

Orientação

DEDICATÓRIAS:

À minha querida “Vó-Praia”,

que inspirou e marcou esta minha escolha profissional.

Que me iluminou em todas as minhas decisões.

Pelas histórias que me contava, que transformo e aplico na minha vida.

Pelo exemplo.

Pelo carinho que deixou no meu coração.

Pelo sonho concretizado.

À minha querida mãe,

que esteve sempre presente, nos momentos bons e maus.

Pela mão,

sempre estendida para me segurar.

Pela ajuda,

em alcançar esta conquista tão importante.

Pelo incentivo e força dados ao longo da caminhada.

Por ter possibilitado a concretização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

E porque “A gratidão é a memória do coração” (Antístenes, s.d.), não posso deixar de mencionar aqueles que estiveram presentes ao longo de todo este caminho, e que permitiram que chegasse até aqui.

Aos meus pais, por nunca me terem deixado desistir. Por me terem dado asas, e para além disso, me terem ensinado a voar.

À minha tia, por ter estado sempre presente, pelo carinho e pela cumplicidade.

Ao meu irmão, por me fazer distrair nos momentos mais difíceis.

Às minhas melhores amigas, Bárbara Lessa, Carolina António e Bárbara Teixeira, por me lembrarem todos os dias que a amizade não tem preço nem tempo, e que a distância é só um número.

Ao João, pelo companheirismo, cumplicidade, carinho e motivação em todos os momentos. Por me socorrer em todos os desesperos informáticos na construção deste trabalho.

Ao Sol Maior, por me proporcionar momentos únicos e essenciais para o meu crescimento. Pela amizade e pela música que enchem o meu coração.

Ao meu coro, ao meu grupo de catequese e ao grupo de jovens, pelos abraços, pelos sorrisos e pela genuinidade que marcam todos os meus sábados e dias em que estamos reunidos. Por perdoarem e compreenderem as minhas ausências, nesta fase final.

Ao meu orientador, Professor José António Costa, pela prontidão e a incansável ajuda ao longo deste trabalho. Pelas críticas construtivas que me permitiram alargar horizontes e melhorar o meu trabalho.

Às professoras supervisoras, pela formação contínua, pelas bases dadas e trabalhadas ao longo deste ano de estágio. Pelo incansável apoio e ajuda.

Às professoras cooperantes dos centros de estágio, pela incansável e disponível ajuda e a prontidão em auxiliar tudo o que lhes era solicitado. Pelos conselhos e pela mão amiga sempre nos momentos que precisei.

Um especial obrigado a *Ábba*, pela fé que semeou em mim e que cresceu até hoje. Pela força e vontade de fazer mais e melhor. Por me permitir ter discernimento nas horas mais difíceis e por me fazer olhar para as pequenas coisas da vida com carinho e gratidão. Pelos dons do Espírito Santo que recebi. Por me fazer seguir este caminho sempre com base na sua Palavra.

Pedi, e dar-se-vos-á; buscai, e encontrareis; batei, e abrir-se-vos-á.
Porque, aquele que pede, recebe; o que busca, encontra; e, ao que bate, abrir-se-lhe-á (Mateus 7:7-8)

RESUMO

Contar e ouvir contar histórias sempre foi algo que acompanhou o meu percurso pessoal e profissional. Assim, no presente documento, com o título “Quem conta um conto acrescenta um ponto (ou vários)”, adotei o conto como fio condutor. Este Relatório, desenvolvido no espaço da Unidade Curricular de Prática do Ensino Supervisionada, que integra o Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, possibilita dar conta do que foi desenvolvido ao longo de todo o ano de Estágio profissionalizante.

Este documento está dividido em duas partes. Na Parte I, constituída por sete capítulos, procedo ao levantamento de aspetos fundamentais à reflexão sobre a minha prática, problematizando o que é ser professor nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e de que modo é que os pressupostos enunciados acompanharam as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

A Parte II é dedicada ao Projeto de Investigação, que tem como questão de partida: “Qual é o contributo do conto para o desenvolvimento linguístico dos alunos em sala de aula?”. Além da fundamentação teórica e metodológica, apresento os passos a seguir numa eventual concretização do Projeto (que não surgia como requisito para a efetivação do presente Relatório) e uma reflexão sobre o modo como esta tarefa de pesquisa contribuiu para revisitar o meu percurso formativo e delinear pontes para o futuro profissional.

Palavras-chave: Ensino nos 1.º e 2.º CEB; formação de professores; educação linguística e literária; potencialidades pedagógicas do conto tradicional.

ABSTRACT

Telling stories and listening to storytelling has always been something that accompanied my personal life and professional career. Therefore, in this document, under the title “Quem conta um conto acrescenta um ponto (ou vários)”, I adopted short stories as a guiding thread. This Report, written under the scope of the Supervised Teaching Practice course within the Master’s degree *Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico*, aims at giving account of what was developed throughout the year of internship.

This document has two major parts. In Part I, consisting of seven chapters, I survey fundamental aspects to reflect on my practice, discussing what it is to be a teacher in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education and how the assumptions set out followed the activities developed during the school year.

Part II is devoted to the Research Project, which has as its starting point: “What is the short story's contribution to the linguistic development of students in the classroom?”. In addition to theoretical and methodological basis, I present the steps to be taken in a possible implementation of the Project (which did not appear as a requirement for the realization of this Report) and a reflection on how this research task contributed to revisit my formative path and to build bridges to my professional future.

Keywords: Teaching at Primary School; teacher training; language and literary education; pedagogical potentialities of traditional short stories.

ÍNDICE

Considerações Introdutórias	12
Parte I	16
Quem conta um conto...	16
1. O tempo e o espaço deste conto	18
2. Aprender a ensinar...	23
2.1. A formação docente	24
2.2. Ser professor do Primeiro Ciclo do Ensino Básico	27
2.3. O Professor de Português	32
2.4. O Professor de HGP	35
3. ... Para ensinar a aprender.	38
3.1. Estratégias e recursos para um ensino em articulação	39
3.2. Os recursos digitais no ensino – atividades desenvolvidas durante a PES	45
4. A aula de Português	51
4.1. Os domínios de ensino da língua	52
4.1. A Leitura, a Escrita e a valorização do autor	55
4.2. Atividades desenvolvidas	62
5. A aula de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio	76
5.1. A especificidade da aula de HGP	78
5.2. A articulação das Ciências Sociais e Humanas com as Ciências Naturais	82
5.3. Atividades desenvolvidas	84
6. Articulação e integração de saberes	90
6.1. Atividades desenvolvidas	92
Parte II	99
... Acrescenta um ponto (ou vários).	99
1. O lugar da Literatura para a Infância na educação linguística	101

2.	O contributo do conto para o ensino da Língua	107
2.2.	Investigo para contar	112
2.3.	Conto para aplicar	120
	Reflexão Final	134
	Galeria de Imagens	147
	Apêndices	175

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Bilhete de Entrada no Museu	147
Imagem 2 - Capa do Guião de Exploração	147
Imagem 3 - Guião de Exploração – Interior.....	148
Imagem 4 - Proposta de trabalho no Guião de Exploração	148
Imagem 5 - PowerPoint - O Banqueiro	148
Imagem 6 - Proposta de consolidação.....	149
Imagem 7 - Capa do Livro "Romance do 25 de abril"	149
Imagem 8 - Tabuleiro	150
Imagem 9- PowerPoint - "Um Tesouro".....	151
Imagem 10 - Um Ditador	151
Imagem 11 - Tabela "O 25 de abril de 1974" - Por Preencher	152
Imagem 12- Tabela "O 25 de abril de 1974" - Preenchida	152
Imagem 13- Jogo Virtual – Kahoot - Fração	153
Imagem 14 - Jogo Virtual - Kahoot - Horas	153
Imagem 15 - Jogo Virtual - Kahoot - Alunos a jogar	154
Imagem 16 - Alunos a Jogar Kahoot	154
Imagem 17 - Leão - obra "Bichos do avesso", José Jorge Letria.....	155
Imagem 18 - Peixe - obra "Bichos do avesso", José Jorge Letria.....	155
Imagem 19 - Macaco - Obra " Bichos do Avesso", José Jorge Letria.....	155
Imagem 20 - Gato e Rato - obra "Bichos do Avesso", José Jorge Letria	155
Imagem 21 - Tubarão - obra "Bichos do Avesso", José Jorge Letria	156
Imagem 22 - Esquema da Unidade Didática "Palavra, Palavrinha... Queres ser minha?"	156
Imagem 23 - Frases Escritas por um aluno.....	156
Imagem 24 - Frase Escrita por um aluno.....	157
Imagem 25 - Esquema de compreensão do texto "Se eu fosse muito alto"	157
Imagem 26 - Guião de Preparação para a Escrita	157
Imagem 27 - Caligrama Grupo A.....	158
Imagem 28 - Caligrama Grupo B	158
Imagem 29 - Caligrama Grupo C.....	158

Imagem 30 - Caligrama Grupo D	159
Imagem 31 - Caligrama Grupo E	159
Imagem 32 - Caligrama Grupo F	159
Imagem 33 - Caligrama Grupo G.....	160
Imagem 34 - Sequência de Ilustrações retiradas do livro "Se eu fosse um livro"	160
Imagem 35 - Marcadores de livros 1.....	160
Imagem 36 - Marcadores de Livros 2	161
Imagem 37 - Marcadores de Livros 3	161
Imagem 38 - Álbum de Autores - "Aqui Moram Autores"	162
Imagem 39 - Materiais para o Álbum de Autores.....	162
Imagem 40 - Materiais para a produção das folhas para o Álbum	162
Imagem 41 - Alunos a Construir o Álbum	163
Imagem 42 - Construção da folha do Álbum de Luísa Ducla Soares	163
Imagem 43 - Folha do Álbum - Eugénio de Andrade	164
Imagem 44- Folha do Álbum - Luísa Ducla Soares	164
Imagem 45 - Folha do Álbum – Álvaro Magalhães	164
Imagem 46 - Panfleto - Álvaro Magalhães	165
Imagem 47 - Preenchimento da informação sobre o autor no quadro	165
Imagem 48 - O Universo do autor Manuel António Pina – Exercício de Escuta Ativa	166
Imagem 49 - Preenchimento do Universo do autor pelos alunos.....	166
Imagem 50 - Preenchimento da Informação sobre João Pedro Mésseder	167
Imagem 51 - Preenchimento da Folha para a árvore do autor - José Fanha	167
Imagem 52- Folha para a árvore do autor - Luísa Ducla Soares	167
Imagem 53 -Árvore dos autores	168
Imagem 54 - Ponte D. Luís I, Porto	168
Imagem 55 -- Torre Eiffel, Paris	168
Imagem 56 - Mercado Ferreira Borges, Porto	169
Imagem 57 - Estação do Rossio, Lisboa.....	169
Imagem 58 - Esquema “A Arquitetura do Ferro”	169
Imagem 59 - Palácio da Pena, 1843	170
Imagem 60 - Palácio da Pena, Sintra.....	170
Imagem 61 - Palácio da Pena, Terraço.....	170
Imagem 62 - Palácio da pena Desnivelementos, torres, torrinhas, terraços	171
Imagem 63 - Origami - Recorte.....	171

Imagem 64 - Origami - Finalizado	172
Imagem 65 - Relógio	172
Imagem 66 - Tarefas presentes no PowerPoint.....	173
Imagem 67 - Construção do Relógio - Materiais.....	173
Imagem 68 - Construção do Relógio pelos alunos	174
Imagem 69 - Preenchimento da Tarefa sobre as Horas	174
Imagem 70 - Relógio - Produto final.....	174

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Unidade Didática “É tempo de Liberdade”	176
Apêndice 2 – Unidade Didática “Palavra, Palavrinha... Queres ser minha?”	184
Apêndice 3 – Unidade Didática “Se do avesso não queres ficar, vamos pescomovimentar”	201
Apêndice 4 – Unidade Didática “Se eu fosse, se tu fosses... Nós Podíamos Geoficinar”	211
Apêndice 5 – Unidade Didática “Um se, uma estação ... Um livro na Palma da Tua Mão”	221
Apêndice 6 - Unidade Didática Desimaginar, descreiar, desinventar e poetomusicar	229
Apêndice 7 – Unidade Didática Portugal Na Segunda Metade do Séc. XIX	237

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

HGP – História e Geografia de Portugal

PAA - Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PPA - Plano Plurianual de Atividades

RI - Regulamento Interno

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O presente documento, com o título “Quem conta um conto acrescenta um ponto (ou vários)”, foi desenvolvido no espaço da Unidade Curricular de Prática do Ensino Supervisionada (PES) em 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), que integra o Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em vista os pressupostos para a obtenção do grau de Mestre na presente instituição de Ensino Superior, este trabalho desenvolveu-se em torno de uma componente investigativa em educação com os objetivos de estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática, desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes, possibilitando e fomentando um desempenho profissional crítico e reflexivo, problematizante e em permanente evolução.

Ao longo deste documento, será feito um levantamento de vários aspetos que vão concorrer para a reflexão e desenvolvimento do projeto investigativo. Para além disto, este Relatório possibilita dar conta do que foi desenvolvido ao longo de todo o ano de Estágio profissionalizante. Foi possível fazer um levantamento do que considere mais relevante e pertinente para esta reflexão, com um olhar crítico e fundamentado, numa perspetiva de melhorar a minha futura Prática Profissional.

Para mim, o ato de contar um conto é um momento singular e mágico, que não só nos transporta para outra realidade, como também alarga o nosso conhecimento e imaginação. Tendo em conta isto, tenciono evidenciar que, ao contar e apresentar aquilo que aconteceu no âmbito do estágio, pretendo marcar e “provocar” o leitor, de forma a potenciar um alargamento, não só da imaginação face ao contexto de ensino, mas, essencialmente, da reflexão crítica de uma prática fundamentada e realista.

Este documento estará dividido em duas grandes partes. A Parte I surge como levantamento das considerações necessárias para a minha reflexão sobre a minha prática e futura profissão. Deste modo, concretizei uma divisão em sete

capítulos, onde não só será feito um levantamento teórico fundamentado, como também serão apresentadas várias atividades oriundas do contexto de Estágio da PES.

A Parte II do Relatório será dedicada ao Projeto de Investigação no âmbito do trabalho sobre o conto tradicional como promotor do desenvolvimento linguístico do aluno. Assumi a seguinte questão de partida: Qual é o contributo do conto para o desenvolvimento linguístico dos alunos em sala de aula? Tendo como referência esta questão e os objetivos traçados, procederei a um enquadramento teórico sobre o tema – a importância da Literatura para a Infância e, em particular, do conto para o ensino da língua –, no sentido de alimentar a minha reflexão e análise para responder à questão evidenciada. Subjacente a isto, apresento uma breve proposta metodológica, através de uma Unidade Didática, que se concretiza no âmbito do trabalho sobre o conto tradicional em contexto de sala de aula, potenciando um desenvolvimento, não só linguístico, como também pessoal e individual do aluno.

PARTE I

QUEM CONTA UM CONTO...

Contar uma história é um momento único e singular de quem conta essa mesma história. Podemos adaptar a informação e torná-la pessoal, transmitindo sentimentos e emoções a quem a ouve. A história pode não ser nossa, mas temos a possibilidade de a personalizar através da forma como a contamos. Mas quando a história é nossa, ou até quando contamos algo que foi vivenciado por nós, é inevitável contá-la de várias formas ao longo do tempo. E esta é a particularidade que torna o ato de contar uma história tão único e pessoal.

Tal como nos é apresentado por Haíla Ivanilda Silva e Mônica Gaspar (2018, p. 209)¹ “a escrita é uma das mais poderosas armas de comunicação, porque torna capaz de estabelecer vínculos e importantes relações sociais. Escrever é, não só expressar ideias, conceitos e informações, como também transmitir sentimentos e sensações, é eternizar no papel palavras que permanecerão gravadas ao longo do tempo.”. E é este o motivo que torna este capítulo tão especial e importante. Não só vai ser apresentado aquilo que correu durante o percurso de estágio, como vai permitir que haja uma reflexão sobre essa mesma prática e a formação profissional, tal como António Nóvoa (2009) nos diz é necessário defender o registo escrito como essencial para a consciência do trabalho e da identidade docente, citado por Silva e Gaspar (2018). Não podemos menosprezar o grau de dificuldade desta tarefa. Na verdade, Clarice Lispector (1978) refere que a escrita surge com vários desafios: a demora de se encontrar nas palavras, a necessidade de inspirações. Para a autora escrever não

¹ Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3326>, Brasília, v. 99, n. 251. Consultada em novembro de 2019

é tarefa fácil, é um ato instável que só quem o experimenta e tenta se apercebe, “em cada palavra, pulsa um coração”, citado por Silva e Gaspar (2018). Na fase inicial do estágio, devo mencionar que se tornou extremamente essencial a escrita de um diário de formação. Apesar de este ter sido desenvolvido em conjunto com o par pedagógico e ter tido a finalidade de apresentar aquilo que ia sendo observado durante o estágio, permitiu um trabalho reflexivo e uma partilha constante entre o par. Esta fase de observação, juntamente com as intervenções que iam sendo feitas, possibilitaram um olhar mais atento ao contexto da sala de aula, onde foi possível perceber vários aspetos referentes às dificuldades da turma e dos alunos e às suas interações. Concretamente, esses momentos permitiram essencialmente identificar a dificuldade dos alunos referente, não só à leitura e à escrita, mas também no que toca ao cálculo matemático e à resolução de problemas, realidade confirmada pela professora titular da turma como um dos entraves para o avanço da aprendizagem dos seus alunos.

Ao longo desta primeira parte do relatório de estágio será feita uma apresentação do contexto de intervenção da Prática Educativa Supervisionada, realizada nas valências de Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2º CEB. Falar de educação é, em primeiro lugar, “evocar uma instituição social, um sistema educativo (...) A educação enquanto instituição possui as suas estruturas, as suas regras de funcionamento” (Mialaret, 1976, p. 11). Neste sentido, numa primeira abordagem, serão caracterizadas as instituições pertencentes ao Agrupamento de Escolas, mais concretamente uma EB 1 e uma EB 2/3, através dos seus documentos orientadores - Regulamento Interno (RI), Projeto Educativo (PE), Plano Anual de Atividades (PAA) e Plano Plurianual de Atividades (PPA), que apesar de alguns estarem desatualizados, conseguimos compreender de forma mais completa e concreta o funcionamento dos dois estabelecimentos de ensino.

1. O TEMPO E O ESPAÇO DESTE CONTO

O local de intervenção da Prática Educativa pertence a uma escola pública, cooperante com o estabelecimento de ensino superior de frequência do ciclo de estudos de Mestrado, na qual foram desenvolvidas “atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada”, segundo o previsto no artigo n.º 22 do Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014, p. 2824). Concretamente, a PES decorreu em duas escolas pertencentes ao agrupamento anteriormente referido situado no concelho da Maia, no distrito do Porto e por isso, torna-se pertinente caracterizar ambos os contextos de forma separada, uma vez que são duas realidades extremamente distintas.

Importa salientar a informação presente no PE, uma vez que para Joaquim Machado e João Formosinho (2012, p. 37), o PE é “o principal instrumento da autonomia das escolas (...) no qual cada escola configura o seu programa educativo através da explicitação dos princípios, valores, metas e estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.”. Desta forma, saliento os princípios descritos no PE referente ao contexto de ensino onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada: exigência, responsabilidade, inovação e cidadania. Mais especificamente, nele está descrito que a autonomia, a responsabilidade e a cooperação são as pedras basilares de uma Comunidade Educativa que se concentra numa aprendizagem dinâmica e com mais sentido. Ainda neste sentido, posso evidenciar o Plano Anual de Atividades como sendo o instrumento de planeamento e execução que possibilita operacionalizar com maior objetividade o Projeto Educativo em vigor, expondo-se como um instrumento importante no exercício de autonomia conforme está preconizado no decreto lei².

Relativamente ao primeiro contexto da PES, referente ao 1º CEB, esta é uma escola pequena, com apenas um edifício e um espaço exterior a toda a volta. Nos dois andares estruturantes existem ao todo 4 salas de aula, embora apenas 2

² Decreto-lei n.º 75/2008, número um, alínea c) do artigo 9º

estejam a ser utilizadas. Para além disso, possui uma biblioteca extremamente pequena e incompleta, com apenas uma estante, alguns livros de literatura para a infância, um armário com manuais escolares e materiais de apoio ao docente, algumas almofadas, quatro mesas redondas com cadeiras, um quadro de giz e uma tela branca para o uso do projetor. Neste espaço existe um conjunto de grandes janelas ao longo de uma das paredes com grades e cortinas, apesar disto, as mesmas não são funcionais para reduzir a quantidade de luz. Um dos espaços principais da escola é o polivalente onde as crianças passam os intervalos nos tempos de chuva e onde decorrem algumas atividades, tanto letivas como extracurriculares. Esse espaço é partilhado com a área da cantina onde decorrem as refeições, na hora do almoço. Nesse espaço existem duas filas de mesas, suficientes para o número de alunos da escola e também dois lavatórios para serem utilizados antes e depois das refeições. No andar de cima, as crianças têm acesso a uma sala com computadores, embora não seja usada frequentemente. Para além disto, também existe uma sala que serve para os momentos de apoio escolar e ainda outra com materiais que são usados para as atividades letivas, tais como cartolinas, cartões, plasticinas, tecidos, revistas, etc.

É importante salientar que na estrutura dos órgãos de gestão, direção e administração do agrupamento, na Eb1 garante um coordenador de estabelecimento, nomeado pelo diretor, durante quatro anos. Este coordenador coincidentemente é a professora titular da turma em que estagiei. Este aspeto tornou-se essencial e necessário para as estagiárias, uma vez que permitiu conhecer de perto as funções deste cargo e compreender os seus procedimentos perante a escola.

No que concerne aos alunos inseridos no contexto, salientamos a turma de 2º ano na qual nos foi possível desenvolver a PES e trabalhar ao longo do ano. Esta é uma turma mista, com dezanove alunos do 2º ano e um do 3º ano, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Existe um aluno referenciado com necessidades educativas especiais, tendo uma anomalia congénita do sistema nervoso, a Espinha Bífida. Concretamente, este aluno utiliza andarilho e fralda e são necessários alguns cuidados durante o dia. Do mesmo modo, a sala encontra-se adaptada de forma a facilitar a sua deslocação e possibilitar a sua autonomia e independência, tanto dos professores e auxiliares educativos, como dos colegas. Relativamente à turma, esta demonstra-se sempre disponível

e compreensiva com as limitações do seu colega, mas é importante realçar que nunca foi observado um momento em que tratassem este elemento da turma de forma diferenciada. Este aluno concretiza todas as tarefas e atividades que são propostas, tal como os colegas, tendo às vezes que existir uma pequena adaptação às suas necessidades.

Foi possível perceber, logo desde os primeiros momentos de observação, que, esporadicamente, existem alguns conflitos entre alguns alunos da turma, embora se tenha verificado, da mesma forma, uma forte ligação e amizade entre outros. Apesar de alguns terem dificuldades na aprendizagem e apresentarem algumas limitações, mais concretamente no que toca à leitura e à escrita, de um modo geral, os alunos são bastante curiosos e interessados em todas as tarefas que são desenvolvidas ao longo das aulas, estando constantemente a colocar questões e a responder à professora. Para além disto, sentem uma necessidade de questionar, participar e até intervir com assuntos que trazem do seu contexto de fora da escola.

Relativamente à sala de aula, esta apresenta ótimas condições para um bom desenvolvimento das atividades letivas. Para além de ser um espaço amplo e arejado, possui bastante luminosidade natural devido às três grandes janelas presentes numa das paredes. Existe um quadro branco com projetor, que se adapta às estaturas dos alunos, em ótimo estado de conservação. As mesas encontram-se dispostas em forma de U, com três delas no seu núcleo central, em frente ao quadro. A professora titular possui uma secretária com alguns materiais necessários ao desenvolvimento das aulas, e, para além disso, tem também três mesas de apoio onde estão guardados os manuais de todos os alunos, facilitando a autonomia dos mesmos para os alcançar. Existe ainda na sala um armário com materiais de trabalho (os cadernos dos alunos de três áreas curriculares: Estudo do Meio, Português e Matemática), e onde estão também guardadas as caixas pertencentes a cada aluno, onde guardam os seus materiais de escrita e de desenho (estojo, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, tesoura, cola, etc.).

Os alunos desta turma concretizam alguns momentos específicos na sua rotina, ao longo da semana e ao longo do dia. Durante a semana, para além do horário letivo, também têm a possibilidade de frequentar as atividades extracurriculares, tal como é mencionado no Projeto Educativo do Agrupamento (2018-2021)

aposta-se em diferentes áreas complementares, nomeadamente, yoga, *mindfulness*, ciências experimentais para desenvolver e potenciar diferentes competências nos alunos, de modo a ir ao encontro do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, 2018-2021).

Focando agora a caracterização do contexto educativo do 2º CEB, sendo este um agrupamento de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), esta escola apresenta algumas características específicas que permitem desenvolver ações orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos. Para além disso, há a intenção da redução do abandono e insucesso escolar, a transição da escola para a vida ativa e intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere. No documento do Plano Plurianual de Melhoria (PPM, 2018/19-2020/21), pode-se ler que este “é uma ferramenta construída a partir dos documentos estratégicos e das reflexões conjuntas das diferentes estruturas da escola tais como o Projeto de Intervenção do Diretor(a) e o Projeto Educativo”. Concretamente, esta é a sede do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, e abrange alunos do 2º e 3º CEB. Relativamente ao espaço estruturante da escola, este concentra-se num grande edifício, com todos os serviços necessários ao funcionamento regular de um espaço educativo, desde reprografia, salas de aula, secretaria, gabinete do aluno, sala dos professores, biblioteca, sala de computadores, gabinete de psicologia, gabinete do conselho diretivo, entre outros. Para além deste espaço principal, a escola também está dotada de vários espaços ao ar livre, uma cantina e um pavilhão desportivo.

No que concerne ao espaço sala de aula, de uma forma geral, as salas são antigas e encontram-se em estado de degradação. Existe apenas um quadro de giz, gasto e pouco funcional uma vez que apresenta marcas de desgaste e o giz não adere à superfície, dificultando a visualização por parte dos alunos. Podemos encontrar também um projetor, um computador com acesso à internet, que por vezes falha e dificulta o decorrer normal das atividades letivas. As salas apresentam pouca luz natural e, apesar de ter aquecedores, no inverno são extremamente frias e desconfortáveis. O espaço é grande e amplo e, por isso, causa algum eco e ruído, o que perturba o ambiente de aprendizagem. Na componente de estágio no 2º CEB, as estagiárias tiveram a oportunidade de trabalhar com duas turmas de 6º ano, com características particulares.

A primeira corresponde à turma de estágio em História e Geografia de Portugal, constituída por 21 alunos. Na sua maioria, essencialmente à entrada da sala, os alunos manifestam alguma agitação e ruído. Observamos que existem casos de desorganização, o que exige alguma atenção e orientação por parte da docente, uma vez que não efetuam as tarefas propostas, por exemplo, copiar alguma coisa do quadro e colar informação no caderno. No entanto, não deixam de ser empenhados e participativos ao longo das atividades e dos conteúdos que são lecionados pela docente. São extremamente curiosos e respondem ativamente às questões que vão sendo colocadas. No que toca à turma de Português, esta é constituída por 20 alunos, um deles é repetente, e uma das alunas foi transferida devido a uma participação disciplinar na escola antiga.

Esta é uma turma bastante empenhada e participativa, e que manifesta especial interesse na disciplina de Português. Após várias conversas informais com a professora cooperante, percebemos que esta turma apresentava alguns casos esporádicos de chamadas de atenção por parte dos professores de outras disciplinas, quando a turma apresentava alguma instabilidade e comportamentos menos corretos na sala de aula, sendo que se manifestavam preocupados com os resultados dos alunos. Ao longo do período de observação conseguimos perceber que a turma manifestava várias dificuldades ao nível da leitura e da escrita e que alguns alunos não conseguiam acompanhar de forma produtiva o ritmo das aulas. Também verificamos que muitas vezes, alguns alunos não concretizavam as tarefas que eram propostas para casa pela professora, e desta forma, não consolidavam nem desenvolviam as competências que estavam previstas.

2. APRENDER A ENSINAR...

O desafio dos professores, na atualidade, é o de “ensinar e de fazer ensinar” (...) [a] capacidade de partilhar com os outros saberes, experiências (...), e de construir, no coletivo dos pontos de vista existentes na escola, uma plataforma de ação entre todos (...)” (Leite, 2010).

Neste capítulo, analisamos o processo formativo inerente à minha Prática de Ensino Supervisionada. Desta forma, organizei a informação em 4 tópicos que vão do geral para o particular. Mais concretamente, partimos de algumas noções relativamente ao que é ser professor, aspetos que marcam a formação docente, passando posteriormente para um foco mais centrado no professor do Ensino Básico, com enfoque na especificidade do 1ºCEB. Após isto, considereei essencial evidenciar o que é ser professor de Português e de HGP, uma vez que são as áreas específicas da formação.

Como forma de interligar este capítulo ao capítulo seguinte, optei por seleccionar uma frase que será dividida em duas partes: “Aprender a Ensinar para Ensinar a Aprender”. Esta frase concretiza uma intertextualidade com a obra de Manuela Ferreira e Milice Ribeiro dos Santos, “Aprender a Ensinar - Ensinar a Aprender” (1994). Tal como as autoras nos apresentam, o processo de formação docente é realmente importante e necessário para lecionar. Efetivamente, antes de ensinar, o processo de formação demonstra-se extremamente complexo e completo e é de elevada importância para a construção pedagógica. Mais concretamente, antes de enveredar pela prática profissional, é crucial passar por um conjunto de etapas formativas que conferem ao perfil do docente uma complexidade de competências e habilidades necessárias e essenciais à sua prática.

Assim, no terceiro capítulo serão traçados os vários aspetos relativos à minha Prática de Ensino Supervisionada. Partindo do título “Para Ensinar a Aprender”, surge então a descrição dos aspetos que considero relevantes e que marcaram a minha prática. Numa fase inicial, saliento as estratégias de ensino

e os respectivos recursos como um dos focos principais do ensino, que determinam a aprendizagem dos alunos (3.1.). Depois disto, dou especial destaque à aula oficina, como metodologia produtiva tanto para o ensino da História como para o ensino da Língua que marcou o meu percurso formativo. Evidentemente que, depois desta breve fundamentação teórica, saliento uma aula de História que teve como foco principal a utilização da projeção de imagens, e interação direta, revelando uma visita virtual ao Museu Romântico do Porto. Logo de seguida, saliento uma Unidade Didática onde valorizo os materiais, recursos e estratégias utilizadas, tendo sido trabalhada todas as áreas de ensino de forma articulada.

2.1. A Formação Docente

Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos. (Eduardo Galeano, s.d.)

Como ponto de partida para a concretização deste tópico alusivo à Prática Educativa Supervisionada, revela-se de extrema importância evidenciar alguns aspetos que se destacam na formação docente. Nos dias que correm e tendo em conta a realidade construtivista que se pretende no contexto educativo, o professor assume-se como um moderador do processo de ensino. Do ponto de vista de Maurice Tardif (2002), podemos evidenciar que o “saber” do profissional de educação engloba um conjunto de conhecimentos científicos, de competências, de habilidades (ou aptidões) e as suas atitudes – saber, saber-fazer e saber ser. Segundo Thomas Guskey e Michael Huberman (1995), salienta-se que “a necessidade de desenvolvimento profissional do professor, entendido como uma atividade deliberada e com objetivos explícitos de renovação de ideias e de práticas, é hoje, mais do que nunca, considerada fundamental para a melhoria da qualidade de ensino”.

Ser professor implica, num primeiro plano, apropriar-se do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planeamento e à organização da sua

prática e ainda dos princípios educacionais e do sistema de ensino de forma a evidenciar uma postura crítica relativamente aos programas, mas também ostentar habilidades e atitudes com reforço ético e profissional (Tardif, 2002). Acrescenta-se ainda o gosto implícito pelo trabalho com crianças e jovens, num sentido de conseguir ser capaz de motivar uma turma. Não podemos referir que os saberes que servem de base para o ensino se limitam a conteúdos bem restritos que dependem de um conhecimento exclusivo. Contrariamente, abrangem uma diversidade de objetos, de questões de problemas que estão todos relacionados com a prática e com o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Tal como Jennifer Nias (1991) refere o “professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Deste modo, admitindo que o conhecimento científico se revela como a base do conhecimento do professor, não nos podemos libertar da importância das experiências, da integração e da participação na vida quotidiana da escola, bem como do trabalho cooperativo com o restante corpo docente. A identidade do professor está em constante transformação, apresenta-se numa oscilação contínua entre o saber e o aprender, sofrendo constantes adaptações às mudanças que enfrenta.

Tal como Pierre Dominicé (1990, pp. 149-150) afirma "Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. (...) A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica". Depreende-se que as escolas profissionalizantes legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma conceção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos, mas são também lugar de reflexão sobre a sua prática, o que permite alcançar uma perspetiva de produtores do saber e do saber-fazer (Nóvoa A. , 1991). Desta forma, Formosinho e Niza (2009) constataam que é necessário “proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (p. 125), citado por Daniela Gonçalves e Cristina Vieira da Silva (2017, pp. 779-787).

Admite-se, então, que a Prática de Ensino Supervisionada³ apresenta como principal objetivo a interação entre a teoria e a prática, sendo este o momento destacado para a mobilização de conhecimentos, competências e atitudes, obtidas ao longo da formação inicial nas diversas áreas, possibilitando a ação em contexto real e em situações concretas da sala de aula, da escola e da comunidade. Na perspectiva de Matthias Finger (1989), Stephen J. Ball e Ivor F. Goodson (1989), a formação está indissociavelmente ligada à "produção de sentidos" sobre as vivências e sobre as experiências de vida”.

Claramente, o estágio pode ser considerado como uma “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (Pimenta, 2004), na medida em que possibilita a aquisição de noções básicas do que é ser professor nos dias de hoje e das suas exigências face à realidade dos alunos e os contextos de ensino. É, igualmente, o espaço e o tempo onde são reveladas as inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional, é o momento em que conseguimos evidenciar as problematizações de um cenário complexo e da procura de soluções, num movimento de reflexão-ação-reflexão (Schön, 2000).

Contudo, devemos estar cientes de que este não garante que haja uma preparação completa e finalizada para o ensino. Esta é uma profissão que exige um investimento contínuo e uma formação constante ao longo de toda a prática profissional. Através do documento de orientação geral da Prática de Ensino Supervisionada, verificamos que deve também estar patente o “desenvolvimento de capacidades investigativas sobre a prática pelo exercício da reflexão sobre, na e para a ação, visando o desenvolvimento de competências de agir e reagir perante situações educativas, convicções, valores e saberes” (Complemento Regulamentar Específico do Curso⁴). Tal como já mencionara anteriormente, a reflexão sobre aquilo que fazemos durante a nossa prática é essencial para o processo de aprendizagem e de aperfeiçoamento da nossa formação profissional, e, por isso, tal como referem Oliveira e Serrazina (2014) quando analisam o processo reflexivo como um vaivém entre o que acontece e a

³ Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro

⁴ Disponível em: <https://www.es.e.ipp.pt/cursos/crec/mestradohistegeonovo.pdf>

compreensão e constante procura de significados dessas experiências vividas: “Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um insight sobre o que significa ser professor.” (Oliveira & Serrazina, 2014, p. 32).

Ao longo do ano, estes momentos reflexivos foram-se tornando cada vez mais importantes e necessários. A partilha e o diálogo sobre os mesmos, com o par pedagógico, com as colegas de curso, com as professoras supervisoras e com as professoras cooperantes, tornaram-se fulcrais e necessários para que várias questões pudessem ser debatidas, as inquietações ultrapassadas, e para que pudéssemos sentir uma evolução gradual na nossa prática, no sentido de a melhorar, inovar e adequar às exigências dos contextos. Foram vários os desafios, os erros cometidos, as inseguranças sentidas, mas através destes momentos, através do apoio e ajuda de todos os intervenientes na formação, foi possível superar e aplicar, da melhor forma que conseguimos, aquilo que íamos aprendendo.

2.2. Ser professor do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. (Freire, 2001, p. 259)

Perspetivando, tal como já fora mencionado, uma conceção de ensino que se define pelo modelo construtivista, pretende-se que o aluno seja o centro de todo o processo de ensino e de aprendizagem, sendo que este constrói o seu conhecimento em função da sua experiência (Arends, 2008) que dá origem à exploração através do diálogo e da troca de ideias. Deste modo, é o professor que se posiciona como orientador de todo o processo, e, por isso, deve organizar um conjunto de atividades e estratégias que permitam ao aluno assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Estanqueiro, 2010). Adiante será feita uma reflexão sobre a urgência da compreensão destas estratégias, bem como uma referência ao que foi desenvolvido durante o estágio.

Dá-se especial destaque ao 1º Ciclo do Ensino Básico como sendo o momento em que são criados os alicerces e as principais bases para as aprendizagens da criança. Para além de serem desenvolvidas as competências no âmbito das áreas curriculares, onde são desenvolvidas competências no âmbito da leitura, da escrita, da oralidade, do raciocínio matemático e do conhecimento do mundo, mas também são patentes as competências sociais e pessoais, num sentido de proporcionar um desenvolvimento integral e preparar para o futuro. Concretamente, um profissional de Educação, mais especificamente, um professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Decreto-Lei 241/2001⁵, desempenha uma responsabilidade específica e qualificada, no sentido em que “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”⁶. Podemos ler no Decreto Lei⁷ que o 1.º CEB é um “ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos. O sistema educativo⁸ é um conjunto de meios que assegura e garante que todas as crianças usufruam do direito à educação, com intuito de desenvolver de forma global a personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Saliento a perspetiva de Maria do Céu Roldão (2010), que afirma que ensinar não é “dar matéria”, “cumprir o programa”, “planificar e sumariar os conteúdos previstos”, concretamente “ensinar é, (...) acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que provoquem ativamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2010, p. 11). Neste seguimento, Jacques Delors (1998) afirma que o professor é a figura fundamental na preparação das crianças para a construção consciente de um futuro.

⁵ Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação. Ministério da Educação, (30 de agosto de 2001). Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República, 5570-5571.

⁶ Anexo 2º, 30 de agosto

⁷ DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º

⁸ Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (DL n.º 46/86, 14 de outubro)

Compreendo que se torna essencial que o professor recorra à planificação de processos diferenciados de ensino e aprendizagem, de forma a mobilizar estratégias e intencionalidades específicas e de diversificar os seus procedimentos (Roldão, 2009) e, da mesma forma, é “fundamental para o professor conhecer bem o conteúdo que ensina, conhecer os alunos e os processos de ensino-aprendizagem” (Lopes & Silva, 2010, p. 25). Por este motivo, torna-se necessário que haja uma adaptação por parte do docente atendendo “às dificuldades próprias de cada aluno, no plano de ritmo de trabalho e do tipo de orientação” (Postic, 1995), de forma a adequar a sua ação e a torná-la acessível. Desta forma, é importante salientar que o Sistema Educativo Português assegura a formação geral dos indivíduos, garantindo-lhes a descoberta dos seus interesses e aptidões pessoais, o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, espírito crítico e criatividade, promovendo, assim, a realização pessoal.

Outro tópico que considero essencial evidenciar neste relatório tem que ver com a interdisciplinaridade pretendida no contexto de ensino. Tendo em conta isto, considero pertinente salientar o que nos refere Olga Pombo (2008) quando desenvolve a sua análise relativamente à definição desta palavra. Na verdade, concretiza um confronto etimológico relativamente aos prefixos das palavras que estão relacionados com a palavra “disciplina”. Nomeadamente, multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Desta forma, a autora considera que no que toca à pluridisciplinaridade ou de multidisciplinaridade, “estaríamos a pensar naquele primeiro nível que implica pôr em paralelo, estabelecer algum mínimo de coordenação.”, já a interdisciplinaridade, vem trazer uma noção de união das áreas disciplinares, referindo que a mesma “pelo seu lado, já exigiria uma convergência de pontos de vista.” Assim, acrescenta que o prefixo “inter” é “aquele que faz valer os valores da convergência, da complementaridade, do cruzamento.” (Pombo, 2008, p. 6).

Atentando na perspetiva de John Dewey (2006, p. 69), “É necessário ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado, cujo produto final são peças que não encaixam umas nas outras” que não se interligam e não estabelecem relação entre si. O autor Vaideanu (2006) ressalta que sendo a interdisciplinaridade uma forma de abordagem do conhecimento, é necessário que este seja organizado e que surjam conteúdos de ensino, não esquecendo os

métodos, as técnicas e a avaliação a que se recorre (p. 162), citado por Oliveira (2017).

Do meu ponto de vista, este conceito traz para o ensino uma nova estruturação, conferindo ao aluno o papel central de todo o processo de ensino, sendo o mesmo visto como um indivíduo particular e único. Posto isto, e valorizando em primeiro plano este aspeto, o ensino confere uma urgência intrínseca de promover as aprendizagens dos alunos de forma individual e, do mesmo modo, respeitar as necessidades dos mesmos (Oliveira, 2017). Desta forma, o autor Vaideanu (2006) considera que a interdisciplinaridade “não anula a disciplinaridade; o que se faz é derrubar as barreiras entre as disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o carácter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver” (Vaideanu, 2006, p. 169), citado por Oliveira (Oliveira, 2017). Na perspetiva de Brown (2006), é-nos apresentado que os alunos devem ser expostos ao conteúdo de disciplinas de forma articulada, de modo a originarem um “todo coerente, implicando uma concentração das experiências da aprendizagem” (2006, p. 38). Ao longo do percurso de estágio, esta foi uma preocupação e, ao mesmo tempo, um desafio, tendo em conta que o ensino ainda se está a adaptar a esta “nova” formatação.

Para que isto se concretize, para que a interdisciplinaridade seja uma realidade no nosso contexto de ensino, é urgente promover uma comunicação e cooperação entre os diferentes atores no processo de ensino e de aprendizagem, concretamente, os pais, os docentes, a comunidade educativa e as próprias crianças, de forma a criar um entendimento e uma compreensão de todas as partes. Posto isto, evidencio que é necessário compreender a urgência que se traduz na cooperação entre todos os intervenientes que tem ação de forma direta ou indireta no processo educativo, e não apenas aqueles que se encontram dentro da sala de aula. Já sabemos que a aprendizagem tem início nos contextos familiares dos alunos, através de atividades nas quais a família ensina o respeito, o amor e a solidariedade, elementos básicos para a convivência humana e social e para o equilíbrio dos impulsos de destruição internos e infantis (Baltazar, Moretti, & Balthazar, 2006, p. 32).

Tal como já fora referido, temos de ter sempre a noção de que a escola serve, não só para desenvolver os conteúdos programáticos e atribuir classificações, mas também contribui para a formação pessoal e social do aluno (Estanqueiro, 2010, p. 21). Segundo Estanqueiro (2010),

num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo. A cooperação é um fator de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social (Estanqueiro, 2010, p. 22).

É urgente perceber esta importância que a cooperação tem no processo ensino e de aprendizagem, não só devido à motivação intrínseca que provoca nos alunos, mas também ao facto de desenvolver a sua formação social e cívica. Para além disto, o mesmo autor refere ainda que uma comunicação entre o professor e os seus alunos, e dos alunos entre si, reforça a motivação e, conseqüentemente, promove as aprendizagens, considerando o diálogo como a melhor estratégia de comunicação numa sala de aula (Estanqueiro, 2010, p. 33).

Na opinião de Jorge Ávila de Lima (2002), cada vez mais os pais se mostram interessados em obter o máximo de informações por parte dos professores em relação à vida escolar dos seus filhos, como, por exemplo, o programa e as metas das disciplinas, o projeto educativo da escola ou do agrupamento de escolas, os métodos de ensino do docente, as exigências ao nível das disciplinas e dos trabalhos de casa, os critérios de avaliação, as inovações introduzidas pelas reformas educativas, entre outros aspetos (Lima, 2002). Tendo em conta o que foi referido, o professor tem de ter consciência de que é essencial fomentar o papel ativo dos pais no processo de ensino e de aprendizagem dos seus filhos, de forma a implicá-los neste processo, através da organização de atividades que impliquem uma cooperação entre a escola e a família.

E ainda é importante salientar a importância da cooperação entre docentes. Jorge Cardoso, no seu livro “O professor do futuro”, refere que um professor de excelência deve cooperar com os seus pares, na medida em que o seu trabalho deve ser visto em conjunto, de modo a proporcionar uma aprendizagem plena. Esta cooperação deverá ser colocada em prática não só entre colegas, mas também entre os órgãos de gestão da escola. Assim sendo, saber trabalhar em grupo, ser dinâmico ou ter empatia, são alguns dos atributos importantes para que os docentes possam ter êxito na sua vida profissional (Cardoso, 2013, p. 76). Nesta medida, a cooperação e a partilha de informação entre os docentes ajudam a que os alunos obtenham novos conhecimentos de uma forma mais completa e significativa.

Para que este trabalho cooperativo se concretize e seja efetivo, o docente deve respeitar as diferentes perspectivas. Para além disto, deve existir uma planificação antecipada do trabalho que se pretende desenvolver, através da definição dos conteúdos, dos objetivos de aprendizagem e da explicitação do que é pretendido fazer com os alunos (Oliveira J. M., 2017). Resumidamente, as relações de cooperação estabelecidas entre os diferentes atores do processo de ensino e de aprendizagem são fundamentais para uma aprendizagem sem restrições, sem limitações e que possibilite uma melhor visão dos conteúdos que devem ser abordados, nomeadamente quando se refere ao 2º CEB, uma vez que este não integra a modalidade de ensino de monodocência. Desta forma, para que a estratégia interdisciplinar seja aplicada, é essencial que os docentes de diferentes áreas curriculares cooperem e se entrem ajudem, tal como destaca Joana Oliveira (Oliveira J. M., 2017), e como veremos nos setores seguintes.

2.3. O Professor de Português

Ensinar português, parece-me ser uma das tarefas mais desafiantes e gratificantes deste mundo, considerando o papel que a língua assume atualmente e a urgência que se traduz em comunicar de forma eficaz e fluente, tanto na escrita como oralmente. Já referi, num dos tópicos anteriores, que o ato de ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Mas ensinar a ler e escrever vai muito para além de adquirir o conhecimento sobre a língua. E ensinar português é muito mais do que ensinar a ler e escrever.

A verdade é que o professor de português é-nos apresentado, na perspectiva de Faria (1983), como o único que, no processo de ensino e de aprendizagem, “produz e reproduz os seus próprios meios de produção. Concretamente, produz e reproduz a sua competência de falante, produz e reproduz a sua capacidade de observar, de descrever e de interpretar [os fenómenos da língua]”, citado por Castro, 1995 (p. 41). Para além disso, é tarefa do docente criar situações que motivem e induzam a transformação do conhecimento intuitivo da língua que o aluno já adquiriu, através do contexto familiar e da convivência em sociedade.

Ainda assim, um professor de Português terá de proporcionar momentos de forma a que seja exigido ao aluno a aplicação de uma linguagem adequada ao contexto, mais concretamente deve “propor comportamentos verbais adequados a cada situação, eficientes para atingir os objetivos de cada momento, capazes de servir a relação interpessoal que se deseja” (Reis & Adragão, 1990, p. 15).

Do mesmo modo que já foi referido a importância da formação do professor do ensino básico, centramo-nos agora na urgência da preparação e do conhecimento do profissional de ensino da língua, sendo este, necessariamente, possuidor de uma sólida e atualizada formação científica não só no campo da linguística, mais concretamente do conhecimento fonológico, lexical e morfosintático. Devemos salientar, ainda, o conhecimento ao nível da comunicação, tendo sempre como foco o destinatário ou leitor, os objetivos comunicacionais, etc., bem como nas áreas da semântica e da psicolinguística, no sentido de conhecer as metodologias e os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, e, por fim, da sociolinguística, estando evidente a noção de que os fatores culturais condicional a comunicação e as produções orais e escritas (Leal, 2009, p. 1305). Para além do mencionado Ceia (2002) afirma que “o pensamento linguístico do professor metódico de Português é inseparável do pensamento literário, do pensamento cultural, do pensamento político, do pensamento ético, etc.” (Ceia, 2002, p. 55). Reforçando esta ideia, não podemos deixar de salientar a função socializadora que a disciplina de Português desempenha na vida escolar dos alunos, na medida em que promove o desenvolvimento de competências comunicativas que são indispensáveis para uma boa inserção e interação sociais, sendo este um instrumento de cidadania (Sim-Sim, 1997).

Subjacente à formação do professor de Português, temos de estar conscientes de que o desenvolvimento dos saberes envolvidos na compreensão e produção, não só escrita, mas também oral, exige uma aprendizagem e um treino de competências muito finas por parte dos alunos. Neste sentido, torna-se essencial que o docente assuma uma postura competente e adequada no seu desenvolvimento da expressão oral, prevendo atividades de expressão oral (dicção e exposição, mas também estejam incluídas algumas dramatizações, argumentação, etc.) na medida em que proporciona aos alunos desenvolverem estas competências, tal como afirma Susana Mira Leal (2009) no seu trabalho

desenvolvido para as Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Para além disto, é função da aula de Português a formação de leitores fluentes, competentes e críticos, sendo que o meio para o atingir é o treino e o exercício, mobilizando o domínio dos vários saberes, das técnicas de leitura, e do conhecimento da língua. Tendo ainda em consideração a variedade linguística que existe na sociedade, nos diversos contextos dos alunos de uma turma, o professor deve ter especial atenção e mostrar-se sempre sensível e aberto relativamente a esse prisma, uma vez que deverá ser capaz de conseguir um aprofundamento da consciência linguística dos seus alunos e do seu desenvolvimento comunicacional, indo ao encontro do que afirma Inês Duarte (1995) de que “o domínio do português padrão alimenta e é alimentado [...] pela tomada de consciência das variedades linguísticas em presença na aula e na comunidade, das suas semelhanças e diferenças, da regularidade de um grande número de processos linguísticos, das diferentes classes de elementos mobilizados no uso que fazemos da nossa língua” (Duarte I. , 1995, pp. 79-80), citado por Susana Mira Leal (2009). Para que o processo de ensino e de aprendizagem se desenvolva e concretize nos vários objetivos traçados para a aprendizagem da língua, é realmente fundamental que o docente possua um conhecimento pedagógico geral e didático consistente e sustentado, que permitam atender a um conjunto de tópicos que se destacam como essenciais. Assim, Susana Leal (2009) salienta os conhecimentos que têm de estar subjacentes à prática do professor de português, citando o autor Júlio Nogueira (Nogueira, 1989, pp. 5-13):

- na seleção, programação e desenvolvimento das estratégias e mecanismos adequados/necessários à consecução dos objetivos que se propõe cumprir e aos alunos pelos quais é responsável,
- na seleção e conciliação relevante das diversas modalidades de trabalho e dos recursos educativos disponíveis, incluindo as novas tecnologias de informação,
- na adequação da informação exigida pela complexidade dos conteúdos e competências que lhe cumpre fazer aprender na área ao desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos seus alunos, procedendo às adaptações ditadas por um processo em que se cruzam diferentes estratégias, ritmos e estilos de aprendizagem

- e ainda, na seleção e construção dos materiais pedagógicos adequados aos objetivos educacionais, aos contextos em que atua e aos aprendentes.

Posto isto, o papel do professor de português assume um enorme relevo, essencialmente, nos primeiros anos do ensino da língua, tendo em vista a exigência e o grau de dificuldade de aprendizagem. Desta forma, é essencial compreendermos de que forma é que podemos adaptar a nossa prática e quais as opções que poderão ser tomadas em contexto de sala de aula para tornar o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos mais produtiva e eficaz, tornando-os fluentes para uma comunicação eficaz e adequada a cada contexto.

2.4. O Professor de História e Geografia de Portugal

É verdade que ninguém pode viver o passado, mas também é bem certo que não se pode avançar criticamente rumo ao futuro ignorando o passado (Félix & Roldão, 1996, p. 17).

O ensino da História tem vindo a ser alvo de várias discórdias e motivo de discussão face ao seu valor e a sua importância no contexto escolar, ao longo dos tempos. A verdade é que, antes de dar início à minha PES, deparei-me com algumas inquietações e ideias que tem vindo a ser debatidas face à disciplina da História. As experiências de estágio foram fundamentais para a minha formação, não só porque permitiram estabelecer um contacto direto com a realidade educativa, na sua vertente formativa, mas também permitiu contrariar estas noções e compreender que estas ideias têm vindo a ser moldadas e alteradas.

Saliento por isto, a necessidade que existe na profissão docente, perspetivando uma postura reflexiva e crítica face às várias realidades de ensino. Concretamente, o professor deve procurar refletir sobre o contexto da própria ação educativa, de forma a compreender e adaptar convenientemente as suas práticas. Tendo em conta a dimensão desta área, especificamente a sua dimensão da análise do passado, tal como salienta Leandro Karnal (2008, p.

28), tendo em conta o papel formativo, deve fazer com que o aluno sinta “a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer”, citado por Joana Ribeiro (2015). É este aspeto que torna as aulas de história um desafio constante, e a relação passado/presente cada vez mais oportuna e necessária no contexto de sala de aula. Desta forma, torna-se imprescindível apostar em metodologias e estratégias de ensino mais diversificadas e motivadoras para os alunos, sendo urgente inovar e recorrer a diferentes estratégias. Segundo Piaget, e tentando ir ao encontro do que já foi mencionado anteriormente, compreende-se que “O interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. Assimilar, mentalmente, é incorporar um objeto à atividade do sujeito, e esta relação de incorporação entre o objeto e o eu não é outra que o interesse” (Piaget, 2005, p. 37). Assim percebemos a importância de conseguir manter o interesse no decorrer das aulas, permitindo aos alunos uma aprendizagem contínua e motivadora dos conteúdos.

No que toca à formação de professores, tal como enuncia Joana Ribeiro (2015) no seu trabalho este é um tópico que tem conferido especial atenção por parte das entidades formadoras, onde se identificam as necessidades de formação, tanto ao nível do conhecimento da área de especificidade e da didática, como da pedagogia. Nos dias de hoje, pode afirmar-se que são evocadas novas exigências de conhecimento aos professores, que devem estar diretamente relacionadas com as diversas possibilidades profissionais e culturais. Evidentemente, e tal como Proença (1992) refere, o professor de História “deve estar atento à evolução do pensamento histórico e da produção historiográfica sob pena de empobrecer, ou mesmo, falsear o seu ensino” (Proença, 1992, p. 26). Especificamente, é necessário evidenciar que a formação de professores tem vindo a registar “mudanças significativas, em parte por força das mudanças ocorridas no contexto educativo nacional” (Esteves, 2002, p. 22).

Através das Unidades Curriculares concretizadas ao longo da formação, direcionadas para o ensino da história, nomeadamente a Didática da História e Geografia de Portugal, foi possível adquirir uma diversidade de competências para o ensino desta área curricular, muitas vezes desvalorizada. Para além disso tornou-se essencial recorrer à articulação e integração de saberes ao traçar os percursos de aula durante a PES. Adiante daremos conta das estratégias

utilizadas na concretização de algumas aulas no âmbito desta área disciplinar, e, no âmbito do primeiro ciclo será feita uma reflexão relativa a esta articulação e integração.

3. ... PARA ENSINAR A APRENDER.

A educação e o ensino são as mais poderosas armas (...) para mudar o mundo.
(Nelson Mandela, s/d).

Ao longo deste ano, foram várias as aprendizagens tanto a nível da formação académica, como a nível pessoal. Pode-se dizer que serviu de muito e para muito. Quero salientar a frase que descreve o crescimento sentido nesta etapa, “Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.”, Eduardo Galeano (s.d.).

A prática educativa supervisionada foi uma oportunidade para experimentar e mobilizar conhecimentos que foram adquiridos ao longo da formação, assumir novas aprendizagens e competências e desenvolver um conjunto de atividades que concorreram para uma formação integral e o mais completa possível. Ao longo do estágio foi possível perceber as nossas fragilidades e os aspetos que exigiam maior dedicação da nossa parte; do mesmo modo, conseguimos evidenciar os nossos pontos fortes e os momentos que nos faziam sentir mais confortáveis.

Neste capítulo (3.), tal como referi na introdução ao capítulo anterior, pretendo analisar alguns aspetos que marcaram o meu ano de estágio. Deste modo, gostava de evidenciar as dimensões que mais se destacam, e as que considero mais relevantes, durante todo o meu incompleto crescimento e na minha formação. A verdade é que fui dando conta de vários aspetos que poderiam ser melhoradas e moldados, num sentido de tornar a minha PES mais significativa e concretizadora. Saliento então, apenas algumas noções e alguns apontamentos alusivos à minha formação, com o intuito de refletir sobre a aprendizagem ao longo de todo o meu ano de estágio.

3.1. Estratégias e recursos para um ensino em articulação

Alice – Podes dizer-me, por favor, que caminho hei de seguir a partir daqui?

Gato – Isso depende muito do sítio onde queres chegar.

Alice – Não me preocupa muito onde vou chegar.

Gato – Então não interessa muito por que caminho hás de seguir.”

(Carrol, 1865)

Como ponto de partida, parece-me de extrema relevância salientar as **estratégias e metodologias de ensino**, tendo sido este um dos maiores desafios de toda a prática durante a componente de estágio. Tal como sugere o excerto da obra de Lewis Carroll, apresentado anteriormente, o ponto fulcral é traçar o que pretendemos atingir no final de todo o processo. Tal como o autor salienta, se não soubermos onde queremos chegar, também não é importante saber qual é o caminho que devemos seguir. Por outro lado, se estivermos conscientes dos nossos objetivos, se soubermos qual é “o sítio” onde queremos chegar, torna-se necessário e essencial definir e perceber quais são as opções que podemos tomar e qual o caminho que temos de seguir.

Várias inquietações surgiram desde o primeiro momento da PES e foram várias as questões colocadas a mim mesma: quais são as necessidades e as dificuldades dos alunos das turmas com que vou trabalhar? De que forma é que consigo adaptar o currículo a essas necessidades? Como vou conseguir ir ao encontro do que está estipulado pelo Agrupamento? Como consigo conciliar o que é exigido pelos pressupostos da PES e as limitações no centro de estágio? De que forma é que consigo implementar novas estratégias, mais motivadoras e com aprendizagens mais significativas?

É evidente que não podemos deixar passar despercebida a adequação das estratégias de ensino a cada turma e a cada aluno, e na maioria das vezes, é necessário alterar também os métodos de ensino e tipos de avaliação. Fala-se, deste modo, na urgência em redefinir metas e objetivos, no sentido de concretizar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade tal como e sugere António Nóvoa (2014, p. 16) ao afirmar que é essencial recorrer ao “aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento de currículos escolares” (Nóvoa, 2014, citado por Patrícia Mosqueira, 2017).

Tendo em conta os modelos curriculares que existem, é necessário salientar o Movimento da Escola Moderna (MEM), que vai ao encontro do que fora referido previamente, uma vez que é um modelo que potencia a participação da criança na construção do próprio conhecimento. Concretamente, este atribui à criança um papel ativo e participativo em contexto de sala de aula, já que assenta em valores de cooperação, de solidariedade e de democracia, de tal modo que, através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação, o aluno, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, poderá construir e refletir sobre os seus próprios conhecimentos. Esta conceção possibilita então um envolvimento e um empenho natural por parte dos alunos, eliminando a desmotivação, o desinteresse, a perturbação e os conflitos que resultam do descontentamento pela escola (Freinet, 1973).

Atualmente, tem-se implementado nas escolas a **autonomia e flexibilidade curricular**, que surgem no sentido de tentar reinventar a sala de aula e dar a possibilidade às escolas e aos professores de gerir o currículo de forma flexível e contextualizada, tal como nos é apresentado no Decreto-Lei⁹. Aos poucos, vai-se configurando um novo formato de ensino, e como suporte ao mesmo, surge o documento das Aprendizagens Essenciais (2018).

Segundo o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, a autonomia da escola depende da organização de cada escola e da cooperação dos professores e de outros profissionais e do percurso que constroem para a diversificação e a flexibilização, adotando uma estratégia de ensino personalizada. Esta alteração legislativa permite a cada escola a “identificação de opções curriculares eficazes”, valoriza modalidades de “gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo”, “trabalho colaborativo e interdisciplinar, no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens”, presente no mesmo decreto.

Educar é, neste contexto, o ato de despertar consciências para a liberdade e para a responsabilidade, sendo esta a capacidade de responder aos desafios, tal como é apresentado por Nilsa Quelhas e Daniela Gonçalves (2019), na medida

⁹ Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

em que somos capazes de responder ao outro e, ao mesmo tempo, “criar uma visão do mundo que implica que também o podemos recriar segundo uma perspectiva diferente mudando a nossa situação” (Robinson & Aronica, 2011). Trata-se, essencialmente, de educar para o mundo, para os tempos complexos e de incertezas, onde os olhares múltiplos ajudarão e alargados permitirão ver cada aluno(a) como um ser único e com a necessidade de uma educação personalizada (Quelhas & Gonçalves, 2019), desta forma, o professor consegue atender às necessidades de cada aluno ajudando-o a superar as dificuldades e a desenvolver as suas competências.

O documento das Aprendizagens Essenciais (2018) vai ao encontro do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017) pretende identificar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver, durante o ano, pelos alunos. Segundo a Direção-Geral da Educação, este documento vem agregar o conjunto essencial de conteúdos, capacidades e atitudes para ir ao encontro dos seguintes objetivos:

- Consolidar aprendizagens de forma efetiva;
- Desenvolver competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão);
- Permitir efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula.

Apesar de não termos tido a oportunidade de trabalhar diretamente com as turmas em que já estava a ser implementada a autonomia e a flexibilidade curricular durante o ano de estágio, uma vez que no presente ano letivo este novo regime educativo só foi aplicado aos primeiros, quintos e sétimos anos, foi possível acompanhar alguns dos procedimentos que estavam a ser explorados pelos professores através das reuniões e das conversas informais que iam decorrendo com as professoras cooperantes, esporadicamente.

Fala-se, concretamente, de uma **articulação e gestão curricular** que exigem e promovem a cooperação entre docentes do agrupamento de escolas ou, até mesmo, de escolas não agrupadas, num sentido de tentar procurar adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos. Esta articulação e gestão curricular são “asseguradas por departamentos curriculares nos quais se

encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes.”¹⁰.

Torna-se essencial destacar a efetividade e necessidade de concretizar uma articulação vertical e horizontal do currículo, agregando as atividades de complemento curricular numa articulação com as atividades letivas que são essenciais para o sucesso escolar dos alunos. A articulação assenta, por um lado, numa coordenação pedagógica sistemática e efetiva, ao nível dos órgãos e estruturas intermédias do Agrupamento e, por outro, num trabalho colaborativo entre docentes para que currículos e atividades se articulem ao nível interdepartamental, interdisciplinar e sequencial entre níveis de ensino.

Outro aspeto extremamente importante que influencia todo o processo de ensino é a **organização do espaço**. Este é o “rosto” do professor e, conseqüentemente, do seu grupo/turma, sendo um dos aspetos determinantes para desencadear boas aprendizagens (Sanches, 2001). Uma vez que a sala de aula é o espaço onde a criança passa a maior parte do seu tempo, esta deve ser um local que “(...) realmente permita o movimento, a expressão (...)” (Zabalza, 1998, p. 132). No que toca ao 1.º CEB, devemos ter em conta que o espaço deve estar organizado, deve ser flexível, seguro, estético e amigável (Oliveira-Formosinho, 2011).

No que toca ao contexto de estágio do 1.º CEB onde tive a oportunidade de desenvolver a minha prática educativa, tal como já fora mencionado anteriormente, conseguimos verificar que o espaço de sala de aula vai ao encontro destes pressupostos. Mais especificamente, este é um espaço extremamente luminoso, arejado e com uma diversidade de materiais e recursos que se encontram disponíveis para todos os alunos. Para além disto, o facto de ser uma sala grande permitia à professora cooperante e até mesmo às estagiárias poder modificar a disposição dos alunos e das respetivas mesas de trabalho, permitindo experimentar outras estratégias. Este foi um aspeto extremamente positivo e vantajoso, para além de todos os recursos que nos foram fornecidos durante todo o ano.

¹⁰ Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho (artigo 43º)

Os **materiais** são outro fator a ter em conta. Os materiais de uma sala de 1º CEB devem ainda apresentar as seguintes características: diversidade, quantidade, rotatividade, acessibilidade, qualidade e atratividade, despertando a curiosidade nas crianças e possibilitando interações apropriadas ao desenvolvimento de competências relevantes (Zabalza, 1998).

Nos dias de hoje, verificamos que o sistema de ensino evidencia uma dependência face às **tecnologias de informação e comunicação**. Se perspetivarmos a importância dada hoje ao conhecimento, pode-se dizer que se vive mesmo na era do conhecimento, na sociedade do conhecimento, sobretudo devido à informatização, à dependência das tecnologias e do processo de globalização das telecomunicações a ela associado. Podemos ainda acrescentar que os estudos que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar o cérebro humano ao que lhe é natural, a capacidade de pensar, em vez de promover o desenvolvimento da memória, tal como evidenciam Marques e Oliveira (2016)¹¹. Como já verificamos, a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente, no sentido de preparar o cidadão para a vida. Para isso, é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrónica (Silva, 2003).

Para além disto, outra metodologia que considero extremamente importante e necessária ser referida neste contexto, é a **metodologia oficial**. A verdade é que esta é transversal a qualquer área disciplinar. Assim, é necessário, num primeiro plano, evidenciar em que consiste a metodologia aqui referida. Apesar de não ser intenção diminuir a produtividade e utilidade das outras estratégias de ensino, saliento, tal como já fora referido, a aula oficina uma vez que esta é capaz de dinamizar a aprendizagem dos alunos no sentido de torná-la mais significativa (Souza, 2016). Esta proporciona o desenvolvimento de várias competências em simultâneo e permite concretizar uma aprendizagem integradora e significativa em todos os momentos.

A primeira questão a que importa responder é: “O que é uma oficina?”. Para Schulz, citado por Vieira e Volquind (2002, p. 11), a aula oficina caracteriza-se

¹¹ Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Consultado em outubro de 2019.

por ser “um sistema de ensino-aprendizagem que abre novas possibilidades quanto à troca de relações, funções, papéis entre educadores e educandos” (Vieira & Volquind, 2002, p. 11). Mais concretamente, as metodologias oficinais são situações de ensino de natureza aberta e dinâmica sendo, por isso, extremamente úteis em qualquer contexto de ensino, uma vez que permitem adequar-se à realidade de cada turma e de cada aluno. Garantem, deste modo, a articulação entre o saber social e os saberes científicos, das áreas disciplinares, exigido nas escolas (Moita & Andrade, 2006, p. 11). Para além disto, valorizam a construção de um conhecimento de forma participativa e reflexiva, baseada em situações da realidade e do dia-a-dia do aluno (Nascimento, 2007), citado por Valdeci Alexandre de Souza (2016).

Torna-se essencial destacar que, como qualquer outra metodologia de ensino, um dos primários aspetos à sua concretização é o planeamento estruturado da tarefa ou da atividade que se pretende desenvolver em sala de aula. Concretamente, a aula-oficina deve ser uma atividade com um objetivo bem definido, embora na sua concretização possam ocorrer algumas mudanças ou adaptações ao longo do trabalho. Deve ser ressaltado ainda que as oficinas pedagógicas possuem como foco numa ação consciente, ou seja, a sua principal ferramenta é a atividade prática (Paviani e Fontana, 2009, citado por Valdeci de Souza, 2016). Ainda na perspectiva destes dois autores, Paviani e Fontana (2009), uma das particularidades desta metodologia é a forma de construção de conhecimento por intermédio de uma ação, uma vez que promove a interação entre o pensar e o agir, que exige um conjunto de fatores que conferem ao sujeito executar de forma consciente e refletida uma determinada tarefa ou ação.

Desta forma, compreende-se que a oficina pedagógica confere uma interação mais significativa entre aquilo que está a ser trabalhado, referente à área de ensino ou às áreas de ensino, e o sujeito envolvido na atividade e no processo. Salientando agora Valle e Arriada (2012), as oficinas pedagógicas proporcionam a construção do conhecimento por intermédio da relação ação-reflexão-ação, fazendo o aluno vivenciar experiências mais concretas e significativas baseadas no sentir, pensar e agir. Reforçando ainda o que foi dito, é necessário ressaltar também que, para Moita e Andrade (2006) esta metodologia é capaz de promover a articulação entre diferentes níveis de ensino e diferentes níveis de saberes, num sentido de promover a construção criativa e coletiva do conhecimento por parte dos alunos.

Procuramos destacar aspetos relevantes nas opções metodológicas adotadas durante o estágio dentro de um espírito de articulação, veremos seguidamente alguns exemplos práticos que se concretizaram durante a PES.

3.2. Os recursos digitais no ensino – atividades desenvolvidas durante a PES

Apresentamos, agora, duas atividades em que os recursos digitais afiguram relevantes para a concretização de estratégias de ensino produtivas. Tendo sempre em conta tudo o que foi traçado anteriormente.

VISITA VIRTUAL AO MUSEU ROMÂNTICO DO PORTO

Tendo em conta o que fora aqui mencionado, é importante realçar o que decorreu durante a Prática Educativa Supervisionada que concorre para a valorização das TIC no processo educativo. Pretendo descrever, em primeiro plano, uma visita virtual que foi concretizada no âmbito da disciplina curricular História e Geografia de Portugal, concretizada na turma de 6º ano. Esta Unidade Didática (Apêndice 7) teve como título **“Portugal na segunda metade do século XIX”** e teve como intuito abordar o conteúdo da Sociedade Burguesa e a arte no século XIX.

Ao longo do estágio, fui tomando consciência da importância do trabalho que foi feito, previamente, nas Unidades Curriculares do Mestrado, referente à análise dos documentos reguladores, mais concretamente o documento das Metas Curriculares (MEC, 2013) e das Aprendizagens Essenciais (DGE, Aprendizagens Essenciais, 2018). Este trabalho permitiu perceber aquilo que é importante focar no decorrer das aulas e quais as competências essenciais a desenvolver, possibilitando ao professor selecionar as estratégias e os recursos que mais se adequam ao conteúdo que vai ser trabalhado. Do mesmo modo, ponderar e atender às necessidades dos alunos e ao ritmo de aprendizagem da turma.

Partindo deste pressuposto, e sabendo que nas Metas se pretende que o aluno fique a “Conhecer a organização social liberal, por oposição à sociedade do século XVIII” (MEC, 2013), e que ainda as Aprendizagens Essenciais que nos dizem que o aluno deve ser capaz de “referir o aparecimento de um novo grupo social (operariado), a progressiva perda de privilégios da nobreza e a ascensão da burguesia;” (DGE, Aprendizagens Essenciais, 2018), a preparação do percurso de aula teve como enfoque central os seguintes conteúdos: a sociedade liberal portuguesa, a vida nas cidades; as habitações burguesas, a alimentação, o vestuário e os divertimentos da burguesia.

Antes do início da aula, optei por reunir os alunos à porta da sala para que pudesse fazer uma contextualização e explicação do que iria decorrer durante a aula. Neste momento, foi-lhes entregue um bilhete de entrada no Museu Romântico do Porto (Imagem 1) que permitiu marcar a entrada na sala, de forma a motivar e suscitar a curiosidade dos alunos. Após a entrada, encontraram a projeção de uma imagem no quadro que correspondia ao Museu. Alguns alunos, como já tinham feito uma visita de estudo a este local, automaticamente reconheceram o edifício e intervieram nesse momento para partilhar o que tinham ficado a conhecer nessa mesma visita.

De seguida, apresentei-lhes o guião que iria ser utilizado durante esta visita virtual como exploração da informação, com uma breve introdução na capa (Imagem 2) e, no seu interior, fontes para explorar (Imagem 3 e 4). Desde logo foi perceptível o interesse e entusiasmo manifestado pelos alunos. Ao longo da aula, posso referir que existiu uma participação ativa de toda a turma, tanto na resposta a questões que iam sendo colocadas, como no preenchimento do guião de exploração que se tornou essencial para o desenvolvimento da aula. Através da exploração do PowerPoint (Imagem 5), à medida que iam surgindo as fontes históricas, escritas e não escritas, ia sendo apresentado as partes do guião com o respetivo exercício. Desta forma, através de algumas questões orais feitas por mim, no sentido de explorar as fontes apresentadas, os alunos conseguiam responder ao que era pedido no guião de exploração. O facto de cada aluno ter acesso ao guião em papel e ao mesmo tempo conseguir projetar o exercício do guião no quadro, permitiu aos alunos resolver o que era proposto de forma individual e depois discutir e corrigir em grande grupo.

Deste modo, e tendo em conta o que foi descrito sobre esta aula e o seu tema central, importa recordar as palavras de Lorenzato (1995)

Os recursos interferem fortemente no processo de ensino e aprendizagem; o uso de qualquer recurso depende do conteúdo a ser ensinado, dos objetivos que se deseja atingir e da aprendizagem a ser desenvolvida, visto que a utilização de recursos didáticos facilita a observação e a análise de elementos fundamentais para o ensino experimental, contribuindo com o aluno na construção do conhecimento (Lorenzato, 1995, p. 4).

Esta visita virtual permitiu aos alunos visualizar e explorar um conjunto de imagens que correspondem aos vários aspetos da sociedade burguesa, conferindo uma aprendizagem mais significativa. A utilização do PowerPoint torna-se uma mais valia para o desenvolvimento da aula, embora devamos ter a noção de que este não pode ser o único recurso didático utilizado, pois acaba por se tornar banal e desmotivante para os alunos. Ainda antes do término da aula, foi proposto aos alunos uma tarefa que seria concretizada em casa, apresentada no final do guião de exploração (Imagem 6). Esta tarefa teria como objetivo perceber se os alunos compreenderam os aspetos abordados durante a aula e se conseguiam descrevê-los. Atendendo a isto, conseguimos perceber uma articulação entre a História e Português. No entanto, percebi que deveria ter sido feita uma preparação para a escrita para que este trabalho fosse mais eficaz e produtivo. Assim sendo, o trabalho realizado ficou incompleto e não foi concretizado por todos os alunos da turma. Saliento, por isso, que a preparação para a escrita, independentemente de ser um aspeto referente à disciplina de Português, torna-se essencial e imprescindível que seja mobilizada para as outras áreas do ensino.

A UNIDADE DIDÁTICA “É TEMPO DE LIBERDADE”

Pretendo destacar esta Unidade Didática “**É tempo de liberdade**” (Apêndice 1), não só devido às atividades que foram desenvolvidas, mas também pelas estratégias de ensino utilizadas e o impacto e importância que este tema tem para a nossa sociedade. Concretamente, este conjunto de aulas, tal como o nome sugere, remetem para o 25 de abril de 1974. Tendo sido esta planificada de forma articulada com o 1º e 2º CEB, na disciplina de HGP, a utilização de recursos audiovisuais tornou-se essencial ao longo destas aulas, tendo tido um maior sentido no 1º CEB, uma vez que este era um tema praticamente novo para

a turma. Para além disto, a utilização de um dispositivo virtual, visível para toda a turma, permitiu motivar e manter o interesse dos alunos ao longo das aulas, e proporcionar uma maior compreensão e perceção dos acontecimentos retratados.

Como mote para Unidade Didática, no sentido de dar início a este tema, foi apresentado um livro aos alunos¹² (Imagem 7) e foi feita a exploração tanto dos elementos paratextuais, como dos contrastes de cores ao longo do livro. Neste momento, foram levantadas algumas questões no sentido de perceber o motivo da existência na obra desse contraste, e o que iria ser abordado ao longo destas aulas. Após isto, concretizou-se um registo no quadro com alguns aspetos referentes à capa do livro, às suas cores, ao seu título e ao autor.

Optamos por recolher um conjunto de documentos que seriam explorados em conjunto: fotografias, vídeos e fontes escritas. Após cada exploração era concretizado um registo numa tabela (Imagem 11) feita em papel de cenário que permitia distinguir os aspetos importantes relativos ao antes do 25 de abril de 1974, às personalidades que marcaram esta época, aos aspetos alusivos à revolução e os respetivos símbolos, tal como mostra a Imagem 12. Desta forma, foi apresentado à turma um tabuleiro virtual (Imagem 8), com as respetivas divisões que, com um clique, levavam para outra página que continha a informação, tal como podemos verificar através da Imagem 9 e 10. Todos os alunos tiveram a oportunidade de se deslocar até ao computador e clicar nas várias “peças” do tabuleiro.

A utilização de elementos audiovisuais ao longo da Prática Ensino Supervisionada tornou-se reveladora e indispensável. Esta é, efetivamente, uma tecnologia que permite um leque de situações pedagógico-didáticas que vão desde a simples utilização dos documentos que já existem, à produção de documentos e programas em que os alunos podem estar totalmente implicados. É notória a diversidade de situações de aprendizagem que este tipo de media possibilita e, por isso, deve ser pensado e visto como um fator de enriquecimento pedagógico e estimulante para a aprendizagem, colocando o aluno no centro e permitindo a construção do conhecimento. Tendo em conta a

¹² João Pedro Mésseder (2018), *Romance do 25 de Abril*, Editorial Caminho

perspetiva de vários autores (Mallas, 1985, Cabero, 1989, Westberg e Jasón, 1994, De Pablos, 1995, Ferrés, 1996, Herrel e Fowler, 1998, e Silva, 1998), o discurso audiovisual é um excelente meio para expor a informação e proporcionar uma aprendizagem significativa, tal como podemos verificar através dos seguintes motivos salientados:

- A informação torna-se mais motivadora, pela capacidade que o vídeo tem em provocar emoções;
- É possível adequar a informação ao grupo a que se destina;
- Permite grande versatilidade durante a visualização (congelar a imagem, retroceder a imagem, acelerar, etc.);
- Facilita a comunicação de problemas complexos.

Desta forma, e à medida que fui utilizando este recurso percebi que os alunos manifestavam uma atitude mais ativa no momento de participar, quando tomavam a palavra, demonstrando a seleção e construção de sentido das informações recebidas.

Para dar continuidade à apresentação desta Unidade Didática, será apresentada no capítulo 6 deste relatório a articulação concretizada com a área da Matemática. Assim, quase a terminar a reflexão deste conjunto de aulas, e uma vez que nos parágrafos anteriores foram expostos vários aspetos que considere necessário salientar, surge então o momento final da UD. Como forma de consolidação de todos os conteúdos abordados ao longo da mesma, em conjunto com o par pedagógico, optamos por concretizar um jogo virtual intitulado “Kahoot” (<https://kahoot.com/>). Este tem por base uma plataforma onde os alunos, individualmente ou em grupo, respondem a perguntas sobre um ou vários temas, preparadas pelo professor, de forma competitiva. Por cada resposta certa, ganham pontos, e aquele que responder de forma mais rápida ganha um maior número de pontos. Este jogo tornou-se extremamente motivador e útil como término desta unidade. Concretamente, verificámos que os alunos demonstraram, desde o primeiro momento, interesse e curiosidade relativamente ao jogo. Quando os alunos entraram na sala, estava disponível nas mesas de cada grupo, um computador com acesso à internet. No quadro, projetou-se as questões do jogo que foram lidas pelas professoras. Cada grupo tinha cerca de 60 segundos para conversar entre si e selecionar a resposta que considerava certa. Depois disto, no quadro, surgia a atribuição de pontos de

cada grupo, tendo em consideração a resposta certa e o menor tempo demorado a selecionar: quanto mais rápido se selecionasse a resposta, mais pontos se receberia.

Esta atividade de consolidação em formato de jogo tornou-se extremamente motivadora e significativa para a aprendizagem dos alunos. Não só permitiu consolidar os conteúdos que foram trabalhados (por exemplo: noção $\frac{1}{2}$ - (Imagem 13), leitura das horas no relógio – (Imagem 14), há quantos anos aconteceu o 25 de abril, como também possibilitou aos alunos trabalhar de forma cooperativa, desenvolver o espírito competitivo e as competências tecnológicas (Imagem 15 e 16). Estes dispositivos tecnológicos, para além de proporcionarem motivação aos alunos, também possibilitam um maior envolvimento nas atividades e nas suas aprendizagens, tornando-se aprendizagens mais eficazes e colaborativas, tendo em conta que, uma vez motivadas para a aquisição de novas aprendizagens, as crianças terão certamente um bom desenvolvimento e desempenho quer a nível escolar, como a nível pessoal e social (Santos, 2007).

Inevitavelmente, as tecnologias invadiram as escolas. Estas fazem parte da vida das crianças e o professor tem de estar a par e dar utilidade a todos esses recursos, porque tal como Ponte refere, a tecnologia marca uma forte presença e é “um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem” (Ponte, 2002). Para além do que fora referido anteriormente sobre os recursos audiovisuais, também é importante salientar que tivemos a oportunidade de explorar outras ferramentas virtuais e plataformas online, para a concretização de algumas atividades em contexto de sala de aula. Desta forma, e antes de descrever as atividades concretizadas nestes parâmetros, é necessário realçar em que contextos surgem.

4. A AULA DE PORTUGUÊS

Tal como as aves têm asas, o homem tem linguagem. As asas dão à ave a aptidão específica para voar: A linguagem faz com que a inteligência e as paixões humanas adquiram as características peculiares da razão e do sentimento. (Lewes, 1879)

Neste tópico dou especial destaque à aula de Português, evidenciando atividades de escrita e de leitura. Concretamente, embora considere essencial dar ênfase a todos os domínios presentes nas Metas Curriculares para o Ensino do Português, mais especificamente, Leitura e Escrita, Gramática, Oralidade e Educação Literária, senti a necessidade de consagrar como tópicos centrais e evidentes neste relatório a Leitura e a Escrita, tal como já mencionei anteriormente. Evidentemente, ao longo das descrições que irão surgir nos subtópicos que se seguem, referentes às aulas que decidi destacar, podemos identificar o trabalho concretizado tendo em vista o desenvolvimento das várias competências em todos os domínios.

Como ponto de partida, saliento aspetos que ajudam na concretização e reflexão sobre o que foi concretizado durante o estágio. Posteriormente a isto, surge a caracterização dos vários domínios do ensino da Língua dando resposta ao perfil do professor de português anteriormente traçado. No ponto 4.2. surge uma breve contextualização sobre o trabalho que se pretende desenvolver no que toca à dimensão da Leitura e da Escrita em sala de aula. Concretamente, surge um conjunto de passos metodológicos que podem ser tidos em conta no momento de trabalhar estas competências linguísticas. Paralelamente a isto, também optei por salientar um pequeno projeto concretizado no âmbito da disciplina de Português, tanto no 1º CEB como no 2º, que será adiante descrito.

Como término desta reflexão, surgem então algumas atividades desenvolvidas. Neste sentido, pretendo ilustrar algumas estratégias e metodologias aplicadas no contexto da PES, que se tornaram essenciais para a minha formação.

A aula de Português ganhou outra dimensão na minha prática educativa, após estes dois anos de mestrado e, essencialmente, depois da minha PES. A noção de Unidade Didática permitiu desenvolver um conjunto de competências tornando a prática muito mais significativa e concretizadora de aprendizagens para os alunos. Em causa está o facto de percebermos que a aula deve apresentar

uma sequência de atividades que é entendida como sendo a sua forma composicional. Deste modo, o trabalho ao longo da aula, partindo do trabalho com cada texto, está organizado segundo uma visão sistemática que pode variar em cada situação. Após a apresentação do texto que irá ser trabalhado, é feita uma exploração relativamente ao autor, completando alguns aspetos sobre o mesmo: formação académica, títulos ou prémios recebidos, outros textos, etc. (Cargnelutt & Angelo, 2012). Após este trabalho, o professor pode recorrer a um conjunto de questões, que tanto podem ser feitas oralmente como por escrito, que permitem ao aluno localizar a informação no texto e, em simultâneo, dar início à leitura de forma gradual. Esta etapa é extremamente importante para os alunos se apropriarem da informação do texto e a compreenderem, ao mesmo tempo que desenvolvem a competência de leitura. A partir do momento em que comecei a pôr em prática estes conhecimentos referentes à didática de Português, percebi que as aprendizagens e o desenvolvimento de competências se tornam muito mais significativas e a aula flui de forma mais natural, motivando e incentivando os alunos.

4.1. Os domínios de ensino da Língua

A aprendizagem da Português reveste-se assim de um valor individual e social fundamental e a sua promoção compete essencialmente à escola, nos seus diversos lugares de ensino e aprendizagem. A aprendizagem da língua constitui-se, de resto, como condição do próprio processo de escolarização. Como afirma Philippe Perrenoud (1995, p. 63),

para além dos 7 ou 8 anos, um aluno que não sabe ler nem escrever não pode desempenhar “correctamente” o seu papel, uma vez que a parte da comunicação escrita vai crescendo no trabalho escolar. Um aluno de 10 anos que não sabe nem ler nem escrever é um “inadaptado escolar”, mesmo que seja inteiramente dócil, sensato, honesto, arrumado, comunicativo, pacífico.

A aula de Português assume especificidades relativamente às aulas de outras áreas do saber. É neste tempo e espaço, tal como regista Rui Vieira de Castro

(1989, p. 27), que “o fazer é também um dizer sobre o dizer”, sendo que o próprio meio de comunicação (a língua) é objeto dessa comunicação (de análise e reflexão). A aula de Português caracteriza-se, assim, por uma relação de circularidade entre o uso que se faz da língua e a sua análise, porque a segunda implica a reflexão sobre o primeiro e visa o aperfeiçoamento daquele e aquele, por sua vez, permite o aprofundamento da segunda (a capacidade de análise do sistema linguístico e dos seus usos). É por isso que o autor, na sua obra “Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra” afirma que “ensinar uma língua é falar a e sobre a língua” (Castro, 1987, p. 151, citado por Leal, 2009).

Para melhor compreender aquilo que será traçado mais adiante, alusivo à PES e ao que pretendo destacar da mesma, importa primeiro perceber as cinco dimensões presentes no domínio da língua. Mais especificamente, e evidenciando as Aprendizagens Essenciais (2018), os domínios da Oralidade, da Leitura e Escrita, da Educação Literária e da Gramática ganham uma nova dimensão e exigência no que toca ao trabalho em sala de aula. Paralelamente a isto, o trabalho destes domínios torna-se mais articulado e significativo, através das estratégias e atividades motivadoras que podem ser potenciadas pelo professor.

Para melhor compreender esta afirmação, importa delimitar e evidenciar em que é que consiste cada um dos domínios. Tendo por base o Programa e Metas Curriculares de Português (2015), o domínio da Oralidade encontra-se subdividido entre Compreensão do Oral e a Expressão Oral. A verdade é que podemos identificar as particularidades de cada uma das vertentes através dos descritores dos objetivos, evidenciando de forma clara as atividades que podem ser traçadas para desenvolver estas duas competências. Apesar dos domínios da Leitura e da Escrita serem apresentados num domínio só, estas duas vertentes manifestam particularidades específicas, como é evidente, uma vez que são duas competências distintas, embora estejam obrigatoriamente articuladas e sejam dependentes uma da outra. Para ser mais específica, é evidente que o trabalho da leitura permite desenvolver em simultâneo as competências da escrita, e vice-versa. Pretende-se com isto evidenciar os descritores dos objetivos que definem esta articulação como produtiva e concretizadora de aprendizagem no que toca ao ensino da língua, sendo que a leitura e a escrita são consideradas “a peça fundamental do ensino, pelas suas consequências em todas as áreas

disciplinares.” (Pereira, 2012, p.15). A verdade é que estas são duas competências transversais a todas as disciplinas e imprescindíveis para o resto da vida do ser humano. Pela sua importância e urgência de aquisição durante os níveis de ensino básico, saliento a opinião de Freitas (2012), citado por Inês Graça Pereira (2012), que refere que

o ser humano, desde a sua existência até o presente momento, sempre sentiu uma profunda necessidade de se comunicar e deixar ideias aos seus companheiros. A linguagem verbal – analisando pelo aspeto mencionado – acabou se tornando insuficiente para satisfazer a toda essa necessidade, dessa forma, o homem criou a linguagem escrita.

Transversalmente, surge então o domínio da Educação Literária que se define como o “currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos do Ensino Básico, perspetivando a não produção de diferenças socioculturais exteriores à escola.” (2012, p. 6). Através deste aspeto, pretende-se a concretização de uma leitura orientada das obras e textos definidos, no sentido de promover o gosto pela leitura e, conseqüentemente, o recurso a mais textos literários.

Por último e de igual importância a todos os domínios referidos até então, saliento a gramática, anteriormente designada “Conhecimento Explícito da Língua”, nos Programas de 2009. Posto isto, é necessário referir que o trabalho gramatical deve surgir no decorrer de atividades articuladas com os outros domínios, tal como nos é apresentado nas Metas Curriculares, “o ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios.” (Buescu, et al, 2012, p. 6).

Optei por evidenciar neste relatório os tópicos referentes apenas ao domínio da Leitura e da Escrita, em articulação com a valorização do autor das obras literárias trabalhadas. No entanto, e como será possível identificar no decorrer da descrição de cada atividade salientada, encontra-se de forma implícita e explícita o trabalho sobre os restantes domínios da língua, embora, por opção, não sejam destacadas de igual forma. Evidente que este facto não minimiza o valor nem a importância do trabalho destas variantes em sala de aula. Posto isto, no tópico que se segue, será feita uma breve contextualização teórica no sentido de fundamentar as opções tomadas ao longo da Prática de Ensino

Supervisionada e de forma a complementar a minha formação no que toca ao ensino da língua.

4.1. A Leitura, a Escrita e a valorização do autor

Tal como já mencionei, pretendo dar destaque às metodologias que permitem contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Desta forma, de seguida, serão apresentadas algumas noções alusivas ao trabalho destes dois domínios, assim como algumas evidências sobre a sua importância para o desenvolvimento linguístico do aluno. Num primeiro momento, e estando separado por um título a negrito, surge a leitura. Logo de seguida, evidencio a escrita e aquilo que se pretende desenvolver em contexto de sala de aula. Por fim, faço uma breve referência ao projeto que foi desenvolvido na disciplina de Português do 2º CEB, e, de igual forma, na turma do 1º CEB.

A LEITURA

Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias. (Mário Vargas Llosa, s.d.)

Uma das inquietações que surgiu, no momento em que apercebi de que a PES no 1º CEB teria lugar numa turma de 2º ano, foi o trabalho da vertente de Leitura e da Escrita, tendo em conta a fase dos alunos. Ao longo do período de observação, percebi que a turma apresentava vários elementos com muitas dificuldades de leitura. É inevitável vermos a leitura como um elemento fulcral no desenvolvimento da criança, tendo em conta que não só estimula a criatividade, como também a memória, a perceção crítica, a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento da linguagem.

Esta é uma capacidade transversal e básica na vida quotidiana de qualquer pessoa, sendo que as crianças devem ser estimuladas e motivadas desde a fase inicial, de modo a que se desenvolvam e adquiram as competências necessárias no que diz respeito à leitura. Para que isto se concretize, é necessário estimular inúmeras capacidades, tendo em conta que a leitura exige o reconhecimento de símbolos, a evocação de significados que foram adquiridos previamente e a construção de novos significados que surgem da interpretação de cada um (Pereira, 2016).

De forma a ir ao encontro do que foi referido, no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB, 2001, p. 32), a leitura é descrita da seguinte forma “processo interativo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento”. Posto isto, podemos ainda acrescentar que a leitura é, antes de mais nada, o processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. Na perspetiva de Sim-Sim (2009), é uma competência linguística que se baseia no registo gráfico de uma mensagem verbal, “o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito.” (Sim-Sim, 2009, p. 9). Lajolo (1982, p.59) assume a leitura como uma atividade que está muito para além da decifração de signos

linguísticos “Ler não é decifrar (...) o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo”.

Temos consciência de que as crianças aprendem a “ler” mesmo antes de dar início ao primeiro Ciclo do Ensino Básico, onde, por norma e oficialmente, são desenvolvidas e adquiridas estas competências. Ferreiro e Teberosky (1991, p.26) referem que “as crianças, antes da sua entrada para a escola, já têm construções mentais sobre a leitura e a escrita e não se limitam a receber passivamente os conhecimentos”. Desta forma, a aquisição da leitura ao longo do Ensino Básico torna-se essencial e significativa.

Para Sim-Sim (2007, p.5), “saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual (...) Torna-se, por isso, indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente (...)”. Se nos colocarmos no ponto de vista do leitor, compreendemos que o conhecimento da língua é determinante para o domínio da língua escrita, uma vez que quanto melhor se conhecer uma determinada língua, maior é o nível de compreensão que se atinge ao ler alguma coisa escrita. Tendo em conta tudo isto que foi mencionado, e considerando o valor da leitura, temos de ter consciência de que é da responsabilidade do educador/professor desenvolver estratégias que promovam a leitura e o gosto pela mesma, através de atividades e momentos que lhes permitam ter uma participação ativa e desenvolver esta capacidade.

Durante o estágio, tornou-se essencial concretizar as várias atividades de leitura, possibilitando uma compreensão mais ampla e completa de todo o processo necessário para desenvolver as competências no contexto de turma. Para além disto, o facto de ter de atender às necessidades de cada turma e de cada aluno, tornou-se mais desafiante e significativo no processo de formação. Os diálogos que decorreram com as professoras cooperantes, bem como com os professores supervisores, no sentido de esclarecer dúvidas, expor inquietações, propor estratégias e atividades, e o feedback que surgiu dos mesmos, permitiu complementar o nosso conhecimento, evitar erros metodológicos ou falhas que poderiam ocorrer no contexto de sala de aula e, principalmente, pôr em prática novas estratégias.

Atendendo à perspectiva de Koch (2008, p.2), a compreensão de um texto varia segundo as circunstâncias de leitura e depende de vários fatores, complexos e interrelacionados entre si (Koch, 2008, p. 25). Embora exista a correlação de diversos fatores que implicam a compreensão da leitura, é

importante destacar os fatores relativos ao autor/leitor, o texto, e por outro lado, que podem interferir nesse processo, de modo a dificultá-lo ou a facilitá-lo. Esses fatores são, concretamente, os conhecimentos dos elementos linguísticos, os esquemas cognitivos, o conhecimento cultural e geral, as circunstâncias em que o texto foi produzido, entre outros. Dessa forma, perante o texto que foi produzido, o autor pode ativar mais ou menos conhecimentos prévios do leitor. Assim, pode-se dizer que os conhecimentos socioculturais e as vivências do leitor, neste caso, dos alunos, influenciam diretamente a leitura e a interpretação do texto lido.

Outro aspeto que é essencial mencionar é a intertextualidade que deve existir no percurso das Unidades Didáticas. Esta é, efetivamente, uma das conceções mais importantes do estudo do texto e é considerada como um dos requisitos essenciais para que o texto adquira significado. Maingueneau (2008) define a intertextualidade como as “relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas” (Maingueneau, 2008, p. 77), ou seja, um discurso somente recorre a outro quando há uma relação interdiscursiva que legitime a sua existência. Koch (2008, p. 86) defende que a relação de intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo das suas condições de produção. Mais concretamente, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um “já dito”, relativamente a tudo o que dizemos/ escrevemos. Podemos ainda salientar que a intertextualidade colabora com a coerência textual e traduz uma importância fundamental ao relacionar discursos entre si. Por outras palavras, a intertextualidade é mais do que um critério de textualidade, é, mais concretamente, um princípio integrante que trata o texto como uniformidade de discursos e não como algo que é apresentado de forma isolada, dando margem para que se façam interconexões e associações dos mais variados tipos.

Para Marcuschi (2008), encontra-se hoje uma linha de pensamento que parece sugerir que a escola deve contemplar, mais insistentemente, o ensino da modalidade escrita; contudo, ao enfatizar o seu ensino, não deve ignorar nem desvalorizar o ensino da oralidade. Isto deve-se ao facto de que a escrita é, em parte, reprodução da fala, uma vez que se revela nas suas várias manifestações e se concretiza num processo interligado e provido de sentido. Efetivamente, o texto pode ser entendido como um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros e os fatores cognitivos. Tal como

afirma Cavalcante (2012), é também um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em constante diálogo.

Devemos ter consciência de que o professor, durante as aulas de Português não deve ser apenas um espectador nas atividades, tanto de leitura, como de escrita, do mesmo modo que não deve optar apenas por uma postura de mediador ou controlador da tarefa. Pelo contrário, este deve envolver-se nas situações de leitura, sendo também participante. Mais especificamente, deve também ele fazer parte do procedimento de escrita ou de leitura, servindo como exemplo para os alunos, uma vez que estes gostam de ver o professor envolvido naquilo que realiza sendo foco de motivação.

A ESCRITA

Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados nas nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam a nossa existência. (Calkins, 1989, p. 15)

A escrita é realmente necessária e importante no nosso dia-a-dia. Dela podemos extrair vários produtos, como, por exemplo, a partilha de ideias com o próximo; a transmissão de saberes; a expressão de sentimentos ou emoções que, por determinado motivo, não conseguimos reproduzir oralmente; uma maior autonomia; o estímulo da criatividade e imaginação; desenvolvimento da motricidade fina; a formação da ludicidade (quando o decorrer dos mesmos implica que se recorra à escrita); um meio de comunicação com o outro, com o meio e com o mundo, tal como nos apresenta Inês Pereira (2016).

Se estivermos atentos ao Currículo Nacional do Ensino Básico (2006), a expressão escrita encontra-se retratada como sendo um produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correção e na reformulação do texto (DEB, 2001, p. 32). Desta forma, é importante ter consciência de que o ensino da escrita não se restringe ao tempo letivo da disciplina de português. Concretamente, a escrita efetua-se

também em articulação com a produção de textos nas outras áreas, conforme já evidenciámos na UD apresentada no capítulo 3.

A criação escrita é um processo gradual que obriga a passar por um conjunto de etapas que permitem obter um produto. Devido às características deste processo, tal como é referido por Barbeiro e Pereira (2007, p. 11), “a escrita constitui um instrumento de construção do conhecimento.”. Concretamente, a integração de saberes verifica-se logo desde a fase inicial, uma vez que a produção de texto exige a mobilização de conhecimentos prévios, e consequentemente é necessário tomar decisões, seja relativamente ao conteúdo, ao vocabulário utilizado ou à organização do texto em si. Como é evidente, o professor apresenta-se como o principal responsável ao longo de todo o processo. As estratégias utilizadas interferem diretamente com as produções escritas e determinam o sucesso ou insucesso dos alunos, sendo que é necessário criar um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita. Nestes casos, é essencial a colaboração do professor ou dos colegas, e é imprescindível que haja uma valorização e incentivo de forma a motivar a escrita.

Para Barbeiro e Pereira (2007, p.7),

a turma constitui um espaço de descoberta, de valorização e de reconhecimento desta dupla relação com a escrita (ação sobre o processo de escrita e sobre o contexto dos escritos). São inúmeras as oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados.

Independentemente disto, sabemos que a escrita é um processo aberto a diversos níveis. Apesar de, muitas vezes, se partir de uma estrutura textual definida (de uma carta, uma história, uma notícia, etc.), acabamos por não saber o que será descrito e o teor do texto em si. Assim sendo, torna-se um processo que vai muito para além da mera transcrição de algo pré-definido, uma vez que se define como um processo extremamente complexo e exigente.

Desta forma, mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que irão delinear a produção escrita que é, efetivamente, condicionada por uma variedade de fatores, não só cognitivos, mas também emocionais e sociais (Sim-Sim, 2009). Tratando-se de uma atividade orientada “para um fim- isto é, tem um alvo e uma intenção – a desenvolver de modo faseado” (Amor, 2001, p. 110), os alunos começam, tal como afirma Carvalho

(1999, p. 96)), por realizar antecipações mentais daquilo que se pretende “dizer, [sendo que] a projeção da realidade num espaço ideal e (...) [a atribuição de] qualidades a realidades que está a viver no plano das ideias” é de uma extrema complexidade para os alunos que frequentam os primeiros anos de escolaridade.

Como sabemos, o processo de escrita descreve-se e produz-se tendo por base três componentes: a planificação, a textualização e a revisão. No que toca à primeira fase do processo, a planificação, esta deve reger-se por um registo das ideias ou informações tendo por base a chuva de ideias (ou brainstorming), e deve ser sublinhado aquilo que é considerado mais importante para que de seguida seja agrupado em categorias. Também se torna extremamente necessário a elaboração de um esquema ou um mapa de ideias. Parte-se então, para a textualização, a redação propriamente dita, onde se utilizam as expressões linguísticas que vão formando frases, parágrafos e o texto em si. Por fim, e antes de dar por terminado a escrita do texto, deve ser concretizada uma revisão. Esta limita-se à leitura, análise ou avaliação daquilo que está escrito e possível correção ou reformulação de forma a melhorar e aprimorar o texto. Embora esta esteja a ser mencionada como a última fase destas três etapas referentes ao processo de escrita, a revisão pode ocorrer ao longo de todo o processo, concretamente, em articulação com a textualização. Apesar disto, a revisão geral e final do texto deve e tem de ser sempre concretizada (Barbeiro & Pereira, 2007).

A VALORIZAÇÃO DO AUTOR

Ao longo do ano, em conjunto com o par pedagógico, sentimos a necessidade de criar um pequeno projeto que condensasse o trabalho que ia sendo feito sobre os autores dos textos que eram explorados ao longo das sequências didáticas. Desta forma, surgiu a ideia de concretizar um álbum de autores, no âmbito da disciplina de Português do 2º CEB. Este álbum teria como linhas orientadoras um conjunto de informações relativamente ao autor, para que os alunos alargassem os seus conhecimentos para além das obras trabalhadas. Estabeleceu-se um conjunto de tópicos que seriam explorados e registados esporadicamente no álbum construído: o nome do autor, a obra trabalhada, algumas obras do autor, prémios/homenagens recebidas, expressões mais

marcantes para os alunos, o que gostariam de saber sobre o autor, etc. A estrutura externa do álbum (Imagem 38) foi concretizada fora da sala de aula pelas estagiárias, e as folhas correspondentes a cada autor foram construídas pelos alunos em aulas planejadas.

Consideramos este trabalho extremamente importante e necessário nas escolas, uma vez que, segundo Antunes (2006),

quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo.

Assim, achamos oportuno concretizar a árvore do autor no 1º CEB. Desta forma, a árvore representa sabedoria, conhecimento, que cresce à medida que vamos “regando” e tratando. A estrutura do tronco (Imagem 53) foi construída num papel de cenário, com tinta, com uma altura e largura considerável para que pudesse ficar exposto ou na escola ou na sala de aula. As folhas representavam cada autor que fora trabalhado, onde os alunos acrescentavam a informação conforme a iam recebendo, sempre com o nosso auxílio.

4.2. Atividades desenvolvidas

Neste tópico do capítulo 4 pretendo dar conta de algumas atividades concretizadas ao longo da PES que considero pertinentes para esta reflexão. Concretamente, serão descritos alguns exemplos de atividades no âmbito da Leitura, Escrita e da concretização do projeto referente ao álbum do autor, tendo existido uma preocupação em equilibrar esta apresentação entre o 1º e 2º Ciclos.

ATIVIDADES DE LEITURA

No âmbito do domínio da Leitura irei apresentar duas atividades que concorreram para o trabalho deste domínio em contexto de sala de aula. Faço distinção entre os dois ciclos, uma vez que foram desenvolvidas atividades distintas.

Palavra, Palavrinha... queres ser minha?

A primeira atividade de leitura que pretendo destacar desenvolveu-se no âmbito da Unidade Didática “Palavra, Palavrinha... queres ser minha?” (Apêndice 2). Esta será, no tópico que se segue referente à escrita, desenvolvida e descrita. Para já, será apenas mencionada a atividade de leitura que foi concretizada.

Partiu-se da apresentação do livro de poesia de Eugénio de Andrade *As palavras*¹³ (2013), através da análise da capa, dos elementos paratextuais e da estrutura. Depois desta exploração, fiz a leitura do poema e de seguida distribuí umas tiras em papel, com expressões retiradas no poema. Após isto, foi colada no quadro uma cartolina com duas secções distintas: As palavras ... “São” / “São como”. Com isto, pretendia-se que os alunos se deslocassem até ao quadro para colar no local certo a expressão que lhes calhou. Desta forma, conseguiu-se distinguir os conceitos utilizados, pelo autor, para definir as palavras, comparando e conferindo-lhes atributos. Cada aluno recebeu um esquema igual para colar no caderno e ficar com este registo que marca a escrita do autor da obra, Eugénio de Andrade.

Para dar início ao jogo de leitura, distribuí pelos alunos o poema numerado de 1 a 10. Cada número correspondia a uma frase que seria atribuída a um aluno, de forma aleatória. Cada aluno retirou um número de dentro de uma caixa para ficar com uma frase. Como as frases eram apenas 10, teve de se repetir o jogo mais do que uma vez. Antes de se iniciar, expliquei à turma que esta teria de ser uma leitura feita de forma expressiva e organizada, e que implicava que estivessem atentos durante todo o poema.

¹³ Eugénio de Andrade (2013), *As palavras* (2013), in *As Palavras Interditas - Até Amanhã* (2013)

Num momento inicial, percebi que alguns alunos estavam com dificuldades em ser expressivos na leitura. Mais tarde, em diálogo com a professora cooperante e a professora supervisora percebi que a preparação para a leitura implicava trabalhar a expressividade de outra forma, levando os alunos a refletir sobre o texto em si, sobre o que era exposto pelo autor e a forma como poderia ser dito. Após verificar esta dificuldade, decidi experimentar a leitura, exemplificando e mostrando aos alunos uma hipótese que poderia ser posta em prática. Um dos alunos, manifestou-se extremamente interessado e envolvido na tarefa que facilmente exemplificou, dando impulso aos restantes elementos da turma. Depois de treinar três vezes, fez-se uma última vez, tendo sido gravada em suporte de áudio para que depois pudesse ser ouvida. Antes do final da aula, reproduzi a gravação perante a turma para que estes pudessem perceber o que poderia ser alterado e melhorado, tendo suscitado um diálogo e uma reflexão crítica por parte dos alunos.

Se do avesso não queres ficar, vamos pescomovimentar

Uma outra atividade de leitura que foi concretizada no âmbito do 1º CEB e que tenciono descrever neste documento, ocorreu no âmbito da Unidade Didática “Se do avesso não queres ficar, vamos pescomovimentar” (Apêndice 3). Ao planificar este conjunto de aulas dedicadas ao segundo ano, objetivou-se uma articulação entre Português, Estudo do Meio e Expressão Motora. Desta forma, foram selecionadas um conjunto de fontes/ textos que permitiram trabalhar uma diversidade de conteúdos e competências durante toda a Unidade.

A primeira parte desta Unidade Didática, alusiva à pesca e à profissão do pescador, encontra-se descrita no subcapítulo das aulas de HGP e de Estudo do Meio, uma vez que esta se integra essencialmente nessas áreas do conhecimento.

Relativamente às atividades situadas no âmbito do ao ensino do Português, surge então a segunda parte desta Unidade Didática. Como ponto de partida, foram distribuídas algumas imagens da obra *Bichos do Avesso* (Letria, 2016), pelos alunos. A sua exploração surgiu através dos tópicos orientadores: “animais presentes”, “O que estão a fazer”, “Onde estão”, “Relação com a realidade” e “Qual o livro a que pertencem as ilustrações”. Através das imagens, era possível perceber que algumas coisas não faziam muito sentido, que entram

em conflito com o nosso conhecimento da realidade, como por exemplo um leão a comer vegetais (Imagem17), um peixe a apanhar sol na praia (Imagem 18), um macaco a comer maçãs (Imagem 19), um gato com medo do rato (Imagem 20) e um tubarão no dentista (Imagem 21). Depois de os alunos tentarem desvendar o título, apresentei-lhes a capa do mesmo, o autor e o seu interior.

Após isto, iniciou-se a atividade de leitura que se dividiu em duas partes: “Ler e compreender para o avesso vencer” e “Se do avesso vamos ler, uma preparação temos de ter”. Relativamente à primeira parte, começou com a apresentação do poema “O tubarão com dores de dentes”. Depois de ter sido feita a leitura do poema com o som do mar de fundo, principiou-se a atividade de compreensão de texto. Esta foi feita através do diálogo em que foi estabelecida uma ligação direta com as vivências dos alunos, através de questões orientadoras: “Já tiveram dores de dentes?”, “Como se sentiram?”, “Já viram um tubarão?”, “Gostavam de ser um tubarão?”, “O que come?”, “Se fossem um tubarão com dores de dentes, como se sentiam?”, “Se fossem um peixe no mar e vissem um tubarão, o que faziam?” e “O que lhe diriam?”. Esta abordagem é essencial para que os alunos se possam relacionar com o texto e perceber a informação nele contida, e, ao mesmo tempo, vão iniciando a leitura através da localização da informação. Esta fase, a preparação para a leitura, tornou-se primordial para que a atividade da leitura propriamente dita fosse concretizada com sucesso. Durante este trabalho, foi sendo concretizado um esquema no quadro e os alunos, para além de localizar a informação no texto, iam experimentando ler. Quando concluído, o esquema foi distribuído pelos alunos para que pudessem colar no caderno e ficar com o registo do exercício compreensão deste poema.

Na segunda fase, envolveu a leitura pelos alunos. Como ponto de partida, pediu-se aos alunos que fossem experimentando ler algumas frases do poema, partindo de um diálogo: “Se estivessem com dores de dentes conseguiriam falar normalmente?”, “Como falam se tiverem a boca cheia de comida?”, “Quando vão ao dentista, como falam quando estão com a boca aberta?”, “E se não tivessem dentes?” e “Como falam quando estão com fome?”. Deu-se então início ao jogo de leitura. Primeiro dividiu-se a turma em pares, uma vez que a sala se encontra disposta em “U”, com mesas no centro, tal como fora mencionado no primeiro capítulo do documento. A divisão tornou-se fácil, sendo que os pares ficaram formados por mesas. De seguida, um elemento de cada par, de forma ordenada, desloca-se até ao quadro para rodar a roleta virtual que indica a

forma de leitura: com dores de dentes, com a boca cheia, sem dentes, de boca aberta e com fome. Depois disto, atribuí duas frases do poema a cada par. Numa fase inicial, os pares experimentaram ler as frases aplicando a forma de leitura que lhes calhou. Depois de um pequeno diálogo para tentar ajudar e incentivar os alunos a melhorar a sua leitura, deu-se início ao momento de leitura propriamente dito, em turma. Seguindo a sequência do poema, cada par ia lendo de forma expressiva.

Esta atividade ficou gravada em suporte de áudio, e foi possível, logo de seguida, mostrar à turma o resultado da sua leitura. Antes disso, estabeleceu-se um diálogo de forma a tentar averiguar se os alunos conseguiam identificar o que correu mal, as leituras que não estavam muito adequadas e como seria possível melhorar. Após a audição da leitura, os alunos refletiram em conjunto e verificaram o que tinha sido mencionado anteriormente. Depois disto, concretizou-se novamente a leitura, tentando melhorar os aspetos sinalizados.

ATIVIDADES DE ESCRITA

Como ponto de partida para referir algumas atividades de escrita que foram desenvolvidas ao longo do ano, e tendo em consideração as estratégias utilizadas durante as aulas de Português, pretendo, uma vez mais, evidenciar a primeira Unidade Didática realizada na turma de 6º ano que tinha como título “**Palavra, Palavrinha... Queres ser minha?**” (Apêndice 2). Podemos verificar, através da organização desta Unidade Didática, que foram utilizados vários textos ao longo dos percursos traçados, e todos em volta das palavras. Desde “O limpapalavras” (Magalhães, 2000), “A Grande Fábrica de Palavras” (Lestrade, 2012), “A força das palavras” (Soares, 2005), “As palavras” (Andrade, 2013) e ainda o vídeo “O poder das palavras”¹⁴.

Esta Unidade Didática desenvolveu-se à volta da importância das palavras e o impacto que têm no nosso dia-a-dia. Num sentido de evidenciar aquilo que vai

¹⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=swToGoNfH-M>. Data de consulta: 5/1/2019

ao encontro do texto audiovisual, este vídeo destaca a capacidade que as palavras têm de mudar o comportamento das pessoas. Desta forma, era pedido aos alunos que se colocassem na posição da senhora do vídeo, que reescreveu a frase de apelo às pessoas que por ali passavam, e escrevessem uma frase que fosse de igual forma chamativa e causasse impacto.

Antes da primeira fase da atividade de escrita, foi estabelecido um diálogo entre a professora e os alunos, no sentido de desenvolver o espírito crítico e reflexivo face ao conteúdo do vídeo. Como preparação para a escrita nesta atividade, num primeiro momento, foi orientado um diálogo no sentido de comparar a primeira frase que estava escrita no cartão “Sou cego. Por favor, ajude.” e a segunda “Está um lindo dia, mas não o consigo ver.”. A escrita deve ser valorizada, enquanto processo de construção de texto, bem como o acompanhamento dos alunos no decorrer de todas as fases deste processo até ao produto final (Alves, 2005). Desta forma, foi feito um levantamento de algumas ideias no quadro, que iam sendo ditas pelos alunos. Partindo disto, foi concretizado um esquema no quadro tendo como foco central as duas frases que foram escritas no cartão (Apêndice 2). Após esta tarefa, cada aluno teve tempo para escrever uma frase numa pequena folha branca, tendo como ponto de referência tudo o que fora falado e escrito no quadro. Enquanto este processo decorria, e tendo em conta que é essencial que o professor se aproxime e auxilie o aluno, optei por me deslocar aos lugares dos alunos num sentido de averiguar se estavam a concretizar a atividade de escrita com facilidade ou se apresentavam algumas inseguranças e dúvidas, o que seria perfeitamente natural e esperado.

Apercebi-me de que alguns alunos facilmente produziram a sua frase, mas outros começaram a sentir-se desmotivados e sem criatividade para o fazer. Desta forma, tentei conversar com estes alunos para que conseguissem ultrapassar este obstáculo e lhes fosse possível terminar a tarefa. Coloquei-lhes algumas questões para lhes dar ideias e para que refletissem sobre o tema, tal como: “Há alguma coisa que gostes muito de fazer/ver?” “Se fosses cego, há alguma coisa que te deixaria triste porque já não a poderias ver?” “Como te ias sentir?”. Os alunos iam respondendo às minhas questões e logo depois conseguiam desenvolver a sua frase.

Após o término do tempo estipulado no início da atividade, passei por todos os alunos para ler as suas frases e corrigir eventuais erros que possam ter

ocorrido, tentando melhorar e evitar incorreções ortográficas. Depois disto, cada aluno teve a oportunidade de ler a sua frase (Imagem 23 e 24) à turma, e discutir com a mesma alguns aspetos considerados relevantes. Esta tarefa tornou-se extremamente necessária e pertinente, tendo sido a primeira atividade de escrita concretizada com esta turma, o que me permitiu perceber quais eram as maiores dificuldades da turma, e quais os alunos que se demonstravam mais inseguros e com mais dificuldades na produção escrita.

Se eu fosse, se tu fosses... Nós podíamos geoficinar

Ainda neste seguimento, e salientando mais uma das atividades concretizadas no âmbito da escrita, selecionei a concretização de uma oficina de escrita no 2º CEB. Concretamente, esta atividade ocorreu como momento finalizador da Unidade Didática “Se eu fosse, se tu fosses... Nós podíamos geoficinar”, em articulação com o 1º CEB. Como ponto de partida, selecionei a obra “Se eu fosse muito alto” (Mota, 2019) tirando proveito das ilustrações disponíveis na edição do referido ano.

Tal como já mencionei, a aula de Português rege-se por um conjunto de etapas que devem estar harmoniosamente interligadas e sequencializadas. Desta forma, numa fase inicial, parte-se da exploração dos elementos paratextuais¹⁵, tal como é possível identificar no apêndice 4. A capa do livro foi projetada no quadro sem a presença do título. Seguidamente foram concretizadas algumas questões relativamente à imagem de forma a tentar desvendar o título da obra, como, por exemplo: “Que elementos estão na imagem?”; “O que está a acontecer?”; “Que características tem a girafa?” “Que particularidade tem o menino?”. Foram igualmente apresentados, o ilustrador e a editora. A partir disto, mostrou-se a primeira parte do título: “Se eu fosse ...”. Através das respostas que iam sendo dadas pelos alunos, surgiu um diálogo e uma discussão face ao título deste livro, havendo um confronto de ideias e também uma exploração das ideias que iam sendo dadas, através de

¹⁵ Entende-se por paratexto todos os elementos que enquadram um texto ou uma obra e que têm como função identificá-lo, apresentá-lo ou comentá-lo, assegurando uma adequada receção. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/paratexto>, consultado a 5/12/2018.

comentários e observações da minha parte. Posteriormente, o título foi desvendado.

Em seguida, exibiu-se um vídeo com a leitura do texto gravada acompanhada das imagens da obra. Distribuiu-se um texto a cada aluno e deu-se início a nova tarefa de compreensão. Este trabalho desenvolveu-se em torno de um esquema de compreensão concretizado no quadro. Através de questões que foram colocadas (Qual é a palavra que indica uma hipótese?; Qual é a hipótese?; Quem?; Qual é o verbo que expressa essa possibilidade?), o esquema foi sendo preenchido no quadro (Imagem 25). Após isto, os alunos receberam um esquema para colar nos cadernos e completar.

De forma articulada com o texto, foi abordada, no domínio Gramática a frase passiva e ativa. Para dar início a esta exploração, optei por colocar umas etiquetas com palavras alusivas ao texto de forma a que os alunos pudessem deslocar-se até ao quadro e manipular as etiquetas conforme aquilo que ia sendo pedido. Desta forma, comecei por tentar relacionar os sujeitos da 1ª frase com o da 2ª, que não estavam expressos alterando posteriormente os sujeitos. Sendo assim, colocou-se as seguintes questões: 1ª – “Quem limpava?” (Eu); “Os tratadores, o que faziam?” (Limpavam); “Quem faz?” (Os tratadores); “O que fazem?” (limpam as orelhas...). Para introduzir a frase passiva, colocou-se no início da frase “As orelhas”, questionando os alunos: “O que aconteceu às orelhas?”, os alunos selecionavam as etiquetas que melhor se adequavam a completar a frase.

Depois de estarem as frases construídas, na ativa e na passiva, questionou-se os alunos relativamente às diferenças e explicando a construção da frase passiva através do verbo principal no particípio passado do verbo auxiliar no tempo do verbo principal da frase na ativa. De forma a verificar se os alunos compreenderam as mudanças que surgiram nas frases, numa primeira frase concretizou-se mais três ou quatro vezes este exercício no quadro, com as etiquetas. Logo de seguida, de forma individual, pediu-se aos alunos que, através da projeção de algumas frases relacionadas com a obra, identificassem se a frase estava na ativa ou na passiva e a transformassem adequadamente. À medida que este exercício ia sendo concretizado, os alunos faziam a correção no quadro com a minha ajuda. A estratégia utilizada para lecionar este conteúdo pareceu motivar os alunos, que mostravam interesse em participar naquilo que estava a ser realizado. Para além disso, foi possível perceber que os alunos, na

sua maioria, conseguiram facilmente perceber a noção de frase ativa e de frase passiva, bem como as transformações necessárias à mudança de voz.

A segunda aula foi exclusivamente dedicada à atividade de escrita. A estratégia utilizada logo à entrada dos alunos na sala tinha como objetivo definir os grupos dos alunos de forma controlada, para que houvesse um equilíbrio no trabalho, e, ainda, suscitar a curiosidade dos alunos relativamente ao que seria trabalhado durante a aula. Num primeiro momento, os alunos ficaram intrigados e não perceberam por que é que lhes fora entregue um caligrama para a mão, e nem sabiam identificar o mesmo. Ao entrar, perceberam que havia um esquema no quadro que representava a disposição das mesas da sala, que eles teriam de concretizar. De forma cooperativa, e após a minha explicação, os alunos conseguiram distribuir as mesas conforme o que lhes fora pedido.

Quando se sentaram nos lugares que lhes estava destinado e acalmaram, escrevi no quadro “Oficina de Escrita”, que surgiu como mote para dar início à atividade. Através desta expressão, proporcionou-se um diálogo para tentar perceber qual o seu significado e o que seria feito na aula. Depois de serem definidos os parâmetros e o que era necessário para a efetivação de uma “Oficina de Escrita”, fez-se referência aos caligramas que foram entregues no início da aula para que fossem ulteriormente explorados. Surgiu um diálogo com a turma de forma a identificar as características de cada caligrama, o que nele era apresentado, a sua forma, as letras utilizadas, etc. No quadro, fui escrevendo alguns tópicos, esquematização, do que estava a ser referido. Depois distribuiu-se pelos alunos um guião de preparação para a escrita (Imagem 26) que foi preenchido em grupo. Neste guião era essencial que os alunos recorressem à imaginação e fossem originais nas suas respostas.

Posteriormente, foi-lhes entregue uma folha colorida onde teriam de registar umas das frases que escreveram no guião para construir um caligrama. Foi-lhes dada a oportunidade de selecionar uma palavra ou uma frase ou mais do que uma palavra. Durante este trabalho, foi possível perceber que surgiram algumas dificuldades e inquietações face ao processo de escrita. Os alunos sentiram-se inseguros e com dúvidas, tendo sido necessário auxílio e ajuda. Sinto que a preparação para a escrita não terá sido sigo concretizada de forma adequada e ajustada, uma vez que os alunos nunca tinham feito uma tarefa deste género e apresentavam dificuldades na escrita. Contudo, todos os grupos concretizaram a atividade, embora alguns tenham fugido ao tema (Imagens 27-33).

Como proposta final, antes do término da aula, estava definido a apresentação dos caligramas dos grupos à turma. No entanto, devido à falta de tempo, isto não se concretizou. Na altura, uma vez que os alunos apresentaram dificuldades no início da tarefa, achei pertinente reforçar a ajuda e dar mais tempo para a concretização da escrita, não tendo depois conseguido gerir o tempo da melhor forma para que se realizassem as apresentações.

Um “Se”, uma estação... Um livro na palma da tua mão

No âmbito do 1º CEB, gostaria de salientar uma das Unidades Didáticas que em que uma das atividades concorreu para o desenvolvimento do domínio da Escrita neste Ciclo. Este conjunto de aulas desenvolveu-se em torno da importância e valorização do livro, tendo sido concretizada uma intertextualidade, através da expressão utilizada pelos autores, o operador de restrição “Se” (Apêndice 5). A obra “Se eu fosse um livro” (Letria & Letria, 2011) foi utilizada na sua íntegra, tirando proveito das ilustrações da mesma. Ao longo das aulas concretizou-se uma articulação entre Português, Estudo do Meio e Expressão Musical.

Como ponto de partida, concretizou-se a apresentação do livro através da montagem de um puzzle em suporte digital. Desta forma, foi projetada a capa do livro, sendo depois feita a exploração dos elementos paratextuais, o título, o autor e ilustrador e a respetiva ilustração da capa. Logo de seguida, concretizou-se uma das atividades que concorre para o pequeno projeto desenvolvido ao longo do ano, a “Árvore dos Autores”. Na secção seguinte estará descrita a sua concretização. Para dar início ao texto em si, projetou-se, de forma organizada, uma sequência de imagens da obra (Imagem 34), e estabeleceu-se um diálogo com os alunos tendo por base os seguintes parâmetros: personagens, objetos e acontecimentos. Depois deste levantamento de ideias face às primeiras ilustrações, concretizou-se a leitura da obra acompanhada da projeção das restantes imagens.

Após a distribuição dos textos aos alunos, iniciou-se a compreensão do texto, uma vez mais, partindo das experiências e vivências dos alunos: qual a sua relação com um livro; o que é que um livro pode oferecer/ possibilitar; significado atribuído ao livro pelos alunos. Posteriormente, concretizou-se um esquema síntese no quadro com o título “Se eu fosse...”, tendo sido preenchido à medida que os alunos iam localizando a informação no texto e referindo-a.

Passando agora para a especificação da atividade de escrita, esta partiu da reflexão sobre a frase “Se eu fosse um livro...” e foi-lhe atribuído o título de “Marca um livro com a tua mão”, uma vez que o produto final seria a criação de marcadores de livros pelos alunos. Desta forma, através do diálogo, foi-se preenchendo um conjunto de tópicos no quadro com as ideias dos alunos, onde teriam que referir um verbo que completasse a expressão inicialmente referida, uma forma, uma cor, um sabor e um cheiro. À medida que os alunos iam dizendo, fui registando na tabela a informação e questionando os alunos sobre a mesma. Depois de todos os alunos terem referido pelo menos uma característica, apresentei dois exemplos de frases que poderiam ser escritas, utilizando as palavras que estavam registadas no quadro. De seguida, pediu-se aos alunos que, no seu caderno diário escrevessem a sua frase que completa a expressão “Se eu fosse um livro...”. Terminada a tarefa, procedeu-se a correção das frases, de forma individual.

Depois de estarem as frases todas prontas e retificadas, distribui-se pelos alunos um retângulo, em forma de marcador de livro, de cartolina. Os alunos escreveram a sua frase e decoraram o marcador ao seu gosto, tal como é possível visualizar nas 43-45. Os marcadores originais, feitos por eles, foram plastificados e foram-lhes entregues no final do ano. Na festa de final de ano, fotocopiou-se os mesmos, para que fossem distribuídos pelas famílias.

ATIVIDADES DA VALORIZAÇÃO DO AUTOR

Tal como sugeri anteriormente, nesta secção serão apresentadas algumas atividades que concorreram para o projeto no âmbito da valorização do autor. Assim, faço referência a algumas unidades didáticas no âmbito do 1º e 2º CEB.

Palavra, palavrinha, queres ser minha?

Tal como referido anteriormente, desenvolvemos um pequeno projeto no 2º CEB, na disciplina de Português, referente à valorização do autor. Uma das primeiras atividades concretizadas decorreu no âmbito da Unidade Didática “Palavra, palavrinha, queres ser minha?” com o autor da obra “O limpa-palavras”, Álvaro Magalhães. Para esta exploração, e como forma de introduzir este projeto, foi entregue aos alunos um panfleto com alguma informação sobre o autor, e espaços para serem preenchidos pelos alunos (Imagem 46). Num

primeiro momento, pediu-se aos alunos que registassem a resposta às questões: “O que sei sobre o autor?”, “Que obras conheço?” e “O que quero conhecer?”. Depois disso, fez-se a leitura do panfleto, acrescentando as informações, e proporcionando um momento de diálogo sobre as diversas opiniões dos alunos. Logo de seguida, concretizou-se a exploração da informação, através das questões: “Onde e quando nasceu o autor?”, “Que tipo de obras escreve?” e “Quais são as suas principais obras?”. Quando terminada esta exploração, os alunos preencheram as últimas questões do panfleto, relativas a: “O que fiquei a saber?” e “Que obras gostava de ler?”.

Este panfleto foi então guardado pelos alunos para que depois, as informações nele contido, fossem utilizadas para o álbum de autores (Imagem 45). Através dos vários materiais disponibilizados (canetas, revistas, tesouras, cola, etc.) os alunos puderam, em grupos, desenvolver o álbum de autores, com o título atribuído foi “Aqui moram autores” (Imagem 39, 40 e 41). Ao longo das outras aulas de Português, e da exploração do autor, foram também recolhidas as informações para concretizar as folhas para o álbum, como por exemplo de Luísa Ducla Soares (Imagem 42) e de Eugénio de Andrade (Imagem 43).

Desimaginar, Descriar, Desinventar e poetomusicar

Saliento, agora, outra atividade concretizada no âmbito da disciplina de Português, no 2º CEB, que teve como foco principal o trabalho sobre o texto poético, tendo sido feita uma articulação com a Expressão Musical. Esta atividade ocorreu durante a Unidade Didática “Desimaginar, Descriar, Desinventar e poetomusicar” Desta forma, desenvolveu-se uma atividade entre dois textos de Manuel António Pina, “O pássaro da Cabeça” (Pina, O Pássaro da Cabeça, 2015) e “O Inventão” (Pina, 2003). Relativamente ao trabalho do autor, distribuiu-se pela turma, dividida em pares, uma folha de registo com algumas questões que iam ser exploradas em grande grupo. Depois de ler as questões, os alunos iniciaram o preenchimento da mesma. Passou-se então à concretização do preenchimento dos cartões no quadro (Imagem 45 e 47) de forma a corrigir e realizar um apanhado da informação mais importante. Estas informações foram então utilizadas no preenchimento da folha dedicada ao autor Manuel António Pina (Imagem 49).

Ainda nesta Unidade Didática (Apêndice 6), decidimos alargar o conhecimento sobre este autor, desenvolvendo algumas informações alusivas à

sua escrita, de forma a tentar compreender as suas obras, essencialmente os textos que seriam trabalhados em sala de aula. Assim sendo, concretizou-se uma atividade de escuta ativa. Como ponto de partida, a turma ouviu um texto gravado sobre “O Universo do autor Manuel António Pina”. Logo de seguida, foram-lhes entregues alguns envelopes com tiras de papel que continham informação sobre este texto escutado. Foi-lhes então apresentada uma cartolina com algumas informações por completar. Numa segunda audição do texto, os alunos começaram a associar as tiras de papel às frases incompletas na cartolina, deslocando-se de forma organizada até ao quadro para colar as tiras. No final, concretizou-se uma última audição do texto para verificar as opções tomadas pelos alunos e efetuar uma reflexão sobre a informação escutada e lida. Com este texto, os alunos tiveram a oportunidade de compreender alguns aspetos que caracterizam a escrita deste autor e os temas principais presentes nos seus textos, mais concretamente, a sua relação com as palavras e a importância e destaque que dá ao leitor.

Relativamente à Unidade anteriormente desenvolvida no 1º CEB, alusiva ao 25 de abril, concretizou-se de igual modo, uma abordagem ao autor do livro (Méseder, 2018) que fora explorado durante as sequências didáticas. Como mote inicial para a apresentação do autor, visualizou-se um vídeo¹⁶ com a informação alusiva ao autor: data de nascimento, formação, família, obras literárias e público-alvo. Após a visualização e leitura da informação, distribuiu-se pelos alunos um texto lacunar, tendo sido feita a leitura para que os alunos identificassem a informação nele contida e os espaços que teriam de ser preenchidos. De seguida, visualizou-se novamente o vídeo enquanto se fazia a leitura da informação, tendo em conta a faixa etária dos alunos da turma do 2º ano. A turma preencheu os espaços do texto consoante o que ia escutando e lendo. Para terminar, passou-se uma última vez o vídeo para que os alunos verificassem as suas respostas e efetuassem correções, caso fosse necessário. Deu-se então início a construção da árvore do autor. Com a informação recolhida para o texto lacunar, alusiva à vida e obras do autor, selecionou-se a informação que seria introduzida numa das folhas que seria colocada na árvore.

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BUIyIVANOSg>, consultado em abril de 2019.

Um se, uma estação... Um livro na palma da tua mão.

Numa outra Unidade Didática concretizada na sequência do 1º CEB, já mencionada neste documento, “Um se, uma estação... Um livro na palma da tua mão.” (Apêndice 5), foram concretizados dois momentos, ao longo das várias aulas, que concorreram para a construção da árvore do autor. Numa das primeiras abordagens feitas, tendo em conta o ponto de partida desta Unidade, concretizou-se uma exploração a um “Bilhete de Identidade” (BI) do autor da obra projetada, “Se eu fosse um livro” de José Jorge Letria. Desta forma, foi apresentado à turma com alguns tópicos por preencher: obras, prémios, profissão, data e local de nascimento. A turma estava dividida em grupos de trabalho, tendo sido uma das estratégias adotadas para o decorrer desta aula, e, assim, foi distribuído a cada grupo um envelope. O porta-voz do grupo leu a informação que nele estava contida e, em conjunto, decidiram em qual dos tópicos do BI seria integrada. Depois do diálogo, um elemento de cada grupo deslocou-se até ao quadro para colar a informação em falta no BI do autor.

Num segundo momento da Unidade Didática, aquando da apresentação de uma outra obra que iria ser trabalhada, surge um exercício de escuta ativa que também concorreu para a árvore do autor. Neste seguimento, os alunos tiveram a oportunidade de visualizar um excerto de uma entrevista a Luísa Ducla Soares¹⁷. Após a primeira visualização, estabeleceu-se um diálogo com a turma sobre aquilo que fora revelado na entrevista: o que nos contou a autora e curiosidades sobre a sua vida. Os alunos mostraram-se extremamente interessados na entrevista, sendo que era uma autora já sua conhecida, mas de quem nunca tinham visto nenhum vídeo, nem nunca tinham ouvido a autora falar. Desta forma, senti que os alunos se familiarizaram, e que, de certa forma, se aproximaram do texto que iria ser trabalhado, uma vez que simpatizaram com a autora. Logo de seguida, distribuiu-se um texto lacunar e iniciou-se o exercício de escuta ativa. Primeiro, li o texto para que os alunos compreendessem a informação nele registada e percebessem quais os espaços

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F2TX2FX7uXc&t=167s>, consultado em maio de 2019

que teriam de ser preenchidos. Os alunos ouviram a entrevista, fizeram uma nova audição da entrevista e tentaram preencher os espaços em branco no texto. Numa terceira audição, os alunos confirmam as suas respostas e efetuaram correções, se necessário. No final, faz-se a correção em grande grupo, escrita no quadro, para verificar se todos os alunos conseguiram compreender e registar. Com essa informação registada, concretizou-se um diálogo para perceber qual seria a informação mais adequada para acrescentar na folha que seria inserida na árvore do autor.

O preenchimento das folhas dos autores foi concretizado mais para o final do ano letivo, tendo sido feita pelos alunos durante o período de aula. Desta forma, iniciou-se um diálogo com os alunos de modo a lembrar todos os autores que foram trabalhados ao longo do ano, e assim introduzir na árvore. Depois deste levantamento, fez-se, da mesma forma, o registo de algumas informações sobre os autores. Posteriormente, em pequenos grupos, os alunos preencheram a folha da árvore correspondente ao autor (Imagem 51 e 52). O produto final, a árvore completa, ficou exposto durante o resto do período, no polivalente (Imagem 53).

Depois de, nesta secção, termos apresentado evidências de atividades de valorização do autor, em particular no âmbito dos textos literários, voltaremos à questão, sob uma outra perspectiva, na parte II deste relatório.

5. A AULA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL E DE ESTUDO DO MEIO

Comprendemos, tendo em vista o que se encontra referido no perfil do professor desta disciplina, que a informação e a formação, a partir da História/História e Geografia de Portugal, exige uma maior adequação das pedagogias às realidades concretas dos alunos e dos seus contextos reais, num sentido de promover nos alunos um papel de cidadãos conscientes e autónomos. Esta disciplina, tanto na formação, como na informação dos cidadãos que interagem entre si, pretende desenvolver e operar um papel ativo e crítico na sociedade sempre em permanente transformação (Félix & Roldão, 1996). Salientando

ainda Schmidt (1998), o ensino de história, defende-se a ideia da aula como “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento” (Schmidt, 1998, p. 57).

Desta forma, importa salientar o papel que o ensino da história desempenha na configuração da identidade dos alunos ao incorporar a reflexão sobre o individuo nas suas relações pessoais. Concretamente, e não esquecendo o que é descrito no Currículo Nacional, este é um ensino que possibilita o aluno estabelecer relações e produzir reflexões sobre culturas, espacialidades e temporalidades, tornando possível desenvolver a capacidade de compreensão da construção do conhecimento histórico. Por isto, este é um ensino que exige ao professor a habilidade de procurar sentido e significado para o conhecimento que ensina, superando inevitavelmente a mera transmissão de informação. Zamboni (1993) refere que “ o objetivo fundamental da História no ensino fundamental, é situar o aluno no momento histórico em que vive [...] O processo de construção da história de vida do aluno , das suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente em sua formação social e afetiva desenvolva-lhe o sentido de pertencer” (Zamboni, 1993, p. 7).

Neste capítulo, será feita uma abordagem referente ao que se pretende desenvolver em contexto de aula de HGP, no 2º CEB. De seguida, optei por salientar um subtópico que tem como título “Articulação das ciências sociais e humanas com ciências naturais”, que pretende evidenciar a aula de Estudo do Meio e a necessidade de articular estas duas ciências. A verdade é que esta foi uma das inquietações sentidas ao longo do estágio, ainda mais premente pelo facto de estar perante uma turma de segundo ano, no 1º CEB. No entanto, considero essencial especificar algumas noções que definem a aula de Estudo do Meio e a sua produtividade e articulação, face aos conhecimentos e aprendizagens. Antes do término do capítulo, saliento duas aulas realidades, a primeira de HGP no 6º ano, e a segunda no contexto do Estudo do Meio, no 1º CEB.

5.1. A especificidade da aula de HGP

É verdade que ninguém pode viver o passado, mas também é bem certo que não se pode avançar criticamente rumo ao futuro ignorando o passado (Félix & Roldão, 1996, p. 17)

Um dos destaques que é dado a esta disciplina, que se encontra evidenciado no Currículo Nacional é, efetivamente, não só o contributo dado ao aluno para desenvolver a consciência e a responsabilidade cívica, mas também o sentido de tempo e organização no espaço. Na perspetiva de Noémia Félix (1998), as aulas de História devem servir claramente para levar as novas gerações a apreciar e a desfrutar de todos os vestígios do passado e não apenas as obras e monumentos mais famosos.

Para que isto aconteça é necessário que os alunos aprendam a olhar à sua volta com “olhos históricos”, com o intuito de valorizar o que nos é deixado do passado, muitas vezes considerado pouco valioso, mas que deve ser visto como objetos diretamente ligados aos nossos antepassados, às suas condições de vida, aos seus anseios e frustrações, às suas lutas e diversões (Félix N. , 1998, p. 79). Desta forma, torna-se essencial que o docente de HGP esteja habilitado para trabalhar em qualquer domínio, tendo a capacidade de se adaptar e moldar às várias transformações que decorrem ao longo do tempo. Mais concretamente, o docente desta disciplina deve procurar fazer uma reflexão sobre como é que os alunos vão evoluindo, em conceitos como: evolução, causalidade, cronologia, sequência, continuidade e mudança, numa tentativa de perceber quando e como os alunos começam a compreender e a utilizar conceitos (Leite, 2010).

Rusen (2001) refere que a História como ciência é uma modalidade específica de conhecimento e que emerge da necessidade que os seres humanos sentem em “orientar-se em função das mudanças que experimentam no seu mundo e em si mesmos” (Rusen, 2001, p. 12). A verdade é que, no que toca ao ensino da História, as opções que tomamos, os caminhos que seguimos, têm impacto direto na aprendizagem dos alunos e moldam o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa. Tal como Barton e Levstik (2004) enunciam “todos fazemos escolhas sobre História – historiadores, conservadores de museus, editores de livros e professores. (...) Necessitamos pensar com cuidado sobre as implicações destas escolhas e se elas suportam

verdadeiramente os objectivos que temos para o ensino da História” (Barton & Levstik, 2004, p. 17). Concretamente, é a História que auxilia, essencialmente, a compreensão da mudança e do processo através do qual a nossa sociedade se transformou no que é hoje (Rusen, 2001). Félix e Roldão (1996) reforçam ainda que esta ciência é vista como um campo privilegiado onde se debatem questões da atualidade, numa dinâmica permanente, em que o diálogo entre passado/presente, local/nacional, nacional/universal é condição para a perspetivação da realidade (Félix & Roldão, 1996).

No que toca às competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) é evidenciado que a História “encontra a sua justificação maior no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em constante mudança.”(2001, p. 87). Na perspetiva de Mattoso (1999), o interesse que o Homem tem demonstrado pelo passado deve-se ao facto de acreditar que ele lhe pode dar algumas respostas para explicar o que decorre no presente. Paralelamente a isto, Barca (2007) considera que a História dá respostas provisórias, onde podem aparecer pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e se descobrem novas relações com o passado e também, novas perspetivas

Para Maria do Céu Roldão (2000), o papel da aprendizagem em História pode passar por três fases:

- de factos ocorridos no passado que levam à socialização, à aquisição da sua identidade pessoal e do sentimento de pertença, sendo estes a base da sistematização de valores de cada indivíduo;
- do conhecimento vivido por pessoas de outras épocas, este desenvolvendo a sua capacidade de apreciação e valorização;
- da incorporação dos aspetos mencionados anteriormente, conduzindo a uma atitude reflexiva e crítica, bem como à aquisição de hábitos de rigor e análise, à interiorização de valores pessoais, ao enriquecimento da compreensão dos fenómenos sociais, e, ao domínio de competências necessárias à tomada de decisões, à resolução de problemas e à prática mais consciente da cidadania.

Para além disto, a autora ainda refere que, ao longo deste processo também são desenvolvidas outras capacidades, como a pesquisa, os hábitos de leitura e de estudo e o gosto pela descoberta e pelo saber. Noémia Félix (1998)

acrescenta que as finalidades do ensino da História e Geografia de Portugal são: compreender e explicar o mundo em que vivem através do passado; explicar o presente; manter a memória coletiva, através do conhecimento das origens e fundamentos da vida coletiva; desenvolver a dimensão temporal do Homem, através dos conceitos de mudança e permanência; adquirir procedimentos, como tratamento de informação, a investigação, etc., os valores, como a tolerância, solidariedade, etc., e as atitudes; compreender o que se passa a nível internacional; aprender a eliminar estereótipos e pré-juízos; fomentar a abertura a uma História multicultural; desenvolver atitudes positivas de âmbito ambiental.

Independentemente disto, George Snyders (1995) refere que, “seja como for, a aula [de História] pode tornar-se um pensamento em formação que continua a criar-se diante dos alunos, ou antes com os alunos.”, que recorre na sua maioria à memória popular de uma sociedade, uma vez que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual e coletiva” (Le Goff, 2007). Atualmente, o ensino da história tem vindo a ser valorizado e descrito na medida em que se deve recorrer, no contexto de sala de aula, a uma diversidade de fontes históricas, como caminho para atingir a verdade e os conhecimentos que nos transportam para um passado. Concretamente, tal como enuncia Cristina Maia (2010),

trabalhar com dados creíveis, que retratem com precisão a realidade, é um requisito indispensável em qualquer investigação científica, mas de difícil cumprimento nos estudos históricos, onde o investigador não produz os seus próprios dados e inclusivamente desconhece as condições de produção, aspeto que lhes confere um carácter de relatividade, de problematicidade.

Desta forma, considero essencial salientar aquilo que foi traçado por Isabel Barca (2004, p. 21), citado por Fernandes (2013), no que toca ao trabalho com documentos históricos. Mais concretamente, é-nos apresentado a interpretação de fontes históricas, a compreensão contextualizada e a comunicação, tal como é descrito a seguir:

- I. Interpretação de fontes históricas.
 - leitura de fontes diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;

- o cruzamento de fontes, nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
 - a seleção de fontes com critérios de objetividade metodológica para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.
- II. Compreensão contextualizada:
- entender ou tentar entender, situações humanas e sociais em tempos e espaços diversos;
 - relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes em relação ao presente e a projeção do futuro;
 - levantar novas questões, novas hipóteses a investigar o que constitui em suma a essência da progressão do conhecimento.
- III. Comunicação
- Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação.

Posto isto, é essencial percebermos que, nas aulas de História, torna-se como foco central o trabalho e a exploração com fontes. O mesmo passa pelas etapas referidas, desde a sua leitura e cruzamento entre diversas fontes que permitem completar informação nelas contidas, a sua compreensão de forma contextualizada e integrada, surgindo a possibilidade de relacionar a informação entre passado/presente, e, por último, a necessidade de expor aquilo que é interpretado e compreendido, para a construção de conhecimento, tal como descreve Fernandes (2013).

5.2. A articulação das Ciências Sociais e Humanas com Ciências Naturais

Como ponto de partida para a explicitação da aula de Estudo do Meio no 1º CEB, é necessário evidenciar o que é referido no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), uma vez que é dito que o Estudo do Meio é uma Área Curricular que promove o desenvolvimento e aquisição de conceitos espaciais e humanos, uma vez que engloba todos os níveis do conhecimento humano, desde a experiência sensorial direta até aos conceitos mais abstratos, da confirmação pessoal até ao conhecimento global do Meio e a captação dos diversos elementos que o integram. Fazendo também referência à Lei 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo, art. 2º)¹⁸, torna-se bem clara a importância da função formativa da educação que a escola deve proporcionar, designadamente no que se refere aos valores a promover e às dimensões cívicas e sociomorais da educação escolar no seu todo.

Para melhor compreender a necessidade desta articulação em sala de aula, é essencial definir que esta é, realmente, uma área interdisciplinar e intradisciplinar; por isto, não pode dispensar os contributos específicos das várias ciências que a integram, nomeadamente a História, a Geografia, e as Ciências Físicas e Naturais. É de primordial importância a ação do professor na gestão do processo de ensino e aprendizagem, principalmente na organização dos conteúdos a abordar, proporcionando aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas. Roldão (1995) encara o Estudo do Meio como uma área de abertura para o futuro e da qual, em larga medida, pode depender o sucesso dos alunos. Nesta medida, seguindo esta ideia, reconhecemos que obter um conhecimento cada vez maior do aluno deverá ser a preocupação primária de cada docente tornando-se, por isso, indispensável que este proporcione ao aluno oportunidades de se envolver em aprendizagens que partam das experiências reais e do seu conhecimento. Na verdade, pretende-se que consiga desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais

¹⁸ Lei 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

eficazes para compreender, explicar e atuar sobre o Meio de modo consciente e criativo, pois, segundo Sá (1989), citado por Granja (1995), o desenvolvimento da criança, é uma interação com o meio onde está inserida.

Na opinião de Freitas (1987), citado por Granja (1995), é na interação com as pessoas, com os objetos e tudo aquilo que existe à sua volta que as crianças adquirem conhecimentos. Este autor acrescenta ainda que, apesar de as crianças apresentarem características e aspetos semelhantes, cada uma constrói um conhecimento único. É necessário salientar que o conhecimento do Meio deverá partir da observação e análise dos fenómenos, dos factos e das situações que permitam uma melhor compreensão por parte dos alunos, conduzindo à sua intervenção crítica, uma vez que intervir criticamente significa ser capaz de analisar e conhecer as condições e as situações em que somos afetados pelo que acontece no meio e intervir no sentido de o modificar, o que implica processos de participação, defesa e respeito. Tendo em vista o desenvolvimento das competências essenciais do Estudo do Meio que passam pela sua inter-relação com as competências das outras áreas disciplinares e não disciplinares, torna-se necessário compreender que o programa do Estudo do Meio deve ser encarado numa perspetiva de desenvolvimento de competências a adquirir pelos alunos, não diminuindo o papel do professor enquanto responsável por todo o processo, assumindo a função de facilitador e organizador de ambientes estimulantes de aprendizagens diversificadas e globalizadoras que permitem uma aprendizagem significativa.

Posto isto, e segundo Roldão (1995, p. 31), a área do Estudo do Meio tem potencialidades para operar como eixo estruturador do currículo do 1º ciclo, na medida em que oferece um conjunto de conteúdos temáticos que, numa gestão bem organizada, potenciam uma articulação integrada nas restantes áreas. Desta forma, saliento o papel importante que é conferido a esta área, no desenvolvimento de capacidades dos alunos dentro de uma perspetiva construtivista de aprendizagens significativas. Tal como Rosário (2002) afirma, citado por Silva (2016), a aprendizagem requer a construção de estruturas através da reflexão crítica do que é observado e adquirido. A ação pedagógica deve surgir no sentido de incentivar os alunos na problematização e investigação, na medida em que confere o levantamento de hipóteses, o trabalho de pesquisa, a recolha e tratamento de informação, a análise dos dados recolhidos. Desta forma, pretende-se que seja feito um trabalho tendo por base

um tema ou questão geradora, que surge da observação da realidade no sentido de obter uma resposta concreta e explícita (Roldão, 1995).

5.3. Atividades desenvolvidas

Para melhor representar o que foi traçado neste capítulo 5, referente à aula de História e da Articulação existente em Estudo do Meio, serão agora apresentados dois percursos de aula.

PERCURSO DE AULA “A ARTE NO SÉCULO XIX”

No sentido de tentar ir ao encontro do que foi referido até aqui, pretendo evidenciar uma aula de HGP concretizada na turma de 6º ano durante a PES. Parti das Metas Curriculares para a estruturação da aula, inserida na Unidade Didática “Portugal na segunda metade do século XIX” (Apêndice 7), tendo já sido referida num dos subtópicos anteriores. Destaco então que esta Unidade Didática se encontra inserida no Domínio “Portugal do século XVIII ao século XIX”, e Subdomínio “Portugal na segunda metade do século XIX”. Para a organização da planificação, foram selecionados para esta aula o Objetivo geral “Conhecer as características da arte da segunda metade do século XIX” e os seguintes descritores:

- Reconhecer a “Arquitetura do Ferro” como a grande novidade da arquitetura do século XIX.
- Identificar as principais construções da “Arquitetura do Ferro” em Portugal.
- Identificar exemplos marcantes da arquitetura de inspiração em estilos do passado (revivalista).
- Enumerar algumas figuras da literatura do século XIX.

Para além disto, saliento ainda os Conteúdos definidos para esta aula: a arquitetura do ferro; as principais construções da Arquitetura do Ferro em Portugal. Como mote para dar início à aula e suscitar o interesse dos alunos, foi

apresentado um excerto de um vídeo, “Porto European Best Destination”¹⁹. Depois da sua visualização foram lançadas algumas questões, tais como: O que vemos neste vídeo? Conseguem identificar alguma das construções apresentadas? Sabem o nome? Qual é a intenção deste vídeo?

Sem desenvolver a informação que ia sendo referida pelos alunos, apresentou-se imagens no quadro referentes à Ponte D. Luís I, no Porto (Imagem 54). Para exploração das mesmas, foram concretizadas algumas questões: Conhecem esta ponte? Onde é? De que é feita? Será uma construção resistente? E será flexível? Estas questões tinham como objetivo salientar as características deste tipo de construções, para tentar ir ao encontro do que se pretendia trabalhar, e explicitar a arquitetura do ferro que marcou esta época.

Logo de seguida, no sentido de confrontar duas fontes distintas, apresentei imagens da Torre Eiffel, em Paris (Imagem 55). Posto isto, pediu-se aos alunos que fossem referindo algumas semelhanças que eram visíveis e/ou diferenças. À medida que os alunos iam referindo os aspetos que para eles eram mais marcantes através do diálogo, relacionando também com as noções que têm, foi sendo feito um registo no quadro: estrutura das construções em ferro, construções robustas, resistência e flexibilidade. Depois, foram projetadas duas imagens do Mercado Ferreira Borges, atualmente conhecido como Hard Club (Imagem 56). Fez-se novamente um levantamento de questões: Conhecem este edifício? Que elementos evidenciamos na sua estrutura? O que nos sugere sobre o espaço? Para que serve? (espaço cultural: concertos, exposições, feiras de livro e música.). E após isto, apresentou-se um outro edifício a estação do Rossio, em Lisboa (Imagem 57), que expõe semelhanças na sua constituição. As questões orientadoras que serviram de mote para a comparação e relação dos dois documentos foram: Quais características salientamos neste edifício? Que semelhanças encontramos com o anterior? Para que servem as grandes janelas de vidro? E por que é que tem elementos em ferro? Depois do diálogo e da discussão em grande grupo, passou-se à distribuição de um esquema (Imagem 58) completar e colar no caderno, relativamente a este levantamento que foi

¹⁹ disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yHJaSZjJI-E>

sendo feito sobre a arquitetura do ferro, com base na análise das várias fontes apresentadas e exploradas.

Terminado o preenchimento do esquema, e colado no caderno, os alunos tiveram a possibilidade de confrontar mais um conjunto de documentos. Mais concretamente, foi-lhes apresentada uma imagem do Palácio da Pena, no ano de 1843 (Imagem 59), e de seguida, várias imagens do Palácio da Pena na atualidade, onde sobressaem as suas características estruturantes (Imagem 60, 61 e 62). Com base na primeira imagem, surgiram as seguintes ideias para exploração: elementos que se destacam; o que representa; onde é; existe atualmente. Após esta exploração, passou-se ao confronto com as imagens do Palácio da Pena na atualidade: Será a mesma construção? Têm semelhanças? Quais? Qual será arquitetura desta construção?

Para descobrir a resposta a esta última questão, projetou-se um excerto de um vídeo “Neomanuelino ou o Revivalismo”²⁰, tendo sido colocadas as seguintes questões: Qual é o nome da arquitetura que se salienta nesta época e qual o motivo pelo qual esta arquitetura é adotada no séc. XIX. Ao longo do diálogo, fui concretizando um registo das ideias principais que foram sendo referidas, e solicitei alguns alunos que fossem eles a registar no quadro. Do mesmo modo, cada um ia copiando para o caderno as informações salientadas no quadro. Antes do término da aula, foi feita a projeção de imagens de alguns autores do século XIX e, após o levantamento de algumas questões, foi feita a projeção de algumas das suas obras literárias. Através de alguns tópicos orientadores, concretizou-se um diálogo com os alunos no sentido de tentar explorar os documentos expostos: conhecimentos dos alunos sobre os autores e a sua importância neste século. Concretizei no quadro o registo para que os alunos ficassem com esta informação no caderno: “Neste período (Século XIX), destacaram-se alguns escritores, tais como: Almeida Garrett, Alexandre Herculano, Camilo Castelo Branco, Júlio Dinis, Eça de Queirós, Ramalho Ortigão e Antero de Quental.”. Como consolidação desta aula, optei por fazer um jogo de questões, em pares, onde os alunos tinham um minuto para registar

²⁰ disponível em: <http://ensina.rtp.pt/artigo/neomanuelino-ou-o-revivalismo-portugues-do-seculo-xix/> (até 0:41)

a resposta numa folha, que fora entregue a cada par. Passado esse minuto, era apresentada a respostas para que cada um corrigisse, se necessário.

SE DO AVESSE NÃO QUERES FICAR, VAMOS PESCOMOVIMENTAR

Tal como já mencionara num dos subcapítulos anteriores, a concretização desta Unidade Didática “Se do avesso não queres ficar, vamos Pescomovimentar”, no âmbito do 1º CEB, tornou-se muito desafiante e exigente, tendo sofrido algumas dificuldades durante o processo de planificação. No sentido de tentar desenvolver uma articulação efetiva entre as Ciências Sociais e Humanas e as Ciências Naturais, selecionei vários conteúdos de dois Blocos de Domínios do Estudo do Meio para o segundo ano. Sendo assim, referente ao bloco 2, “À descoberta dos outros e das instituições”, distingui o conteúdo “Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade”. Relativamente ao Bloco 3, “À descoberta do ambiente natural”, optei pelo conteúdo “Os seres vivos do meio ambiente”. Uma vez que uma das aulas desta Unidade seria supervisionada na área do Estudo do Meio, era urgente concretizar uma articulação harmoniosa e adequada ao contexto em que seria trabalhada. Devo dizer que se tornou um desafio e foram várias as dificuldades sentidas durante o processo de planificação.

Para dar início a este conjunto de aulas, serviram como mote a noção de pesca, as funções do pescador e as respetivas exigências da sua profissão. E, assim, foi apresentado aos alunos um *speedup movie* que expunha algumas imagens²¹ referentes a este assunto, como forma de levantamento do assunto da aula que seria desenvolvido posteriormente. Logo de seguida, ouviu-se um excerto de uma notícia²², que permitiu desenvolver um diálogo com os alunos salientando os aspetos mais importantes sobre a profissão de pescador, através

²¹ Imagens disponíveis em: <https://www.publico.pt/2018/06/23/fotogaleria/pesca-da-sardinha-388182>, consultado em maio de 2019.

²² Reportagem disponível em: http://www.urbi.ubi.pt/040824/edicao/238ubi_reportagem_pesca.htm, consultado em maio de 2019.

das questões orientadoras: “Já conheceram algum pescador?”, “O que faz?”, “Será uma profissão fácil? Porquê?” e “O que acontece no inverno?”. Com estas ideias que iam sendo expostas pelos alunos, iniciou-se o preenchimento de uma tabela projetada no quadro com os tópicos: características da profissão, dificuldades e os recursos que utiliza.

Logo de seguida, procedeu-se à visualização de parte de um vídeo²³ de uma visita de Estudo ao porto de pesca e lota de Matosinhos. Através das questões concretizadas, “Que elementos observamos?”, “Que pessoas aparecem nas imagens?”, “Que materiais utilizam?”, “Como estão vestidos os pescadores?”, “O que estão a fazer?”, “Que espaço está representado?” e “Para que serve?”, chegou-se à definição de porto de pesca e os alunos concretizaram o registo no caderno. Posteriormente, recorreu-se à projeção e análise de duas imagens referentes à Lota de Pesca em Matosinhos. Uma vez mais, surge um diálogo professor-aluno, a partir das seguintes questões: “Que pessoas vemos na primeira imagem?”, “O que estão a fazer?”, “Onde estão?”, “Na segunda imagem, que pessoas encontramos?”, “O que está a senhora a fazer?”, “O que está a dizer?” e “Que espaço é este?”. E, desta forma, realizou-se a definição de Lota de Pesca. Através dos recursos utilizados, os alunos conseguiram facilmente visualizar e compreender os conceitos que estavam a ser abordados. Relativamente à estratégia de exploração dos mesmos, julgo que se tivesse havido alguma variação, teria sido mais motivador e concretizador de aprendizagem, embora tenha dado para inferir que os alunos estavam a acompanhar as tarefas, mostrando-se interessados e participativos.

Trazer para a sala de aula questões atuais e problemas com que nos deparamos no nosso dia-a-dia é essencial para desenvolver as competências cívicas, os valores, de modo a incentivar comportamentos e ações que são definidos como adequados e desejáveis. Tal como está definido no documento do Perfil do Aluno²⁴

²³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vj8H4RcnrhQ&app=desktop>, consultado em maio de 2019

²⁴ Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho

Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos. (DGE, 2017, p.9)

Tendo por base esta linha de pensamento, o tema abordado durante esta aula objetivava ir ao encontro desta necessidade de evidenciar perante os alunos o impacto que as nossas ações têm, e que os nossos comportamentos e atitudes influenciam diretamente com aquilo que nos rodeia. É importante que os alunos percebam que não vivemos de forma isolada e individualizada. Vivemos, sim, em sociedade que preconiza um conjunto de ideais e valores que devem ser respeitados. Assim, abordar o tema da extinção das espécies tornou-se necessário e extremamente relevante.

Para abordar este tema, e tendo em conta o seguimento da aula, selecionei um excerto de uma notícia²⁵ que aborda a pesca da sardinha. Foram colocadas as seguintes questões, com base na notícia apresentada: “De que se queixa o pescador?”, “Por que é que não se pode pescar a sardinha todo o ano?”, “Há pouca sardinha no mar?”, “Para que servem as medidas para a pesca da sardinha?” e “O que está em causa?”. Através disto, os alunos conseguiram compreender que existem várias medidas que limitam a pesca da sardinha, não só em Portugal, para evitar que esta espécie se torne extinta. Estas ideias foram registadas no quadro por mim e os alunos copiaram para o caderno.

Esta articulação entre as Ciências Sociais e Humanas e as Ciências Naturais torna-se extremamente completa e produtora de aprendizagem. Especificamente, abordar as ciências nos primeiros anos de vida permite a perceção de atividades científicas como uma das maneiras de explicar o meio natural. Para além disso, estimula um leque de competências, desde a observação à manipulação, da curiosidade à interrogação, do raciocínio à experimentação, o direito à tentativa e erro e capacidades relacionadas com a comunicação, trabalho de análise e síntese (Charpak, 1996) e criatividade, em

²⁵ disponível em: <https://sicnoticias.pt/pais/2018-10-01-Pesca-da-sardinha-proibida-ate-maio-do-proximo-ano> até 1:05

cuja conjugação se encontra um marco essencial para o desenvolvimento do indivíduo.

6. ARTICULAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SABERES

Há tantas coisas que eu não sei. O mar é uma prisão transparente e gelada. No mar não há Primavera nem Outono. No mar o tempo não morre. As anêmonas estão sempre em flor e a espuma é sempre branca. Leva-me a ver a terra (Andresen, 2004, p. 24, citado por Pontes, 2012).

Uma das especificidades do 1º CEB que deve ser valorizada e aplicada em todos os momentos da prática docente é a articulação e integração de saberes. Atualmente, existe nas escolas, tal como já fui fazendo referência, uma preocupação com a articulação significativa entre as áreas do saber, e do mesmo modo, uma articulação entre os diferentes anos e ciclos do Ensino Básico. No que toca ao primeiro ciclo, tendo em conta as suas características mencionadas no tópico 2.2. deste Relatório, esta articulação e integração assume contornos particulares e confere exclusividade e especificidade a este ciclo, tendo em perspectiva o aspeto da monodocência.

Ainda nesta linha de pensamento é essencial focar no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2018) que engloba uma perspectiva de aprendizagem integral e inclusiva, evidenciando as competências e características do aluno. Tal como já referi, as Aprendizagens Essenciais (2018) promovem estas noções salientadas pelo Perfil do Aluno. Desta forma, torna-se essencial perceber que é através da articulação das diferentes áreas do currículo que o valor pedagógico-didático ganha outra dimensão, proporcionando uma motivação intrínseca nos alunos, uma contextualização, complexificação e consolidação das aprendizagens, tal como enuncia Rodrigues (2017). Para reforçar esta ideia, a mesma autora indica que se o currículo estiver especificado na perspectiva das aprendizagens essenciais, a prática torna-se mais produtiva, permitindo uma otimização do tempo, uma vez que concede ao professor a “liberdade de exercer a sua atividade nuclear: planejar, operacionalizar, avaliar

e reorientar percursos pedagógico-didáticos direcionados para a aprendizagem dos alunos explorando soluções pedagógico-didáticas ajustadas aos contextos educativos específicos.” (Rodrigues, 2017, p. 2).

Para além disto, é importante mencionar que as Aprendizagens Essenciais sugerem uma redução na quantidade de matéria disciplinar, o que possibilita, de igual forma, aos professores adaptar as suas estratégias e adequar os ritmos de trabalho às especificidades de cada um dos seus alunos e da sua turma. As planificações das aulas devem surgir de forma articulada e completa, no sentido de abranger a formação de todas as áreas de conhecimento, e desenvolver as competências pretendidas nos alunos. Desta forma, o professor deve promover atividades que estejam a desenvolver competências em todas as vertentes, integrando, a Matemática, o Português, o Estudo do Meio e, de igual forma, as quatro vertentes da Educação Artística.

Posto isto, dou especial destaque a esta última área referida, essencialmente na valência do 1º CEB. Este capítulo 6 do meu relatório suscitou em mim grande esforço de reflexão como professora em formação, por dois motivos distintos. Primeiramente, devo salientar o valor e o impacto que as expressões artísticas tiveram ao longo do meu crescimento, em especial a música. Para ser mais específica, o facto de ter integrado um coro infantil quando tinha apenas 10 anos proporcionou-me vivenciar inúmeras aprendizagens e realidades ligadas a este contexto. Na verdade, foi nesta altura que o gosto pela música nasceu, tendo provocado a necessidade de aprender instrumentos musicais e de enveredar pela formação musical. Este aspeto, inevitavelmente, marca o meu perfil como futura professora. Todo este trabalho feito ao longo dos anos garante-me hoje ter uma maior facilidade e à vontade com todas as áreas referentes à Educação Artística. Para além disso, também me permite refletir e perceber a importância e o impacto que estas áreas trazem para a formação integral dos alunos, sem deixar de mencionar o desenvolvimento de competências e capacidades.

O segundo motivo que pretendo evidenciar tem que ver com o meu percurso de estágio e aquilo que foi desenvolvido. Numa fase inicial, devo salientar que senti algumas dificuldades e algumas inquietações face a esta articulação no contexto do 1º CEB, tendo em conta a exigência da PES e o facto de estarmos a encarar pela primeira vez um contexto real e a sair da nossa zona de conforto. Com a ajuda dos docentes envolvidos no processo de formação, consegui desenvolver de forma significativa esta vertente nas Unidades e Sequências

Didáticas desenvolvidas. Podemos ler no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) “As Artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (Educação, 2001, p. 149, citado por Cláudia Reis 2012).

Após isto, tenciono apresentar duas atividades desenvolvidas no 1º CEB que evidenciam o que fora acabo de expor.

6.1. Atividades desenvolvidas

Apresento, nesta secção, duas atividades desenvolvidas como forma de ilustrar possibilidades de articulação e integração de saberes no 1.º CEB.

É tempo de liberdade

A primeira atividade que quero destacar surge no seguimento da Unidade Didática exposta em 3.1., com o título “É tempo de liberdade”. Este título não foi escolhido ao acaso. Na verdade, ele pretende explorar a interdisciplinaridade entre a dimensão história que destacamos, o 25 de abril, estando diretamente relacionada com a liberdade e a urgência do povo na sua conquistas, e a referência ao tempo que nos sugere a articulação com as noções de Matemática, mais concretamente, a divisão do ano em meses, dos meses em dias, dos dias em horas, evidenciando por fim, a aprendizagem das horas por parte da turma do 2º ano.

Posto isto, tal como podemos verificar através da organização desta UD (Apêndice 1), concretizou-se uma articulação entre Estudo do meio e Matemática. Analisando agora os domínios, evidenciamos a Geometria e a Medida, com os conteúdos “Medida”, “Resolver problemas” e “Medir o tempo” (MEC, 2013). Desta forma, e tendo como ponto de partida a noção de fração, a divisão da unidade em partes iguais, exploramos a construção de um cravo em origami. Através de um vídeo que descreve os passos da construção do mesmo, utilizando os termos “dobrar em dois”, “dobrar em quatro”, “metade da unidade” e “um quarto”, e com a ajuda das professoras estagiárias e a professora

cooperante, os alunos conseguiram finalizar a tarefa, tal como verificamos nas imagens 63 e 64. E assim, conseguiu-se trabalhar as noções presentes no programa: “Dividir uma dada unidade em duas e quatro partes iguais.”, “Utilizar corretamente os termos «um meio» e «um quarto» da unidade.” e “Comparar unidades e subunidades de medida.” (MEC, 2013). Após este trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de consolidar estas noções através de uma atividade individual em que tiveram de responder a alguns desafios por escrito.

Após esta primeira abordagem, optamos por introduzir também, ainda no mesmo domínio, “Geometria e medida”, o objetivo “Medir o Tempo”. Para a respetiva aula tivemos em consideração os seguintes descritores (MEC, 2013):

- Efetuar medições do tempo utilizando instrumentos apropriados.
- Reconhecer a hora como unidade de medida de tempo
- Ler e escrever a medida de tempo apresentada num relógio de ponteiros, em horas, meias horas e quartos de hora

Para isso, foi idealizada a construção de um relógio em grande grupo. Antes do início da aula, optei por fazer a divisão da turma em grupos, estrategicamente distribuídos, de forma a tornar cada grupo equilibrado e estimular a participação de todos. Cada grupo recebeu um envelope que continha um número de uma tarefa. De forma ordenada, um aluno de cada vez deslocou-se até ao computador e clicou no número da sua tarefa para a poder ouvir e concretizar (Imagem 66). Desta forma, com a ajuda da turma, o aluno que clicou na tarefa concretizava o que era pedido, seguindo a ordem do seguinte guião de tarefas:

1. Roda o relógio de forma a ficar com os números direitos.
2. O relógio não tem ponteiros. Encontra os ponteiros que estão escondidos na sala.
3. Coloca o ponteiro maior atrás do ponteiro mais pequeno. O maior indica-nos os minutos e o mais pequeno indica-nos as horas.
4. Gira o ponteiro das horas e indica a hora que marcaste.
5. Gira o ponteiro dos minutos e indica os minutos que marcaste.
6. Coloca a bola vermelha na meia hora.
7. Coloca a bola amarela $\frac{1}{4}$ de hora.
8. Coloca a bola verde nos $\frac{3}{4}$ de hora.
9. Coloca a bola azul na hora.

Ao longo deste processo, fui esclarecendo algumas noções que iam sendo questionadas pelos alunos e, da mesma forma, reforçando e recordando as informações que foram abordadas na aula anterior. Após a concretização de cada uma das tarefas, o resultado final é apresentado na imagem 65, tendo sido necessário acrescentar a informação referente aos minutos para facilitar, nesta fase inicial, a leitura das horas por parte dos alunos.

Após a construção deste relógio, em grande grupo, foi entregue aos grupos de trabalho um kit que continha: círculos com os números (base do relógio), ponteiros (um maior e outro mais pequeno, bolas às cores (vermelhas, amarelas, azuis, verdes) e ataches (Imagem 67). O facto de cada grupo ter à sua disposição todos os materiais necessários para a construção de um relógio permitiu induzir um trabalho mais autónomo e cooperativo entre os alunos (Imagens 68 e 70).

Como é possível notar, esta atividade concretiza de forma produtiva uma articulação entre os domínios referidos em Matemática com os domínios, tanto da oralidade como da leitura, em português. Mais especificamente, atendendo às tarefas propostas, evidenciamos um exercício de escuta ativa, onde os alunos tinham de cumprir situações, em simultâneo com a leitura dos números presentes no círculo (parte do relógio). Do mesmo modo, aplicavam os conceitos matemáticos, que tinham sido trabalhados previamente. De forma motivadora, integrada e significativa, os alunos estiveram a trabalhar noções presentes no programa e a desenvolver competências. Para além do exposto, a concretização do relógio individual permitiu também desenvolver competências no âmbito da motricidade fina, e das Artes Visuais, uma vez que tinham de decorar o relógio a seu gosto.

Se do avesso não queres ficar, vamos pescomovimentar

Como segunda atividade que gostava de evidenciar neste tópico, decidi apresentar a articulação que decorreu no seguimento da aula traçada em 5.3., com o título “Se do avesso não queres ficar, vamos pescomovimentar”. Concretamente, dou especial destaque ao que nas Metas Curriculares é enunciado como Expressão Físico-Motora relacionada, nas Aprendizagens Essenciais, se desenvolve competências no âmbito da área da Dança. Para ser mais específica, pretendo evidenciar a produtividade e necessidade de trabalhar a movimentação corporal, e o desenvolvimento de competências no âmbito da expressão motora.

No seguimento da UD exposta, esta atividade surge em articulação com as noções trabalhadas sobre os seres vivos, os seus habitats e as duas formas de locomoção. Para isto, antes da atividade motora, identificámos alguns seres vivos, havendo uma associação aos seus meios de locomoção (aquático, terrestre ou aéreo) e a sua forma de locomoção (nadar, voar, rastejar, saltar, andar, etc.). Foram distribuídos pelos alunos várias fotografias de animais. À medida que ia solicitando, os alunos referiam o animal que lhes tinha calhado e completavam numa tabela as informações alusivas a esse mesmo animal.

Após esta atividade, surge então a atividade articulada com a Expressão Motora. Uma vez que os alunos já tinham as noções anteriormente referidas, e tendo isto em consideração, saliento os objetivos traçados para esta atividade no que toca aos blocos da Expressão Motora. No bloco 2, deslocamentos e equilíbrios, saliento: fazer cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento. No que toca ao bloco 3, ginástica: Saltar à corda no local, a pés juntos, com coordenação e fluidez de movimentos. Por fim, selecionei também o bloco 4, jogos, tendo sido trabalhados os seguintes descritores: Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção» e de velocidade; correr para o arco correspondente; Realizar as tarefas indicadas pelo professor (DGE, 2012).

Dando início à atividade propriamente dita, pediu-se aos alunos que se deslocassem ao exterior onde estavam dispostos pelo chão vários arcos de três cores: azul, verde e amarelo. Cada cor fazia correspondência ao meio onde cada um se deslocava (azul - animais marítimos; verde - animais terrestres; amarelo – animais aéreos), sendo este primeiro momento a parte inicial da aula, com o título “Ar, Terra ou Mar, onde vamos parar?”, e servindo como aquecimento e preparação para a atividade motora. Enquanto os alunos se deslocavam pelo espaço, fui dizendo alguns nomes de animais para que os mesmos se deslocassem até à cor do arco que fazia correspondência ao animal mencionado. Se algum dos alunos não acertasse na cor do arco ou não chegasse a tempo, teria de imitar o animal através de gestos, uma vez que cada arco só podia conter três alunos.

A parte da atividade que pretendo destacar, com o título “Se um animal quero imitar, o melhor é movimentar.”, teve lugar no interior do polivalente onde se

encontram dispostos vários materiais que formam um circuito. Distribuí por cada aluno um envelope com o nome de um animal. Para formar grupos, pedi que os alunos se deslocassem pelo espaço concretizando as formas de locomoção do animal que lhes tinha calhado, para que encontrassem os outros animais com a mesma forma de locomoção (nadar, voar, andar, rastejar ou saltar).

Depois disto, em grupos de cinco, concretizou-se o circuito de movimentos: marcha para a frente na trave inferior de um banco sueco invertido; saltar à corda seis vezes seguidas; fazer uma cambalhota à frente no colchão; rastejar por baixo de uma mesa; saltar com os pés juntos para os arcos. Após a exemplificação feita por mim, cada elemento de cada grupo concretizou o circuito; no entanto, o segundo elemento só avançava e dava início ao seu percurso quando o primeiro já tinha terminado, e assim sucessivamente. Quando os elementos chegaram ao final do percurso tinham de retirar de uma caixa a etiqueta que correspondia ao revestimento do seu animal. O tempo de cada grupo foi contabilizado, tendo recebido um prémio o grupo que concretizou o circuito em menor tempo.

Para finalizar, como momento de relaxamento, surge na parte final, “Quem é quem é, quem faz de chimpanzé?”. Pediu-se aos alunos que se sentassem em roda, no chão. Depois, solicitou-se um voluntário que teria de sair da roda, e que teria a tarefa de descobrir qual seria o líder dos animais, que estaria a comandar o movimento de todos os alunos. Quando o mesmo aluno se afastava, na roda a turma escolhia, em silêncio, um líder. O aluno que estava de fora regressava ao centro da roda e tentava adivinhar o líder, uma vez que os alunos estariam constantemente a mudar de movimentos. No momento em que acertava, o líder passa a ser o elemento exterior a roda, e assim sucessivamente.

Através desta sequência é possível perceber que se trabalharam várias competências, consolidando as noções abordadas durante a Unidade Didática, referente à área das Ciências, e acrescentando ainda o conhecimento de novos animais e das suas formas de locomoção e revestimento. Para além disso, e extremamente essencial, em qualquer idade, mas em especial nesta, desenvolveram as competências de comunicação, na medida em que os alunos tinham de efetuar gestos, movimentos, e também, comunicar entre si no sentido de trabalhar em equipa para atingir um fim. Posto isto, e após o término da aula, senti que os alunos se mantiveram extremamente motivados e empenhados nas

tarefas propostas, sendo que as concretizaram com muita facilidade. Mesmo o aluno que mencionei no tópico alusivo ao contexto educativo, que apresenta as suas limitações, conseguiu concretizar de igual forma todas as tarefas. No circuito de movimentos, concretizou todas as etapas, com o auxílio da professora cooperante.

7. EM SÍNTESE

Após o término desta primeira parte do relatório, importa destacar aquilo que considero mais relevante, com o intuito de sintetizar a informação e preparar a próxima parte do documento.

Deste modo, é importante referir o facto de ter partido de uma reflexão sobre o perfil do professor, passando pela análise da especificidade do professor do 1º CEB, e do professor de Português e de História e Geografia de Portugal, sendo esta a variante do Mestrado de Ensino. Dei conta de vários aspetos que são essenciais para a concretização da Prática Educativa. Do mesmo modo, a apresentação e reflexão sobre o Estágio evidenciou-se como fulcral para compreender as opções tomadas, a sua adequação e pertinência em cada um dos contextos.

Salientei alguns aspetos que se tornaram úteis e necessários para uma aprendizagem efetiva dos alunos, evidenciando as Estratégias e Metodologias de Ensino, os Recursos Educativos e a sua variedade, dando especial destaque aos recursos digitais, à organização do espaço, à cooperação entre os intervenientes no processo de ensino, à articulação de saberes, ao conceito de Unidade Didática e respetiva operacionalidade e à atitude reflexiva do docente.

Não obstante, as evidências que salientei relativamente à estrutura da aula de Português permitiram-me dar conta de que as metodologias de ensino da língua, relacionadas com os vários domínios, são, sem sombra de dúvida, a base para qualquer área de ensino, uma vez que valorizo e considero essencial existir

uma articulação constante, tanto horizontal como vertical, entre as diversas áreas do saber.

Para a especificidade da aula de HGP, também considerei importante salientar a sua estrutura, evidenciando o trabalho sobre fontes. As aulas salientadas neste âmbito pretenderam demonstrar aquilo sobre o qual refleti e apresentei, tanto na secção 2.4., como também no capítulo 5. Não podia deixar de marcar, do mesmo modo, a articulação que deve existir na área do Estudo do Meio, entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais e Humanas.

Tendo em consideração tudo o que foi traçado, importa agora perceber em que medida é que a Parte II deste relatório o complementa. Desta forma, pretendo dar conta dos contributos que o conto tradicional pode trazer para o desenvolvimento linguístico do aluno. Para isto, vou apresentar uma reflexão tendo por base alguns autores e referências nucleares neste âmbito. Posto isto, dedico a minha escrita ao que é pretendido no âmbito do projeto de investigação, apesar de este não ter sido implementado, traçando a questão de partida, os objetivos, os instrumentos de investigação e os passos metodológicos.

PARTE II

... ACRESCENTA UM PONTO (OU VÁRIOS).

Um dos requisitos subjacentes à elaboração deste relatório é, concretamente, a apresentação de um projeto de investigação, tendo em perspetiva a metodologia de investigação-ação, partindo do contexto de estágio frequentado. Tendo em conta o carácter facultativo de concretização deste projeto, e a exigência do estágio e de toda a formação deste último semestre, o mesmo não foi aplicado no contexto de estágio.

Posto isto, na Parte II deste relatório, será feita uma abordagem ao projeto de investigação tendo por base o tema do conto tradicional português. Mais especificamente, como ponto de partida, surge o enquadramento teórico que será parte essencial para a compreensão e estudo deste mesmo tema. À medida que o trabalho foi sendo desenvolvido, vários aspetos se foram alterando e limando, de modo a tornar esta abordagem mais clara e significativa para a dimensão formativa do professor de português e história.

Num primeiro momento, tornou-se essencial perceber algumas referências sobre a literatura para a infância e em que medida é que a mesma se torna essencial no desenvolvimento pessoal e linguístico dos alunos. Serão destacadas várias ideias que considero pertinentes como base para esta investigação.

De seguida, dou destaque ao conto tradicional e ao seu contributo no ensino, em contexto de sala de aula. Concretamente, saliento um conjunto de aspetos que demarcam os vários contributos deste tipo de texto para a educação linguística. Num primeiro momento será feita uma abordagem mais contextualizadora relativa a aspetos formais e a sua evolução até aos dias de hoje. Mais tarde, no subtópico seguinte, intitulado “Os contributos do conto no âmbito da Leitura, da Oralidade e da Escrita”, será feita uma breve abordagem sobre as pontes entre os vários domínios através da exploração do conto em sala de aula. Como, posteriormente, no desenvolvimento metodológico do projeto, será feita uma reflexão sobre dos documentos reguladores, que nos irá permitir perceber de que forma é que o conto tradicional se encontra descrito e, do

mesmo modo, como poderá ser trabalhado, esta primeira abordagem torna-se mais breve.

Finalmente, no tópico “Investigo para contar”, serão descritos os passos metodológicos necessários para a investigação. No primeiro momento, surge uma breve contextualização alusiva à vertente investigativa em educação, concretizando uma articulação com os documentos reguladores. Logo de seguida, pretendo evidenciar o ponto de partida, a questão de partida e os objetivos traçados para este trabalho de investigação. Torna-se evidente que será necessária enquadrar a relevância e pertinência deste tema tendo em conta o perfil traçado para conferir o grau de mestre. Claro que, para além disto, tem de existir uma motivação intrínseca e pessoal no tema que está a ser abordado, que será então descrita e traçada neste subtópico. Como fase final deste projeto de investigação, serão apresentados os instrumentos utilizados na investigação-ação em consonância com os passos metodológicos, a partir dos quais, como término do projeto de investigação, resultará uma reflexão crítica, sobre cenários possíveis de uma eventual concretização do projeto.

E porque “Quem conta um conto acrescenta um ponto”, pretendo salientar que este projeto de investigação se revelou de extrema importância para a minha formação, não só docente, como pessoal. Concretamente, e atendendo ao provérbio salientado, desejo acrescentar “vários pontos”, não só a este Relatório, mas também à minha futura prática profissional. Optei por inserir este provérbio como título das duas partes do meu relatório tendo em vista a minha ambição profissional e pessoal para o futuro. Considero esta profissão a mais bonita e completa, tendo em conta o impacto que pode ter, não só numa criança, mas na sociedade. Porque, na verdade, a sua função é formar cidadãos, completos, ativos e com conhecimento. Tal como refere Gabriel Chalita (s.d.), “Ser professor é semear em terreno sempre fértil e se encantar com a colheita.”.

1. O LUGAR DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

A literatura é uma arte misteriosa e profunda; talvez a mais eficaz influente e universal de todas as manifestações artísticas, na medida em que permite ultrapassar as fronteiras espaciais e temporais e chegar facilmente a qualquer região do globo (Sobrinho, 1994).

Como ponto de partida para o desenvolvimento deste projeto, pretendo evidenciar alguns conceitos alusivos à literatura, especificamente a educação literária no contexto de ensino, estabelecendo uma ponte com a educação linguística. Desta forma, surgem algumas noções alusivas à definição de literatura infantil. Concretamente, a literatura infantil é um fenómeno de expressão, ou seja, é uma linguagem específica que, como qualquer outra linguagem, expressa uma experiência e provoca outra, neste caso é um produto destinado às crianças (Bastos, 1999).

Na perspectiva Marc Soriano (1975, p. 185), “A literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer, localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta”. Desta forma, posso ainda evidenciar a perspectiva de Cervera (1992) propõe que na literatura infantil se integre “toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (Cervera, 1992, citado por Bastos, 1999, p. 23). Apesar de esta definição não ser unânime para todos os autores, e cada um descrever de forma específica aquilo que considera mais válido, é certo que da literatura infantil são obras destinadas e criadas unicamente para crianças, e que dentro deste tipo de literatura se encontram diversos subgéneros, tais como os contos de fadas, as fábulas, a poesia infantil e o romance de aventuras.

É possível evidenciar, na perspectiva de Glória Bastos (1999, p. 38), que nos primeiros anos do século XIX se notava uma “colagem significativa a padrões mais unilaterais no entendimento da escrita destinada aos mais novos (...) com

a sua função educativa, pragmática e moralizadora”. Mas salienta ainda que nos anos seguintes surge um “enriquecimento significativo no domínio das obras para crianças (...) como também se nota uma preocupação mais permanente com a qualidade e a adequação dos livros para os mais novos” (Bastos, 1999, p. 38), evidenciando a obra de Francisco Adolfo Coelho (1883) como um exemplo desta linha condutora. Refere ainda que o autor vai para além disto, “ao estender o seu interesse por esta matéria a uma tradição mais próxima do quotidiano infantil”, salientando que “a criança tem uma literatura que lhe é própria: a dos contos e rimas infantis tradicionais”, (Coelho, 1883, citado por Bastos, 1999, p. 38).

Torna-se necessário referir que é neste século que se destacam os livros infantis nas escolas, por parte dos jornais. Os mesmos começam a ser recomendados aos professores para que sejam utilizados em contexto de sala de aula, com os seus alunos, defendendo a existência de uma forte relação entre a literatura e a pedagogia. Contudo, há um descrédito face ao livro e à literatura que evidencia a fantasia, pois, tal como afirma Mário Gonçalves (1935) numa das suas publicações, “ao livro meramente sentimental ou fantasioso, deve preferir-se a obra baseada em realidade que proporcione qualquer utilidade”, Mário Gonçalves, 1935, citado por Bastos, 1999, p. 43). Mais concretamente, dá-se especial importância à moralidade na literatura, uma vez que, tal como refere Rocha (2001) as “condicionantes de carácter político suscitam um acréscimo de obras de carácter histórico e apologetico, o reforço das tendências moralizantes em detrimento do lúdico” (Rocha, 2011, p.6), e, por isso, os livros são instrumentos que têm que estar adequados aos mesmos objetivos.

Para além do traçado no parágrafo anterior, o século XX destaca-se pela sua importância relativamente ao desenvolvimento da literatura infantil em Portugal, apresentando várias fases e níveis de desenvolvimento. Não podemos descartar o facto de que o início deste século é caracterizado pela emergência de diversas mudanças políticas e sociais significativas. Consequentemente, compreendemos que os ideais republicanos influenciaram as mentalidades e a escrita dessa época (Bastos, 1999, p. 42). Relativamente ao ensino primário, este passa a ser gratuito e obrigatório, e passam a estar definidos um conjunto de objetivos e orientações que a educação e que concretamente a escrita infantil deveriam assumir. Do mesmo modo, a literatura para a infância passa a ser vista noutra perspetiva que, segundo Laura B. Pires (1981, p. 91), “adquiriu a sua

dimensão própria e deve ter como fim estimular a imaginação, desenvolver o sentido de humor, encorajar o gosto pela literatura em geral e alargar a compreensão de outras raças e países”. Já nas últimas décadas do século XX, no período entre os finais dos anos 70 e os princípios de 90, a literatura infantojuvenil conhece uma maior evolução em Portugal. Para isto, foram fatores decisivos a renovação de numerosas bibliotecas escolares, a criação da disciplina de Literatura para a Infância nos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico, a divulgação crescente de exposições, seminários, colóquios e ações de formação no âmbito dessa área da literatura (Gomes, 1997 e Rocha, 2001). Podemos então afirmar, em concordância com José António Gomes (1997, p. 70), “a evolução da literatura foi acompanhando as mudanças sociais e de mentalidades e a transformação do próprio conceito de infância”, sendo que o texto literário reflete o contexto social e os padrões nele revelados.

Na perspetiva educativa, Azevedo (2013, p. 57) afirma que a literatura infantil é detentora de um valor formativo essencial, uma vez que potencia e estimula a atividade cognitiva da criança e, mais concretamente, a competência intertextual. O mesmo autor considera este aspeto muito relevante, tendo em conta os alunos da atualidade enquanto “receptores passivos de uma cultura crescentemente massificada e despersonalizada.”.

Um dos aspetos que salta à vista na fase de observação do estágio, no contexto de ensino do 1º CEB foi a inexistência de uma biblioteca escolar. Já no contexto de 2º CEB, somos confrontados com a falta de interesse por parte dos alunos em frequentar a biblioteca, ou, inclusive, por motivação própria. Segundo a autora Barros (2014, p. 21), “a Literatura contém em si a essência para cativar o leitor.”. Contudo, não podemos esquecer que, se não existe algo que os motive, ou alguém que lhes apresente o mundo literário, tal como afirma a mesma autora, “sabemos, também, que não se nasce leitor e que ninguém ama o que não conhece, o que nos leva a concluir que é necessário ensinar a gostar de livros e a gostar de ler.”.

Ainda neste seguimento, o autor anteriormente referido, Fernando Azevedo (2013, p. 51), salienta que a literatura para a infância é “o mais relevante instrumento graças ao qual as gerações mais jovens são iniciadas no conhecimento do mundo”. Concretamente, quando a criança tem contacto com os textos literários, podemos afirmar que as mesmas reforçam e enriquecem não

só a sua competência linguística, mas também a sua competência literária, e a sua sensibilidade estética, do mesmo modo que, de forma progressiva, aprendem a interpretar e ativar a intertextualidade e a valorizar a literatura. Tal como acrescenta o autor, “permite, aos seus leitores, observar esse mundo com segurança, interrogá-lo e equacionar alternativas.” (Azevedo, 2013, p. 51).

Tendo em conta o ponto de vista de Balça e Pires (2012), o contacto da criança com a literatura infantil deve ocorrer de forma precoce e diária, para que esta possa alargar as experiências de leitura, configurando-se como um “andaime” no conhecimento do mundo que a rodeia. Uma vez mais, e considerando a relevância do contacto com a literatura e o desenvolvimento da competência literária que fora mencionado, Silva, Lira, Rego e Sampaio (2014, p. 313) apresentam algumas vantagens reveladas pela literatura para a infância, destacando em primeiro plano o desenvolvimento do pensamento crítico e divergente, a abertura a novos mundos e horizontes, um olhar diferente relativamente ao “outro” e, tendo maior destaque e relevância para o trabalho de investigação em questão, a aproximação do contacto com a escrita e a linguagem de qualidade, assim como com as potencialidades da língua.

Tendo em consideração tudo aquilo que foi referido até agora, e uma vez que a literatura infantil é já vista como um subsistema literário autónomo, é urgente perceber e evidenciar a sua importância na educação e razão os próprios professores a devem considerar como um importante e relevante instrumento nas suas aulas e na sua prática. Concretamente, a educação literária é seguramente essencial na formação das crianças e jovens, uma vez que esta se revela como um precioso veículo para a aprendizagem formal da leitura, da escrita, para fomentar o gosto pela literatura e também para alargar a visão que a criança/jovem tem acerca do mundo, possibilitando-lhe um olhar crítico e reflexivo sobre ele (Bento & Balça, 2016).

Na perspetiva de Mesquita (1999, p. 3), o trabalho da educação literária nas escolas pretende “promover na criança o gosto pela beleza da palavra”. Além disso, compreendemos que as crianças, através do trabalho dos textos, imergem no campo das palavras e, desta forma, as obras infantis permitem alargar o seu campo lexical. Vários autores, nomeadamente o referido no início deste parágrafo, defendem que é importante dar destaque ao discurso literário e libertar dos “infantilismos” que muitas vezes temos a tendência para concretizar nos discursos com os mais pequenos. Desta forma, o discurso deve ser adequado

à criança, à sua faixa etária, onde não se encontrem palavras referidas como “infantis”, mas que esteja subjacente um discurso que as mesmas entendem e que, do mesmo modo, concretize uma aprendizagem e um desenvolvimento nesse campo (Mesquita, 1999).

Um dos principais objetivos do Ensino da Língua Portuguesa no 1º CEB é, efetivamente, promover uma aproximação da criança ao mundo literário. Tendo já sido feita uma análise crítica dos documentos reguladores e orientadores curriculares (2015), parece-me bastante clara e evidente a assunção do interesse e da validade do ensino do texto literário na escola, e desta forma, o enfoque na literatura oral.

Numa primeira abordagem, importa salientar duas dimensões que se depreendem como fundamentais neste ensino planeado e estruturado: por um lado, vemos o desenvolvimento da leitura através de atividades concretas, e por outro, a obrigatoriedade em criar ambientes e condições para que o aluno estabeleça uma relação gratificante e duradora com os livros, em particular, com a literatura (Gomes & Macedo, 2013). Concretamente, numa primeira dimensão, podemos referir, de acordo com as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (2012), o objetivo que define o ensino explícito da língua que aponta para a leitura orientada do aluno. Por outro lado, a segunda dimensão enquadra a abordagem para o desenvolvimento da leitura recreativa, mais concretamente “Ler para apreciar textos literários.” e “Ler em termos pessoais.”, de forma autónoma e ao gosto da criança. Criar hábitos de leitura e o gosto pelo conhecimento do mundo literário desperta não só a sua imaginação, como também fomenta a sua sensibilidade, a reflexão crítica e promove a inteligência. Paralelamente, contribui para o enriquecimento do vocabulário e, conseqüentemente, para uma melhoria da expressão oral e escrita. Tal como adverte Torremocha (2010), “o livro apresenta-se-nos como um instrumento insubstituível para a permanente formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão e expressão.” (Torremocha, 2010, citado por Ramos (2013). Podemos, assim, salientar os três tipos de leitura fundamental, subjacentes ao Programa e Metas Curriculares (2015) para o desenvolvimento do aluno: a leitura “orientada, a leitura recreativa/ autónoma e a leitura para informação e estudo” (Gomes & Macedo, 2013).

Perspetivando o perfil do professor do ensino básico, que foi traçado na Parte I deste Relatório, devemos aqui salientar que, durante a formação dos professores, exige-se que estes sejam leitores literários, conhecedores das especificidades do sistema literário bem como portadores de um leque alargado de leituras. Concretamente, temos de estar conscientes de que se não existir uma preparação pessoal e profissional por parte do docente, este não poderá funcionar como exemplo ou modelo de leitor, capaz de orientar e acompanhar os alunos na construção de um projeto / percurso pessoal como leitor. Torna-se, então, urgente e necessário este aspeto para que o trabalho do texto literário seja efetivo e produtivo no contexto de sala de aula e desenvolva competências literárias, e consequentemente linguísticas, em cada um dos alunos.

É possível evidenciar, no que toca à obra infantil, que a criança participa e interage diretamente com o texto, pois, tal como enuncia Mesquita (1999), a mesma atua sobre a obra, no sentido de produzir novos significados tendo por base a sua criatividade e imaginação. Com base nesta ideia, Cervera (1992) acrescenta que a criança encontra nos livros uma resposta às suas necessidades íntimas e afetivas, tendo como pressuposto que atua sobre o que ouve/lê, de modo a preencher os espaços que são deixados em aberto, muitas vezes de forma propositada pelos próprios autores, para que, dessa forma, possa existir a sua interação e interpretação.

Na perspetiva de Azevedo (2013, p. 52), o texto que tem como potencial a receção da criança, é caracterizado pela obediência a três princípios. Tal como é enunciado pelo autor, o primeiro princípio prende-se com o corpus textual que tem de ser “textualmente compreensível pelos seus leitores”, o que significa que a produção textual tem de ir ao encontro das competências linguísticas, cognitivas e literárias dos seus leitores. Para além disto, deve também apresentar “relevância textual”, de modo a respeitar os interesses, necessidades e preferências dos seus leitores. Como terceiro princípio, as obras literárias deverão estar adequadas às ideologias e valores subjacentes à sociedade. Para além destes princípios, a literatura para a infância pressupõe funções como a modelização do mundo, não só na construção de universos simbólicos, mas também na validação de crenças e valores (Couto, 2006), mais especificamente, a necessidade de proporcionar à criança o acesso ao imaginário humano através da literatura, do conhecimento dos próprios modelos narrativos e a própria cultura nela subjacente (Colomer, 1999).

2. O CONTRIBUTO DO CONTO PARA O ENSINO DA LÍNGUA

O que outrora foi um género menor, às vezes até depreciado, considera-se hoje uma obra de arte, e assim pode utilizar-se a mesma medida para avaliar os clássicos infantis e os clássicos tradicionais (Bravo-Villasante, 1977, p. 11).

Tendo como ponto de partida deste segundo capítulo a citação acima enunciada, é relevante evidenciar que antigamente o ato de contar histórias era visto de forma inferior à atividade escrita. Do ponto de vista de Malba Tahan (1961, p. 24), “até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas.”, e desta forma, considerava-se que contar histórias seria um ato de transmitir crenças, através de lendas e contos, disseminando uma cultura e os seus costumes.

Tendo em consideração a perspetiva de Dias, Cordas e Mouta (2006, p. 28), os autores reforçam que “contar é próprio do homem, de tal maneira a atividade de narrar acompanha, de perto e desde sempre, a vida dos indivíduos e dos povos.”. Na verdade, esta procura e necessidade de perceber as origens do conto transporta-nos para tempos em que a escrita ainda não existia e é, na verdade, onde tudo teve origem, tendo em conta que sempre existiu a necessidade de comunicar e contar acontecimentos e experiências, tornando-as distintas e preservando-as do esquecimento. O conto é-nos apresentado como “um género do modo narrativo”, sendo este “um relato pouco extenso” (Reis & Lopes, 2000, p. 78). Com o tempo o ser humano descobriu que este seria um ato que ia muito para além do entretenimento, numa perspetiva relacionada com as circunstâncias socioculturais que acompanham a evolução do conto e que delimitam uma época ou um tempo social e histórico. Com a passagem da oralidade para a escrita, surge então o conto literário, que relata os eventos imaginários que eram contados oralmente, permanecendo o princípio moral e as condições socioculturais (Duarte, 2013).

Na perspetiva de Nuno Júdice (1991) esta passagem da oralidade para a escrita introduz uma modificação na perspetiva do texto. Enquanto o oral tem como ponto de partida o conto para atingir a imagem, e considera-se a voz como um meio indispensável para atingir o imaginário, na escrita, é possível concretizar uma “dissociação entre a forma material – o livro – e a forma sensível – a voz narrativa – do conto no seu processo transmissivo, e emblematizar ambas em figuras do universo diegético.” (Júdice, 1991, p. 141). Concretamente, a intencionalidade comunicativa permite a distinção entre os géneros, o conto e a novela (Duarte, 2013). Tal como salienta Francisco Rodrigues Lobo (1991) a intencionalidade comunicativa das histórias é sentimental, mas a do conto continuará a ser de natureza instrutiva e moralizadora.

Apesar de esta literatura destinada ao público mais jovem ter tido como origem os contos inspirados na tradição oral, nomeadamente os contos de fadas, é o séc. XIX que corresponde a uma época de maior maturidade na literatura infantil. Relativamente ao livro de contos este é, efetivamente, um livro ligeiro de emoções que deve ser leve, portátil e de pequena dimensão (Queirós, 2009). Tendo em consideração a pertinência deste tema, que será especificada mais à frente, e tal como já fora sendo referido, na história da evolução do conto está presente a conjugação entre elementos tradicionais e elementos modernos, o que permite a afirmação da sua identidade específica. Mais concretamente, a construção metaficcional aponta, como assinala Noémia Duarte (2013) para um diálogo próximo com o leitor, motivando-o a recorrer ao conhecimento que tem das convenções literárias tradicionais, para que consiga construir sentido sobre o novo texto que lhe é apresentado.

Temos de ter em consideração que a escola é o primeiro espaço social com o qual a criança tem contacto após o seu contexto familiar. É, então, neste contexto que serão aprofundadas e diversificadas as experiências das relações sociais que servirão como base para o desenvolvimento da criança. Mais concretamente, a escola apresenta-se como um instrumento fundamental para o desenvolvimento dos valores e da cidadania, tal como nos é revelado pela Direção-Geral da Educação, no Currículo Nacional (DGE, 2013) relativamente à Educação para a Cidadania, quando evidenciam que “a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no

respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (DGE, 2013). Na perspectiva de Puig (2004), o docente ou o educador poderá desenvolver algumas práticas educativas que tenham como intuito o desenvolvimento da formação moral dos alunos. Estas práticas possibilitam ao indivíduo o desenvolvimento de uma identidade pessoal, possibilitando à criança a gestão de sentimentos de autoestima, de confiança nas suas capacidades, de autonomia, de responsabilidade pessoal e social. Mais concretamente, garante o conhecimento sobre si próprio, possibilitando uma maior abertura para aceitar o próximo e aprender a viver em comunidade, num sentido de fomentar a autonomia, responsabilidade e uma cidadania ativa.

Não podemos dissociar do conto tradicional os valores morais que estão subjacentes ao texto. Aliás, quando falamos em conto, a primeira ideia que surge relativamente à sua potencialidade é, efetivamente, o desenvolvimento de valores e ações moralizadoras. No entanto, esta é não é a dimensão que queremos focar e retratar neste estudo. Mas torna-se essencial enunciar e perceber de que forma é que tal se processa, em sala de aula. O que nos é apresentado nos contos tradicionais, podemos inferir que se articula com o exercício de cidadania, na medida em que permita demonstrar as ações e atitudes que se enquadram nos parâmetros da sociedade e que pretendem formar verdadeiros cidadãos ativos.

Puig (2004) menciona três características fundamentais no desenvolvimento dos valores por parte dos professores; concretamente, estes devem ser: específicos, transversais e sistemáticos. Para ser mais esclarecedor, devemos ter em consideração que estes valores têm de se focar em algumas atitudes/ aspetos que consideramos mais relevantes e adequados aos vários contextos, deverão ser transversais na medida em que abrangem não só toda a turma, mas também todo o corpo docente e, por último, não poderão ser desenvolvidos esporadicamente, nem em atividades ocasionais e desordenadas.

Podemos verificar esta ideia na Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), onde é posto em relevo a promoção da educação para os valores e para a cidadania, considerando que o sistema educativo deve responder às necessidades da realidade social, “incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005). Acresce ainda que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista,

respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005). Tendo em consideração tudo isto, podemos afirmar que os valores orientam a ação e avaliam o mundo, as pessoas e as situações. No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) verificamos que existem referências a estas dimensões, considerando particularmente: Responsabilidade e Integridade; Excelência e Exigência; Curiosidade, Reflexão e Inovação; Cidadania e Participação; Liberdade.

Associando estas dimensões ao que já afirmámos no Capítulo 1, encontramos vários contributos da literatura para a educação linguística, tal como verificaremos no subcapítulo seguinte.

2.1. As potencialidades do conto no âmbito da Leitura, da Oralidade e Escrita

Considerando o tema subjacente a este projeto de investigação, pretendo neste subtópico apresentar algumas noções que evidenciam a relevância do trabalho do conto tradicional para a infância no contexto de sala de aula. Mais concretamente, desejo salientar os aspetos que promovem o ensino da língua e o desenvolvimento dos domínios linguísticos no que toca ao Ensino Básico.

Ao longo das várias referências patenteadas neste documento, é possível perceber que vários autores defendem que a literatura para a infância é essencial para o desenvolvimento integral do aluno. Para dar ênfase a esta ideia, e reforçar aquilo que já foi referido, Veloso (2005) sustenta que contar histórias a uma criança é de “grande importância no (seu) desenvolvimento; as competências que esta vai adquirindo permitem-lhe avanços significativos na compreensão do mundo e nas aprendizagens emocionais e cognitivas” (Veloso, 2005, p. 5), mais concretamente devido ao contacto que tem com vários tipos de sentimentos representados nas histórias, e também através da escrita e linguagem apresentada, podendo desenvolver, posteriormente, maior facilidade na leitura e na compreensão da mesma.

Subjacente ao ato de contar histórias, conseguimos traçar um conjunto de objetivos de aprendizagens que vão ao encontro, tanto das Metas Curriculares (2015), como das Aprendizagens Essenciais (ME, 2018), que, adianta no momento em que traço os passos metodológicos desta investigação, terão lugar de destaque e análise da minha parte. Concretamente, quando lemos uma história ou a contamos de forma motivadora a um grupo de crianças, conseguimos desenvolver a criatividade, educar a emoção, estimular o conhecimento sobre o mundo, aumentar a capacidade de encontrar soluções de tensão e enriquecer a socialização. Tudo isto permite o crescimento cognitivo e físico da criança (Abramovich, 2003). Na perspetiva de Dias, Cordas e Mouta (2006), ter o “domínio” de uma língua, no seu sentido metafórico,

é ter um conhecimento, tão alargado quanto possível, das palavras dessa língua e das formas que elas podem tomar, isto é, da sua morfologia; é também ter um bom conhecimento das regras que determinam a construção de frases, quer dizer, da sintaxe particular desse idioma. (Dias, Cordas, & Mouta, 2006, p. 26)

Quando as crianças ouvem uma história passam a visualizar de forma mais clara e representativa os sentimentos que transportam, em relação ao mundo. Abramovich (2003) defende que é através das histórias que podemos “(...) descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras... É ficar sabendo história, geografia, filosofia, direito, política, sociologia, etc... sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula...” (Abramovich, 2003, p. 47).

Vários autores defendem que a hora do conto é rico em aprendizagem, tendo em consideração tudo o que tem vindo a ser dito. Maria Dinorah (1999) reforça que este trabalho abarca o desenvolvimento da criatividade, valorizando inúmeros conhecimentos, “O livro é aquele brinquedo, por incrível que pareça que, entre um mistério e um segredo, põe ideias na cabeça.” (Dinorah, 1999, p. 17). No que toca ao trabalho da leitura, podemos evidenciar que “o primeiro valor da leitura é o prazer que proporciona a quem a realiza” (Ramos, 2013, p. 67), já para não falar das capacidades a desenvolver em contexto de sala de aula.

2.2. Investigo para contar

Para Morgado (2012), a investigação e a formação são consideradas, atualmente, como dois elementos construtivos e nutritivos para a prática profissional nos vários domínios, que, em paralelo com as competências inerentes ao desenvolvimento do currículo, se configuram como atributos essenciais da tarefa docente. Dou início a este subtópico salientando a importância do ato de investigar na área de educação, conferindo ao docente um papel de investigador, mediante a procura que necessita para aprofundar os seus conhecimentos e, conseqüentemente, o currículo.

Desta forma, considero essencial que um dos parâmetros de avaliação para o término do grau de mestre em educação seja, efetivamente, um projeto de investigação, independentemente de este não ter uma vertente obrigatória de aplicação.

Importa ainda salientar que as metodologias de investigação em educação podem variar entre qualitativas e quantitativas, alterando consoante os dados que se pretende recolher e, do mesmo modo, a forma como estes são analisados. “Tem-se tornado evidente um interesse contínuo e crescente pelo recurso de metodologias qualitativas na investigação educativa” (Morgado, 2012, p. 26).

Assim, num momento inicial, será definida a questão inicial que terá como ponto de partida para toda a investigação, sendo esta uma questão de reflexão que terá de ter uma resposta concreta no final do trabalho concretizado. É primordial a definição de objetivos mais específicos e concretos que delimitam e traçam um percurso investigativo. Posteriormente, será feita uma contextualização necessária e importante para o tema de investigação proposto, através da minha motivação pessoal e do que considero relevante e justificativo para a seleção do estudo.

Desta forma, e como ponto de partida, concretizei uma análise cuidada e fundamentada dos documentos reguladores da prática educativa, que são elementos essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem, em particular abrange das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) no âmbito do Português, do 1º e 2º Ciclos, articulando a análise do Perfil do Aluno (2017) que pretende traçar as características/ competências que são indispensáveis no término do tempo escolar obrigatório. Relativamente às aprendizagens

essenciais, uma vez que estas vão ao encontro do documento anteriormente referido, terá sido feita, de igual forma, uma análise e reflexão no sentido de identificar referências ao trabalho do conto em contexto de sala de aula. Tornou-se ainda fulcral recorrer à lista de livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura (2017) que se encontram divididos em duas categorias, nomeadamente os livros para leitura orientada na sala de aula e leitura autónoma. Subjacente a isto, podemos evidenciar as obras que são obrigatórias e estão definidas nas Metas Curriculares²⁶ no domínio da Educação Literária.

QUESTÃO DE PARTIDA

Uma vez definido o tema de investigação e concretizado um esboço daquilo que pretendo desenvolver ao longo deste trabalho, formalizei uma questão de partida que tem enfoque no trabalho do conto em sala de aula, salientando os seus contributos para o desenvolvimento da língua. Assim a questão referida é:

- Qual é o contributo do conto para o desenvolvimento linguístico dos alunos em sala de aula?

É claro que daqui decorrem muitas outras perguntas alusivas à relação entre a Prática Educativa e o texto literário, tais como:

- Será o conto tradicional valorizado pelos docentes?
- Qual o contributo para o ensino da História?
- Atualmente, o conto é utilizado no contexto de ensino como ferramenta com potencial educativo?
- De que forma é que podemos explorar pedagogicamente o conto, motivando e proporcionando aprendizagens significativas aos alunos?

²⁶ Ministério da Educação (2015), Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_educacao_literaria.pdf, consultado em outubro de 2018.

Não sendo objetivo, neste momento, responder a estas questões todas, e focando apenas na questão de partida, tracei os **objetivos** sobre os quais pretendo debruçar a minha investigação e o meu trabalho de projeto ao longo deste tópico, que servirão como suporte e fio condutor para encontrar uma resposta o mais clara possível:

- Equacionar o contributo do conto no desenvolvimento linguístico do aluno;
- Sistematizar estratégias que contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa, a partir do conto;
- Identificar os contributos que o trabalho sobre a literatura oral pode trazer para a prática do professor do 1º e 2º CEB;

JUSTIFICAÇÃO / RELEVÂNCIA

Seja de uma forma implícita ou explícita, o conto acaba por estar presente nos diversos documentos reguladores que devem ser consultados e servir como base do trabalho do professor da língua. Logo à entrada da escola, pretende-se que os alunos acedam a um conjunto de textos literários de modo a desenvolver um conjunto de competências e capacidades no que toca a este conhecimento. Paralelamente a isto, está subjacente a motivação do gosto pela leitura e o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo face aos textos lidos ou escutados. No trabalho escolar que remete para a iniciação à educação literária, subentende-se a aquisição de saberes relacionados com os géneros literários, mais concretamente, o género narrativo e os textos de cariz popular, que são o enfoque deste projeto de investigação, tal como podemos ler no Programa de Português do Ensino Básico “O aluno deve poder contactar com textos de diferentes tipos e com funcionalidades e finalidades distintas, considerando os domínios do literário e do não literário” (ME, 2015).

Numa análise feita aos documentos orientadores curriculares, tendo tido um enfoque maior nas Metas Curriculares (Buescu, et. al, 2015) e nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), consegui fazer um levantamento do que considero necessário evidenciar nesta fase do projeto investigativo. Sendo que as aprendizagens essenciais surgiram no ano de 2018, estas foram analisadas e aplicadas já no contexto de estágio da PES, e concretamente, tornaram a análise dos documento muito mais completa e produtiva uma vez que concretizam uma

articulação com o documento do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017). Deste modo, possibilitou a compreensão do que realmente é essencial que os alunos aprendam e desenvolvam no que toca à educação literária.

Importa aqui salienta o que nos é referido nas Metas Curriculares relativamente aos parâmetros essenciais no desenvolvimento da língua ao longo do Ensino Básico. Desta forma, tendo como ponto de partida o primeiro ciclo, importa referir que “é missão do 1º Ciclo do Ensino Básico aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral.”, confirmando a pertinência e necessidade do trabalho da oralidade em sala de aula. Não está só em causa o desenvolvimento da capacidade da compreensão oral, é importante evidenciar que este pressuposto pretende desenvolver de igual forma a capacidade de expressão oral, a aquisição de regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação e, ainda, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas (Buescu H. C., Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7).

Assim, é extremamente necessário ter em conta a importância que é dada à articulação entre a Oralidade e os conteúdos da Leitura e da Escrita. Apesar destes dois últimos domínios serem apresentados nas Metas Curriculares como sendo um só, eles apresentam funções distintas e singulares, apesar de poderem ser trabalhadas em simultâneo. No que toca ao domínio da Educação Literária, sendo nomeado de Iniciação à Educação Literária nos dois primeiros anos, este vem conferir alguma consistência ao sentido do ensino da língua. Tal como já foi sendo referenciado através do texto literário, torna-se essencial que os alunos entrem em contacto com os textos literários, uma vez que “Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética.” (Buescu H. C., Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 8). Ainda assim, transversal a todos os domínios é apresentado o domínio da Gramática. Especificamente, para o trabalho dos conteúdos gramaticais é exigido que os mesmos estejam integrados nas atividades inerentes aos objetivos dos restantes domínios. Através disto, pretende-se que os alunos consigam identificar as regularidades da estrutura da língua.

Por seu turno, o 2º CEB. Este prende-se com a conclusão e consolidação das aprendizagens essenciais iniciadas no 1ºCEB. A Oralidade ganha outra

dimensão e outra formalidade, na medida em que existe uma maior diversificação dos textos orais apresentados, sendo que as tarefas solicitadas subjacentes ao texto vão ganhando uma maior complexidade e maior grau de exigência, dando início à autonomização do discurso argumentativo. No âmbito da Leitura e da Escrita pretende-se conferir uma prática que promova e confirme a automatização das habilidades de identificação das palavras escritas, e, para além disso, o uso correto da ortografia. Evidencia-se ainda, o recurso a textos cada vez mais ricos e complexos, aumentando o grau de trabalho e a sua exigência face ao domínio da língua. Para a Educação Literária, acresce um conjunto de obras adequadas à faixa etária, para que os alunos “possam ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora, nomeadamente em torno dos géneros e textos eleitos, como fábulas, lendas e contos.”, tal como nos é apresentado no Programa (2015, p. 19). Uma vez mais, aparece o domínio da Gramática sendo este alargado e apropriado ao ciclo em questão. Para além das correções ortográficas e representações gráficas, amplia-se as relações semânticas entre as palavras, dando enfoque às classes de palavras, a morfologia e à sintaxe.

Numa perspetiva mais aprofundada, numa análise às Metas Curriculares, é a partir do 1º ano de escolaridade que está proposto que as crianças ouçam e leiam textos literários. Subjacente a isto, pretende-se que compreendam o essencial do texto, no sentido de antecipar os conteúdos com base em elementos paratextuais (imagens e título) e mobilizem conhecimentos prévios. O reconto é também um dos aspetos que permite perceber se a criança compreendeu ou não o texto que foi lido/ escutado. Pretende-se ainda que os alunos iniciem um hábito de leitura de forma a apreciar os textos e suscitar o gosto pela leitura. Acresce, num segundo ano, a leitura de obras para a infância e de textos de tradição popular, bem como a interpretação das intenções e emoções das personagens de uma história. Ainda assim, sugere-se que a criança seja capaz de propor alterações face às características das personagens e ao final das histórias. No 3º ano, já verificamos que as crianças deverão ser capazes de fazer mais inferências, relativamente a aspetos que estão inerentes no texto. Relativamente ao último ano do 1º ciclo, é proposto que os alunos façam uma leitura expressiva de pequenos textos. Para além disso, torna-se essencial nesta fase que já compreendam a estrutura do texto narrativo e os três grandes momentos da ação: situação inicial, desenvolvimento e situação final. Pretende-

se ainda que já sejam capazes de recontar a história partindo do ponto de vista de uma das personagens do texto.

Este trabalho, iniciado no 1º CEB, intensifica-se no ciclo seguinte. O trabalho da oralidade ganha outra dimensão, e para além da necessidade de interpretar textos orais e da utilização de procedimentos para registar e reter informação, o trabalho do discurso oral aparece-nos, no 5º ano, como objetivo de maior relevo. Usar a palavra de forma audível, estruturada, coerente e segura face a um interlocutor ou público. Concretamente, surgem exigido apresentações orais sobre temas específicos, utilizando vocabulário adequado e um controlo nas estruturas gramaticais. No domínio da Leitura e da Escrita, surgem um conjunto de objetivos que se tornam essenciais para o desenvolvimento linguístico do aluno, desde a leitura de diversos textos, em voz alta e com articulação e entoação adequada, à compreensão dos mesmos, concretizando inferências.

Para além disto, é essencial que os alunos consigam organizar a informação e identificar os aspetos centrais do texto, formando uma opinião crítica de forma a exprimi-la. A planificação de textos e a sua redação ganha, de igual forma, outra dimensão, sendo que se pretende que os alunos sejam capazes de escrever textos, não só narrativos, como expositivos, descritivos, de opinião e textos diversos, como entrevistas e cartas. Após a sua concretização, é exigido que haja uma verificação e respetiva correção, não só ao nível da ortografia, mas também em relação ao tema proposto, à categoria ou género pedido e à sua organização. No que toca à Educação Literária, no primeiro objetivo para o 5º ano, está subjacente um conjunto de descritores que vão ao encontro da leitura e interpretação de vários textos literários. Importa salientar o primeiro descritor em que presente a referência a texto de literatura para crianças e jovens “da tradição popular, e adaptações de clássicos.” (Buescu H. C., Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). No objetivo imediatamente a seguir, é-nos sugerido que os alunos devem tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores surgem na literatura para a infância. Ao nível da Gramática, o leque de conteúdos é alargado significativamente, desde o enriquecimento lexical, morfológico e morfossintático.

Para o 6º ano, acrescem alguns descritores em vários objetivos de cada domínio. Considerando mais relevante salientar que, neste ano, para além do trabalho do texto poético e narrativo, surge o texto dramático e a sua estrutura

formal. Ainda assim, é sugerido que os alunos tenham a capacidade de conseguir identificar os recursos expressivos na construção dos textos literários, como a anáfora, perífrase, metáfora, etc. Surge também a distinção entre conto e poema. Torna-se também essencial a comparação de versões de um texto específico.

Como é possível verificar pelo exposto, o trabalho sobre o conto tradicional aparece referenciado, umas vezes de forma implícita e outras explicitamente, nos documentos oficiais que regem o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Contudo, importa frisar que, sendo este um instrumento necessário e extremamente útil que poderá ser rentabilizado de diferentes formas e permitir uma multiplicidade de atividades, é necessário selecionar e construir um corpus textual bastante diversificado.

Concretamente, tal como se observou os alunos devem contactar com vários tipos textuais para que as suas competências sejam adequadas à realidade, no fundo, para que sejam realmente capazes de ler, interpretar, produzir textos de natureza literária e prática. Desta forma, o trabalho realizado com qualquer tipo de texto deve ter como tarefa final criar utilizadores capazes, conscientes e reais da língua. Também foi possível traçar e reforçar que, realmente, a competência comunicativa que se pretende que o aluno adquira vai muito além do domínio da leitura, da escrita e do funcionamento da língua, uma vez que se pretende também o uso de formas paralinguísticas como a mímica, os gestos, as expressões faciais, as variações da voz, etc. Quanto mais variadas forem os estímulos a que é submetido o aluno e as interações “reais” com a língua, até mesmo se tiverem por base situações que ocorrem no dia a dia, mais competente será o utilizador da língua enquanto agente social.

Na origem deste trabalho de investigação, está o interesse pela potencialidade do conto tradicional para o ensino da língua, configurando a indagação do passado e ajudando a compreender o presente. Mas, preliminarmente a isto surge uma motivação e interesse alusivo ao meu desenvolvimento e crescimento pessoal. Desde cedo percebi que contar histórias e ouvi-las torna-se essencial e imprescindível para o nosso crescimento e desenvolvimento pessoal.

Lembro-me na minha infância de ouvir uma infinidade de histórias contadas pela minha avó e pela minha mãe. Estas tanto eram baseadas em vivências pessoais, tendo enfoque no contexto familiar, como também, as que mais

contemplava e admirava, eram as histórias de natureza imaginária. São momentos que nos marcam e nos fazem perceber o quanto é bom sairmos da nossa realidade e viajar até outra, nem que seja por breves momentos. Esta experiência faz-me hoje, como futura profissional de educação, futura professora do 1º Ciclo e de Português e HGP do 2º Ciclo, refletir e assumir que, de facto, não podemos ficar indiferentes à necessidade intrínseca que existe nas crianças em ouvir histórias.

Deste modo, sinto necessidade de perceber de que forma é que a minha ação docente pode influenciar e desenvolver uma diversidade de competências nos meus alunos, através de estratégias centradas na literatura oral. Efetivamente, durante muito tempo a ação de contar histórias nas escolas era levado como uma forma de entreter e distrair as crianças. Felizmente, com o passar do tempo a figura do contador de histórias ou o papel do professor como contador de histórias, tem vindo a revelar-se com outra importância e relevância no âmbito educacional e emocional das crianças. Concretamente, a tradição oral está, de certa forma, a ser resgatada na educação como estratégia para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita no sentido de promover a formação do leitor que passa pelo processo de escuta e reconto (Souza & Bernardino, 2011).

Tal como o provérbio indica “Quem conta um conto acrescenta um ponto”. Na verdade, as histórias de tradição oral permitem trazer do passado uma imensidão de acontecimentos e marcos importantes que marcam a história de um povo, que nos fazem brindar à nossa história, à nossa cultura, aos nossos valores e crenças, à nossa maneira de perceber o mundo e de nos integramos na comunidade, tal como Malba Tahan (1961) refere “até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas.” (Tahan, 1961, p. 24). Como futura professora de história, é do meu maior interesse aprofundar o meu conhecimento literário e compreender de que forma é que, através da literatura é possível trabalhar esta área curricular de forma produtiva e motivadora para os meus alunos. O conto é, efetivamente, um meio para a transmissão de crenças, a abordagem de factos históricos e reflexo de problemas e aspetos patentes na sociedade, “Os contos de outrora ainda nos podem abrir as portas de um outro futuro” (George Jean, s.d.).

Como futura professora de Português, torna-se essencial compreender e delimitar uma diversidade de estratégias que permitam desenvolver as capacidades linguísticas das crianças. Neste sentido, pretendo compreender de que forma posso trabalhar a literatura oral em contexto de sala de aula, com a finalidade de promover o desenvolvimento das capacidades de escrita, leitura e de oralidade nos alunos. Como inicial, é importante ter consciência que o gosto pela leitura é um dos primeiros aspetos que é necessário desenvolver na criança, “Porque para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece” (Villard, 1997, p. 2).

2.3. Conto para aplicar

Tendo em consideração tudo aquilo que foi descrito relativamente à investigação presente neste relatório, apresento, agora, os passos metodológicos e as opções que seriam tomadas da minha parte para a efetivação do trabalho investigativo. Para esta construção, optei por uma investigação qualitativa, tendo em vista os objetivos definidos e a questão de partida, anteriormente referidas. Concretamente, utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Neste subtópico é apresentado de forma fundamentada a metodologia de estudo utilizada no projeto desenvolvido. Caracterizam-se e fundamentam-se as opções através do paradigma interpretativo, tendo por base a metodologia de investigação-ação.

No que toca à opção tomada, relativamente ao paradigma interpretativo e segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 52) “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52). No que se refere ao paradigma interpretativo, é definido como uma perspetiva de desenvolvimento da investigação em que “não se prova nada, mas interpretam-se as informações recolhidas” (Oliveira I. A., 2015). De acordo com Moreira,

a dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica, (Moreira, citado por Sanches, 2005, p. 129).

Neste sentido o professor/ investigador vai estar em constante reflexão e mudança da sua prática de forma recorrer a uma melhoria, ao mesmo tempo que se está a formar, como refere Elliot (1993), citado por Coutinho et al (2009), a investigação-ação é o estudo de uma situação social tendo como objetivo, a introdução de melhorias, a promoção de mudanças sociais.

Tendo em consideração o tipo de metodologia de investigação, o que se pretende não é uma resposta às questões “como?” nem “o quê?”, mas importa sim responder às “porquê?” e “para quê?”, compreendendo que não se pretende obter conclusões generalizáveis a todas as situações, mas refletir e interpretar os dados observados através dos instrumentos que serão utilizados, de modo a conhecer a realidade e compreendê-la na sua complexidade.

Assim, através das opções tomadas, proponho uma Unidade Didática, tendo como enfoque central o conto tradicional, abrangendo uma articulação vertical entre o 1º CEB e o 2º CEB. Partindo do que foi analisado e especificado no subtópico anterior, através da fundamentação teórica e da análise aos documentos reguladores do ensino, pretendo planificar um conjunto de aulas que concorrem para o desenvolvimento de competências linguísticas, abrangendo os variados domínios, e, em simultâneo, valorizar e salientar a literatura para a infância com foco central no género do conto literário.

Importa salientar que os objetivos traçados, e tudo o que foi referido até então, pretende ir ao encontro do que está traçado no documento do Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017). Neste sentido, pretendo evidenciar alguns aspetos a serem desenvolvidos durante o percurso escolar do aluno e que estarão patentes neste projeto de investigação, que será trabalhado no âmbito da literatura oral.

Concretamente, a visão do aluno que permite torná-lo “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia”, que seja capaz de “lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação”, que seja “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e seleccionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia”, que seja também capaz de pensar “crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação”, ainda “que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (Martins, et al., 2017, p. 15).

Torna-se claro o desenvolvimento de valores nos quais se revê a sociedade em que estamos inseridos, nomeadamente a responsabilidade e integridade; a excelência e exigência; a curiosidade, a reflexão e a inovação; a cidadania e participação; e a liberdade (Martins, et al., 2017, p. 17).

Não poderia, evidentemente, cair em esquecimento a referência às Áreas de competências relevantes para o desenvolvimento deste projeto de investigação. A Linguagem e os textos, em primeiro plano, e transversal a todos os momentos, pretende o desenvolvimento de competências que dotam os alunos da capacidade de utilizar as diferentes linguagens e símbolos e aplica-las de forma adequada aos diferentes contextos de comunicação, do mesmo modo que se pretende que dominem as capacidades de compreensão e de expressão oral, escrita, visual e multimodal (Martins, et al., 2017, p. 21). Paralelamente a isto, serão desenvolvidas competências que permitem ao aluno ter um pensamento crítico e criativo, de forma a observar, identificar, analisar e dar um sentido à informação recolhida e às experiências, com o objetivo de ser capaz de argumentar de forma crítica e justificada (Martins, et al., 2017, p. 23).

INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E PASSOS METODOLÓGICOS

Passo, agora a apresentar, os aspetos que pretendo salientar relativamente aos instrumentos de investigação e aos passos metodológicos.

Como ponto de partida e uma vez que considero fundamental e necessário em todos os momentos desta investigação, opto por evidenciar a Observação Direta e Participante. Concretamente, na observação qualitativa o observador passa muito tempo no contexto a observar com o objetivo de compreender melhor o fenómeno em estudo, tal como salienta Clara Pereira Coutinho (2014). Na maior parte das vezes o investigador pode ser também um participante ativo no estudo (Coutinho, 2011, p. 290). Uma vez que a observação é um meio de recolha de dados que disponibiliza um vasto leque de informações, é exigido ao investigador que, de forma analítica e crítica, selecione as mais convenientes para a sua investigação. Esta é também, segundo Afonso (2014), “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2014, p. 98).

Temos de ter em consideração o facto de a mente humana ser seletiva, deste aspeto resulta a extração de considerações e opiniões distintas quando a mesma realidade é observada por duas ou mais pessoas. Esta seleção depende, muitas vezes, das vivências e experiências de cada indivíduo, que traz consigo uma bagagem cultural que influencia o seu pensamento, as suas atitudes e as suas opiniões. Deste modo, a formação de cada pessoa, o grupo social em que esta está inserida e as suas aptidões resultam numa predileção em determinados aspetos, negligenciando outros (Lüdke & André, 1986, p. 25). A observação é um acontecimento natural da vida quotidiana, faz parte da psicologia da perceção e refere-se a quase toda a atividade humana e animal, sucedendo naturalmente, como um modo de apreensão do que se passa fora e dentro do indivíduo. A observação pode também ocorrer deliberada e sistematicamente, quando as situações exigem que a atenção se concentre em dadas observações específicas (Sousa, 2009, p. 108).

Na perspetiva de Coutinho et al. (2009) a investigação-ação apresenta cinco características fundamentais, que, mais tarde, se traduzem nos passos metodológicos que devem ser adotados:

- Participativa e colaborativa, “no sentido em que implica todos os intervenientes no processo” (Zuber-Skerritt, 1992, cit. por Coutinho et al, 2009)
- Prática e Interventiva, pois intervém na realidade, não se limitando a descrevê-la (Coutinho, 2005, cit. por Coutinho et al, 2009)
- Cíclica, porque “envolve uma espiral de ciclo” tendo assim “um permanente entrelaçar entre teoria e prática” (Cortesão, 1998, cit. por Coutinho et al, 2009)
- Crítica, uma vez que os investigadores atuam como agentes de mudança críticos e autocríticos (Zuber-Skerritt, 1992, cit. por Coutinho et al, 2009)
- Auto-avaliativa, porque as alterações são constantemente avaliadas.

Desta forma, a observação direta possibilita um contacto pessoal e estreito entre o investigador e o fenómeno a ser investigado tornando este método vantajoso e produtivo para a investigação. Através desta, realiza-se uma verificação da ocorrência de um determinado fenómeno e, tal como o ditado popular nos indica é necessário “ver para crer”. A observação direta também nos permite chegar mais perto da “perspetiva dos sujeitos”, (citado por Lüdke & André, 1986, p. 26).

Contrapondo estas vantagens referidas, surgem alguns apontamentos por vários autores onde salientam aspetos negativos face a este método investigativo. Concretamente, algumas críticas apontam para o facto de o método de observação despoletar alterações no ambiente e no comportamento das pessoas observadas. Outra das críticas centra-se no facto de este método se basear na interpretação pessoal que o observador faz, sendo que esta pode levar para uma visão distorcida dos factos ou a uma representação parcial da realidade (Lüdke & André, 1986, p. 27).

Contrariando esta perspetiva, Guga e Lincoln, citado por Lüdke & André (1986, p. 27) alegam que as alterações provocadas no ambiente em que é realizada a observação são, geralmente, muito menores do que se pensa. Tendo por base Reinharz (citado por Lüdke & André, 1986, p. 27), este autor defende que os ambientes sociais são estáveis e, desta forma, a presença de um observador dificilmente causará mudanças significativas nos comportamentos. Guga e Lincoln afirmam ainda que as críticas realizadas à observação, tendo por

base a interpretação pessoal, uma vez que esta ideia parte de um ponto de vista “objetivista” que condena o uso da experiência direta. Nesta medida, o observador tem inúmeras formas de testar se o seu envolvimento está a influenciar a visão dos acontecimentos, uma delas seria o confronto entre o que foi captado com a realidade que este esperava encontrar. Se, efetivamente não existirem discrepâncias é provável que estejamos perante factos verosímeis.

Apesar de existirem diversos graus de envolvimento de observação, propostos por Lüdke e André (1986), considero que, no caso desta investigação, o que mais se adequa será “participante como observador”, na medida em que nos permite explicar os objetivos do nosso trabalho aos intervenientes desta observação. Posto isto, é extremamente necessário efetuar um registo constante ao longo do período de observação, tendo, previamente, definido os parâmetros a ser observados e analisados. Após isto, é necessário considerar a análise reflexiva e crítica de todos os aspetos registados, considerando os vários tipos (Lüdke & André, 1986, p. 30):

1. Reflexões analíticas – neste ponto, apresentamos temas e ideias que vão surgindo, associações e relações entre partes;
2. Reflexões metodológicas – esta fase indicará os procedimentos e metodologias que serão utilizados;
3. Dilemas éticos e conflitos – aqui surgem as questões e conflitos que podem surgir entre o investigador e os sujeitos;
4. Mudanças na perspetiva do observador – é essencial referir as opiniões, preconceitos e conjeturas do investigador e a sua evolução durante todo o processo;
5. Esclarecimentos necessários – estas anotações devem conter os esclarecimentos e os aspetos que ainda necessitam ser trabalhados.

Evidentemente que estes tópicos são apenas algumas diretrizes que podemos ter em conta como uma orientação do que devemos observar e que nos ajudam a organizar os dados recolhidos. Após esta etapa, surge então o tratamento dos dados recolhidos. Esta é a etapa que delimita a concretização ou a não concretização dos objetivos traçados para a investigação. Tal como Afonso (2014) refere,

a recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização o

tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação (Afonso, 2014, p. 119).

Após a recolha de todos os dados necessários para a investigação em causa, é necessário que se encontrem as possíveis respostas aos problemas e/ou objetivos delineados no início desta inquirição. Desta forma, conseguimos perceber se as informações recolhidas foram as mais pertinentes. Este é o primeiro passo a ser realizado no tratamento de dados de uma investigação para que se possa apurar a pertinência empírica dos dados recolhidos, ou seja, realizar o tratamento da informação que se traduza num “processo muito mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2014, p. 126). Posto isto, e sendo esta uma das etapas mais importantes numa investigação, é fundamental analisar os prós e os contras, bem como interpretar adequadamente todos os dados. Assim sendo, e uma vez que estamos perante uma investigação qualitativa, o tipo de tratamento de dados a ser utilizado será a análise de conteúdo. “A avaliação da qualidade dos dados, ou seja, a sua relevância no contexto do design da investigação centra-se em três critérios: fidedignidade, validade e representatividade” (Afonso, 2014, p. 120).

Como ponto essencial para o desenvolvimento desta investigação, e tendo em conta a sua natureza e a sua exigência, anteriormente referida, evidencio que os passos metodológicos da mesma se traduzem no desenvolvimento de uma Unidade Didática. Mais concretamente, pretendo dar conta de alguns aspetos que decorreram durante o estágio que contribuem e forma produtiva para este projeto, e, do mesmo modo, desejo salientar uma sequência didática como proposta metodológica que concorre para o trabalho do conto em sala de aula, potenciando um desenvolvimento linguístico. Na verdade, anseio conseguir apresentar uma proposta que ilustra o que foi traçado nos objetivos de investigação, e, do mesmo modo, o que foi desenvolvido e analisado ao longo da fundamentação teórica e da análise concretizada aos documentos reguladores. Esta última proposta resulta da reflexão sobre a revisão bibliográfica efetuada sobre o trabalho desenvolvido ao longo do estágio.

A CINDERELA NA SALA DE AULA

Esta é a história de uma menina que passava os seus dias a limpar o chão, os tachos e a lareira. O nome “Cinderela” deu origem, mais tarde, à expressão “Gata Borralheira” que traduz o trabalho doméstico. A expressão “borralheira” significa “lugar onde se junta o borralho”, e esta última expressão é o “brasido coberto com a própria cinza”, que, tal como podemos ler no Dicionário da Língua Portuguesa (2008) da Porto Editora, surge em sentido figurado para “lareira; lume” ou “lar”²⁷.

Após esta breve introdução, importa agora explicar em que medida é que a minha Prática do Ensino Supervisionada concorreu para este trabalho de investigação. Além dos aspetos salientados, referentes à observação direta do contexto de ensino, evidencio uma Unidade Didática, que, embora não tenha tido como foco o trabalho sobre o conto tradicional, permite retirar algumas conclusões, percebendo de que forma é que poderia ser aplicada como ferramenta útil no âmbito deste breve projeto investigativo.

Tal como já foi possível perceber, o conto utilizado para esta Unidade Didática foi o da Gata Borralheira, a versão de Charles Perrault. Para dar início à aula, os alunos ao entrarem na sala perceberam que a mesma apresentava alguns elementos que normalmente não faziam parte dos materiais da sala, e que alguma coisa diferente se iria passar. Pediu-se então aos alunos que se sentassem no tapete e nas almofadas que se encontravam no centro da sala, em frente ao quadro. Em conjunto com o par pedagógico, demos início à exploração do título da UD, “Gatas e Gatices, Birras e Traquinices”. Este título não seria uma opção por mim tomada se quisesse desenvolver um conjunto de aulas à volta do trabalho dos contos tradicionais, apesar da articulação com outros tipos de texto. Na verdade, este título surge da intertextualidade concretizada com o poema “A Gata Birralheira” de Vergílio Alberto Vieira, retirado do livro “A escola dos disparates”. Embora tenham sido concretizadas algumas atividades dirigidas para esta articulação, pretendo apenas focar, tal como já salientei, num

²⁷ Disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/o-significado-da-palavra-borralheira/26202>, publicado por Carlos Marinheiro a 1 de abril de 2009 e consultado em novembro de 2018.

potencial instrumento para valorizar o trabalho sobre o conto, servindo como instrumento de investigação. Não obstante e na tentativa de ir ao encontro de tudo o que já referi na fundamentação teórica desta segunda parte do relatório, a intertextualidade, e a articulação entre várias tipologias de texto, são essenciais para o desenvolvimento linguístico e para a formação do aluno.

Logo depois desta exploração, foi apresentada a obra “Gata Borracheira”. Na tentativa de perceber se os alunos conheciam ou se tinham algumas noções sobre a história, fizemos algumas questões. Alguns sabiam que se tratava da história em que “a princesa perde o sapatinho”, tal como referiram. Mas não tinham conhecimento da história na sua íntegra. Assim, foi feita a leitura expressiva do texto, acompanhada da projeção de imagens. Após a distribuição de uma folha com o texto numerado, deu-se início à compreensão do mesmo, com a projeção de um esquema no quadro. Desta forma, partimos das seguintes questões: Quem é a Gata Borracheira? - Compreensão da palavra borracheira com base em elementos textuais - Qual era o problema dela? O que é que ela desejava? Que dificuldades sentia? Conseguiu resolver? Como? Quem a ajudou?

Logo de seguida, partimos para o reconto e a organização das sequências do texto. Assim, distribuiu-se por cada grupo, de forma aleatória, um conjunto de cartões com frases que resumem a obra, acompanhados de ilustrações. Pediu-se ao porta voz de cada grupo que lesse o excerto que lhes calhou e em grande grupo concretizou-se a ordenação dos cartões de forma a ir ao encontro dos acontecimentos do texto. Para a verificação da ordem do resumo, projetou-se as frases no quadro. Para que os alunos ficassem com o registo do resumo da obra, distribuiu-se o mesmo para ser colado no caderno. No final da atividade, fez-se uma síntese da história oralmente, servindo como mote para o que iria acontecer depois do intervalo, onde foi concretizada uma articulação com a Matemática, no âmbito do domínio da Geometria e Medida, e do conteúdo Localização e orientação no espaço. Desta forma, foram colocadas as seguintes questões: “Onde é que a Gata Borracheira conheceu o príncipe? Como é que lá chegou? E se fôssemos nós a realizar o percurso da Gata Borracheira? Como é que o príncipe conseguiu encontrar a dona do sapato?”.

Depois de refletir sobre esta atividade e de ter pesquisado sobre as virtualidades pedagógicas do conto, apresento, agora, algumas propostas do que poderia ser desenvolvido, numa perspetiva a longo prazo, tendo sempre em mente o projeto de investigação e a sua utilidade em contexto de estágio. Esta

proposta divide-se em três momentos de uma sequência didática, sem esquecer que os mesmos poderiam ser alargados e melhorados se este trabalho fosse aplicado num contexto real.

Assim, a estrutura específica deste género textual seria um dos aspetos a salientar, tal como descrevi no tópico referente à estrutura do conto tradicional, ao contrário do que foi feito no percurso de aula. Desta forma, pretendo evidenciar uma proposta de sequência didática que pretende desenvolver este aspeto, em contexto de sala de aula. Para que isto se tornasse mais significativo, e tendo em conta a perspetiva de um projeto que deveria ser implementado pelo menos ao longo do ano, seria produtivo recorrer a um conjunto de contos, no sentido de evidenciar e concretizar o levantamento dos aspetos que são semelhantes no que toca à estrutura do conto. Se tivesse sido implementado o projeto durante a PES, esta análise e reflexão teria tido uma maior dimensão, e a perceção das atividades e dos momentos que é possível concretizar em sala de aula seria mais alargada. De qualquer forma, traçar um possível percurso, com atividades variadas já nos permite compreender, por mais breve que seja, as potencialidades deste tipo de texto. Desta forma, a aprendizagem será muito mais significativa no que toca ao desenvolvimento linguístico e às competências comunicativas do aluno.

1º Momento: Refletindo sobre tudo o que foi desenvolvido ao longo deste documento, sugiro que, para leitura deste texto, os alunos tivessem a possibilidade de se deslocar até à biblioteca. Atendendo às características que encontramos, descritas no tópico da apresentação dos espaços do contexto da PES, apesar de não ser um espaço completo e chamativo, seria possível modificá-lo e torná-lo mais acolhedor e propício às atividades que se pretendia. Este momento poderia ser introduzido como “Conto um conto”, explicando aos alunos que seria um momento para expor uma história, um conto tradicional, que seria repetido várias vezes ao longo do ano, e do projeto, com uma periodicidade frequente. Assim, os alunos iriam criar uma rotina e um hábito, no sentido de os motivar e entusiasmar para ouvir e descobrir, em cada dia, o que iria ser apresentado. Apesar de, mais tarde, se tornar rotina, numa fase inicial, este momento iria surgir como quebra à mesma, uma vez que os alunos seriam confrontados com uma nova atividade, que decorreria num espaço diferente da sala de aula.

Para contar este conto, seria importante que o professor variasse e alternasse as formas de o contar, por exemplo: vestir ou utilizar apontamentos/peças de vestuário/objetos de uma das personagens, podendo ser a personagem principal ou não; apresentar um elemento surpresa à turma que faça parte da história e que eles teriam de descobrir em que momento é que surge e para que serviu, proporcionando uma outra exploração face ao texto; introduzir um ou vários momentos musicais, podendo ser expressões cantadas, ou até a utilização de instrumentos que propiciem emoções alusivas à parte da história que está a ser contada; utilizar imagens projetadas para ilustrar a história; pedir a intervenção dos alunos, para bater palmas, ou dizer o nome de uma das personagens, se o conto o permitir, no sentido de os tornar intervenientes no ato de contar; entre outros.

2º Momento: Depois de apresentada a obra, surge a atividade de compreensão do texto e, em simultâneo, a iniciação à leitura. Para este momento, sugiro que seja feita uma exploração das categorias da narrativa em articulação com as características estruturantes do conto. Para isto, os alunos poderiam ser divididos em grupos, onde lhes seria entregue um envelope com uma questão, por exemplo: “Quais são as personagens deste conto?”, “Qual era o problema da personagem principal do conto?”, “Como é que a Cinderela resolveu o seu problema?”. Desta forma, cada grupo teria de fazer uma exploração sobre os aspetos que lhe tinham sido atribuídos, fazendo um levantamento do que encontrariam no texto. Tendo em conta a faixa etária, seria produtivo anexar um guião de orientação para esta exploração. Desta forma, seriam delimitadas algumas ideias que ajudariam os alunos a descobrir os aspetos essenciais. Por exemplo, para responder à primeira questão, no guião de exploração poderiam surgir os seguintes tópicos: personagem que varria o chão e limpava as cinzas; personagem que obrigava a Cinderela a trabalhar; personagens que dificultavam a vida da Cinderela e que a tratavam mal; personagem que apareceu à Cinderela e a ajudou a ir ao baile; personagem que encontrou o sapatinho de cristal.

Com isto, teríamos sublinhadas características do texto narrativo, com foco no conto tradicional: apresentação da situação e aspetos da narrativa; problema/acometimento perturbador; acontecimentos/peripécias do herói; solução/desaparecimento do motivo perturbador; aspetos do maravilhoso; moralidade do conto; e o contraste entre o bem e o mal (personagens

representativas). Os alunos iam registrando no guião, e no fim, respondiam à questão presente no envelope.

Após esta exploração em pequenos grupos, com o auxílio da professora, seria feita uma pequena apresentação para a turma. Cada grupo teria de evidenciar os aspetos que permitiriam responder à questão que lhes fora colocada. À medida que seria feita esta apresentação, a professora faria um registo numa tabela, “Conto o conto... Acrescento um ponto.”, sendo necessário e produtivo proporcionar uma discussão em grande grupo e reflexão sobre os aspetos evidenciados.

Para além disto, seria interessante cada aluno ter um livro de registo, que seria utilizado ao longo de todo o projeto. Isto permitiria aos alunos ter acesso rápido e facilitado à informação que seria trabalhada e, do mesmo modo, ficar com um registo dos contos trabalhados. Para além disto, este livro poderia ser utilizado como instrumento de investigação para as evidências do trabalho, e para que pudesse ser analisado e comparado. Neste livro, os alunos iam preenchendo os aspetos referentes a cada conto.

3º Momento: Depois deste trabalho de exploração, e depois do levantamento dos aspetos que marcam o conto tradicional, considero relevante uma dramatização.

A turma seria dividida em três grupos distintos, para dramatizar momentos diferentes do texto: Grupo A – A vida da Cinderela - Cinderela, madrasta e irmãs; Grupo B – Bibbidi-bobbidi-boo - Cinderela e a Fada Madrinha; Grupo C – Um final Feliz- Cinderela e o príncipe.

Tendo em conta a faixa etária, seria necessário primeiro exemplificar e esclarecer cada um dos momentos, havendo uma preparação com a ajuda da professora. Para isto, seriam feitos um levantamento e uma chuva de ideias com aspetos referentes a cada passagem. Para facilitar e tornar mais claro para os alunos, poderia ser feito um registo numa tabela projetada no quadro, através da discussão em grande grupo. Os aspetos a destacar seriam: personagens intervenientes; roupa e acessórios, desenvolvimento da ação, falas das personagens.

Depois, cada grupo organizar-se-ia de forma a equilibrar a participação de cada elemento, tendo de ser feita uma exploração das falas dadas pela professora, e com o seu auxílio.

As dramatizações seriam ensaiadas, os alunos teriam de treinar em espaços separados e seriam concretizados os últimos ajustes. Nesta preparação estaria a ser desenvolvidas várias competências ao mesmo tempo: o trabalho de grupo e espírito de equipa, o desenvolvimento da leitura e da oralidade, as noções de expressividade, postura corporal, movimentação no espaço e criatividade, a memorização, a dicção e comunicação, o alargamento lexical e a complexificação sintática.

Cada grupo teria de apresentar à turma o produto final que seria gravado. Esta apresentação poderia também ser alargada à outra turma da escola. Depois de apresentada, os alunos teriam a possibilidade de visualizar as gravações no sentido de perceber o que poderia ser melhorado. Na verdade, este momento poderia ser registado, marcando os seguintes aspetos: O que correu mal? O que correu bem? O que poderia ser melhorado? Como podemos melhorar?

Além dos momentos até agora apresentados, não explicitarei outros passos relativos ao desenvolvimento de todos os domínios da aula de Português. No entanto, tracei algumas possibilidades que ilustram a produtividade e utilidade do trabalho do conto em sala de aula. Poderia também evidenciar outras atividades que passariam por uma oficina gramatical, para desenvolver conteúdos gramaticais, ou até mesmo, concretizar alguns jogos de aplicação dos objetivos da gramática. Poderia ser concretizada também uma intertextualidade com outros tipos de texto que se relacionassem com a história ou com algum aspeto referido no conto, até mesmo com a sua época histórica.

O trabalho sobre outros contos seria um desafio necessário e produtivo, permitindo um aprofundamento da análise de cada texto, a comparação e contraste tanto das ideias e noções expostas, como das características que respondem à sua estrutura. Para além disso, podemos encontrar contos em que é possível concretizar uma articulação também com as outras áreas, nomeadamente, o Estudo do Meio, a Matemática e as Educação Artística. Este aspeto permitiria aos alunos alargar o seu conhecimento do mundo e concretizar uma integração produtiva de saberes.

Revejo-me nesta História, neste conto. Para descrever e traçar o meu percurso de formação, tenho de salientar que, tal como a personagem principal desta história, tive de me “sujar”, “varrer” muitas vezes o “chão” e “limpar” as “cinzas” da “lareira”, na esperança de um dia ser recompensada e de todo o meu

esforço ser valorizado. Mas este processo assume-se desta forma. A verdade é que temos de sair da nossa zona de conforto, enfrentar a realidade dos contextos educativos, experimentar, falhar e voltar a tentar. A sujidade que referi anteriormente, é uma metáfora para os erros cometidos ao longo do percurso, as expectativas que surgiam e que na maioria das vezes não correspondiam à realidade e as dificuldades que fui procurando ultrapassar, acrescentando um ponto... ou vários.

REFLEXÃO FINAL

“Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia. Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida” (Anne Isabella Thackeray Ritchie)

Nesta breve reflexão final, começo por destacar uma frase que marcou realmente o meu percurso. Nela consegui compreender o sentido de “Ensinar” na sua definição mais completa, embora incompleta, perspetivando a minha futura prática docente. Através da reflexão concretizada ao longo deste documento, encaro o meu futuro de forma mais fundamentada e reflexiva.

Ao dar início à Prática de Ensino Supervisionada, deparei-me com um conjunto de inquietações e questões subjacentes ao desconhecido e aos contextos de ensino nos quais me iria inserir. Embora já tenha vindo a ser referido ao longo do documento, estas inquietações, à medida que o trabalho foi sendo feito, foram diminuindo e passaram a interferir menos com a minha prática. Sinto que algumas escolhas e opções tomadas, por vezes, não seriam adotadas do mesmo modo atualmente, mas, graças a este trabalho, consegui dar conta da forma como é suposto atuar e tornar estas minhas opções mais adequadas e pertinentes em cada situação. A reflexão, que partiu da análise do professor tanto do 1º CEB, como do 2º CEB, com um perfil em Português e HGP, tornou-se essencial e imprescindível para a minha futura prática. Ainda neste âmbito, o balanço feito sobre a minha PES, no sentido de salientar alguns aspetos específicos que considere mais relevantes, complementou de forma significativa esta reflexão.

Pondo em evidência aquilo que mencionei, considero necessário reforçar o papel das estratégias e recursos para um ensino em articulação. Concretamente, tal como foi sendo referenciado, torna-se evidente e necessário, tendo em vista que estamos perante uma sociedade em constante mudança e desenvolvimento, a adequação não só das estratégias, como dos recursos educativos num contexto de ensino variado e significativo. As metodologias que fui tendo a oportunidade de evidenciar permitiram dar conta dos aspetos que realmente são necessários. Para além disso, e como ponto de partida, é fulcral refletir e demarcar os objetivos que pretendemos atingir. Posto isto, e depois de ter em conta o

produto que queremos obter, importa colocarmos questões e definir o caminho que mais se adequa, não só ao contexto, mas ao que está previamente estabelecido: De que forma é que posso atingir os meus objetivos? Que caminhos posso seguir? Qual o mais adequado neste contexto?

Salientei também a flexibilidade curricular, que vai ao encontro e complementa aquilo que referi no parágrafo anterior. O facto de estarmos perante uma sociedade em mudança conduz as escolas a acompanharem esta evolução e a permitirem aos docentes a gestão curricular de forma adequada aos contextos e às particularidades das suas turmas. No fundo, torna-se essencial aplicar o conceito de construtivismo, no sentido de guiar o aluno, para que este reflita e se desenvolva, tornando-se autónomo, crítico e ativo na sociedade.

A análise feita aos documentos reguladores do Ensino fundamentou sequencialmente todo o meu trabalho. Permitiu desenvolver criticamente a minha apresentação da PES e, para além disso, compreender aspetos que até então não tinham sido valorizados ou notados por mim.

O culminar da Parte II deste Relatório vem complementar tudo o que foi traçado ao longo do ano. Evidenciei aspetos que se focam, essencialmente, no trabalho sobre o conto tradicional, para o desenvolvimento linguístico do aluno. No entanto, e tendo em vista um ensino adequado e sustentado, este projeto evidencia aquilo que é essencial desenvolver nas escolas, de modo a ir ao encontro do Perfil do Aluno. Tal como se refere na epígrafe desta Reflexão, é essencial ensinar os alunos “a pescar” para que nunca mais tenham “fome”.

Tal como já mencionei, o caminho percorrido até aqui não foi fácil. Deparei-me com realidades novas, experimentei, errei e tentei melhorar. Apesar disto, este percurso revela-se extremamente útil e de um crescimento gradual, ao longo destes cinco anos, essencialmente os dois anos de mestrado. Este não é o fim de um percurso, na verdade, é o fechar de uma etapa para iniciar outra. Um professor deve estar em constante aprendizagem e procura do conhecimento, e, por isso, termino esta reflexão com o refrão da música “A Gente Vai Continuar” do cantor e compositor Jorge Palma (1991):

*Enquanto houver estrada para andar
a gente vai continuar
enquanto houver ventos e mar
a gente não vai parar*

REFERÊNCIAS

- Abramovich, F. (2003). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, P. E. (2005). *A escrita colaborativa à distância em inglês língua estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Amor, E. (2001). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Localidade: Texto Editora.
- Andrade, E. d. (2013). As palavras. Em E. d. Andrade, *As Palavras Interditas - Até Amanhã*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Antunes, I. (2006). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill, 8ªed.
- Azevedo, F. (2013). Literatura infantil e educação literária. Em Â. Balça, & M. d. Pires, *Literatura infantil e juvenil: Formação de leitores*. Lisboa: Santillana.
- Balça, Â., & Pires, M. d. (janeiro de 2012). O Ensino da Leitura Literária na Escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances: estudos sobre educação*, pp. 91-104.
- Ball, S. J., & Goodson, I. F. (1989). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, 2ª ed.
- Baltazar, J. A., Moretti, L. H., & Balthazar, M. C. (2006). *Família e Escola: um espaço interativo e de conflitos*. São Paulo: Arte e Ciência.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projecto à avaliação. Em I. Barca, *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga : Universidade do Minho.
- Barca, I. (2007). *A educação histórica numa sociedade aberta. Currículo sem Fronteiras*. Braga: Universidade do Minho.
- Barros, L. (2014). Formar Mediadores é Formar Leitores: Um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. Em L. Barros, *A leitura como projeto*:

- percursos de leitura literária do jardim de infância ao 3.º CEB*. Lisboa: Tropelias & Companhia.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bento, I., & Balça, Â. (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor n.º 52*, p. 81-100.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brown, S. (. (2006). Uma revisão dos sentidos da expressão ciência integrada e dos argumentos a seu favor. Em G. H. O., & T. Levy, *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 37-58). Lisboa: Campo das Letras.
- Buescu, H. C., Morais, J., Magalhães, V., & Rocha, M. (2012). *Metas Curriculares Português Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cabero, J. (1989). *Tecnologia Educativa: utilización didáctica del video*. Barcelona: PPU.
- Calkins, L. M. (1989). *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. . Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Cargnelutt, J., & Angelo, G. L. (dezembro de 2012). A Unidade Didática e seus Objetos de Ensino: Deslocamentos ao Longo das Décadas. *The Teaching Unit and Its Teaching Objects: Changes Over The Decades*, pp. 85-106.
- Carrol, L. (1865). *Alice no País das Maravilhas*.
- Carvalho, M. d. (1999). Alguns apontamentos para o debate. Em E. d. Rico, & R. Raichelis, *Gestão Social – uma questão em debate* (pp. 19-29). São Paulo: Educ/IEE/PUCSP.
- Castro, R. V. (1987). *Aspectos da interação verbal em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interação e tomada da palavra*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, R. V. (1989). A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. Em F. Sequeira, R. V. Castro, & M. L. Sousa, *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas* (pp. 13-29). Braga: Universidade do Minho.

- Castro, R. V. (1995). Todos os professores são professores de Português. Para a crítica de uma falácia comum. Em J. A. Pacheco, & M. Zabalza, *A avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário* (pp. 97-102). Braga: Universidade do Minho, Instituto Educação e Psicologia.
- Cavalcante, M. M. (2012). *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Ceia, C. (2002). *O que é ser Professor de Literatura*. Lisboa: Edições Colibri.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de La Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto.
- Charpak, G. (1996). *As Ciências na Escola Primária. Uma proposta de acção*. Mem Martins: Martins: Editorial Inquérito.
- Coelho, F. A. (1883). *Jogos e Rimas Infantis*.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almeida .
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379.
- Couto, J. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil – Vivenciar a língua: a literatura infanto-juvenil e as expressões artísticas . Em F. Azevedo, *Língua materna e literatura infantil: Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- De Pablos, J. (1995). El vídeo: usos didácticos fundamentales. Em R. Diéguez, & S. Barrio, *Tecnología Educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Marfil.
- DEB. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Dewey, J. (. (2006). A unidade da ciência como problema social. Em O. Pombo, H. M. Guimarães, & T. (. Levy, *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 69-78). Lisboa: Campo das Letras.
- DGE. (2012). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Dias, D., Cordas, J., & Mouta, M. (2006). *Em Português Claro*. Porto: Porto Editora.
- Dinorah, M. (1999). *A coragem de crescer*. Rio de Janeiro: Editora Ftd.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. . Paris: Éditions L'Harmattan.
- Duarte, I. (1995). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? Em D.-M. e. M. R., *Formar professores de Português, hoje* (pp. 75-84). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, N. d. (2013). O conto literário: a memória da tradição. *A Novela*, 339-344.
- Educação, M. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Lisboa: M.E./DEB.
- Félix, N. N., & Roldão, M. (1996). *Desenvolvimento curricular na educação básica - Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, L. Z. (2013). *A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa*.
- Ferreira, M., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar - Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento, 3ª Edição.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. .
- Ferrés, J. (1996). *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Finger, M. (1989). *Apprendre une issue*. Lausanne: Éditions L.E.P.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. Em J. Formosinho, *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 119-139). Porto: Porto Editora.
- Freinet, C. (1973). *Pedagogia do Bom Senso*. Lisboa: Moraes Editores.
- Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da Literatura para a Infância e a Juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Gomes, J. A., & Macedo, A. C. (2013). Educação literária (1º ciclo) e lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores. Em M. M. Silva, & I. González,

- Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (pp. 73-91). Porto: Deriva Editores.
- Gonçalves, D., & Silva, C. V. (2017). Avaliação da Prática Educativa de Ensino Supervisionada da Formação Inicial de Professores. Porto.
- Granja, J. G. (1995). *Estratégias de Mudança Conceptual – Uma Experiência Didáctica no Ensino/Aprendizagem do Estudo do Meio no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: CEFOPE - Universidade do Minho.
- Guskey, T. R., & Huberman, M. (1995). *Desenvolvimento Profissional em Educação: Novos Paradigmas e Práticas*.
- Herrel, A., & Fowler, J. (1998). *Camcorder in the classroom - using the videocamera to enliven curriculum*. New Jersey: Prentice Hall.
- Júdice, N. (1991). *O Espaço do conto no Texto Medieval*. Lisboa: Vega.
- Karnal, L. (2008). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. G. (2008). *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Editora WMF Martins.
- Lajolo, M. (1982). *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo: Globo.
- Leal, S. M. (2009). Ser professor de Português: Especificidade da formação dos professores de língua materna. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1302-1315). Braga: Universidade do Minho.
- Leite, C. &. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 198-204.
- Lestrade, A. D. (2012). *A Grande Fábrica de Palavras*. Braga: Paleta de Letras.
- Letria, J. J. (2016). O Tubarão com dores de dentes. Em J. J. Letria, *Bichos do Avesso*. Booksmile.
- Letria, J. J., & Letria, A. (2011). *Se eu fosse um livro*. Pato Lógico Edições.
- Lewes, G. (1879). *The Study of Psychology*. Cambridge: Riverside Press.
- Lima, J. A. (2002). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Lisboa: Edições ASA.
- Lispector, C. (1978). *Um sopro de vida (pulsações)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Lobo, F. R. (1991). *Corte na aldeia. Introdução, notas e fixação do texto de José Adriano de Carvalho*. Lisboa: Presença.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lorenzato, S. (1995). Educação Matemática em Revista. sociedade brasileira em Educação Matemática. *Porque não ensinar geometria?*
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

- Machado, J., & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 29-43.
- Magalhães, Á. (2000). *O limpa-palavras e outros poemas*. Porto: Edições Asa.
- Maia, C. M. (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares - Distanciamentos e Aproximações*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Maingueneau, D. (2008). *Gênese dos Discursos*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Mallas, S. (1985). *Vídeo y enseñanza*. Barcelona: Universidade de Barcelona.
- Marcushi, L. A. (2008). *Produção Textual, Análise de Géneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Marques, S., & Oliveira, T. (Set./Dez. de 2016). Educação, Ensino e Docência: Reflexões e perspectivas. *Revista Reflexão e Ação*, v. 24, n° 3, pp. 189-211.
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Mattoso, J. (1999). *A Função social da história no mundo de hoje*. Lisboa: A.P.H.
- MEC. (2013). *Metas Curriculares, 2º Ciclo do Ensino Básico: História e Geografia de Portugal*. Lisboa: MEC.
- MEC. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática: Ensino Básico*. Lisboa: MEC.
- Mesquita, A. (1999). *A Estética da Recepção na Literatura Infantil*. Vila Real: UTAD.
- Mésseder, J. P. (2018). *Romance do 25 de abril*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris: PUF.
- Moita, F. M., & Andrade, F. C. (2006). *O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública*. Rio de Janeiro: Reunião anual da Anped.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Mosqueira, P. d. (2017). *O papel da Supervisão Pedagógica nos Primeiros anos da Prática Docente do 1º Ciclo do Ensino Básico - Estudo de Caso*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Mota, A. (2019). *Se eu fosse muito alto (3ª Edição)*. Edições Gailivro.
- Nascimento, M. S. (2007). Oficinas pedagógicas: Construindo estratégias para a ação docente - relato de experiências. *Rev. Saúde Com*, pp. 85-95.

- Nias, J. (1991). Changing times, changing identities: grieving for a lost self. . Em R. Burgess, *Educational research and evaluation* (pp. 11-30). London: The Farmer Press.
- Nogueira, J. T. (1989). *O ensino da língua materna – tópicos para reflexão*. Palavras.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas da formação contínua de professores. Em A. Nóvoa, *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Porto: Ed. Porto.
- Nóvoa, A. (2014). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. A. (2015). *A Adaptação das Crianças às Instituições de Educação de Infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2014). A reflexão e o professor como investigador. 29-42.
- Oliveira, J. M. (2017). *Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino-Aprendizagem no 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Oliveira-Formosinho. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Otte, M. (2002). *A Magia de Contar Histórias*. Brasil: ICPG.
- Paviani, N. M., & Fontana, N. M. (2009). Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 77-88.
- Pereira, I. G. (2012). *A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: Observação naturalista e análise dos trabalhos realizados em sala de aula*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Pereira, I. G. (2016). *A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Pereira, L., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar: A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (1995). *O Ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (2005). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pina, M. A. (2003). *O Inventão*. Lisboa: Edições Asa.
- Pina, M. A. (2015). *O Pássaro da Cabeça*. Assírio & Alvim.
- Pires, M. L. (1981). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisboa: Editorial Vega.
- Pombo, O. (1º Semestre de 2008). Epistemologia da Interdisciplinaridade. *Revista do Centro de Educação de Letras da Unioeste*, pp. 9-40.

- Ponte, J. P. (2002). *O ensino da matemática em Portugal: Uma prioridade educativa?*1. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa .
- Pontes, R. (2012). *Pontes entre Nós. A Articulação docente no 1º CEB - Um contributo para a aprendizagem*. Porto: Universidade Lusófona do Porto.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Proença, M. (1992). *Didáctica da história*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Puig, J. M. (2004). *Práticas Morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna.
- Queirós, E. d. (2009). *Contos I, Marie-Hélène Piwnik*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Quelhas, N., & Gonçalves, D. (2019). *Autonomia, autoria, aprendizagem e flexibilidade curricular: da teoria*. Porto.
- Ramos, A. M. (2013). Educação Literária: o lugar da literatura no primeiro ciclo do Ensino Básico. Em M. M. Silva, & I. González, *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (pp. 52-72). Porto: Deriva Editores.
- Reis, C. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Reis, C. M. (2012). *A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum-Tum*. Lisboa: Universidade aberta.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., & Lopes, A. C. (2000). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, J. M. (2015). *O papel da História para (In)Formar*. Coimbra: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2011). *O elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, N. (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal Nova edição actualizada até ao ano 2000*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Rodrigues, S. V. (2017). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo. Coleção - Formar Professores* . Aveiro: Universidade de Aveiro .

- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2010). Ensinar e Aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. Em R. T. Ens, & M. A. Behrens, *Formação do Professor - profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp. 25-42). Curitiba, Brasil: PUCPR.
- Rosa, C., et al (1998). *Criar o gosto pela Escrita: Formação de Professores*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Rosário, P. S. (2002). *(Des)venturas do TESTAS. Estórias sobre o Estudar, Histórias para Estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora. .
- Rusen, J. (2001). *Razão histórica: teoria da história - fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UNB.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à educação inclusiva. *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Revista Lusófona de Educação*, 127-142.
- Santos, A. (2007). *As TIC e o Desenvolvimento de competências para aprender a aprender*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schmidt, M. (. (1998). A formação do professor de história. Em C. Bittencourt, *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora ARTMED.
- Silva, B. (1998). *Educação e Comunicação. Uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico*. . Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Silva, F. M. (v.11, n.2 de abr./jun. de 2003). Aspectos relevantes das novas tecnologias aplicadas à educação e os desafios impostos para a atuação dos docentes. *Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*.
- Silva, H. I., & Gaspar, M. (Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, disponível em: de jan./abr. de 2018). Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, pp. 205-221.

- Silva, L., Lira, F., Rego, C., & Sampaio, P. (2014). Contos Tradicionais, Pré-Escolar. Em L. Barros, *A leitura como projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º CEB*. Lisboa: Tropelias & Companhia.
- Silva, S. P. (2016). *O Estudo do Meio: Uma área integradora perspectivas de um grupo de professores*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Sim-Sim, I. &. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Texto*. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. e. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, L. D. (2005). A força das palavras. Em L. D. Soares, *Poemas da Verdade e da Mentira*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Soares, L. D. (2005). *A força das palavras*.
- Sobrinho, J. G. (1994). *A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Soriano, M. (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris: Flammarion.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, L. O., & Bernardino, A. D. (2011). A Contação de Histórias como Estratégia Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Educere et Educare*, 235-249.
- Souza, V. (2016). *Oficinas Pedagógicas como Estratégia de Ensino: Uma Visão dos Futuros professores de Ciências Naturais*. Planaltina: Universidade de Brasília.
- Tahan, M. (1961). *A arte de ler e contar histórias*. Rio de Janeiro: Conquista.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: RJ: Vozes.
- Vaideanu, G. (2006). Interdisciplinaridade: antologia. Em O. G. Pombo, *A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese* (pp. 161-176). Lisboa: Campo das Letras.
- Valle, H. S., & Arriada, E. (2012). Makarenko e Pistrak: Uma Análise da Pedagogia Social do Trabalho. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 109-125.
- Veloso, R. M. (2005). *Não-Receita para escolher um bom livro*. Obtido de Casa da Leitura Gulbenkian: http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_ nao_receita_livro_a.pdf
- Vieira, E., & Volquind, L. (2002). *Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como*. Porto Alegre: Edipucrs.

- Villard, R. (1997). *Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Westberg, J., & Jasón, H. (1994). *Teaching Creatively With Video*. Nova York: Springer.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre - Brasil: Artmed.
- Zamboni, E. (1993). *O ensino de história e a construção da identidade*. São Paulo: SEE/Cenp.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS CONSULTADOS E REFERENCIADOS

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação. Ministério da Educação, (30 de agosto de 2001). Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Diário da República, 5570-5571.

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (DL n.º 46/86, 14 de outubro)

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho

Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico- 2º Ciclo

Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico – 1º CEB

Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1º e 2º Ciclo

Projeto Educativo da Escola de 1º CEB

Projeto Educativo da Escola de 2º CEB

GALERIA DE IMAGENS

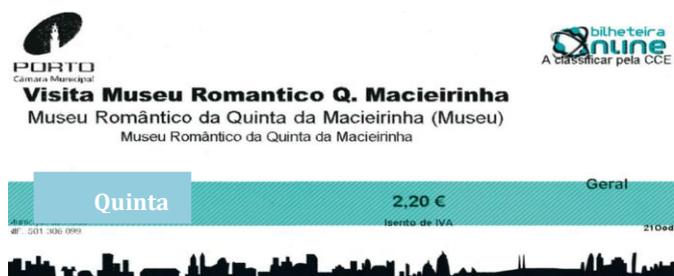


Imagem 1 - Bilhete de Entrada no Museu



Imagem 2 - Capa do Guião de Exploração

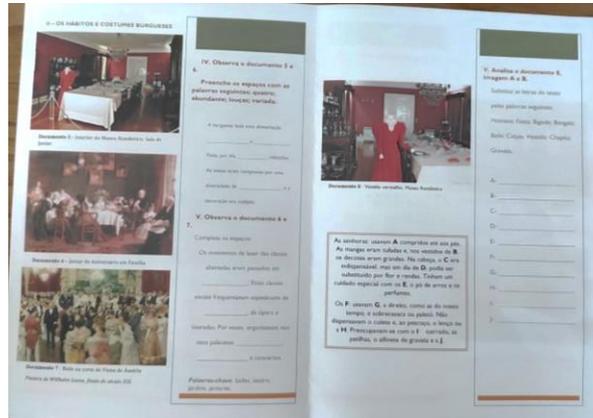


Imagem 3 - Guião de Exploração – Interior

1. A SOCIEDADE LIBERAL PORTUGUESA

Documento 1 - Adaptado de Chatterton, de Alfred de Vigny, 1835.

I - Lê o documento I. Responde às questões.

A- A que grupo social pertence o banqueiro?

B- Quais foram os fatores que fizeram com que aumentasse o seu estatuto social?

II. Lê o documento 3 e 4. Preenche os espaços.

Documento 2
Honoré Daumier
O banqueiro, 1835

I - Lê o documento I. Responde às questões.

A- A que grupo social pertence o banqueiro?

B- Quais foram os fatores que fizeram com que aumentasse o seu estatuto social?

II. Lê o documento 3 e 4. Preenche os espaços.

Imagem 4 - Proposta de trabalho no Guião de Exploração



Imagem 5 - PowerPoint - O Banqueiro



Agora que já sabes mais sobre a vida burguesa, desafio-te a escrever uma pequena narrativa histórica. Lê as seguintes instruções, e, numa folha branca, escreve um texto de 15 a 20 linhas.

“Imagina que vivias na segunda metade do século XIX e eras um burguês/ uma burguesa.

Relata um dia da tua vida referindo os seguintes tópicos:

- A profissão / cargo que ocupas na sociedade;
- A tua habitação;
- A tua alimentação e vestuário;
- Como ocupas os teus tempos livres/ os teus divertimentos.”

A VISITA CHEGOU

AO FIM!

Porto, 2019

Imagem 6 - Proposta de consolidação



Imagem 7 - Capa do Livro "Romance do 25 de abril"



Imagem 8 - Tabuleiro



🏠
🔊
 "Contavam-lhes que o povo daquele país tivera um dia um imenso e belo tesouro e que alguém lho roubara. E que era um tesouro tão grande e tão valioso que, sem ele, não podiam ser felizes."
 "Sim, um tesouro ... A liberdade."
Ativar o Windows
 Acerca de O Tesouro, Manuel António Pina

Imagem 9- PowerPoint - "Um Tesouro"

SALAZAR

🔊


🏠

" Há um nome que já te falei e que é importante para perceberes tudo quanto ainda te irei contar. Esse nome é o de António Oliveira Salazar. (...) era um homem muito católico e de poucas falas, muito desconfiado e solitário.(...) Era um ditador e agia como um ditador, sem respeito pelas opiniões diferentes da sua."

O 25 de abril contado às crianças...e aos outros, José Jorge Letria
Acesso a Leções para alunos Windows

Imagem 10 - Um Ditador

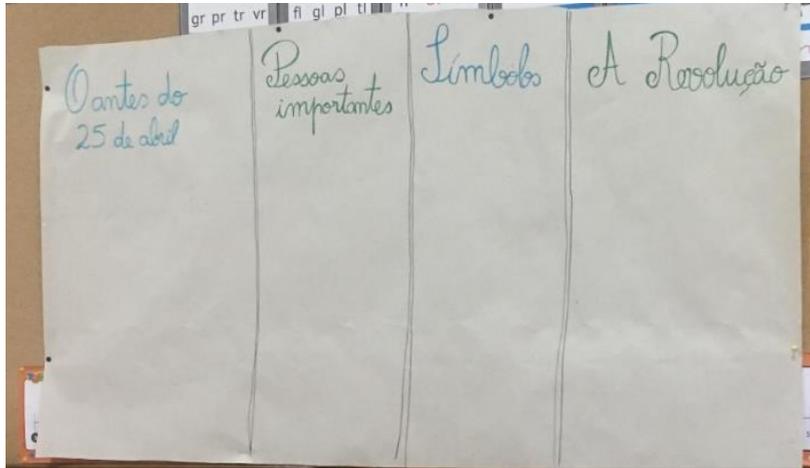


Imagem 11 - Tabela "O 25 de abril de 1974" - Por Preencher

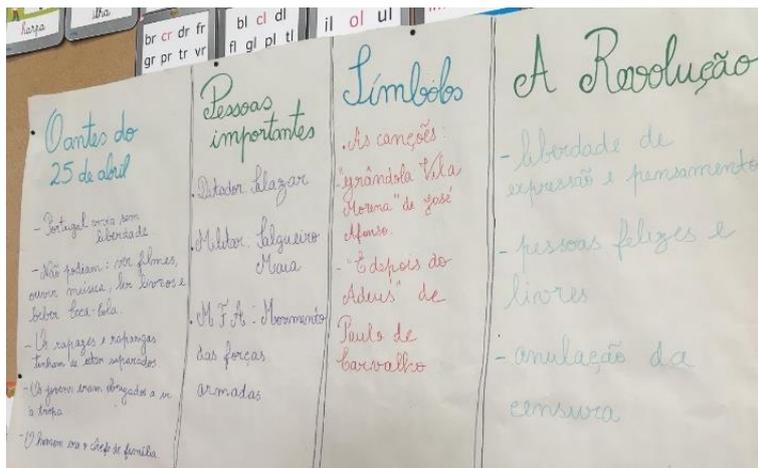


Imagem 12- Tabela "O 25 de abril de 1974" - Preenchida



Imagem 13- Jogo Virtual – Kahoot - Fração



Imagem 14 - Jogo Virtual - Kahoot - Horas



Imagem 15 - Jogo Virtual - Kahoot - Alunos a jogar



Imagem 16 - Alunos a Jogar Kahoot



Imagem 17 - Leão - obra "Bichos do avesso", José Jorge Letria.



Imagem 18 - Peixe - obra "Bichos do avesso", José Jorge Letria



Imagem 19 - Macaco - Obra " Bichos do Averso", José Jorge Letria



Imagem 20 - Gato e Rato - obra "Bichos do Averso", José Jorge Letria



Imagem 21 - Tubarão - obra "Bichos do Averso", José Jorge Letria

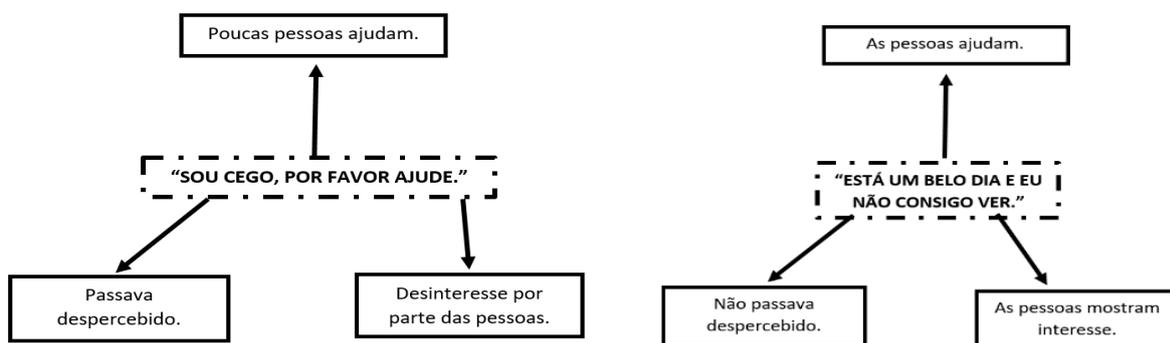


Imagem 22 - Esquema da Unidade Didática "Palavra, Palavrinha... Queres ser minha?"

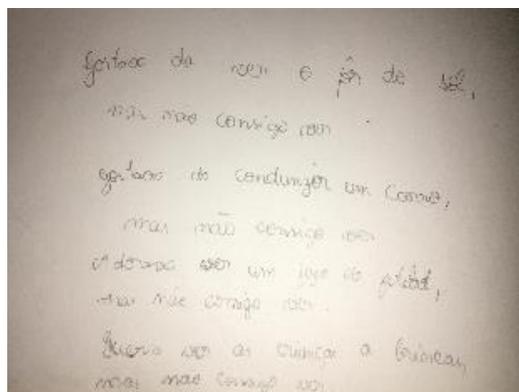


Imagem 23 - Frases Escritas por um aluno

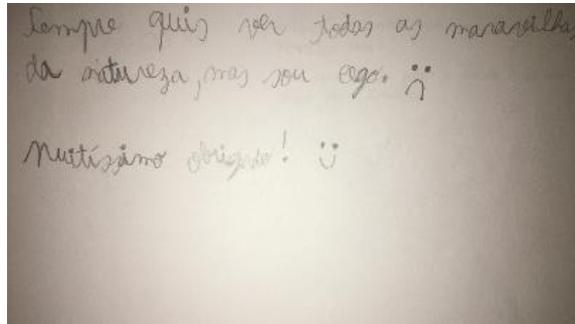


Imagem 24 - Frase Escrita por um aluno

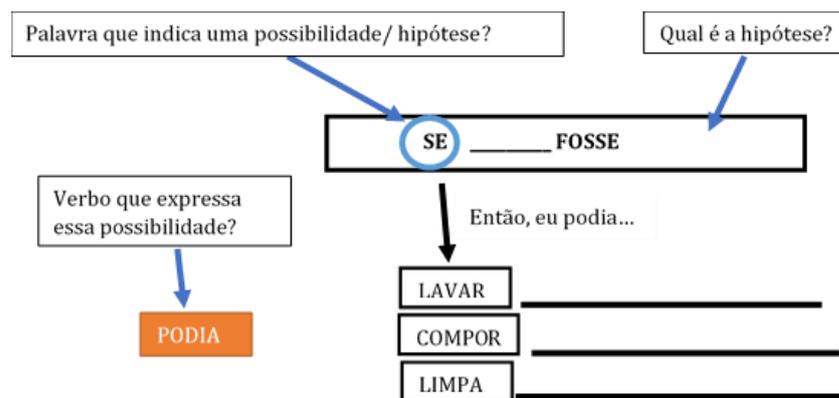


Imagem 25 - Esquema de compreensão do texto "Se eu fosse muito alto"

GUIÃO DE PREPARAÇÃO PARA A ESCRITA

Se eu fosse...

- (Uma cor) _____ podia _____.
- (Um objeto) _____ podia _____.
- (Um sentimento) _____ podia _____.
- (Um cheiro) _____ podia _____.
- (Um sólido geométrico) _____ podia _____.
- (Uma letra) _____ podia _____.

Imagem 26 - Guião de Preparação para a Escrita

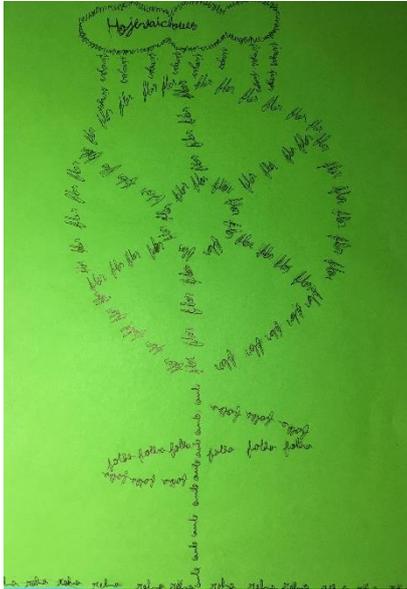


Imagem 27 - Caligrama Grupo A

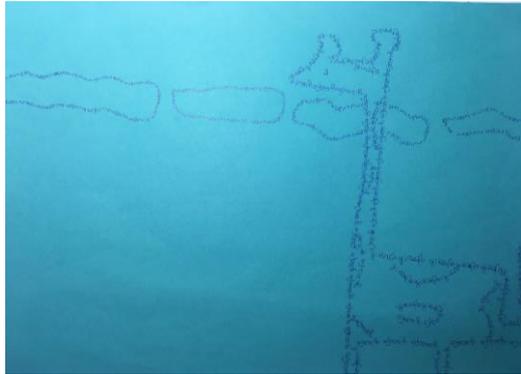


Imagem 28 - Caligrama Grupo B

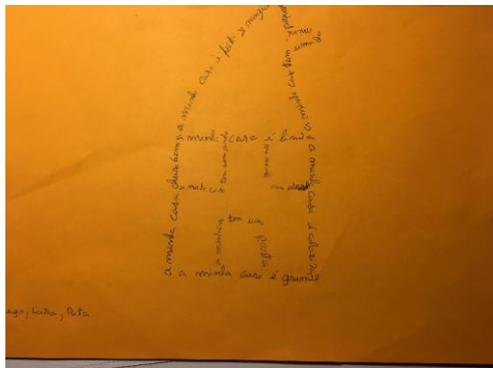


Imagem 29 - Caligrama Grupo C

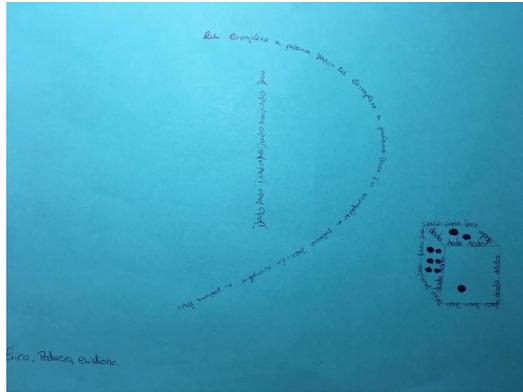


Imagem 33 - Caligrama Grupo G



Imagem 34 - Sequência de Ilustrações retiradas do livro "Se eu fosse um livro"



Imagem 35 - Marcadores de livros 1



Imagem 36 - Marcadores de Livros 2

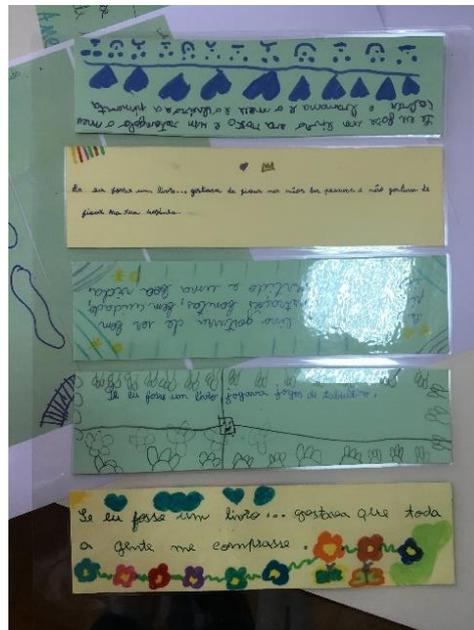


Imagem 37 - Marcadores de Livros 3

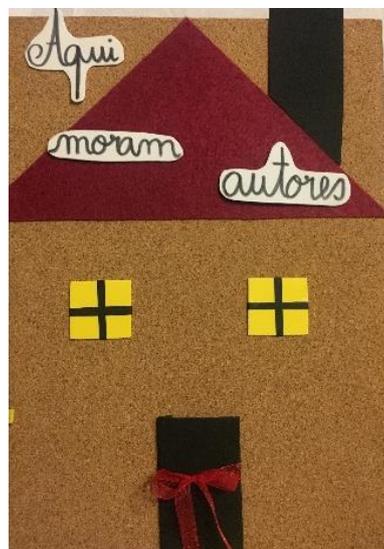


Imagem 38 - Álbum de Autores - "Aqui Moram Autores"



Imagem 39 - Materiais para o Álbum de Autores



Imagem 40 - Materiais para a produção das folhas para o Álbum



Imagem 41 - Alunos a Construir o Álbum



Imagem 42 - Construção da folha do Álbum de Luísa Ducla Soares

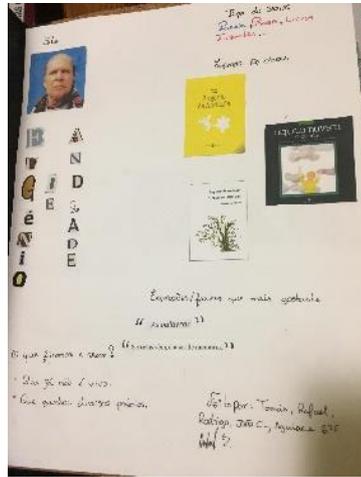


Imagem 43 - Folha do Álbum - Eugénio de Andrade

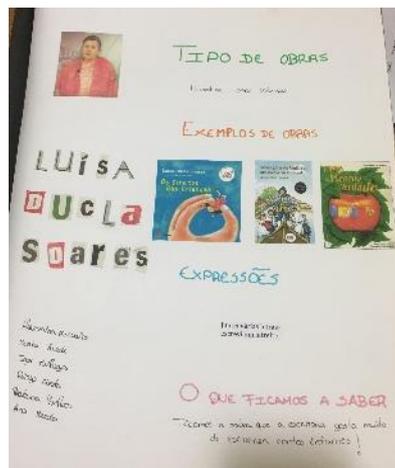


Imagem 44- Folha do Álbum - Luísa Ducla Soares

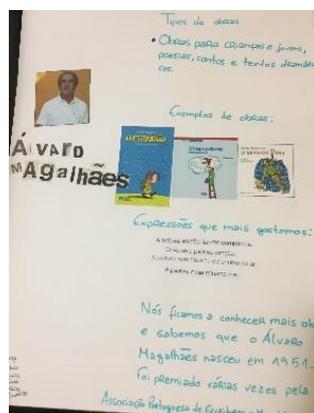


Imagem 45 - Folha do Álbum – Álvaro Magalhães



Imagem 46 - Panfleto - Álvaro Magalhães

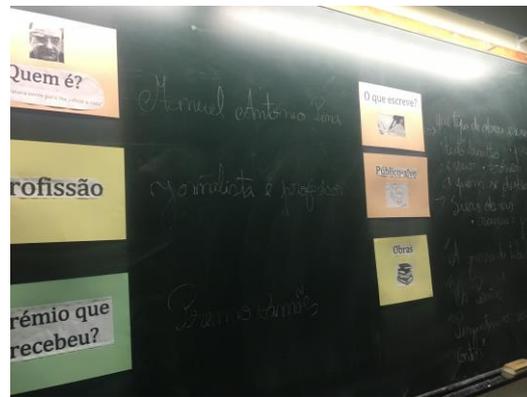


Imagem 47 - Preenchimento da informação sobre o autor no quadro

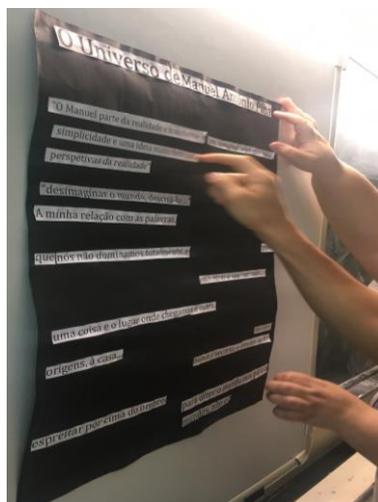


Imagem 48 - O Universo do autor Manuel António Pina – Exercício de Escuta Ativa

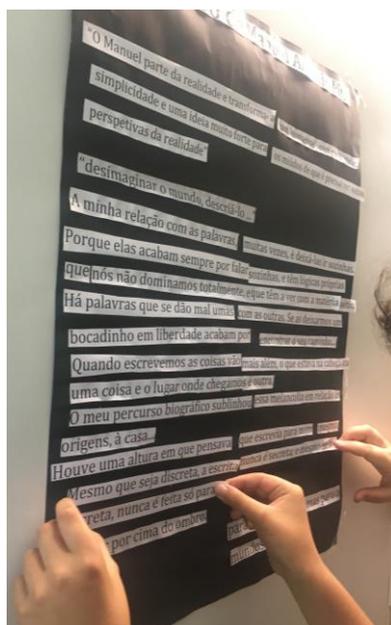


Imagem 49 - Preenchimento do Universo do autor pelos alunos

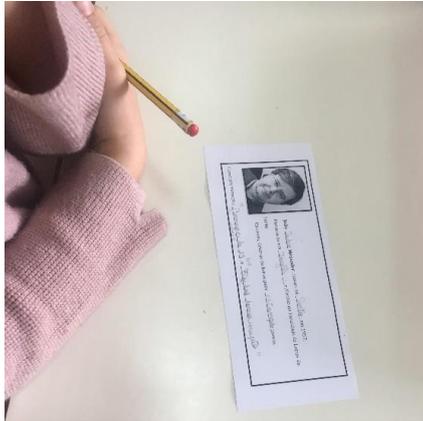


Imagem 50 - Preenchimento da Informação sobre João Pedro Méseder

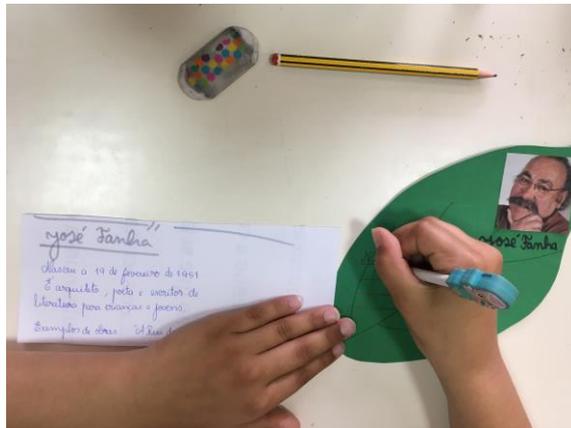


Imagem 51 - Preenchimento da Folha para a árvore do autor - José Fanha



Imagem 52- Folha para a árvore do autor - Luísa Ducla Soares



Imagem 53 -Árvore dos autores



Imagem 54 - Ponte D. Luís I, Porto

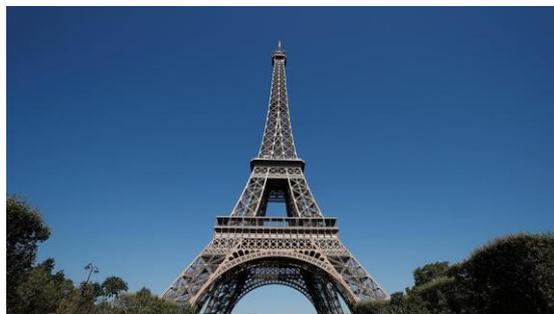


Imagem 55 -- Torre Eiffel, Paris



Imagem 56 - Mercado Ferreira Borges, Porto



Imagem 57 - Estação do Rossio, Lisboa

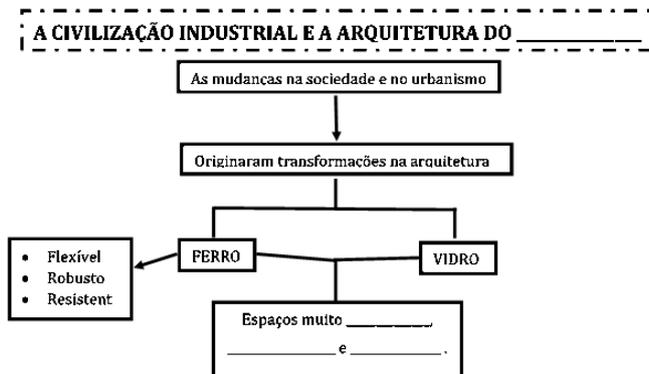


Imagem 58 - Esquema "A Arquitetura do Ferro"



Imagem 59 - Palácio da Pena, 1843



Imagem 60 - Palácio da Pena, Sintra



Imagem 61 - Palácio da Pena, Terraço



Imagem 62 - Palácio da pena Desníveis, torres, torrinhas, terraços



Imagem 63 - Origami - Recorte



Imagem 64 - Origami - Finalizado

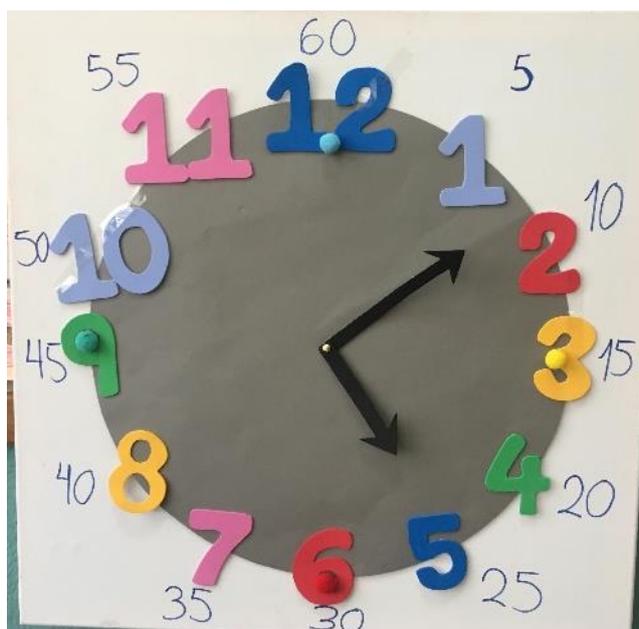


Imagem 65 - Relógio

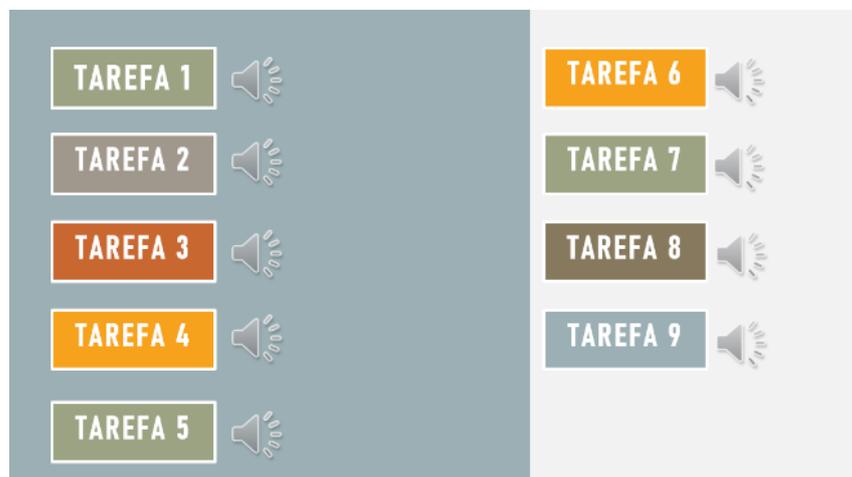


Imagem 66 - Tarefas presentes no PowerPoint



*Imagem 67 - Construção do Relógio -
Materiais*



Imagem 68 - Construção do Relógio pelos alunos

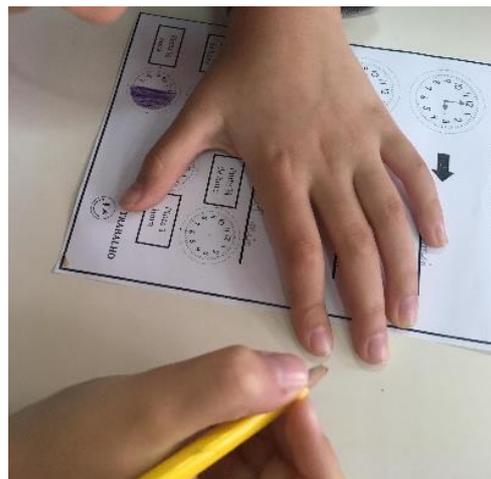


Imagem 69 - Preenchimento da Tarefa sobre as Horas

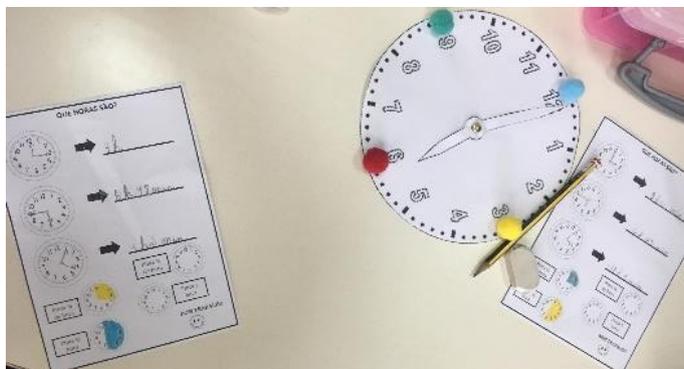


Imagem 70 - Relógio - Produto final

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – UNIDADE DIDÁTICA “É TEMPO DE LIBERDADE”

Professoras Supervisoras:
Maria Elisa Sousa
Cristina Maia
Susana Marques de Sá

DURAÇÃO:
1.º CEB
Três manhãs – 9 horas (Português, Matemática e Expressões)
2.º CEB
HGP - 2 blocos de 45 minutos

1.º CEB

Textos/Recursos

- “Romance do 25 de abril”, João Pedro Méseder;
- Excerto de um vídeo e áudio com informação bibliográfica do autor João Pedro Méseder, de <https://www.youtube.com/watch?v=BUIylVANOSg>;
- Excertos de “O Tesouro”, Manuel António Pina; PowerPoint Interativo com:
 - Excertos de “O 25 de abril contado às crianças...e aos outros”, de José Jorge Letria;
 - Excerto de “O rapaz da bicicleta azul” de Álvaro de Magalhães;
 - Excerto do vídeo “A Hora da Liberdade, 25-04-1974 - 01:30”, em https://www.youtube.com/watch?v=GAWi2D_ZSL8&t=155s
- Vídeo “Apelo aos Militares MFA, em <https://www.youtube.com/watch?v=Q4ND-TBRGxU&t=8s&fbclid=IwAR1LftempR1tR2BBGN2NzLVjcepM3-joRFoO4UqjhHqJIFtb45rmCjzS7Ns>

É TEMPO
DE
LIBERDADE.

2.º CEB

Textos/Fontes

- Jornal “Expresso” censurado, de <https://expresso.pt/sociedade/expresso-oferece-a-partir-de-sabado-o-que-a-censura-cortou=f779783>;
- “Discurso de Salazar” de Discurso de Salazar, 27 de abril de 1928;
- Documento “A PIDE” de Arquivo da PIDE/DGS;
- Imagem alusiva ao 25 de abril de 1974, de <https://www.rbe.mec.pt/si/pubjson/downAct.jsp?i=10782>;
- Cartaz do MFA, de <http://app.parlamento.pt/Constitucionalismo/OEstadoDemocratico/estadodemocratico1.html>;
- Documento “O preparar do Golpe”, de Centro de documentação 25 de abril, Universidade de Coimbra; - Vídeo “A Hora da Liberdade”, de <https://www.youtube.com/watch?v=lb3DVo5q0nM>;
- Imagem da revolução do 25 de abril de 1974, de <https://mooveclub.org/index.php/os-meus-eventos/caminhadas/percurso-historico-lisboa-e-o-25-de-abril>;
- Documento “Programa do MFA”, de Programa do M.F.A., transmitido via televisão e rádio, ao país, a 26 de abril de 1974;
- Excerto da obra D. “Quixote de la Mancha” de Cervantes.

DOMÍNIOS 1º CEB

PORTUGUÊS

Oralidade

- Expressar ideias
- Exprimir uma opinião
- Cumprir instruções
- Preencher um texto lacunar com base no que escutou

Leitura

- Identificar elementos paratextuais
- Responder a questões sobre o texto
- Procurar informação complementar para preencher uma tabela
- Ler de forma expressiva

Escrita

- Organizar a informação em tabela
- Completar uma frase manifestando a sua opinião

CONTEÚDOS:

Oralidade

Escuta ativa
Interação discursiva
Compreensão e expressão

Leitura e escrita

Paratexto
Compreensão de texto
Registo da informação

MATEMÁTICA Geometria e Medida

Medida

- Dividir uma dada unidade em duas e quatro partes iguais.
- Utilizar corretamente os termos «um meio» e «um quarto» da unidade.
- Comparar unidades e subunidades de medida

Resolver problemas

- Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo medidas de diferentes grandezas

Medir o tempo

- Efetuar medições do tempo utilizando instrumentos apropriados.
- Reconhecer a hora como unidade de medida de tempo
- Relacionar a unidade de medida de tempo com o dia.
- Ler e escrever a medida de tempo apresentada num relógio de ponteiros, em horas, meias horas e quartos de hora

EXPRESSÕES Exploração de Técnicas Diversas de Expressão

- Fazer dobragens
- Recortar
- Fazer colagens com diferentes materiais
- Fazer montagens

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS 2º CEB

HGP

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínios e descritores:

- O Estado Novo

- Reconhecer o caráter ditatorial do Estado Novo
- Referir alguns mecanismos de repressão Estado Novo
- Referir os objetivos e a forma de atuação da polícia política;

- O 25 de Abril de 1974 e o regime democrático

- Identificar as difíceis condições de vida da maioria dos portugueses e a opressão a que estavam sujeitos
- Descrever, sucintamente, os acontecimentos da revolução militar e os seus protagonistas
- Identificar a forte adesão popular e o caráter não violento da “Revolução dos Cravos”
- Reconhecer no programa do MFA, o fim da ditadura e o início da construção da Democracia.

PLANO DE AULA

É TEMPO DE LIBERDADE

1.º CEB
2º ano | 21 alunos

DOMÍNIOS	PERCURSO DE AULA	AVALIAÇÃO
<p>LEITURA Paratexto -Identifica elementos paratextuais</p> <p>ORALIDADE Escuta ativa -Preenche um texto lacunar com base na informação escutada</p>	<p>AULA 1 DATA: 23/4/2019</p> <p>Nota: Os alunos entram na sala e sentam-se nos lugares consoante a orientação da professora.</p> <p>[Apresentação do livro “O Romance do 25 de Abril”]</p> <ul style="list-style-type: none">- A professora mostra aos alunos a capa do livro que irá ser abordado ao longo da aula<ul style="list-style-type: none">- Os alunos identificam os elementos paratextuais presentes na capa: título, ilustrações, autor e ilustrador- A professora explica aos alunos que vão saber mais sobre o autor através de um exercício de escuta ativa <p>Escuta ativa</p> <ul style="list-style-type: none">- Os alunos ouvem o conteúdo do vídeo- A professora distribui um texto lacunar aos alunos e lê em voz alta. Os alunos acompanham a leitura identificando os espaços a completar com a informação.- Audição e preenchimento, pelos alunos, dos espaços em branco- Nova audição e confronto com o que os alunos registaram (os alunos procedem às correções, caso necessário) <p>- A professora folheia o livro fazendo paragens em algumas páginas.<ul style="list-style-type: none">- Identificação dos contrastes das ilustrações: os alunos salientam as cores predominantes; Qual poderá ser o motivo deste contraste?; O que sugere a cor escura; O que sugere a cor azul clara?</p>	

LEITURA

Compreensão do texto

- Identifica contrastes entre as ilustrações
- Situa no texto a informação essencial

- A professora faz uma breve contextualização da obra; referência aos elementos essenciais da primeira parte da história: “Era uma vez um menino, chamado Portugal” à medida que vai mostrando as imagens do livro;
- A professora dá início à leitura de um excerto do livro, marcando o crescimento do menino Portugal através da projeção das imagens da obra.

- Leitura acompanhada da projeção de imagens.

[Distribuição do excerto do texto aos alunos, no qual se apresenta o menino Portugal já adulto (Anexo 1)]

Compreensão do texto

- Preenchimento de uma tabela no quadro, à medida que a professora vai colocando questões e os alunos vão localizando no texto.

QUEM?	O menino Portugal
COMO VIVIA?	“obrigavam o menino a não mais que trabalhar” - Não tinha o que vestir nem o que comer - Não podia ir à escola aprender
O QUE QUERIA?	“mudar o mundo” - Livrar o mundo de ditadores - Uma vida melhor: liberdade de reunir, liberdade votar, falar e escrever.
O QUE FOI E EM QUE É QUE SE TORNOU?	Foi camponês e depois operário. Em soldado se tornou.
O QUE ACONTECEU?	Vieram soldados que traziam cravos nas espingardas. A multidão gritava “Viva, viva a liberdade! Viva o 25 de abril!”

Questões orientadoras

para aprofundar o texto:

- Quem representa o menino Portugal?
- Quem vivia assim? O povo português? Porquê?
- O povo vivia feliz assim? O que poderiam fazer?
- O que possibilitou o 25 de abril? Como se tornou Portugal?

- Distribuição de uma tabela para os alunos preencherem com palavras-chave (Portugal Vestir; comer; escola; ditadores; liberdade; soldado e cravos) para colarem no caderno.

- Exploração de um tabuleiro virtual e interativo alusivo ao 25 de abril em formato de PowerPoint, baseado no jogo da Glória. O jogo permite aos alunos saber mais sobre o 25 de abril através de um conjunto de textos, imagens e vídeos (em anexo 3)

- Pede-se aos alunos que, um de cada vez, se desloquem até ao computador e cliquem nas “casas” do jogo. Cada casa contém um documento com informação que será explorada em grande grupo.
- A professora apresenta o Mural de abril “É tempo de liberdade” dividido em quatro categorias: “Antes do 25 de abril”; “Pessoas marcantes”; “Símbolos”; “A Revolução dos cravos.”
- À medida que ocorre a exploração do tabuleiro virtual, a professora completa o mural registando as ideias dos alunos.

AULA 2 | DATA: 24/4/2019

(organização do espaço: sala organizada em U com três mesas no centro)

- Rotina de entrada na sala
- Continuação da aula anterior: exploração da galeria de imagens da categoria “A Revolução dos cravos”
 - Discussão, em grande grupo sobre: - se a Revolução que ocorreu de forma pacífica; - o porquê do cravo na espingarda; - o significado do cravo.
 - Registo e finalização da construção do mural de abril “É tempo de liberdade”

LEITURA

Compreensão do texto

- Identifica o cravo como símbolo da Revolução de 25 de abril de 1974

EXPRESSÃO PLÁSTICA

- Faz dobragens
- Efectua recortes
- Faz colagens

Construção de cravos em origami

- A professora distribuiu um kit por pares com os materiais necessários: folhas vermelhas, tesoura, colas, tiras verdes, folhas verdes e pau de espetada
- Visualização de um vídeo instrucional com as etapas de construção do cravo e a relação com as unidades de medida: 1; 1/2; 1/4 (texto do vídeo- anexo 4)
- À medida que os alunos constroem o cravo vão registando as unidades de medida correspondentes (tarefa 1 da ficha de registo- anexo 5)

Exploração dos discos fracionários

- A professora distribuiu uma caixa de discos fracionários por cada par: os alunos exploram o material didático

OBSERVAÇÃO
DIRETA

GEOMETRIA E MEDIDA

- Identifica a noção de unidade, $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{4}$ em vários suportes de medida (a partir de um quadrado e a partir de círculos-discos fracionários)
- Compara as medidas de modo a estabelecer a relação entre elas (igual, maior ou menor)

- Resolve problemas envolvendo medidas de diferentes grandezas

- Exploração da unidade; $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{4}$ noutro formato (discos fracionários)
- Diálogo orientado com os alunos:
 - Quantas medidas de $\frac{1}{2}$ são necessárias para completar a unidade?
 - Quantas medidas de $\frac{1}{4}$ são necessárias para completar a unidade?
 - Qual é a medida maior?
 - Qual é a medida menor?
- Registo no quadro, utilizando os sinais: maior, menor e igual
- Realização, pelos alunos, da tarefa 2 e 3 da ficha de registo
 - Correção, em grande grupo, das respetivas tarefas

Resolução de problemas

- Resolução, pelos alunos, de um problema (tarefa 4 da ficha de registo)
 - Correção, em grande grupo, do respetivo problema

AULA 3 | DATA: 26/4/2019

[Montagem de um puzzle em grande grupo.]

- A professora distribui pelos grupos algumas peças de um puzzle.
- Pede-se aos alunos que montem o puzzle no quadro.



GEOMETRIA E MEDIDA

- Identifica os ponteiros das horas e dos minutos.
- Identifica, num relógio de ponteiros, as horas, as meias horas e os quartos de hora.
- Faz a montagem de um relógio

- Exploração da imagem e da frase: *O que vemos na imagem? O que nos faz lembrar? O que é que aconteceu há muito tempo? Há quanto tempo terá sido?*
- A professora cola no quadro etiquetas com as datas “25 de abril de 1974” e “25 de abril de 2019”. Diálogo com os alunos: *Que diferenças encontramos nestas duas datas? Há quantos anos foi? Vamos tentar descobrir.*
- A professora coloca as etiquetas com a subtração para o cálculo dos anos que passaram desde 1974. (2019 – 1974 = 45)

[Construção de um friso cronológico com etiquetas manipuláveis.]

- A professora coloca no placar um friso feito em papel de cenário. Nele apenas estará presente o ano 1900, o ano 1994, o ano 2000, a data 25 de abril de 1974.
 - Distribuição de um friso para os alunos colarem no caderno e irem completando à medida que vai sendo feita a exploração em grande grupo (anexo 6).
 - Pede-se aos alunos, um de cada vez, que se desloquem ao quadro e vão colocando as restantes etiquetas com a ajuda da professora.
- [Diálogo com os alunos sobre o friso cronológico construído. Identificação das unidades de medida do tempo, por ordem decrescente: anos, meses, semanas, dias e horas.]
- A professora regista no quadro as unidades de medida do tempo por ordem decrescente.

[Construção de um relógio em grande grupo através da audição de faixas de áudio. (anexo 7)]

- A professora distribui, aleatoriamente, pelos grupos de trabalho, um envelope. Nele contém o número da tarefa que terá de ser realizada pelo porta-voz do grupo. Para saber qual será essa tarefa, o aluno terá de se deslocar até ao computador e clicar no número da sua tarefa para a poder ouvir e concretizar.
 - Distribuição de um relógio, com os ponteiros em separado e um atache para ser montado de forma individual (anexo 8).
 - Manipulação dos relógios com base nas instruções que vão sendo dadas pela professora. (Identificação de $\frac{1}{4}$ de hora, meia hora, $\frac{3}{4}$ de hora e 1 hora. Horas que começa a escola, horas que acaba a escola à segunda-feira, horas a que me deito, horas a que almoço, etc.)
 - Os alunos vão registando numa folha para colar no caderno à medida que vão manipulando os seus relógios.
 - Distribuição de uma ficha de registo, “O BI do tempo”, para os alunos preencherem com as noções de século, ano, mês, dia e hora (anexo 9).
- [Jogo interativo Kahoot que pretende consolidar as noções matemáticas que foram trabalhadas ao longo das três aulas. (anexo 10)]

APÊNDICE 2 – UNIDADE DIDÁTICA “PALAVRA, PALAVRINHA... QUERES SER MINHA?”

ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Palavra, palavrinha... queres ser minha?

Professoras estagiárias
Ana Luísa Costa e Maria do Carmo

Duração: 5 Aulas de 90 min.
De 9 a 23 de janeiro.

6º F
Nº de Alunos: 20

ORALIDADE

- Formular hipóteses com base nos conhecimentos prévios
 - Fazer inferências;
 - Defender opiniões.
 - Justificar opiniões;
- Produzir discursos orais, em contextos de diálogo com o professor;
- Interagir com espontaneidade em situações informais de comunicação.
- Interpretar a informação ouvida, distinguindo o essencial do acessório;

LEITURA

- Antecipar o assunto de um texto a partir do título;
 - Situar no texto a informação;
 - Detetar informação relevante do texto;
- Relacionar informações presentes nos textos: deduzir sentidos implícitos e fazer inferência;
 - Ler com diferentes entoações;
- Completar esquemas de compreensão do texto
- Explicitar os temas dominantes de poemas;

TEXTOS

- Poema "O limpa-palavras", Álvaro Magalhães
- "A grande fábrica de palavras" de Agnes de Lestrade
- "A força das palavras" de Luísa Ducla Soares
- Vídeo alusivo a Luísa Ducla Soares;
- Vídeo "O poder das palavras", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iTdmPfdZF6o&t=20s>
- Poema "As palavras" de Eugénio de Andrade

MATERIAL/ RECURSOS

- Computador
- Projetor
- Fotocópias dos textos
- Apanha-palavras
- Apanha-aula
- Esquemas de compreensão
- Panfleto Biográfico
- PowerPoint
- Folhas brancas
- Jornais;
- Revistas;
- Colas;
- Folhas

ESCRITA

- Utilizar técnicas específicas para selecionar, registar e organizar informação: esquemas síntese,
 - Preencher esquemas;
 - Redigir um texto;
 - Escrever à maneira de ...
- Completar um texto com condicionamento;

GRAMÁTICA

- Identificar recursos estilísticos;
- Identificar adjetivos;

ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE AULA

Aula nº 1
Data: 9/1/2019
Duração: 90 minutos

Professora Estagiária: Ana Luísa Costa
Professora Cooperante: Paula Borges
6ºH
Nº de Alunos: 21

VAMOS LIMPAR PALAVRAS?

Competências	Percurso de aula	Recursos / Material	Avaliação
<p>ORALIDADE Faz inferências. Emite opiniões. Justifica a sua opinião.</p> <p>LEITURA Localiza a informação a partir de uma palavra ou expressão.</p> <p>ESCRITA Recorre a técnicas para tratar a informação. Preenche um esquema de registo.</p> <p>LEITURA Lê com expressividade e em coro.</p>	<p>- Apresentação do livro “O limpa-palavras” de Álvaro Magalhães. <i>10 minutos</i></p> <p>- Diálogo professor-aluno.</p> <p>- Antecipação do conteúdo do poema através do título “O Limpa-palavras”</p> <p><i>30 minutos</i></p> <p>- Leitura do poema pela professora;</p> <p>- Distribuição do poema aos alunos (anexo 1).</p> <p>- Realização de um esquema de compreensão no quadro - à medida que os alunos respondem, o registo é feito por eles com a ajuda da professora. (anexo 2).</p> <p>- Durante o diálogo, pede-se aos alunos que leiam no texto as palavras/ expressões que vão sendo acrescentadas ao esquema.</p> <p>- Distribuição de um esquema com espaços por preencher para colar no caderno (anexo 3).</p> <p>- Correção do esquema no quadro, em conjunto.</p> <p><i>20 minutos</i></p> <p>- Jogo de leitura. Preparação para a leitura: os alunos vão ler um verso de forma alternada e em pares. Por exemplo: Os primeiros dois alunos leem o primeiro verso “Limpo palavras.” Os seguintes leem: “Recolho-as à noite, por todo o lado:” etc.</p> <p><i>10 minutos</i></p>	<p>Livro “O Limpa-palavras e outros poemas” de Álvaro Magalhães</p> <p>Quadro Poema “O Limpa-palavras” 21 poemas impressos</p> <p>21 esquemas impressos</p>	<p>Grelha de observação Direta</p>

	<p>- Será estabelecido um diálogo com os alunos no sentido de explicar em que consiste o projeto e em pedir a colaboração para a elaboração do mesmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como vamos fazer? • Que materiais vamos utilizar? • Que informação queremos recolher? • Onde vamos expor? <p><i>Nota: Esta é uma atividade que será parte integrante do projeto que será desenvolvido ao longo das Unidades Didáticas ao longo do ano.</i></p> <p><i>Pretende-se que haja uma partilha de ideias, onde os alunos possam intervir e ajudar na estruturação do trabalho que será realizado por eles. Ao longo das aulas, em momentos específicos, será feita uma abordagem ao autor e respetiva referência a algumas das suas obras, para que se vá construindo um álbum de turma com essas informações. Estes momentos serão variados e espera-se que sejam utilizadas estratégias de abordagem diversificadas, desde pequenas investigações por parte dos alunos, em grupo ou individual, apresentações de vídeos, análise de entrevistas dadas pelo autor, exploração de livros biográficos, etc.</i></p>		
--	---	--	--

ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE AULA

Aula nº 2 da UD
Data: 14/1/09
Duração: 90 minutos

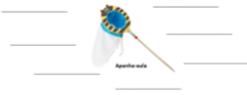
Professora Supervisora: Maria Elisa Sousa
Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte
6ºG
Nº de Alunos: 20

Vamos apanhar palavras...

Domínios e Competências	Percurso de aula	Tempo	Recursos / Material	Avaliação
<p>Oralidade</p> <p>Formulação de hipóteses</p> <p>-Formula hipóteses com base nos seus conhecimentos prévios</p> <p>- Coloca hipóteses para a continuação da obra (palavra que o Filipe disse à Sara).</p>	<p>Booktrailer: “A grande fábrica de palavras”</p> <p>- Apresentação e visualização do Booktrailer relativo à obra “A grande fábrica de palavras” disponível em https://www.youtube.com/watch?v=aOqYxh6TMEI</p> <p><u>- Diálogo com os alunos: - Já tinham visto algum Booktrailer? – O que é que um booktrailer tem de diferente de outro vídeos?</u></p> <p>A grande fábrica de palavras de Ágnes Lestrade</p> <p>- Apresentação do livro aos alunos (capa, autor, ilustradora).</p> <p>- Leitura expressiva da obra pela professora, com projeção de imagens e paragem na seguinte parte: “Por isso, olhando diretamente nos olhos de Sara, o Filipe diz-lhe”</p> <p>- Diálogo e formulação de hipóteses: Qual seria a última palavra que o Filipe disse à Sara?</p> <p>- Cada aluno refere uma palavra e regista-a no quadro.</p> <p>- Leitura pela professora da palavra que o Filipe disse à Sara e confronto, pelos alunos, com as palavras registadas no quadro:</p> <p>- Se alguém acertou na palavra. - Quem esteve mais próximo.</p> <p>- Distribuição, pela professora, do texto, em tiras. - Os alunos ordenam o texto.</p>	<p>4’</p> <p>58’</p>	<p>-Computador</p> <p>-Booktrailer disponível em https://www.youtube.com/watch?v=aOqYxh6TMEI</p> <p>- Quadro branco para projetar</p> <p>- Livro <i>A grande fábrica de palavras</i> de Agnès Lestrade</p> <p>- Ppt com imagens da obra</p> <p>- Quadro negro e giz</p>	<p>Observação direta</p>

<p>Leitura</p> <p>Compreensão do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localiza a informação no texto para justificar as suas opiniões. - Faz novas comparações. <p>Leitura expressiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lê um texto com expressividade (correspondência entre a representação 	<ul style="list-style-type: none"> - Correção em grande grupo da ordem do texto. - Os alunos colam o texto caderno diário. - Diálogo e compreensão do texto com base no seguinte esquema: (ao longo do percurso de compreensão, os alunos situam no texto e leem as partes que justificam as suas respostas) <div data-bbox="443 357 1290 842" data-label="Diagram"> </div> <ul style="list-style-type: none"> - as características do país da fábrica de palavras; - o contraste social; - as palavras que o Filipe apanhou (os alunos identificam o recurso estilístico apresentado na expressão “atingem-na como pedras preciosas”, e criam novas comparações); <ul style="list-style-type: none"> - Leitura expressiva: correspondência entre a representação gráfica e a leitura. <ul style="list-style-type: none"> -Preparação para a leitura: <ul style="list-style-type: none"> - Cada aluno lê uma palavra da roleta (roleta disponível em: https://www.classtools.net/random-name-picker/42_DGNgPc) - Leitura do texto pelos alunos (cada aluno lê um parágrafo) 	<ul style="list-style-type: none"> - 21 textos “A grande fábrica de palavras”, em tiras (anexo 1) - 21 esquemas de compreensão 	
--	---	--	--

<p>gráfica e a leitura)</p> <p>Escrita Escrita expressiva e lúdica</p> <p>- Escreve seguindo as orientações.</p>	<p>Vamos apanhar palavras</p> <p>- Exposição de palavras, da obra, nas mesas.</p> <p>fábrica palavras comprar</p> <p>engolir linguagens dia</p> <p>noite caro raramente</p> <p>primavera saldos crianças</p> <p>redes borboletas especial</p> <p>cereja poeira cadeira</p> <p>fortuna insignificantes repete</p> <p>Pedras coração</p> <hr/> <p>- Distribuição de um apanha-palavras aos alunos.</p> <p>- Oralmente, os alunos dizem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A palavra que apanharam. - A quem a diriam? Porquê?  <p>- Dentro do apanha-palavras, os alunos escrevem a palavra e nas linhas o texto.</p>	<p>20'</p>	<p>- palavras</p> <p>- 21 apanha-palavras</p> <p>-Ppt com a imagem do apanha-aula</p>	
---	---	------------	---	--

<p>- Completa um texto com condicionamento.</p>	<p>Sumário</p> <p>- Projeção de um apanha-aula.</p>  <p>- Os alunos registam, no quadro, as palavras que apanharam ao longo da aula.</p> <p>- Registo e colagem, do sumário, no caderno diário.</p>	<p>8'</p>	<p>-21 apanha-aula</p>	
---	---	-----------	------------------------	--

<p>Aula nº 3 da UD Data: 16/01/09 Duração: 90 minutos</p>		<p>Professora Supervisora: Maria Elisa Sousa Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte 6ºG Nº de Alunos: 20</p>		
<p>Vamos criar palavras...</p>				
<p>Domínios e Competências</p>	<p>Percurso de aula</p>	<p>Tempo</p>	<p>Recursos / Material</p>	<p>Avaliação</p>
<p>Oralidade Escuta ativa</p> <p>-Identifica as ideias chave do texto ouvido</p> <p>- Regista a informação pedida</p>	<p>Vamos conhecer uma escritora. (Escuta ativa)</p> <p>- Diálogo com os alunos sobre a audição de um vídeo sobre uma escritora. - <u>Os alunos ouvem o conteúdo do vídeo.</u> - Distribuição de um guião de registo de audição em forma de Bilhete de identidade.</p> <p>- Os alunos leem, silenciosamente, o guião e verificam o que têm de registar:</p> <p>- nome da escritora</p>	<p>20'</p>	<p>- Computador</p> <p>- Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F2TX2FX7uXc&t=5s [00' 00" - 1'15"]</p>	<p>Observação direta</p>

<p>Formulação de hipóteses</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula hipóteses para o conteúdo do poema <p>Leitura</p> <p>Texto poético</p> <p>Compreensão do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localiza a informação no texto para justificar a sua opinião - Lê um poema após preparação - Sugere outro título para o poema 	<div data-bbox="840 193 1153 443" style="text-align: center;">  <p>AFROÇ ADS LAPAVSAR A</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do título do poema, pelos alunos. <ul style="list-style-type: none"> - Formulação de hipóteses para o conteúdo a ser abordado, com base no título. - Leitura expressiva do poema pela professora. <ul style="list-style-type: none"> - Confronto do conteúdo com as hipóteses dos alunos. - Distribuição dos poemas aos alunos, pela professora. - Compreensão do texto: <ul style="list-style-type: none"> - Ao longo da compreensão os alunos situam no texto: <ul style="list-style-type: none"> - O que se fez? - O que se obteve? - Os alunos justificam a relação entre o que se fez e o que se obteve. 		<ul style="list-style-type: none"> - 21 poemas para os alunos (anexo2) - Ppt com tabela de compreensão do texto - Quadro negro e giz. - 20 tabelas de compreensão 	
---	---	--	---	--

Gramática
Morfologia

-Distingue palavras primitivas de palavras derivadas

-Identifica processos de formação de palavras-derivação

O que se fez?	O que se obteve?	Porquê?
?		

- Projeção de imagens relativas ao poema:

- Os alunos sugerem outro título para o poema.

O que se fez?

E F A
F C



O que se obteve?



- Ppt com imagens

- Roleta com os números dos alunos

<p>Escrita “Escrita à maneira de...”</p> <p>- Escreve um poema seguindo o modelo de construção do autor</p>	<div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"></div> <div style="text-align: center;"></div> <div style="text-align: center;"></div> <div style="text-align: center;"></div> <div style="text-align: center;"></div> <div style="text-align: center;"></div> </div> <p>- Leitura do poema pelos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação para a leitura: <ul style="list-style-type: none"> - Um aluno selecionado pela roleta lê o primeiro dístico e os outros leem o segundo dístico (roleta com os números dos alunos disponível em: https://www.classtools.net/random-name-picker/62_H57jNX) - Leitura do poema pelos alunos (um aluno lê um dístico e os outros respondem, lendo o segundo dístico). <p>Escrever à maneira de Luísa Ducla Soares</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação para a escrita <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos e registo no quadro: <ul style="list-style-type: none"> - A estrutura do poema: <ul style="list-style-type: none"> - dísticos 	<p>30'</p> <p>10'</p>	<p>- Ppt com o poema</p> <p>- Quadro negro e giz</p>	
--	--	-----------------------	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - verbo transitivo e complemento - outro verbo que resulta do verbo anterior - o nome coletivo - Levantamento de nomes coletivos (os alunos referem outros nomes coletivos e a professora regista no quadro). <p>Obs: poderá ser feita uma pesquisa de nomes coletivos no computador</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo dos nomes singulares que formam o coletivo. <ul style="list-style-type: none"> - Seleção de algumas tarefas e construção de um poema, em grande grupo “À maneira de Luísa Ducla Soares”. <ul style="list-style-type: none"> - Escrita em pares <ul style="list-style-type: none"> - Cada par constrói o seu poema. - Leitura para a turma, dos poemas construídos pelos pares. <p>Sumário criativo*</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração, em conjunto, de um sumário criativo em forma de “Escrever à maneira de Luísa Ducla Soares” (com base no que foi abordado em aula: percurso que fiz, por onde comecei e o que lhes faz lembrar a aula). <ul style="list-style-type: none"> - Registo, do sumário criativo, no caderno diário. 			
--	---	--	--	--

ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE AULA

Aula nº 4
Data: 21/1/2019
Duração: 90 minutos

Professora Supervisora: Maria Elisa Sousa
Professora Estagiária: Ana Luísa Costa
6ºF
Nº de Alunos: 21

O PODER DAS PALAVRAS

Competências	Percurso de aula	Recursos / Material	Avaliação
<p>ORALIDADE Refere informação essencial. Descreve o que visualizou.</p> <p>ESCRITA Regista informação sintetizada</p>	<p><i>Organização do espaço: Os alunos encontram-se dispostos pelas mesas em forma de "U".</i> <i>5 minutos</i></p> <p>- Visualização de um Vídeo "O poder das palavras".</p> <p><i>15 minutos</i></p> <p>- Elaboração de um esquema no quadro para compreensão do vídeo. - Levantamento de questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> O que estava escrito no cartão antes de chegar a senhora? Como reagiam as pessoas que passavam por ele? 	<p>Computador Projeter Internet Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=jTdmPfdZF6o&t=20s</p> <p>Quadro Caderno do aluno</p>	<p>Observação direta</p>

<p>Escreve uma frase com o intuito de chamar a atenção do leitor.</p> <p>LEITURA Localiza a informação a partir de uma palavra ou expressão. Esclarece informação central do texto. Localiza no texto essa informação.</p> <p>ESCRITA Recorre a técnicas para tratar a informação. Preenche um esquema de registo.</p> <p>LEITURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> O que é que a senhora escreveu depois no cartão? Como passaram a reagir as pessoas? <ul style="list-style-type: none"> Porque é que depois desta alteração, a escrita de uma frase de forma diferente, as no invisual e a ajudá-acontecesse? Será que <p>As palavras pessoas começaram a reparar lo? O que permitiu que isso as palavras têm poder?</p> <p>- Registo do esquema no caderno.</p> <p>- Preparação para a escrita. Trabalho em pares. - Distribuição de uma folha branca A5 para escrever a frase. - Levantamento das questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> E se tu passasses na rua e visses um invisual, o que escreverias para o ajudar? Para chamar a atenção das pessoas que passam pela rua? <p>- Leitura das frases pelos alunos.</p> <p>- Apresentação do livro de poesia de Eugénio de Andrade. - Leitura do poema "As Palavras" pela professora.</p>	<p>11 folhas brancas A5</p> <p>Livro de poesia de Eugénio de Andrade</p> <p>Duas cartolinas Tiras impressas com pequenos excertos do poema Cola Esquema</p> <p>Poema impresso e numerado</p> <p>Papéis com números</p>	<p><i>20 minutos</i></p> <p><i>30 minutos</i></p>
--	---	--	---

<p>Lê com a expressividade que as palavras sugerem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de pequenas tiras (anexo 1) com expressões do poema. - Elaboração de um esquema em cartolina onde os alunos terão de colar as tiras dadas (anexo 2). - Distribuição de um esquema para os alunos colarem no caderno e completarem. <p style="text-align: right;"><i>15 minutos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Distribuição do poema aos alunos. - Jogo de Leitura: O poema encontra-se dividido em 10 frases, com a respetiva numeração. Faz-se um pequeno sorteio onde os alunos retiram um papel que corresponde a um número da frase do poema que terá de ser lido por eles. - Os alunos trocam o papel com o colega do lado, e faz-se novamente a leitura do poema. <p style="text-align: right;"><i>5 minutos</i></p> <p>Realização de um modelo do sumário no quadro, tendo por base o poema trabalhado, para ser completado em aula.</p> <p><i>Exemplo:</i> São como _____, as _____. Quem as _____? Quem as _____? Elas têm _____. Poema de _____.</p>	<p>Sumário</p>	
---	---	----------------	--

APÊNDICE 3 - UNIDADE DIDÁTICA “SE DO AVESSE NÃO QUERES FICAR, VAMOS PESCOMOVIMENTAR”

Professoras Supervisoras:
Maria Elisa Sousa
Cristina Maia

Duração: 2 manhãs
 16 e 17 de maio de 2019

SE DO AVESSE NÃO QUERES FICAR, VAMOS PESCOMOVIMENTAR

TEXTOS | FONTES

Speedup movie, imagens e texto disponíveis em:

<https://www.publico.pt/2018/06/23/fotogaleria/pesca-da-sardinha-388182>

Reportagem da Universidade da Beira Interior, disponível em:
http://www.urbi.ubi.pt/040824/edicao/238ubi_reportagem_pesca.htm.

Excerto do vídeo de uma Visita ao porto de pesca e lota de Matosinhos, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=vi8H4Rcnrh0&app=desktop>

Excerto da notícia disponível em:

<https://sicnoticias.pt/pais/2018-10-01-Pesca-da-sardinha-proibida-ate-maio-do-proximo-ano->

Pescadores na lota de pesca (Retirada de:
<https://ionline.sapo.pt/artigo/623489/2004-confrontos-na-lota-de-matosinhos-levam-a-morte-de-sousa-franco?seccao=Portugal>)

Peixeira a vender o peixe (Retirada de: <https://www.viva-porto.pt/pescado-apreendido-em-matosinhos-foi-para-instituicoes-de-solidariedade/>)

“Bichos do avesso” de José Jorge Letria

Imagens de animais retiradas do site
<https://elements.envato.com/photos/collection-nature-landscapes>

Recursos / Materiais

- Imagens em suporte digital
- Leitura gravada de uma reportagem
- Esquemas impressos.
- Tabelas impressas.
- Quadro, projetor e computador.
- Jogo de consolidação projetado
- Folhas de registo para o jogo.
- Imagens da obra impressas
- Textos impressos.
- Esquema de compreensão do texto impresso.
- PowerPoint
- Imagens de animais impressas
- Papel de cenário;
- Etiquetas;
- Envelopes;
- Arcos; Colchões;
- Bancos Suecos;
- Cordas.

Atividades

- Preenchimento de uma tabela
- Exploração oral de imagens
- Realização de um jogo de consolidação
- Preenchimento de um esquema de compreensão
- Exploração de imagens e levantamento de hipóteses
- Leitura do poema de diferentes formas (jogo de leitura)
- Identificação das características dos animais: locomoção, revestimento e habitat.
- Construção de uma tabela em grande grupo;
- Preenchimento de uma tabela
- Corrida para o arco fazendo associação das cores a um habitat;
- Realização de um circuito de movimentos: marcha para a frente na trave inferior de um banco sueco invertido; saltar à corda 6 vezes seguidas; fazer uma cambalhota à frente no colchão; rastejar por baixo de uma mesa; saltar com os pés juntos para os

ÁREAS E DOMÍNIOS

PORTUGUÊS

DOMÍNIOS

Oralidade

Interação discursiva

- Responder a questões sobre o que ouviu
- Compreensão e expressão*
- Expressar ideias
- Apropriar-se de novos vocábulos
- Expressar uma opinião
- Identificar o tema central do que ouviu
- Organizar informação
- Procurar informação complementar
- Agrupar imagens
- Justificar as opções tomadas

Leitura

Compreensão do texto

- Identificar elementos paratextuais
- Localizar informação no texto
- Responder a questões sobre o texto
- Procurar informação complementar para preencher um esquema
- Ler de várias formas
- Completar informação

Escrita

Registro da informação

- Organizar a informação em esquema
- Preencher informação

ESTUDO DO MEIO

BLOCO 2 — À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES

3. MODOS DE VIDA E FUNÇÕES DE ALGUNS MEMBROS DA COMUNIDADE

- Conhecer as características da profissão de pescador, as condições de trabalho e o que necessita.
- Conhecer os espaços relacionados com a pesca: porto e lota.
- Compreender que há espécies em vias de extinção.

BLOCO 3 — À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL

1. OS SERES VIVOS DO SEU AMBIENTE

Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo:

- Reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar);
- Reconhecer características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pelos, escamas...);
- Recolher dados sobre o modo de vida desses animais (como se deslocam).

EXPRESSÕES

EXPRESSÃO MOTORA

BLOCO 2 — DESLOCAMENTOS E EQUILÍBRIOS

Fazer cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direção durante o enrolamento.

BLOCO 3 — GINÁSTICA

Saltar à corda no local, a pés juntos, com coordenação e fluidez de movimentos.

BLOCO 4 — JOGOS

Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e

realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características

desses jogos, designadamente:

- Deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção» e de velocidade;
- Correr para o arco correspondente;
- Realizar as tarefas indicadas pelo professor.

- Rotina diária: Os alunos responsáveis distribuem o material. Abrem o caderno e escrevem a data.
Nota: A sala encontra-se com a disposição habitual (em U, com mesas no centro).

[Um dia de pesca.]

- Visualização de um speedup movie com imagens de pesca e com a leitura gravada do texto, disponível em:
<https://www.publico.pt/2018/06/23/fotogaleria/pesca-da-sardinha-388182>.

- Diálogo professora- alunos:

- O que vimos nas imagens
- Tema da aula de hoje

- Leitura gravada do excerto 1 da reportagem: “Ser pescador. Profissão em risco.”. Reportagem da Universidade da Beira Interior, disponível em:
http://www.urbi.ubi.pt/040824/edicao/238ubi_reportagem_pesca.htm.

- Diálogo professora-aluno:

- Quem nos é apresentado neste texto?
- Qual é a sua profissão?
- Já conheceram algum pescador? O que faz?
- Será uma profissão fácil? Porquê?
- O que acontece no inverno?

- Concretização de uma tabela no quadro sobre as características da profissão, as dificuldades e os recursos que utiliza (que será concluída no momento seguinte da aula).

CARACTERÍSTICAS DA PROFISSÃO	DIFICULDADES	O QUE UTILIZA
-------------------------------------	---------------------	----------------------

<ul style="list-style-type: none"> - Perigosa - Difícil - Ganha-se pouco - Pescam durante a noite 	<ul style="list-style-type: none"> - Mau tempo - Fortes correntes - Más condições de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Traineiras (barcos) - Botas - Redes de pesca - Roupa impermeável
---	--	---

- Distribuição da tabela para os alunos completarem e colarem no caderno.

[Vamos conhecer um porto e uma lota de pesca]

- Visualização de um excerto do vídeo: Visita de Estudo ao porto de pesca e lota de Matosinhos disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vj8H4RcnrhQ&app=desktop> – (até 2:13).

- Exploração do vídeo:

- Que elementos observamos?
- Que pessoas aparecem nas imagens?
- Que materiais utilizam?
- Como estão vestidos os pescadores?
- O que estão a fazer?
- Que espaço está representado?
- Para que serve?

- Registo no quadro da definição de porto de pesca – área destinada à paragem dos barcos de pesca. Os alunos registam no caderno.

- Conclusão do registo na tabela sobre a profissão de pescador – O que utiliza.

- Projeção de duas imagens da lota de Matosinhos (Imagem 1 e 2).

- Exploração das imagens:

- Que pessoas vemos na primeira imagem?
- O que estão a fazer?
- Onde estão?

- Na segunda imagem, que pessoas encontramos?
 - O que está a senhora a fazer?
 - O que está a dizer?
 - Que espaço é este?
- Registo no quadro da definição de lota de pesca – espaço num porto onde é feita a primeira venda do peixe. Os alunos registam no caderno.

[A pesca da sardinha]

- Visualização de um excerto de uma notícia (disponível em: <https://sicnoticias.pt/pais/2018-10-01-Pesca-da-sardinha-proibida-ate-maio-do-proximo-ano> - até 1:05)

- Diálogo professora-alunos:

- De que se queixa o pescador?
 - Porque é que não se pode pescar a sardinha todo o ano?
 - Há pouca sardinha no mar?
 - Para que servem as medidas para a pesca da sardinha?
 - O que está em causa?
- Concretização de um registo das ideias-chave no quadro.

- Os alunos copiam para o caderno.

[Vamos à pesca?]

- Jogo de consolidação a pares.

- A professora distribui uma folha de registo por cada par (anexo 4).

- Após a professora projetar e ler as perguntas, os pares conversam entre si e registam a resposta na folha.

- Após 25 segundos, a professora mostra a resposta. Os alunos corrigem a sua resposta registando com um X ou com um



[À descoberta do avesso.]

- A professora distribui algumas das ilustrações da obra “Bichos do avesso” de José Jorge Letria, pelos alunos.

- Exploração das imagens através do diálogo professora-alunos:

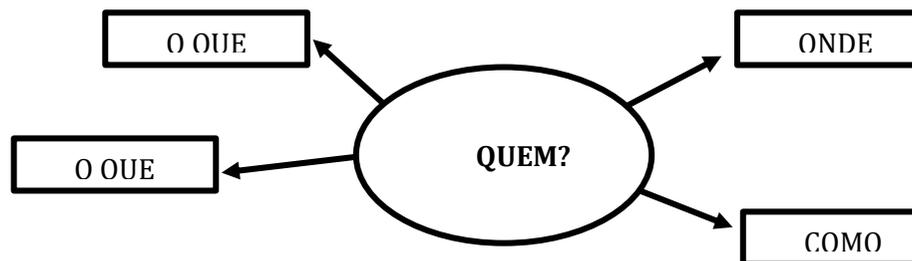
- Animais presentes
 - O que estão a fazer
 - Onde estão
 - Relação com a realidade
 - A que livro poderiam pertencer as ilustrações
- Apresentação do livro: projeção da capa e exploração dos elementos paratextuais.
- A professora recorda a informação trabalhada sobre o autor na Unidade Didática anterior.
- Na cartolina, um aluno acrescenta a obra que foi apresentada.

[Ler e compreender para o avesso vencer]

- A professora apresenta o poema “O tubarão com dores de dentes”
- Leitura do poema pela professora com o som do mar de fundo.
- Compreensão do texto. Registo das ideias no quadro.

Relação com as vivências dos alunos:

- Já tiveram dores de dentes;
 - Como se sentiram;
 - Já viram um tubarão;
 - Gostavam de ser um tubarão;
 - O que come um tubarão;
 - Se fossem um tubarão com dores de dentes;
 - Se fossem um peixe no mar e vissem um tubarão;
 - O que faziam;
 - O que lhe diziam;
- À medida que os alunos vão respondendo às questões, os alunos localizam no texto a informação e experimentam ler.
- Concretização de um esquema no quadro.
- Distribuição do esquema para os alunos completarem e colarem no caderno.



[Se do avesso vamos ler, uma preparação temos de ter]

- Preparação para a leitura: os alunos experimentam ler algumas frases do poema.
- A professora orienta a tarefa. Diálogo professora-alunos:
 - Se estivessem com dores de dentes conseguiam falar normalmente?
 - Como falam se tiverem a boca cheia de comida?
 - Quando vão ao dentista, como falam quando estão com a boca aberta?
 - Se não tivessem dentes?
 - E como falam quando estão com fome?
- Jogo de leitura: divisão da turma em pares.
- Um elemento de cada par roda a roleta que indica a forma de leitura. A professora atribui duas frases do poema a cada par.
- Os alunos experimentam ler as frases consoante a forma que lhes calhou.
- Leitura do poema pelos alunos: como se estivessem com dores de dentes, de boca cheia, de boca aberta no dentista, sem dentes e com fome.

[Agrupar e identificar para o avesso evitar]

- Projeção de 3 imagens (água, terra e ar).
- A professora entrega a um aluno a imagem de um tubarão e pede que este se desloque ao quadro e cole em baixo da imagem que corresponde ao local onde o animal se desloca.
- A professora distribui pelos alunos imagens de animais (Tubarão, Sardinha, Águia, Andorinha, Sapo, Coelho, Tartaruga, Leão, Cobra e Crocodilo.)
- Identificação dos animais das imagens. Construção de uma tabela, em grande grupo, com os animais e algumas características.

ANIMAL	COMO SE DESLOCA	ONDE SE DESLOCA	REVESTIMENTO
Tubarão	Nada	Água	Escamas
Águia	Voa	Ar	Penas

Sapo	Salta	Água/Terra	Pele Nua
------	-------	------------	----------

[Na terra, no ar ou no mar, eu quero é movimentar!]

- Os alunos deslocam-se até ao polivalente (se estiver bom tempo poderá ser no exterior).

Parte Inicial: Ar, Terra ou Mar, onde vamos parar?

- Estarão distribuídos arcos pelo polivalente. Cada cor corresponde ao tipo de animal do respetivo habitat:

- Azul - animais marítimos;
- Verde - animais terrestres;
- Amarelo – animais aéreos.

- A professora mantém-se numa posição mais afastada, virada para os alunos. Os alunos espalham-se pelo espaço.

- De seguida, a professora diz o nome de animais, sendo que os alunos devem dirigir-se ao arco da cor que corresponde ao habitat do animal.

- Se algum aluno não conseguir, este terá de imitar com gestos e sons esse animal.

- Em cada arco só poderão estar 3 alunos.

Parte Fundamental: Se um animal quero imitar, o melhor é movimentar.

- A professora distribui envelopes pelos alunos, que contém o nome de um animal.

- Os alunos agrupam-se consoante a locomoção dos animais que lhes calhou (nada, anda, rasteja, voa ou salta)

- Concretização de um circuito de movimentos em grupos de 5 alunos: marcha para a frente na trave inferior de um banco sueco invertido; saltar à corda 6 vezes seguidas; fazer uma cambalhota à frente no colchão; rastejar por baixo de uma mesa; saltar com os pés juntos para os arcos.

- A professora exemplifica o circuito.

- Cada elemento executa os exercícios propostos, e o segundo elemento do grupo só avança quando o primeiro chegar ao final do circuito.

- No final do circuito, encontra-se uma caixa com etiquetas: o revestimento dos vários animais. Cada aluno recolhe a que lhe corresponde e regressa ao ponto inicial executando a locomoção do animal que lhe calhou.

- Ganha o grupo que conseguir terminar o circuito primeiro.

Parte Final – Quem é quem é, quem faz de chimpanzé?

- Os alunos sentam-se todos em roda, exceto um que irá tapar os olhos;

- Em seguida, o professor escolhe um líder que irá imitar um animal (sons e movimentos);

- O aluno regressa à roda, ficando no centro, e tenta adivinhar quem é o líder;

- O líder deve ir mudando de movimentos com frequência, a qual os restantes colegas irão reproduzir de seguida;

- Após o aluno acertar, o líder terá de tapar os olhos para a escolha do próximo aluno.

APÊNDICE 4 – UNIDADE DIDÁTICA “SE EU FOSSE, SE TU FOSSES... NÓS PODÍAMOS GEOFICINAR”

ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Se eu fosse, se tu fosses... Nós podíamos geoficinar!

Professoras Supervisoras:
Maria Elisa Sousa
Susana Marques de Sá

DURAÇÃO:
1º CEB
Duas manhãs – 3 + 3 horas – 3h10 de **Português**, 2h20 de **Matemática**
2º CEB e 30 minutos de Expressões.
Português – 2 bloco de 90 min.

Texto:
"Se eu fosse muito alto", António Mota

1º CEB

PORTUGUÊS

ORALIDADE

- Antecipar o assunto do texto;
- Manifestar a opinião;
- Identificar o essencial de um texto ouvido;

ESCRITA

- Preencher esquemas de registo;
- Completar informação;

LEITURA

- Interpretar imagens;
- Ler um texto instrucional para realizar tarefas;

GRAMÁTICA

- Identificar verbos, nomes e adjetivos.

MATEMÁTICA

- Identificar figuras geométricas;
- Identificar sólidos geométricos;
- Identificar as características dos sólidos geométricos: arestas, vértices e faces.

EXPRESSÕES

- Planificar uma construção através de um esboço.
- Fazer construções com materiais recicláveis.
- Ligar e colar objetos.
- Pintar a construção com materiais diversificados.

2º CEB

PORTUGUÊS

ORALIDADE

- Fazer inferências e deduções;
- Manifestar a opinião;
- Justificar a opinião;
- Identificar o essencial de um texto ouvido;

ESCRITA

- Preencher esquemas de registo;
- Escrever à maneira de António Mota;
- Elaborar caligramas;

LEITURA

- Identificar informação essencial no texto;
- Ler um texto instrucional para realizar tarefas;

GRAMÁTICA

- Voz passiva e ativa.

1º CEB
2º ano | 20 alunos
Duração: 6 horas

COMPETÊNCIAS

ORALIDADE

Faz inferências e levanta hipóteses.
Identifica palavras desconhecidas.
Identifica o tema central escutado.
Responde a questões sobre o texto escutado.
Respeita as regras discursivas e a opinião dos colegas.

LEITURA

Identifica aspetos importantes na imagem.
Antecipa o assunto do texto através da imagem.
Responde a questões sobre o texto.
Completa as frases a partir do verbo.
Localiza no texto informação essencial.

ESCRITA

Completa informação.
Regista informação em esquema.

GRAMÁTICA

Identifica os verbos, nomes e adjetivos nas frases.
Transforma frases do singular para o plural e vice-versa.
Faz alterações necessárias nos elementos das frases consoante o número.

PERCURSO DE AULA

AULA 1

9h- 10h

À DESCOBERTA DO “SE”

1. A professora começa por referir que será ouvida uma história. Antes disso, projeta a imagem da capa do livro sem o título.
 - 1.1. Questões alusivas à imagem para que os alunos identifiquem o título do livro.
 - 1.2. Apresentação de uma parte do título: “Se eu fosse”. A professora pede aos alunos que completem o título.
2. Após a identificação do título e apresentação do livro, a professora projeta um vídeo com a leitura da obra acompanhada das imagens.
 - 2.1. Distribui-se o texto aos alunos.
 - 2.2. Através de algumas questões, em grande grupo, vai sendo concretizado um esquema no quadro.
 - 2.3. A professora começa por escrever a frase inicial, pedindo a um aluno que se desloque até ao quadro para a completar.
 - 2.4. Pede-se aos alunos, um a um, que selecionem um verbo disponível numa mesa e que mostrem à turma. Após isso, terão de identificar o resto da frase do texto, procurando a expressão que se encontra no placar. Exemplo: Verbo – Lavar; Expressão “As orelhas às girafas”. Os alunos vão sublinhando as expressões no texto e rodeando os verbos. Exemplo:

SE _____ FOSSE _____	as
↓ Então, eu podia	para o plural
LAVAR _____	
COMPÔR _____	
LIMPAR _____	
 - 2.5. No quadro, a professora escreve algumas frases e pede aos alunos que transformem (por exemplo: “Ele lava as orelhas às girafas”) do singular e vice-versa.
 - 2.6. Distribuição do esquema para os alunos completarem.

<p style="text-align: center;">MATEMÁTICA Figuras geométricas</p> <p><i>Reconhecer e representar formas geométricas</i></p> <p>Identifica figuras geométricas;</p> <p>Identifica os sólidos geométricos;</p> <p>Distingue poliedro de não poliedro;</p> <p>Utiliza corretamente os termos “vértice”, “aresta” e “face”;</p> <p>Distinguir atributos geométricos de não geométricos.</p>	<p style="text-align: right;">10h30-12h</p> <p><i>Nota: Ao entrar na sala, os alunos vão encontrar no chão, em frente ao quadro, uma caixa mistério que contém os sólidos geométricos que serão explorados por eles.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Projeção de algumas imagens da obra. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. A professora questiona os alunos se reconhecem alguma figura geométrica nas imagens. Pede a um ou dois alunos que se desloquem até ao quadro para que desenhem as figuras geométricas na imagem. 1.2. Após esta identificação, a professora refere que na caixa mistério se encontra um conjunto de sólidos geométricos que “saltaram fora” do livro. 1.3. A professora distribui pela turma os vários sólidos para que possam manusear e explorar. 1.4. Questiona-se a turma se sabem o que é um sólido geométrico. Após ouvir as respostas dos alunos, a professora regista no quadro o conceito de sólido geométrico através de um esquema, salientando as arestas, faces e vértices. 2. Projeção de uma grelha com as imagens da obra para que, em grande grupo, se identifique o nome dos sólidos geométricos e as suas características (número de vértices, arestas e faces). 3. Distribuição de um envelope a cada aluno com autocolantes dos sólidos geométricos e de uma folha com um Diagrama de Venn. <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Diálogo com a turma sobre como poderíamos agrupar os sólidos geométricos, referindo os três conjuntos do diagrama de Venn. 3.2. Após preencher o nome dos conjuntos (A- faces lisas / B- faces curvas / C - faces lisas e curvas), a professora solicita alguns alunos para se deslocarem até ao quadro e arrastarem no computador os sólidos para o conjunto a que pertencem (PowerPoint Interativo). 3.3. Nos lugares, cada aluno vai colando os autocolantes dos sólidos geométricos no seu diagrama de Venn. 3.4. Identificação da definição de poliedro e não poliedro.
<p style="text-align: center;">LEITURA</p> <p>Completa informação; Concretiza tarefas a partir da leitura do texto instrucional;</p>	<p style="text-align: center;">AULA 2 9h- 10h</p> <p><i>Nota: A sala encontra-se dividida em quatro núcleos. A aula decorrerá no modelo de aula-oficina. À entrada da sala cada aluno recebe um sólido geométrico com uma cor. Em cada mesa encontra-se uma lista que indica o lugar onde cada aluno se deve sentar consoante o sólido que lhe calhou (anexo 4). Na distribuição de tarefas dentro do grupo, a professora distribui um crachá para os alunos colocarem ao pescoço que indica a sua função. Este crachá será depois utilizado para futuras atividades, tentando alternar as funções entre os alunos.</i></p> <p style="text-align: center;">OFICINAR PARA MAIS ALTO CHEGAR!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A professora explica que as atividades que irão decorrer ao longo da manhã serão realizadas em grupo. Por isso, cada grupo terá de escolher um porta-voz, um moderador do silêncio e um escritor.

ESCRITA

Preenche o guião;
Escreve à maneira de António Mota;

ORALIDADE

Manifesta a opinião;
Responde a questões;
Dialoga com os colegas;

EXPRESSÃO PLÁSTICA

Planifica uma construção através de um esboço.
Faz construções com materiais recicláveis.
Liga e cola objetos.
Pinta a construção com materiais diversificados.

- 1.2. Em diálogo com a turma, a professora retoma a obra trabalhada da aula anterior, recorda alguns aspetos e regista as ideias principais no quadro.
- 1.3. Distribuição, por parte da professora, de um guião de preparação para a escrita, que será preenchido pelos alunos.
- 1.4. Diálogo com os alunos sobre as suas respostas no guião.
2. Escrita à maneira de António Mota.
 - 2.1. A professora questiona os alunos: “Como gostavam de ser?” / “O que podiam fazer se fossem assim?”
 - 2.2. Os alunos completam a frase “SE EU FOSSE _____ PODIA _____.”
 - 2.3. Numa folha que será dada pela professora, o completa a frase para depois o porta-voz apresentar à turma.

10h30-12h

Nota: Previamente, prepara-se a sala para a atividade que decorrerá depois do intervalo. Numa mesa de suporte, distribui-se várias caixas, rolos de papel, e outros materiais que serão utilizados pelos alunos.

1. A professora remete para a obra: Se a personagem do livro fosse muito alta, como seria a sua casa? Muito alta? Larga? Se a tivessem de construir, como fariam?
 - 1.1. Pede-se aos alunos que imaginem que são arquitetos.
 - 1.2. Em diálogo com a turma, a professora explica que o grupo terá de se organizar e de atribuir tarefas por cada aluno.
 - 1.3. A professora distribui um texto instrucional que contém as tarefas que terão de ser concretizadas pelos grupos.
 - 1.4. Leitura do texto pela professora, e esclarecimento de alguns aspetos que poderão causar dúvidas.
 - 1.5. Os alunos organizam-se de forma autónoma e seguindo as instruções dadas.
 - 1.6. Após a organização em grupo, os alunos preenchem a segunda parte do guião de modo a conseguirem concretizar a construção com os sólidos geométricos.
 - 1.7. No final, o grupo terá de apresentar à turma o produto final explicando algumas fases do processo.

PLANO DE AULA

Se eu fosse, se tu fosses... Nós podíamos geoficinar!

2º CEB - PORTUGUÊS
6º ano | 20 alunos
Duração: 2 blocos de 90 minutos
Data: 25 e 27 de março

COMPETÊNCIAS	PERCURSO DE AULA
<p>ORALIDADE Faz deduções a partir de uma imagem. Expõe hipóteses. Justifica a opinião.</p> <p>LEITURA Salienta os elementos essenciais da imagem.</p> <p>ESCRITA Regista informação num esquema.</p>	<p style="text-align: center;">AULA 1</p> <p style="text-align: right;"><i>8 minutos</i></p> <p>Rotina diária: Um dos alunos abre a lição no quadro e os alunos escrevem no caderno.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A professora projeta a imagem da capa do livro sem o título. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Diálogo com os alunos sobre o assunto do livro, partindo dos elementos da imagem. 1.2. Projeção de uma parte do título: "Se eu fosse...". 1.3. A professora pede aos alunos que identifiquem o resto do título. 1.4. Registo das hipóteses no quadro. 2. Projeção do vídeo da leitura acompanhada das imagens da obra. <i>30 minutos</i> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. A professora distribui o texto aos alunos. 2.2. Concretização de um esquema de compreensão no quadro, à medida que a professora vai fazendo questões. <p>Exemplo:</p>

GRAMÁTICA
Identifica os verbos nas frases.
Identifica frase passiva e ativa.
Transforma a frase passiva em frase ativa.

2.3. A professora distribui aos alunos o esquema para completar e colar no caderno.

40 minutos

3. [Ao longo da exploração do texto, conduz-se os alunos para aquilo que o sujeito (eu) poderia fazer.]
Exploração e manipulação de etiquetas com os elementos das frases, com sujeitos diferentes, com formas verbais em pessoas diferentes e verbos diferentes alusivos às frases do texto. À medida que decorre o diálogo os alunos vão manipulando e construindo/ reconstruindo as frases.

3.1. Diálogo com os alunos - Em cada frase, questiona-se:

- “Quem (limpava...)?” (“Eu”)

- “Como sabemos?” (Levar os alunos a relacionarem o sujeito da 1ª frase com o da 2ª, que não está expresso)

3.2. A professora coloca no quadro várias etiquetas com sujeitos possíveis (singular e plural)

- Os alunos deslocam-se ao quadro e com as etiquetas alteram o sujeito das frases (Se eu fosse.... (eu) limpava / Se ela fosse.... ela/ Se a criança fosse... ela), mantendo a forma verbal na 3ª pessoa do singular.

3.3. Com as etiquetas do quadro, começa-se a 2ª frase com outro sujeito (Os tratadores limpavam...), ajustando a forma verbal.

3.4. Situar os alunos na frase escolhida. Pede-se que a reconstituam no quadro com as etiquetas que se encontram dispersas, à medida que o professor pergunta: Quem faz? (Os tratadores) O que fazem? (limpam as orelhas...)

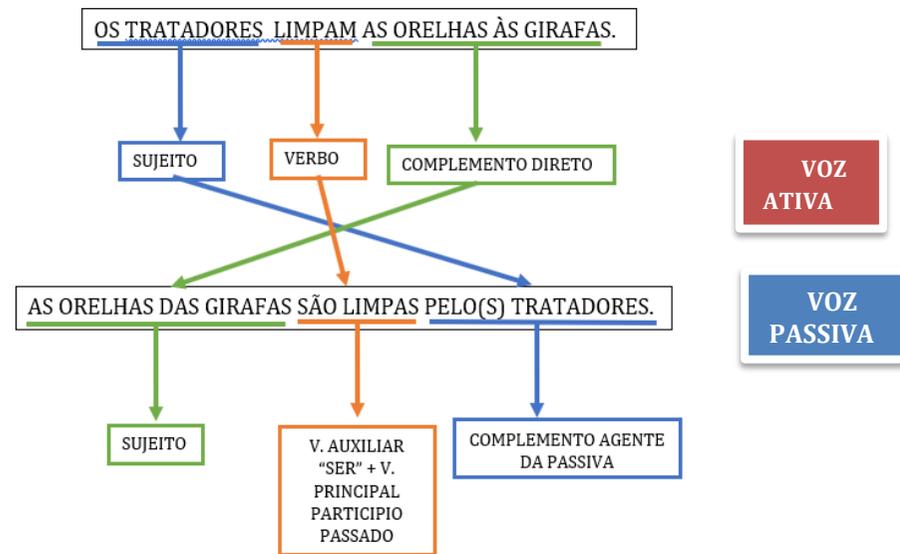
3.5. A professora coloca a etiqueta “As orelhas”, para começar a frase. À medida que questiona os alunos, vai manipulando as etiquetas:

- “O que aconteceu às orelhas?” (são limpas; eram limpas – no quadro encontram-se as etiquetas com as formas verbais separadas para que os alunos selecionem a que se adequa (o verbo auxiliar e o particípio passado do verbo principal)

“Por quem?” (Pelo(s)...)”)

3.6. À medida que respondem, os alunos colocam as etiquetas na frase, observam o que foi alterado e sistematizam, copiando para o caderno:

- Voz ativa / Voz passiva



- 3.7. Os alunos registam o esquema no caderno.
- 3.8. A professora projeta três ou quatro frases, os alunos copiam para o caderno e, a pares, transformam as frases.
- 3.9. A professora pede a um ou outro aluno que se desloquem até ao quadro e escrevam as frases que transformara. Verificar se toda a turma conseguiu e esclarecer eventuais dúvidas.

12 minutos

4. Concretização do sumário em grande grupo. Situar os alunos naquilo que ocorreu ao longo da aula, registando alguns tópicos. Pedir a um aluno que escreva o sumário no quadro com a ajuda da turma.

LEITURA

Concretiza tarefas a partir da leitura do texto instrucional.
Completa informação.

ESCRITA

Escreve à maneira do autor.
Completa espaços da frase usando a imaginação e a criatividade.
Produz um caligrama com as frases escritas.

ORALIDADE

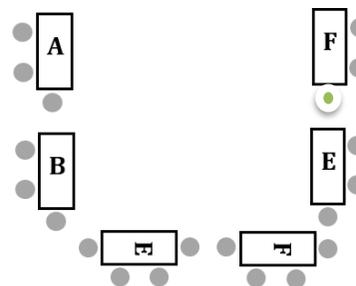
Dialoga com os colegas e troca ideias.
Dá a sua opinião.

AULA 2

10 minutos

1. À entrada da sala os alunos recebem um caligrama que indica o grupo em que vão ficar.
- 1.2. No quadro a professora, previamente, concretiza um esquema das mesas da sala para que os alunos, de forma cooperativa, organizem a sala. Divisão da turma em 4 grupos de três alunos e 2 grupos de 4.

Exemplo:



25 minutos

2. Após a organização da sala e de os alunos estarem todos sentados, a professora escreve no quadro “Oficina de Escrita”.
- 2.1. A professora questiona os alunos de forma a identificar o que é uma oficina de escrita, como se faz e que materiais serão precisos.
- 2.2. De seguida, retoma os caligramas que foram entregues no início da aula, interrogando os alunos se sabem o que é. Exploração dos vários caligramas. Cada grupo terá de mostrar o seu caligrama e, de forma breve, revelar a sua estrutura (o que está escrito e qual a figura).
- 2.3. A professora cola no quadro um caligrama de cada grupo.

40 minutos

3. A professora recorda os alunos do texto trabalhado na aula anterior. Faz um breve registo no quadro de forma a recordar aspetos essenciais do texto.

- 3.1. A professora distribui um guião de preparação para a escrita.
- 3.2. Após o preenchimento do guião em grupo, a professora distribui um texto instrucional e um “kit” de escrita (uma folha vazia de cor, uma folha de rascunho e 3 cartões que identificam a fase de produção do caligrama: cartão azul – discussão de grupo/ planificação; cartão amarelo – rascunho/ construção; cartão verde – caligrama terminado. Os alunos colocam os cartões em frente ao grupo consoante a fase em que se encontram.).
- 3.3. Cada grupo lê o texto e concretiza as tarefas que lá são sugeridas.
- 3.4. Apresentação dos caligramas à turma.

15 minutos

4. Discussão em grande grupo sobre o trabalho realizado: dificuldades sentidas na produção dos caligramas, dificuldades no trabalho de grupo, pontos fortes, pontos fracos, aspetos a melhorar.

Estratégia de recurso:

Escrita do sumário em forma de caligrama.

APÊNDICE 5 – UNIDADE DIDÁTICA “UM SE, UMA ESTAÇÃO ... UM LIVRO NA PALMA DA TUA MÃO”



ÁREAS E DOMÍNIOS

PORTUGUÊS

DOMÍNIOS

Oralidade

Interação discursiva

- Responder a questões sobre o que ouviu

Compreensão e expressão

- Expressar ideias
- Exprimir uma opinião
- Organizar informação
- Construir frases
- Dizer poemas memorizados

Leitura

Compreensão do texto

- Identificar elementos paratextuais
- Ler a palavra através do reconhecimento global
- Localizar informação no texto
- Responder a questões sobre o texto
- Procurar informação complementar para preencher uma tabela e um esquema
- Ler de forma expressiva
- Completar informação
- Recriar um texto a partir da expressão musical

Escrita

Registo da informação

- Organizar a informação em tabela
- Completar uma frase manifestando a sua opinião
- Organizar informação
- Preencher informação
- Planificar para escrever uma frase

ESTUDO DO MEIO

OS ASPECTOS FÍSICOS DO MEIO LOCAL

- Reconhecer alguns estados do tempo (chuvoso, quente, frio, ventoso, trovoada, neve, etc.).
- Relacionar as estações do ano com os estados do tempo característicos.
- Identificar os elementos de cada estação.

EXPRESSÕES

EXPRESSÃO MUSICAL

BLOCO 1 — JOGOS DE EXPLORAÇÃO
CORPO
INSTRUMENTOS
Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objetos

BLOCO 2 — EXPERIMENTAÇÃO,
DESENVOLVIMENTO E CRIAÇÃO
MUSICAL

DESENVOLVIMENTO AUDITIVO
- Identificar sons isolados: do meio próximo da natureza.
- Reproduzir com a voz ou com instrumentos: sons isolados, canções e melodias (cantadas ou tocadas, ao vivo.)

UM "SE", UMA ESTAÇÃO...UM LIVRO NA PALMA DA TUA MÃO

<p>Professora Estagiária: Ana Luísa Costa</p>	<p>Professora Supervisora: Maria Elisa Sousa e Susana Sá</p>	<p>Turma 2º ano 21 alunos</p>	<p>Data: Duração: 9h – 12h</p>
DOMÍNIOS E DESCRITORES	PERCURSO DE AULA		TEMPO/ TEXTOS E RECURSOS
<p>ORALIDADE</p> <p>- Fazer inferências</p> <p>- Identifica informação essencial do texto</p> <p>LEITURA</p> <p>- Preenche informação</p> <p>ORALIDADE</p> <p>- Descreve imagens</p>	<p><i>Nota: Organização da sala em 5 grupos de mesas em L.</i></p> <p>[Um livro na palma da tua mão]</p> <p>- Apresentação do livro "Se eu fosse um livro", de José Jorge Letria, através da montagem de um puzzle em suporte digital.</p> <p>- Projeção da capa do livro.</p> <p>- Exploração dos elementos paratextuais do livro (título, autor, ilustrador e ilustração da capa)</p> <p>- À descoberta do autor</p> <p>- Apresentação de um BI do autor com tópicos por preencher (obras, prémios, profissão, data e local de nascimento.)</p> <p>- Distribuição de um envelope por cada grupo. O porta-voz de cada grupo lê a informação e cola-a no tópico a que corresponde.</p> <p>- Projeção de uma sequência de imagens da obra</p>  <p>alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personagens • Objetos • O que está a acontecer <p>- Diálogo professora-</p>		<p>9h -10h</p> <p>25 minutos</p> <p>- Projetor - Computador - Livro "Se eu fosse um livro", José Jorge Letria</p> <p>- Cartolina: "BI do autor" - Envelopes com etiquetas - Cola</p> <p>35 minutos</p> <p>- Imagens da obra em suporte digital</p>

- Expressa ideias/sentimentos/emoções acerca do tema abordado

LEITURA

- Lê um pequeno texto com orientação

- Exprime sentimentos, emoções e opiniões

ESCRITA

- Preenche informação num esquema

ORALIDADE

- Partilha ideias

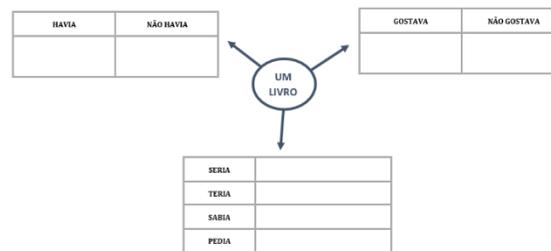
- Leitura do texto pela professora acompanhada da projeção das ilustrações da obra.

- A professora distribui o texto aos alunos.

- Compreensão do texto/ Expressão oral

- Relação com as vivências dos alunos: Qual a sua relação com um livro?
- O que é que um livro pode oferecer/ possibilitar?
- Significado atribuído ao livro pelos alunos?

- Concretização de um esquema síntese no quadro com o título "Se eu fosse...".
 - Os alunos localizam no texto a informação.



- Distribuição dos completarem e

esquemas para os alunos colarem no caderno.

[Marca um livro com a tua mão]

Reflexão da expressão oral: "Se eu fosse um livro..."

- Os alunos dizem:

- Verbo
- Forma
- Cor
- Sabor
- Cheiro

UMA AÇÃO	FORMA	COR	SABOR	CHEIRO
Dançava	Redonda	Verde	Morango	Flores
Fazia	Oval	Preto	Chocolate	Mar

- Textos impressos

10h 30 - 12h

30 minutos

- Esquema impresso para completar

50 minutos

- Folha de cartolina em forma de marcador de livros (retângulo)

	Mandava	Quadrada	Amarelo	Pimenta	Pipocas		
	Gostava	Triangular	Vermelho	Bolacha	Relva		
ESCRITA	<p>- A professora dá um exemplo utilizando as palavras da tabela.</p> <p>- Escrita criativa: os alunos escrevem no caderno diário a frase “Se eu fosse um livro ...”.</p> <p>- Após a correção das frases pela professora, os alunos copiam para o marcador de livros.</p>						10 minutos
- Escreve uma frase criativa	<div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p><i>Se eu fosse</i></p> </div> <p>- Os alunos ilustram os marcadores a seu gosto.</p> <p>- Apresentação dos marcadores à turma.</p>						
UM “SE”, UMA ESTAÇÃO...UM LIVRO NA PALMA DA TUA MÃO							
Professora Estagiária: Ana Luísa Costa	Professoras Supervisoras: Maria Elisa Sousa e Susana Sá			Turma 2º ano 21 alunos		Data: Duração: 9h – 12h	
DOMÍNIOS E DESCRITORES	PERCURSO DE AULA					TEMPO/ TEXTOS E RECURSOS	
ORALIDADE	<p><i>Nota: Organização da sala em quatro grupos.</i></p> <p>[À descoberta do autor]</p> <p>- Visualização de um vídeo de uma entrevista a Luísa Ducla Soares</p> <p>- Diálogo professora-alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que nos contou • Curiosidades (professora que marcou a autora, uma memória feliz) <p>- Entrega de um texto com espaços por preencher.</p> <p>Escuta ativa</p> <p>- 1ª audição: os alunos ouvem a entrevista.</p> <p>- 2ª audição: os alunos ouvem a entrevista e tentam preencher os espaços em branco.</p> <p>- 3ª audição: confirmação das respostas.</p>						25 minutos
- Identifica informação essencial							Texto lacunar
- Preenche um texto lacunar							Entrevista a Luísa Ducla Soares, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oR7nE1X8acY

<p>LEITURA</p> <p>- Identifica informação</p> <p>- Ordena uma palavra com as letras desordenadas</p> <p>ORALIDADE</p> <p>- Faz inferências</p> <p>LEITURA</p> <p>- Identifica informação essencial</p> <p>- Responde a questões sobre o texto</p> <p>- Localiza informação</p> <p>ESTUDO DO MEIO OS ASPECTOS FÍSICOS DO MEIO LOCAL</p> <p>- Reconhecer alguns estados do tempo (chuvoso, quente, frio, ventoso, trovoada, neve, etc.).</p> <p>OS ASPECTOS FÍSICOS DO MEIO LOCAL</p> <p>- Relacionar as estações do ano com os estados do tempo característicos.</p>	<p>[Um "Se"]</p> <p>- Apresentação do livro "O Planeta Azul" aos alunos.</p> <p>- Exploração dos elementos paratextuais a partir da projeção capa do livro</p> <p>- Diálogo professora-alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> Capa: Título, autor e editora. <p>- A professora escolhe oito alunos que retiram, um de cada vez, uma letra do saco (essas letras formam o título do poema, "Natureza")</p> <p>- Os alunos ordenam as letras.</p> <p>- Diálogo com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elementos que poderão fazer parte deste poema. <p>Leitura do poema pela professora, acompanhada de áudios que remetem para os sons da natureza: chuva, trovoada, vento, pássaros, etc.</p> <p>Compreensão do texto/ Expressão oral</p> <p>- Diálogo professor-aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elementos da natureza O que fazem O que acontece <p>- Concretização de um esquema de compreensão no quadro com projeção das expressões.</p> <p>Se <u> </u> (O quê? O que faz?) → (o que acontece?)</p>  <p>[Um estação]</p> <p style="text-align: right;">som, uma</p>	<p>Livro "O Planeta Azul", Luísa Ducla Soares Poema "Natureza", in "O Planeta Azul", de Luísa Ducla Soares</p> <p>Letras do título do poema em cartolina</p> <p style="text-align: right;">35 minutos</p>
---	--	--

<p>EXPRESSÃO MUSICAL BLOCO 1 — JOGOS DE EXPLORAÇÃO CORPO INSTRUMENTOS Experimenta as potencialidades sonoras de materiais e objetos BLOCO 2 — EXPERIMENTAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E CRIAÇÃO MUSICAL DESENVOLVIMENTO AUDITIVO - Identifica sons isolados: do meio próximo da natureza. - Reproduz com a voz ou com instrumentos: sons isolados, canções e melodias (cantadas ou tocadas, ao vivo.) LEITURA - Memorizar estrofes de um poema ORALIDADE - Manifesta a sua opinião</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de um kit pelos grupos, com imagens e instrumentos não convencionais. - Exploração das imagens em cada kit – os alunos associam a uma estação do ano. - Exploração dos instrumentos dos kits. - Audição da canção “As estações” com a projeção da letra. - Aprendizagem da canção – a professora canta cada verso a diferentes velocidades e pede aos alunos para repetir. - Os grupos preparam a melodia da estrofe da sua estação do ano, com acompanhamento dos instrumentos. - A turma ensaia uma vez em conjunto (o refrão é cantado por todos). - Apresentação final e gravação. - Visualização da gravação. Discussão em grande grupo para melhorar alguns aspetos. 	<p style="text-align: right;">1h 30 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagens do estado de tempo: chuva, neve, trovoada, vento e sol. - Folha de registo - Música “As Estações”, texto de Luísa Ducla Soares - Kits das estações do ano: <ul style="list-style-type: none"> • Imagens • Folhas secas • Tubo de vento • Pau de chuva • Copos de plástico • Sacos de Plástico • Conchas da praia
--	---	--

APÊNDICE 6 - UNIDADE DIDÁTICA DESIMAGINAR, DESCRIR, DESINVENTAR E POETOMUSICAR

*Professora Supervisora:
Maria Elisa Sousa*

Duração: 3 aulas de 90 minutos
Dias 30 de maio, 3 e 5 de junho

Desimaginar, descrever, desinventar e poetomuscar

DOMÍNIOS

Oralidade

Interação discursiva

- Responde a questões
- Compreensão e expressão*
- Exprime a sua opinião
- Justifica a opinião
- Faz deduções

Leitura

Paratexto

- Identifica os elementos paratextuais presentes na capa
- Compreensão do texto (texto poético)*
- Antecipa o conteúdo a partir do título
- Associa partes de frases para completar o sentido do texto
- Identifica informação essencial
- Localiza a informação no texto
- Responde a questões sobre o texto
- Identifica a presença de rimas
- Identifica sons que se repetem
- Associa estilos musicais aos versos do poema
- Lê versos do poema consoante um estilo musical
- Identifica palavras da mesma área lexical

Escrita

- Organiza informação
- Regista informação
- Escreve à maneira de Manuel António Pina

Textos

Frases sobre o autor Manuel António Pina retiradas de:

- O universo de Manuel António Pina em espetáculo infantil a estreiar em Coimbra <https://www.tsf.pt/lusa/interior/o-universo-de-manuel-antonio-pina-em-espetaculo-infantil-a-estrear-em-coimbra-8932191.html>

- Jornadas celebram 75 anos de Manuel António Pina e arrancam com "O Beco dos Gambozinos"

<https://www.dn.pt/lusa/interior/jornadas-celebram-75-anos-de-manuel-antonio-pina-e-arrancam-com-o-beco-dos-gambozinos-10124587.html>

- Entrevista a Manuel António Pina http://visao.sapo.pt/actualidade/cultura/entrevista-a-manuel-antonio-pina=f692243?fbclid=IwAR1zcrogn30x5KPUgxl1Q_F7ioctH_DZkhOYGGZDHqXz2qhvXi8uQzK0

Estilos musicais:

- Rap: <https://www.youtube.com/watch?v=wqlurzmr5nU>
 - Fado <https://www.youtube.com/watch?v=tC880vz8Khs>
 - Sertanejo: <https://www.youtube.com/watch?v=hcm551U9knw>
 - Samba: <https://www.youtube.com/watch?v=VC3TKo3ACOU>
- "O pássaro da Cabeça", de Manuel António Pina
"O Inventão", de Manuel António Pina

Atividades

- Exploração do título da UD
- Jogo "O que sabemos sobre o autor?"
- Exercício de escuta ativa: "O Universo do autor"
- Formulação de hipóteses face aos elementos paratextuais dos dois livros
- Escrita de um título comum aos dois livros
- Preenchimento de um esquema de compreensão
- Leitura do poema associada a um estilo musical
- Ordenação dos versos do poema
- Escrita de uma estrofe "à maneira de Manuel António Pina"

Materiais/recursos: Textos impressos; PowerPoint; Frases gravadas; Folhas de registo impressas; Guião de orientação para a leitura; Projetor; Computador; Cartolinas; Folhas de rascunho; telemóvel para gravar; Envelopes; Tiras com frases do Universo do autor; Tiras com versos do poema;

PERCURSO DA UNIDADE DIDÁTICA

30 /5/2019

Organização do espaço: A sala encontra-se disposta em três filas

Rotina diária: Abertura do sumário por um aluno (10')

Exploração do título da UD: (10')

- Palavras que constituem o título
- Significado das palavras
- Hipóteses para o que vai ser trabalhado ao longo da UD

Um universo, um autor: Manuel António Pina (30')

Jogo: O que sabemos sobre o autor?

- A professora distribui pelos pares uma folha de registo (Anexo 1)
- Leitura dos cartões, pela professora, com perguntas sobre o autor
- Os pares de trabalho registam as respostas
- A professora cola no quadro os cartões
- Correção das respostas em grande grupo.

O Universo do autor

Exercício de escuta ativa: preenchimento de um texto lacunar em grande grupo

- Audição de um texto gravado sobre “O Universo do autor” (Anexo 2)

- Apresentação de uma cartolina com algumas partes do texto. Distribuição de envelopes pelos alunos, com as restantes partes do texto. Os alunos leem silenciosamente a informação contida no envelope.

- Audição do texto enquanto os alunos completam o texto com as frases entregues

- Nova audição para verificação e correção, se necessário.

O que ficamos a saber sobre o autor?

- Levantamento e registo de ideias-chave sobre o autor, no quadro.

- Os alunos registam no caderno diário

A escrita do autor (20')

- Projeção da capa do livro “O pássaro da cabeça” sem o título

- Exploração dos elementos da imagem da capa
- Formulação de hipóteses para o assunto do livro
- Projeção da capa do livro com o título destapado

• Confronto de ideias sobre o título e os elementos paratextuais presentes na capa

- Projeção da capa do livro “O Inventão”

- Formulação de hipóteses para o assunto do livro
- Possível relação entre os títulos dos dois livros

A professora regista no quadro as ideias dos alunos

Dois livros, um título... (20')

- Atribuição de um título em pares, tendo em conta as hipóteses formuladas pelos alunos

- A professora distribui uma pequena tira e os pares escrevem um possível título

- Cada par coloca a sua tira numa caixa

- A professora abre a caixa, lê os títulos criados e cola-os na cartolina “Dois livros, um título”
- Discussão em grande grupo sobre os títulos sugeridos pelos pares

3/6 /2019

Organização do espaço: A sala encontra-se dividida em 4 núcleos. Os alunos sentam-se nas mesas em grupos de 5.

Formação dos grupos: à entrada cada aluno recebe uma tira de cor. Em cada uma das mesas encontra-se uma cartolina de cor. Os alunos terão de se sentar na mesa correspondente a essa cor.

Rotina diária: Abertura do sumário por um aluno (10’)

Coisas que não há que há (40’)

- Leitura gravada do poema “Coisas que não há que há”, in “O pássaro da cabeça” de Manuel António Pina (<https://www.youtube.com/watch?v=d4KuJnNTE34>)

- Distribuição dos textos aos alunos (Anexo 3)

- Compreensão do texto

Questões-orientadoras da compreensão do texto:

- O que é que deixa o sujeito poético triste?
- Será óbvio que não existe o que não existe?
- O que é que não existe?
- Para vocês o que não existe?
- Que bichos já houve e já não há?
- E vocês têm algum livro por ler?
- O que serão pessoas tão boas ainda por nascer?



- O que é um feito desfeito? Já fizeram algum feito desfeito? E um feito por fazer?
 - Qual é som que se repete? Que recurso estilístico está presente na repetição destes sons?
 - O que é uma lembrança que não me lembro? Se não me lembro ainda é uma lembrança?
 - O que são invenções que não invento? Se não invento continuam a ser invenções?
 - O que significa gente de vidro e de vento? Que som se repete neste verso?
 - O que é necessário fazer para uma coisa existir?
- Ao longo da compreensão será realizado um esquema-síntese no quadro, com as ideias dos alunos. Os alunos situam no texto a informação, que justifica as suas opiniões, lendo-a.
- Os alunos registam o esquema-síntese no caderno diário.

Para poetomusical vamos ouvir e experimentar (40')

Jogo de leitura: cada grupo terá de cantar um excerto do poema.

- Preparação para a leitura: os alunos ouvem alguns excertos dos estilos musicais (fado, rap, sertanejo e samba).
 - Os alunos associam cada uma das músicas escutadas a um estilo musical, com base nas etiquetas coladas no quadro.
 - Os alunos experimentam ler alguns versos com os estilos musicais
 - A professora orienta a tarefa: distribuição de um envelope com os excertos e o estilo musical.
 - Em grupo, os alunos preparam e treinam a apresentação dos versos cantados.
- Cada grupo apresenta o seu excerto cantado
- A professora grava as apresentações.
- Visualização das gravações.
- Diálogo professora-alunos:
 - Modo como leram
 - Aspectos a melhorar

5/6/2019

Organização do espaço: A sala encontra-se disposta em três filas como habitualmente

Rotina diária: Abertura do sumário por um aluno (10')

O “Não é” vamos desinventar e ordenar (40')

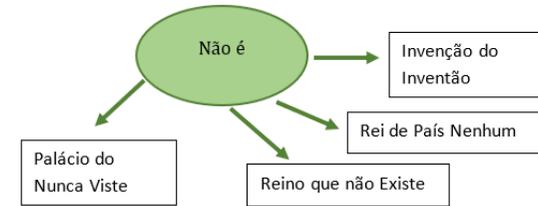
- Apresentação do poema “Não é”: projeção da capa da obra.
- Leitura do poema pela professora
- Compreensão do texto
- Distribuição de versos do poema, em tiras, aos alunos

- Os alunos, em grande grupo, ordenam o poema colando as tiras numa cartolina exposta no quadro, com base na leitura feita anteriormente

- Distribuição do poema aos alunos, pela professora (Anexo 4)

- Registo das ideias-chave do texto no quadro, com base nas questões-orientadoras:

- Que rei é este?
- Quais os elementos que caracterizam o seu reino?
- Esses elementos pertencem a que área lexical?
- Na realidade esses elementos possuem essas características?



- À medida que vai sendo feita a compreensão, os alunos situam no texto a informação que justifica a sua opinião e leem
- Os alunos registam as ideias-chave no caderno diário

A desimaginar é que se pode descrever (30')

(atividade de escrita “à Maneira de Manuel António Pina”, em pares) (Anexo 5)

- Preparação para a escrita

Diálogo professora-alunos:

- Caraterísticas do trono
- Caraterísticas do Manto
- Caraterísticas do Ceptro

- Registo das ideias dos alunos no quadro

- Construção, em grande grupo, de uma estrofe “À maneira de Manuel António Pina”

- Construção, em pares, de uma estrofe “À maneira de Manuel António Pina”

- Apresentação dos textos produzidos pelos alunos

Conclusão do Álbum dos autores (10’)

- Preenchimento, em grande grupo, da folha sobre Manuel António Pina, para o “Álbum dos autores” e conclusão do mesmo

Estratégia de Recurso: O que fizemos ao longo da UD?

- Discussão, em grande grupo, sobre as atividades realizadas ao longo da UD, o percurso e o que aprenderam. À medida que é feita a discussão, a professora regista, no quadro, as ideias dos alunos.

- Os alunos registam o sumário da UD (3 aulas), no caderno diário.

APÊNDICE 7 – UNIDADE DIDÁTICA PORTUGAL NA SEGUNDA METADE DO SÉC. XIX

Portugal na segunda metade do século XIX

Domínio

Portugal do século XVIII ao século XIX

Subdomínio

Portugal na segunda metade do século XIX

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	METAS CURRICULARES	CONTEÚDOS
Referir o aparecimento de um novo grupo social (operariado), a progressiva perda de privilégios da nobreza e a ascensão da burguesia;	<p><i>Conhecer e compreender as características da sociedade e a vida quotidiana nas cidades e nos campos na segunda metade do século XIX</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer a organização social liberal, por oposição à sociedade do século XVIII. 2. Reconhecer o caráter eminentemente rural da economia e sociedade portuguesa. <p><i>Conhecer as características da arte da segunda metade do século XIX</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer a “Arquitetura do Ferro” como a grande novidade da arquitetura do século XIX. 2. Identificar as principais construções da “Arquitetura do Ferro” em Portugal. 3. Identificar exemplos marcantes da arquitetura de inspiração em estilos do passado (revivalista). 4. Enumerar algumas figuras da literatura do século XIX. 	<p>A sociedade burguesa no século XIX. O quotidiano da sociedade burguesa: a vida nas cidades; as habitações; a alimentação e o vestuário; os divertimentos. A arquitetura do ferro. As principais construções da Arquitetura do Ferro em Portugal.</p>

PLANO DE AULA 1

Data: 19 de março de 2019 | Duração: 45 minutos

6º ano | Nº de Alunos: 21

A ARTE NO SÉCULO XIX

METAS CURRICULARES

Conhecer as características da arte da segunda metade do século XIX

1. Reconhecer a “Arquitetura do Ferro” como a grande novidade da arquitetura do século XIX.
2. Identificar as principais construções da “Arquitetura do Ferro” em Portugal.
3. Identificar exemplos marcantes da arquitetura de inspiração em estilos do passado (revivalista).
4. Enumerar algumas figuras da literatura do século XIX.

CONTEÚDOS

A arquitetura do ferro.
As principais construções da Arquitetura do Ferro em Portugal.

- Visualização de um excerto do Vídeo “PORTO European Best Destination”
<https://www.youtube.com/watch?v=yHJaSZjJI-E> .

Levantamento de questões:

- O que vemos neste vídeo?
- Conseguem identificar alguma das construções apresentadas?
- Sabem o nome?
- Qual é a intenção deste vídeo?

DESENVOLVIMENTO

1. Projeção do documento 1.
 - 1.1. Exploração do documento:
 - Conhecem esta ponte? Onde é?
 - De que é feita?
 - Será uma construção resistente?
 - E será flexível?
 - 1.2. Projeção do documento 2.
 - 1.3. Confronto entre os dois documentos.
 - Que semelhanças encontramos nestas duas construções?
 - 1.4. Registo no quadro de algumas características evidenciadas durante o diálogo: estrutura das construções em ferro, robustez, resistência e flexibilidade.
 - 1.5. Projeção do documento 3.
 - Conhecem este edifício?
 - Que elementos evidenciamos na sua estrutura?
 - O que nos sugere sobre o espaço?

(Atualmente é conhecido por Hard Club, e serve como espaço cultural: concertos, exposições, feiras de livro e música.)

- 1.6. Projeção do documento 4. Contraste entre os dois.
 - Que características salientamos neste edifício?
 - Que semelhanças encontramos?
 - Para que servem as grandes janelas de vidro?
 - E porque é que tem elementos em ferro?
- 1.7. Distribuição de um esquema para completar e colar no caderno, documento 5.

15

2. Exploração do documento 6.
 - Que elementos salientamos nesta imagem?
 - Sabem o que representa? E onde é?
 - Será que ainda existe atualmente?
- 2.1. Confronto com o documento 7.
 - Será a mesma construção?
 - Têm semelhanças? Quais?
 - Sabem qual é a arquitetura desta construção? Vamos descobrir!
- 2.2. Projeção de um excerto do vídeo “Neomanuelino ou o Revivalismo”, disponível em:
<http://ensina.rtp.pt/artigo/neomanuelino-ou-o-revivalismo-portugues-do-seculo-xix/> (até 0:41)
- 2.3. Levantamento de questões:
 - Qual é o nome da arquitetura que se salienta nesta época?
 - Qual o motivo pelo qual esta arquitetura é adotada no séc. XIX?
- 2.4. Ao longo do diálogo, a professora vai concretizando um registo das ideias principais que vão sendo referidas, podendo solicitar um ou outro aluno para que sejam eles a fazer o registo no quadro.
(Palácio do Buçaco – Mealhada; **Revivalismo** - Desejo ou gosto de reviver aspetos do passado.)

3. Projeção de imagens de alguns autores do século XIX e, após o levantamento de questões, projeção de algumas das suas obras literárias, documento 8.

15

3.1. Exploração das Imagens.

- Conhecem estas figuras?
- Quem são?
- Serão personalidades importantes do século XIX?
- Porquê? O que terão feito?

5

3.2. Registo no quadro, feito pela professora, para que os alunos possam copiar para o caderno: “Neste período (Século XIX), destacaram-se alguns escritores, tais como: Almeida Garrett, Alexandre Herculano, Camilo Castelo Branco, Júlio Dinis, Eça de Queirós, Ramalho Ortigão e Antero de Quental.

5

CONSOLIDAÇÃO

Concretização de uma atividade em pares.

A professora projeta no quadro algumas questões, e os pares têm um minuto para registar a resposta numa folha que será dada pela professora. Após esse minuto a professora projeta a resposta para que os alunos possam corrigir (Anexo 4).

PLANO DE AULA 2

Data: 21 de março de 2019

Duração: 45 minutos

6º ano

Nº de Alunos: 21

O MUSEU COMO UM RECURSO EDUCATIVO

METAS CURRICULARES

Conhecer e compreender as características da sociedade e a vida quotidiana nas cidades e nos campos na segunda metade do século XIX

1. Conhecer a organização social liberal, por oposição à sociedade do século XVIII.
2. Reconhecer o caráter eminentemente rural da economia e sociedade portuguesa.

CONTEÚDOS

A sociedade burguesa no século XIX.

O quotidiano da sociedade burguesa: a vida nas cidades; as habitações; a alimentação e o vestuário; os divertimentos.

Nota: Ao longo da aula, os alunos terão oportunidade de fazer uma visita virtual ao Museu Romântico do Porto. Esta visita será concretizada através de um PowerPoint interativo, com a projeção de imagens. No seu decorrer os alunos serão desafiados a concretizar pequenos registos alusivos aos temas que estão a ser explorados.

A sala encontra-se organizada no modelo tradicional.

A aluna R terá um guião adaptado, uma vez que está sinalizada com NEE.

MOMENTO INICIAL

- A professora reúne os alunos à porta da sala e faz uma breve contextualização do que se irá passar.
- Entrega de um ticket e de um guião à entrada da sala.
- No quadro, encontra-se projetada a imagem do Museu Romântico (documento 1).
- Exploração da Imagem:

- Que casa poderia ser esta?
- É uma casa grande? Espaçosa?
- Parece-vos ser uma casa onde habita muita gente?

5

- E o espaço exterior? Tem jardins?
- Quem poderia viver nesta casa?

DESENVOLVIMENTO

1. Pede-se aos alunos que virem a página do guião.
 - 1.1. Projeção da Imagem do banqueiro (documento 2) e audição do documento 3.
 - O quê que o banqueiro quer dizer com isto?
 - A quem é que se dirige?
 - Será que ele também já foi um operário?
 - Como é que se tornou rico?
 - Que elementos da imagem encontramos que nos indicam que é rico?
 - Então, esta casa poderia ser dele?
 - A que classe social pertence o banqueiro?
 - 1.2. Exploração do documento 4.
 - O que podemos ler neste documento?
 - O que é o conforto burguês?
 - Será a burguesia privilegiada?
 - 1.3. Realização da atividade I e II do guião.
2. Entrada virtual no museu.
 - 2.1. A professora recolhe os bilhetes dos alunos.
 - 2.2. Audição de uma faixa de áudio de iniciação à visita.
 - 2.3. Projeção do documento 5.
 - Que sala é esta?
 - Como é o espaço?

10
minutos

- Como é a louça? Simples?
 - E a mesa? Como está posta? Tem muita ou pouca coisa?
 - E o mobiliário? Como é?
 - O que é suposto acontecer nesta sala?
- 2.4. Projeção do documento 6.
- O que estão as pessoas a fazer?
 - O que vemos na mesa?
 - O que nos diz sobre a alimentação burguesa?
- 2.5. Realização da atividade III do guião (alimentação).

10 minutos

3. Regressa-se à sala de jantar. Projeção do documento 5.
- O vestido que se encontra exposto no museu, a quem poderia pertencer?
 - Parece-vos que é um bom vestido?
 - De que material será feito?
 - Será que qualquer pessoa poderia vestir este vestido?
 - Em que situações poderia ser usado este vestido?
- 3.1. Projeção do documento 7.
- O que vemos nesta imagem?
 - Que evento será este?
 - Será algo habitual na vida burguesa?
 - Como estão vestidas as pessoas?
- 3.2. Concretização da atividade IV (tempos livres).
- 3.3. A professora lança a questão: “Será que neste museu também há um salão de bailes?”
- 3.4. Projeção do documento 9.

- Acham que esta é uma boa sala para fazer um baile? Porquê?
 - Conhecem o móvel que se encontra no centro? Para que serve?
 - Que mais elementos vemos na imagem?
 - Será que não há mais salas nesta casa?
- 3.5. Projeção do documento 10.
- É uma sala diferente da anterior?
 - Que mobiliário salientamos?
 - O que se poderia fazer nesta sala?
- 3.6. Realização da atividade V.

15 minutos

5 minutos

CONSOLIDAÇÃO

Construção de uma narrativa histórica pelos alunos.

“Imagina que vivias na segunda metade do século XIX e eras um burguês/ uma burguesa.

Relata um dia da tua vida referindo os seguintes tópicos:

- A profissão / cargo que ocupas na sociedade;
- A tua habitação;
- A tua alimentação e vestuário;
- Como ocupas os teus tempos livres/ os teus divertimentos.”

NM