



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

## Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Desafios e estratégias na implementação de atividades de  
exploração da natureza: As perceções de uma professora-  
estagiária

Andreia Filipa dos Santos Simões



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Andreia Filipa dos Santos Simões

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

## Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Desafios e estratégias na implementação de atividades de  
exploração da natureza: As perceções de uma professora-  
estagiária

Trabalho sob a orientação do(a)  
Doutor Francisco José Miranda Gonçalves

E coorientação do(a)  
Doutor Fernando de Sousa Ferreira dos Santos

fevereiro de 2019



## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste caminho cruzei-me com pessoas fantásticas que me acompanharam e contribuíram para que esta etapa chegasse ao fim. Não poderia terminar esta fase tão importante da minha vida sem agradecer e reconhecer o vosso valor, a estas pessoas deixo aqui a minha gratidão e as mais sinceras palavras.

Gostaria de agradecer ao Doutor Francisco Gonçalves e Doutor Fernando Santos por toda a dedicação, atenção e apoio prestado na realização do presente relatório.

Aos professores que me acompanharam ao longo da Licenciatura e do Mestrado, agradeço tudo o que me transmitiram, a sua sabedoria, conselhos, palavras sinceras e de encorajamento. Tudo isto foi uma mais valia neste longo percurso. Um enorme obrigada!

À educadora Dulce por todo o amor, com os seus abraços quentes que aquecem qualquer coração, pela alegria, que mesmo naqueles dias mais cinzentos me contagiavam e me ponham logo com um sorriso na cara e também, pelo carinho e paciência. Foi o melhor exemplo que podia ter tido e, por isso, estarei eternamente agradecida. À professora Céu por me transmitir sábios conselhos e me ensinar a ser melhor pessoa e profissional.

Aos meus pais, por toda a dedicação e paciência, toda sua coragem em lutar para que tivesse a oportunidade de ingressar no ensino superior. Às minhas irmãs, ao meu cunhado e à minha sobrinha por toda a alegria que me transmitiram ao longo deste percurso. Agradeço-vos de coração por acreditarem sempre em mim.

A vocês Mariana, Brito, Mila, Márcia, Sofia, Susana por serem aquelas amigas incansáveis, divertidas e sempre presentes, sem o vosso apoio isto nunca tinha sido possível. Não podia também deixar de agradecer aos “homens do grupo”, “xôtores” Mendes e Carlos por todos os conhecimentos partilhados, foram sem dúvida os momentos mais hilariantes. A esta família maravilhosa que me acompanha, vocês são sem dúvida os melhores!

À minha eterna companheira e amiga de todas as horas e todos os momentos ... a ti Nessa por todo o apoio incondicional, por todas as palavras de força e carinho,

por nunca me teres deixado desistir e me teres empurrado sempre para a frente. Para ti estas palavras não são suficientes...

À minha companheira de estágio Giestas por tudo aquilo que vivemos juntas. Conseguimos amiga, ultrapassamos todos os obstáculos que nos foram aparecendo no caminho. Obrigada por estes seis anos de alegrias, conversas e loucuras partilhadas.

A vocês Sílvia, Lapa e Tânia por serem aquelas amigas loucas que qualquer pessoa deseja ter. Obrigada por todos os momentos partilhados ao longo destes anos, foram sem dúvidas as melhores pessoas que podia ter conhecido, isto só fez sentido com vocês ao meu lado.

Às minhas colegas de casa, Andreia, Vilar e Maria por ouvirem os meus desabafos e por me terem dado sempre força nas horas em que ela faltava, pelo companheirismo, amizade e gargalhadas partilhadas. Levo cada uma de vós, para sempre, no meu coração!

A vocês Andreia, Catarina, Lu e Cardoso, obrigada por me terem dado a oportunidade de vos conhecer melhor, foram sem dúvida uma boa surpresa. Obrigada por tudo que partilhamos juntas, as saídas, os jantares, as conversas, as gargalhadas, as parvoíces... Nunca vos irei esquecer! Não se livram de mim assim tão facilmente!

A todas as crianças que tive a oportunidade de conhecer nos diferentes contextos, obrigada por me proporcionarem momentos fantásticos e inesquecíveis.

A todos vós, obrigada de coração...

## RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do primeiro ciclo do Ensino Básico. A prática foi desenvolvida numa escola de primeiro ciclo no distrito de Viana do Castelo, numa turma do primeiro e quarto ano de escolaridade. O projeto de investigação desenvolvido centrou-se na área de Expressão e Educação Físico-Motora. Este estudo envolveu 20 alunos, (14 do sexo feminino e 6 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os seis e os nove anos de idade, e a Professora Estagiária. O estudo visou analisar as perceções de uma Professora Estagiária quanto aos desafios e estratégias utilizadas na implementação de um programa centrado em atividades de exploração da natureza em articulação com outras áreas de conteúdo. Para tal foram definidas duas questões de investigação: 1) Quais as perceções de uma Professora Estagiária quanto aos desafios na implementação de um programa centrado em atividades de exploração da natureza em articulação com outras áreas de conteúdo? 2) Quais as perceções de uma Professora Estagiária quanto às estratégias na implementação de um programa centrado em atividades de exploração da natureza em articulação com outras áreas de conteúdo? Face ao problema e questões de estudo, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, a saber: (i) observação participante e diário reflexivo/notas de campo; (ii) fotografia, registos áudio e vídeo; (iii) documentos dos alunos. Neste estudo realizou-se uma análise temática dos dados. Os resultados demonstraram que a Professora Estagiária experienciou desafios na criação de uma sequência de aprendizagem e na inclusão de todos os alunos. A Professora Estagiária foi capaz de ultrapassar estes desafios através da criação de atividades adequadas às necessidades e dificuldades dos alunos. A articulação com outras áreas de conteúdo pode permitir mais resultados de aprendizagem visto que, certos conceitos podem ser transferidos para outros domínios da vida escolar. Entende-se, assim, que a promoção de atividades de Educação Físico-Motora em articulação com outras áreas é um passo essencial, para a enriquecer as aprendizagens realizadas pelas crianças em contexto educativo.

**Palavras-chave:** Expressão e Educação Físico-Motora, competências motoras, orientação, alunos, interdisciplinaridade

## ABSTRACT

The present report was conducted within the Supervised Teaching Practice II module as part of the Masters in Preschool and Primary Education. This practice was conducted within a primary school in Viana do Castelo in first and fourth grade classes. This research project focused on physical education. This study involved 20 students (14 boys and 6 girls) with ages ranging between six and nine years old, and a teacher-student. This study aimed to analyze the perceptions of a teacher-student regarding the challenges faced and strategies used while conducting an intervention program focused on outdoor activities and other content areas. Two research questions drove the present study: 1) What are the perceptions of a teacher-student about the challenges faced while conducting an intervention program focused on outdoor activities and other content areas?; 2) What are the perceptions of a teacher-student about the strategies used while conducting an intervention program focused on outdoor activities and other content areas? Based on these research questions, several data collection instruments were used: (i) participant observations and reflexive journaling/field notes; (ii) photographs, audio and video recordings; (iii) students' documents. In this study a thematic analysis was performed. Findings showed that the teacher-student struggled in creating a learning sequence and in students' inclusion. The teacher-student was able to overcome these challenges by creating developmentally sound activities focused on students difficulties and needs. The joint efforts with other content areas enabled more positive outcomes and a larger set of transferable learning outcomes. Taken together, this type of activities are crucial for more global and meaningful learning opportunities for children within educational contexts.

**Keywords:** physical education, motor skills, orienteering, students, interdisciplinary.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO .....	iv
ABSTRACT .....	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
ÍNDICE DE QUADROS .....	x
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xi
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	2
CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	3
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO PRÉ-ESCOLAR .....	3
Caracterização do meio local .....	3
Caracterização do Agrupamento/ Jardim de Infância.....	4
Caracterização da sala de atividades e rotinas .....	6
Caracterização do Grupo.....	8
Percurso da Intervenção Educativa no Pré-Escolar.....	9
Projeto de Empreendedorismo .....	12
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	13
Caracterização do agrupamento e escola .....	13
Caracterização da sala de aula .....	14
Caracterização da turma .....	15
Percurso da intervenção educativa no primeiro ciclo.....	16
Áreas de Intervenção .....	17
CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	21
PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	22
Pertinência do estudo .....	22
Problema e questões de investigação.....	24
REVISÃO DE LITERATURA .....	25
A Importância da Expressão e Educação Físico-Motora no primeiro ciclo .....	25
Potencialidades das atividades de exploração da natureza .....	27
Ensino formal, não-formal e informal.....	29
O papel dos percursos na natureza no primeiro ciclo .....	32
O Papel da Expressão e Educação Físico-Motora na articulação com outras áreas curriculares .....	35

METODOLOGIA.....	38
Opções Metodológicas.....	38
Participantes.....	41
Instrumentos de recolha de dados .....	41
Observação Participante e Diário reflexivo/Notas de campo.....	42
Fotografia, registos áudio e vídeo .....	44
Documentos dos alunos.....	44
Proposta didática .....	45
Tarefa 1 .....	46
Tarefa 2 .....	47
Tarefa 3 .....	47
Tarefa 4 .....	47
Calendarização .....	48
Análise de dados .....	49
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	52
Tarefas Desenvolvidas.....	52
Tarefa 1 .....	52
Atividades e estratégias .....	52
Efeitos nas crianças .....	53
Dificuldades sentidas.....	57
Tarefa 2 .....	58
Atividades e estratégias .....	58
Efeitos nas crianças .....	58
Dificuldades sentidas.....	59
Tarefa 3 .....	59
Atividades e estratégias .....	59
Efeitos nas crianças .....	60
Dificuldades sentidas.....	60
Tarefa 4 .....	61
Atividades e estratégias .....	61
Efeitos nas crianças .....	61
Dificuldades sentidas.....	62
DISCUSSÃO .....	64
Implicações práticas.....	65
CONCLUSÕES.....	66
Limitações e Recomendações para futuras investigações.....	68

CAPÍTULO III- REFLEXÃO FINAL .....	69
REFLEXÃO FINAL DA PES I E DA PES II .....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	73
ANEXOS .....	78
Anexo 1 – Planificação Modelo: Pré-Escolar .....	79
Anexo 2 – Planificação Modelo: 1.ºCiclo.....	89
Anexo 3- Pedido de autorização aos encarregados de educação.....	102
Anexo 4- Planta do edifício .....	103
Anexo 5- Planta da escola .....	104
Anexo 6- Planta da escola .....	105
Anexo 7- Planta do rés do chão da escola.....	106
Anexo 8- Mapa aéreo da escola .....	107
Anexo 9- Cartão de controlo .....	108
Anexo 10- Questões .....	109
Anexo 11- Tabela de resposta.....	110

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Planta da sala de aula.....	14
Figura 2-Contextos de aprendizagem adaptado de Morais e Miranda (2014).....	31
Figura 3- Planta vertical do aluno DC.....	54
Figura 4- Planta horizontal do aluno TD.....	54
Figura 5- Trajeto para encontrar o objeto da aluna RA .....	55
Figura 6- Trajeto para encontrar o objeto da aluna MP .....	55
Figura 7- Alunos a assinalarem os pontos no mapa.....	58
Figura 8- Alunos a analisarem o mapa .....	58
Figura 9- Alunos a analisarem o mapa .....	59
Figura 10- Alunos a procurarem os objetos .....	60
Figura 11- Aluna EP a picar os pontos .....	62
Figura 12- Aluno VS a responder às questões.....	62
Figura 13- Alunos a analisarem o mapa .....	62

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Horário do Jardim de Infância.....	5
Quadro 2- Horário da turma .....	16
Quadro 3- Calendarização do estudo.....	48
Quadro 4- Categoria e subcategorias de análise .....	51

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**DR-** Diário Reflexivo

**EEFM-** Expressão e Educação Físico-Motora

**PE-** Professora Estagiária

**PES-** Prática de Ensino Supervisionada

## **INTRODUÇÃO**

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório está organizado em três capítulos principais em que o primeiro se refere ao enquadramento da PES II, seguindo-se o projeto de investigação desenvolvido e, por último, a reflexão final da PES I e da PES II.

No primeiro capítulo apresenta-se a caracterização dos contextos educativos onde se desenvolveu a PES, relativamente ao meio local, ao contexto escolar, à sala de aula e ao grupo/turma. No fim de cada caracterização dos contextos é apresentado o percurso de intervenção educativa, nomeadamente as diferentes áreas de conteúdo trabalhadas em cada um, bem como algumas estratégias utilizadas.

Quanto ao segundo capítulo está subdividido em cinco subcapítulos. O primeiro abarca a pertinência do estudo, o problema e as questões de investigação. Para sustentar este estudo, o segundo diz respeito à revisão de literatura, onde é apresentada a fundamentação teórica, que procura contribuir para uma melhor compreensão do trabalho de investigação; segue-se a metodologia adotada, englobando as opções metodológicas, os participantes e os instrumentos de recolha de dados, a descrição da intervenção educativa, a calendarização do estudo e a categoria de análise. No quarto subcapítulo reúne-se a apresentação e discussão dos resultados. Por último, no quinto subcapítulo são apresentadas as conclusões do estudo, apontam-se as limitações do mesmo e apresentam-se algumas recomendações para futuras investigações.

No terceiro e último capítulo deste relatório apresenta-se uma reflexão global das intervenções no âmbito da PES I e da PES II. Por fim, as referências bibliográficas e os anexos.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

## **CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Neste capítulo apresenta-se a caracterização dos contextos educativos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada I e II. O primeiro ponto inicia-se com uma breve descrição do meio local com os seus aspetos geográficos e socioeconómicos, dos dois contextos. Seguidamente, caracteriza-se a escola assim como o grupo e a turma participante deste estudo. Por fim, é feita uma curta descrição sobre as diferentes áreas de intervenção, onde se apresenta como exemplo duas planificações que evidenciam as conexões feitas entre as diferentes áreas, recorrendo às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) e às Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### **CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO PRÉ-ESCOLAR**

#### **Caracterização do meio local**

O contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada I pertence a uma freguesia do concelho de Viana do Castelo.

Viana do Castelo é sede de um município situada na Região Norte, de Portugal. Este concelho, com uma superfície de 319 km<sup>2</sup>, é atravessado pelo rio Lima e delimitado, a norte, pelo concelho de Caminha, a sul pelos concelhos de Barcelos e Esposende, a leste pelo o concelho de Ponte de Lima e a oeste pelo Oceano Atlântico.

Segundo os Censos de 2011 (INE, 2011), o concelho de Viana do Castelo conta com aproximadamente 91.000 habitantes sendo que, no núcleo urbano habitam cerca de 40.000 pessoas. Atualmente este concelho é constituído por 27 freguesias.

Sendo um concelho com uma vasta riqueza paisagística, Viana do Castelo tem ao seu dispor um amplo património histórico e cultural. Destes destacam-se as igrejas, vários museus, o Teatro Municipal Sá da Bandeira, o Navio-Hospital Gil Eanes, o Santuário de Santa Luzia, o arquivo municipal, o Chafariz da Praça da República, o Elevador de Santa Luzia, entre outros. Sendo um concelho muito ligado às tradições, Viana do Castelo proporciona, todos os anos, aos seus habitantes e visitantes a maior romaria do país. Intitulada de Romaria da Nossa Senhora da Agonia, esta caracteriza-se

pelos desfiles das mordomas, pelo cortejo etnográfico, pelos grupos de folclore, pela procissão ao mar e também pela construção de tapetes florais.

No que toca às atividades socioeconómicas, destacam-se como principais setores, o setor comercial, tendo o comércio tradicional mais destaque, comercializando bordados, peças de ouro regional e doçaria regional. Outros setores predominantes neste concelho são o setor da pesca, uma das atividades que tem vindo a sofrer um forte declínio, o setor industrial, e o setor agrícola destacando-se a produção de vinhos, batata, milho e ainda a agropecuária.

O Jardim de Infância onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada I está situado na união de freguesias de Santa Maria Maior, Monserrate e Meadela, a freguesia em questão possui aproximadamente 25.375 habitantes e uma área de 11,86 km<sup>2</sup>. A nível socioeconómico, os setores predominantes são os setores comercial e industrial. Sendo esta freguesia situada perto do núcleo urbano existe pouca atividade no setor agrícola.

### **Caracterização do Agrupamento/ Jardim de Infância**

A PES I decorreu num Jardim de Infância pertencente a um agrupamento de escolas do concelho de Viana do Castelo, do qual fazem parte seis unidades de ensino, nomeadamente quatro do 1º Ciclo do Ensino Básico e duas de educação pré-escolar. Esta instituição conta, atualmente, com cerca de 95 crianças com idades entre os três e os seis anos, que perfazem um total de quatro grupos distribuídos por quatro salas.

O edifício é constituído por quatro salas, uma sala destinada à faixa etária dos três anos, uma com um grupo com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, uma com crianças de quatro e cinco anos e por último, uma sala com um grupo de quatro, cinco e seis anos. Para além das salas, o Jardim de Infância é também composto por seis casas de banho, sendo quatro para uso das crianças, uma cantina, uma cozinha, um ginásio, utilizado para o horário do prolongamento, para o acolhimento das crianças de manhã e para as sessões de motricidade, um gabinete, um vestiário e uma biblioteca com uma grande diversidade de livros, jogos didáticos e uma televisão.

O espaço exterior deste estabelecimento de ensino possui um parque infantil com escorrega, uma caixa de areia, alguns materiais/brinquedos disponíveis, um parque recém-construído com baloiços, um galinheiro e uma pequena horta.

No que diz respeito aos recursos materiais, este Jardim de Infância dispõe de diversos materiais como computadores, impressoras, fotocopiadoras, colunas, projetores de multimédia e material de ensino. O ginásio encontra-se equipado com dois espaldares, bolas, arcos, cordas, cones, entre outros.

A nível de recursos humanos, no Jardim de Infância trabalham cinco educadoras, sendo que uma trabalha como coordenadora, seis assistentes operacionais, uma professora de música, disponibilizada pela Câmara Municipal de Viana do Castelo, e uma professora bibliotecária disponibilizada pelo Agrupamento para a dinamização do conto. Este Jardim de Infância conta ainda com duas cozinheiras.

O horário de funcionamento desta instituição é definido no início do ano letivo. O quadro seguinte apresenta o horário do Jardim de Infância.

<b>Horário</b>	<b>Rotinas</b>
8.00 horas-9:00 horas	Prolongamento
9.00 horas-10:30 horas	Atividades
10.30 horas-11:00 horas	Lanche e recreio
11.00 horas-12:00 horas	Atividades
12.00 horas-13:30 horas	Almoço e recreio
13.30 horas-15:00 horas	Atividades
15.00 horas-15:30 horas	Lanche
15.30 horas-18:30 horas	Prolongamento

Quadro 1- Horário do Jardim de Infância

## **Caracterização da sala de atividades e rotinas**

Quanto à sala de atividades onde decorreu a intervenção é um espaço flexível, estando sujeito a modificações, uma vez que são consideradas as necessidades das crianças. A sala de atividades é composta pelas diferentes áreas, área de acolhimento, área dos jogos de mesa, área dos jogos de construção, área de jogo simbólico (quarto e cozinha), área da biblioteca, área de pintura, área de expressão (desenho, modelagem/plasticina, recorte, colagem) e também o quadro de giz.

A área de acolhimento é uma área fundamental, sendo propícia ao desenvolvimento da linguagem oral (conversas/diálogos), da linguagem escrita (hora do conto), do raciocínio lógico-matemático através de quadros de registo de presenças, do conhecimento do mundo (diálogos, registar o tempo), da formação pessoal e social e da expressão musical (canções e lengalengas). Tanto na área dos jogos de mesa como na área dos jogos de construção, a criança tem acesso aos mais diversificados materiais, como jogos, puzzles e legos que lhes permite trabalhar atividades matemáticas e raciocínio lógico.

Na área de jogo simbólico as crianças são “convidadas” a imitar papéis do quotidiano exprimindo sentimentos, desenvolvendo a linguagem oral, o seu raciocínio lógico e a formação pessoal e social. Esta área dispõe de uma cozinha, com todos os seus adereços, uma mesa com quatro cadeiras, um quarto com armários, uma cama, roupas e adereços para criarem as diferentes personagens.

No que respeita à área da biblioteca, esta desenvolve a imaginação quer pela linguagem oral, quer pela linguagem escrita, visto que as crianças vão recontando as histórias através de gravuras. Nesta área está disponibilizada uma estante com livros infantis e álbuns ilustrados. As áreas da pintura e de expressão têm como materiais disponibilizados, um cavalete permanente onde as crianças podem fazer pintura de expressão livre, plasticina, lápis/marcadores, tesouras, entre outros, onde tem o prazer de experimentar, criar, recriar e aperfeiçoar capacidades.

Os diferentes espaços/áreas estão devidamente identificados, de forma a que as crianças possam participar ativamente na elaboração das regras que os regem e na forma como devem manipular os materiais.

A organização do tempo ajuda as crianças a entender que existe uma sequência, uma rotina, uma vez que certas atividades se repetem com uma certa periodicidade. Com as rotinas, as crianças sabem o que vão fazer nos vários momentos do dia e prever o que vai acontecer de seguida. As rotinas são referenciais temporais que ajudam na compreensão do tempo, passado, presente, futuro, contexto semanal, mensal e anual.

O Jardim de Infância inicia as atividades às 09:00 horas e termina às 15:30 horas, possui também um horário de funcionamento alargado, o prolongamento, das 07:30 horas às 09:00 horas e das 15:30 horas às 18:30 horas, sendo este auxiliado por assistentes operacionais. Este horário é frequentado por um grande grupo de crianças do Jardim de Infância.

As rotinas da sala de atividades deste grupo de crianças, iniciam-se às 09:15 horas com a canção dos “Bons dias”, seguindo-se da eleição do chefe do dia, da marcação das presenças, e também da distribuição das tarefas diárias. Após as rotinas a educadora dá início às atividades planificadas. Por volta das 10:15 horas, as atividades são interrompidas, as crianças lancham e, seguidamente, vão para o recreio ou para o ginásio. Às 11:00 horas as crianças voltam para a sala e retomam as atividades iniciadas na parte da manhã até à hora de almoço, 12:00 horas. Às 13:30 horas retomam à sala e terminam as atividades orientadas pela educadora, e às 14:45 horas distribuem-se pelas diferentes áreas de interesse. Às 15:15 horas as atividades são interrompidas para lanchar, sendo que às 15:30 horas algumas crianças são entregues aos pais e as restantes seguem para o prolongamento, situado no ginásio.

Estas rotinas são alteradas nos dias em que as professoras de música e bibliotecária realizam as suas atividades, sendo estas à segunda-feira às 11:00 horas, terça-feira às 15:00 horas e sexta-feira às 10:00 horas. É de salientar, que todas as quartas-feiras o grupo tem sessão de motricidade realizada pela educadora.

## **Caracterização do Grupo**

O grupo de crianças era formado por 25 elementos, com idades de 4 e 5 anos, sendo 14 crianças do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Neste grupo, 24 crianças já tinham frequentado este estabelecimento de ensino no ano anterior e uma criança era proveniente de outra instituição, sendo que a sua adaptação decorreu de forma adequada. Assim, trata-se de um grupo heterogéneo do ponto de vista do seu desempenho, contudo existia um clima positivo que propiciava a promoção de aprendizagens.

De um modo geral, os encarregados de educação eram os pais, sendo que as crianças estavam inseridas num ambiente familiar aparentemente estável. Neste sentido, a maioria das crianças habita com os pais e irmãos na mesma casa. No que respeita às habilitações literárias e formação profissional dos pais, são na sua maioria licenciados e/ou completaram o ensino secundário.

O grupo revelava-se bastante participativo nas atividades propostas, respeitando os seus colegas e os profissionais inseridos no processo educativo, tanto a educadora, como as estagiárias e as assistentes operacionais do Jardim de Infância. No que concerne à escolha das áreas de aprendizagem, a maior parte do grupo optava, predominantemente pela área de jogo simbólico. Diversos autores (Hamre & Pianta, 2005; Mashburn et al., 2008) têm salientado a relevância do educador, no modo como proporciona estímulos (e.g., organização do espaço, disponibilidade de materiais), garante um clima relacional adequado e supervisiona o desempenho das crianças em atividades estruturadas e não estruturadas. Neste caso, é um grupo que se foi tornando mais autónomo no desempenho de tarefas inseridas nas áreas de conteúdo e na gestão de conflitos do dia-a-dia. Assim, distinguem o certo e o errado, demonstrando consciência moral, sendo que estes fatores realçados como importantes por Bredemeier, Weiss, Shields e Cooper (1987). Na sua maioria, as crianças são voluntárias (i.e., apresentam sentido de iniciativa), revelando responsabilidade e compromisso com as tarefas a desempenhar. Todavia, algumas crianças manifestam dificuldades em algumas aprendizagens do ponto de vista social e emocional (Moreno, Nagasawa, & Schwartz, 2018) como por exemplo, em esperar

pela sua vez de falar, respeitar os direitos dos outros, e esperar resposta às suas solicitações e/ou desejos num dado momento.

Ao nível da área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da educação física a maioria das crianças tem boa coordenação motora, evidenciando movimentos mais coordenados e precisos em diferentes jogos e atividades propostas. Ao nível da motricidade fina a maioria das crianças manipula corretamente e com destreza os materiais que têm à sua disposição.

No domínio da linguagem oral, a maioria apresenta uma boa capacidade de se exprimir verbalmente, fazendo-se compreender através da linguagem. Duas crianças manifestavam algumas dificuldades ao nível articulatorio estando a frequentar terapia da fala.

No domínio da educação artística, o grupo evidencia um registo pictórico com alguma estruturação e mais sentido estético, no jogo dramático, para além de se envolverem nos jogos de faz-de-conta em que representavam situações do quotidiano, já faziam pequenas dramatizações a partir de histórias.

Ao nível do raciocínio lógico-matemático, o grupo faz contagens com bastante frequência a partir de jogos, classificam formando conjuntos, atendendo à cor, forma ou tamanho, completam puzzles. Em relação à abordagem à escrita, 50% já apresentavam um esboço da figura humana completa e os outros 50% embrionários e inúmeros grafismos de imitação de escrita atribuindo-lhes significado.

Em relação ao conhecimento do mundo, é um grupo com muita curiosidade e vontade de saber/conhecer e revela ter conhecimento do mundo circundante, conhecimento que irá crescer na medida em que se lhes proporcione oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar.

### **Percurso da Intervenção Educativa no Pré-Escolar**

Como já referido, a Prática de Ensino Supervisionada I decorreu num Jardim de Infância situado no concelho de Viana do Castelo, três dias por semana durante quinze semanas, sendo que três semanas foram de observação. As 12 semanas seguintes foram de regência alternada com o par pedagógico.

Em anexo (Anexo 1) apresenta-se o exemplo de uma planificação realizada neste contexto educativo.

Nas três primeiras semanas de observação foi possível conhecer o grupo, os seus gostos e interesses, bem como os seus diferentes níveis de desenvolvimento no âmbito das diversas áreas. Foi também possível perceber as estratégias e metodologias adotadas pela educadora cooperante face às diversas situações que surgiam no dia a dia, como conflitos entre as crianças.

Foi possível perceber as rotinas a que o grupo estava habituado para que nas intervenções futuras pudessem ser postas em prática, respeitando o ritmo de cada criança. O modelo High Scope, baseado em Jean Piaget, defende que as crianças devem ter momentos diários de trabalho diferenciado, de acordo com os seus interesses, ritmos e estilos de aprendizagem. Assim, o modelo High Scope defende a criação de rotinas para as crianças oferecendo-lhes uma sequência de acontecimentos que podem seguir e compreender pois, “ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações” (Hohmann & Weikart, 1997, p.247).

Em conjunto com a educadora cooperante, houve a oportunidade em participar em algumas das atividades, para que o grupo se habituasse à presença das Educadoras Estagiárias.

Na primeira e segunda semana de implementação foram trabalhadas diversas áreas como, a Área de Formação Pessoal e Social (Domínio da Independência e Autonomia), a Área de Expressão e Comunicação (Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Educação Artística, Educação Física), do Conhecimento do Mundo, abordando a temática das cores primárias e secundárias, as características distintas dos seres vivos, o conhecimento dos elementos centrais da sua comunidade, nomeadamente as lendas.

Na terceira semana de implementação, semana de regência completa, comemorou-se o Dia Nacional do Pijama, abordando-se as áreas da Expressão e Comunicação (Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática, Domínio da Educação Artística, Domínio da Educação Física), realizando-se atividades de construção de padrões coloridos e com formas geométricas, esta atividade apresenta um caráter importante, uma vez que “ as crianças muitas vezes

inventam naturalmente padrões (...). A diversidade de oportunidades de reconhecimento, duplicação e criação de padrões sequenciais simples, e a sua evolução gradual para padrões mais complexos são essenciais nas aprendizagens matemáticas.” (Silva et.al., 2016, p.83). Nesta terceira semana pediu-se a colaboração da família para a realização de algumas atividades referentes à importância de ter uma família.

Na quarta semana de implementação explorou-se as diferentes raças existentes no Mundo, abordando-se fundamentalmente a Área do Conhecimento do Mundo (Abordagem às ciências) e, ainda a área da Expressão e Comunicação (Domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Educação Artística, Domínio da Educação Física) através da escrita das cartas ao pai natal.

A quinta semana decorreu depois das férias de natal e começou por se explorar a Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física, Domínio da Linguagem Oral e Escrita), foram abordados também os Domínios da Matemática e da Educação Artística, através da resolução de problemas, da construção de instrumentos e coroas, e da aprendizagem de uma canção.

Na sexta e última semana de implementação foi abordado o tema da higiene oral trabalhando a área da Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física, Domínio da Linguagem Oral e Escrita, Domínio da Educação Artística e Domínio da Matemática).

Fazendo uma retrospectiva destas semanas, foram trabalhadas todas as áreas de conteúdo o que foi sem dúvida uma mais-valia para todo o grupo, dando oportunidade às crianças de alargar os seus conhecimentos. Ao longo destas semanas foi possível perceber a necessidade que as crianças têm para brincar nas áreas e explorar os materiais/brinquedos livremente. Um dos maiores desafios colocados foi a capacidade de captar a atenção das crianças nos momentos de instrução em grande grupo, aí foi importante utilizar as mais variadas estratégias como, materiais didáticos e apelativos e histórias mais cativantes e que o grupo não conhecia.

Houve o envolvimento da família e da associação de pais ao longo deste percurso, nomeadamente na comemoração do Dia Nacional do Pijama, na festa de Halloween e na Festa de Natal.

Em resumo, o balanço é bastante positivo, foram momentos de muita alegria, muitos sorrisos partilhados e aprendizagem, e um crescimento imenso a nível pessoal e futuramente profissional.

### **Projeto de Empreendedorismo**

Em paralelo com todas as atividades realizadas neste contexto o Projeto de Empreendedorismo foi realizado pelo grupo de crianças e pelo par pedagógico, tendo como linha orientadora o livro *Educação Empreendedora: caminhos para a concretização de sonhos* (Fonseca, 2015).

São várias as definições encontradas, por exemplo, a Comunidade Europeia (2011, citado por Fonseca et al., 2015), “o conceito de empreendedorismo, (...) designa a capacidade individual de transferir ideias em ações e inclui, entre outros aspetos, criatividade, inovação e iniciativa, planeamento e implementação de projetos tendo em vista objetivos desejados” (p.3). O Ministério da Educação menciona ainda, no “Guião de Educação para o Empreendedorismo” (2006), que “na Educação para o Empreendedorismo é fundamental criar oportunidades para o/a aluno/a aprender, pensar e agir de forma empreendedora” (p.12).

Assim, cabe à comunidade escolar criar momentos, onde as crianças possam adquirir conhecimentos, desenvolver atitudes, capacidades e valores de um empreendedor.

Para iniciar a este projeto e despertar as ideias das crianças optou-se por apresentar “A história do meu amigo”, após esta leitura foram desafiadas, individualmente, que através dos desenhos demonstrassem as suas ideias, para implementarem algo novo na sala ou na escola. Essas ideias foram colocadas numa árvore intitulada de “A Árvore dos Sonhos” e posteriormente apresentadas, por cada um, ao grupo.

Depois de ideias bastante diversificadas e muito interessantes, surgiu numa maioria e em consenso entre o grupo, o projeto do “Robot”, mas também surgiu a necessidade de o robot fazer alguma coisa. Em conjunto, o grupo decidiu que ia dar um abraço e/ou “miminhos”. Decidiu-se, também, através de uma votação que o nome do Robot seria “Fofinho”.

Pretendia-se que este projeto fosse realizado pelas crianças em articulação com a família, de modo a serem fornecidos o apoio dos todos os materiais necessários.

Inicialmente, era para ser construído um robot que desse abraços de forma autónoma, no entanto, por falta de conhecimentos técnicos, optou-se em consenso, serem as próprias crianças a dar os abraços. Esta ideia foi recebida pelo grupo com muito entusiasmo, fascinando-lhes a ideia de poderem ser eles a encarnar a personagem do robot que dá abraços.

Este projeto teve um grande envolvimento do grupo, desde a mais pequena ideia, como a cor do robot, o seu revestimento, a sua forma e o tamanho, até à sua concretização, onde todas as crianças tiveram a oportunidade de participar na sua construção. O simples facto de este projeto ser realizado por e para o grupo, foi desenvolvido com maior interesse, pois as crianças poderão usufruir do robot.

Através deste projeto, foi possível trabalhar conceitos como trabalho em equipa, o ser empreendedor, as cores primárias e secundárias, as texturas, formas geométricas e a união do grupo. Para além disso, desenvolveram capacidades de planeamento, organização, empenho e dedicação.

## **CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO**

### **Caracterização do agrupamento e escola**

O contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada II pertence ao concelho de Viana do Castelo. Segundo os dados estatístico dos Censos de 2011 (INE, 2011), a freguesia conta com cerca de 3927 habitantes e com uma área de aproximadamente 790 hectares. É uma freguesia que dispõe de inúmeros serviços, indústrias e variado comércio, e na qual existem diversas coletividades, desde associações desportivas, culturais, grupo de jovens, entre outros.

A instituição onde se realizou a PES II insere-se num agrupamento de escolas, onde pertencem quatro jardins de infância, cinco escolas básicas de pimeiro ciclo e uma escola básica de segundo e terceiro ciclo e Ensino Secundário. O centro escolar é um edifício de dois pisos, compostos por dez salas de aula, uma sala de informática, um gabinete de coordenação, uma sala de docentes, uma cozinha, uma despensa, uma arrecadação, uma sala de arrumos, vestiários dos funcionários, dois balneários

(masculino e feminino) e instalações sanitárias (duas casas de banho para os alunos e duas para os adultos).

O centro escolar conta com um amplo espaço exterior com relva, bancos de jardins, um parque com escorrega, baloiços e, ainda um campo de jogos. O corpo docente é composto por oito professoras do primeiro ciclo e uma educadora de infância. Em relação ao material didático existente e disponível na instituição, encontra-se em muito bom estado, quadros interativos, tabletes, computadores, mapas, material manipulável, é variado e adequado às faixas etárias existentes.

### Caracterização da sala de aula

A intervenção decorreu numa sala com um tamanho razoável, com espaço suficiente para a circulação dos alunos e professora, reunindo as condições necessárias para responder às necessidades favoráveis à aprendizagem.

A sala em questão está equipada com um quadro interativo, projetor, computador, dois quadros brancos e um aquecedor. Conta ainda com, um quadro de cortiça, dois armários, com portefólios, dossiês e materiais dos alunos, uma secretária e cadeira destinadas ao professor.

No que toca à organização das mesas, a Professora Cooperante optou por dividir as turmas, colocando o primeiro ano em duas mesas redondas e, o quarto ano em três filas com três mesas cada, encontrando-se maioritariamente em pares.

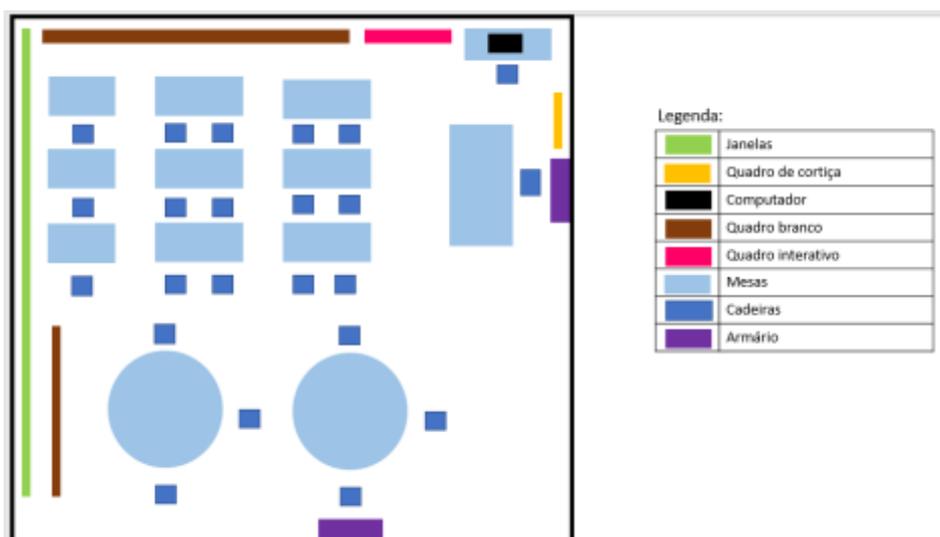


Figura 1- Planta da sala de aula

## **Caracterização da turma**

A PESII desenrolou-se numa turma mista, com primeiro ano e quarto ano de escolaridade. O grupo do primeiro ano era composto por seis alunos e o quarto ano por 14, que perfaz um total de 20 alunos com idades compreendidas entre os seis e nove anos de idade, 14 são do sexo feminino e seis do sexo masculino. Regra geral, os encarregados de educação destes alunos são os seus pais.

No que respeita às habilitações literárias e formação profissional dos pais do grupo em questão, destaca-se o facto de quase metade das mães terem frequentado o ensino secundário e logo de seguida o ensino superior. Em relação aos pais, destaca-se a frequência no terceiro ciclo e logo depois a frequência no ensino secundário. Relativamente, às atividades profissionais dos pais dos alunos do grupo em questão, é de notar alguma diversidade destacando-se o comércio, os serviços, a construção civil e naval e a indústria.

Segundo o que foi observado e a informação fornecida pela Professora Cooperante, o grupo a nível de dificuldades e capacidades é heterogénea, pois todos os alunos apresentam diferenças ao nível do conhecimento e ritmos de trabalho muito distintos. Alguns alunos evidenciaram fragilidades ao nível da capacidade de atenção/concentração, um dos alunos do quarto ano está referenciado com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sofrendo de dislexia severa, outro aluno foi diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção. O grupo conta ainda com três alunos com desempenho superior à média, sendo um do primeiro ano e dois do quarto ano.

Ao nível do comportamento em contexto de sala de aula o grupo do primeiro ano manifesta, ainda, alguma falta de concentração e capacidade de ouvir e respeitar os colegas. O grupo do quarto ano, apesar de personalidades bastante distintas, é um grupo bastante participativo, autónomo e, empenhado.

Relativamente ao domínio dos conhecimentos, de forma geral, o grupo corresponde às solicitações de forma positiva. No que concerne ao grupo do primeiro ano salienta-se a área de maior saber, o Estudo do Meio, seguido da Matemática e as Expressões. No que respeita ao grupo do quarto ano as Expressões, o Estudo do Meio e o Inglês são as áreas nas quais os alunos evidenciavam mais capacidades. A grande

maioria dos alunos lê de forma fluente, escreve pequenos textos, regra geral com um nível satisfatório, no entanto com erros ortográficos constantes. Ao nível da Matemática, os alunos dominavam os conteúdos abordados .

Neste sentido, o grupo de forma geral apresenta bons resultados e gosta de discutir os assuntos de forma positiva e produtiva. Apresentam hábitos de estudo e realizam os trabalhos de casa que são pedidos, tendo especial preferência pelos de pesquisa, o que é uma mais valia no processo de aprendizagem.

Como é possível verificar no horário da turma, as componentes do currículo têm uma carga horária adequada à matriz curricular do primeiro ciclo do ensino básico.

INÍCIO	FIM	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	
9h00	10h00	Matemática	Apoio ao Estudo	Português	Matemática	Português	
10h00	10h30	Matemática	Apoio ao Estudo	Português	Matemática	Português	
11h00	12h00	Português	Estudo do Meio	Português	Oferta Complementar	EAFM / Natação	
12h00	14h00	ALMOÇO					
14h00	15h00	Português	Matemática	EAFM / Música	Estudo do Meio	Matemática	
15h00	16h00	Português	Matemática	EAFM / Música	Estudo do Meio	Matemática	
16h30	17h30	AEC-AF	AEC-M	AEC-E/ING-I	EMR/AEC-E	ING –I /AEC-CE	

Quadro 2- Horário da turma

### **Percurso da intervenção educativa no primeiro ciclo**

O percurso educativo no primeiro ciclo estava estruturado de forma semelhante ao anterior. A intervenção pedagógica decorreu ao longo de 13 semanas, sendo três de observação e 10 de regência, o par de estágio regia alternadamente, ou seja, cinco semanas cada estagiário, durante três dias consecutivos da semana-segunda, terça e quarta-feira, sendo os restantes dias da responsabilidade da Professora Cooperante. Na quinta e oitava semana, as Professoras Estagiárias tiveram a oportunidade de reger durante uma semana completa.

As três semanas de observação foram cruciais por se tratar de um grupo misto, com dois anos de escolaridade, permitiram-me perceber a forma como a professora lidava e controlava os dois grupos em simultâneo, sendo essencial para preparar as implementações.

A planificação das atividades a desenvolver com os alunos foi feita em trabalho cooperativo, tendo sempre a preocupação em ir ao encontro dos interesses e dificuldades dos alunos e promover a interdisciplinaridade. Os conteúdos curriculares eram todas as semanas fornecidos pela Professora Cooperante em conjunto com outra docente que também tinha estagiárias, sendo que tinha liberdade para os trabalhar da forma que considerasse mais adequada e pertinente.

### **Áreas de Intervenção**

O ensino da Matemática tem três grandes finalidades: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade (Ministério da Educação, 2013). Assim, o programa pretende, mais do que levar ao saber, levar ao saber fazer, propondo ainda um programa flexível onde pode haver uma melhor articulação com as outras áreas. No primeiro ciclo, os domínios de conteúdos da área da Matemática são três: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Ao longo das implementações foi-me possível trabalhar conteúdos destes três domínios. No domínio de Números e Operações, no quarto ano de escolaridade, o primeiro conteúdo a ser trabalhado foram as frações, multiplicar e dividir números naturais por racionais na forma de fração onde, era pretendido que os alunos explicassem as ideias e os processos, oralmente ou por escrito e justificassem os resultados. Para facilitar a aprendizagem dos alunos foram sempre usados materiais didáticos para que fosse possível visualizarem o que estava a ser dito.

Relativamente ao primeiro ano de escolaridade, ainda no mesmo domínio, ao longo das implementações foi trabalhado os números naturais até 100, as contagens progressivas e regressivas, a resolução de problemas de um passo envolvendo situações de juntar e acrescentar ou situações de retirar, comparar ou completar e a representação vertical do cálculo.

No domínio Geometria e Medida, no quarto ano de escolaridade, trabalhou-se a área das medições de áreas em unidades do sistema métrico e conversões, unidades de medidas agrárias e conversões. No que diz respeito ao primeiro ano de escolaridade, no domínio Geometria e Medida, os conteúdos iniciaram-se pela noção de comprimento de um segmento de reta com a distância entre os seus extremos, noção de geometricamente igual, identificação de figuras geométricas e noção de figuras equivalentes.

No domínio Organização e Tratamento de dados, no quarto ano, foi trabalhada a noção de frequência absoluta e relativa, percentagem e a representação de números racionais sob forma de percentagem. No primeiro ano foram trabalhados e explorados os pictogramas e gráficos de pontos, onde os alunos puderam aprender a diferenciar diferentes tipos de gráficos.

A área de Português é composta pelos seguintes domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática (Ministério da Educação e Ciência, 2015).

Nos primeiros anos do Ensino Básico, assume uma grande importância a ligação entre a Oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da Leitura e Escrita. A linguagem escrita é uma representação da linguagem oral; o sistema de escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonologia da língua, que são os fonemas (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 7).

No que respeita ao Português foram trabalhados diversos conteúdos que procuraram interligar-se. Os três domínios foram trabalhados em todas as sessões, dando especial enfoque ao domínio da Oralidade trabalhado em todas as áreas.

Relativamente ao quarto ano trabalhou-se a compreensão de texto: narrativo, informativo, poético e descritivo, a ortografia e pontuação, a produção de texto com características narrativas, informativas e descritivas, a escrita de uma carta e de uma banda desenhada. No domínio da Gramática os conteúdos abordados foram os determinantes demonstrativos, palavras homógrafas e homófonas, advérbios de quantidade e grau, preposições, palavras simples e palavras complexas, prefixos e sufixos. No domínio da educação literária abordou-se a leitura, audição e compreensão de diversos textos literários.

No que concerne ao primeiro ano, ainda na área do Português, as aulas não eram lecionadas pelas estagiárias, ficando ao encargo de uma outra professora. Esta turma do primeiro ano estava inserida no Projeto Nacional de Promoção de Sucesso

Escolar, intitulado de Medida 'TurmaMais'. Apesar de não lecionarmos as aulas de Português, tínhamos como responsabilidade intervir no âmbito do 'Apoio ao Estudo', de modo a auxiliar as crianças na realização de diversas tarefas, considerando a fase e ritmo de aprendizagem de cada uma. A área do Estudo do Meio era sem dúvida a que despertava mais interesse nos alunos, pelo simples facto de possuírem um conjunto de experiências e saberes adquiridos anteriormente:

O Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade (Ministério da Educação, 2004, p. 101).

O programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004) está organizado em 6 blocos: (i) Bloco 1 'À descoberta de si mesmo', aqui pretende-se que os alunos estruturam o conhecimento sobre si próprios; (ii) Bloco 2 'À descoberta dos outros e das instituições', este bloco pretende contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização; (iii) Bloco 3 'À descoberta do ambiente natural', abrange os conteúdos relacionados com os elementos básicos do meio físico (o ar, a água, as rochas, o solo), os seres vivos que nele vivem, o clima, o relevo e os astros); (iv) Bloco 4 'À descoberta das inter-relações entre espaços', com este bloco pretende-se que as crianças entendam que existem ligações entre os espaços que vão desde circulação de pessoas e bens à troca de ideias e informação; (v) Bloco 5 'À descoberta dos materiais e objetos', neste bloco é dada muita importância à exploração e manipulação de objetos e a atividades de cariz experimental; (vi) Bloco 6 'À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade', onde se pretende promover atitudes relacionadas com a conservação e melhoria do ambiente. Assim, estes blocos, de uma forma global, têm como objetivo aprofundar o conhecimento dos alunos, em relação a questões da Natureza e da Sociedade (Ministério da Educação, 2004).

Durante as implementações, no quarto ano, abordei conteúdos dos blocos 4, 5 e 6 tais como: a costa portuguesa e as suas características, continentes e oceanos, o planeta Terra, a União Europeia, os aglomerados populacionais e o comércio. No Bloco 5 realizaram-se experiências simples com pilhas, lâmpadas, fios e outros materiais

condutores e não condutores. No que concerne ao Bloco 6 trabalhou-se a agricultura e o ambiente.

No primeiro ano de escolaridade abordei conteúdos dos blocos 1, 3 e 5. No bloco 1 foram trabalhadas as unidades de tempo (dia e semana) e a sucessão de atos praticados ao longo do dia e da semana. No bloco 3 trabalhou-se os seres vivos, as etapas pelas quais passam, desde o nascimento até à sua morte, as partes construtivas das plantas (raiz, caule, folhas, flores e frutos), os cuidados que devemos ter com os animais e as plantas e a aprender a reconhecer os habitats naturais de alguns animais. Trabalhou-se também, as condições atmosféricas, a identificar o tempo que faz, as estações do ano e, ainda a comparar a duração do dia e da noite ao longo do ano. No bloco 5 realizaram-se experiências com a água, onde os alunos tiveram oportunidade de reconhecer os materiais que flutuam e não flutuam, o efeito da água nas substâncias e a identificar algumas propriedades físicas da água (incolor, inodora e insípida).

No que se refere à área das Expressões (físico-motora, musical, dramática e plástica) é importante referir que no segundo e terceiro período, os alunos não beneficiavam da mesma, tendo sido esta substituída por aulas de natação. No entanto, tive oportunidade de lecionar, em conjunto com o par pedagógico, duas aulas de Educação Físico-Motora onde foram trabalhados os blocos 4 e 6, jogos e atividades rítmicas e expressivas, respetivamente.

Em anexo (Anexo 2) apresenta-se uma das planificações elaboradas.

## **CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

## **PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Nesta secção apresenta-se a pertinência de estudo e as questões de investigação e, ainda, a revisão de literatura. Sucede-se a metodologia, apresentação e discussão dos resultados e, para terminar, as conclusões do estudo.

### **Pertinência do estudo**

Se observarmos o plano curricular delineado, de acordo com Decreto Lei nº91 /2013 de 10 de julho, para o primeiro ciclo do ensino básico é possível apurar que a carga horária atribuída às diferentes áreas curriculares obrigatórias (no mínimo sete horas semanais para Português e Matemática, três horas para a área do Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, uma hora e meia para o Apoio ao Estudo e uma hora para Oferta Complementar) permite-nos averiguar a importância atribuída às diferentes áreas. Evidentemente, verifica-se a relevância atribuída às áreas de Português e Matemática em comparação às restantes, no entanto, isto não quererá dizer que o contributo das restantes áreas no processo de desenvolvimento da criança seja inferior até porque, segundo os princípios orientadores do Programa de Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) “os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1º ciclo” (Ministério da Educação, 2004, p.35).

A escola tem um papel essencial e indiscutível nos comportamentos, atitudes e valores adotados pelas crianças (Madsen, Hicks, & Thompson, 2011), uma vez que face ao aumento de hábitos sedentários da população, tornou-se um meio crucial na promoção de atividades motoras estruturadas e não estruturadas, sendo amplamente reconhecida a importância do professor de Educação Física no combate à obesidade (Junior et al., 2016). Contudo, apesar da discrepância de carga horária atribuída pelo Ministério da Educação (2004) à Educação Física, têm sido reconhecido os “(...) benefícios, conteúdos e processos específicos, aspetos essenciais do sucesso educativo, da saúde presente e futura e da elevação cultural do indivíduo e da sociedade” (Ministério da Educação, 1992, p. 14), sendo que estes resultados de

aprendizagem não podem ser assegurados por nenhuma das outras áreas curriculares, nem substituídos pelo recreio e/ou atividade motora ocasional.

O Ministério da Educação (1992) apresenta também os objetivos que devem ser alcançados pelos alunos até ao final do primeiro ciclo e constantemente trabalhados, de forma mais específica nos anos seguintes. Estes objetivos tanto de caráter geral como de natureza mais específica estão contemplados nos sete blocos patenteados neste documento, nomeadamente o bloco de Perícias e Manipulações, de Descolamentos e Equilíbrios, de Ginástica, dos Jogos, da Patinagem, das Atividades Rítmicas Expressivas, de Percursos na Natureza e com caráter opcional, o bloco de Natação.

Após as observações realizadas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada II verificou-se que a turma tinha aulas de EEFM no 1º período, onde realizavam atividades motoras em contexto de acordo com o estipulado no programa. No entanto, estas atividades foram desenvolvidas no segundo e terceiro período fora do contexto educativo através da abordagem ao bloco de natação. No entanto, apesar das crianças terem sido expostas a estas oportunidades de aprendizagem, a EEFM é uma área com uma carga horária muito reduzida, relativamente às outras áreas de conteúdo, tornou-se pertinente implementar um estudo que englobasse esta área fundamental para o desenvolvimento global da criança. Pretendeu-se, também, trabalhar um bloco não tinha sido abordado, promovendo, assim, a interdisciplinaridade. Deste modo, procurou-se desenvolver tarefas que pudessem ser articuladas com a área de Expressão e Educação Artística e Estudo do Meio, uma vez que promove a qualidade do ensino e permite uma aprendizagem mais completa e significativa (Gonçalves, 2015).

## **Problema e questões de investigação**

De acordo com o descrito, este estudo tem como objetivo analisar as percepções de uma professora estagiária quanto aos desafios e estratégias utilizadas na implementação de um programa de intervenção centrado em atividades de exploração na natureza em articulação com outras áreas de conteúdo. Para orientar este estudo foram definidas duas questões de investigação:

1. Quais as percepções de uma Professora Estagiária quanto aos desafios na implementação de um programa centrado em atividades de exploração da natureza em articulação com outras áreas de conteúdo?
2. Quais as percepções de uma Professora Estagiária quanto às estratégias na implementação de um programa centrado em atividades de exploração da natureza em articulação com outras áreas de conteúdo?

## REVISÃO DE LITERATURA

### **A Importância da Expressão e Educação Físico-Motora no primeiro ciclo**

A Expressão e Educação Físico-Motora é uma área que promove o movimento do corpo e, em simultâneo, visa o desenvolvimento global do ser humano. Tal como as outras áreas curriculares, a EEFM pressupõe um conjunto de objetivos fundamentais na formação dos alunos. A EEFM visa desenvolver o ser humano, relativamente a três principais domínios: o motor, o cognitivo e o sócio afetivo assim, o programa desta área cria condições aos alunos, condições favoráveis ao seu desenvolvimento, principalmente pelas situações de interação com os colegas, proporcionando um contraste com a sala de aula que pode favorecer a adaptação da criança ao contexto escolar (Ministério da Educação, 2004), Vidal e Madeira (2001) reforçam que os objetivos gerais do primeiro ciclo pretendem “criar nos alunos hábitos positivos de relação e cooperação” (p.7).

A EEFM é considerada por muitos uma área curricular fundamental para a evolução e desenvolvimento global das crianças, nomeadamente na aquisição de destrezas motoras, hábitos e atitudes imprescindíveis para uma vida ativa saudável e participativa. Na maioria das vezes estas aprendizagens são proporcionadas pela escola, uma vez que é a instituição escolar que tem um grande peso no desenvolvimento da criança.

Assim, a realização do programa de EEFM do primeiro ciclo foi concebido para, não só servir como única fonte de inspiração para os professores, mas também servir como referência geral que permita garantir a coordenação e coerência das atividades dos alunos nos anos seguintes (Ministério da Educação, 2004), constituindo numa oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (Vidal & Madeira, 2001).

Guedes e Guedes (2001) afirmam que os jovens quando despertados de uma forma adequada à prática de atividades motoras tendem a desenvolver habilidades, atitudes e hábitos que podem elevar a eventualidade de tornar-se ativos fisicamente quando adultos.

Magalhães, Kobal e Godoy (2007) salientam que a EEFM deve iniciar-se na educação infantil, pois:

Na Educação Infantil, a Educação Física desempenha um papel de relevada importância, pois a criança desta fase está em pleno desenvolvimento das funções motoras, cognitivas, emocionais e sociais, passando da fase do individualismo para a das vivências em grupo. A aula de Educação Física é o espaço propício para um aprendizado através das brincadeiras, desenvolvendo-se os aspectos cognitivos, afetivo social, motor e emocional conjuntamente (p.47).

O movimento é uma das necessidades iniciais da criança desde o seu nascimento e, é através dele que vai desenvolver a maioria das suas funções, como dominar e utilizar o corpo como um instrumento de relação com o mundo e com os outros (Quina, 2008).

Esta área disciplinar é uma faceta importantíssima do desenvolvimento da criança, tornando-se indispensável no currículo escolar da educação básica, pois compreende atividades de lazer e divertimento que contribuem para aprimorar a postura, agilidade, desenvolvimento físico, saúde, promover o bem-estar geral e favorecer a autonomia (Medeiros, 2012). O Programa da área curricular de EEFM é um documento primordial na intervenção do professor, constituindo-se como, uma referência geral que procura a conformidade da atividade dos professores e dos alunos entre os diferentes anos de escolaridade (Quina, 2008).

O Programa de EEFM abrange uma sequência de oito blocos que comportam uma série de objetivos para o desenvolvimento dos alunos e que se dividem pelos quatro níveis de Ensino do primeiro ciclo do Ensino Básico. Segundo a Organização Curricular e as normativas presentes no Programa do Ensino Básico, os blocos programáticos são: bloco 1 'perícias e manipulações' para o primeiro e segundo ano de escolaridade; bloco 2 'deslocamentos e equilíbrios' para o primeiro e segundo ano de escolaridade; bloco 3 'ginástica' para o terceiro e quarto ano de escolaridade; bloco 4 'jogos' para os quatro anos de escolaridade; bloco 5 'patinagem' para o terceiro e quarto ano de escolaridade; bloco 6 'atividades rítmicas expressivas' (dança) para os quatro anos de escolaridade; bloco 7 'percursos na natureza' para os quatro anos de escolaridade e, o bloco 8 'natação' (programa opcional) com três diferentes graus de dificuldade, nível introdutório, nível elementar e nível avançado.

Este documento integra diversos objetivos gerais e específicos para cada bloco programático como por exemplo 'elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas como, a resistência geral, a velocidade de reação simples e complexa de execução de ações motoras básicas' e 'Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, bem como o respeito e a cordialidade na relação com os colegas e o professor' (Ministério da Educação, 2004). O programa segue “numa progressão harmoniosa e flexível” (Ministério da Educação, 2004, p. 36) que se inicia no primeiro ano de escolaridade e se prolonga até ao quarto ano. Assim, o professor ao planear e elaborar atividades deve criar ambientes diversificados, considerando sempre, para além do contexto, a própria criança e as suas necessidades.

A EEFM, efetivamente, contempla múltiplos conhecimentos associados ao corpo e ao movimento, tendo a vantagem de promover atividades que pelo seu caráter lúdico contribuem para o desenvolvimento motor dos alunos, assim como promove uma gestão de afetos e emoções, a expressão e a comunicação, a atenção, memória e raciocínio. Em suma, a EEFM é uma área indispensável no currículo que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e que necessita de ser valorizada (Medeiros, 2012).

### **Potencialidades das atividades de exploração da natureza**

Com base no referido anteriormente, a escola assume um papel fundamental na preparação dos alunos (Vale, 2012, p.99, citado por Fernandes, Vale & Palhares, 2016). Contudo, torna-se cada vez mais importante desenvolver aprendizagens em contextos não formais para desmistificar a ideia de que o único espaço físico de ensino é na sala de aula. Cabe ao professor considerar a importância de utilizar abordagens centradas no aluno, para que estes possam estar mais envolvidos e empenhados no processo de aprendizagem (Martins, 2009, citado por Oliveira & Correia, 2013). A aprendizagem fora da sala de aula pode melhorar o desempenho dos alunos, ajudando-os a trabalhar em grupo e desenvolver competências pessoais e sociais. Para além disso, desenvolve também a comunicação, possibilita uma compreensão ajustada acerca das diversas necessidades e interesses dos alunos e dá oportunidade a todos

para que possam contatar com o meio envolvente (e.g., atividades de exploração da natureza) (Hayden, 2009).

Krasilchik (2004, citado por Oliveira & Correia, 2013) afirma que o formato tradicional de aula e a exclusividade de utilização de contextos formais pode limitar a aprendizagem dos alunos e criar barreiras ao seu envolvimento, autonomia e co-construção de conhecimentos. Por exemplo, as atividades de exploração da natureza apresentam-se como relevantes, pois permitem desenvolver os conteúdos propostos e realizam-se num ambiente, por vezes, pouco explorado.

Segundo Oliveira e Correia (2013), dependendo dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, o contato com a natureza apresenta diversas vantagens que se refletem nas contribuições diretas para o desenvolvimento de habilidades motoras e consciência ecológica. Fonseca e Caldeira (2008), bem como Morais e Paiva (2009) referem que as atividades de exploração da natureza para além de serem utilizadas como um recurso didático, são oportunidades em que os alunos podem descobrir novos ambientes fora da sala de aula. Estes tipos de aulas possibilitam, ainda, trabalhar a interdisciplinaridade, podendo abordar-se vários conteúdos.

Para além disto, a realização de atividades de exploração da natureza permite reduzir o sedentarismo que, segundo a Organização Mundial de Saúde (2006, citado por Moss, 2009), é uma das principais causas de obesidade e falta de competência motora.

## **Ensino formal, não-formal e informal**

Educar, entre outras coisas, significa criar formas de transcender os espaços ditos escolares, ir além da sala de aula.

(Sebastiany, Pizzato, Pino & Salgado, 2012, p.70)

O aprender, o fazer, o saber-conhecer, o ser e o viver junto acontecem, também, através das experiências vividas a partir das relações estabelecidas com o mundo. Por isto, o processo educativo também ocorre em diferentes contextos, institucionalizados ou não, sob diversas modalidades e a partir da adoção de diferentes práticas e metodologias que valorizam a participação e interação dos sujeitos (Sebastiany et al., 2012).

A educação pode ser estruturada em três contextos, a saber: educação escolar formal, educação não-formal e educação informal. Ao aprofundar a pesquisa sobre estes termos, verifica-se a existência de diferentes definições apresentadas por pesquisadores da área (Sebastiany et al., 2012). Relativamente ao papel dos contextos não formais, este é considerando um potencial educativo que está fora das paredes da sala de aula. Morentin (2010), citado por Paixão e Jorge (2015) evidencia que os dois contextos, formal e não formal, se complementam, contudo, releva o valor do não formal como recurso educativo e cultural, tanto na aprendizagem dos professores como dos alunos.

Para Gohn (2006) quando se fala em educação não formal, a comparação com a formal é quase automática. Para alguns investigadores o termo não formal é também usado como sinónimo de informal. Mediante este contexto, torna-se necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. Assim, quanto à educação formal existe um consenso de que está ligada à instituição escolar, que corresponde a um modelo sistemático e organizado de ensino, estruturado segundo determinadas leis e normas. O ensino formal apresenta um currículo relativamente rígido no que se refere a objetivos, conteúdo e metodologia, com níveis, graus programas, currículos e diplomas (Sebastiany et al., 2012).

Quanto ao ensino não formal e ensino informal, segundo Sebastiany et al. (2012), torna-se evidente a falta de uma definição clara acerca destes conceitos. Marandino et al. (2003), citado em Sebastiany et al. 2012) afirmam que:

É possível perceber que existe uma busca com objetivo de diferenciar os termos aqui em discussão, onde os critérios ultrapassem uma perspectiva meramente “administrativa” e que caminhe para uma distinção conceitual. Contudo, verifica-se que diferentes práticas na área da educação formal, não formal e informal são, algumas vezes, colocadas na mesma categoria, evidenciando uma falta de consenso nesse aspecto. O tema da aprendizagem também entra no cenário da discussão como possível elemento diferenciador assim como o currículo e o espaço físico, não sendo esses, entretanto, critérios consensuais para distinguir os termos em análise (p.71).

Alguns autores designam contexto informal como qualquer tipo de aprendizagem que se realize fora do contexto escolar. Por outras palavras, “A aprendizagem informal desenvolve-se no dia-a-dia do jovem através de conversas informais entre familiares, colegas e amigos, podendo ocorrer em qualquer lugar” (Maarschalk, 1988, citado por Sebastiany et al. 2012, p.71). Nesta perspectiva, o que diferencia a aprendizagem informal da formal e não formal, é o pressuposto da intencionalidade educativa, sendo que a educação não formal e informal refletem cenários que podem ser não planeados, organizados, assim como não tem fixação de tempos e locais.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Gohn (2006) refere que o contexto formal tem um espaço próprio para ocorrer, com conteúdos previamente demarcados, com regras e padrões comportamentais previamente definidos. No contexto formal, entre outros objetivos destacam-se a formação do indivíduo como um cidadão ativo e o desenvolvimento de habilidades e competências como a criatividade, percepção e motricidade. O contexto informal pode ocorrer em vários espaços, envolvendo valores e culturas próprias de cada lugar, os agentes educadores são os pais, a família, trata-se do processo de socialização dos indivíduos. O contexto não formal ocorre a partir das situações do quotidiano, sendo promovida em espaços coletivos, trabalha com a subjetividade do grupo e, capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo.

Com base em uma análise do mesmo trabalho, Gohn (2006) apresenta, ainda, os principais atributos de cada um destes contextos, afirmando que a educação formal “requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos”, a

educação informal “não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente” (p.30), sendo um processo permanente e não organizado. Por fim, a educação não formal tem outros atributos, sendo que “não é, organizada por séries/ idade/conteúdos, atua sobre aspectos subjetivos do grupo, trabalha e forma a cultura política de um grupo”, auxilia na construção da identidade coletiva do grupo, acabando por ser um dos grandes destaques desta última modalidade educativa (p.30).

Como síntese, apresenta-se na Figura 2 (adaptada de Moraes & Miranda, 2014) uma representação dos três contextos de aprendizagem.



Figura 2-Contextos de aprendizagem adaptado de Moraes e Miranda (2014)

## **O papel dos percursos na natureza no primeiro ciclo**

Considerando o bloco 7 'Percursos na Natureza', alguns investigadores referem que é um espaço ainda desconhecido e pouco desenvolvido em contexto educativo, mas aliciente para os alunos, pois permite a descoberta dos seus limites, assim como o desenvolvimento da cooperação, interação e sentido de responsabilidade (Vidal & Madeira, 2001). O grande objetivo geral deste bloco programático é que os alunos aprendam a “escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente.” (Ministério da Educação, 2004, p.59). Iniciando-se no primeiro ano de escolaridade, sendo que os objetivos específicos refletem o aumento do grau de dificuldade ao longo das diversas etapas de aprendizagem. No primeiro e segundo ano de escolaridade pretende-se que o aluno consiga:

Realizar um percurso na mata, bosque, montanha, etc., com o acompanhamento do professor, em corrida e em marcha, combinando as seguintes habilidades: correr, marchar em espaço limitado, transpor obstáculos, trepar, etc., mantendo a perceção da direção do ponto de partida e indicando-a quando solicitado (Ministério da Educação, 2004, p.59).

No terceiro e quarto ano de escolaridade o objetivo específico sofre algumas alterações, aumentando o grau de complexidade. Assim, pretende-se que o aluno consiga:

Colaborar com a sua equipa interpretando sinais informativos simples (no percurso e no mapa), para que esta, acompanhada pelo professor e colaboradores, cumpra um percurso na mata, bosque, montanha, etc., combinando as habilidades aprendidas anteriormente, mantendo a perceção da direção do ponto de partida e outros pontos de referência (Ministério da Educação, 2004, p.59).

No contexto escolar, Vidal e Madeira (1993) afirmam que certas abordagens, metodologias de ensino e conteúdos deixaram de motivar e estimular os alunos, levando ao aparecimento de atividades alternativas como a atividades de exploração da natureza, pelo que apresenta um papel relevante devido às suas potencialidades a nível pedagógico. Por esta razão, a sua inclusão no programa de Expressão e Educação Físico-Motora tornou-se uma realidade. A apropriação do espaço/meio envolvente é um fator fundamental no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem

neste contexto. Os objetivos a atingir no bloco Percursos na Natureza aparecem relacionados com três níveis, a saber: no nível I os alunos realizam percursos em espaços conhecidos e representados sem grande precisão; no nível II os espaços são conhecidos, mas os mapas já se encontram representados com maior precisão; no nível III o espaço é desconhecido e são utilizados mapas convencionais e não convencionais (Vidal e Madeira, 2001).

Deste modo, os Percursos na Natureza estão intimamente ligados à orientação. Embora muito recente em Portugal, a orientação é uma modalidade já com mais de 100 anos de existência, registando-se um importante crescimento e desenvolvimento em Portugal. Ao longo dos últimos anos, esta modalidade foi evoluindo, sendo praticada por todos, independentemente do nível de competência motora, idade ou sexo (Federação Portuguesa de Orientação, 2011).

A prática desta atividade processa-se em âmbitos distintos com objetivos bem diferenciados, tendo como componentes: a vertente competitiva, como modalidade desportiva; a vertente recreativa, como atividade essencialmente lúdica e, por último, a vertente pedagógica, como atividade educativa. Não descurando a grande importância das três vertentes da orientação, importa realçar a vertente pedagógica. Como já referido, a Federação Portuguesa de Orientação (2002) demonstra o valor pedagógico inquestionável do papel da orientação nas escolas, o que potenciou a sua inclusão nos novos programas da área curricular de Educação Física do primeiro ao terceiro ciclo. Reforçando ainda:

devido às suas potencialidades e características próprias, onde se destaca a rápida aprendizagem dos fundamentos básicos e aquisições profundas e duradouras a transportar para a vida adulta, a indução de um melhoramento da condição física geral como consequência da sua prática, o desenvolvimento da capacidade de cooperação pela utilização frequente do trabalho em grupo, a interdisciplinaridade que proporciona uma maior unidade do saber, o conhecimento e respeito pela natureza e o desenvolvimento de capacidades do domínio cognitivo como a tomada de decisão, a autoconfiança, a concentração, a visualização e a memorização (p.6).

Foi no século XI que os chineses inventaram a bússola, permitindo que o homem se pudesse orientar em qualquer momento e em quaisquer condições. A orientação foi desde sempre utilizada em todos os deslocamentos terrestres e

marítimos com o objetivo de chegar o mais rapidamente possível a um determinado local (Federação Portuguesa de Orientação, 2002).

A orientação teve a sua origem na Suécia no século XIX. Com a criação da Associação Portuguesa de Orientação em 1987, da Associação do Norte de Orientação em abril de 1990 e da Federação Portuguesa de Orientação em dezembro de 1990, a orientação teve um desenvolvimento bastante positivo e decisivo, realizando-se atualmente provas de competitividade.

Reportando-me aos objetivos gerais e específicos do bloco programático Percursos na Natureza, a orientação pode ser praticada em qualquer zona ou região desde que exista um mapa de orientação dessa área, seja ela floresta, montanha ou zona urbana. Uma prova de orientação é tradicionalmente é composta por um percurso que consiste num conjunto de pontos de controlo que têm de ser todos “visitados” de forma sequencial (Federação Portuguesa de Orientação, 2002).

É no bloco Percursos na Natureza que os alunos têm o primeiro contacto com o ensino da orientação que, deve ser iniciado num ambiente seguro e conhecido dos alunos, onde o professor possa observar e corrigir em tempo real o seu desempenho (Rodrigues & Ferreira, 2010).

Rodrigues e Ferreira (2010), referem que a leitura de um mapa e a orientação são, atualmente, competências necessárias em diversas situações do quotidiano ou até mesmo na prática de atividades ao ar livre. Na realidade, estas competências são difíceis de adquirir sem envolvimento direto na prática deste tipo de atividades. No entanto, a iniciação com mapas simples e através de tarefas simplificadas permitem aos alunos uma abordagem progressiva, sequenciada, e assegurando o pressuposto da evolução do desconhecido para o conhecido. Reforçando o referido anteriormente, as contribuições de atividades realizadas ao ar livre, num ecossistema natural, para a aprendizagem de conteúdos são importantes, pois favorecem aos alunos uma abordagem mais complexa e menos abstrata dos fenómenos estudados. Estas atividades têm também um papel importante no ensino da Biologia, Geologia e Geografia, apresentando-se como um ambiente de aprendizagem interativo e social, pois permite a ligação do currículo ao ambiente e combina os aspetos afetivos e cognitivos na aprendizagem. Estas aulas podem ser um instrumento útil para desenvolver capacidades de raciocínio, interesse e sucesso na aprendizagem que

possibilita aos alunos um maior contacto com experiências diretas e significativas. No entanto, hoje em dia as atividades realizadas ao ar livre são cada vez menos implementadas (Capucho, 2009). O mesmo autor indica que num estudo efetuado na Califórnia os alunos aprenderam mais eficazmente através de atividades ao ar livre do que num ambiente tradicional de sala de aula, verificando-se vantagens ao nível afetivo, melhores resultados nos testes e maior empenho e entusiasmo em aprender. Apesar destas evidências, não conseguimos encontrar um conjunto significativo de literatura acerca do potencial educativo deste tipo de atividades, com enfoque no papel do professor.

### **O Papel da Expressão e Educação Físico-Motora na articulação com outras áreas curriculares**

O ensino tradicional tem como principais características uma conceção de conhecimento baseada na fragmentação do saber no ambiente escolar que se encontra representada pelas diferentes disciplinas ministradas (Dameão, Rosa & Errobidart, 2017). Uma pedagogia que vise a articulação curricular promove a qualidade do ensino permite uma aprendizagem mais completa e significativa. Assim, importa analisar os procedimentos que podem ser adotados durante o processo educativo, de modo a evitar a fragmentação das áreas do conhecimento (Gonçalves, 2015).

Gonçalves (2015) aponta a importância dos eixos transversais inerentes ao processo educativo, que implicam uma distinção entre os conceitos: multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. Neste estudo importa realçar a interdisciplinaridade que pode ser entendida como a aplicação de uma disciplina noutra disciplina. Como refere Fazenda (1995) “a interdisciplinaridade surge como forma de desfragmentar o conhecimento, proporcionando um elo entre as disciplinas” (Fazenda, 1995, citado por Dameão, Rosa & Errobidart, 2017, p.39). A interdisciplinaridade pode ainda ser definida como um mediador entre os saberes e as disciplinas, reduzindo a distância entre elas e contribuindo para a eficácia das ações educacionais.

Dameão et al. (2017) revela que não existe consenso quando se fala do termo interdisciplinaridade, podendo atribuir-se vários significados. Diversos autores têm dado voz a este debate que, embora as suas perspectivas não sejam discrepantes quanto ao essencial, reflete visões diferentes acerca da interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade, a partir de uma referência de Habermas, consolida-se como uma valorização das diferentes ciências, mas estabelece a condição de diálogo e de conhecimento entre os participantes na busca de uma compreensão que possa dar conta das diferentes razões que constroem os saberes, sem forçar uma unidade que apaga a especificidade (Azevedo & Andrade, 2011 citado por Dameão et al., 2017, p.40);

O termo interdisciplinar pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. (Japiassú, 1976, citado por Dameão et al., 2017, p.40) e

A interdisciplinaridade é percebida como uma prática essencialmente 'política', isto é, como uma negociação entre diferentes pontos de vista, para finalmente se decidir como uma representação considerada adequada, em vista de uma ação (Fourez, 1998, citado por Dameão et al., 2017 p.40).

O grande obstáculo para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares nas escolas é a falta de formação dos docentes, sendo que, por vezes, a discussão interdisciplinar está ausente do currículo (Dameão et al., 2017), bem como a falta de comunicação que contribui para que as disciplinas sejam estanques em relação a outras áreas do conhecimento (Gonçalves, 2015). Devemos considerar que o desenvolvimento da interdisciplinaridade na escola aumenta a possibilidade de transformar as práticas docentes, de maneira a que possam “ajudar a superar a fragmentação do conhecimento e a visão de que trabalhar interdisciplinarmente é um «bicho de sete cabeças».” (Dameão et al., 2017, p.53).

Atualmente, não há forma de os conteúdos lecionados escaparem à introdução de abordagens interdisciplinares estruturadas que permitam aos alunos a “construção de um corpo de conhecimentos não fragmentado e que lhes permita interagir e influenciar esse mundo complexo no qual vivem.” Para que uma proposta de interdisciplinaridade possa ter sucesso na escola, o trabalho deve ser desenvolvido, como já mencionado, inicialmente na formação de professores e este deve

“proporcionar aos participantes um olhar diferente como trabalhar com a interdisciplinaridade no ensino” (Dameão et al., 2017, p.53).

A interdisciplinaridade proporcionada nas aulas de EEFM é uma forma de despertar o interesse e o desenvolvimento de competências nas outras áreas, por isto, a utilização de Percursos na Natureza, é uma estratégia que se considera ter um potencial educativo para o desenvolvimento de várias competências, sendo, por esta razão, imprescindível nas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora (Medeiros, 2012).

## **METODOLOGIA**

Nesta seção do relatório serão apresentadas as opções metodológicas adotadas para a concretização deste estudo. É também apresentada a descrição dos participantes, os instrumentos de recolha de dados utilizados, a calendarização do estudo, a descrição das atividades/intervenção e, por fim, os procedimentos utilizados na análise de dados e os resultados.

### **Opções Metodológicas**

O Homem sente uma grande necessidade de procurar conhecer o mundo em que vive e que o rodeia, utilizando como meios a investigação. Sousa (2009) afirma que “uma investigação será, portanto, uma ação de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (p.12).

É na mesma linha de pensamento que Coutinho (2014) afirma que a “investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais.” A autora refere ainda, “é através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras” (p.7).

Posto isto, é fundamental que uma investigação ultrapasse as fronteiras do conhecimento atual e avance para áreas pouco conhecidas, com o principal objetivo de procurar novos conhecimentos que sejam úteis torna-se imperativo a adoção de um sistema de princípios e valores que vai conduzir a metodologia, designado de paradigma.

Kuhn (1962, citado por Coutinho, 2014, p.9) define paradigma como sendo, “o conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica” e, em segundo, como um “modelo para “que” e para “como” investigar num dado e definido contexto histórico social”. Sendo um termo polissémico, vários autores (Bisquerra, 1989; Latorre et al., 1996; Morin, 1983)

defendem a existência de três grandes paradigmas: o paradigma positivista; o interpretativo; e o paradigma sociocrítico ou hermenêutico (Coutinho, 2014). Neste estudo, o paradigma que se revelou mais adequado foi o interpretativo. Na opinião de Coutinho (2014) este paradigma procura as noções científicas de compreensão, significado e ação, pois o investigador tenta compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas vulgares.

Delineada a escolha do paradigma, tornou-se necessário adotar uma metodologia que ajudasse a refletir sobre o assunto em questão e a traçar um caminho, portanto considerando o problema, as questões e os objetivos formulados, a metodologia qualitativa era a mais adequada para este estudo. Na metodologia qualitativa o investigador “pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1993, citado por Coutinho, 2014, p.28). Reforçando esta ideia, Carmo e Ferreira (1998) afirmam que os investigadores são “sensíveis ao contexto” e, que os “actos, palavras e os gestos só podem ser compreendidos no seu contexto” (p.180).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, tornando o investigador o instrumento principal. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados, suportando-se de diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, tentando analisá-las em fase posterior, atribuindo, uma maior importância ao significado dado pelos participantes do que aos resultados (Carmo & Ferreira, 1998; Coutinho, 2014; Sousa, 2009).

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006) a pesquisa qualitativa “dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas”, oferecendo “um ponto de vista recente, natural e holístico dos fenómenos, assim como flexibilidade” (p.15).

Para além de uma investigação qualitativa, optou-se por realizar um estudo de caso. Assim, Yin (1988, citado por Carmo & Ferreira, 1998) define estudo de caso “como uma abordagem empírica que: - investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando, - os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual - são utilizadas muitas fontes de dados” (p.216). Ainda

de acordo com o mesmo autor, esta definição permite distinguir o estudo de caso de outras investigações, nomeadamente a experimental, histórica e descritiva acrescenta ainda, que o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê” (p.216).

Focando no estudo de caso qualitativo, Merriam (1988, citado em Carmo & Ferreira 1998), resumiu as suas características, referindo-se à importância do

particular - porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo - porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; indutivo - porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; holístico - porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos de que aos produtos, à compreensão e à interpretação (p.217).

No estudo de caso de natureza qualitativa Merriam (1988) refere que primeiramente, o investigador deve definir o problema de investigação “o qual será com frequência proveniente da sua própria experiência” de seguida, deve formular as questões de investigação para finalmente, fazer a escolha da unidade de análise ou “caso” (Carmo & Ferreira, 1998, p.217).

Num estudo de caso utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados como por exemplo a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário. Carmo e Ferreira (1998) afirmam que uma rigorosa análise de dados é fundamental para uma investigação e que o investigador deve proceder à sua realização à medida que procede à sua recolha. Em qualquer estudo, é necessário garantir a sua validade e fiabilidade, isto é, correspondência entre os resultados e a realidade e, a “necessidade de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que se alcançariam caso estudo fosse repetido” (p.218).

Face às opções metodológicas inerentes à investigação qualitativa optou-se, por um design de estudo de caso descritivo e interpretativo que, de acordo com Carmo e Ferreira (1998) a “descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos” (p. 180). Yin (1993) também refere que “um estudo de caso descritivo apresenta uma descrição exaustiva de um fenómeno, dentro do respetivo contexto” (Yin, 1993 citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.55) assim, os investigadores qualitativos devem “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto

quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

### **Participantes**

O presente estudo realizou-se numa turma do primeiro e quarto ano de escolaridade do primeiro ciclo num estabelecimento de ensino público situado no distrito de Viana do Castelo. A turma era constituída por vinte alunos, sendo que seis pertenciam ao primeiro ano de escolaridade e catorze, ao quarto ano de escolaridade. É de salientar que apesar de se tratar de uma turma com dois anos de escolaridade e com uma grande discrepância de idades, optou-se por incluir todos os alunos no estudo. Tratava-se de um grupo heterogéneo com catorze alunos do sexo feminino e seis do sexo masculino. Para além da atividade física lecionada pela professora cooperante na área da EEFM, os alunos semanalmente praticavam natação. Seis alunos praticavam desporto fora do horário escolar, nomeadamente patinagem artística e dança (ballet e hip hop).

Para a implementação deste estudo a Professora Estagiária (PE) foi um elemento importante para a intervenção, tendo esta uma licenciatura em Educação Básica.

A participação dos alunos neste estudo implicou o preenchimento de uma autorização (Anexo 3) por parte dos encarregados de educação, onde se mostraram recetivos, autorizando os seus educandos a participar em todas as atividades propostas.

### **Instrumentos de recolha de dados**

Após definir o que se pretende investigar e qual a problemática em estudo, torna-se fundamental definir como se vai processar a recolha de dados e os instrumentos e técnicas a adotar, para isso, o investigador deve tratar de “saber “o que” e “como” vão ser recolhidos os dados, que instrumentos vão ser utilizados, questões fundamentais das quais depende a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo” (Almeida & Freire, 1997; Black, 1999; citados por Coutinho 2014, p.105).

Dos diversos procedimentos resultam os dados, que segundo Bogdan e Biklen (1994), são materiais em bruto que o investigador recolhe junto da realidade que se encontra a estudar e que se tornam em elementos para a base de análise. Afirmam ainda, que “os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar” (p. 149).

A escolha dos instrumentos e técnicas de recolha de dados a empregar num estudo devem permitir recolher a informação necessária para responder às questões de pesquisa definidas inicialmente assim, Vale (2004) afirma que “a recolha de dados é uma fase crucial em qualquer investigação, e há algumas técnicas e instrumentos que nos podem ajudar nesta recolha” (p.178).

Tendo em conta o objetivo deste estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados passaram pela observação direta e participante, registos audiovisuais, documentos dos alunos e notas de campo.

Apresentam-se, de seguida, os instrumentos de recolha de dados utilizados.

### **Observação Participante e Diário reflexivo/Notas de campo**

A observação é um acontecimento natural do quotidiano do ser humano e, refere-se a quase toda a vida humana e animal, seja ela natural ou mais deliberada, dependendo do tipo de observação.

Neste caso específico, Sousa (2009) reconhece que em certos casos algumas observações estão necessariamente relacionadas com as exigências, ou seja, “quando a observação é necessária para dar resposta a uma questão específica, o seu processamento torna-se muito mais deliberado e sistemático”. Ainda na mesma linha de pensamento Sousa (2009) refere que a observação em educação “destina-se essencialmente a pesquisar problemas, procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico”. A observação revela-se um ótimo método, quando se trata de alunos com o professor numa sala de aula, permitindo assim “efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (p.109).

Neste contexto optou-se pela observação participante, pois através da observação o investigador teve a possibilidade de examinar o ambiente que o rodeava

e o comportamento dos seus participantes (i.e., alunos) e, ao mesmo conseguiu observar e captar aspetos essenciais para a sua investigação e intervenção pedagógica (Estrela, 1990).

Na observação participante o investigador assume um papel mais ativo e age como mais um membro do grupo que observa, assim consegue “ter a perspetiva de um insider do grupo, sem perder a credibilidade que assiste a investigador social” (Angrosino, 2012, citado por Coutinho 2014, p.138).

Concordando com Estrela (1990), Coutinho (2014) afirma que “através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (p.136) isto é, o investigador explica as suas intenções aos participantes, mas assume sempre qual é o seu papel, “não tentando mudar o rumo natural dos acontecimentos”, este tipo de observação é designada por observação reativa.

Desta forma, “é o próprio investigador o instrumento principal de observação” que “pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005, p. 155).

Ao longo do processo de observação/intervenção recorreu-se a um diário reflexivo (DR), onde era registado o comportamento dos alunos face às tarefas apresentadas, as dificuldades sentidas pela PE na concretização das tarefas e, as atividades e estratégias desenvolvidas. O DR foi uma mais valia ao longo de toda a intervenção, sendo muito importante para o planeamento de tarefas.

Para Esteves (2008) o diário é um instrumento auxiliar essencial para o professor-investigador pois, “permite registar as notas de campo provenientes da observação dos aspetos da sala de aula” (p.85), sendo um recurso metodológico descritivo, interpretativo e reflexivo.

Na observação o investigador vai para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa, estas são chamadas de, segundo Bogdan e Biklen (1994), notas de campo extensivas essencialmente, traduzidas em narrativas e registos detalhados. Estas notas descritivas resultantes da observação do investigador, são uma técnica privilegiada uma vez que “são registos descritivos anotados no próprio momento e no campo de observação” que retrata aquilo que o observador viu e ouviu (Sousa, 2009, p. 260).

Ao longo da implementação de cada tarefa era desenvolvida uma reflexão com todos os aspetos importantes e a melhorar na seguinte. Estas reflexões evidenciavam a descrição e a interpretação de alguns momentos, como já referido.

### **Fotografia, registos áudio e vídeo**

Outra técnica utilizada neste estudo foram os meios audiovisuais, designadamente o vídeo e a fotografia que, serviram como complemento à observação, tornando-se úteis e indispensáveis instrumentos de recolha de dados, servindo de apoio ao diário de bordo

Para Sousa (2009) a videogravação tem-se tornado num instrumento útil e indispensável na recolha de dados pois, “proporciona um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes e sem ser necessário terem estado no local onde sucederam os acontecimentos” (p. 200).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), tal como a videogravação a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa, sendo um documento que contém informação visual disponível para visualizar mais tarde. Com o avanço tecnológico, o uso da fotografia, por parte dos professores, passou a ser frequente em sala de aula, deixando de ser um recurso intrusivo (Esteves, 2008).

Para a concretização deste estudo foi possível utilizar recursos de áudio, vídeo e fotografia para uma análise pormenorizada dos registos. O registo mais utilizado foi o vídeo/áudio, visto que se pretendeu observar o comportamento dos alunos face às tarefas apresentadas. Com o auxílio do par pedagógico, foi possível realizar filmagens e registos fotográficos em todas as tarefas implementadas.

### **Documentos dos alunos**

Neste estudo pretendeu-se analisar os registos escritos produzidos pelos alunos ao longo das atividades desenvolvidas, com foco nas plantas desenhadas pelos mesmos, de modo a perceber a perspetiva dos participantes.

Para além dos instrumentos já referidos, outra fonte de evidências numa investigação qualitativa são os documentos dos alunos que, são usados “para referir

toda a variedade de registos escritos e simbólicos, assim como todo o material e dados disponíveis” (Vale, 2004, p.182). Estes tipos de documentos incluem tudo o que existe antes e durante a investigação, desde relatórios, trabalhos de arte, transcrições, notas dos alunos, etc. Sendo os documentos, em análise, um tipo de material que providencia dados para um estudo, Stake (1995, citado por Vale, 2004) afirma que muitas vezes, “os documentos servem como substituto de registos de atividade que o investigador não pode observar diretamente” (p.182).

### **Proposta didática**

O presente estudo, teve como principal objetivo desenvolver o Bloco 7 'Percurso na Natureza', privilegiando a orientação e o pedestrianismo (Ministério da Educação, 2004). Assim, neste ponto pretendem-se apresentar as atividades desenvolvidas ao longo deste estudo. Foram realizadas quatro tarefas e, durante a sua realização o principal objetivo proposto aos alunos era “escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente.” (Ministério da Educação, 2004, p.59)

“A criança tem uma percepção subjetiva do espaço que foi adquirido ao longo da sua vida através das relações que estabeleceu com os objetos.” (Ministério da Educação, 2004, p.119) Assim, é importante salientar que as noções de espaço se constroem através de experiências práticas que envolvam deslocamentos, localizações e distâncias. Posto isto, é imprescindível que os alunos representem os espaços que estão mais familiarizados, através de desenhos, plantas, maquetas, traçando itinerários. Gradualmente, os alunos devem ter contacto com esses diferentes tipos de plantas e mapas convencionais pretendendo-se assim, que tomem consciência de que não existem espaços isolados (Ministério da Educação, 2004).

## Tarefa 1

A primeira tarefa deste estudo foi dividida em dois momentos distintos. Num primeiro momento, apresentou-se à turma a planta de um edifício (Anexo 4) para que os alunos percebessem o que se pretendia com a atividade. Para Monteiro (s.d) a melhor forma de abordar esta matéria é “através do conhecimento do “mapa”, para aquisição das habilidades de identificação de pontos e sua orientação” (p.11). Seguidamente, foi-lhes solicitado que desenhassem no seu caderno a planta da sala de aula.

Posteriormente, a PE pediu a um aluno para esconder um objeto na sala e, no mapa dos seus colegas, indicasse com um “O” onde este se encontrava. Posteriormente, solicitou que cada um dos alunos desenhasse no seu mapa qual o trajeto que escolheria para ir buscar o objeto escondido. Esta atividade foi escolhida para ser a primeira pois, de acordo com Monteiro (s.d.) com este tipo de mapa é possível realizar várias ações como “-identificar qual é a sua secretária; -numerar os bancos e identificá-los com o nome dos seus colegas numa folha; - acrescentar outros objetos ou outros locais da sala de aula que não estejam identificados no mapa;” (p.12).

Num segundo momento, a PE apresenta aos grupos uma planta da escola (rés-do-chão) (Anexo 5) explicando do que se trata. De seguida, dirigiu-se com os dois grupos para o corredor onde se encontrava o primeiro ponto assinalado no mapa. À medida que a PE passava pelos pontos assinalados identificava onde estes estavam situados fisicamente.

Nesta atividade foi possível integrar conhecimentos de outras áreas, como Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica, de forma a que fossem os próprios alunos a desenhar as plantas e os percursos.

## **Tarefa 2**

Na segunda tarefa, a PE dividiu a turma em dois grupos, ficando em cada um dos grupos, A1 e A2, respetivamente, sete alunos do 4.ºano e 3 alunos do 1.ºano. De seguida, forneceu a cada um dos grupos um mapa da planta da escola (Anexo 6). O grupo A1 foi o primeiro e o A2 foi o último a realizar o percurso. Neste mapa estavam assinalados com um “O” vários pontos, nos quais se encontravam objetos (fitas) escondidos. O objetivo desta atividade era que os alunos através do mapa, encontrassem os objetos e os trouxessem como prova de que passaram por esse ponto. Enquanto os alunos faziam o percurso, a PE contabilizava o tempo que demoravam a percorrer desde o minuto de saída até à chegada à sala de aula.

## **Tarefa 3**

Na sequência da segunda tarefa, a PE apresentou aos alunos os mesmos objetos da atividade anterior. De seguida, foi-lhes explicado que os objetos teriam de ser escondidos por eles, no interior da escola, e assinalar no mapa (Anexo 7). Seguidamente, a PE dividiu a turma em dois grupos, sendo os grupos da tarefa 2. Sendo assim, um dos grupos ficou responsável por esconder os objetos e o outro pela procura dos mesmos e vice-versa.

## **Tarefa 4**

A PE reuniu os alunos no exterior da escola e dividiu-os em seis grupos nomeadamente, dois grupos com três rapazes cada, dois grupos de três raparigas cada, e dois grupos com quatro raparigas. Seguidamente, explicou que iriam realizar um percurso com 20 pontos, dos quais 10 deles com perguntas de escolha múltipla e verdadeiro e falso e os outros 10 com picotadores. Antes de iniciarem o percurso, a PE colou na camisola de cada aluno o respetivo número do seu grupo.

De seguida, forneceu a cada grupo: um mapa do exterior da escola (Anexo 8) com os 20 pontos assinalados; um cartão (Anexo 9) onde tinham espaços para pintar e, para picar com os picotadores (em cada ponto com questões (Anexo 10) tinha um lápis de cor para que a PE conseguisse perceber se os alunos passaram no mesmo); um cartão (Anexo 11) com uma tabela para responder às questões colocadas. Nesta

atividade os alunos para responder às questões, colocaram em prática conhecimentos adquiridos na área do Estudo do Meio.

À medida que os grupos iam saindo, a PE contabilizava o minuto de saída e de chegada do grupo. Os alunos realizaram um percurso não linear, ou seja, podiam passar pelos pontos pela ordem que lhes fosse mais favorável.

A PE dividiu a turma em quatro grupos de três elementos e dois grupos de quatro elementos.

### Calendarização

O presente estudo decorreu entre fevereiro e dezembro de 2018, passando por várias fases: a definição do objetivo de estudo; as questões de investigação; a revisão de literatura; o pedido de autorização aos encarregados de educação para a implementação e participação no estudo (Anexo 3). Realizou-se, também, o planeamento e a seleção de atividades e a sua implementação, bem como a recolha e análise dos dados obtidos.

Por fim, e analisados os dados, procedeu-se à escrita das conclusões, dando resposta às questões de investigação.

O quadro 3 apresenta a calendarização do presente estudo.

	fev. 18	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez. 18
Revisão da literatura											
Observação ao grupo											
Definição do problema e das questões de investigação											
Pedidos de autorização aos encarregados de educação											
Seleção e Implementação das tarefas											
Recolha de dados											
Definição das categorias e análise de dados											
Escrita do relatório											

Quadro 3- Calendarização do estudo

## **Análise de dados**

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “a análise de dados é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais” que foram usados ao longo do estudo (p.205). Após recolhidos os dados e, posteriormente, os resultados deve-se organizá-los, selecioná-los e interpretá-los para assim, “se poder chegar a inerências que irão ou não validar as hipóteses de investigação” (Sousa, 2009, p.291). Para Coutinho (2014), os estudos de natureza qualitativa são estudos com uma vasta quantidade de informação descritiva que necessita de ser bem recolhida, estruturada e restringida a fim de auxiliar o processo de interpretação.

Para Wolcott (1994, citado por Vale, 2004) a análise de dados é composta por três grandes componentes: descrição, análise e interpretação. Na primeira “os investigadores qualitativos necessitam de ser contadores de história, já que ser capaz de contar uma história é essencial nesta atividade de escrever”. A segunda “dirige-se à identificação dos aspetos essenciais e à descrição sistemática das relações entre eles” (p.184). Por último, é na interpretação que o investigador dá significado aos dados que recolheu.

Como já mencionado em pontos anteriores, a recolha de dados foi efetuada através de diferentes instrumentos (observação, fotografia, vídeo, documentos dos alunos, DR) que possibilitaram a sua recolha desde o início até ao fim da intervenção. Para Yin (2009) o processo de analisar os dados obtidos através de diferentes maneiras de recolher os dados (DR, fotografia, vídeo, documentos dos alunos), intitula-se de triangulação de dados que, permite ao investigador analisar um problema através do uso de diferentes fontes de evidência.

No presente estudo, recorreu-se a uma das técnicas mais utilizadas na investigação qualitativa, a análise de conteúdo. Segundo Coutinho (2014), análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados «chave» que possibilitam uma comparação

posterior” (p.217). Berelson (1952, citado em Carmo & Ferreira, 1998) define esta técnica como objetiva, sistemática e quantitativa. Assim, a análise deve obedecer a determinadas regras e instruções precisas para que vários investigadores possam trabalhar os conteúdos e obter os mesmos resultados, através de categorizações e análises; sistemática pois os conteúdos devem ser ordenados e integrados em categorias previamente definidas, sendo formulada uma categoria (tarefas desenvolvidas) e subcategorias (atividades e estratégias, efeitos nas crianças e dificuldades sentidas) por último, quantitativa pois possibilita a contagem do número de vezes que é repetido o mesmo elemento.

Vale (2004) e Sousa (2009), o investigador qualitativo, no momento de analisar os dados, deve formular categorias tendo por base objetivos delineados no início da investigação. Segundo Grawitz (1993, citado em Carmo & Ferreira, 2008) as categorias são “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (p.273). Sendo assim, foram definidas categorias *a priori* e subcategorias *a posteriori*.

A análise das categorias deve ser feita de forma esquematizada durante o processo rigoroso, para isso, devem ter as seguintes características: i) exclusão mútua (cada elemento só pode ser classificado numa categoria); ii) homogeneidade (os diferentes níveis de análise devem ser separados em diferentes categorias); iii) pertinência (devem ser úteis, conter os objetivos claros às intenções do investigador); iv) objetividade e fidelidade (as categorias e os indicadores devem estar bem definidos e delineados para que não haja distorção devido à subjetividade dos analistas); v) produtividade (as categorias são produtivas se os resultados forem dados exatos) (Bardin, 2011; Esteves, 2006, citado por Coutinho, 2014).

Em função das indicações dos autores referidos anteriormente, procedeu-se num primeiro momento à organização do material. Isto é, organizou-se as reflexões, transcrições das interações com as crianças e as planificações num único documento, sendo que leu-se por diversas vezes o mesmo. Esta fase teve como objetivo a familiarização com o material. Posteriormente, segundo as etapas apresentadas, (a) analisou-se o material de modo a identificar subcategorias iniciais, (b) comparou-se as subcategorias iniciais e agrupou-se dois níveis de desempenho numa só, ou seja, motivação/empenho denominou-se de participação, c) as informações foram

partilhadas com um elemento externo ao estudo, d) verificou-se que a categoria e as subcategorias respondiam aos objetivos do estudo e, por fim, selecionou-se as citações mais importantes do DR para responder às subcategorias definidas.

As categorias surgiram de modo dedutiva, pois foram definidas *a priori* em função dos objetivos do estudo.

De forma a garantir transparência, qualidade e rigor ao longo da análise dos dados, a categorização dos dados deve ser sujeita a uma análise de validade e fiabilidade. Assim, a fiabilidade foi feita através de discussões periódicas com elementos externos à intervenção e, a validade foi considerada no modo como foram analisados, no sentido de responder aos objetivos deste estudo.

O processo de categorização deve seguir critérios claros e pormenorizados (Carmo & Ferreira, 1998) assim, para que fosse feita uma análise crítica e minuciosa de toda a informação recolhida, através das fotografias, vídeos, documentos dos alunos e DR, foi criada uma categoria, tarefas desenvolvidas com o grupo em estudo, que originou três diferentes subcategorias: i) atividades e estratégias; ii) efeitos nas crianças; iii) dificuldades sentidas.

Em seguida, é apresentada a categoria de análise e as subcategorias (ver quadro 4).

Categoria	Subcategorias	
Tarefa 1  Tarefa 2  Tarefa 3  Tarefa 4	Atividades e estratégias	
	Efeitos nas crianças	Participação
		Esforço
		Persistência
		Entreajuda
Dificuldades sentidas		

Quadro 4- Categoria e subcategorias de análise

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta secção serão apresentados os resultados em função das categorias geradas através da análise dos dados. A análise das tarefas será realizada com base nas subcategorias definidas sendo estas, atividades e estratégias, efeitos nas crianças (participação, esforço, persistência e entreajuda) e dificuldades sentidas.

### Tarefas Desenvolvidas

#### Tarefa 1

##### Atividades e estratégias

A primeira tarefa foi dividida em dois momentos distintos, primeiramente em sala de aula e posteriormente no exterior.

Em sala de aula, a PE apresentou à turma a planta de um edifício (Anexo 5).

No início desta tarefa comecei por questionar um aluno sobre a planta que estava a ser apresentada:

**PE:** TD, sabes o que está aqui projetado?

**Aluno TD:** Eu acho que é a planta de uma casa porque tem uma cozinha, duas salas, dois quartos, duas casas de banho e parece-me um pátio onde tem aquela mesa e o vaso.

**PE:** Muito bem TD, mas em vez de dizermos pátio vamos chamar de varanda. Se eu estiver na cozinha que divisões vou encontrar se for ao quarto com a cama de casal?

**Aluno TD:** Vamos sempre em frente, primeiro temos de passar pela sala, temos um quarto à esquerda e uma casa de banho à direita só depois é que encontramos o quarto.

Após o diálogo com o aluno TD, questionei mais um aluno para verificar se o conceito de orientação tinha sido interiorizado.

**PE:** DC, imagina que estás na varanda e queres ir à casa de banho do quarto. Qual é o percurso que tens de fazer para lá chegar?

**Aluno DC:** Saímos da varanda e vamos até à sala que tem o sofá e vemos a sala de jantar à nossa frente. Depois viramos à esquerda e passamos o quarto que tem as duas camas e a casa de banho. Aí entramos no quarto com a cama grande e viramos à direita para entrar na casa de banho.

Assim, comprovei que os alunos ao observarem a planta tiveram o cuidado e atenção em analisar todos os pormenores importantes para a identificação das diferentes divisões da casa. O facto de ter escolhido esta tarefa para ser a primeira e a forma como a abordei cativou muito a turma, chamando-os à atenção para o que estava a ser ali realizado. No geral toda a turma queria participar e dar a sua opinião (DR, abril).

Assim, todos os alunos se encontravam no nível máximo relativamente à persistência, participação e esforço na resolução da tarefa.

Depois de discutidas todas as observações e opiniões dos alunos, a PE solicitou-lhes que desenhassem no seu caderno a planta da sala de aula com todos os pormenores que achassem pertinentes dando-lhes total liberdade para escolherem a orientação da folha (vertical ou horizontal).

De uma forma geral, os alunos desenharam a planta da sala de aula corretamente, possibilitando assim uma melhor compreensão do espaço à sua volta (DR, abril).

### **Efeitos nas crianças**

À medida que os alunos desenhavam a planta, a PE questionava-os:

**PE:** LC do teu lugar o que consegues observar?

**Aluna LC:** Tenho o quadro do 4.ºano à minha frente e o do 1.ºano ao meu lado esquerdo.

**PE:** Muito bem. E tu MR, do teu lugar o que consegues observar?

**Aluna MR:** Tenho a secretária da professora e das estagiárias ao meu lado direito, á minha frente consigo ver o quadro interativo e do meu lado esquerdo tenho duas filas de mesas e cadeiras.

**Aluno TD:** Professora, eu observo coisas diferentes...

**PE:** E quais são TD?

**Aluno TD:** Do meu lado esquerdo tenho as janelas, à minha frente o quadro e atrás de mim está a RS e as mesas do 1.ºano.

**Aluna AN:** Mas professora, o meu lado esquerdo é diferente do lado esquerdo do TD... Eu estou de frente para os quadros de cortiça, do meu lado direito está o quadro do 1.ºano e do meu lado esquerdo está a porta e a mesa das estagiárias.

Refletindo sobre as respostas dos alunos, pude concluir que de uma forma geral todos conseguiram compreender as noções básicas do espaço que os envolve. Foi com alguma ajuda, da minha parte e do meu par pedagógico, que os alunos do primeiro ano desenharam as suas plantas. Após comparar os desenhos dos alunos, pude observar que a maioria dos alunos do primeiro ano estavam ao mesmo nível que os do quarto ano (DR, abril).

Ao analisar as plantas, desenhadas pelos alunos, verifica-se que com o auxílio da PE todos desenharam as partes constituintes da sala de aula. Para além disso, 16 alunos desenharam a planta na horizontal (Figura 3) e 4 alunos na vertical (Figura 4).

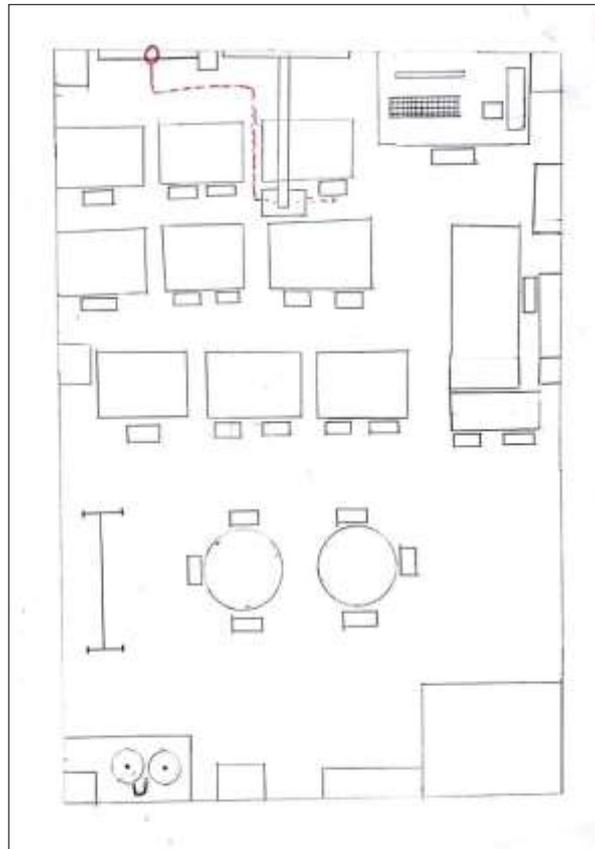


Figura 3- Planta vertical do aluno DC

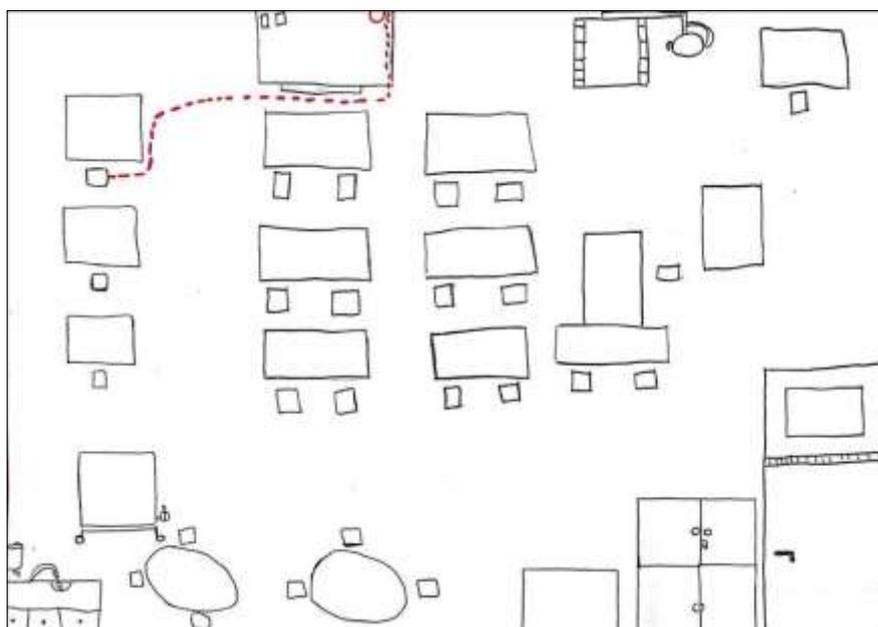


Figura 4- Planta horizontal do aluno TD

Posteriormente, o aluno ao qual lhe foi atribuída a função de esconder o objeto, indicou corretamente, no mapa dos colegas, onde este se encontrava.

De seguida, solicitou a todos os alunos que desenhassem no seu mapa qual o trajeto que escolheriam para ir buscar o objeto escondido.

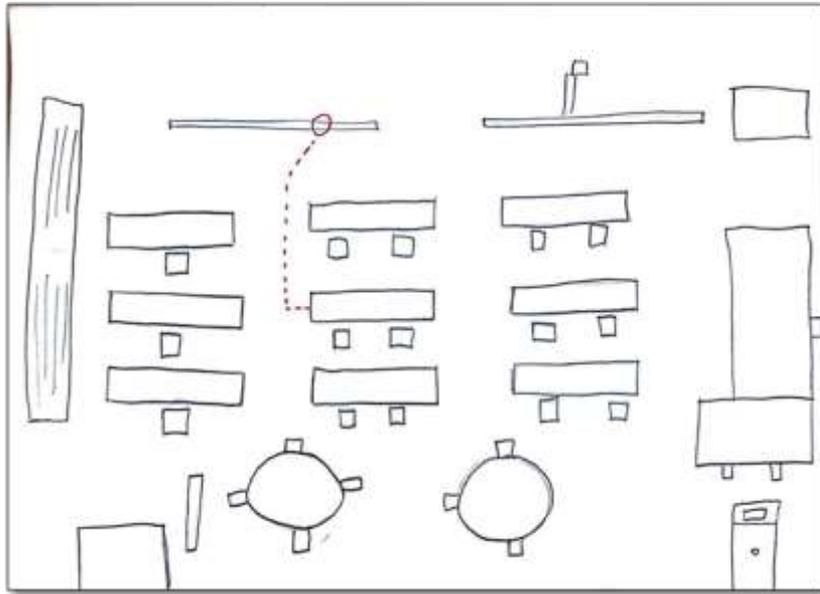


Figura 5- Trajeto para encontrar o objeto da aluna RA

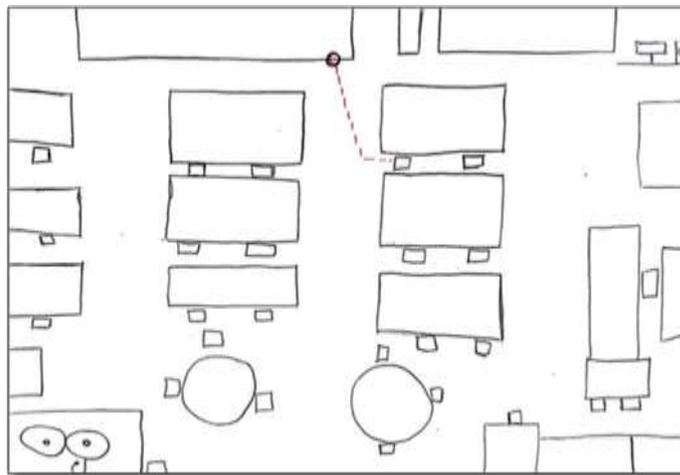


Figura 6- Trajeto para encontrar o objeto da aluna MP

Neste caso concreto, foi possível verificar que todos os alunos escolheram o trajeto mais curto para chegar ao objeto escondido, encontrando-o facilmente. Nem mesmo os alunos do primeiro ano tiveram qualquer dificuldade ao executar esta tarefa, mostrando logo nos seus desenhos como chegavam ao local do objeto escondido (DR, abril).

Depois destes terem registado no mapa o trajeto, a PE solicitou aos alunos que se deslocassem ao exterior. A ida ao exterior foi um fator de grande entusiasmo e motivação.

O grupo dirigiu-se para o corredor onde se encontrava o primeiro ponto assinalado no mapa. À medida que a PE passava pelos pontos assinalados identificava juntamente com os alunos onde estes se encontravam fisicamente.

**PE:** Agora que descemos a rampa qual é o próximo ponto?

**Aluno DC:** Eu acho que é a porta do ginásio?

**PE:** DC tens a certeza da tua resposta? Vou dar-te um exemplo. Se eu me colocar em frente à porta do ginásio estou no ponto assinalado do mapa?

**Aluna EP:** Não DC, porque a Professora está mais à frente do ponto que vemos aqui no mapa. Por isso tem de ser antes.

**PE:** Boa EP! Então onde se situa esse ponto?

**Turma:** É na esquina antes do ginásio.

**PE:** Muito bem! Agora que encontramos o segundo ponto, quem me consegue indicar qual o ponto mais próximo da nossa localização?

**Aluna RA:** Podemos observar um ponto à nossa esquerda e outro à nossa direita.

**Aluno GS:** À esquerda temos o ginásio...

**Aluna RS:** E à direita temos a cantina...

Durante esta exploração foi notória a autonomia dos alunos, pois a maioria conseguiu interpretar o mapa sem o meu auxílio. Quando sentiam mais dificuldades em situar-se no mapa voltava a questioná-los e incentivava-os a perceber onde se situavam, qual era o ponto mais próximo da sua localização... (DR, abril)

Ao realizar a avaliação da tarefa podemos concluir que os alunos gostaram, principalmente pelo facto de terem saído da sala de aula. A tarefa permitiu aos alunos desenvolverem atitudes positivas e uma maior motivação para a área da EFM. Apesar de a turma ser constituída por dois anos de escolaridade distintos, todos os alunos foram capazes de identificar no mapa os pontos assinalados.

No que diz respeito aos efeitos nas crianças, nomeadamente à participação, esforço e persistência na realização da tarefa foram distintos durante a atividade. Na sala de aula, apesar dos alunos mostrarem participação e esforço na realização da tarefa, verificou-se que ao dirigirem-se para um espaço ao ar livre a motivação, de todos os alunos, aumentou pelo facto desta atividade ter sido intrinsecamente motivante.

É de salientar que a entreaajuda esteve sempre presente ao longo da realização da tarefa, pois os estudantes ajudaram-se mutuamente e partilharam os seus conhecimentos.

### **Dificuldades sentidas**

Uma das dificuldades sentidas foi o controlo do grupo, visto que os alunos estavam ansiosos por estarem inseridos em um contexto não habitual. Porém, uma das estratégias utilizadas para captar atenção do grupo foi o constante questionamento acerca da atividade.

Após a saída da sala de aula com a turma, os alunos estavam muito entusiasmados e muito barulhentos. Senti de imediato alguma dificuldade em controlá-los pois, todos queriam participar ao mesmo tempo e não respeitavam a vez de cada um. No entanto, é de salientar que esta tarefa correu de acordo com o que eu estava à espera, cumprindo com os objetivos propostos.

Esta tarefa trouxe efeitos positivos tanto em mim como professora como nas crianças, pois permitiu realçar as potencialidades das aprendizagens fora da sala de aula, bem como para tornar os alunos sensíveis para esta forma de trabalho, um pouco diferente do habitual (DR, abril).

## Tarefa 2

### Atividades e estratégias

Antes de realizar a análise da tarefa importa salientar que esta dá continuidade à tarefa apresentada anteriormente.

Tal como na tarefa anterior o facto de os alunos terem oportunidade de se deslocarem ao exterior originou motivação/entusiasmo.

Ao contrário da tarefa anterior a PE dividiu a turma em dois grupos de trabalho de dez elementos. Assim sendo, depois de formados, foi entregue a cada grupo um mapa com vários pontos assinalados.

### Efeitos nas crianças

Após a saída dos grupos para o exterior, verifica-se que estes encontravam-se motivados e envolvidos na concretização da tarefa. Porém, à medida que a atividade ia decorrendo os alunos mostraram pouca persistência o que influenciou a motivação, participação e esforço na tarefa. Assim, maioritariamente os alunos revelaram estar no nível negativo na subcategoria participação e esforço.



Figura 7- Alunos a assinalarem os pontos no mapa



Figura 8- Alunos a analisarem o mapa

### **Dificuldades sentidas**

Ao contrário da tarefa anterior, a subcategoria relativa à entreaajuda, de forma geral, foi negativa uma vez que os alunos apresentaram uma atitude individualista, pois foi cada um por si e não partilhavam as opiniões e ideias para facilitar a procura dos objetos. A prova disso foi que os alunos do quarto ano não davam oportunidade aos alunos do primeiro ano de participarem, de igual modo, na atividade.

Para combater essa fragilidade, a estratégia que utilizei foi reunir os grupos e mostrar-lhes que o trabalho em equipa é uma mais valia porque permite a partilha de conhecimentos. É de referir que, esta foi uma das dificuldades sentidas ao longo da realização da tarefa (DR, abril).

### **Tarefa 3**

#### **Atividades e estratégias**

A tarefa seguinte vai ao encontro da Tarefa 2.

Mais uma vez, a PE dividiu a turma em dois grupos de trabalho, sendo os grupos da Tarefa 2. Os alunos tinham como função assinalar pontos no mapa, analisar o mapa, esconder os objetos e posteriormente procurá-los.

É importante referir que, um grupo se destacou mais em relação ao outro, sendo o grupo 2. Apesar do grupo 1 ter tentado dificultar o trabalho do grupo 2, estes apresentaram mais originalidade ao esconder os objetos. No entanto, o grupo 2 apesar de ter ficado aquém na originalidade, realizou o percurso em menor tempo porque era constituído por elementos mais competitivos. É que houve espírito de entreaajuda e os elementos do grupo apresentavam também, maior agilidade motora (DR, maio).

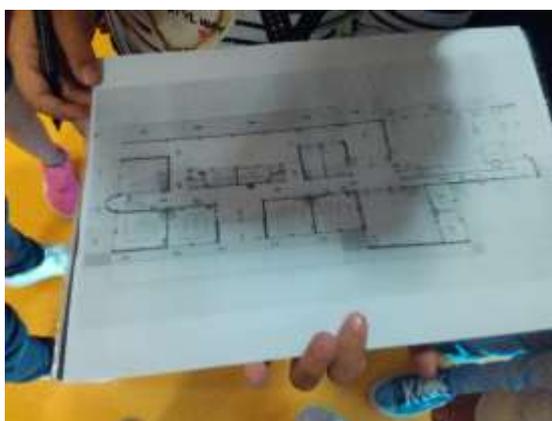


Figura 9- Alunos a analisarem o mapa



Figura 10- Alunos a procurarem os objetos

### **Efeitos nas crianças**

Ao contrário da tarefa anterior, ambos os grupos mostraram persistência na tarefa e atitudes positivas face à motivação/entusiasmo e envolvimento. Esta motivação deveu-se ao facto de os alunos não estarem habituados a este tipo de tarefas. Para além disso, a atividade foi realizada no exterior.

### **Dificuldades sentidas**

Apesar de nas tarefas anteriores terem surgido entraves posso afirmar que nesta não senti qualquer tipo de dificuldade em controlar o grupo. À medida que os alunos iam realizando as atividades propostas no exterior iam adotando atitudes mais responsáveis e, que influenciavam também a minha interação com a turma. No espírito de entreaajuda todos os alunos atingiram o esperado. No decorrer desta tarefa tive a oportunidade de observar que todos os alunos compreenderam e assumiram o erro de terem deixado para trás os colegas de equipa, na tarefa anterior, percebendo que ao trabalharem em conjunto obtêm melhores resultados (DR, maio).

## **Tarefa 4**

### **Atividades e estratégias**

A última tarefa deste estudo consistiu na realização de um Percurso na Natureza.

Ao contrário das tarefas anteriores, a PE dividiu a turma em seis grupos sendo quatro grupo de três elementos e dois de quatro elementos.

Os grupos tinham como função percorrer o percurso, baseando-se no mapa, para encontrar os vários pontos referenciados neste.

### **Efeitos nas crianças**

Antes de iniciar a atividade com os grupos os alunos estavam impacientes para realizarem o percurso, por ser uma tarefa que nunca tinham realizado. Ao analisar esta tarefa verifiquei que todos alunos compreenderam bem a atividade, conseguiram identificar os pontos no mapa e, o mais importante, conseguiram trabalhar em equipa.

Um dos fatores para esta tarefa ter decorrido como planeei foi o facto de os grupos estarem equilibrados, ou seja, tive em conta a agilidade motora, o ano de escolaridade e o comportamento dos alunos (DR, maio).

Ao longo do percurso verificou-se que alguns grupos se destacaram mais que outros. Isto deveu-se ao facto de realizarem um percurso não linear.

Durante a atividade as Professoras Estagiárias foram circulando pelos vários postos, observando o trabalho dos grupos.

Nesta tarefa os alunos mostraram o espírito de entreatajuda partilhando as suas ideias com os elementos do grupo. Assim, verifica-se que todos os alunos atingiram o objetivo no que diz respeito à subcategoria efeitos nas crianças.



Figura 11- Aluna EP a picar os pontos



Figura 12- Aluno VS a responder às questões



Figura 13- Alunos a analisarem o mapa

### **Dificuldades sentidas**

O professor ao promover este tipo de atividades nos alunos depara-se com diversas vantagens ao nível afetivo, melhores resultados nos testes e maior empenho e

entusiasmo nas aprendizagens. Sendo assim, as aulas realizadas ao ar livre são um instrumento para desenvolver capacidades de raciocínio, interesse e sucesso na aprendizagem que, possibilita aos alunos um maior contacto com experiências diretas (Capucho, 2009).

Não coloquei qualquer entrave aos alunos na exploração do percurso. Deixei-os mais à vontade para o explorar da forma que achassem mais pertinente e compensatória. Assim, pude verificar que não colocando qualquer limitação, os alunos sentiram-se mais autónomos e espontâneos na realização do percurso. Ao refletir sobre os efeitos que esta atividade teve nas crianças, posso afirmar que todos os alunos mostraram total participação, esforço, persistência e entreajuda. Na minha opinião, estes valores estão associados ao facto de os alunos nunca terem tido a oportunidade de realizar um Percurso na Natureza. Como já referido, esta tarefa permitiu a articulação interdisciplinar com a área do Estudo do meio (DR, maio).

## DISCUSSÃO

As implementações destas tarefas surgiram do objetivo traçado no início deste estudo, isto é, analisar as percepções de uma Professora Estagiária quanto aos desafios e estratégias utilizadas na implementação de um programa centrado em atividades de exploração da natureza em articulação com outras áreas de conteúdo. Como já foi referido, pela escassez de estudos e pela necessidade de investigar e melhorar a prática da PE, tornou-se pertinente implementar um estudo que engobasse esta área fundamental

Neste contexto, de modo a promover este tipo de atividades foi necessário encontrar estratégias que motivassem, estimulassem e levassem os alunos a desenvolver competências motoras, bem como, as suas capacidades de cooperação, interação e sentido de responsabilidade (Vidal e Madeira, 2011). Assim, no âmbito do bloco 7 'Percurso na natureza' verificou-se a importância do professor criar ambientes diversificados que sejam potenciadores no processo de ensino/aprendizagem para que, os alunos possam estar mais envolvidos e empenhados (Martins, 2009, citado por Oliveira e Correia, 2013). Diversos investigadores (Petitpas, Cornelius, Raalte, & Jones, 2005) têm referido a importância de contextos intrinsecamente motivantes promotores de sensações de prazer e possam, deste modo, contribuir para aprendizagens do ponto de vista emocional, cognitivo e motor.

Neste estudo, constatou-se a importância das atividades de exploração da natureza na promoção de resultados de aprendizagem, sendo que existem desafios na intervenção pedagógica que devem ser considerados, de modo a construir um ambiente inclusivo e adequado. Neste estudo, denota-se ainda a importância e benefícios da realização de atividades em pequenos grupos (número reduzido de crianças por grupo). O uso desta estratégia de gestão de grupo proporcionou, nas tarefas desenvolvidas, um ambiente positivo e potenciador de trabalho em equipa e de outras competências pessoais e sociais. Outros estudos (Hellison, 2011; Pesce et al., 2012) têm realçado a importância de desenhar, intencionalmente, os contextos de prática para este efeito. Assim, é possível constatar a participação, o esforço, a persistência e a ajuda foram aumentando gradualmente devido aos fatores contextuais (i.e., características das atividades desenvolvidas) anteriormente referidos.

## **Implicações práticas**

Mediante os resultados deste estudo, os professores no desenvolvimento deste tipo de programas de intervenção (i.e. desafios e estratégias utilizadas na implementação de um programa de intervenção centrado em atividades de exploração na natureza em articulação com outras áreas de conteúdo) devem planificar de forma cuidada as progressões de ensino em função das necessidades dos alunos. Deste modo, as atividades de exploração da natureza podem melhorar o desempenho motor dos alunos, ajudando-os a desenvolver competências pessoais e sociais. Todavia, a obtenção destes resultados de aprendizagem não é automática, pois é necessário desenvolver conhecimentos sobre o bloco 'Percurso na Natureza' e ter em conta as diferentes necessidades dos alunos.

Os professores podem utilizar estratégias pedagógicas adequadas com o propósito de desenvolver competências motoras e afetivas, criando ambientes diversificados, considerando, para além do contexto, o próprio aluno e as suas necessidades.

Por fim, os professores podem, ainda, criar oportunidades de articulação com as outras áreas pois a interdisciplinaridade na escola aumenta e proporciona maior significado aos resultados de aprendizagem obtidos. A interdisciplinaridade no desenvolvimento do bloco 'Percurso na Natureza' pode ser facilmente realizada pelos professores. Como por exemplo, na área do Estudo do Meio a orientação espacial (pontos cardeais) e identificação de tipos de relevos, e na área de Português promover a aprendizagem de terminologias específicas (palavras esdrúxulas, graves e agudas) de forma a desenvolver o vocabulário dos alunos.

## CONCLUSÕES

Nesta secção são apresentadas as conclusões do estudo sobre as problemáticas propostas e, posteriormente são patentes algumas limitações do mesmo, assim como recomendações para futuras investigações.

O estudo de investigação tinha como objetivo analisar as perceções de uma professora estagiária quanto aos desafios e estratégias encontrados aquando da implementação de um programa de intervenção centrado em atividades de exploração da natureza em articulação com outras áreas de conteúdo. Definiram-se duas questões principais, às quais será agora dada uma resposta reflexiva.

O bloco 7- Percursos na Natureza era pouco explorado nas aulas de EEFM, as atividades motoras realizadas na natureza cingiam-se somente a atividades específicas de outros blocos programáticos. Assim, os participantes deste estudo nunca tinham realizado qualquer tipo de tarefas relacionadas com o ensino da orientação. Este foi um fator fundamental para criar maior envolvimento dos alunos face às tarefas desenvolvidas pela PE. Para além dos alunos terem especial gosto pelas aulas de EEFM e pela prática de atividades motoras, as aulas realizadas no exterior foram um fator de grande motivação pois, a aprendizagem fora da sala de aula aumenta a variedade do ensino, motiva os alunos e por consequente melhora os seus desempenhos, ajudando-os a trabalhar em grupo (Hayden, 2009).

Deste modo, e durante a realização das diferentes tarefas foi possível verificar, na subcategoria efeitos nas crianças, os níveis de participação, esforço, persistência e entreajuda. Assim sendo, segundo as reflexões da PE, verificou-se que os alunos ao longo das tarefas atingiram, maioritariamente, um nível positivo na participação, esforço, persistência e entreajuda. Nas tarefas realizadas no exterior (Tarefa 2; Tarefa 3; Tarefa 4) foi possível detetar uma maior motivação e entusiasmo por parte dos alunos, Capucho (2009) reforça que as contribuições de uma aula com atividades realizadas ao ar livre, num ecossistema natural, para a aprendizagem de conteúdos científicos favorecem aos alunos uma abordagem mais complexa e menos abstrata dos fenómenos estudados, assim o ambiente exterior à sala de aula era propenso para a criação de maior motivação nos alunos, na execução das tarefas.

A persistência que os alunos demonstraram na execução das tarefas foi positiva, estando visível a discussão de ideias.

É de salientar que o espírito de entreatajuda apesar de não ter estado sempre presente nas primeiras tarefas, foi aumentando ao longo do estudo. Assim, o trabalho de grupo foi um aspeto muito importante para que a realização das tarefas fosse bem-sucedidas, uma vez que cooperavam entre si. Apesar de existir uma grande discrepância de idades, havia sempre algum aluno voluntário que se dispunha a explicar e a auxiliar o colega na concretização da tarefa.

Sendo a EEFM uma área curricular que visa desenvolver o ser humano, o programa desta área cria condições aos alunos, condições favoráveis ao seu desenvolvimento, principalmente pelas situações de interação com os colegas, proporcionando um contraste com a sala de aula que pode favorecer a adaptação da criança ao contexto escolar (Ministério da Educação, 2004).

Assim sendo, é possível concluir que as tarefas realizadas, no exterior da sala de aula, desenvolveram nos alunos atitudes positivas. Para além das tarefas serem realizadas no exterior, a orientação em mapas teve um papel fundamental nas atitudes dos alunos “devido às suas potencialidades e características próprias, onde se destaca (...)o desenvolvimento da capacidade de cooperação pela utilização frequente do trabalho em grupo, a interdisciplinaridade que proporciona uma maior unidade do saber, o conhecimento e respeito pela natureza e o desenvolvimento de capacidades do domínio cognitivo como a tomada de decisão, a autoconfiança, a concentração, a visualização e a memorização (Federação Portuguesa de Orientação, 2002, p.6).Em situação de ensino-aprendizagem, verificou-se que é possível articular atividades e estratégias didático-pedagógicas de carácter transversal, partindo da EEFM para outras áreas curriculares.

Relativamente às tarefas aplicadas foi tido em conta a interdisciplinaridade, pretendendo-se articular a EEFM com as áreas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas. Medeiros (2012) afirma que a interdisciplinaridade proporcionada nas aulas de Educação Física é uma forma de despertar o interesse e o desenvolvimento de competências nas outras áreas, por isto, a utilização de Percursos na Natureza, é uma estratégia que se considera ter um potencial educativo para o desenvolvimento de

várias competências, sendo, por esta razão, imprescindível nas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora.

Trabalhar a interdisciplinaridade ao longo das tarefas permitiu mostrar aos alunos que é possível interligar diferentes áreas e trabalhar diferentes conteúdos numa atividade de EEFM. Embora seja cada vez mais frequente trabalhar a interdisciplinaridade nas aulas, o grande obstáculo para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares nas escolas é a falta de formação dos docentes (Dameão et al.,2017).

### **Limitações e Recomendações para futuras investigações**

No decorrer deste estudo foram detetadas algumas limitações que, de certa forma, delimitaram o desenvolvimento do estudo.

Uma das limitações prendeu-se com o facto de este estudo ser realizado durante a prática pedagógica e com um tempo determinado para a sua concretização. Como já acima referido, a turma não tinha EEFM no período de aulas que coincidiu com a PES II assim, tornou-se um pouco complicado desenvolver mais tarefas em tão pouco tempo, no entanto existiu, sempre que possível, flexibilidade por parte da Professora Cooperante. Importa também mencionar que uma das limitações foi o tempo disponível entre a escolha da temática e a criação das atividades, visto que o programa das áreas curriculares é extenso e os conteúdos tem de ser lecionados. Futuros estudos podem desenvolver estudos longitudinais que visem compreender os efeitos destes programas nos alunos através de múltiplos métodos como por exemplo entrevistas, grupos de foco e/ou observações sistemáticas.

Outra das limitações baseia-se na construção de atividades que pretendeu articular a EEFM com outras áreas e, foi a falta de tempo para implementar e criar mais atividades interligadas com outras áreas pois, como já referido nas tarefas desenvolvidas só foi possível abordar a área do Estudo do Meio e Expressões Artísticas.

Uma das recomendações para estudos futuros é promover mais a interdisciplinaridade na escola, seja na área da EEFM ou outra área qualquer pois, como já se verificou é possível e exequível articular diferentes áreas numa só.

### **CAPÍTULO III- REFLEXÃO FINAL**

## REFLEXÃO FINAL DA PES I E DA PES II

Chegado o fim de mais uma etapa da minha vida acadêmica, posso afirmar que foi uma experiência muito importante e enriquecedora, reforçando ainda mais a vontade de ser educadora e professora. Os meses passados nos dois contextos são muito difíceis de descrever, contudo, desde o primeiro ao último dia, posso dizer que foi uma combinação de vários sentimentos, desde choro a sorrisos e alegrias. Foi sem dúvida mais uma experiência que me fez crescer imenso, não foi fácil, mas desistir nunca foi uma opção. Tudo aquilo que as crianças me deram e fizeram sentir é único, com todas as palavras delas, carinhos e sorrisos, fizeram-me evoluir e aprender muito.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada tive a oportunidade de praticar e implementar toda a teoria aprendida anteriormente e que assim se observou como esta era importante nas nossas aprendizagens futuras. Desta forma, torna-se importante que os profissionais desta área não devem só possuir conhecimentos, mas sim um vasto conhecimento cientificamente rigoroso. Tal como a ciência, a educação está em constante evolução, o que era lecionado quando me encontrava no primeiro ciclo já não é o mesmo dos dias de hoje, por isso senti a necessidade de ter que estudar muito sobre muitos conteúdos, que iriam ser lecionados, para que a informação transmitida fosse a mais correta. Ao longo deste processo, foi muito importante planificar e refletir a cada implementação, assim como a orientação tanto dos cooperantes como dos professores da ESE.

Quando preparávamos as atividades para as planificações e, visto que estas partiam do que as crianças já conheciam e sabiam, cabia-nos a nós educadores e professores apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma delas, proporcionando atividades mais abertas em que a criança fosse o foco principal, recorrendo às suas estratégias e à sua criatividade. No entanto, este método pode deixar-nos, a nós educadores/professores, inseguros, pois mesmo estando preparados para quase tudo, as crianças têm, sempre, capacidades para nos surpreender, pois há sempre uma questão ou comentário, sobre o qual não tínhamos pensado.

Não podia deixar de ressaltar que, uma das coisas mais importantes ao longo deste percurso foi a forma como fomos acolhidas nos contextos, desde educadores,

professores, auxiliares, toda a comunidade escolar contribuiu de alguma forma para o nosso crescimento pessoal e profissional, ajudando-nos a tornar os nossos dias mais cinzentos, em dias mais especiais e ricos.

Desde o primeiro dia até ao último de estágio, o maior desafio era conseguir colocar em prática os conhecimentos que me foram ensinados e sugeridos ao longo da minha formação, pois ia estar com novas pessoas que me iam avaliar de todas as formas possíveis, tanto a minha forma de estar, como a minha personalidade, o modo como ia agir com as crianças assim como as técnicas que adotava para conseguir a atenção de cada uma delas. Sendo as crianças muito observadoras, essas sim é que nos iam transmitir se realmente as coisas estavam a correr bem ou não. Foram sem sombra de dúvida momentos de grandes incertezas, mas que em pouco tempo se tornaram em grandes vitórias e em valiosas aprendizagens.

Tudo aquilo com que me deparei com todas as crianças com quem partilhei os meus dias de estágio fez com que cada um destes dias fosse um grande desafio. Todas as crianças eram diferentes, cada uma com a sua personalidade, dificuldade e ritmo de trabalho. A minha luta diária, com as crianças, era conseguir chegar a todas elas da mesma forma, todas eram carentes de forma diferentes e isso tornou-se uma tarefa difícil e trabalhosa que, só foi ultrapassada dando o meu melhor, proporcionando-lhes um leque variadíssimos de diferentes e novas experiências e vivências. Era também, uma obrigação minha tornar o tempo que estava com as crianças, no jardim-de-infância e na escola, nos melhores momentos do dia para que se sentissem felizes e concretizadas.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada tive a oportunidade de trabalhar em dois contextos distintos, no primeiro assumi o papel de educadora com um grupo de crianças em idade pré-escolar (quatro e cinco anos) e no segundo o papel de professora numa turma mista, do primeiro e quarto ano do primeiro ciclo. Como é possível verificar, eram grupos heterogéneos, com crianças e alunos que apresentavam motivações, interesses, gostos e necessidades diferentes, que tornou, principalmente, a fase inicial num grande desafio.

No contexto do pré-escolar encontrei a maior surpresa, tive a oportunidade de trabalhar e contactar com uma profissional de excelência, a educadora cooperante. Durante este percurso no pré-escolar a sua presença foi essencial pela voz da

experiência, pela forma como cativava as crianças, como falava com elas num tom tão meigo, baixo e como captava a sua atenção de maneira tão fácil e divertida, tornando-se ao mesmo tempo numa pessoa tão divertida e cheia de vida que influenciava as crianças na sua forma de agir e estar em sala de aula. Foi sem sombra de qualquer dúvida uma pessoa que me marcou e, que quero seguir futuramente como exemplo.

Ao contrário do contexto no pré-escolar, a experiência no primeiro ciclo foi completamente diferente. Um dos fatores que contribuiu para esta grande discrepância entre os dois contextos foi, como já referido, o grupo de trabalho ser uma turma mista. Apesar de no início parecer ser terrivelmente assustador lecionar dois anos escolaridade, ao longo da prática, este foi-se tornando um fator muito mais desafiante onde, senti que tinha cumprido o meu dever e que estava preparada para um futuro profissional. Para além do constante apoio do meu par pedagógico, o auxílio da professora cooperante na implementação das atividades foi fundamental, transmitindo-me os mais variados conhecimentos/estratégias que foram essenciais para saber/conseguir lidar com dois anos de escolaridade.

Durante a PES vi a importância da partilha com os colegas que se estavam inseridos noutros contextos, com profissionais de educação com bastantes anos de experiência que, ajudam futuros professores a ganhar asas e, ainda, com docentes orientadores que transmitiam confiança e eram capazes de dar conselhos e formular críticas construtivas.

Em suma, faço um balanço positivo de todas as intervenções realizadas, que me fizeram ter ainda mais gosto por esta profissão, pelas crianças e pela possibilidade de ensiná-las e a aprender e crescer com elas. Apesar de achar que entreguei em todos os momentos o meu esforço e a minha dedicação, existem sempre mudanças e em todas elas existe aprendizagem e isso leva-me a crer que talvez fizesse alguma coisa de diferente se voltasse a implementar, mas com certeza irei ter muitas oportunidades no futuro para melhorar e continuar a aprender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelheira. (2013). *Projeto Educativo – Agrupamento de Escolas da Abelheira (2013-2017)*. Viana do Castelo: AEA – Agrupamento de Escolas da Abelheira.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bredemeier, B., Weiss, M., Shields, D., & Cooper, B. (1987). The relationship between children's legitimacy judgments and their moral reasoning, aggression tendencies, and sport involvement. *Sociology of Sport Journal*, 4(1), 48-60.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Governo de Portugal: Ministério da Educação e Ciência.
- Capucho, J. (2009). *A natureza na aprendizagem científica: O percurso pedestre como instrumento de um ambiente educativo – o parque natural de Sintra-Cascais*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (2ª ed.)*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dameão, A. P., Rosa, P. R. S., & Errobidart, N. C. G. (2017). Um Método para o trabalho interdisciplinar na escola. *Revista Fórum Identidades*, 25, 37-54.
- Decreto Lei nº 91/2013 de 10 de julho. *Diário da República nº 176/2013 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Federação Portuguesa de Orientação. (2002). *Trail-orienteeing: Um desporto para todos*. Disponível em <http://www.fpo.pt/manuais/Trail-O%20um%20Desporto%20para%20Todos.pdf>
- Federação Portuguesa de Orientação. (2011). *Orientação: Desporto com Pés e Cabeça*. Disponível em [https://www.fpo.pt/www/images/fpo/OrientacaoEscolas/livro\\_orientacao\\_desporto\\_com\\_pes\\_e\\_cabeça.pdf](https://www.fpo.pt/www/images/fpo/OrientacaoEscolas/livro_orientacao_desporto_com_pes_e_cabeça.pdf).

- Fernandes, F., Vale, I., & Palhares, P. (2016). Trilho Matemático numa quinta pedagógica: da conceção à implementação com uma turma do 1º CEB. In I. Vale & A. Barbosa (Eds.), *Atas do 4º Encontro Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos 2016* (pp. 99 - 112). Viana do Castelo: ESE
- Fonseca, L. (2015). *Educação Empreendedora: caminhos para a concretização de sonhos*. Viana do Castelo: Comunidade Intermunicipal do Alto Minho.
- Gonçalves, C. I. S., (2015). *Pedagogia de articulação curricular entre o Português e o Estudo do Meio*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Viana do Castelo. Disponível em [http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1877/1/Sandra\\_Goncalves.pdf](http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1877/1/Sandra_Goncalves.pdf)
- Guedes, D., & Guedes, J. (2001). Atividade Física, Aptidão Física e Saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*.
- Hayden, L. N. (2009). Leaving the Classroom Behind: Increasing Student Motivation through Outdoor Education. *A Rising Tide*, 2, 2-7.
- Hamre, & Pianta. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3.ª ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Hernández Sampieri, R., Hernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ªed.). São Paulo: The McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hohmann, M., & Weikart, D.P. (1997) *Educar a criança pela acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Léssard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas* (2ªed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Junior, T. D. A. A., Junior, J. A. F., Silva, C. S., Leandro, A., Carvalho, A. B. L. D, Figueredo, I. Z., ... Pontes Jr, F. (2016). Auto-percepção do papel do profissional de educação física no combate à obesidade: um estudo piloto. *Motricidade*, 12(S1), 30–41. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/mot/v12s1/v12s1a05.pdf>

- Madeira, M., & Vidal, J., C. (1993). A Orientação na escola: Dossier. *Revista Horizonte*, X (55)
- Madsen, K., Hicks, K., & Thompson, H. (2011). Physical activity and positive youth development: Impact of a school-based program. *Journal of School Health*, 81(8), 462-470.
- Magalhães, J. S., Kobal. M. C., & Godoy. R. P. (2007). *Educação Física na Educação Infantil: Uma Parceria Necessária*. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6(3), 43-52.
- Mashburn A., Pianta R., Hamre B., Downer J., Barbarin O., Bryant D., Burchinal, M., Early, D., Howes C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749.
- Medeiros, F. M., S. (2012). *A Educação Físico-Motora na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Pensar em Práticas de Intervenção Promotoras de Aprendizagens*. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores. Ponta Delgada. Acedido em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1663/1/DissertMestradoFilipeMiguelSantosMedeiros2013.pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Ministério da Educação. (1992). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação. (2006). *Educação para a cidadania – Guião de educação para o empreendedorismo*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Morais, C., & Miranda, L. (2014). Recursos Educativos Abertos na Aprendizagem da Matemática no Ensino Básico. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 33-34.
- Moreno, A., Nagasawa, M., & Schwartz, T. (2018). Social and emotional learning and early childhood education: Redundant terms?. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Advance online publication.

- Moss, M. (2009) Outdoor Mathematical Experiences: Constructivism, Connections, and Health. In B. Clarke, B. Grevholm & R. Millman (Ed.), *Tasks in Primary Mathematics Teacher Education* (pp. 263-273). New York: Springer.
- Paixão, F., & Jorge, F. (2015). Desenvolver o conhecimento para ensinar matemática na interação entre contextos formais e não formais. In A. Canavarro, L. Santos, C. Nunes & H. Jacinto (Eds.), *Atas XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 92-106). Lisboa: APM.
- Pesce, C., Faigenbaum, A., Crova, C., Marchetti, R., & Bellucci, M. (2012). Benefits of multi-sports physical education in the elementary school context. *Health Education Journal*, 72(3), 326–336.
- Petitpas, A., Cornelius, A., Raalte, J., & Jones, T. (2005). A Framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 6-80.
- Quina, J. (2008). *Preparação, realização e análise / avaliação do ensino em Educação Física no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Ed. Instituto Superior Politécnico de Bragança. Bragança.
- Rodrigues, E. A., & Ferreira, H. S. (2010). *Caderno Didático nº3: Iniciação à Orientação na Escola em Mapas Simples*. Acedido em <https://www.fpo.pt/www/images/fpo/OrientacaoEscolas/cadernodidacticon%BAtres.pdf>
- Sebastiany, A. P., Pizzato, M. C., Pino, J. C., & Salgado, T. D. (2012). Visitando, pesquisando, aprendendo e brincando: uma revisão de atividades para o ensino informal de ciências. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 5, 69-78.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre a investigação qualitativa em educação matemática: O Estudo de caso. *Revista Da ESE, 5*, 171–202.
- Vidal, J. M., & Madeira, M. N. (2001). *Percursos na Natureza: Perspectivas de um percurso pedagógico*. Lisboa: Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.
- Yin, R. (2009). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Planificação Modelo: Pré-Escolar

Idade/Número de crianças – 22 – 4 anos / 3- 5 anos			Data: 4 de dezembro de 2017	
Mestrandas: <b>Andreia Simões (nº 12911)</b> e Joana Giestas (nº 12903)			Dia da semana: segunda-feira	
			Período: 1º	
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos /espaços físicos	Avaliação
<p><b>Área da Formação Pessoal e Social</b></p> <p><u>Independência e autonomia</u></p> <p><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u> - Comunicação oral:</p>	<p>-Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.</p> <p>-Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p>	<p><b>Rotinas:</b></p> <p>A educadora recebe as crianças à porta da sala, saudando-as e, com o seu auxílio e dos respetivos pais, ajudam-nas a vestir as batas.</p> <p>Posteriormente, dá-se início à sessão com a canção dos bons dias (<b>anexo 1</b>) e as crianças, organizadas em grande grupo, cantam a canção.</p> <p>De seguida, é realizada a distribuição das tarefas a cumprir ao longo do dia (marcar as presenças e marcar o estado do tempo; distribuir mochilas; distribuir o leite; levar o lixo ao ecoponto e chamar para o comboio) e, para isso, existem cartões com a fotografia e o nome de todas as crianças da sala, dentro de uma caixa, sendo retirados à sorte pela Educadora Estagiária que os mostra e espera que a criança em questão se identifique, caso a criança esteja distraída. (<b>Anexo 2</b>)</p>	<p>Quadro das tarefas;</p> <p>Cartões com fotografias;</p>	<p>A criança:</p> <p>Canta a canção;</p> <p>Demonstra autonomia nas tarefas;</p> <p>Identifica a sua</p>

<p><u>Domínio da matemática</u></p> <p>- Números e operações:</p>	<p>- Preencher tabelas de dupla entrada.</p> <p>- Desenvolver o sentido de número.</p> <p>- Utilizar linguagem simbólica.</p> <p>Usar a linguagem oral em contexto,</p>	<p>A criança que ficou responsável por marcar as presenças chama por ordem alfabética o nome dos seus colegas, marcando no quadro <b>(Anexo 3)</b> a presença com uma carinha feliz e a falta com uma carinha triste. No final da marcação, a criança faz a contagem de quantas crianças estão presentes, este número será anotado no quadro de giz <b>(Anexo 4)</b> pela EE, que também aproveita para chamar a atenção para a soma do número de crianças presentes e as que estão a faltar. Além da marcação das presenças, a criança também regista o estado do tempo <b>(Anexo 5)</b>.</p> <p>A partir do dia 1 de dezembro, o chefe do dia tem aberto uma portinha do calendário do advento e retirado o desenho e a mensagem que lá tem. A mensagem/canção será lida em voz alta para todo o grupo e o desenho colocado na árvore de natal da sala.</p> <p>Para dar início às atividades do dia a EE, começa por contar uma história só com recurso aos bonecos das personagens do livro “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares <b>(Anexo 6)</b>.</p>	<p>Quadro das presenças;</p> <p>Emojis;</p> <p>Quadro preto;</p> <p>Giz;</p> <p>Quadro do tempo;</p> <p>Imagens com referência ao tempo;</p> <p>Anexo 6</p>	<p>fotografia e dos colegas;</p> <p>Interseta a linha e a coluna respetiva na tabela;</p> <p>Conta corretamente, o número de crianças que se encontram presentes e as que estão a faltar;</p> <p>Observa e regista corretamente o tempo que faz, escolhendo um símbolo adequado;</p> <p>Ouve a história com atenção;</p> <p>Manifesta a opinião</p>
---	---	--	---	---

<p><b>Comunicação</b></p> <p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <p>- Comunicação oral: - Prazer e motivação para ler e escrever;</p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p> <p><u>Abordagem às ciências</u></p> <p>- Mundo Social;</p>	<p>conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</p> <p>Compreender que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação;</p> <p>Conhecer e respeitar a diversidade cultural;</p> <p>Desenvolver capacidades</p>	<p><b>Pré-leitura:</b> A EE, informa o grupo de que irá contar uma história afixando mostrando os bonecos. De seguida, diz qual o título da história que irão ouvir, questionando:</p> <p>- Do que será que se trata esta história?</p> <p>...</p> <p><b>Leitura:</b> A EE, através dos bonecos (personagens), faz a leitura da história.</p> <p><b>Pós-leitura:</b> Com o auxílio das crianças, a EE, faz o reconto da história através das seguintes questões:</p> <p>- Como se chamava o menino branco? E o amarelo? ...</p> <p>- Sabem como se chamam os países destes meninos?</p> <p>- Quais são as características (tons de pele, vestuário, ...)?</p> <p>...</p> <p>A EE, cria um diálogo com as crianças sobre o tema, multiculturalidade, explicando que existem muitos países e diferentes culturas e raças, dando exemplos da história que acabou de ler.</p> <p>Se o tempo permitir, a EE, convida o grupo a fazer o registo da</p>	<p>Folhas brancas</p>	<p>nas questões colocadas pela EE respeitando a diversidade cultural.</p> <p>Representa e recria</p>
---	--	--	-----------------------	--



<p><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u> - Subdomínio das Artes Visuais;</p>	<p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas</p>	<p><b>Hora de almoço.</b></p> <p>A EE vai ao recreio e chama as crianças da sala 2, batendo palmas. Posteriormente, dirigem-se para a sala onde se sentam no cantinho da biblioteca para retomar à calma.</p> <p>Posteriormente, e para dar continuidade ao tema trabalhado na parte da manhã, a EE convida o grupo a pintar um origami com meninos de mãos dadas (<b>Anexo 7</b>). Devem pintar este origami com as diferentes cores (tons de pele) faladas na história contada na parte da manhã. Este origami será colado numa folha com o planeta Terra desenhado (<b>Anexo 8</b>) para que o possam, também, colorir.</p> <p>Às 15 horas as crianças começam a arrumar os materiais/brinquedos nas respetivas áreas e a reunir-se na mesa grande. Como é habitual, as crianças realizam as tarefas de distribuir o leite e as mochilas.</p> <p>Quando terminam o lanche, são-lhes retiradas as batas. As crianças que vão para casa seguem atrás da educadora, em comboio, para a biblioteca onde, esperam pelos pais/encarregados de educação. As restantes crianças vão com a auxiliar para o prolongamento.</p>	<p>Origami Lápis de cor Anexo 7 Anexo 8</p>	<p>Pinta o origami utilizando os lápis de cor através da pintura e a cola através da colagem.</p>
---	---	---	---	---

Idade/Número de crianças – 22– 4 anos / 3- 5 anos			Data: 5 de dezembro de 2017	
Mestrandas: <b>Andreia Simões (nº 12911)</b> e Joana Giestas (12903)			Dia da semana: terça-feira	
			Período: 1º	
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos/e espaços físicos	Avaliação
<p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p> <p><u>Abordagem às ciências</u></p> <p><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u> - Subdomínio das Artes Visuais;</p>	<p>Conhecer o globo terrestre</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas</p>	<p><b>(Iguar a segunda-feira)</b></p> <p>Após a realização das rotinas, a EE mostra ao grupo um livro chamado “O meu pequeno globo terrestre” (<b>Anexo 9</b>) para que livremente, ou com auxílio, possam explorar onde fica Portugal e os países falados na história do dia anterior. Para consolidar os conhecimentos das crianças a EE mostra um mapa mundo (<b>Anexo 10</b>), explicando que é constituído por seis continentes, situando os mesmos e, que cada menino e menina da história pertence a um continente diferente. De modo, a enriquecer um pouco mais o mapa mundo, a EE propõe ao grupo pintar um desenho (<b>Anexo 11</b>) com meninos e meninas de vários tipos de “raças” para, depois, colar em cada um dos continentes.</p>	<p>Globo</p> <p>Mapa mundo</p> <p>Anexo 11</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Cola</p>	<p>A criança:</p> <p>Conhece o globo terrestre</p> <p>Presta atenção à posição de cada país no globo terrestre</p> <p>Pinta o desenho utilizando os lápis de cor através da pintura e cola o mesmo através da colagem.</p>

<p><b>Área da Formação Pessoal e Social</b></p> <p><u>Independência e autonomia</u></p>	<p>Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.</p>	<p><b>Hora do lanche:</b> a criança com a tarefa de distribuir as mochilas nomeia um ajudante para a auxiliar. De seguida, saem da sala para as ir buscar, estas encontram-se empilhadas em três cestos acessíveis e de fácil transporte. Fazem a distribuição das mesmas pelos seus colegas que, sentados à volta da mesa grande, retiram o lanche da manhã (regra geral, fruta), com a ajuda da Auxiliar que a descasca.</p>	<p>Computador Imagens (anexo)</p>	<p>Realiza a tarefa que escolheu evidenciando autonomia;</p>
<p><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u> - Subdomínio das Artes Visuais;</p>	<p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas</p>	<p>Após a chegada do lanche, a EE reúne novamente o grupo e, retomando o assunto tratado na primeira parte da manhã, mostra os desenhos, já recortados e, pede que cada criança cole o mesmo no respetivo continente.</p>		<p>Pinta o desenho utilizando os lápis de cor através da pintura e cola o mesmo através da colagem.</p>
<p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p> <p><u>Abordagem às ciências</u></p>	<p>Conhecer e respeitar a</p>	<p><b>Almoço e intervalo.</b></p> <p>A EE vai ao recreio e chama as crianças da sala 2, batendo palmas. Posteriormente, dirigem-se para a sala onde se sentam no cantinho da biblioteca para retomar à calma. Seguidamente, a</p>		<p>Compreende e aceita a diversidade de hábitos, vestuário, alimentação,</p>

<p>- Mundo Social;</p> <p><u>Domínio da Educação Artística</u> - Subdomínio das Artes Visuais;</p>	<p>diversidade cultural;</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas</p>	<p>EE mostra ao grupo um conjunto de imagens (<b>Anexo 12</b>) em formato digital, para facilitar a visualização de todas as crianças.</p> <p>De seguida, pede que identifiquem o que veem em cada uma delas, criando assim um diálogo sobre os objetos característicos de cada país/continente. Para finalizar a atividade, a EE fornece a cada criança uma imagem, vistas anteriormente e, pede que colem no mapa Mundo junto aos meninos e meninas colados na parte da manhã.</p> <p>Para completar o mapa mundo, a EE pinta a mão de cada uma das crianças e coloca a mesma junto ao mapa de forma a deixar a sua marca (<b>Anexo 13</b>).</p> <p>Se o tempo permitir, as crianças poderão brincar nas áreas.</p> <p>Concluída a atividade, a criança responsável por distribuir o leite cumpre a sua tarefa.</p> <p>Das 15h às 15h30 há a sessão de música realizada pela professora Fabíola Barbosa. No fim da sessão as crianças que vão para casa seguem atrás da educadora, em comboio, para a biblioteca onde, esperam pelos pais/encarregados de educação. As restantes crianças vão com a auxiliar para o prolongamento.</p>	<p>12)</p> <p>Cola</p> <p>Tintas</p>	<p>religiões, etc., característicos de diferentes realidades culturais.</p> <p>Cola o as imagens através da colagem.</p> <p>Tem prazer em explorar e utilizar modalidades diversificadas de expressão visual.</p>
--	--	--	--------------------------------------	---

Idade/Número de crianças –22 – 4 anos / 3- 5 anos			Data: 6 de dezembro de 2017	
Mestrandas: <b>Andreia Simões (nº 12911)</b> e Joana Giestas (12903)		Dia da semana: quarta-feira	Período: 1º	
<b>Áreas/ Domínios/ Subdomínios</b>	<b>Aprendizagens a promover</b>	<b>Desenvolvimento das atividades</b>	<b>Materiais/recursos/es paços físicos</b>	<b>Avaliação</b>
<p><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <p>- Comunicação oral: - Prazer e motivação para ler e escrever;</p>	<p>Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</p> <p>Compreender que a leitura é uma atividade que proporciona</p>	<p><b>(Igual a segunda-feira)</b></p> <p>Visita ao Museu do Pão.</p> <p><b>Almoço e intervalo</b></p> <p>A EE vai ao recreio e chama as crianças da sala 2, batendo palmas. Posteriormente, dirigem-se para a sala onde se sentam no cantinho da biblioteca para retomar à calma. De seguida, a EE lê uma pequena história intitulada de “Eu sei tudo sobre o Pai Natal” (<b>Anexo 14</b>). Seguidamente, questiona o grupo sobre as dúvidas sobre a existência do Pai Natal. A EE, aproveita este diálogo para questionar as crianças sobre os presentes que querem receber este natal, convidando-as a escrever/desenhar a sua carta ao Pai Natal, questionando as crianças sobre o que é preciso para se mandar uma carta. (respostas esperadas- envelope, selo, correio). Posteriormente, fornece uma folha</p>	<p>Computador</p>	<p>A criança:</p>

<p><u>Domínio da Educação Artística</u> - Subdomínio das Artes Visuais;</p>	<p>prazer e satisfação;</p> <p>Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas</p>	<p>personalizada (<b>Anexo 15</b>) e convida as crianças a desenhar os presentes e brinquedos que mais desejam. À medida, que vão terminando os seus desenhos, com o auxílio da EE e do seu par pedagógico, as crianças irão colocar os mesmos dentro de um envelope e colar o selo (<b>Anexo 16</b>).</p> <p>No final da realização das cartas, irá à sala uma amiga das estagiárias fazendo-se passar por ajudante do Pai natal que levará as cartas de cada uma das crianças para o Pólo Norte.</p> <p>Às 15 horas as crianças começam a arrumar os materiais/brinquedos nas respetivas áreas e a reunir-se na mesa grande. Como é habitual, as crianças realizam as tarefas de distribuir o leite e as mochilas.</p> <p>Quando terminam o lanche, são-lhes retiradas as batas. As crianças que vão para casa seguem atrás da educadora, em comboio, para a biblioteca onde, esperam pelos pais/encarregados de educação. As restantes crianças vão com a auxiliar para o prolongamento.</p>	<p>Carta;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Envelopes;</p> <p>Selos.</p>	<p>Desenha o seu desejo de Natal recorrendo à pintura.</p>
---	---	---	--	--

## Anexo 2 – Planificação Modelo: 1.ºCiclo

Ano de escolaridade: 1.º e 4.º anos (6 alunos do 1.º ano e 14 do 4.ºano)			Data: 21 de maio		
Mestrandos(as): <b>Andreia Simões</b> e Joana Giestas			Dia da semana: Segunda-feira		Período: 3º
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Materiais/ recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
<u>Matemática</u>		Na chegada à sala de aula, os alunos copiam para o caderno diário a data (local, dia, mês e ano), após a Professora Estagiária (PE) a escrever no quadro.	<b>Espaço físico:</b>	09:00-09:10	
<b>Geometria e medida</b>	- Reconhecer o sistema métrico.  - Realizar conversões no sistema métrico.	<b>4.ºano</b>  A PE inicia a aula dando continuidade ao domínio da Geometria e Medida com a abordagem do conteúdo “área”. Para o efeito, apresenta um jogo de conversões de medidas de área que consiste em cada aluno retirar dois cartões de uma caixa. Neste jogo o primeiro cartão conterà um múltiplo, submúltiplo ou a unidade principal das referidas medidas e o segundo uma unidade de medida de área. <b>(Anexo 1)</b> . Os alunos deverão fazer a devida conversão e escrevê-la no quadro para que todos a possam registar.  Concluído o jogo, a PE entregará a planificação de uma caixa sem tampa a cada dois alunos <b>(Anexo 2)</b> devendo os mesmos calcular a área da caixa que lhes foi sorteada e compará-la com o resultado obtido pelos colegas.  Após todos encontrarem os seus respetivos pares e de modo a melhor consolidarem este conteúdo, a PE pede aos alunos que realizem os exercícios	<b>Recursos:</b>  Anexo 1  Anexo 2  Anexo 3	09:10-10:30	- Reconhece o sistema métrico, conseguindo realizar conversões.

<p><b>Números e operações</b></p>	<p>- Realizar adições cuja a soma seja inferior a 100 tirando partido do sistema decimal de posição.</p>	<p>da página 138 do manual (<b>Anexo 3</b>).</p> <p><b>1.º ano</b></p> <p>Enquanto o 4.ºano resolve os exercícios, a PE direciona o seu trabalho para o 1.º ano questionando o grupo sobre qual o último número que aprendeu na sala de aula (80). De seguida, exibindo a “Tabela do 100”, pergunta quais os números que aparecem depois do 80 (<b>Anexo 4</b>). Neste momento, a PE explica que através desta tabela também é possível adicionar e/ou subtrair números como na reta numérica, dando o exemplo de que se adicionarmos ao número 10, o número 5, iremos parar ao número 15 (<math>10 + 5 = 15</math>), ou seja, se estamos no número 10 ao darmos 5 saltos vamos parar no número 15.</p> <p>Posto isto, as alunas exploram outras situações de adição e subtração na referida tabela, com o apoio da PE.</p> <p>Posteriormente, e de modo a perceber se o conceito foi devidamente interiorizado pelo grupo, a PE dá indicação para que resolvam os exercícios propostos no manual nas páginas 156 e 157, continuando a utilizar como recurso a tabela do 100 (<b>Anexo 5</b>).</p> <p>Enquanto os alunos do 1.º ano realizam os exercícios propostos, a PE dirige-se ao 4.º ano e procede à correção das fichas, pedindo aleatoriamente a um aluno que o faça no quadro.</p>	<p>Anexo 4 Anexo 5</p>		<p>- Realiza adições decompondo o número, tirando partido do sistema decimal de posição.</p>
-----------------------------------	--	--	----------------------------	--	--

<p><u>Português</u></p> <p><b>Leitura e</b></p>	<p>- Praticar leitura silenciosa para depois ler, corretamente, textos em voz alta.</p> <p>- Escutar para aprender e</p>	<p>Terminada a correção dos exercícios do 4.º ano, proceder-se-á à correção dos exercícios do 1.º ano.</p> <p>*Caso o tempo seja escasso para o fazer, os exercícios serão corrigidos no início da aula do dia seguinte.</p> <p>-----INTERVALO-----</p> <p>*Nesta hora, de acordo com o Projeto Nacional de Promoção de Sucesso Escolar (PNPSE), Medida Turma Mais, as alunas do 1.º ano têm aula de português com outra professora, ficando apenas o 4.º ano na sala.</p> <p><b><u>4ºano</u></b></p> <p>Após o intervalo da manhã, a PE apresenta a caixa surpresa com um objeto no seu interior. Este objeto servirá para introduzir o texto que irá ser explorado “Os óculos do mágico” (<b>Anexo 6</b>).</p> <p>A PE iniciará a exploração do texto pela atividade de Pré-leitura: neste momento pedirá ao grupo para antecipar o conteúdo do texto a partir do título do mesmo.</p> <p>Ouvidos todos os alunos, solicita-lhes que façam a leitura silenciosa do texto do manual “Os óculos do mágico”, página 156 (<b>Anexo 7</b>) e estabelece, de seguida, o confronto entre as opiniões dos alunos e o conteúdo da história.</p> <p>Posteriormente, a PE dá a indicação aos alunos para que façam uma leitura em voz alta. Finalizada a leitura, a PE questiona o grupo para averiguar da sua compreensão face ao texto lido:</p>	<p>Anexo 6</p> <p>Anexo 7</p> <p>Anexo 8</p>	<p>10:30-11:00</p> <p>11:00-12:00</p>	<p>- Dá a sua opinião, apresentando argumentos.</p> <p>- Ouve com atenção, preenchendo a ficha de interpretação</p>
---	--	---	--	---------------------------------------	---



<p><b>Gramática</b></p>	<p>diferentes tipos de frases imperativas, declarativa, interrogativas e exclamativas.</p>	<p>entoação correta, tendo em conta o sinal de pontuação usado.</p> <p>Se ainda houver tempo para o fazer, serão corrigidos os trabalhos de casa pedidos pela Professora Cooperante.</p>			<p>demonstrando que esteve com atenção.</p> <p>-Reconhece os diferentes tipos de frase.</p>
-------------------------	--	--	--	--	---

Ano de escolaridade: 1.º e 4.º anos (6 alunos do 1.º ano e 14 do 4.ºano)			Data:22 de maio		
Mestrandos(as): <b>Andreia Simões</b> e Joana Giestas			Dia da semana: Terça-feira		Período: 3º
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Materiais/ recursos/espaco s físicos	Tempo	Avaliação
<u>Expressão e Educação Físico-Motora</u>  <b>Percursos da natureza</b>	<p>Colaborar com a sua equipa interpretando sinais informativos simples (no percurso e no mapa), para que esta, acompanhada pelo professor e colaboradores, cumpra um percurso na mata, bosque, montanha, etc., combinando as habilidades aprendidas anteriormente, mantendo a perceção da direção do ponto de partida e outros pontos de</p>	<p>Na chegada à sala de aula, os alunos copiam para o caderno diário a data (local, dia, mês e ano), após a Professora Estagiária (PE) a escrever no quadro.</p> <p><b>Atividade de relatório</b> <b><u>4.º ano/1.ºano</u></b></p> <p>A PE reúne os alunos no exterior da escola e divide-os em 6 grupos nomeadamente, 2 grupos de 3 rapazes, 2 grupos de 3 raparigas e 2 grupos de 4 raparigas. Seguidamente, explica que irão realizar um percurso no qual poderão contabilizar 20 pontos, sendo que 10 deles resultarão da resposta dada a perguntas de escolha múltipla e de verdadeiro e falso e os outros 10 ocorrerão de picotadores. Antes de iniciarem o percurso, a PE colará na camisola de cada aluno o respetivo número do seu grupo. De seguida, fornece a cada grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- um mapa do exterior da escola com os 20 pontos assinalados (<b>Anexo 10</b>);</li> <li>- um cartão no qual os alunos terão espaços para pintar e para picar com</li> </ul>	<p><b>Espaço físico:</b></p> <p>-Sala de aula</p> <p><b>Recursos:</b></p> <p>Anexo 10</p> <p>Anexo 11</p>	<p>09:00-09:10</p> <p>09:10-10:30</p>	<p>Desenha a planta da sala corretamente;</p> <p>Consegue orientar-se segundo as indicações da PE e do mapa;</p>

<p><u>Estudo do meio</u></p> <p><b>Bloco 6 – À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade</b></p>	<p>referência.</p> <p>- Reconhecer o comércio e serviços como duas das principais atividades económicas de Portugal;</p> <p>- Identificar alguns tipos de comércio;</p> <p>- Reconhecer os serviços existentes na sua região;</p>	<p>os picotadores (em cada ponto com questões terá um lápis de cor para que a PE consiga perceber se os alunos passaram no mesmo) (<b>Anexo 11</b>);</p> <p>- um cartão (<b>Anexo 12</b>) com uma tabela para responder às questões colocadas.</p> <p>À medida que vão saindo, a PE contabiliza o minuto de saída e de chegada do grupo. De seguida, os alunos realizarão um percurso não linear, ou seja, poderão seleccionar os pontos pelos quais pretendem de modo a que o percurso lhes seja mais favorável.</p> <p>-----INTERVALO-----</p> <p><b>4ºano</b></p> <p>Para iniciar a aula, a PE começa por dividir os alunos em quatro grupos pedindo a cada um deles que dramatize para a turma um dos seguintes tipos de comércio: supermercado, hipermercado, internet e mercado. Mediante esta dramatização, os restantes colegas deverão adivinhar de que tipo de comércio se trata. Desta forma, a PE tentará perceber se os alunos conseguem distinguir estes quatro tipos de comércio. À medida que vão dramatizando, a PE dialoga com os alunos acerca das diferenças dos produtos comercializados nestes tipos de comércio e dos locais onde os mesmos se situam (mais próximos ou menos próximos do cliente).</p>	<p>Anexo 12</p>	<p>10:30-11:00</p> <p>11:00-12:00</p>	<p>- Responde corretamente às questões orientadoras;</p> <p>- Indica, os serviços</p>
---	---	--	-----------------	---------------------------------------	---

<p><u>Estudo do meio</u></p> <p><b>BLOCO 3 — À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL</b></p>	<p>- Realizar experiências que conduzem à conservação da capacidade/volume, independentemente da forma do objeto.</p> <p>- Reconhecer materiais que flutuam e não flutuam.</p> <p>- Verificar experimentalmente o efeito da água nas substâncias (dissolver)</p>	<p>Depois de todos os grupos dramatizarem e de os alunos perceberem quais as diferenças existentes entre estes tipos de comércio, a PE pedelhes que abram o manual na página 145 (<b>Anexo 13</b>), e analisa com o grupo os gráficos das importações e exportações.</p> <p>Posteriormente, questiona o grupo sobre, quais os serviços que conhecem na sua região e regista-os no quadro. Após o diálogo, fornece várias imagens de serviços existentes no distrito de Viana do Castelo e pede aos alunos que os identifiquem (<b>Anexo 14</b>).</p> <p><b>1.º ano</b></p> <p>A PE iniciará a aula indicando que as alunas irão realizar três experiências com a água.</p> <p>Numa primeira experiência demonstrar-se-á se a água tem forma. Para a realização da experiência serão disponibilizados quatro recipientes com formas diferentes, uma caneta de acetato e um funil.</p> <p>No decorrer da experiência, nos momentos adequados, as alunas preencherão a ficha de previsão, observação e conclusão (protocolo da experiência), apresentada na página 99 do manual. (<b>Anexo 15</b>)</p> <p>Posteriormente, a PE realizará a segunda experiência. Esta consistirá em demonstrar se os objetos selecionados afundam ou flutuam na água. Para esta experiência serão necessários: uma garrafa de água, um recipiente transparente, um clip, uma bola, uma afia, um a rolha, uma borracha e um lápis</p> <p>No decorrer da experiência, nos momentos adequados, as alunas</p>	<p>Anexo 13</p> <p>Anexo 14</p>	<p>presentes na sua região;</p> <p>- Identifica, corretamente, os vários comércios existentes.</p> <p>- Identifica que a quantidade de água é sempre igual e a forma se vai adaptando ao recipiente.</p> <p>- Reconhece os materiais que flutuam e que não flutuam.</p> <p>- Identificar os</p>
---	--	---	---------------------------------	---

<p><u>Matemática</u></p> <p><b>Geometria e medida</b></p>	<p>-Reconhecer o sistema métrico.</p> <p>- Realizar conversões no sistema métrico.</p>	<p>preencherão a ficha de previsão, observação e conclusão (protocolo da experiência), apresentada na página 100 do manual. <b>(Anexo 16)</b>.</p> <p>Por fim, realizar-se-á a terceira experiência. Esta última consistirá em demonstrar às alunas o que acontece quando alguns materiais são misturados com a água.</p> <p>Para realizar esta experiência necessitar-se-á de 4 copos, 4 colheres, sal, areia, água, papel de alumínio, azeite e açúcar, seguindo-se a ordem apresentada na ficha de previsão, observação e conclusão (protocolo da experiência), da página 101 do manual. <b>(Anexo 17)</b></p> <p style="text-align: center;">-----ALMOÇO-----</p> <p><b>4ºano</b></p> <p>Após o almoço, a PE dá continuidade à temática do dia anterior, integrada no domínio da Geometria e Medida: área. Para relembrar o método aplicado neste conteúdo, serão realizadas a ficha do manual, página 139, <b>(Anexo 18)</b> e uma ficha de revisões <b>(Anexo 19)</b>, de modo a que a PE possa perceber quais as dificuldades que ainda persistem.</p> <p>Sempre que considerar pertinente, a PE chamará os alunos ao quadro, para exporem as suas resoluções e poderem ir fazendo a correção em grande grupo, no quadro.</p>	<p>Anexo 15</p> <p>Vários recipientes;</p> <p>Uma caneta de acetato;</p> <p>Funil;</p> <p>Clip;</p> <p>Afia;</p> <p>Rolha;</p> <p>Borracha;</p> <p>Lápis;</p> <p>4 copos;</p> <p>4 colheres;</p> <p>Sal;</p> <p>Areia;</p> <p>Água;</p> <p>Papel de</p>	<p>12:00-14:00</p> <p>14:00-16:00</p>	<p>materiais que dissolvem e não dissolvem.</p> <p>- Reconhece o sistema métrico, conseguindo realizar conversões.</p>
---	--	--	---	---------------------------------------	--

<p><b>Números e operações</b></p>	<p>- Realizar adições e subtrações cuja a soma seja inferior ou igual a 100.</p>	<p><b><u>1.ºano</u></b></p> <p>Dando continuidade ao conteúdo lecionado no dia anterior, a PE apresenta vários números separados e pede às alunas que os agrupem de forma a esgotar todas as possibilidades de formarem números. Depois disso, deverão escrevê-los no caderno diário, representando-os também com material multibase (MAB). <b>(Anexo 20)</b></p> <p>Posteriormente, a PE propõe que as alunas sugiram adições cujo o resultado seja 100, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.</p> <p>De modo a perceber se os conceitos foram devidamente interiorizados pelo grupo, a PE dá indicação para que resolvam os exercícios propostos no manual, páginas 158 e 159 <b>(Anexo 21)</b></p>	<p>alumínio; Azeite; Açúcar; Anexo 16 Anexo 17 Anexo 18 Anexo 19 Anexo 20  Anexo 21</p>		<p>- Realiza adições e subtrações cuja a soma seja inferior ou igual a 100.</p>
-----------------------------------	--	--	---	--	---



<p><b>Gramática</b></p>	<p>corretamente, utilizando o vocabulário correto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem preparou a festa de anos da Inês?</li> <li>- Com que intenção a Inês escreve esta carta?</li> <li>- O que significa a expressão “Ele é fantástico de verdade”?</li> </ul> <p>Após este diálogo, a PE apresenta ao grupo um desafio que consistirá, em dar resposta à carta da Inês como se fossem a sua mãe.</p> <p>Posteriormente, procederão à leitura das suas produções para o grande grupo, tentando que os alunos percebam que apesar do tema ser comum podem surgir opiniões diversificadas.</p> <p style="text-align: center;">-----INTERVALO-----</p> <p><b><u>4.ºano</u></b></p> <p>Após o intervalo, a PE realiza um jogo interativo de revisões (<b>Anexo 23</b>) de modo a aplicar e a treinar os conhecimentos adquiridos nas últimas semanas.</p> <p>Se ainda houver tempo, a PE corrigirá os trabalhos de casa.</p> <p style="text-align: center;">-----ALMOÇO-----</p>	<p>Anexo 23</p>	<p>10:30-11:00 11:00- 12:0</p> <p>12:00-14:00 14:00-16:00</p>	<p>texto</p> <p>- Lê corretamente e com entoação o texto.</p>
-------------------------	--	---	-----------------	---	---

		Após o almoço, uma vez que a turma no âmbito do Projeto School4ALL beneficia de coadjuvação na área de expressões artísticas, as disciplinas são lecionadas pela professora coadjuvante.			
--	--	--	--	--	--

### **Anexo 3- Pedido de autorização aos encarregados de educação**

Ex.mo Encarregado de Educação,

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo de Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e durante o resto deste ano letivo, vamos desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionada na turma do(a) seu (sua) educando(a).

Pretendemos realizar duas investigações centradas na área curricular de Expressão e Educação Físico-Motora.

Para a concretização da investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles os registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades referentes ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização desta investigação. Sendo assim, vimos por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados.

Agradecendo desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 13 de março de 2018

As mestrandas,

Andreia Simões e Joana Giestas

---

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, n.º \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_º ano, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do meu educando nos estudos acima referidos e a recolha de dados necessária à sua concretização.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

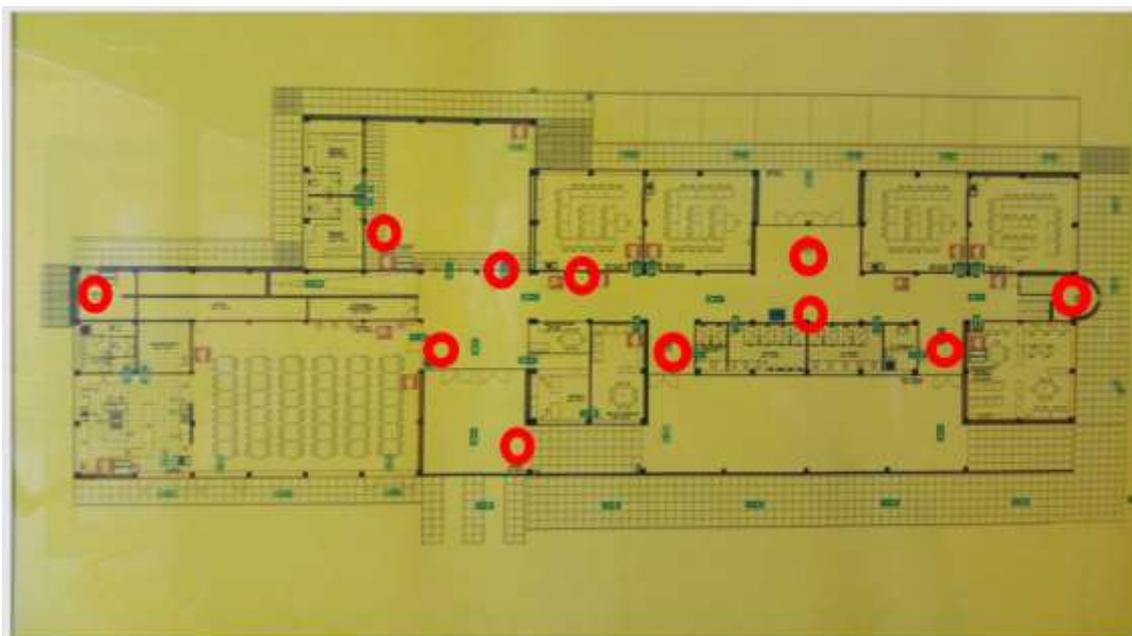
# Anexo 4- Planta do edifício



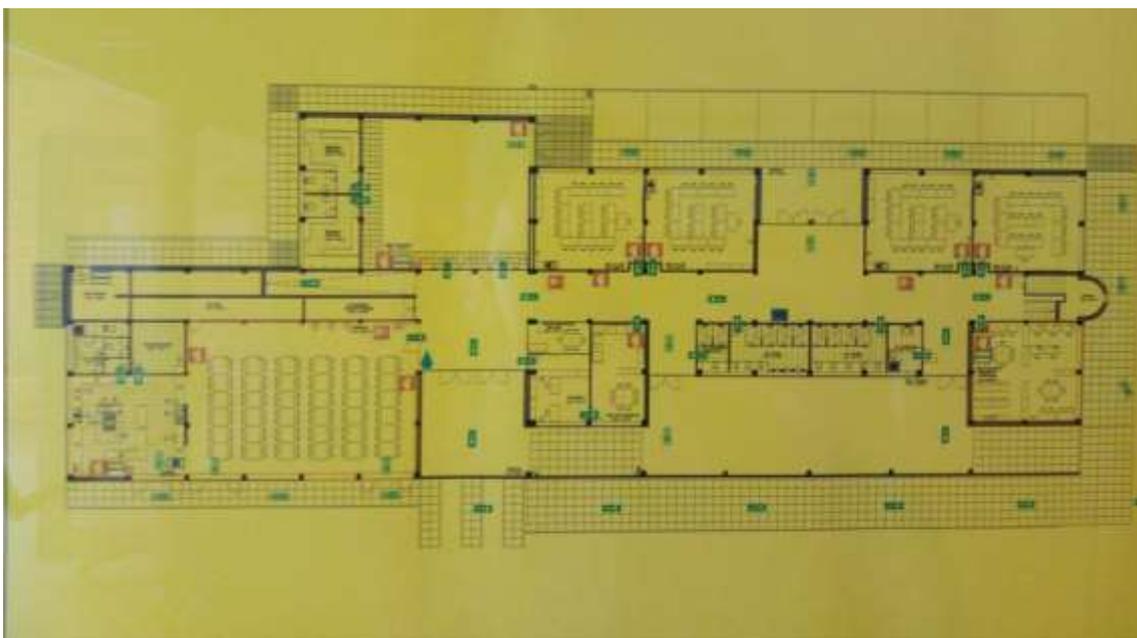
## Anexo 5- Planta da escola



Anexo 6- Planta da escola



Anexo 7- Planta do rés do chão da escola



## Anexo 8- Mapa aéreo da escola



Início e final do percurso

Anexo 9- Cartão de controlo

		ESCALÃO	NOME						○	
		PEITORAL	CLUBE						▷	
								TEMPO		
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
								R1	R2 R3	
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

		ESCALÃO	NOME						○	
		PEITORAL	CLUBE						▷	
								TEMPO		
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
								R1	R2 R3	
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

		ESCALÃO	NOME						○	
		PEITORAL	CLUBE						▷	
								TEMPO		
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
								R1	R2 R3	
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

## Anexo 10- Questões

1. Em que ano foi formada a Comunidade Económica Europeia?
  - a) 1957
  - b) 1956
  - c) 1955
2. Quantas estrelas tem a bandeira da União Europeia?
  - a) 11
  - b) 12
  - c) 13
3. Quantas capitais de distrito existem no nosso país?
  - a) 20
  - b) 18
  - c) 16
4. Quantos pontos cardeais existem?
  - a) 4
  - b) 6
  - c) 8
5. Portugal e Espanha integraram a União Europeia no ano de 1987.
  - a) Verdadeiro
  - b) Falso
6. A sigla CPLP significa Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.
  - a) Falso
  - b) Verdadeiro
7. A agricultura é a principal atividade do setor primário.
  - a) Verdadeiro
  - b) Falso
8. O comércio faz parte de qual setor?
  - a) Primário
  - b) Secundário
  - c) Terciário
9. Qual é o distrito que faz fronteira com Viana do castelo?
  - a) Porto
  - b) Braga
  - c) Vila Real
10. A pecuária é a criação de...
  - a) Gado
  - b) Peixes
  - c) Frutos

Anexo 11- Tabela de resposta



<b>1- a)            b)            c)</b>	<b>2- a)            b)            c)</b>
<b>3- a)            b)            c)</b>	<b>4- a)            b)            c)</b>
<b>5- V                            F</b>	<b>6- V                            F</b>
<b>7- V                            F</b>	<b>8- a)            b)            c)</b>
<b>9- a)            b)            c)</b>	<b>10- a)            b)            c)</b>