

M

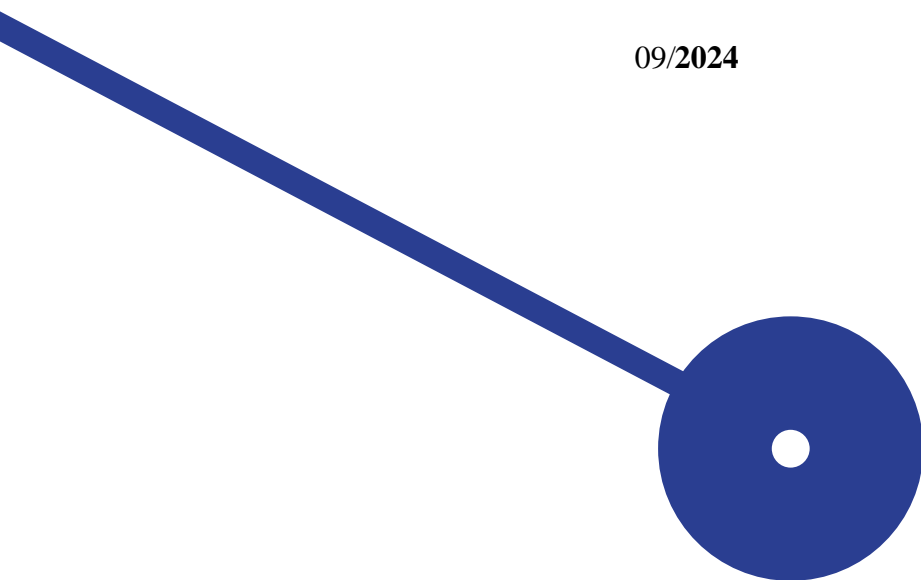
MESTRADO

Em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no
2.º Ciclo do Ensino Básico

Empatia, Respeito, Tolerância: A prática docente pela voz dos discentes

Maria Lucinda Carneiro Ferreira

09/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Lucinda Carneiro Ferreira

**Empatia, Respeito, Tolerância: A prática docente pela voz dos
discentes**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia
de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Professora Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Porto, setembro de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Lucinda Carneiro Ferreira

**Empatia, Respeito, Tolerância: A prática docente pela voz dos
discentes**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia
de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Professora Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Professores Supervisores: Inês Oliveira

Cristina Maia

Vânia Graça

Porto, setembro de 2024

Agradecimentos

Primeiramente agradecer à minha família, pelo apoio incondicional durante estes cinco anos de caminhada, pela paciência e entrega.

Ao Mikhael agradecer pelos conselhos, pelas palavras certas no momento certo e pelo companheirismo.

Em seguida, um agradecimento especial aos meus amigos: Daniel, Gabriela, Mariana, Catarina, Sérgio, Maria João, Maria José e Ana, por todos os momentos de partilha e por me ajudaram a enfrentar todos os desafios.

Agradeço à minha orientadora, professora Carla pelo apoio dado ao longo deste último ano do mestrado, pelas palavras de conforto e desafiantes, fazendo-me ambicionar apresentar melhores resultados. É uma profissional com imenso rigor e brio, um exemplo para mim.

Às professoras cooperantes e supervisoras, um agradecimento pelos momentos de aprendizagem e por me terem permitido acompanhar as suas práticas e beber desse conhecimento. Destacar, especialmente, a professora Cláudia que me mostrou que é possível ser uma boa professora com boas práticas em contextos vulneráveis e com poucos recursos e ainda por me mostrar como a relação que se estabelece com as famílias e os alunos pode ser fulcral para os processos de ensino e de aprendizagem.

Por fim, ao professor José António, coordenador do mestrado, agradecer pelas suas palavras de compreensão e pela sua disponibilidade, ao longo do meu percurso académico.

Um bem haja a todos os que fizeram parte deste percurso!

Resumo Analítico

O presente trabalho intitulado *Empatia, Respeito, Tolerância: A prática docente pela voz dos discentes*, decorreu no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico e é um dos elementos avaliativos do percurso académico. O trabalho a seguir apresentado é uma descrição e reflexão sobre a prática educativa realizada ao longo de um ano letivo, com turmas no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no 2.º Ciclo, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, apresentando desafios e conquistas, e mobilizando documentos normativos como as Aprendizagens Essenciais, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e o documento regulador da Educação para a Cidadania, como forma de justificar a prática docente.

Adicionalmente, é descrito um projeto de intervenção, desenvolvido com a turma de 6.º ano de Português, numa aproximação à investigação-ação, que procurou o melhoramento das relações entre colegas, com base no respeito, empatia, escuta empática e entreajuda.

Palavras-chave: Prática Educativa; Reflexão; Projeto de Intervenção

Abstract

This work, entitled *Empathy, Respect, Tolerance: Teaching practice from the students' point of view*, was carried out as part of the Supervised Teaching Practice curricular unit of the Master's Degree in Teaching 1st Cycle Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle Basic Education and is one of the evaluative elements of the academic course. The work presented below is a description and reflection on the educational practice carried out over the course of a school year, with classes in the 1st Cycle of Basic Education and the 2nd Cycle, in the subjects of Portuguese and History and Geography of Portugal, presenting challenges and achievements, and mobilizing normative documents such as Essential Learning, the Profile of the Student Leaving Compulsory Schooling and the regulatory document on Education for Citizenship, as a way of justifying teaching practice.

In addition, an intervention project is described, developed with the 6th grade Portuguese class, in an action-research approach, which sought to improve relationships between colleagues, based on respect, empathy, empathetic listening and mutual help.

Keywords: Educational Practice; Reflection; Intervention Project

Lista de Siglas

AE- Aprendizagens Essenciais

CEB- Ciclo do Ensino Básico

HGP- História e Geografia de Portugal

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OT- Orientação Tutorial

PADDE- Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola

PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PIC- Projeto Investir na Capacidade

PNL- Plano Nacional de Leitura

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UC- Unidade Curricular

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	13
1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR	13
1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL	15
1.2.1. AS RELAÇÕES ALUNO-PROFESSOR E A SUA INFLUÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR	15
1.2.2. A ENVOLVÊNCIA DA FAMÍLIA NO MEIO ESCOLAR E A SUA INFLUÊNCIA	19
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	22
2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	22
2.2. A ESCOLA DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	24
2.2.1. A TURMA DE PORTUGUÊS DO 6º ANO	26
2.2.2. A TURMA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL DO 5º ANO ...	28
2.3. A ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	31
2.3.1. A TURMA DO 4º ANO	33
3. A ARTE DE ENSINAR E APRENDER: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	38
3.1. MODELO DE ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO	38
3.2. PRÁTICAS EDUCATIVAS NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	39
3.2.1. PORTUGUÊS	44
3.2.2. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	50
3.3. PRÁTICAS EDUCATIVAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	54
3.4. PROJETOS EDUCATIVOS E AÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR	66
3.5. REFLEXÃO GLOBAL	72
4. EMPATIA, RESPEITO, TOLERÂNCIA: A PRÁTICA DOCENTE PELA VOZ DOS DISCENTES	75
4.1. MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS	75

4.2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	76
4.3.	QUESTÕES METODOLÓGICAS	80
4.3.1.	UMA APROXIMAÇÃO À INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	80
4.3.2.	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	82
4.3.3.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	83
4.4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	84
4.4.1.	SESSÃO 1: “SE ME CATIVARES MEU AMIGO SERÁS”	87
4.4.2.	SESSÃO 2: “A DEBATER É QUE A GENTE SE ENTENDE”	88
4.4.3.	SESSÃO 3: “LETRA A LETRA FAZ-SE O ESCRITOR”	91
4.4.4.	SESSÃO 4: “QUEM ÉS TU?”	92
4.4.5.	SESSÃO 5: “UMA VIAGEM DE MOCHILA ÀS COSTAS”	95
4.4.6.	SESSÃO 6: “À DISTÂNCIA DE UM DIÁLOGO”	99
4.4.7.	ANÁLISE DO <i>FOCUS GROUP</i> COM OS ESTUDANTES	102
4.4.8.	ANÁLISE DA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE	106
4.5.	CONCLUSÕES	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
	DOCUMENTOS NORMATIVOS E LEGAIS	116
	APÊNDICES	117
	ANEXOS	149

Índice de figuras

Figura 1: Mapa da UD "A viagem pelo tempo e pelas terras através da tecnologia"	40
Figura 2: Mapa da UD "A coragem é meia batalha ganha"	40
Figura 3: Trabalho de pesquisa realizado pelos alunos	45
Figura 4: Apresentação oral do trabalho de pesquisa	46
Figura 5: Planificação e textualização da carta pelos alunos	49
Figura 6: Friso Cronológico entregue ao aluno	53
Figura 7: Friso cronológico em tamanho grande	53
Figura 8: Friso cronológico ilustrado por um aluno	54
Figura 9: Preparação da sala para a leitura dramatizada	58
Figura 10: Surgimento de ilustrações durante a leitura	58
Figura 11: Realização do guião de compreensão da obra	59
Figura 12: Planificação da atividade de "escrita à maneira de..."	60
Figura 13: Concretização do telescópio	60
Figura 14: Estação 1- "Descobrimo as medidas de capacidade"	63
Figura 15: Estação 2- "Explorando a conversão de medidas"	64
Figura 16: Estação 3- "Ouvindo o Oceano"	64
Figura 17: Estação 4- "Explorando o zoo em busca de causas de poluição"	65
Figura 18: Secção "A Curiosidade matou o burro"	67
Figura 19: Secção "Artisticamente falando"	68
Figura 20: Secção "Gira letras"	68
Figura 21: Secção "Os livros também falam"	69
Figura 22: Tabela-síntese das sessões do projeto	86

Lista de Apêndices

Apêndice A: Guião de identificação dos elementos paratextuais

Apêndice B: Guião de pesquisa da biografia de António Mota

Apêndice C: Guião de pesquisa do resumo da obra *Pedro Alecrim*

Apêndice D: Link de atividade interativa da segunda aula

Apêndice E: Link de atividade interativa da terceira aula

Apêndice F: Identificação das características da carta

Apêndice G: Plano de Aula “De luta em luta se formou um reino”

Apêndice H: Plano de Aula “O que vejo dentro de ti...”

Apêndice I: Plano de Aula “Capacidades Monstruosas”

Apêndice J: Cartaz do projeto “Literarte”

Apêndice K: Registo de vários alunos do significado da palavra “cativar”

Apêndice L: Registo dos objetos escolhidos pelos alunos

Apêndice M: Questões colocadas durante o grupo focal

Apêndice N: Guião de entrevista à professora cooperante

Lista de Anexos

Anexo I: Tabela de Observação

Introdução

O presente relatório de estágio intitulado *Empatia, Respeito, Tolerância: A prática docente pela voz dos discentes*, retrata a Prática Educativa Supervisionada (PES) realizada no ano letivo de 2023-2024 com três turmas, uma do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e duas do 2º CEB, nas áreas curriculares de Português e História e Geografia de Portugal (HGP).

Deste modo, o primeiro capítulo “Enquadramento Curricular e Profissional” diz respeito ao perfil do docente enquanto professor no século XXI. É ainda referido o papel que o professor deve adotar na sua prática e a sua capacidade reflexiva, as relações estabelecidas entre o aluno e o professor e a sua influência no ambiente escolar, quer a nível do aproveitamento escolar, quer a nível da relação com os pares e ainda, de que modo a envolvência dos encarregados de educação no meio escolar pode influenciar a aprendizagem e a forma como o educando se relaciona com os colegas.

O segundo capítulo debruça-se essencialmente sobre a caracterização do Agrupamento de Escolas e das turmas com que se estabeleceu contacto.

O terceiro capítulo é sobretudo analítico e reflexivo, uma vez que são apresentadas práticas educativas realizadas pela professora em formação nos dois ciclos de aprendizagem. A apresentação destes momentos é acompanhada de uma reflexão que incide quer sobre os discentes, quer sobre a professora em formação, tendo em consideração os documentos reguladores, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.

Finalmente, o quarto capítulo refere-se ao projeto de intervenção dinamizado pela professora em formação, decorrente da identificação, no contexto da turma de Português no 2º CEB, de um conjunto de fatores problemáticos, relativamente às relações entre pares, sobre os quais se considerou relevante intervir.

No final de todo o trabalho desenvolvido é possível verificar algumas dificuldades e desafios enfrentados pela mestranda ao longo do seu percurso enquanto docente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva e empática, bem como a tomada de consciência dos ambientes educativos e a sensibilidade necessária para o envolvimento nestes mesmos contextos.

1. Enquadramento Curricular e Profissional

Neste primeiro capítulo será abordado o perfil do docente e as vantagens da formação num perfil duplo, ou seja, a valência de professor do 1º CEB e de professor do 2º CEB de Português e História e Geografia de Portugal. Além disso, é importante refletir sobre o papel do professor no século XXI e a postura que deve adotar.

Numa segunda secção será apresentada a importância da relação que se estabelece entre o aluno e o professor e o modo como tal pode influenciar o ambiente escolar e o aproveitamento do aluno, bem como a envolvimento da família no meio escolar e as repercussões subjacentes.

1.1. Enquadramento Curricular

O professor do século XXI assume diversas funções e tem um perfil bem estabelecido nos documentos legais, correspondendo às exigências do currículo e às necessidades dos alunos.

Neste sentido, segundo o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto visa-se a importância da formação dos professores do Ensino Básico de forma a conseguirem dar resposta às necessidades do currículo. Este mesmo Decreto-Lei estipula qual deve ser o perfil do docente do Ensino Básico ao nível da ética e dimensão profissional: promove aprendizagens curriculares, partindo do saber científico; promove o ensino de forma inclusiva; estimula a autonomia dos alunos; respeita as diferenças culturais da comunidade educativa, de modo a combater a exclusão; demonstra capacidades de comunicação e de relação (Ministério da Educação, 2001). Do ponto de vista dos processos de ensino e de aprendizagem, o professor desenvolve e promove aprendizagens de acordo com o currículo, em grupo ou individualmente, recorrendo à atividade experimental sempre que possível, utiliza diferentes recursos e ferramentas, de acordo com o conteúdo a abordar, dinamiza atividades consoante diferentes estratégias pedagógicas e de acordo com as características do contexto (Ministério da Educação, 2001). Um outro aspeto de especial destaque na legislação é a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, quer isto dizer que o professor reflete sobre a sua prática e adapta-a ao contexto, sobre o trabalho desenvolvido em equipa como um aspeto de enriquecimento da prática e ainda a participação em projetos que vão ao encontro da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Além disso, é fundamental o investimento na formação contínua para a atualização dos conhecimentos, adaptando-se sempre à realidade atual (Ministério da Educação, 2001).

De acordo com o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, o professor do Ensino Básico contribui para a construção do currículo da escola, colabora com outros professores, mobiliza saberes científicos das diferentes áreas curriculares promovendo a articulação, tem como base da aprendizagem os conhecimentos prévios dos alunos, promove a autonomia, o respeito pelo outro e a participação ativa no ambiente escolar.

Segundo Perrenoud (2002) o professor do século XXI, idealmente, apresenta características como a defesa de uma pedagogia construtivista, atribuindo ao discente um papel ativo, garante o conhecimento de diferentes saberes, cria momentos de aprendizagem, respeita a heterogeneidade e regula o processo de formação. O docente deve ainda assumir uma postura reflexiva e crítica sobre o trabalho que desenvolve, para que seja capaz de inovar e tomar decisões na sua prática e para que se envolva em debates sobre a política educativa.

A formação de professores é um dos setores em que por vezes não é atribuído o valor real à observação empírica prática, dando-se primazia à teoria. Contudo, é fundamental incluir nas bases teóricas aspetos presentes no quotidiano que poderão influenciar a prática docente, nomeadamente as condições e estrutura das escolas, os materiais disponibilizados pelas mesmas, o grau de liberdade que é dado aos professores para a prática docente. Neste sentido, muitas vezes promovem-se o construtivismo e as metodologias ativas, mas na prática são muito pouco utilizadas, uma vez que não se transmite o real e o esforço que é necessário para que se coloquem em prática. Para que se utilizem metodologias e práticas inovadoras é necessário a pesquisa sobre as mesmas, que por falta de tempo e das imposições do “calendário político apertado das reformas obriga a deixar de lado essa etapa” (Perrenoud, 2002, p. 17).

Neste caso em concreto, a professora em formação terá um perfil duplo, isto é, estará apta a lecionar tanto no 1º CEB, como no 2º CEB em Português e História e Geografia de Portugal e isto acarreta vantagens ao nível da prática. Neste sentido, é relevante destacar o conhecimento construído nas diferentes áreas curriculares que facilitam a articulação de conhecimentos, a possibilidade de criação de estratégias que facilitem a transição entre um ciclo e outro, o recurso à aprendizagem em espiral, ou seja, a abordagem de conteúdos ao longo do percurso escolar, aumentando o grau de complexidade e permitindo aos alunos construir bases sobre determinados temas que venham a ser aprofundados em anos escolares posteriores. Ademais, este percurso duplo permite ao docente uma continuidade pedagógica e consequentes ajustes consoante as necessidades dos discentes.

1.2. Enquadramento Profissional

Neste subcapítulo falar-se-á a respeito das relações que se estabelecem entre o aluno e o professor e a sua influência no ambiente escolar; neste sentido é relevante destacar a definição de ambiente educativo saudável, a prática do docente e as relações que se estabelecem a nível pedagógico e a nível emocional, bem como o impacto que estas relações podem ter na prática educativa e no aluno.

1.2.1. As relações aluno-professor e a sua influência no ambiente escolar

Primeiramente, para que se compreendam as relações entre alunos e professores é necessário que se compreenda o que é um ambiente escolar positivo. Neste sentido, este destaca-se como sendo uma junção de dois fatores, isto é, pessoais e ao nível do contexto em que se está inserido, proporcionando condições para que se estabeleçam relações interpessoais entre os alunos, com vista à diminuição de problemas comportamentais. Para que este ambiente seja saudável é necessária a intervenção de todos os presentes neste contexto, desde o auxiliar até ao docente (Zych, 2022).

Segundo Paulo Freire (1969) o diálogo que se estabelece entre os indivíduos é o motor da aprendizagem, quando se reflete sobre a ação do indivíduo e não apenas uma troca de ideias ou depósito de informação. Assim sendo, dependendo da dimensão do diálogo que se estabelece na aula, o interesse e motivação dos alunos será maior.

Tal como refere Freire (1969), o diálogo é um elemento fundamental para que haja comunicação, no entanto, é necessário algo mais. Segundo Vieira (2000), para que a comunicação seja eficaz entre o discente e o docente é necessário que haja assertividade por parte do professor. Deste modo, é indispensável a compreensão do conceito de assertividade que se caracteriza como sendo a expressão de sentimentos e direitos, sem nunca faltar ao respeito ao outro. O uso desta característica pode ser útil para a resolução de conflitos, pois neste tipo de situações, recorrendo à assertividade, promove-se a confiança e igualdade de direitos de todos.

De facto, fica claro que para que haja comunicação é necessário diálogo, mas de que forma deve o professor utilizar esse diálogo e qual a sua função? O professor não possui apenas a função de educar ao nível dos conteúdos, é também responsável por aprimorar as capacidades e valores dos discentes, como a empatia, o respeito, a ajuda, com vista a prepará-los para situações do quotidiano que possam surgir, contribuindo para que se tornem cidadãos ativos e

conscientes e por isso, “o professor está a partilhar parte desse seu poder, resultante dos seus conhecimentos, com os seus alunos, a promover naturalmente o seu *empowerment* e a prepará-los para o seu futuro” (Guinote, 2014, p. 27). Assim sendo, o diálogo estabelecido deve proporcionar, ao aluno, segurança e abertura para expor ideias ou dúvidas, sentindo-se à vontade para expressar necessidades ou dificuldades que tenha quer nos processos de ensino e de aprendizagem, quer na socialização com os colegas ou até mesmo em situações do quotidiano.

Na atualidade, a tecnologia tem vindo a ganhar cada vez mais espaço nas escolas e como tal, é necessário incluí-las nos processos de ensino e aprendizagem e utilizá-las como uma mais-valia, como ponto de partida para a construção do conhecimento de forma autónoma. Mas, quando falamos em tecnologias não basta ter um computador na sala de aula, é necessário estimular a capacidade tecnológica e combiná-la com práticas tradicionais, desenvolvendo o pensamento crítico e contribuindo para a aprendizagem e construção do conhecimento. Para que se concretize esta potencialidade das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é basilar que os docentes tenham conhecimentos básicos para que consigam usufruir e criar estratégias pedagógicas, contribuindo para um ensino de qualidade (Quadro-Flores & Escola, 2008). Neste sentido, as aprendizagens devem ser variadas, obedecendo às metas e objetivos estipulados, tendo por base o currículo e os interesses e necessidades do contexto (Guinote, 2014). Além disto, o docente deve sempre procurar melhorar e aprender novas técnicas e construir novos recursos, refletindo e melhorando a sua prática (Alarcão, 2001).

De facto, o professor desempenha um importante papel no ensino, contudo, para que efetivamente exista aprendizagem é necessária a colaboração e empenho do aluno. Assim, o docente precisa de despertar o interesse no discente e proporcionar aprendizagens, entregando ao aluno o papel principal de agente da sua própria aprendizagem (Nóvoa, 2002). Por vezes, o comportamento dos discentes é um dos motivos que leva ao desfasamento da realidade, existindo falta de educação e violência. Neste sentido é imprescindível não só o saber científico, mas também a preparação para um ambiente real e o saber reagir e lidar com problemas que surjam no ambiente escolar. Como forma de dar resposta a estas dificuldades que podem surgir, o docente necessita de adquirir competências como a de apaziguar em contextos agitados, a de compreender de que modo pode suscitar o interesse em alunos que resistem à aprendizagem e ainda, perceber se o aluno desempenha funções que vão além da escola em que têm de adotar uma postura de adulto fora do contexto escolar (Perrenoud, 2002).

O professor deve assumir uma postura assertiva, com isto, não se quer dizer que assume o controlo, mas sim que demonstra confiança e exerce influência (Arends, 1995 citado por Vieira, 2000). Quando se fala que um professor deve demonstrar confiança entende-se que ao adotar uma postura em que exprime as suas ideias convictamente e ao manter a calma na tomada de decisões difíceis transmite ao aluno a ideia de segurança e de tranquilidade à turma. Relativamente à influência, esta deve ser utilizada com fins à aprendizagem ou ao estabelecimento de relações sociais. Caso esta influência seja utilizada para outros fins, então, passamos a falar de manipulação.

Na escola e ao longo da aprendizagem dos alunos nem sempre tudo corre como o esperado ou com o máximo desempenho, e por isso, o aluno deve ser chamado à atenção recebendo críticas. No entanto, não quer isto dizer que se deva apontar o dedo, falar ironicamente ou tentar humilhar um discente, a isso chama-se *feedback* negativo. Se o aluno não está a demonstrar o desempenho necessário ou se não apresenta atitudes corretas para com os colegas devem ser feitas críticas positivas, numa sugestão de melhoria e mudança. Mas nem tudo é mau e muitas das vezes os discentes apresentam atitudes e valores positivos e revelam empenho e gosto nas tarefas que desempenham. Nestas situações, o professor deve assumir um papel de elogiar e ressaltar os aspetos positivos, tendo por base os factos, sem nunca comparar com o outro (Azevedo, 2006 citado por Vieira, 2000).

Segundo Shute (2008) o *feedback* é uma ferramenta que permite ao docente alertar o aluno para o pensamento ou comportamento, tendo a intenção de alargar o conhecimento e as habilidades, bem como a compreensão do conteúdo por parte do aluno. Por sua vez, Paiva (2003) defende que o *feedback* se caracteriza pela reação a algo, com a finalidade de tecer uma avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem que leve à reflexão. O mesmo autor refere que o *feedback* pode ser dado não só pelo professor, mas também pelos colegas ou indivíduos alheios à aprendizagem. A resposta dada pelo professor proporcionará ao aluno motivação para aprender e conseqüentemente as aprendizagens serão mais significativas e prazerosas, estimulando a auto-estima (Guimarães & Maciel, 2021). Em suma, o *feedback* revela efeitos positivos na aprendizagem do aluno, a nível da motivação, do desempenho e da melhoria dos conhecimentos, mas quando utilizado em demasia pode ser considerado pouco verdadeiro e intencional, tendo o efeito contrário do esperado (Fluminhan, Arana & Fluminhan, 2013).

O facto de o docente assumir esta postura de assertividade, de realizar críticas construtivas e elogiar o discente, cada qual no seu momento, pode constituir um fator de facilitação na resolução de um problema ou de um conflito. Efetivamente, a sala de aula é muitas vezes um

espaço onde se abordam situações problemáticas ou onde ocorrem alguns problemas e por isso, há a necessidade de os resolver. Neste sentido, o professor que adote esta postura conseguirá negociar com a turma, reforçando as regras e o respeito mútuo. Assim, ao dar-se voz às inquietações, problemas e necessidades dos alunos estabelece-se uma relação de proximidade (Vieira, 2000).

Desta forma, é de realçar que a relação que se estabelece entre o aluno e o professor pode assumir duas perspectivas, apenas a nível pedagógico ou a ênfase das dimensões afetiva e emocional. Assim sendo, a relação pedagógica define-se pelo trabalho que é desenvolvido no contexto formal, proporcionando aprendizagens e desenvolvendo competências. Segundo Boutin (2017) o professor assume diferentes valências, nomeadamente a de estatuto, a de conhecimento e ainda, a função e o papel. Na função de estatuto o docente está encarregue de representar os seus órgãos máximos. Na função do conhecimento é atribuída uma missão ao docente, a de utilizar o seu conhecimento como ferramenta de ensino, com o objetivo de formar cidadãos. Finalmente, ao nível da função e do papel, acredita-se que o professor se vincula a uma série de tarefas associadas à pedagogia, ou seja, cria e manipula materiais que facilitem a aprendizagem. Por sua vez, a dimensão socioafetiva vai além da dimensão pedagógica e atribui relevância às atitudes e comportamentos quer do professor, quer do aluno. A dimensão socioafetiva está diretamente associada ao facto de o docente ser um ser humano com sentimentos, emoções e opiniões que influenciam a sua prática, logo a personalidade é um fator relevante nesta interação biunívoca (Granja, 2015). Esta dimensão pode ser uma mais-valia no que diz respeito às questões comportamentais e ao cumprimento de regras, uma vez que a compreensão e respeito que se estabelece entre os sujeitos pode levar a um diálogo mais claro e compreensivo de ambas as partes (Guimarães & Maciel, 2021). Segundo Sousa, Santos e Valverde, (2016, citados por Guimarães e Maciel, 2021), as dimensões afetiva e cognitiva contribuem para o desenvolvimento intelectual. O indivíduo está em constante progresso e a afetividade é um fator de extrema relevância neste processo e para que se estabeleçam relações com o outro, como tal o docente deve considerar este processo como parte fundamental do indivíduo e como motor de aprendizagens significativas e experiências positivas nos processos de ensino e de aprendizagem (Veras & Ferreira, 2010 citados por Guimarães e Maciel, 2021).

Ao longo da sua prática, o docente, tem como compromisso conhecer e respeitar os interesses das crianças e utilizá-los como forma de promover o interesse e motivação, incitando a exploração (Granja, 2015).

O estabelecimento de relações emocionais e afetivas entre os alunos e os professores contribui para aprendizagens com maior êxito e qualidade, para o bem-estar psicológico e emocional do aluno, um bom ambiente na turma e diminuição de conflitos e problemas comportamentais e ainda melhora a relação da família para com a escola. Em suma, podemos afirmar que as relações pedagógica e socioafetiva se complementam (Boutin, 2017).

Segundo um estudo realizado por Paula Flores (2005), verificou-se que os professores assumem funções que vão além do educar, ocupam funções burocráticas, sociais, educacionais e de formação, tendo sempre por base competências pessoais, relacionais, pedagógicas e científicas. Deste modo, o professor estabelece comunicação consigo próprio, com o outro e ainda se define uma relação bidirecional entre o conhecimento e o saber-fazer.

1.2.2. A envolvimento da família no meio escolar e a sua influência

O envolvimento da família no ambiente escolar é algo que tem vindo a ganhar cada vez mais voz e presença nos dias de hoje e como tal, torna-se cada vez mais pertinente o estabelecimento da cooperação entre a família e os professores, envolver os encarregados de educação na governação democrática da escola, contribuindo para uma boa comunicação entre estas duas entidades, motivando os pais a participar e compreendendo quais as vantagens que desta relação advêm.

A relação que se estabelece entre a família e professores sempre foi algo que gerou alguma discussão e discórdia de ambas as partes, quer porque os encarregados de educação não atribuem a importância devida ou por culparem os professores por dificuldades ou problemas existentes, quer pelos professores que não atribuem significado às perspetivas dos encarregados de educação relativamente à educação dos seus educandos (Lima, 2002).

Até à Revolução dos Cravos, as famílias apenas se dirigiam à escola ou estabeleciam contacto com a instituição quando havia reuniões de final de período, nos momentos de avaliação ou quando eram enviados recados pela caderneta a comunicar alguma informação. Havia ainda a possibilidade de se manterem a par dos conteúdos abordados através da consulta do caderno diário do aluno, para cada uma das disciplinas, como ainda hoje se faz (Lima & Sá, 2002).

Todavia, nos dias de hoje as famílias assumem uma presença cada vez maior no que diz respeito aos órgãos administrativos, nomeadamente a Associação de Pais. Contudo, os pais, por norma, participam em atividades escolares apenas desenhadas e preparadas pela escola,

limitando a criação de laços entre estes dois grupos (Lima, 2002). Ademais, assume-se um papel de cooperação entre as famílias e os professores com o intuito de atribuir às escolas mais autonomia (Lima e Sá, 2002). Segundo o Decreto-Lei nº7/77 de 1 de fevereiro, é obrigatória a colaboração entre as associações de encarregados de educação e a escola, ou seja, estabelece-se contacto constante, em que as associações são informadas dos projetos em vigor nas escolas, bem como atividades que decorrem ao longo do ano letivo. Da perspetiva das associações, estas têm a possibilidade de sugerir atividades e participar na educação dos discentes.

A envolvimento dos pais no ambiente educativo pode ser influenciada por diversos fatores, nomeadamente o local de residência, a condição financeira, a alfabetização, a cultura. Por vezes a escola prioriza determinados recursos que levam a que exista uma discriminação, nomeadamente o uso de equipamentos eletrónicos não disponibilizados pelo agrupamento e o pedido de materiais que envolvem gasto económico. O que acaba por acontecer, em diversas situações é que os pais não se apresentam na escola quando solicitado, o que leva os docentes a crer que estes estão desinteressados, contudo, os encarregados de educação acompanham os filhos e apoiam a jornada escolar, mas apenas no ambiente familiar (Silva, 2002). O contacto que acaba por se estabelecer é mais frequente da parte das famílias que apresentam habilitações mais elevadas (Marques, 1991).

A participação das famílias no contexto escolar acarreta benefícios para a aprendizagem da criança, na medida em que é no contexto familiar que as crianças desenvolvem o exercício da sua cidadania e o modo como se devem relacionar e interagir na sociedade, e por isso, se não houver comunicação e apoio entre a escola e a família a escola não consegue desempenhar o seu papel (Ballenato, 2009 citado por Sousa & Sarmiento, 2010).

Tal como referido anteriormente, a envolvimento das famílias com a escola depende de vários fatores, bem como da noção que estas assumem da mesma, neste sentido, se existir colaboração e cooperação de ambas as partes, haverá impacto ao nível da aprendizagem da criança no que concerne à integração, motivação e desempenho (Sousa & Sarmiento, 2010). As mesmas autoras referem ainda que esta aliança permite a compensação das famílias que possuam menos recursos, beneficiando assim os estudantes com menores possibilidades económicas.

Esta envolvimento das famílias potencia não só uma melhor aprendizagem das crianças, como também oferece benefícios ao nível da satisfação do trabalho apresentado pelos professores, sendo que os encarregados de educação sentem que estão ser valorizados pelo trabalho que desempenham, contribuindo para um maior envolvimento nos órgãos

organizativos da instituição (Sousa e Sarmiento, 2010 citados por Bento, Mendes & Pacheco, 2017).

Segundo Picanço (2012) a relação estabelecida entre a família e a escola permite o estabelecimento do compromisso, com vista a uma educação e aprendizagem com o máximo de qualidade possível. Davies (1989, citado por Arsénio, 2023), refere ainda que ao se estabelecer esta relação facilita-se a compreensão e promove-se um ambiente de maior acompanhamento entre os agentes educativos, valorizando-se o papel do docente. Gervilla, (2008, citado por Arsénio, 2023) salienta o aspeto da diminuição de conflitos e contribuição para um ambiente mais equilibrado.

Assim, de um modo geral, os docentes mostram-se mais empenhados e satisfeitos com o trabalho que desempenham, o aluno tem acesso a um ambiente escolar mais equilibrado, a uma aprendizagem positiva, com diminuição de conflitos e a família compreende melhor as atitudes da entidade escolar, estabelecendo uma relação direta com os professores e valorizando o trabalho desenvolvido.

Dito isto, importa saber de que modo podem a instituição e os professores motivarem os pais e trazê-los para o meio educativo. Assim sendo, é importante refletir em que medida se contribui para que os pais compreendam que a sua participação é importante e pode ter influência na aprendizagem, promovendo um estado de confiança das famílias, para que se sintam capazes de se envolver e colaborar. De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, as atividades organizadas no 1.º CEB são do encargo do professor titular, enquanto que no 2º CEB o conselho de turma fica responsável pela organização, juntamente com dois representantes dos encarregados de educação. O encarregado de educação pode ainda participar em reuniões plenárias, mas sem exercer qualquer direito de voto. O facto de os pais sentirem que são bem-vindos no ambiente educativo é também um ponto positivo, e por isso os convites para participação em atividades devem ser feitos não só pelas crianças, mas também pelos professores. É de salientar ainda, que por vezes existem condicionantes que não permitem aos encarregados de educação a sua participação, como tal deve ter-se em consideração esses mesmos entraves e ajustar as atividades aos conhecimentos e competências dos pais, bem como a cultura em que estão inseridos (Mata & Pedro, 2021).

2. Caracterização do Contexto

A Prática de Ensino Supervisionada tem presença constante ao longo de todo o ano letivo sendo que no primeiro semestre o contacto foi com o 2º Ciclo do Ensino Básico e no segundo semestre com o 1º Ciclo do Ensino Básico. As escolas inserem-se no mesmo Agrupamento, no concelho da Maia, como tal é importante caracterizá-lo brevemente de modo a compreender as condições, necessidades e dificuldade dos alunos, bem como a resposta dada pelas instituições nesse âmbito. De salientar que a escola do 2º CEB coincidia com a escola sede do Agrupamento.

No que concerne à população pertencente ao concelho, existem 12 149 residentes, de acordo com o último censo realizado; relativamente a infraestruturas destaca-se a presença de um quartel dos bombeiros, a proximidade a um hospital público e a uma autoestrada, bem como a presença de várias estruturas que satisfazem as necessidades diárias, como supermercados. As escolas estão situadas em locais de fácil acesso a transportes públicos que passam de forma regular (JFP, s.d).

2.1. Agrupamento de escolas

Em relação ao Agrupamento, todas as escolas que neste se inserem são escolas TEIP, desde o ano letivo 2006/2007, isto é, pertencem a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária¹. Tendo em consideração este fator destacam-se objetivos como a inclusão de todos os discentes com vista à criação de um ambiente positivo, onde todos possam aprender, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem através da articulação do currículo e dos diferentes níveis de ensino, o bom uso do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), isto é, desenvolver trabalhos que permitam aos alunos melhorar e adquirir uma ampla gama de competências e valores. Além disso, destaca-se a cidadania com uma importante função, através da realização de tarefas que permitam ao aluno compreender a dimensão do seu papel na sociedade como um ser ativo e ainda a prevenção do abandono e indisciplina dos discentes por meio da criação de respostas educativas que visem as necessidades dos alunos, promovendo a equidade e desvalorizando o preconceito e discriminação no acesso ao ensino.

¹ Escolas inseridas em contextos socialmente desfavorecidos, em ambientes de indisciplina, abandono, violência e insucesso escolar (Rolo, 2012).

Além disso, é importante referir que o Agrupamento é composto por 10 escolas pertencentes a dois distritos diferentes, que abrangem todos os níveis de ensino, desde o Pré-Escolar até ao 12º ano. No que diz respeito aos alunos, atualmente, o Agrupamento conta com a presença de 1882 discentes, sendo que cerca de 200 são de nacionalidade estrangeira e 31 frequentam a disciplina de Português Língua não Materna. Quanto a medidas seletivas e adicionais de suporte, 134 discentes beneficiam das mesmas. Relativamente ao fornecimento dos serviços de ação social escolar, 37% dos alunos beneficiam do mesmo, sendo que este número elevado se deve às questões pandémicas e à crise económica decorrente do atual contexto europeu e mundial (AEP, s.d.).

Quanto aos projetos em vigor, destacam-se o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE) e o crescer.com, relativo à saúde. No que diz respeito ao PADDE, destina-se a comunidade escolar (docentes, discentes, não docentes) e para os encarregados de educação. O plano aborda as dimensões pedagógica e organizacional: a nível pedagógico entende-se que todos devem ter acesso a equipamentos tecnológicos, nomeadamente computadores e ferramentas tecnológicas, bem como acesso à internet para usufruto dos diferentes serviços, formação para ferramentas Microsoft e outras ferramentas pedagógicas que se revelem pertinentes (para docentes e não docentes) e ainda a formação de professores para os momentos de avaliação. Por sua vez, a dimensão organizacional pressupõe que os encarregados de educação tenham acesso a *mails* e plataformas institucionais, de modo a compreenderem e a trabalharem com a plataforma TEAMS. Quanto ao projeto crescer.com, este visa a saúde e o bem-estar de todos os intervenientes, sejam eles docentes, discentes, técnicos operacionais ou encarregados de educação. Neste sentido, o projeto preza pela promoção de hábitos de vida saudáveis, desde a alimentação à prática de exercício físico, à saúde mental, o alerta para a prevenção de doenças causadas por desnutrição, a importância da saúde oral, as consequências e malefícios do consumo de drogas e tabaco, a exploração de temáticas associadas à educação sexual, como as doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos e gravidez (PE, 2022-2025).

O Agrupamento revela ainda preocupação no estabelecimento de relações e parcerias com entidades de referência como as câmaras municipais e juntas de freguesia onde se localizam as escolas e entidades do ensino superior para a formação de professores, as associações de encarregados de educação.

Como a formação da comunidade escolar é tida como um fator de extrema importância, no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem são disponibilizadas aos

docentes e não docentes diversas formações, bem como cursos² e oficinas³ ao longo do ano letivo.

Assim, o Agrupamento preza pela inclusão de todos os alunos promovendo uma melhor aprendizagem através de apoio individualizado em qualquer que seja a disciplina de maior dificuldade, com especial atenção para Português e Matemática.

No que diz respeito a atividades extracurriculares, o Agrupamento possui alguns clubes, nos quais os alunos se podem inserir, nomeadamente: Clube Ciência Viva – ciências experimentais; BECRA – Bibliotecas como apoio e suporte à atividade docente; Clube de Cordas como complemento à Educação Musical; Workshops de Enriquecimento Artístico no 2º ciclo; Clube do Desporto Escolar com as seguintes modalidades: Futsal; Badminton; Atividades de Desporto Adaptado; Patinagem; Esgrima e Projeto do Gira-vólei.

2.2. A Escola do 2º Ciclo do Ensino Básico

Face à inserção da escola num ambiente TEIP, destacam-se algumas influências ao nível do currículo, nomeadamente, a inserção das disciplinas de Cidadania e TIC ao longo de todo o ano letivo; preferencialmente a disciplina de Cidadania seria atribuída aos diretores de turma, contudo, à semelhança das turmas onde ocorreu a Prática de Ensino Supervisionada, o professor responsável corresponde ao de História e Geografia de Portugal. Ademais, disponibilizam-se *workshops* artísticos (dança, música, teatro, artes visuais), apelando à sensibilidade estética e artística e destaca-se a implementação do Projeto Investir na Capacidade (PIC) para os alunos sobredotados.

Acrescente-se que a instituição possui um local onde os alunos podem revelar alguns desagrados e situações complexas, o Gabinete Apazigua. Aqui, a assistente social, com pós-graduação em gestão de conflitos e a psicóloga recebem queixas e problemas dos alunos para posterior resolução. Além disso, o Gabinete Apazigua é responsável pelo apoio à Associação de Estudantes e todos os projetos que possam surgir como forma de representação dos alunos. De referir ainda, que o Gabinete é procurado diariamente pelos discentes seja por questões individuais ou por gestão de relações: as situações mais frequentes são agressões físicas e insultos, decorrentes da falta de comunicação e da dificuldade no estabelecimento de relações

² Como por exemplo, Identificação e Intervenção para crianças com alta capacidade (PIC) e Aprendizagens cooperativas em sala de aula.

³ Como por exemplo, Línguas Estrangeiras (Espanhol e Inglês) e Melhoria da avaliação pedagógica.

interpessoais. Perante os pedidos de ajuda diariamente recebidos, são desenvolvidos trabalhos específicos para cada discente, onde os mesmos assumem um compromisso e um papel mediador na gestão do conflito. Além disso, em cooperação com os diretores de turma e os docentes das várias áreas do saber são desenvolvidos projetos na tentativa de se colmatarem os conflitos.

No que diz respeito aos níveis de escolaridade, a escola abrange desde o 2º Ciclo do Ensino Básico até ao Secundário com cursos científico-humanísticos, e ainda cursos profissionais, como Técnico de Auxiliar de Saúde e Técnico de Redes Elétricas. Neste sentido, é uma escola que possui um elevado número de alunos, chegando a ter todas as salas ocupadas durante o período de aulas.

A escola é um edifício antigo e que necessita de reformas, uma vez que, por exemplo, em alguns locais o telhado tem infiltrações, chovendo dentro das instalações. Relativamente ao isolamento térmico, a sala dos professores tem aquecimento, em contrapartida, as salas de aula têm aparelhos de aquecimento central, mas são frias e com pouco isolamento acústico.

A escola possui dois andares, sendo que o segundo piso se divide em dois blocos: Bloco A e Bloco B. No primeiro piso existem os serviços administrativos, junto à sala dos professores e perto do PBX onde se encontra, sempre, uma assistente operacional, de igual modo acontece no portão da escola, onde um assistente controla a entrada e saída dos discentes, através do sistema eletrónico, dos docentes e não docentes e ainda de encarregados de educação ou de pessoas que prestem algum serviço à escola. Já no segundo andar é possível encontrar, no Bloco A, a biblioteca, a sala de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e as salas de apoio. Assim sendo, este bloco é destinado em grande parte aos alunos mais novos do 5º e 6º ano, com exceção das salas mais pequenas, utilizadas por turmas de menor dimensão, bem como a sala de TIC. Por sua vez, o Bloco B é utilizado pelo 3º Ciclo e pelo Secundário, à exceção das salas destinadas a Educação Visual, utilizadas por todos os anos. No que diz respeito ao acesso a estes mesmos blocos, os alunos devem fazê-lo através da escadaria existente nas diferentes alas, ou em caso de alguma incapacidade, pelo elevador, sempre acompanhados por uma assistente operacional. De salientar ainda, que estes dois blocos se interligam por um corredor central, sendo possível circular entre eles sem ser necessário sair do espaço ou atravessar algum coberto. Por fim, referir que os discentes estão impossibilitados de permanecer ou de circular pelos corredores fora do período de aulas. Já na ala direita da escola é possível encontrar o ginásio e um campo de futebol para as aulas de Educação Física.

Quanto aos espaços para usufruto dos discentes, estes só existem no primeiro piso (com exceção da biblioteca), nomeadamente, um pequeno polivalente, coberto, com acesso ao recreio no exterior. Uma vez que não é um espaço que se encontre todo ao mesmo nível, existem rampas que facilitam a circulação em cadeiras de rodas. Neste mesmo local estão ao dispor da comunidade escolar máquinas com alguns alimentos e bebidas, pouco saudáveis, como sumos, chocolates e bolos, e a reprografia (também acessível aos docentes). Já no exterior, os alunos podem circular livremente, em alguns locais existem bancos de pedra e jardim, no entanto, não existem cobertos onde possam permanecer. Além disso, existe um espaço onde os alunos podem brincar e praticar desporto, nos intervalos. Ao fundo do primeiro piso é visível a cantina e ainda uma sala onde os assistentes operacionais podem almoçar.

Além disso, há livre acesso à biblioteca, no segundo piso, onde podem estudar, ler um livro ou requisitá-lo, não podendo haver qualquer ruído. Por vezes, os professores responsáveis pelas disciplinas de apoio escolhem este mesmo espaço como local de trabalho, bem como para a realização de testes. Devido aos curtos intervalos e à falta de locais cobertos em dias de mau tempo, os discentes tendem a visitar a biblioteca para se manterem abrigados e passarem o tempo. Este espaço está equipado com livros de diferentes temáticas (Literatura Portuguesa, Literatura Estrangeira, História), e mesas onde é possível consultar um livro ou estudar. Além disso, existe um computador com acesso ao repositório existente não só nesta escola, como nas restantes escolas do Agrupamento. Existe ainda um outro espaço mais amplo, com acesso a computadores para pesquisas, alguns sofás, um pequeno gabinete destinado à professora bibliotecária e ainda uma sala de acesso restrito onde se guardam alguns materiais de requisição para as aulas, como dicionários. A biblioteca possui um blogue onde são feitas publicações quase diariamente, dando a conhecer à comunidade projetos que estão a ser desenvolvidos: Semana da Leitura; o Projeto Bookmark, em que os discentes eram convidados a criar separadores de livros e posteriormente fazer a troca com outras escolas; Miúdos a Votos, onde todas as turmas exerciam o direito de voto, selecionando-se um livro vencedor; Leituras com o coração e para o coração, um projeto desenvolvido com associações, em que algumas turmas selecionavam pequenos textos para ler. Ademais, a professora bibliotecária responsável percorre as escolas do agrupamento, existindo o momento “Hora do Conto”.

2.2.1. A turma de Português do 6º ano

A turma de Português encontrava-se no 6.º ano de escolaridade, constituída por 17 alunos, nove do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e 12

anos, sem alunos repetentes, mas com duas discentes que não frequentavam a aula de Português, uma vez que necessitavam de um apoio mais individualizado, neste caso, de Português Língua Não Materna. Além disso, existia uma outra aluna com medidas universais, tendo uma professora coadjuvante a apoiá-la numa das aulas de Português.

No geral, a turma era muito conflituosa criando constantemente problemas entre si, principalmente nos intervalos, pelo que a professora de Português dedicava a maior parte do tempo das suas aulas a discutir e a resolver os problemas causados. Além do mais, era bastante participativa e curiosa, colocando questões sobre o porquê de vários temas e tarefas que realizavam, apresentavam um discurso oral bastante desenvolvido e coeso e eram bastante perspicazes na compreensão de textos. Em contrapartida, revelavam grandes dificuldades nos domínios da escrita e da leitura, no que concerne à escuta ativa.

Normalmente, o trabalho realizado na aula era desenvolvido a pares ou individualmente, seguindo uma rotina em que entravam, sentavam-se, retiravam o material da mochila e escreviam o sumário antes de passarem à abordagem dos conteúdos.

Perante as características da turma a professora tentava promover uma boa relação entre pares, dialogando, de modo a compreenderem o que é certo e o que é errado, tendo em consideração os conflitos existentes. Neste sentido, acentuava-se a importância de valores como o respeito, a solidariedade, a confiança, a amizade e ajuda. No entanto, este diálogo revelava-se insuficiente, uma vez que, os discentes não tinham a possibilidade de intervir e explicar o sucedido e conseqüentemente a resolução da problemática, o que levava a desentendimentos constantemente. Ademais, aquando da exposição das diferentes situações pela professora, os discentes revelavam-se pouco recetivos e interessados, interrompendo o seu discurso amiúde. Por vezes, a turma interrompia o decorrer da aula com questões menos adequadas ao tema, isto é, retomavam os problemas que ocorreram nos intervalos, pelo que a professora contornava as mesmas indicando que já terminara esse tempo de discussão e que o presente momento se destinava à leção da aula de Português. A professora cooperante era também a diretora de turma, como tal, quando algo gravoso sucedia ou havia repetição de comportamentos inadequados, a mesma informava os pais por via *WhatsApp* ou por chamada telefónica.

No que diz respeito às estratégias e recursos utilizados, as aulas desenvolviam-se em torno do uso do manual escolar, com diálogo alternado entre a professora e os alunos, sendo que a professora apoiava e incentivava a discente com medidas universais, criando oportunidades para que todos pudessem participar durante as aulas. Normalmente as aulas seguiam a

dinâmica da leitura de um texto, seguido da compreensão e interpretação do mesmo e se fosse pertinente, a resolução de exercícios de gramática associados ao texto em estudo, sendo estipulado um tempo limite para a realização das tarefas; se porventura houvesse algum aluno que não tivesse conseguido concluir era dado algum tempo extra.

No que aos parâmetros de avaliação diz respeito, estes dividiam-se em comportamentos e valores, oralidade e fichas de avaliação. De facto, a oralidade ocupava um dia em específico, com a apresentação oral de uma obra literária escolhida e lida pelo discente, em cada um dos períodos. Já as fichas de avaliação ocorriam em vários momentos, sendo que uma delas era composta por todos os domínios, oralidade, leitura e educação literária, gramática e escrita, enquanto que as restantes eram mais curtas e era mobilizado apenas um domínio. Uma vez que grande parte das aulas se passavam na tentativa de resolução de conflitos existia pouco tempo para a lecionação dos conteúdos, consequentemente, persistiam algumas dificuldades ao nível da escrita, bem como da compreensão da gramática, em contrapartida eram bastante ágeis na compreensão e interpretação de textos, logo, este tipo de tarefas fazia com que as aulas tivessem um bom ritmo. A nível de classificações as notas variavam entre o três (satisfaz), o quatro (bom) e cinco (muito bom).

A turma tinha aulas sempre no Bloco A, mas a sala não era sempre a mesma ao longo da semana, mas todas tinham as mesmas características estando as mesas dispostas em filas, existindo um quadro de giz, um projetor, um computador de acesso ao professor, cabides e um aparelho de aquecimento central, contudo não era o suficiente para aquecer as salas. Além disto, existiam janelas, que conferiam à sala um ar luminoso e os estores que eram fechados apenas se não fosse possível ver para o quadro.

2.2.2. A turma de História e Geografia de Portugal do 5º ano

A turma de História e Geografia de Portugal encontrava-se no 5º ano, constituída por 23 alunos, 13 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades entre os 10 e os 12 anos, com um aluno repetente, sendo que dois alunos eram considerados sobredotados e por isso, estavam inseridos no projeto PIC e um dos alunos tinha medidas universais, precisando de um apoio mais individualizado embora as tarefas que lhe eram dirigidas fossem iguais à da restante turma. O trabalho realizado na sala era, maioritariamente, em grande grupo, contudo, o registo e resolução de tarefas era, normalmente realizado de forma individual.

Esta era uma turma bastante ruidosa existindo certos alunos que apresentavam uma participação consistente, enquanto outros participavam quando interessados ou quando eram questionados. Por norma, os alunos sobredotados eram bastante participativos e contribuía com curiosidades sobre os temas em estudo, colocavam várias questões e pediam que se justificasse determinados acontecimentos da História. A turma, no geral, era demorada no registo das tarefas e do sumário, sendo que num primeiro momento, quando entravam na sala revelavam-se bastante agitados, com a escrita do sumário alteravam o comportamento, contudo, durante a aula o comportamento ia oscilando entre momentos de total desordem e pequenos períodos de foco e atenção. Apesar das constantes chamadas de atenção por parte da professora a turma não alterava a sua postura e reagia com alguma indiferença ao discurso da mesma. Tendo em consideração estas características denotou-se uma grande dificuldade em abordar os conteúdos de forma proveitosa, existindo poucos momentos em que os alunos estavam de facto atentos e a realizar as tarefas, conseqüentemente, foi necessário destinar mais tempo às diferentes temáticas para que houvesse aprendizagem significativa. Como consequência deste comportamento a maioria dos alunos teve testes classificados com insuficiente e suficiente.

Apesar de ser um grupo bastante agitado e falador, revelavam uma relação positiva entre pares, isto é, não havia conflitos de grandes dimensões e as pequenas discussões que existiam eram rapidamente resolvidas com a professora cooperante. De facto, existiam alguns elementos que revelavam um maior espírito de entreajuda e cooperação, bem como a preferência em desenvolver trabalhos com os amigos, sendo que, quando em aula eram distribuídos por grupos reivindicavam e solicitavam a mudança para um grupo onde tivessem colegas que fossem mais próximos. De salientar ainda, que por vezes, quando contrariados ficavam sentidos e aborrecidos com a professora.

Relativamente à relação da professora com os encarregados de educação, esta não tinha um contacto direto com os mesmos, pois não era a diretora de turma, contudo, quando necessário enviava recados pela caderneta do aluno. Ademais, sempre que era detetado um problema ou dificuldades ao nível do ensino que devesse ser reportado, a mesma estabelecia comunicação com a diretora de turma expondo os casos e apresentando possíveis soluções para a resolução dos mesmos.

De referir que os alunos seguiam uma rotina, ou seja, entravam na sala, colocavam os casacos no cabide, penduravam as mochilas nas cadeiras onde se sentavam e retiravam o material da mochila, de seguida realizava-se a escrita do sumário, seguido da introdução do conteúdo .

A professora primava pelo uso do visual (imagens), manipulação de materiais (objetos reais), pesquisa, e por vezes a exploração de fontes na aula. Normalmente, a aula iniciava-se com uma revisão dos conhecimentos anteriores, era frequente o diálogo entre professor e alunos, melhorando a relação entre ambos. Além disso, a professora promovia, também, a boa relação entre pares, transmitindo valores como o respeito, a solidariedade, a confiança, a amizade e a ajuda. Durante as aulas, os materiais utilizados eram, recorrentemente, o manual, materiais manipuláveis, fichas de apoio e tarefas criadas pela professora. A docente tentava sempre criar oportunidades para que todos pudessem participar, aproveitando as respostas que iam surgindo e completando-as com a ajuda dos restantes colegas, não deixando que se sentissem mal por não saberem responder corretamente ou de forma tão completa à questão colocada. Esta relação positiva estabelecida ao longo dos diferentes momentos de aprendizagem levava a que a turma sentisse confiança na docente e que a procurassem para a resolução de qualquer problema ou para uma simples partilha de ideias fosse de algo que fizeram no fim de semana como de interesses que pudessem ter para além da sua disciplina e que considerassem relevante partilhar.

Relativamente a projetos e trabalhos que tinham de realizar durante o período, os alunos necessitavam de criar um trabalho em 3D, individualmente, de uma rosa dos ventos, tendo sido esta depois exposta no átrio da escola. Além deste, realizaram uma pesquisa e apresentação de uma curiosidade histórica, a pares, sobre um tema à escolha, por período.

A avaliação da turma tinha por base o domínio dos conhecimentos e capacidades (75%) e o domínio das atitudes e valores (25%), sendo que o tratamento de informação, nomeadamente, a utilização de fontes históricas, bem como o nível da compreensão histórica e a capacidade do aluno de comunicar e partilhar ideias e pesquisas sobre determinada temática, eram aspetos tidos em conta na primeira dimensão. Na segunda dimensão, o discente era avaliado ao nível da responsabilidade, autonomia, relação interpessoal, cooperação/participação e comunicação. Deste modo, existia uma especial preocupação em não atribuir demasiado peso às fichas de avaliação, diluindo os 100% por testes, apresentações orais e trabalhos extras que eram pedidos. Referir ainda, que no início do ano foi entregue a cada aluno um documento com estes mesmos critérios de avaliação e uma escala compreendida entre o fraco, insuficiente, suficiente, bom e o muito bom, bem como as percentagens associadas e o nível de um a cinco.

De facto, a maioria dos alunos demonstrava interesse e satisfação em apresentar um trabalho em 3D, esmerando-se por criar representações fidedignas tendo em consideração a

época histórica. Relativamente aos conteúdos da disciplina, cerca de oito alunos revelavam especial interesse, enquanto que os restantes necessitavam de recursos e materiais mais visuais, que pudessem explorar e tocar, bem como um especial interesse pelo uso de tecnologias associados à dinâmica de jogo. Com o uso deste tipo de materiais e recursos tornava-se mais fácil cativar e motivar a turma, contudo, os momentos de desordem e de total desconcentração existiam sempre.

A turma tinha aulas sempre no Bloco A, sempre na mesma sala ao longo da semana, esta sala assemelhava-se às salas da turma de Português, existindo um quadro de giz, um computador, um projetor e cabides, bem como aquecimento central, as janelas que permitiam a entrada de luz natural e a disposição das mesas em filas. Esta sala destacava-se pela disposição de alguns trabalhos concretizados pelos alunos.

2.3. A escola do 1º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito à estrutura da escola, a mesma tinha uma escadaria, que era necessário percorrer para se atingir o edifício, sendo que não existia nenhuma outra alternativa. No primeiro piso era possível encontrar um pátio com um parque infantil, utilizado nos momentos de intervalo das turmas e a entrada que dava acesso a um coberto que fazia ligação com a entrada das salas. Nesta ala direita existiam duas salas para grupos do Pré-Escolar, uma sala correspondente a uma turma de 2º ano e uma outra sala de uma turma de 3º ano. Por sua vez, no segundo piso encontrava-se uma turma do 4º ano e uma turma do 1º ano e ainda duas salas utilizadas pelos alunos que permaneciam na escola após o período de aulas e atividades. Essas mesmas salas eram utilizadas para tarefas mais diversificadas, consoante as necessidades. O acesso a este nível só era possível através de uma escadaria, logo, não era acessível a crianças com mobilidade reduzida.

Na ala esquerda encontrava-se a cantina, a casa de banho destinada aos professores e assistentes operativas e casas de banho para o 1º CEB adaptadas para as crianças destas faixas etárias. Subindo as escadas era dado o acesso a duas pequenas salas onde, geralmente, permaneciam os professores de Educação Inclusiva e os professores que respondiam às necessidades dos alunos com medidas universais, seletivas e adicionais, realizando um trabalho individual ou em pequeno grupo. Além disso, existia um gabinete, o espaço de trabalho do diretor da escola, no entanto, este era um local disponível a todos os docentes. Nestas três salas eram guardados e organizados alguns materiais e recursos da escola, nomeadamente, material de desenho para as aulas de Matemática (por exemplo, compassos, régua), materiais de

Expressão Plástica (cartolinas, cola, tesoura) e ainda material escolar como cadernos, folhas e manuais escolares.

O acesso ao refeitório era condicionado à hora de almoço e uma vez que este era demasiado pequeno para todas as crianças, estava estabelecido um horário de almoço para cada uma das turmas. Por norma, existiam apenas duas turmas ao mesmo tempo, além das crianças do Pré-Escolar.

O portão da escola estava sempre fechado, apenas as professoras e as assistentes operacionais tinham permissão para o abrir, por isso, nos momentos de entrada e saída das crianças existia sempre uma supervisora que garantia a segurança dos mesmos. Esta supervisão era igualmente válida para os períodos de intervalo e do almoço.

A escola não possuía um espaço que se possa designar como biblioteca, no entanto, numa das salas utilizadas para diversos fins existiam duas estantes com alguns livros, adequados ao 1º CEB e à Educação Pré-Escolar, mas apenas os professores tinham permissão para aceder. De facto, a biblioteca tem como função a disponibilização de recursos e informação em diferentes formatos e suportes, que contribuam para os processos de ensino e de aprendizagem do discente, de forma igualitária e que correspondam às suas necessidades. A disponibilização igualitária de todo o tipo de recursos como, livros, computadores, internet, *DVD's* independentemente do género, etnia, cor, permite que haja uma redução ao nível da desigualdade na aprendizagem (Pires, 2017). A existência de uma biblioteca na escola revela múltiplos benefícios, nomeadamente a capacidade de instruir e de fornecer informação com base em fontes fidedignas, contribuindo para o desenvolvimento intelectual do estudante. Além disso, proporciona o desenvolvimento de competências de acordo com o quotidiano, a imaginação e criatividade e conseqüentemente a atribuição de um papel ativo e consciente na sociedade (Vitorino, 2006). Segundo Amato e Garcia (1989) “uma escola sem biblioteca é uma instituição incompleta” (p. 11), pois este espaço surge com a intencionalidade de proporcionar à criança o desenvolvimento e expansão de diversos conhecimentos, disponibilização de diferentes materiais que favoreçam a sua formação, oferecer ao professor recursos e materiais que contribuam para as suas práticas educativas e que enriqueçam o currículo, bem como estimular o aluno para a leitura e consciencializá-los para a veracidade das fontes que a biblioteca disponibiliza. Como forma de colmatar esta dificuldade, a Câmara Municipal disponibilizava o serviço da biblioteca ambulante, que percorria as várias escolas. O facto de não existir este espaço disponível para os alunos fazia com que o interesse pela leitura e a frequência com que lessem ou procuravam um livro fosse reduzida.

Relativamente ao espaço exterior, existia uma zona com coberto e uma zona mais ampla descoberta com um parque infantil que era utilizado pelas diferentes turmas em dias e horas estipulados num horário e ainda, cestos de basquetebol. No recreio, os alunos tinham permissão para praticar desportos como futebol ou basquetebol, com bolas que traziam de casa e outros brinquedos, com exceção do telemóvel que não era permitido. Existia ainda uma zona em terra onde era hábito brincarem com a salvaguarda de que lavavam as mãos antes de entrarem na sala. Por norma os grupos do Pré-Escolar estavam mais afastados das turmas de 1º Ciclo, contudo não existia nenhuma regra que os proibisse de brincarem juntos. Os alunos mais velhos, do 3º e 4º ano, geralmente, aproveitavam o tempo de intervalo a jogar futebol ou basquetebol na zona lateral da escola onde estavam os cestos.

No que concerne à estrutura da escola, esta era antiga, em pedra, contudo o seu interior tinha sofrido obras de melhoramento, havia aquecimento em todas as salas e as janelas protegiam do vento e frio.

Quanto ao número de turmas e pessoal docente existiam quatro turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico e dois grupos do Pré-Escolar, com cerca de 130 alunos, quatro professores do 1º CEB, duas educadoras de infância, uma professora de apoio, um professor de terapia da fala, um professor de Educação Inclusiva e cinco assistentes operacionais.

2.3.1. A turma do 4º ano

A turma do 1º CEB encontrava-se no 4º ano e era composta por 23 discentes, dos quais 15 eram do sexo masculino e oito eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos, sendo que o aluno mais novo avançou um ano e estava integrado no projeto PIC. Além disso, dois dos alunos tinham Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) e apenas um discente possuía Medidas Universais. Os dois alunos com Medidas Adicionais de Suporte eram acompanhados por um professor da Educação Inclusiva e por uma professora do apoio, de forma individual. Um dos alunos com Medidas Adicionais de Suporte estava diagnosticado com autismo e hiperatividade e o seu plano de estudo tinha por base o método das 28 palavras, uma vez que era uma discente que falava muito pouco e algumas das suas falas não eram claras, contudo era avaliada quantitativamente no final de cada período. O outro aluno NAS revelava ainda mais dificuldades na comunicação, dizendo apenas palavras simples, com poucas sílabas e acenando com a cabeça, tendo também por base o método das 28 palavras. Relativamente à sua avaliação, esta não era quantitativa, mas sim descritiva. Ambos os alunos eram envolvidos

e empenhados nas tarefas desde que não fossem demasiado extensas, com especial preferência para o equipamento tecnológico, como os *tablets*, que habitualmente utilizavam.

Por norma, o grupo seguia uma rotina em que entravam na sala e penduravam de imediato os casacos no cabide, as mochilas nas costas da cadeira e sentavam-se nos respetivos lugares. De seguida, a professora cooperante questionava sempre se alguém tinha recados para entregar (dinheiro, autorizações e inquéritos preenchidos). Posto isto, era realizada a distribuição de cadernos e manuais pelos alunos, seguida da escrita da data no caderno diário.

No que concerne à gestão do trabalho, verificou-se que a professora cooperante efetuava trabalhos individualmente, em pares, em pequeno e grande grupo.

Este era um grupo que se caracterizava como sendo calmo, que cumpria as regras estabelecidas pela professora cooperante (por exemplo, colocar o dedo no ar para participar, levantar para afiar o lápis ou ir ao lixo, de forma autónoma e silenciosa) e participativo. Além disso, revelavam especial interesse por tecnologias, em específico o uso do *tablet* (algo a que recorriam habitualmente) e pela área da Expressão Plástica.

Quanto a dificuldades, o grupo, no geral, demonstrava necessidade de melhoria na disciplina de Português, nos domínios da escrita e gramática. Por sua vez, a Matemática mostrava ser desafiante no que concernia à resolução de problemas, enquanto que em Estudo do Meio era feita uma clara distinção entre as Ciências Sociais e Humanas e as Ciências Naturais, sendo que os conteúdos históricos presentes nas Aprendizagens Essenciais (AE) eram conhecidos pelos alunos como sendo uma disciplina extra, isto é, História e Geografia de Portugal. Neste sentido, cerca de metade da turma revelava especial interesse pela História, em contrapartida, os restantes mostravam-se um pouco apáticos com o conteúdo, desinteressados e desmotivados. No que concerne às Ciências Naturais, a turma não apresentava grandes dificuldades, tendo especial interesse por conteúdos que fossem mais visuais e em que pudessem manipular materiais.

A turma mantinha a mesma sala de aula ao longo de todo o dia, com exceção das aulas de Expressão Motora, altura em que ocupavam o espaço exterior. Assim, a sala era composta por seis mesas redondas onde permaneciam entre três a quatro alunos, sendo que existia um responsável do grupo, que tinha como incumbência algumas tarefas, nomeadamente a arrumação dos cadernos e manuais no armário. Para a distribuição deste mesmo material, a professora indicava, sempre, dois alunos de forma rotativa. Além disso, esta distribuição dos alunos por mesas redondas permitia um trabalho com base na cooperação e entreajuda, contudo levava a que existisse alguma conversa paralela, em alguns momentos, e dificultava a visão

para o quadro a um dos elementos, pois tinha de estar de lado para conseguir ver. A permanência nesta posição por um longo espaço de tempo gerava desagrado e desconforto, sendo necessário trocar de lugar com outro colega.

Ao longo de uma das paredes encontrava-se um cabide, onde os alunos penduravam todos os pertences, como por exemplo, casacos, guarda-chuvas e lancheiras. Ao fundo da sala um quadro de giz e um quadro branco, na extremidade oposta existia um quadro interativo e a secretária da professora, com acesso a um computador e à internet, que salvo em dias de chuva funcionava de forma regular e sem obstáculos. Além dos equipamentos tecnológicos referidos, existiam na sala, quatro armários: um para uso da professora cooperante, ao lado da secretária da professora; outros dois armários eram utilizados para armazenar materiais pouco requisitados e os cadernos, manuais, capas e auriculares; um para guardar os *tablets* pertencentes a cada discente. Relativamente às paredes, uma delas encontrava-se preenchida por janelas, contudo, os estores estavam sempre fechados, impedindo a entrada de luz solar. Ademais, era possível observar alguns trabalhos realizados pela turma, nomeadamente, pequenos cartazes sobre os diferentes reis das dinastias.

As aulas iniciavam, sempre, às 9h da manhã, sendo que existia uma pausa de 30 minutos a meio da manhã, às 10h30m. Após o intervalo, retomavam a aula até às 12:00h ou 12:30h, no caso de terminarem o período de aulas às 17:00h ou às 15:00h, respetivamente. Por norma, a professora terminava o primeiro tempo da manhã 10 minutos mais cedo para que a turma pudesse lanchar de forma tranquila, antes de irem brincar. Esta decisão tomada pela professora cooperante surgiu, não só para que o fizessem de forma calma, mas também para garantir que todos se alimentavam.

A professora primava pelo uso de metodologias ativas, como o trabalho de pares, o jogo lúdico e a gamificação através dos *tablets* disponíveis na sala e das tarefas apresentadas na escola virtual. A par destas metodologias, a docente recorria ao manual diariamente, para a leitura e realização de exercícios, realização de fichas de apoio e de ficheiros autocorretivos. De salientar, que por norma não existia interdisciplinaridade, uma vez que a docente seguia os conteúdos pela ordem que surgiam no manual, sem que houvesse ligação entre as diferentes áreas do saber. Esta decisão foi tomada como forma de se seguir os conteúdos de forma sequencial, tal como iam surgindo no manual e para que não se perdesse muito tempo. Segundo Beane (2003) com o trabalho interdisciplinar não há categorização por disciplinas ou áreas, mas sim por temáticas que podem ser trabalhadas ou desenvolvidas tendo em consideração as áreas do currículo, permitindo que haja um motivo do estudo de determinada temática, sem o

questionamento de “porque razão determinadas destrezas ou conceitos têm de ser aprendidos” e estabelecendo uma relação com o quotidiano e com o mundo atual (2003, p. 4). O uso da interdisciplinaridade permite que as aprendizagens, desenvolvidas pelos alunos sejam significativas e conseqüentemente permitem ao indivíduo a expansão e aprofundamento do conhecimento. Este fenómeno também designado por integração curricular tem como preocupação a integração das experiências dos jovens, bem como a integração social e democrática entre os mesmos (Beane, 2003).

A aprendizagem torna-se significativa, quando é permitido ao estudante que atribua significados a situações com que habitualmente lida e quando se define um novo conhecimento sobre determinado assunto, estabelecendo-se uma ligação entre o que já possuía e a nova aprendizagem (Piaget, 1997 citado por Leite, 2012). Quando há fragmentação do conhecimento, isto é, os diferentes conteúdos são abordados separadamente, sem qualquer ligação, existe uma dificuldade em mobilizar o próprio conhecimento de forma flexível e necessária ao momento. Quando o conhecimento é visto como um todo em que todas as peças se interligam, torna-se mais fácil a identificação de problemas e posterior solução. Além disso, deve não só considerar-se a articulação entre os conteúdos presentes no currículo, como também, o conhecimento que se revele essencial e presente no quotidiano (Beane, 2003). Segundo Leite (2012), a interdisciplinaridade permite ao discente a apropriação do conhecimento e atribuição de significados.

Sempre que cada aluno terminava mais cedo as tarefas propostas tinha a possibilidade de ler um livro, rever conteúdos de outras disciplinas pelas quais tinham mais interesse ou dificuldades, ou até mesmo fazer um desenho ou outro tipo de trabalhos manuais, como recortes e colagens. Esta liberdade após a finalização dos exercícios permitia que não houvesse ruído nem destabilização por parte da turma.

Quanto à interação entre aluno-professor, existia uma preocupação em escutar todos os discentes, bem como em criar oportunidades para que todos pudessem participar. Neste sentido, os alunos ao abrigo de medidas eram alvo de especial atenção e sempre que possível recebiam um apoio individualizado, na sala de aula, bem como fichas de trabalho adaptadas às suas dificuldades.

Uma vez que a professora cooperante era a responsável pela turma, a mesma reportava, aos encarregados de educação qualquer situação que pudesse ter acontecido através das reuniões intercalares, sendo que por vezes, durante o período de aulas, estabelecia-se contacto

com os encarregados para resolução de problemas de teor mais gravoso ou para comunicação de algum acidente ou indisposição.

Quanto à interação entre aluno-aluno, a turma revelava um grande espírito de entreaajuda e empatia pelo outro, sobretudo com os alunos NAS. Não existiam conflitos com muita frequência, com exceção de três alunos que estavam envolvidos em problemas com alunos de outras turmas. No recreio, os discentes tinham por hábito brincar em pequenos grupos, de acordo com a proximidade que tinham com os colegas, o que levava a que um dos alunos NAS estivesse mais próximo dos rapazes e envolvido nas dinâmicas, enquanto que a outra aluna se sentia mais excluída e acabava por brincar sozinha. Esta situação acontecia, pois, a turma pensava que a colega não gostava das brincadeiras que tinham, contudo, após um pequeno diálogo passaram a ter este aspeto em consideração. Além disso, existia um aluno que passava grande parte dos intervalos sozinho, envolvido nos seus pensamentos, uma vez que não se sentia confortável com os colegas de turma, pois sentia que assumiam um papel autoritário e que por vezes gozavam com o mesmo. Este mesmo aluno demonstrava uma grande intolerância ao próprio erro considerando que devia ser perfeito.

Relativamente aos contextos familiares, a maioria dos alunos tinha uma condição económica baixa, encarregados de educação com baixo nível de escolaridade e algumas situações familiares mais complexas, como uma criança que não tinha pai e situações de divórcio.

3. A arte de ensinar e aprender: reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada

O presente capítulo tem como objetivo a reflexão sobre os diferentes momentos e determinadas atividades da Prática de Ensino Supervisionada, tanto no 1º como no 2º CEB.

Primeiramente procura-se identificar o modelo de estágio seguido ao longo de todo o ano e as suas características, bem como a menção aos documentos orientadores em vigor para ambos os ciclos. Depois, ao longo da apresentação e reflexão sobre os diferentes momentos serão apresentadas evidências do trabalho desenvolvido.

3.1. Modelo de organização do estágio

O estágio tem uma carga horária de 400 horas totais, o que corresponde a 15 horas semanais e está integrado na Unidade Curricular (UC) anual de Prática de Ensino Supervisionada. A par da PES prevêem-se oito horas de Orientação Tutorial (OT) e 60 horas destinadas a Seminários onde se exploraram diferentes temáticas das áreas do saber, nomeadamente questões administrativas, a integração das tecnologias e metodologias ativas em percursos didáticos, percursos de escrita e ainda momentos relativos ao ponto de situação dos Projetos de Investigação.

De acordo com a Ficha da Unidade Curricular (2023/2024) a PES tem como principais objetivos: aplicar conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e culturais relativos a projetos educativos; utilizar instrumentos teóricos e de questionamento crítico de forma sistémica e autónoma em contexto profissional; potencializar uma atitude crítica e reflexiva com vista à toma de decisões em diferentes contextos.

O Estágio decorreu nas duas valências, 1º e 2º CEB, ao longo do ano letivo, em regime semestral em cada ciclo educativo.

Cada estágio começou com duas semanas de observação, sendo uma delas de observação e cooperação, seguidas das semanas de regências. Ainda no momento de observação foi tida em consideração uma tabela de observação com vista a conhecer em profundidade o contexto em questão (Cf. Anexo 1), que foi a base para a concretização do capítulo anterior.

Os centros de estágio foram distribuídos no início do ano letivo e definidos por par pedagógico, evidenciando-se características positivas do trabalho colaborativo entre professores. As evidências deste trabalho colaborativo foram notórias ao nível das planificações, permitindo a partilha de conhecimentos e aprendizagens, bem como a reflexão

da prática de ambas as mestrandas contribuindo para o desenvolvimento de diferentes perspectivas sobre uma mesma temática. A reflexão e identificação de aspetos a melhorar contribui para um clima de inovação e uma maior variedade de recursos (Alves, Macedo, Madanelo, Martins & Martins, 2022). As planificações visavam a articulação horizontal no 2º CEB entre dois anos escolares diferentes, o 5º ano em HGP e o 6º ano em Português, através do conteúdo ou dos recursos. Por sua vez, no 1º CEB a articulação sucedeu através da ligação entre as diferentes áreas do saber, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e a Educação Artística. A articulação curricular “corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” promovendo a construção de ideias de diferentes pontos de vista das diferentes áreas do saber, conferindo-lhes novos sentidos (Leite, 2012, p.88).

No subcapítulo seguinte serão apresentadas algumas atividades e estratégias dinamizadas no 1º e 2º ciclos, que tiveram especial enfoque no currículo, bem como nas AE e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Destaque-se a necessidade de se estabelecer uma relação direta entre o currículo, a seleção dos conteúdos abordados e o tempo que se estipula para cada conteúdo, através do uso de diferentes estratégias e recursos (Roldão, 1999). Neste sentido, o currículo deve ser adaptado tendo em consideração as características do contexto e locais (Duarte, 2021). Ao longo da PES aqui descrita as planificações realizadas tiveram sempre em consideração os interesses dos alunos, o meio local onde se inseriam e as suas preferências no que diz respeito a recursos e estratégias pedagógicas.

Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto o professor do 1º CEB é responsável pela conceção do currículo de forma inclusiva e integradora dos conhecimentos, mobilizando “as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º Ciclo” (2001, p.5574). Além disso, segundo o Decreto-Lei n.º176/2014 de 12 de dezembro deve promover-se a articulação horizontal entre o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e a Educação Artística. Já no 2º CEB, segundo o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, a escola possui autonomia para gestão da carga horária semanal correspondente às diferentes disciplinas, tendo por base os limites obrigatórios estipulados por lei. Assim, preza-se pela autonomia curricular e organizativa das escolas.

3.2. Práticas educativas no 2º Ciclo do Ensino Básico

Neste subcapítulo selecionaram-se duas Unidades Didáticas apresentadas nas tabelas abaixo.

UD “A viagem pelo tempo e pelas terras através da tecnologia”		
Título da Aula	Quem é António Mota? Quem é Pedro Alecrim? Vamos viajar com eles, sem saber o fim! (Português)	Vamos embarcar na viagem de autocarro para a escola (Português)
Duração	50 minutos	50 minutos
Domínios	Oralidade	Educação Literária, Leitura e Gramática
Objetivos	Identificar aspetos paralinguísticos; Planificar, produzir e avaliar textos orais.	Identificar os quantificadores e justificar a sua utilização; Compreender e interpretar o excerto da obra.

Figura 1: Mapa da UD "A viagem pelo tempo e pelas terras através da tecnologia" (Fonte: Autora)

UD “A coragem é meia batalha ganha”			
Título da Aula	Noite em claro, preocupações claras (Português)	Letra a letra faz-se o escritor (Português)	De luta em luta se formou um Reino (HGP)
Duração	50 minutos	50 minutos	50 minutos
Domínios	Educação Literária e Leitura	Escrita	A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal
Objetivos	Compreender e interpretar o excerto da obra em estudo.	Planificar, textualizar e rever uma carta.	Compreender a formação do reino de Portugal e do Condado Portucalense; Interpretar as ações de Afonso Henriques na formação do reino de Portugal.

Figura 2: Mapa da UD "A coragem é meia batalha ganha"

As UD`s debruçam-se sobre as áreas do Português e História e Geografia de Portugal, sendo que a primeira UD de Português abrange os cinco domínios das Aprendizagens Essenciais (AE), a oralidade, a leitura, a educação literária, a gramática e a escrita, enquanto que a segunda UD abarca a educação literária, a leitura e a escrita. Por sua vez, em HGP a aula segue o domínio “A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal”.

As UD`s são uma forma de dar resposta às principais questões do currículo, nomeadamente, os seus objetivos e conteúdos, o modo como se organizam os conteúdos a par das atividades programadas, definição de estratégias e metodologias específicas, a organização

do espaço, tempo, materiais e recursos e por fim, os critérios a considerar no momento de avaliação e os instrumentos utilizados para o efeito. O conceito remete para a seleção de um conjunto de metodologias e estratégias, o estabelecimento do tempo necessário para a aprendizagem, a seleção de um conteúdo e um elemento integrador que interligue e articule todos os aspetos nela presentes, devendo ainda estar sempre contextualizada (Pais, 2013), com a finalidade da aquisição do conhecimento, através da assimilação (Leitão, 1976). Neste caso, o tema surge devido à necessidade de se abordar uma obra literária pertencente ao Plano Nacional de Leitura (PNL), com ligação pela tecnologia, a atividade interativa.

Segundo Pais (2013), a UD deve consagrar enfoque quanto aos elementos didatológicos, a seleção do conteúdo temático e programático, o desenho de percursos de ensino e de aprendizagem e ainda a avaliação. Os elementos didatológicos dizem respeito à descrição da unidade e a designação da mesma, ao estabelecimento de conhecimentos prévios, bem como o tempo destinado para cada aula, o ano de escolaridade, a caracterização do contexto e a definição de objetivos consoante os documentos curriculares em vigor, neste caso as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Por sua vez, a seleção do conteúdo temático e programático remete para a seleção das áreas de competência que devem ser trabalhadas, enquanto que o desenho de percursos de ensino e de aprendizagem é relativo à criação e concretização de tarefas de acordo com a área curricular em estudo. Por fim, a avaliação é um elemento fulcral uma vez que permite a reflexão sobre a prática e o reajustar da mesma, tendo em vista uma prática com um impacto mais positivo no desenvolvimento de competências e conhecimento. De uma outra perspetiva permite ao professor compreender em que ponto da aprendizagem se encontra o discente e quais as suas dificuldades.

O trabalho desenvolvido através deste sistema permite ao aluno a aquisição do conhecimento de um modo mais abrangente e com maior qualidade de aprendizagem. Para que este método de ensino seja realizado com sucesso é necessário ter em consideração os seguintes aspetos: condições em que ocorrerá a aula; escolha correta da temática central da unidade; relação da temática com o quotidiano do público-alvo; preparação e uso de diferentes recursos audiovisuais; previsão do tempo necessário e distribuição das aulas; apresentação da UD no momento inicial; identificação de todas as partes da unidade para que o aluno consiga compreender o todo; flexibilidade (Leitão, 1976). Além disso, o uso desta metodologia centra-se na motivação do aluno, deixando claro quais os objetivos a atingir e quais as tarefas a realizar,

bem como ativar o conhecimento relacionado com a temática em estudo, desenvolvendo novo vocabulário e criando momentos de interdisciplinaridade (Pais, 2012).

De seguida apresentam-se a prática educativa com a turma de Português do 6.º ano e posteriormente com a turma de 5º ano de HGP, descrevendo brevemente as atividades, refletindo sobre os resultados obtidos e os esperados, bem como dificuldades e objetivos atingidos pelos alunos.

Mas, primeiramente, importa apresentar algumas notas sobre questões de didática tidas em conta, relativas a estas duas áreas disciplinares.

Assim sendo, em Português destacam-se os diferentes domínios que organizam a disciplina: Educação Literária, Leitura, Oralidade, Gramática e Escrita. Estes domínios devem ser geridos e trabalhados pelo professor ao longo do percurso escolar, permitindo ao aluno desenvolver inúmeras competências, de acordo com as Aprendizagens Essenciais para Português (2018b). Na Leitura entende-se que o discente deve ser capaz de ler fluentemente colocando em prática estratégias para a identificação do “motivo pelo qual leem determinado texto ou obra”, sendo que estes já são de alguma complexidade (Ministério da Educação, 2018b, p.3). Pretende-se ainda, o desenvolvimento do gosto pela leitura através da mobilização de estratégias e recursos do PNL, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico em relação à estética de obras literárias. Este domínio converge com a Educação Literária sendo ainda fundamental a compreensão e interpretação de textos. No domínio da Oralidade desenvolve-se a competência de compreensão e expressão tendo por base textos e discursos e ainda a capacidade de apresentar, descrever, narrar ou tecer apreciações críticas em relação a um tema específico. Quanto à Gramática é referido que os alunos devem sistematizar os aspetos básicos da estrutura e funcionamento da língua. Por fim, no domínio da Escrita espera-se que o aluno tenha desenvolvido estratégias, capacidades e conhecimentos para a escrita de textos de diferentes géneros literários, bem como a apresentação de uma linguagem escrita clara, com correção linguística e ortográfica (Ministério da Educação, 2018b).

Ademais, a aula de Português recorre ao uso da língua como objeto de estudo, assim, cabe ao professor o papel de mediador, em que programa e intervém intencionalmente apresentando diferentes recursos e estratégias para que o aluno desenvolva a consciência linguística. Deste modo, o professor deve estipular uma dinâmica à qual dê resposta, proporcionando uma articulação entre a didática e a linguística (Silvano & Rodrigues, 2010). Uma vez que a língua é o objeto principal da aula de Português é importante que se estabeleça um modelo de comunicação onde todos os discentes tenham a oportunidade de intervir (Amor, 1993). Nas

aulas em que existem os domínios da Leitura e Educação Literária é importante salientar que, para que haja leitura é crucial que haja compreensão, caso contrário, sem a descodificação e atribuição de sentido e significados, não há leitura (Viana et al, 2010), devendo-se ainda estabelecer uma relação entre o texto e as experiências pessoais do leitor, de modo a tornarem-se mais próximos (Sim-Sim, 2007).

Por sua vez, na História e Geografia de Portugal pretende-se que o aluno estude o seu país e que compreenda características quer físicas quer humanas, bem como a valorização do património cultural promovendo valores como “o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta” (Ministério da Educação, 2018c, p.2). Nas AE os domínios referentes à História e Geografia de Portugal para o 5º ano são: A Península Ibérica- Localização e Quadro Natural; A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal; Portugal do século XIII ao século XVII.

Ao falar em didática da História é fulcral referir os conceitos de Educação Histórica, Consciência Histórica e a relação que se estabelece entre o passado e o presente. Neste sentido, a Educação Histórica prende-se com a aliança entre a teoria e a aplicação dos princípios que contribuem para a assimilação e cognição histórica, isto é, a noção que um indivíduo assume dos conceitos históricos, tendo em conta a variância histórica e a empatia (Barca, 2013). Por norma, os discentes têm tendência a analisar os factos à luz da sua realidade, revelando preferências de acordo com fatores pessoais; cabe ao professor desconstruir estas ideias e através do ensino da História levar os alunos a evitar o anacronismo histórico, a desenvolver o pensamento crítico e a compreender os acontecimentos do passado, o como e o porquê destes e identificar as consequências que daí advêm contribuindo para a compreensão do mundo em que vivem, estabelecendo uma relação entre o passado e o presente (Chapman, 2015). Quanto à Consciência Histórica, esta é a ligação que se estabelece entre a compreensão do passado e a preparação para o futuro, tendo em vista a preservação da memória (Solé, 2013).

Ainda no âmbito da História e Geografia de Portugal é fundamental referir a importância do uso de fontes e o modo como contribuem para a aprendizagem. Segundo Padilha e Nascimento (2015, citados por Rodrigues, 2020), as fontes históricas revelam um importante papel no que diz respeito ao ensino da História, uma vez que contribuem para a construção do conhecimento histórico, bem como a consciência do mesmo. Assim, assume-se que as fontes levam a uma compreensão mais facilitada dos conceitos e acontecimentos históricos.

3.2.1. Português

As Unidades Didáticas que a seguir serão descritas debruçaram-se sobre todos os domínios do Português: Educação Literária, Leitura, Oralidade, Gramática e Escrita. Estas UD são compostas por duas aulas cada uma, com a duração de 50 minutos cada, tendo como tema principal a obra *Pedro Alecrim*, de António Mota, obra essa que consta no PNL. A obra retratava a vida de Pedro, a personagem principal, que passou por várias adversidades, em casa, no caminho para a escola e até mesmo depois de abandonar os estudos, mas venceu sempre o medo, conseguindo singrar na vida.

A UD's intitulavam-se de “A viagem pelo tempo e pelas terras através da tecnologia” e “A coragem é meia batalha ganha”, com os seguintes subtítulos: “Quem é António Mota? Quem é Pedro Alecrim?”; “Vamos embarcar na viagem de autocarro para a escola”; “Noite em Claro, preocupações claras”; “Letra a letra faz-se o escritor”. De referir ainda que o ponto de ligação entre as quatro aulas se prendia com o uso das (TIC), nomeadamente o avatar da personagem principal, Pedro Alecrim, que interagia com a turma propondo desafios e a própria atividade interativa, para realização das questões de compreensão da obra, apresentando benefícios na relação de interação que se estabelece entre o aluno e o professor, através da exploração do excerto do texto com questões e imagens alusivas à temática (Ferreira, 2010).

Além disso, no final de cada aula, após darem resposta ao desafio inicial, os alunos recebiam um bilhete de autocarro, símbolo da viagem que faziam ao longo da aula e uma peça de puzzle que formava a frase “Um amigo vale mais do que ouro”, abordando uma temática de especial necessidade a ser trabalhada com a turma, a empatia pelo outro e valorização do amigo. A ênfase deste ponto-chave da obra emerge das características da turma, dado esta ser bastante conflituosa. Contudo, a intenção da mensagem a transmitir poderia ter sido aprofundada mas não houve tempo para que assim o fosse.

A primeira aula trabalhava essencialmente a Oralidade e iniciou-se com a apresentação do avatar, Pedro Alecrim, e de uma missão. Primeiramente, os discentes identificaram os elementos paratextuais do livro (cf. Apêndice A), algo em que foram bastante perspicazes e rápidos, com exceção da identificação da coleção devido a ser um aspeto que não está presente em todos os livros. Além disso, desenvolveu-se um trabalho em pequenos grupos, sobre a biografia do autor e um breve resumo da obra, com os aspetos que suscitariam curiosidade. Esta pesquisa gerou algum ruído havendo a necessidade de chamada de atenção por parte da professora estagiária para que fosse possível a concretização do trabalho. Além disso, foi

necessário um apoio mais específico da professora em alguns grupos, uma vez que havia alguma dificuldade na seleção da informação pedida relativa à biografia do autor ou ao resumo da obra (cf. Apêndices B e C). Neste sentido, mobilizou-se a descodificação de textos e a capacidade de retirar a informação pertinente e sintetizá-la.

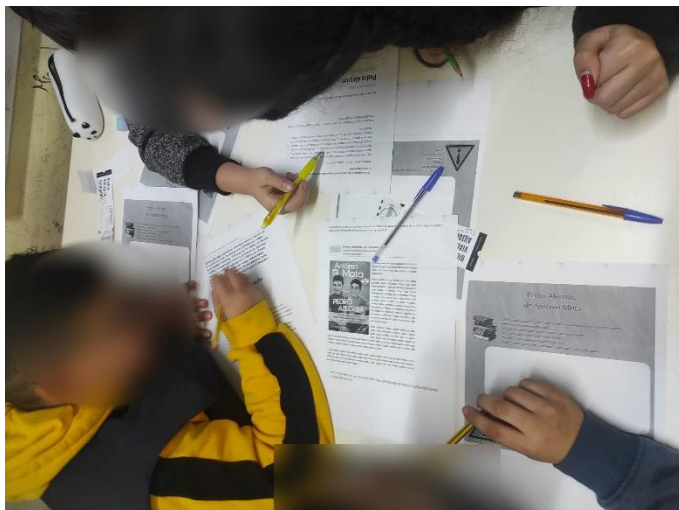


Figura 3: Trabalho de pesquisa realizado pelos alunos (Fonte: Autora)

Após a pesquisa, cada grupo realizou a apresentação do trabalho desenvolvido e fizeram breves comentários sobre o mesmo, referentes aos aspetos prosódicos, paralinguísticos e cinésicos, isto é, se mantiveram o tom de voz adequado, se mantiveram o contacto visual com a turma, se conseguiram fazer a apresentação sem recorrer à leitura da planificação, se se movimentaram pela sala e fizeram gestos ou se permaneceram imóveis. Assim, para a apresentação do trabalho de pesquisa recorreu-se à expressão do oral através da planificação e produção de um texto oral num ambiente formal, com o objetivo de captar os restantes colegas que iriam avaliar (Ministério da Educação, 2018b). Além disso, cada grupo transformou a informação que recolheu em conhecimento, passando aos colegas por um meio diferente, o oral (Oliveira-Martins et. al., 2017).



Figura 4: Apresentação oral do trabalho de pesquisa (Fonte: Autora)

Do ponto de vista da atividade pedida à turma, a planificação mostrava ser um pouco ambiciosa, pois seria preciso mais tempo para a realização das tarefas com calma.

De facto, os comentários tecidos pelos discentes foram com base nos aspetos cinésicos referidos anteriormente, sem qualquer sentido pejorativo, mas sim com vista à melhoria. Anteriormente fora feita uma revisão dos aspetos paralinguísticos e cinésicos a que deveriam prestar especial atenção e pensando na postura que deveriam adotar quando fosse o momento da avaliação oral que teriam de fazer no final do período. Neste sentido, foi referido que “deviam olhar para nós quando estão a apresentar e não só para o papel”, “podiam falar mais alto” e “em vez de lerem tudo o que estava escrito podiam ter falado por palavras vossas”.

Do ponto de vista da professora, aquando da planificação houve alguma dificuldade em definir qual seria a melhor forma de iniciar a UD, de forma a que a seleção de atividades fosse desafiante e interessante para a turma. Assim, surgiu a ideia da pesquisa, onde através da exploração adquiriram o conhecimento sobre o autor e ficaram com uma visão geral da temática da obra a estudar, sem nunca terem sido desvendados os pontos que conferiram alguma motivação e curiosidade. Uma outra característica considerada para o desenvolvimento da aula relaciona-se com a formação dos grupos. Como referido anteriormente, a turma era conflituosa, logo considerou-se de extrema importância a seleção dos grupos com vista à melhoria da relação entre os pares, dando a entender que devemos ser capazes de trabalhar com os colegas, independentemente de serem amigos ou não. Contrariamente ao expectável, os grupos conseguiram desenvolver o trabalho colaborativamente, distribuindo tarefas e juntando-se no final para reunir a informação. Em alguns grupos houve alguma conversa paralela, o que fez com que necessitassem de mais tempo para terminar a tarefa. Uma solução para esta questão

teria sido colocar um cronómetro no quadro interativo, à vista dos alunos, para que tivessem a noção de quanto tempo lhes restava para terminar.

Na segunda aula, com relação à Educação Literária, Leitura e Gramática, foi apresentado um novo desafio seguido da pré-leitura, isto é, a análise do título do excerto em estudo, a leitura desse mesmo excerto e a concretização da compreensão do texto, bem como a resposta a algumas questões sobre quantificadores, com o apoio de uma atividade interativa (cf. Apêndice D). As questões seguiam uma ordem aleatória, de acordo com o que fosse sorteado na roleta, pelos alunos. O facto de existir a roleta e a resposta às questões ser aleatória gerou entusiasmo, não havia dispersão da atenção e os alunos mostravam-se interessados em participar colocando o dedo no ar. Neste segundo momento da UD, aplicaram-se conhecimentos ao nível da descodificação e interpretação de textos para a realização do guião de compreensão realizado oralmente e por escrito (Oliveira-Martins et. al., 2017).

Esta mesma aula teve continuidade num outro dia dado que houve necessidade de se destinar algum tempo para a apresentação de dois grupos, no seguimento da aula anterior.

Já na segunda UD (“A coragem é meia batalha ganha”) a terceira aula (“Noite em claro, preocupações claras”) entra como seguimento da UD anterior e por isso, seguiu-se o mesmo esquema do avatar, da peça de puzzle e do bilhete de autocarro, com base nos domínios da Leitura e Educação Literária, seguindo-se o esquema de pré-leitura, leitura e pós-leitura. No desenvolvimento de estratégias houve um momento de pré-leitura com a contextualização do excerto abordado na aula anterior e relacionando com o título do excerto daquela aula, colocando em hipótese quais os acontecimentos seguintes. No momento de pré-leitura foi pedido à turma que descodificasse o sentido do título do excerto “Noite em claro”. Com este diálogo, foi possível a participação dos diferentes alunos, sendo que os colegas iam completando as respostas uns dos outros, contudo, ninguém conseguiu descodificar a expressão. *A posteriori* foi dado o exemplo concreto, “Hoje, passei a noite em claro, porque estava muito preocupada com o teste.”. Com este exemplo houve um aluno que conseguiu compreender o seu sentido.

Seguidamente a leitura aconteceu em voz alta pela professora estagiária e posteriormente pelos alunos, tendo em consideração as unidades de sentido. As questões de compreensão seguiram a mesma dinâmica da aula anterior, com suporte da atividade interativa (cf. Apêndice E). Durante a realização das questões de compreensão do texto foi dada a oportunidade a uma aluna, com bastantes dificuldades na leitura, de ler o enunciado de uma das questões. Apesar da sua dificuldade, a discente mostrou-se sempre bastante disponível em participar, não tendo

qualquer vergonha. Tal surgiu com a intenção de a incluir no processo de aprendizagem, todavia, a turma estava a provocar ruído aquando da participação da colega, mesmo após uma chamada de atenção, o que dificultou que se a ouvisse. Esta atitude por parte da turma pode revelar alguma falta de empatia para com a discente que demorou algum tempo a ler. Além disso, pode também refletir-se que a chamada de atenção não fora suficiente e por isso, a professora em formação deveria ter tomada outra atitude, como por exemplo, retomar a leitura apenas quando todos estivessem em silêncio. Neste dia não foi possível terminar a aula, e por isso, no dia seguinte foi necessário despende algum tempo para a colagem da peça do puzzle e do bilhete de autocarro.

Por fim, a última aula visou o domínio da Escrita, em que, em grande grupo, foi lida a carta deixada por uma das personagens da história e feita a identificação dos aspetos característicos da mesma (cf. Apêndice F). De seguida, cada aluno escreveu uma carta em resposta ao rufia da história pedindo conselhos. Ao circular pelas mesas verificou-se que apesar da dificuldade no domínio da escrita não havia relutância por parte de nenhum elemento em tentar alinhar as ideias e redigir o que fora pedido. Por isso, à medida que as dúvidas foram colocadas foi criada uma linha de pensamento entre o aluno e a professora estagiária, questionando primeiro qual era o problema de Pedro, em seguida qual a solução que se podia apresentar para o mesmo e por fim foi pedido que contassem algo que já tivessem visto ou experienciado. No geral, os diálogos gerados entre o discente e a professora estagiária foram produtivos e desbloquearam as dificuldades da maioria dos alunos. Contudo, houve dois alunos que revelaram uma maior necessidade de ajuda, pois não conseguiam fazer a construção do texto individualmente, sem o apoio constante da professora estagiária.

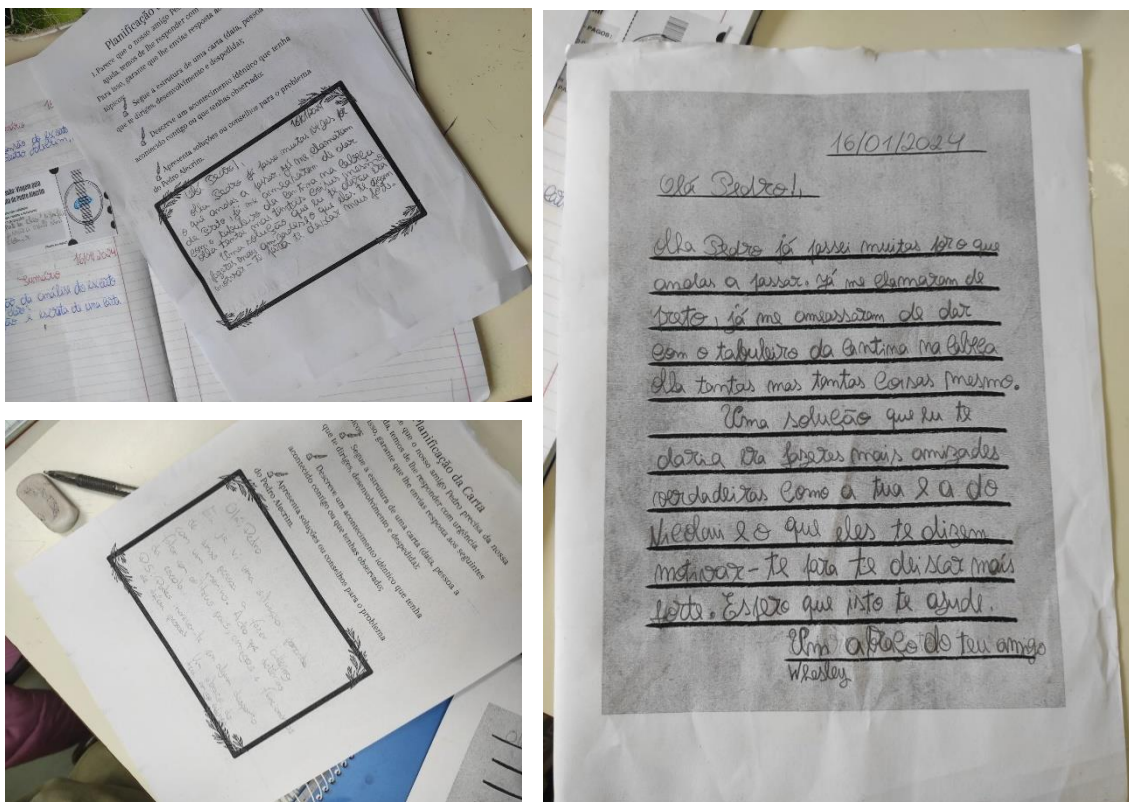


Figura 5: Planificação e textualização da carta pelos alunos (Fonte: Autora)

Entre a passagem de uma Unidade Didática para a outra, é possível fazer uma comparação ao nível dos domínios da leitura e educação literária, uma vez que estes são os mais evidentes e repetidos nas aulas programadas. Neste sentido, nos últimos momentos a turma conseguiu compreender o motivo pelo qual estudavam a obra, criando um fio condutor entre as passagens que leram e interpretaram. Além disso, compreenderam o motivo pelo qual fizeram uma pesquisa acerca da obra, visto que não a leram toda; relativamente ao nível da escrita das respostas de compreensão e interpretação conseguiram fazê-lo de forma mais elaborada e autónoma. Quanto à participação, a turma mostrou-se sempre interessada e participativa e desde a primeira aula passaram a prestar mais atenção ao seu tom de voz e em formar frases claras, de modo a transmitirem a informação que pretendiam.

Com as UD's colocadas em prática esperava-se proporcionar uma maior ligação entre as diversas aulas, criando um fio condutor lógico, para que a turma estivesse a par do trabalho a realizar e do seu conteúdo. A utilização desta mesma obra emerge da sua presença no Plano Nacional de Leitura, sendo que o principal objetivo era dar a conhecer os aspetos principais do livro de forma sucinta, tendo em consideração o tempo que havia, mas que fosse apelativa para o grupo, proporcionando aprendizagens significativas.

De facto, as Unidades Didáticas, revelaram resultados positivos, uma vez que a turma sabia sempre qual o tema principal das aulas e a duração, mostravam interesse em saber qual a atividade que iriam realizar, se iriam novamente receber a peça do *puzzle*, questionavam qual seria a mensagem do *puzzle* e tentavam ver as peças que estavam na secretária no início da aula, na tentativa de tentarem descobrir mais cedo. Ademais, as atividades interativas foram um fator a favor, na medida em que a turma não estava habituada a este tipo de recursos, gerando interesse em responder às questões e avançar, mas sempre respondendo o mais acertadamente possível e efetuando sempre o registo. A turma mostrava-se mais participativa, mesmo os alunos com mais dificuldades ou menos participativos levantavam o dedo para contribuir para o desenrolar da aula.

Finalmente, é fulcral refletir sobre todo o processo de criação das UD's e o momento da prática, destacando a preocupação em criar uma sequência lógica entre as quatro aulas, de modo a que a turma ficasse com uma visão geral de toda a obra, apesar de não a lerem na íntegra. Ademais, a par desta necessidade emerge a dificuldade em pensar em atividades que de facto fossem divertidas, mas onde houvesse aprendizagem, sem esquecer a obrigatoriedade de incluir as tecnologias. De facto, a escola não possui muitos equipamentos além do computador e do projetor presente em cada uma das salas, o que limitou a seleção e criação de tarefas.

3.2.2. História e Geografia de Portugal

As aulas de Português interligaram-se com uma das aulas da turma de HGP através dos recursos tecnológicos utilizados, com o apoio de recursos audiovisuais. Assim sendo, a aula de História prendia-se com o conteúdo “A formação do Condado Portucalense” e foi introduzida com uma música de Maria Vasconcelos de modo a que compreendessem quais as personagens e os condados envolvidos neste período histórico (cf. Apêndice G). A prática teve por base uma atividade interativa na qual constava um avatar, a historiadora Marta, que fornecia algumas indicações sobre as tarefas seguintes.

Na motivação procedeu-se à audição da música “E Nasceu Portugal”, de Maria Vasconcelos como forma de dar resposta à doação da mão das filhas de D. Afonso VI de Leão e Castela em casamento a D. Raimundo e D. Henrique, preenchendo uma árvore genealógica com os sucessores de D. Afonso VI de Leão e Castela. Os objetivos delineados para a tarefa foram concretizados, pois a turma revelou-se interessada e conseguiram responder às questões colocadas.

De seguida realizou-se a leitura de um documento relativo à definição de condado. No entanto, neste momento não foi colocado o avatar da historiadora Marta a fazer a sua apresentação e a pedir a ajuda para a análise da fonte, tal revelou ser um aspeto negativo, pois o seu uso teria contribuído para um crescente entusiasmo da turma. A utilização do avatar surgiu mais tarde com a análise de um segundo documento.

Após análise e compreensão do primeiro documento respetivo à doação do Condado Portucalense foram colocadas algumas questões para que se conseguisse chegar ao conceito de Condado e posterior registo no dicionário histórico, como habitualmente fazem. O conceito de Condado foi explorado oralmente, contudo no momento de o escrever no dicionário histórico a definição surgiu na atividade interativa, sem que tivesse sido a turma a pensar como a deveria escrever. Este foi um dos pontos a salientar como melhoria na planificação e na prática, pois o modo como fora definido inicialmente não pressupunha que os discentes fizessem a sua própria construção da definição. No entanto, a reformulação deste exercício permitiria que ocorresse aprendizagem mais significativa, co-construída com os alunos. A construção dos conceitos foi a tarefa que a turma revelou maior dificuldade em realizar, tendo sido necessário fazer uma análise sucinta dos documentos e colocando questões que fossem ao encontro do conceito a ser trabalhado.

De seguida, realizou-se a análise de uma fonte escrita e de um mapa relativos à localização do Condado Portucalense. A dado momento, ao questionar sobre a localização do condado no mapa de Portugal, tendo em consideração a rosa-dos-ventos, alguns alunos lembraram uma estratégia que a professora do 1.º CEB lhes ensinou. A partilha de informação foi interessante até porque alguns alunos tinham alguma dificuldade em recordar a rosa-dos-ventos, no entanto houve alguma dispersão com esta questão.

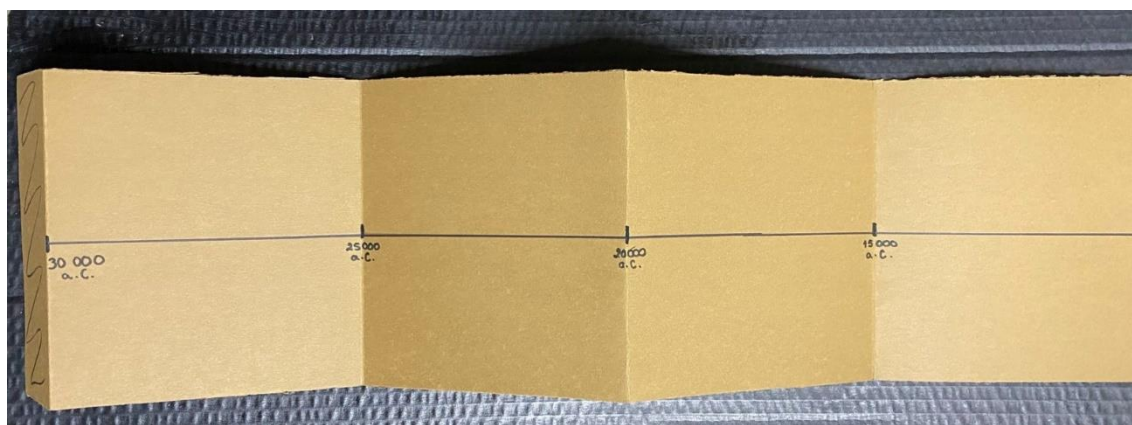
Destacam-se agora alguns aspetos que foram transversais aos diferentes momentos da aula, nomeadamente a importância dada ao tratamento da informação para que se atingisse o conhecimento, e a circulação pela sala para perceber as dificuldades de cada um e dar um apoio mais individualizado. Além disso, a professora em formação foi chamando a atenção da turma para que se fizesse menos barulho e se concentrassem no pretendido, no entanto, várias vezes se manteve em silêncio, estratégia que nem sempre resultava e por isso, tornou-se necessário verbalizar o descontentamento e exigir o silêncio. A dado momento foi necessário trocar um aluno de lugar, uma vez que não parava de conversar com o colega, provocando distúrbio dentro da sala de aula e conseqüente desconcentração. Apesar das inúmeras chamadas de atenção, era necessária mais assertividade em determinados momentos para que, efetivamente, existisse

silêncio para a realização das tarefas. Ademais, destaca-se a dificuldade da professora estagiária em manter o raciocínio; todavia, apesar do barulho que se possa fazer sentir na sala de aula, este não pode interferir na capacidade de dar resposta e pensar nas questões a colocar. Esta dificuldade fez com que se perdesse um bocadinho do ritmo, o que levou ao facto de não se ter terminado a aula.

Por fim, salientar ainda, a necessidade de dar mais *feedback* à turma; para isto pode partir-se da resposta de um aluno e questionar a restante turma se estão de acordo ou não e para justificarem, bem como devolver questões aos alunos, consoante as suas respostas para que assim se estabeleça um raciocínio de dedução e indução e uma maior articulação.

Com a turma de HGP esperava-se uma maior participação e envolvimento nas tarefas e uma alteração comportamental, isto é, menos momentos de distração e de conversas paralelas, como era habitual. Estas expectativas prendiam-se com o facto de anteriormente ter sido efetuado um questionário à turma, onde a mesma revelou o seu especial interesse pelos diferentes recursos e estratégias, destacando-se o uso de tecnologias como atividades interativas e músicas. Relativamente a resultados obtidos, a turma mostrou-se mais participativa e interessada no conteúdo, contudo o comportamento foi algo que pouco se alterou, pois, a falta de atenção e as conversas paralelas permaneceram, tal como era habitual.

Ainda no âmbito desta disciplina foi criado pela professora estagiária uma linha cronológica, em cartolina e desdobrável, a que todos os discentes tiveram direito e colaram no final do caderno diário (cf. Figura 6).



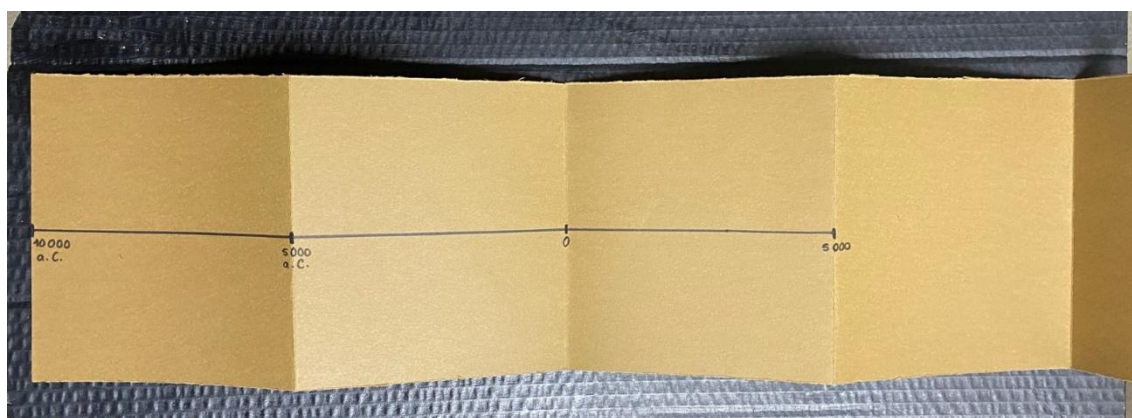


Figura 6: Friso Cronológico entregue ao aluno (Fonte: Autora)

Na consolidação de cada aula, como forma de encontrar o ponto onde deveria ser registado o surgimento do novo povo em estudo, existia no quadro o mesmo friso disponibilizado aos alunos, mas num formato maior, com exemplos de imagens e frases que poderiam ser utilizadas (cf. Figura 7).

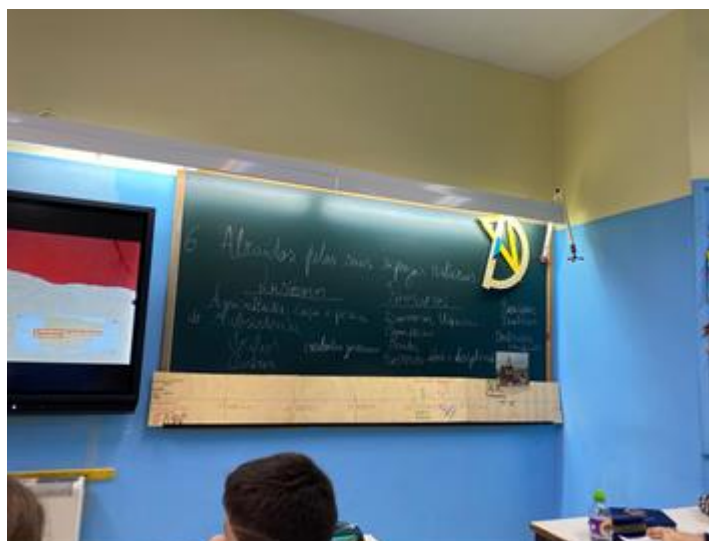


Figura 7: Friso cronológico em tamanho grande (Fonte: Autora)

Este friso tinha como principal objetivo facilitar e ajudar a turma a situar-se no tempo à medida que se ia avançando nos conteúdos. Assim, na segunda unidade didática do manual iam surgindo novos povos na Península Ibérica, à medida que estudavam cada um desses povos, os discentes, individualmente e na consolidação da aula faziam o registo no friso de algo característico dos mesmos, escrevendo frases, tópicos e fazendo algumas ilustrações alusivas (cf. Figura 8).

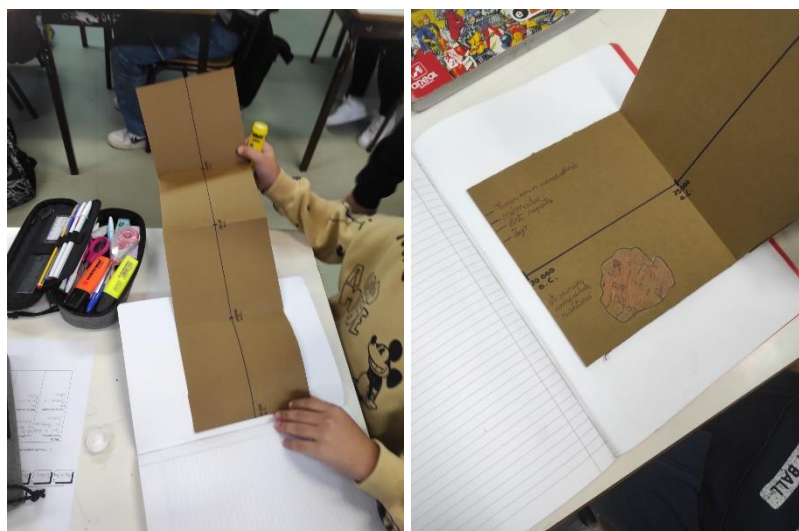


Figura 8: Friso cronológico ilustrado por um aluno (Fonte: Autora)

3.3. Práticas educativas no 1º Ciclo do Ensino Básico

No 1º CEB destacam-se como áreas de estudo principais o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e a Educação Artística composta por Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música. Neste sentido desenvolvem-se competências ao nível do Português nos domínios da Oralidade (expressão e compreensão do oral), Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita com o principal objetivo do conhecimento da língua. Na área curricular de Estudo do Meio destacam-se competências ao nível da Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia. Por fim, na disciplina de Matemática desta destacam-se os seguintes conteúdos: Números, Álgebra, Geometria e Dados e Probabilidades. Dentre destes conteúdos exploram-se seis capacidades matemáticas: raciocínio matemático, resolução de problemas, pensamento computacional, comunicações matemáticas, conexões internas e externas e representações múltiplas.

Assim sendo, no Português, com relação ao domínio da Oralidade acredita-se que os alunos devem ser capazes de compreender discursos e extrair a informação essencial, expressar-se de forma adequada e elaborar narrativas, descrições e opiniões, desenvolvendo e consolidando competências comunicativas. Ao nível da Leitura, os discentes desenvolvem competências leitoras, tornando-se fluentes. Relativamente à Educação Literária, os mesmos estabelecem um contacto frequente com obras e literatura de referência com especial enfoque para o PNL, com vista à construção de um leitor assíduo e com gosto pela leitura tornando-se capaz de apreciar uma obra literária. Relativamente à Escrita, no final do percurso escolar do 1º CEB, entende-se que os discentes devem ter adquirido competências básicas do domínio,

com vista a diferentes fins comunicativos, nomeadamente, cartas e elaboração de respostas em contexto escolar. Finalmente, no domínio da Gramática o aluno desenvolve a sua consciência linguística e consolida as regras que estruturam a língua portuguesa (Ministério da Educação, 2018d).

Relativamente ao Estudo do Meio, este subdivide-se nos domínios Sociedade, Natureza, Tecnologia e Sociedade/Natureza/Tecnologia e os seus conteúdos devem ser abordados de forma interdisciplinar. Deste modo, os alunos aprendem a valorizar o património, identificam acontecimentos históricos e relacionam-nos, mobilizam conhecimentos para a resolução de problemas do quotidiano, identificam “elementos naturais, sociais e tecnológicos analógicos e digitais do meio envolvente” (Ministério da Educação, 2018e, p.2) e utilizam as TIC para efeitos de pesquisa e apresentação de trabalhos. É de salientar ainda a necessidade de contextualizar as temáticas abordadas, preferencialmente relacionando-as com os contextos locais fazendo-se emergir questões-problema que orientem o estudo. A articulação dos conteúdos e a relação dos mesmos ao contexto local potenciam novas aprendizagens (Ministério da Educação, 2018e). De facto, o Estudo do Meio é uma área disciplinar que engloba as Ciências Naturais e diversas Ciências Humanas e Sociais, entre elas a História e Geografia de Portugal. No geral, estas ciências são fundamentais para o conhecimento do mundo. Por um lado, as Ciências Naturais apresentam um conhecimento mais sistematizado, aspetos relacionados com o corpo, os animais, as plantas, os fenómenos físicos e químicos, a colocação de questões e a procura de respostas, tendo por base experiências e procurando evidências. Por outro lado, a História e a Geografia, apesar de terem em comum as evidências e o questionamento, desenvolvem conceitos de tempo e espaço, nomeadamente a compreensão do tempo histórico enquanto a Geografia se direciona mais para a do mundo físico e humano através da observação direta ou indireta, a pesquisa e o trabalho de campo. Além disso, estas disciplinas contribuem para a construção da identidade e a compreensão do Outro. Identifica-se a Educação para a Saúde, intrínseca nas Ciências Naturais, e a Educação para a Cidadania, enquanto áreas transversais a todas as disciplinas (Carvalho & Freitas, 2010). Assim sendo, o Estudo do Meio engloba as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Naturais sem as trabalhar de forma isolada, mas sim de forma complementar.

Quanto à Matemática, nas Aprendizagens Essenciais está explanado que todos devem aprender pois “uma experiência matemática adequada proporciona às crianças e jovens a possibilidade de desenvolvimento pessoal cognitivo” (Ministério da Educação, 2021, p.2), isto é, confere-lhes a capacidade de assimilar e agir consoante o mundo em que vivem e de seguir

os estudos alcançando uma profissão e exercendo um papel de cidadão ativo. Além disso, para viver em sociedade é fundamental a mobilização dos diferentes conhecimentos e literacias, preparados para imprevistos e mudanças. Em relação aos domínios realça-se o raciocínio matemático com especial enfoque para o raciocínio indutivo, ou seja, inferir a partir de uma regularidade. A resolução de problemas deve ser algo constante durante o percurso de aprendizagem e por isso, é transversal. O pensamento computacional prende-se não só com a resolução de problemas através da tecnologia (como o Scratch), mas também com recurso a materiais como os blocos padrão. No tópico das representações matemáticas desenvolve-se a capacidade do aluno em expressar-se oralmente e por representações utilizando linguagem simbólica e manipulando materiais. No que diz respeito à comunicação, promove-se a capacidade de questionar e explicar o raciocínio. Finalmente, as conexões internas e externas visam a resposta a situações do quotidiano, preferencialmente relacionadas com outras áreas do saber (Ministério da Educação, 2021).

No que concerne à Educação Artística, esta abrange quatro áreas sendo elas as Artes Visuais, a Expressão Dramática, a Dança e a Música, todas elas subdivididas em três domínios comuns: Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação. Nas Artes Visuais permite-se ao aluno compreender e interpretar diferentes universos visuais, especialmente os que possuem um passado histórico, contribuindo ainda para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística através da estimulação de diferentes leituras de uma mesma obra e estabelecendo-se uma relação entre o pessoal e os conhecimentos desenvolvidos na experimentação e criação, utilizando diferentes técnicas e materiais. Na Expressão Dramática entende-se que o aluno deve desenvolver conhecimentos ao nível da descodificação e interpretação de textos, bem como a experimentação de diferentes técnicas e exploração de conceitos e temáticas. Na Dança valoriza-se mais uma vez a apreciação estética e artística por meio do contacto com diferentes tipos de dança, o desenvolvimento de capacidades de expressão e o uso de materiais e diferentes técnicas nas atividades. Por fim, no domínio da Música entende-se que os discentes devem experimentar diferentes estilos musicais e experimentar diferentes materiais e instrumentos, bem como saber comparar e diferenciar elementos sonoros (Ministério da Educação, 2018f).

A aula a seguir apresentada intitula-se “O que vejo dentro de ti” e teve por base a celebração do Dia do Pai, adaptada para a identificação de uma pessoa especial, uma vez que nem todos os alunos tinham uma boa relação com o pai. A aula centrou-se, no que diz respeito

à área de Português, nos domínios da Escrita, Leitura e Educação Literária e partiu da leitura dramatizada da obra *O que veem as estrelas*, de Nuno Camarneiro (cf. Apêndice H).

A turma manifestava especial interesse pelo uso das TIC, considerando que era necessário o uso de *tablets* e a realização de jogos para ser uma aula com aprendizagens significativas, divertida e que captasse a sua atenção. Neste sentido, emerge a planificação desta aula sem recurso a tecnologias na tentativa de motivar e demonstrar que o processo de aprendizagem podia ser igualmente envolvente através da dramatização da história, compreensão e interpretação da mesma e uma atividade de “escrita à maneira de” a par da criação e decoração de um telescópio com o intuito de ser oferecido a uma pessoa especial.

A aula seguiu a organização de momento inicial, desenvolvimento de estratégias e consolidação das aprendizagens. O momento de pré leitura, coincidente com o momento inicial, ocorreu no recreio, espaço onde por norma não têm aula e onde a turma procurou algumas imagens que estavam escondidas, relacionando-se com a obra. De facto, o iniciar da aula fora da sala provocou um maior entusiasmo e curiosidade sobre que tipo de tarefas iriam realizar. Este entusiasmo gerou alguma desorganização inicial e foi necessário despender algum tempo para que a turma retomasse a calma para posterior explicação da tarefa a concretizar. Após terem encontrado todas as imagens, estabeleceu-se um diálogo sobre a simbologia dos desenhos, de que obra se trataria e colocação de hipóteses sobre a temática. As imagens dispersas diziam respeito a uns olhos, estrelas e um telescópio, sendo que surgiram várias hipóteses como “ver as estrelas”, “vamos ver o universo”. Após algumas tentativas e após a disposição das imagens pela ordem em que deviam ser analisadas um aluno percebeu que “as estrelas é que veem alguma coisa”. Para a realização da tarefa foi necessário descodificar o pictórico e mobilizar o raciocínio e resolução de problemas (Oliveira-Martins et.al., 2017).

Posto isto, a turma dirigiu-se até à sala, previamente preparada para o momento da leitura dramatizada, isto é, uma luz apontada para o teto a simular um céu estrelado, mantas no chão, dispostas em frente a uma mesa, onde se encontrava um telescópio e várias ilustrações que foram sendo apresentados à medida que se foi contando a história.



Figura 9: Preparação da sala para a leitura dramatizada (Fonte: Autora)

Ao entrarem na sala, os alunos ficaram fascinados com as luzes a simular o céu estrelado e entusiasmados por poderem sentar-se no chão. Assim, durante a leitura da obra, a turma esteve bastante atenta e a prestar atenção às ilustrações que iam passando.



Figura 10: Surgimento de ilustrações durante a leitura (Fonte: Autora)

Posteriormente, ainda sentados nas mantas realizou-se um diálogo orientado sobre alguns aspetos da obra, diálogo esse em que quase todos os discentes contribuíram, o que revela a atenção que prestaram ao momento anterior. Até mesmo um aluno que, habitualmente se retrai ao nível da participação, por ter medo de errar, levantou o braço, constantemente, para contribuir.

De seguida, efetuou-se a realização do guião de compreensão e interpretação da obra, de forma individual, sendo que num primeiro momento foi explicado à turma o que era

solicitado em cada uma das questões. A primeira questão gerou alguma dificuldade pois a turma não estava a perceber a dinâmica do que era pedido, ou seja, consoante o que aparecia no guião de compreensão tinham de consultar o texto e retomar a ideia e completar. Alguns alunos conseguiram compreender autonomamente, o objetivo da questão de compreensão reorganizativa, isto é, a ideia da retoma da última frase proferida por Alfredo cientista.

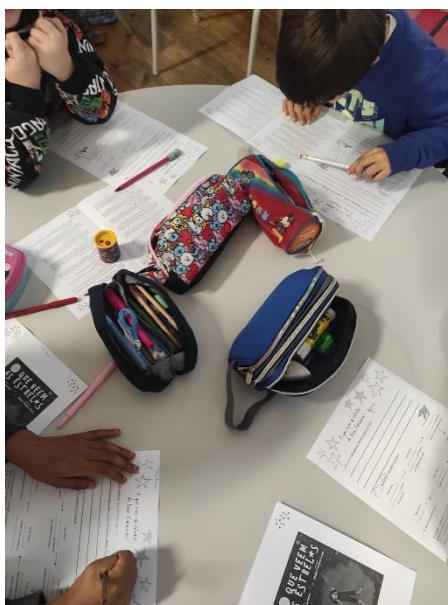


Figura 11: Realização do guião de compreensão da obra (Fonte: Autora)

No momento de pós leitura da aula, em que realizaram a planificação da “escrita à maneira de Nuno Camarneiro” evidenciaram-se alguns entraves, dado este ser um dos domínios em que o grupo demonstrava maiores dificuldades. Neste sentido, a adversidade prendia-se com a definição de adjetivos que caracterizasse uma pessoa especial sobre quem escreviam.

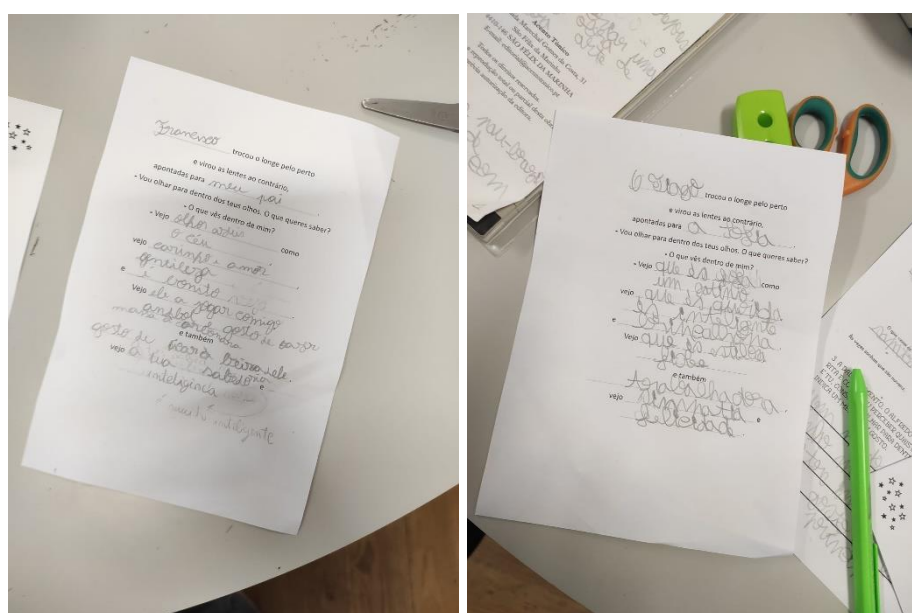


Figura 12: Planificação da atividade de "escrita à maneira de..." (Fonte: Autora)

Após a planificação e correção dos pequenos textos, os discentes começaram por passar a caneta os textos para a folha que cobriu o “telescópio” e ilustraram-na, construindo-se um telescópio tal como o do Alfredo Cientista, sobre o qual podiam ver a pessoa especial, todas as suas qualidades e defeitos. A decoração e ilustração dos telescópios permitiu a mobilização da sensibilidade estética e artística, através da experimentação de uma forma diferente de arte e valorizando-a (Oliveira-Martins et.al., 2017).



Figura 13: Concretização do telescópio (Fonte: Autora)

Por fim, referir que apesar do pedido e questionamento constante sobre se durante as aulas iriam usar os *tablets*, nesta aula, apesar de não existir o uso de tecnologias, o grupo reagiu de forma positiva e com agrado, referindo posteriormente, nos intervalos que gostaram bastante das atividades que realizaram. Esta atitude deveu-se ao facto de terem estado sempre envolvidos e interessados em terminar as tarefas propostas como agentes ativos da sua aprendizagem.

Em suma, na perspetiva da professora em formação, ao nível da planificação, destaca-se a intenção de criar atividades onde não fosse envolvida a tecnologia, surgindo, assim, a leitura dramatizada que acabou por ser fundamental e ser como um motor para o desenvolvimento da restante aula. A grande conquista foi ver nos alunos o envolvimento e o entusiasmo na realização das tarefas. A maior dificuldade relacionou-se com a revisão dos textos produzidos pelos alunos, ou seja, existia sempre um número de alunos que terminava praticamente ao mesmo tempo, ao ser necessário fazer a correção do texto havia algum tempo de espera. Do ponto de vista do aluno, a maior dificuldade foi a “escrita à maneira de...”, uma vez que o domínio da escrita era, no geral, o que mais precisava de ser desenvolvido. Em

contrapartida, a redação deste mesmo texto aconteceu sem que os discentes se apercebessem que de facto se tratava de uma atividade de escrita.

De seguida apresenta-se uma outra aula que segue uma metodologia ativa, a rotação por estações, e articula a Matemática, no que diz respeito a capacidade e medição e unidades de medida, com o Português no domínio da oralidade, com o Estudo do Meio no âmbito da atividade humana e os oceanos, e com as Expressões artísticas, nomeadamente a Música com a interpretação e comunicação, e o Drama no domínio da experimentação e criação (cf. Apêndice I). Esta aula designa-se “Capacidades Monstruosas” e tem seguimento na leitura do texto “O Monstro” presente na obra *Seis Histórias às Avessas*, de Luísa Ducla Soares.

Relativamente ao processo de planificação, este foi sofrendo alterações, nomeadamente ao nível das estratégias e metodologias, emergindo a sugestão, por parte da professora supervisora, da utilização da metodologia ativa Rotação por Estações. De facto, foi um trabalho desafiante adaptar as tarefas previamente definidas, pensando em diferentes estações, mantendo o fio condutor e seguindo a estrutura a que este tipo de metodologia obriga. De salientar que, através desta estrutura foi possível uma maior articulação entre os conteúdos matemáticos e a área curricular de Estudo do Meio, existindo um fio condutor claro, subordinado à temática da poluição. Este tipo de metodologias confere ao aluno um papel ativo, percorrendo as diferentes estações e realizando autonomamente ou em grupo as propostas didáticas (Alcantara, 2020).

Ainda durante este processo de planificação, foi indispensável a criação de um guião adaptado para dois alunos integrados na turma, que se encontram ao abrigo do método das 28 palavras e por isso, a criação do guião teve por base esta informação. Assim sendo, o guião era composto por questões, essencialmente, de escolha múltipla, preenchimento de espaços e de rodear palavras, agrupando-as. A estas questões propostas, os alunos responderam com alguma destreza, intercalando, sempre, a resolução de um exercício com um tempo para descanso até passarem ao seguinte. Esta decisão foi tomada para que ambos os alunos não ficassem inquietos e desmotivados com o trabalho, pois o ambiente na sala já estava agitado e com ruído de fundo.

O uso da metodologia de rotação por estações permite o desenvolvimento de competências digitais, através do manuseamento e programação de equipamentos eletrónicos, neste caso em específico de *tablets* e do SuperDoc, bem como o fortalecimento e rapidez no que diz respeito a exercícios e pensamentos complexos, uma vez que existe um tempo limite para a concretização dos exercícios destinados para cada uma das estações. Além disso, a necessidade da existência de diferentes espaços permite a combinação dos mesmos, isto é,

existem diferentes estações com dinâmicas distintas, mas que culminam num mesmo tema, abrangendo diferentes conteúdos, e ainda, a noção de rotação de uma estação para a outra (Silva & Graça, 2023). Neste caso concreto, a turma mudava de estação no sentido dos ponteiros do relógio e tinha contacto com diferentes materiais como as ferramentas tecnológicas (*tablets* e o Robô Super Doc) e materiais manipuláveis, como os copos e garrafas permitindo a assimilação da noção de capacidade e das medidas convencionais e não convencionais.

No desafio inicial foi pedido à turma que imaginasse que estava no jardim zoológico e que era necessário apetrechar-nos com o equipamento ideal, sendo que todos os alunos aderiram rapidamente e fizeram algumas sugestões de objetos que estavam em falta, como alimentos e protetor solar. Assim, mobilizaram-se conhecimentos da Expressão Dramática através da exploração das “possibilidades motoras e expressivas do corpo” interpretando uma personagem, um visitante no jardim zoológico (Ministério da Educação e Ciência, 2018a, p.7).

De seguida, foi explicado em que consistia a seguinte tarefa, estando organizada por estações, indicando que deveriam verificar no guião em qual das tarefas se encontravam. Foi ainda referido que deveriam ler primeiro o guião antes de iniciarem, existindo 20 minutos para a realização das propostas de trabalho em cada uma das estações. De facto, o tempo previamente definido não foi suficiente para que todos os alunos conseguissem concluir as atividades o que demonstra a necessidade de alguns minutos extra para a finalização, existindo, também, espaço para os colegas se ajudarem. Além disso, teria sido benéfico a disponibilização de tempo para a leitura das questões apresentadas no guião de aprendizagem, de modo a agilizar a operacionalização das tarefas.

Os alunos estavam organizados em pequenos grupos e trabalharam de forma colaborativa e autónoma, partindo das orientações presentes no guião de aprendizagem, com destaque para o relacionamento interpessoal, em todas as estações. A constituição dos grupos teve por base as dificuldades evidenciadas pelos alunos, nomeadamente a dificuldade na leitura, em manter a concentração, na realização de tarefas mais complexas, sendo que a ideia era que dentro de um mesmo grupo houvesse entajuda. À medida que foram chegando à sala foram distribuídos pelas mesas, evitando a confusão no momento de iniciar a tarefa de rotação por estações.

Na primeira estação “Descobrimo as medidas de capacidade”, os alunos identificaram os recipientes referidos na história estudada previamente e desenvolveram a noção de capacidade, através da compreensão e interpretação de diferentes fontes, nomeadamente, imagens e textos, produzindo o seu próprio conhecimento ao nível de linguagens e textos, utilizando eficazmente os códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, isto é,

após análise dos documentos apresentaram uma resolução para as tarefas propostas e chegando a um resultado final conduzindo a produtos matemáticos, e por isso, desenvolvendo a noção de rotação por reflexão (Oliveira-Martins et.al., 2017). Nesta tarefa, o principal entrave prendeu-se com a escrita do conceito de capacidade, apesar de saberem o seu significado não sabiam como colocar pelas próprias palavras. Após terem ultrapassado este desafio confrontaram as suas respostas com a definição do dicionário e puderam fazer os ajustes necessários.



Figura 14: Estação 1- “Descobrimo as medidas de capacidade” (Fonte: Autora)

Na segunda estação denominada “Explorando a conversão de medidas”, os alunos realizaram uma experiência com recipientes e visualizaram um vídeo, de modo a compreenderem as regras de conversão, desenvolvendo competências de compreensão e interpretação de fontes, bem como de resolução de problemas (Oliveira-Martins et.al., 2017). Assim, com uma garrafa de 1 L e 10 copos com a medida de 1 dl verteram a água e puderam verificar que, no total, representavam a mesma unidade de medida. Uma vez que este conteúdo não era algo novo para a turma e com o apoio do vídeo explicativo, conseguiram fazer o exercício de conversão, mas nem todos os alunos conseguiram terminar no tempo estipulado.

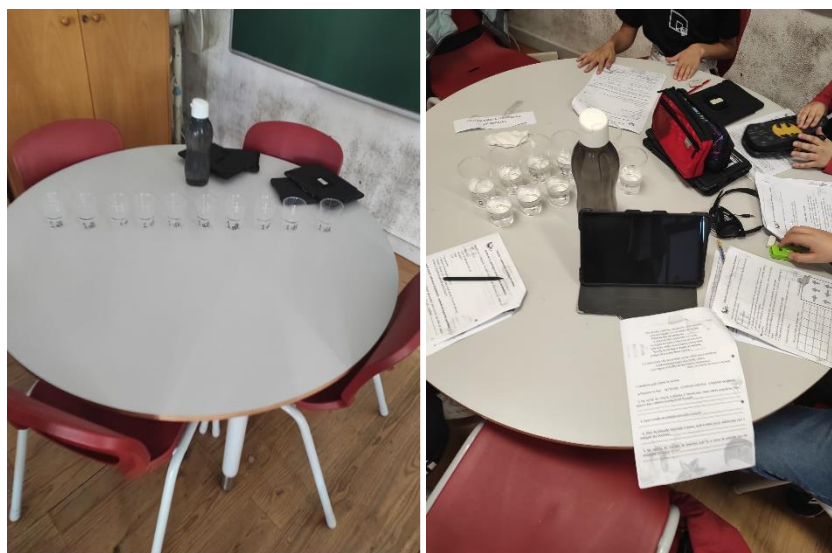


Figura 15: Estação 2- “Explorando a conversão de medidas” (Fonte: Autora)

A terceira estação “Ouvindo o oceano” resumiu-se a uma atividade de escuta ativa com a audição de um excerto da música “Plástico não é plâncton”, da Capicua, onde os alunos desenvolveram capacidades nucleares de compreensão oral, com o preenchimento dos espaços em branco. Com esta música os alunos identificaram causas da poluição dos oceanos que se refletiam no bem-estar, saúde e ambiente, tomando consciência da poluição dos oceanos, as causas da mesma, e o quão prejudicial é para a natureza e para o Homem. Nesta tarefa, os discentes ouviram a música mais do que uma vez, tal como estava referenciado no guião, sendo que só na segunda e terceira audição deveriam começar a completar os espaços em branco, mas tal não se verificou, pois na primeira audição já estavam a tentar preencher, o que revelou que não seguiram a instrução, eventualmente entusiasmados com a novidade da abordagem metodológica.

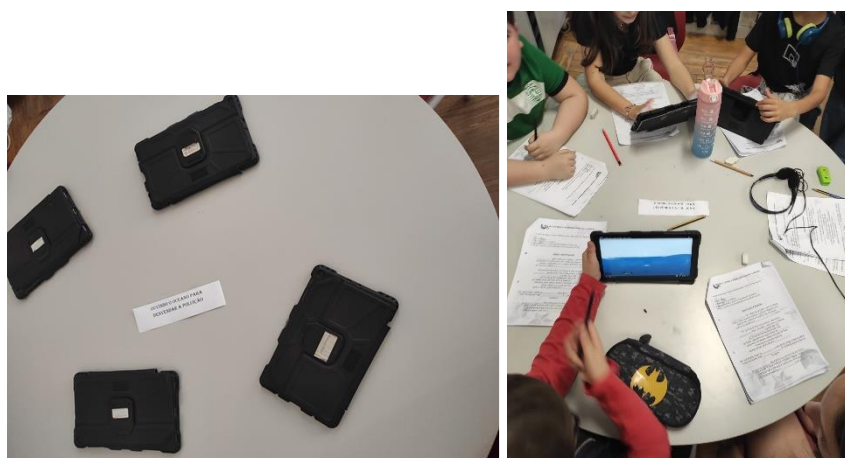


Figura 16: Estação 3- “Ouvindo o Oceano” (Fonte: Autora)

Na quarta estação “Explorando o Zoo em busca de causas de poluição” foi proposto aos alunos a programação de um robô para a descoberta de causas da poluição dos oceanos. Esperava-se que a programação do *Super Doc* e a análise das fontes disponibilizadas, levassem os alunos a recorrerem a processos lógicos que permitem aceder à informação, nomeadamente, outros tipos de poluição dos oceanos que permitem aprimorar os conhecimentos prévios, a articulação entre o saber científico, técnico e tecnológico e ainda à descodificação e interpretação de fontes (Oliveira-Martins et.al., 2017). Esta programação pressupôs um registo das coordenadas no guião.



Figura 17: Estação 4- “Explorando o zoo em busca de causas de poluição” (Fonte: Autora)

Por fim, realizou-se um *escape room* digital, de forma individual, com recurso aos *tablets* dos alunos, onde se defrontaram com questões alusivas aos dois grandes conteúdos presentes ao longo da aula, as medidas de conversão e a poluição dos oceanos. A esta atividade a turma reagiu com bastante interesse e entusiasmo uma vez que fora algo já previamente pedido. Ademais, não revelaram qualquer dificuldade na compreensão da dinâmica que tinham de seguir para prosseguir no jogo. Por vezes, quando tinham dúvidas sobre qual seria a resposta correta questionavam a professora ou dialogavam com os colegas da mesa, chegando a um resultado final.

Relativamente a esta aula, destaca-se como maior dificuldade o conseguir acompanhar todos os grupos e tirar as dúvidas do momento. Esta foi a primeira aula planificada com base nesta metodologia e por isso, foi necessária uma pesquisa prévia sobre a metodologia de rotação por estações e sobre o *escape room*, para que se seguissem todos os critérios a estas subjacentes. Apesar do tema abranger toda a aula foi necessário criar um elo de ligação entre todas as

estações, para que os exercícios não aparecessem isolados, para tal, a construção do guião de aprendizagem à luz do tema da poluição e com base no texto lido “O Monstro”, estabeleceu essa relação e ainda através da criação de materiais autênticos. Do ponto de vista do aluno, ficou evidente que não conseguiam terminar as tarefas no tempo necessário, algo que poderia ter sido solucionado com uma leitura prévia do guião. Apesar desta dificuldade, a turma conseguiu, ao nível do Estudo do Meio, compreender de que forma o Homem interfere na poluição dos oceanos, no âmbito da Matemática aprimoraram conhecimentos relativos à capacidade e o seu significado, ordenando e comparando recipientes, bem como através da experimentação da medição de capacidades com diferentes unidades de medida.

3.4. Projetos Educativos e ações na comunidade escolar

No que concerne ao envolvimento em projetos educativos e em ações escolares em conjunto com o par pedagógico destacam-se: o Projeto “Literarte” e a reunião intercalar no âmbito do 2º CEB; o projeto de Mindfulness “Pés no chão para sentir o coração e a respiração” desenvolvido com a turma do 1º CEB e a participação na visita ao Agrupamento, bem como na visita de estudo ao museu World of Discoveries no mesmo ano escolar. Ainda com o segundo par que estagiou no mesmo agrupamento realizou-se um jornal digital, abrangendo todos os anos escolares.

Relativamente ao Projeto “Literarte” (cf. Apêndice J), idealizado e concretizado em par pedagógico, visava o envolvimento dos alunos no seu percurso escolar motivando-os a partilhar os seus conhecimentos em formato físico, na biblioteca, ou em formato digital através do *padlet*, disponível a toda a comunidade escolar, incluindo encarregados de educação. O projeto tinha em vista a valorização das necessidades e gostos de cada um disponibilizando um espaço para se expressarem de diferentes formas, nomeadamente, através da escrita, desenho e até mesmo oralmente, durante todo o ano letivo; contudo, após a transição para o estágio no 1º CEB tornou-se difícil conseguir motivar os discentes e relembrar a possibilidade da participação no mesmo, uma vez que o contacto também diminuiu.

“Literarte” emerge da junção entre literacia e arte visando a interdisciplinaridade, incluindo as Expressões Artísticas e debruçava-se sobre os seguintes objetivos: ressignificar o trabalho dos alunos; articular as diferentes áreas do saber; atribuir à biblioteca uma conotação de local de aprendizagem; estimular a criatividade e autonomia.

Tanto na biblioteca como no *padlet* existiam secções definidas por temáticas: “Assinado: Clube dos Leitores”, “A curiosidade matou o burro”, “Artisticamente falando”, “Gira letras” e “Os livros também falam”. “Assinado: Clube dos Artistas” tinha como intenção a partilha de textos produzidos pelos discentes com relação a algum livro que tinham lido, ou apenas textos da própria autoria. “A curiosidade matou o burro” pretendia a exposição de trabalhos de pesquisa e curiosidades nas áreas das Ciências, Física e Química, História, ou até mesmo sobre uma determinada personagem que tenha tido um importante papel na sociedade. Ademais, podiam partilhar os trabalhos orais que realizavam a respeito da curiosidade histórica, na disciplina de HGP. De facto, a maioria das participações neste âmbito foram relativas a conteúdo histórico, com exceção de publicações no *padlet*, referentes a curiosidades da área das Ciências da Natureza.



Figura 18: Secção A Curiosidade matou o burro (Fonte: Autora)

Na secção “Artisticamente falando” estimulava-se o gosto pela arte a partir da apresentação de desenhos que tinham feito relativamente a um livro, a uma temática abordada em sala de aula e até mesmo um desenho feito em contexto não escolar, mas que tivesse alguma pertinência. Destaque-se a ideia de poderem dar asas à imaginação e serem os próprios a criar uma nova ilustração para a capa de uma obra literária.



Figura 19: Secção “Artisticamente falando” (Fonte: Autora)

Já na secção “Gira letras” recorreu-se à expressão musical com a partilha de músicas, preferencialmente portuguesas, que transmitissem uma mensagem significativa, que representassem um marco histórico ou dia nacional, como por exemplo, o 25 de abril, a paz, a sustentabilidade. Esta área foi alvo de maior participação, com destaque para os autores portugueses como Amália Rodrigues e Zeca Afonso.



Figura 20: Secção “Gira letras” (Fonte: Autora)

Por fim, “Os livros também falam” era uma secção onde se estimulava a criação de um *booktrailer*, para tal existia no *padlet* um link onde se podia seguir um tutorial para a realização do mesmo e um exemplar da obra *Greve*, de Catarina Sobral.



Figura 21: Secção “Os livros também falam” (Fonte: Autora)

Todo o aluno que participasse recebia um cartão, bem como um carimbo por cada publicação que fizesse, sendo que ao fim de 6 carimbos recebia um brinde. No geral, foi um projeto que careceu de uma maior envolvência por parte da comunidade escolar, tendo sido as turmas de estágio a participarem com mais assiduidade.

Quanto às reuniões intercalares de ambas as turmas de estágio do 2º CEB, estas caracterizaram-se pela discussão e partilha de ideias em relação às dificuldades dos alunos nas diferentes disciplinas, atribuição de medidas universais e seletivas aos discentes, relato de situações comportamentais que tinham acontecido e apresentação de possíveis soluções. A presença nestas reuniões permitiu compreender que é necessário prestar atenção a aspetos que vão além dos conteúdos curriculares, nomeadamente questões pessoais dos discentes que carecem de compreensão por parte dos docentes. Além disso, foi possível perceber quais os critérios seguidos para a atribuição das notas de final de período.

No que diz respeito ao Projeto “Pés no chão para sentir o coração e a respiração”, este emergiu da observação direta da turma do 1º CEB, uma vez que alguns alunos tinham dificuldade em gerir as emoções, a ansiedade e aceitar o erro como algo normal. Assim, surgiu a necessidade de criar pausas na rotina diária dos alunos, para que pudessem refletir, retomar a calma e explorar o próprio corpo e as suas emoções. Além disso, este projeto visava a criação de estratégias, para que o grupo conseguisse de forma autónoma lidar com emoções e

acontecimentos, não só ao longo do percurso escolar, mas também da sua vida pessoal enquanto cidadão.

O projeto decorreu durante oito semanas, com uma sessão por semana de cerca de 20 minutos, estabelecendo-se a interdisciplinaridade entre a Expressão Artística (Artes Visuais e Música), a Educação Física e ainda o Português, nos domínios da escrita e oralidade. Para tal estabeleceram-se os seguintes objetivos: definir estratégias de retorno à calma; estimular a atenção e concentração; identificar e confrontar situações de *stress* e ansiedade.

Inicialmente os discentes revelaram dificuldade em manter a concentração e o foco e por vezes o silêncio, faziam expressões faciais que revelavam alguma estranheza e vergonha na realização das atividades. Em algumas atividades demonstraram dificuldade em manter o equilíbrio e os olhos fechados o que levava a que olhassem para os colegas para verem o que estavam a fazer.

Na sala havia um baú a que podiam recorrer, onde constavam algumas frases com indicações que seguiam para retomar a serenidade. Este baú foi várias vezes utilizado, com especial enfoque para um aluno que apresentava uma grande dificuldade em aceitar o erro como algo comum.

Numa das sessões aprenderam uma música para utilizarem em momentos em que estivessem a ter dificuldade em manter a calma, à qual reagiram com ânimo e aprenderam a letra rapidamente, contudo revelou-se complexo aprender os gestos a esta associados. Quando confrontados sobre se a música lhes iria ser útil referiram que seria bom para “ficarem melhor” e “para não ficar tão irritado”. Uma aluna fez uma breve análise da letra e disse que tal como a mesma indica, o ideal é parar e respirar, para acalmar.

Numa outra sessão, os alunos permaneceram sentados, de forma confortável, encostados à cadeira e com os pés no chão, focando-se na sua respiração e nos sentidos, nomeadamente, a audição e o tato. A maioria dos alunos referiu ter conseguido ouvir a colega, que está constantemente a andar de um lado para o outro na sala (aluna diagnosticada com autismo e hiperatividade), foram capazes de identificar o barulho de um saco a mexer, a própria respiração e sentiram o coração a bater. De facto, as respostas não foram muito variadas, o que pode revelar alguma dificuldade por parte dos alunos em concentrar-se no corpo e no ambiente que os rodeia.

Por fim, de mencionar que no geral os alunos consideravam as atividades relaxantes e importantes para “manter a calma em dias de prova” e ainda que conseguiram envolver-se mais nas últimas sessões, comparativamente com as sessões iniciais.

Quanto à visita de estudo ao museu World of Discoveries e a visita ao Agrupamento foi possível ter a noção de toda a logística que envolve a saída da escola, desde o pedido de autorização aos encarregados de educação até à recolha de dinheiro e controlo e atenção no trajeto percorrido até ao local desejado. Neste sentido, destaca-se a caminhada até ao Agrupamento, em que participou toda a escola e como tal, era um número avultado de crianças, duplicando a necessidade de atenção e de parar o trânsito para a passagem nas passadeiras, bem como a organização das turmas no espaço onde decorreu a atividade, conjuntamente com todas as outras escolas. Além disso, a visita ao museu mostrou-se ainda mais desafiante pois além das questões mencionadas anteriormente, os alunos NAS necessitavam de um especial acompanhamento devido à sua dificuldade em comunicar verbalmente e ao nível da leitura.

Por fim, o jornal digital surgiu com o propósito de criar um espaço onde fosse possível a partilha de informação e atividades letivas, dentro do mesmo agrupamento, com todas as turmas dos diferentes anos de escolaridade. Inicialmente ficou estipulado que as publicações seriam mensais, no entanto, devido ao entrave de conseguir envolver a comunidade escolar, além das turmas de regência, houve a necessidade de alterar a regularidade das publicações por período. O jornal potenciou o desenvolvimento de habilidades de comunicação, a promoção da leitura e escrita, a exploração de talentos e o devido reconhecimento dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

Neste sentido, destacam-se como objetivos gerais promover a articulação horizontal e vertical e desenvolver a relação entre escolas do mesmo agrupamento. Como objetivos específicos salienta-se o aprimorar as capacidades de escrita dos alunos, estimular a criatividade e autonomia dos alunos e ainda partilhar conhecimento entre diferentes níveis de ensino.

No jornal é possível encontrar variados tipos de textos, nomeadamente notícias sobre o corta mato, na perspetiva de quem participou e na perspetiva de quem apenas o observou ou um debate sobre “De que forma o ensino laico deve impor a comemoração de festividades religiosas (Cristãs) na escola?”

Durante a concretização do projeto a maior dificuldade prendeu-se com a integração das várias turmas da escola: apesar da partilha do projeto na escola não houve a participação de outros alunos no projeto.

A participação em diversos projetos, reuniões e saídas escolares foram de extrema importância ao longo do percurso da PES, na medida em que permitiram compreender os diferentes papéis que um professor assume, não se cingindo apenas à sua função de ensinar, mas também colaborando na parte organizativa e burocrática das atividades. Ademais, a criação

de todos os projetos a partir do zero mostrou que é possível a dinamização de tarefas fora da sala de aula e que abram os horizontes às crianças, seguindo o currículo, mas de forma transversal a várias áreas do saber e recorrendo a diferentes estratégias.

3.5. Reflexão global

Neste terceiro capítulo foram apresentadas algumas atividades realizadas com o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, bem como algumas dificuldades sentidas. Importa referir também alguns entraves que foram surgindo ao longo deste percurso, transversais a toda a PES. Assim, destacam-se a gestão do tempo, a dificuldade na constante planificação de atividades diferentes, a necessidade permanente de pesquisa. Além disso, é importante referir a influência do trabalho colaborativo desenvolvido e o impacto após a realização dos projetos desenvolvidos, isto é, compreender todo o trabalho a ser preparado até ao momento de apresentação dos mesmos ao contexto e todo o empenho necessário para que os projetos se mantenham em vigor.

No 2º CEB, com a turma de HGP, principalmente, houve dificuldade em se fazer cumprir o plano de aula no tempo estipulado, quer devido ao comportamento da turma, quer devido à dificuldade em conferir algum ritmo à aula e em lidar com o barulho constante que se fazia sentir na sala e ainda pelo facto de se permitir que os alunos divagassem. Com a turma de Português a planificação foi quase sempre cumprida uma vez que os alunos se envolviam nas tarefas e sentiam-se motivados, com exceção das aulas com base no domínio da escrita, pois os alunos demonstravam necessidade de melhoria neste âmbito. No 1º CEB denotou-se uma maior facilidade em planificar atividades que correspondessem ao tempo que estava estipulado, no entanto, houve exceções, pois por vezes foi necessário dedicar mais tempo do que o previsto a explicar e a esclarecer dúvidas. Esta dificuldade na gestão do tempo foi melhorando, tal verificou-se de um semestre para o outro, apesar de os anos de escolaridade serem diferentes. O facto de ter uma quantidade de conteúdo coincidente com o tempo de aula e com as necessidades da turma foi um dos fatores facilitadores. Além disso, tornou-se mais fácil a distinção entre o acessório e o essencial, o que levou a que não houvesse espaço na aula para divagar, o facto de se utilizar as respostas dos alunos como base para a questão ou tarefa seguinte também contribuiu para que houvesse mais ritmo na prática. De referir que ao longo de todas as práticas houve flexibilidade e espaço para a colocação de dúvidas, tal como defende MacKenzie (2006, citado por Casimiro, 2019).

Ainda a respeito da planificação foi inevitável a constante pesquisa sobre conteúdos e o modo como podiam ser abordados, primando sempre pelo uso de diferentes recursos, que

fossem ao encontro dos gostos das crianças, para assim proporcionar uma aprendizagem motivadora. Com a turma do 1º CEB, devido ao especial gosto e pelo contacto diário que tinham com as tecnologias foi imprescindível a procura por novas aplicações e *sites* que permitissem a interação com a turma e a abordagem dos conteúdos. Algo que se revelou transversal a todos os contextos foi a necessidade de inovar e criar atividades diferentes, evitando a repetição de estratégias e recursos em todas as aulas. Tal como referem Nascimento e Campos (2018) os recursos pedagógico-didáticos são de extrema importância e assumem um papel no que diz respeito à construção do conhecimento do aluno de forma ativa.

Ao longo de toda a PES foi sendo desenvolvido um trabalho de cooperação com o par pedagógico, com os professores cooperantes e com os professores supervisores que contribuiu para uma aprendizagem mais significativa, desenvolvendo competências do trabalho colaborativo. Neste sentido, estabeleceram-se objetivos e identificaram-se as dificuldades e pontos a melhorar, junto dos professores cooperantes e supervisores e depois, em conjunto com o par pedagógico procuraram-se soluções para as mesmas. Assim, foi necessário definir os conteúdos, as estratégias e atividades e conseqüentemente, traçar as diferentes fases do processo, nomeadamente a planificação, revisão e a prática. Esta organização foi muitas vezes realizada colaborativamente e como tal, foi fulcral a distribuição de tarefas e posterior reunião para confronto da pesquisa e organização.

A prática reflexiva foi fundamental antes, durante e após a ação, na medida em que foi necessário observar os contextos para que posteriormente fossem criados planos de aula adaptados aos mesmos. Durante a prática foi necessário refletir e identificar pontos a melhorar e momentos que poderiam ter sido mais desenvolvidos ou desenhados de uma forma diferente, mais proveitosa para a aprendizagem. Após a ação, o diálogo estabelecido com as professoras e com o par pedagógico permitiu o cruzamento de diferentes perspetivas. O uso das narrativas reflexivas como instrumento ao longo da PES permitiu a revelação de conhecimentos tácitos, envolvendo uma necessidade de melhoria e refletiu, ainda, a relação biunívoca entre o pensamento e a ação no ato de contar (Marcolino & Mizukami, 2008), procurando sempre a melhoria da prática pedagógica. Esta prática reflexiva confere ao professor um maior valor na construção do seu conhecimento conferindo credibilidade à epistemologia que fundamenta a sua práxis (Schmitt, 2011).

No que concerne aos projetos desenvolvidos no Agrupamento, inicialmente houve alguma dificuldade em pensar no primeiro projeto a ser desenvolvido, o Projeto Literarte, uma vez que a intenção era criar algo que fosse do interesse dos discentes e que tivesse impacto no

contexto escolar. Após diálogo com as professoras cooperantes e com a professora bibliotecária surgiu a ideia do Literarte, que apesar de não ter tido os resultados pretendidos foi encarado como uma aprendizagem. O mesmo se passou com o jornal digital, em que não se conseguiu envolver todas as turmas do agrupamento. Esta aprendizagem passou pela compreensão de todo o trabalho que é necessário definir antes da apresentação à comunidade, desde os objetivos que se pretendiam alcançar até à forma de divulgação e a necessidade constante de estar em contacto com os discentes, encontrando formas de os motivar a participar. Já com o projeto desenvolvido no 1º CEB os resultados revelaram-se bastante positivos, uma vez que toda a turma se envolveu e o seu comportamento foi sofrendo alterações ao longo das sessões. O facto de nunca ter trabalhado Mindfulness com crianças também possibilitou uma visão diferente, bem como uma outra perspetiva, da pessoa que guia as sessões e não da pessoa que é guiada.

Por fim, de referir que a profissão docente é algo que exige muito de nós enquanto profissional e pessoa, mas que é extremamente gratificante pois permite contribuir para a formação das crianças e a construção de um futuro melhor.

4. Empatia, Respeito, Tolerância: a prática docente pela voz dos discentes

O projeto abaixo descrito diz respeito a uma problemática identificada na turma de Português do 6º ano da PES, isto é, a existência de conflito entre os pares e a dificuldade em estabelecer relações baseadas na empatia. Neste sentido, emerge o projeto *Empatia, Respeito, Tolerância: A prática docente pela voz dos discentes*.

Assim, foram dinamizadas seis sessões no âmbito do Português e da Cidadania na intenção de promover o respeito, empatia e entreajuda no grupo, foram ainda realizadas uma entrevista à professora cooperante e uma aproximação ao grupo focal com a turma em estudo, no final das sessões.

De salientar que, no primeiro capítulo deste relatório reflete-se e estuda-se sobre a influência das relações que se estabelecem entre os professores e alunos e ainda a influência da família no ambiente escolar, numa tentativa de se estabelecerem ligações entre as questões teóricas e a procura de uma forma, na prática, de atenuar o problema identificado.

4.1. Motivação, questão de partida e objetivos

O projeto desenvolvido era à partida para ter sido algo relacionado com a História e Geografia de Portugal, mais concretamente o 25 de abril, uma vez que se celebravam os 50 anos. No entanto, após a observação direta e naturalista das turmas da PES revelou-se a necessidade da intervenção na turma de Português de 6º ano, que apresentava comportamentos e atitudes de conflito, de falta de entreajuda e dificuldade em estabelecer relações saudáveis entre os pares e ainda, uma situação pontual de racismo. Neste sentido, verificou-se que a professora cooperante sentia alguma dificuldade em lidar com a situação e em encontrar estratégias que ajudassem a solucionar este problema. Por isso, após diálogo com a mesma definiu-se que seria positivo experimentar novas estratégias.

Assim sendo, este constitui-se como um projeto de intervenção na realidade educativa, a partir de um estudo de caso, centrado na área curricular da Cidadania e Desenvolvimento. A ação em questão partiu da questão “De que modo as atitudes individuais dos alunos influenciam a relação entre os pares?”. Assim, identificou-se a problemática, planearam-se sessões de trabalho, as sessões foram realizadas, monitorizadas e avaliadas pela sua eficácia através da reflexão (Trip, 2005). Foram estabelecidos como objetivos do projeto: i) desenvolver

competências de cooperação; ii) contribuir para a promoção da tolerância e do respeito do Outro; iii) desenvolver a escuta empática do Outro.

4.2. Enquadramento teórico

Neste subcapítulo importa destacar o conceito de empatia, o modo como esta característica emerge do indivíduo e quais os fatores influenciadores e ainda elaborar um pouco sobre a Educação para a Cidadania.

O conceito de empatia pode assumir perspetivas diferentes, isto se a tentarmos compreender do ponto de vista cognitivo e humanista. Neste sentido, pode afirmar-se que a empatia se caracteriza pela capacidade de um indivíduo em perceber os sentimentos e a perspetiva do outro, ou seja, a forma como se sente e como pensa, expressas através dos pensamentos, emoções e sentimentos, isto é, a habilidade em ver o mundo pelos olhos do outro, compreendendo-o, estabelecendo desta forma relações e a aceitação do outro (Rogers, 2009, e Pavarino et al, 2005, citados por Veiga & Santos, 2011).

Segundo Roger (2001, citado por Sampaio, Camino e Roazzi, 2009) a empatia vai além dos traços exteriores, visando a perceção do que está “dentro” da pessoa, ou seja, a capacidade de compreender o modo como se sente sem se fazer qualquer juízo de valor.

Ademais, considera-se que qualquer indivíduo é capaz de desenvolver competências sociais desde os seus primeiros anos de vida, no entanto, quando esta característica empática falha significa que o indivíduo revela dificuldades em assimilar os comportamentos dos que o rodeiam e do seu autocontrolo emocional, o que poderá levar a atitudes mais agressivas. Estas reações podem ser fruto de experiências do indivíduo, por isso, é importante ser empático e compreender que por vezes as decisões são tomadas de forma ilógica devido a situações anteriores, como acidentes, perda de um familiar, traumas infantis (Oliveira, 2017). Assim, o desenvolvimento da competência empática, tem como objetivo levar a que a criança estabeleça laços com os colegas, pensando no bem comum e não apenas no seu bem-estar e ainda, que consiga perspetivar diferentes situações pelos olhos do outro, tornando-se altruísta e capaz de desenvolver trabalho de cooperação e colaboração. Além disso, a criança torna-se mais tolerante, compreendendo as diferenças entre indivíduos, não as vendo como um entrave, mas sim como uma aprendizagem, adaptando-se ao contexto (Pavarino et al., 2005 citados por Veiga & Santos, 2011).

Assim sendo, percebe-se que por vezes as experiências das crianças e jovens podem ser um fator influenciador das suas ações, mas não são o único. Godinho (2005) indica que o

comportamento e atitudes dos pais influenciam a forma de estar dos filhos e as suas respostas empáticas. Neste sentido, as crianças que convivem num ambiente positivo, tendo como modelos comportamentos empáticos, de tolerância e compreensão conseguirão perspetivar de outra forma a relação com o outro e desenvolver relações interpessoais positivas.

Quando falamos em empatia emergem diferentes conceitos associados à mesma como, angústia pessoal, angústia empática e compaixão, todos eles são conceitos diferentes e que surgem de forma gradual como se poderá ver neste capítulo.

Através do teste Feshbach Affective Situation Test for Empathy (FASTE) criado por Norma Feshbach e Kiki Roe (1968), verificou-se que crianças de seis e sete anos eram capazes de reconhecer as emoções do outro, contudo não as conseguiam sentir. A resposta da criança perante o outro era influenciada pela semelhança de género dos intervenientes, no entanto, perante situações de medo, alegria, tristeza e raiva parecia não haver diferença.

As crianças de idade precoce têm dificuldade em distinguir cognitivamente a si e ao outro e por isso, quando o outro demonstra angústia ou algum outro sentimento, a mesma vive a emoção como se também fosse dela, a este processo chama-se de angústia empática. Quando a criança adquire a capacidade de se distinguir do outro compreende que as vivências do outro não são as suas, mas acredita que o colega tem os mesmos estados internos. Assim, à medida que se vai desenvolvendo cognitivamente a criança passa ao estado de angústia simpática, pois vê outra criança que possa estar triste ou magoada e sente compaixão por ela, tentando ajudar a aliviar o que sente (Hoffman, 1991; Hoffman, 1989 citado por Sampaio, Camino & Roazzi, 2009).

Por sua vez, Duan e Hill (1996, citados por Sampaio, Camino e Roazzi, 2009) defendem que alguns indivíduos são mais simpáticos do que outros por natureza ou pelo seu desenvolvimento e como tal, este é um traço de personalidade que permite identificar o estado emocional de outra pessoa.

A empatia pode variar consoante o momento e por isso, é mais importante estudar os fatores situacionais do que estruturais (Sampaio, Camino & Roazzi, 2009).

Segundo Enz e Zoll (2006, citados por Sampaio, Camino e Roazzi, 2009) a empatia resulta da ativação dos neurónios-espelho presentes no córtex sensorial, consequentemente ativa-se o córtex motor deixando o observador predisposto a replicar os movimentos da pessoa que observa. Assim, a ativação do córtex motor deixa o observador mais predisposto a sentir o mesmo que o observado. Além disso, as expressões faciais de um indivíduo podem causar no observador o mesmo efeito, de forma inconsciente (Preston & De Waal, 2002). Um estudo

realizado em 2006 demonstra que as diferenças culturais podem influenciar o nível de empatia. O género é, também, um fator influenciador, verificando-se que as meninas demonstram mais traços de empatia do que os rapazes (Enz & Zoll, 2006 citados por Sampaio, Camino e Roazzi, 2009).

A empatia pode ser identificada através de índices fisiológicos, como a temperatura do corpo e a frequência cardíaca, de índices somáticos, nomeadamente expressões faciais e gestos e ainda questionários e auto-avaliação (Sampaio, Camino & Roazzi, 2009). Os índices fisiológicos podem ser falaciosos, uma vez que podem variar consoante a agitação do indivíduo, já os índices somáticos transmitem de forma clara e intensa o pensamento e a emoção da pessoa, influenciando o observador (Strayer, 1987 citado por Sampaio, Camino & Roazzi, 2009). Deste modo, as expressões faciais podem ser utilizadas como forma de estimular emoções (Sampaio, Camino & Roazzi, 2009). O uso de questionários e escalas avaliativas são métodos facilitadores, na medida em que podem ser aplicados em grande escala, no entanto os resultados podem ser influenciados por fatores como a vergonha, dificuldade em relatar os acontecimentos ou em compreender as instruções (Bryant, 1987; Strayer, 1987 & Batson, 1987 citados por Sampaio, Camino e Roazzi, 2009).

Posto isto, é evidente que as crianças desenvolvem o espírito empático desde muito cedo, sendo capazes de perceber como se sente o outro. De facto, é a constante vivência com outros indivíduos que leva a que a criança desenvolva este mesmo sentido, influenciando o seu modo de perceber as situações e consequentemente afetando o seu comportamento.

Quando falamos em empatia podemos associar este conceito ao de cidadão, uma vez que compreender e respeitar os sentimentos do outro são competências atribuídas a um cidadão ativo e responsável. Neste sentido, é importante não só se promover a empatia como também, a responsabilidade e integridade, a curiosidade, reflexão e inovação e a cidadania e participação. Estes são valores fulcrais que contribuem para a construção de um cidadão. Assim, a responsabilidade e integridade visa respeitar o outro e a si próprio, consciente das repercussões das suas ações, enquanto a curiosidade, reflexão e inovação devem acompanhar o aluno, com vista a encontrar soluções para as adversidades. O aluno deve ainda demonstrar respeito por todos os colegas, independentemente das diferenças culturais que possam existir, evitar o conflito e definir soluções que contribuam para o bem da comunidade, de forma autónoma (Oliveira-Martins, 2017). A Educação para a Cidadania tem como principal finalidade promover o bem-estar individual e coletivo, desenvolvendo competências sociais e pessoais, que permitam o estabelecimento de relações saudáveis, bem como a construção de um cidadão

responsável, autónomo, que desempenha um papel ativo na sociedade, primando sempre pela igualdade e pelos direitos humanos (Ministério da Educação, 2017).

Em 2008, no documento do Fórum Educação para a Cidadania destacaram-se os seguintes eixos temáticos:

- “• Atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos);
- Relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo);
- Relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos). (Ministério da Educação, 2017, p.7)”.

Neste sentido, prima-se pela criação de relações saudáveis que contribuam para a formação da criança/ adolescente e que promovam o seu papel ativo enquanto cidadão autónomo e responsável, enfatizando a igualdade, o respeito pelos direitos e a valorização da democracia, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico.

A Cidadania pode ser abordada de duas formas: ao nível escolar, envolvendo todos os alunos da mesma, ou ao nível da turma, onde participam apenas os alunos que a ela pertencem. Cidadania e Desenvolvimento é uma disciplina autónoma e flexível, podendo ser distribuída pelo ano escolar conforme as necessidades e que deve estar relacionada com todas as áreas do currículo, promovendo-se a interdisciplinaridade. Deste modo, prioriza-se o estabelecimento de relações entre a disciplina e os projetos e atividades curriculares e extracurriculares em vigor (Ministério da Educação, 2017).

Relativamente à avaliação, tal como as outras áreas curriculares, também a Cidadania é alvo de um processo avaliativo, com base nas características cognitivas, pessoais, sociais e emocionais que os alunos demonstram ao longo do percurso escolar. Assim, a avaliação incide essencialmente sobre o impacto que a participação e envolvência dos discentes tem na comunidade e na escola. Como em todas as áreas do saber, na Cidadania deve recorrer-se ao uso de estratégias e metodologias diversificadas, privilegiando a avaliação diagnóstica e formativa, sem sobrevalorizar os aspetos teóricos, mas sim valorizando as aprendizagens construídas, com base na relação com o quotidiano (Ministério da Educação, 2017).

Neste sentido, o plano do Ministério da Educação relativamente a esta disciplina, contempla que os professores devem ser formados para que a possam lecionar, destacando algumas competências fundamentais inerentes ao docente, nomeadamente, o respeito pelas diferentes culturas, desenvolver situações que promovam a aprendizagem cooperativa e articulando-as

com a comunidade, envolvimento em metodologias de projeto e a capacidade em estabelecer relações empáticas com os alunos. Além da formação dos docentes, o documento normativo apela à formação do pessoal não docente (Ministério da Educação, 2017).

Por fim, destacar que a Cidadania tem como principal finalidade a promoção da inclusão e do bem-estar individual e coletivo e o desenvolvimento de competências sociais e pessoais (Ministério da Educação, 2017).

4.3. Questões metodológicas

Neste subcapítulo destacam-se a caracterização da aproximação à investigação-ação a par dos documentos reguladores (PASEO e AE), a caracterização dos participantes no estudo e a apresentação das técnicas e dos instrumentos utilizados para a recolha de dados.

4.3.1. Uma aproximação à investigação-ação

A metodologia utilizada para este projeto é uma aproximação à investigação-ação, com a qual se pretendia contribuir para o desenvolvimento de competências de cooperação, de tolerância e respeito pelo outro, compreendendo o ponto de vista do grupo e realizando atividades que promovessem estes valores.

A Investigação-Ação caracteriza-se pela especial intenção em aperfeiçoar determinada prática ou resolver um problema (Tripp, 2005). Alarcão (2001) refere que a metodologia de investigação assenta em duas ideias principais, sendo que a compreensão e observação são parte fundamental do desenvolvimento do processo, onde os professores adquirem dinâmicas próprias e passam por um processo de autoaprendizagem. Além disso, Trip (2005) destaca a necessidade da não separação da reflexão da investigação-ação, uma vez que estas se acompanham ao longo de todo o processo, ou seja, é necessário refletir para identificar a problemática, para a planificação, implementação e monitorização da prática, culminando numa reflexão geral dos objetivos previamente definidos e quais os resultados obtidos, com a finalidade de identificar a mudança.

A Investigação-Ação, para Kemmis & MacTaggard (1992) e Cohen (1990), citados por Fonseca (2013) apresenta características no domínio da participação e colaboração dos investigadores de um projeto, ao nível da situação, pois há preocupação na identificação de um problema num determinado contexto e tentativa de resolução. Além disso é um processo cíclico pois as descobertas que possam ser realizadas durante o processo levam a alterações da prática, é também auto avaliativo, uma vez que há uma constante avaliação e adaptabilidade consoante

os acontecimentos. Quer isto dizer que à medida que vão surgindo novos aspetos e acontecimentos de destaque, a prática e as estratégias delineadas inicialmente sofrem alterações que correspondam às necessidades das novas informações que forem surgindo. O tratamento da nova informação deve-se à característica reflexiva e avaliativa que o docente deve ter do trabalho desenvolvido. Assim, caracteriza-se como um processo cíclico, uma vez que surge nova informação, avalia-se e adapta-se a prática, repetidamente.

Na metodologia de Investigação-Ação é comum recorrer-se a distintas técnicas de recolhas de dados, de acordo com as necessidades do estudo e de forma a evidenciar os resultados obtidos, nomeadamente notas de campo, observação, diários, fotografias, transcrições, entrevistas, questionários, entre outros (Kemmis, 2007). Neste caso em concreto foi utilizada a observação direta e naturalista, a entrevista, o grupo focal e as narrativas reflexivas, acompanhando todo o processo, como se poderá constatar no seguinte subcapítulo.

No que concerne a valores, no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória defende-se que todos as crianças e jovens devem desenvolver e colocar em prática diferentes valores, durante o seu percurso escolar, nomeadamente responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação e por fim, a liberdade.

No processo em causa, e tendo em consideração a problemática identificada, foi dado especial enfoque a valores como responsabilidade e integridade, excelência e exigência e ainda a liberdade. Deste modo, a responsabilidade e integridade são dois valores que se caracterizam não só pelo respeito por si próprio como pelo respeito pelo outro, a par da prática de ações conscientes e éticas, com vista a um bem comum e não individual. Por sua vez, a excelência e exigência prezam pelo rigor do trabalho desenvolvido por cada indivíduo, bem como pelo tato que cada um deve ter para com o outro e um espírito solidário. Por fim, a liberdade emerge como um valor fulcral que visa a autonomia com base “nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum” (Oliveira-Martins, 2017, p. 17).

O facto de se trazerem questões de Cidadania para a escola emerge da necessidade de preparar e envolver as crianças em diferentes atividades e projetos que as preparem para os problemas e vida em sociedade, para que consigam viver no meio de uma diversidade cultural imensa e democrática (Ministério da Educação, 2017).

No que diz respeito às competências do PASEO, destacam-se para este projeto o Pensamento Crítico e Criativo, o Relacionamento Interpessoal, Desenvolvimento Pessoal e

Autonomia, resultantes de uma combinação entre os distintos conhecimentos, capacidades e atitudes.

Assim sendo, ao nível do Pensamento Crítico e Criativo estima-se que cada aluno seja capaz de analisar e discutir ideias. Por sua vez o Relacionamento Interpessoal diz respeito à relação que se estabelece com o outro e ao modo como se geram as emoções a ela associada, tendo em consideração as necessidades pessoais e sociais. Assim, os alunos devem ser capazes de trabalhar colaborativamente, de partilhar e ainda, de respeitar as opiniões dos pares, mesmo que sejam divergentes, com vista ao desenvolvimento de diferentes formas de estar e de participar na sociedade. Destacar ainda, que devem ser capazes de resolver problemas e conflitos de forma pacífica e consciente. Quanto ao Desenvolvimento Pessoal e Autonomia o discente deve desenvolver competências de autorregulação, confiança em si próprio, tomada de iniciativa através do envolvimento do seu próprio pensamento, de emoção e do comportamento. Ademais, deve ser capaz de refletir sobre as suas dificuldades e assumi-las como um ponto a melhorar, consolidar competências que já tenha adquirido e traçar objetivos de forma autónoma e independente.

Quanto à prática inerente a esta investigação-ação, salientar que as competências acima enunciadas foram tidas em conta e interligadas com os conteúdos da disciplina de Português, de modo a estabelecer-se uma relação com o processo de aprendizagem, através da utilização de diferentes estratégias, promovendo o trabalho colaborativo e cooperativo. Já nas aulas da disciplina de Cidadania é de salientar a realização de tarefas que visam uma relação positiva entre pares, a empatia pelo outro e a confiança.

Deste modo, o objetivo é que se compreenda a Cidadania como algo que se aprende através de experiências e não de bases teóricas, bem como a necessidade de tornar a escola, no seu todo, ativa e cooperante com estes ideais, onde se preza pela participação e corresponsabilização de todos os indivíduos (Ministério da Educação, 2017).

Neste caso, para o estudo de aproximação à investigação-ação que se realizou o enfoque foi nos aspetos ao nível da turma.

4.3.2. Caracterização dos participantes

A turma em estudo inclui-se no 6º ano de escolaridade, composta por 17 alunos, dos quais nove eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos. Dois dos alunos frequentavam a disciplina de Língua não Materna e não

participavam nas aulas de Português, com exceção dos casos em que a professora faltava. Além disso, existia um discente com diferenciação com medidas universais, e por isso, tinha uma professora coadjuvante a apoiá-la numa das aulas de Português.

Como referido no capítulo relativo aos contextos, os discentes caracterizavam-se como sendo conflituosos, uma vez que ocorriam vários problemas durante o intervalo que depois eram resolvidos no tempo destinado às aulas de Português, uma vez que a professora responsável era diretora de turma. Estes conflitos envolviam violência física e verbal: por vezes, quando estavam a brincar colocavam o pé na frente do colega e empurravam, chegando mesmo a existir situações de racismo. Ademais, quando viam algum colega num momento conflituoso, ao invés de ajudarem apontavam o dedo e atribuíam culpas. Quando havia espaço para dialogar sobre estas situações, encontrar o motivo e definir soluções, a turma apresentava uma participação desorganizada, sem colocarem o dedo no ar, falavam vários alunos ao mesmo tempo, falavam alto e de forma exaltada tentando sobrepor a sua voz ao do colega.

Apesar disso, era uma turma bastante curiosa e participativa, colocando questões e envolvendo-se nas tarefas dinamizadas, o discurso oral do grupo era claro, organizado e bastante crítico. Perante estas características, a professora primava pela promoção de valores como o respeito, a solidariedade, a confiança, a amizade e entreajuda, incentivando a boa relação entre pares e a distinção entre o certo e o errado. Contudo, quando os discentes tentavam explicar as situações ocorridas e os seus pontos de vista, por vezes, a palavra era cortada aos alunos, sob pena de alargar o espaço de discussão e perder o tempo destinado à aula de Português.

4.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Como técnicas e instrumentos de recolha de dados foram utilizados a entrevista à professora cooperante e a aproximação ao grupo focal, após a implementação das sessões do projeto, bem como as narrativas reflexivas como forma de refletir sobre as sessões e a perspetiva dos alunos sobre as temáticas abordadas e perante as tarefas propostas. Durante as sessões do projeto foram tomadas notas pela professora em formação e na aproximação ao grupo focal realizou-se o registo áudio.

Relativamente ao grupo focal, segundo Morgan (1997) esta é uma técnica que permite a obtenção de informação e conceções através de diálogos grupais, com um conteúdo previamente definido. Esta técnica permite compreender “diferenças e divergências, contraposições e contradições nos discursos dos sujeitos” e por isso, é uma técnica de carácter

qualitativo (Mendonça & Gomes, 2017, p. 3). O tópico principal do grupo focal é sugerido pelo pesquisador, neste caso em concreto, o objeto de discussão foi a reflexão sobre a postura da turma na escola e o modo como se reage perante os problemas. O grupo focal pode também servir para discussão de temas que estejam subjacentes ao objeto de estudo, permitindo ao observador compreender o modo como as tarefas que foram desenvolvidas ao longo das sessões tiveram impacto nos estudantes, neste caso em concreto era possível verificar a perceção de alguns elementos da turma face a atitudes e problemas que surgiam constantemente (Veiga & Gonfim, 2001 citados por Mendonça & Gomes, 2017). Por sua vez, Kitzinger (2000, citado por Mendonça & Gomes, 2017), define esta técnica como sendo útil para aquisição de informação mais detalhada e específica para o tema em questão.

A dinamização deste diálogo fica ao encargo de um moderador, que tem como papel principal a organização da discussão, garantindo que não se perca o fio condutor e conferindo produtividade. O moderador não deve expressar a sua opinião para que não haja influência nos resultados obtidos (Pizzol, 2004).

Quanto à entrevista, esta caracteriza-se como sendo semiestruturada, uma vez que foram preparadas algumas questões previamente, questões amplas que permitem ao entrevistado desenvolver a sua resposta e por isso, são mais detalhadas e pormenorizadas. Tal, permite ao entrevistador uma análise do ponto de vista do respondente, além disso, a ordem pela qual as questões são colocadas é arbitrária e flexível, o que permite a colocação de novas questões que não foram previamente definidas (Máximo-Esteves, 2008).

Por fim, as narrativas reflexivas dizem respeito à reflexão, como o próprio nome indica, de determinados acontecimentos ou temáticas abordadas que são descritos e analisados (Amado & Oliveira, 2017).

4.4. Apresentação e análise dos dados

Neste subcapítulo será dado especial enfoque às seis sessões dinamizadas, quer no âmbito do Português, quer no âmbito da Cidadania, à entrevista realizada à professora cooperante e por fim, ao grupo focal com a turma. As sessões incidiram sobre um conjunto de competências como o trabalho de pares, a compreensão crítica, a empatia e o espírito de entreatajuda, como se pode constatar na tabela-síntese abaixo (cf. Figura 22):

Sessão/ Data/ Duração	Áreas curriculares envolvidas	Descrição sucinta da(s) atividade(s)	Competência(s) trabalhada (s)	Objetivos
1 13/11 50 min	Português	Tendo por base o estudo da obra <i>O Príncipezinho</i> , de Antoine de Sainte-Exupéry, os alunos realizarão um guião de compreensão e interpretação de um excerto onde são convidados a colocarem-se na posição da personagem principal.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão crítica • Empatia • Reflexão sobre o que é necessário para construir uma amizade 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspetos fundamentais para o estabelecimento de relações saudáveis • Refletir sobre a importância da amizade
2 18/11 50 min	Português	Desenvolvimento de um trabalho de pesquisa em pequenos grupos sobre a questão “De que forma o ensino laico deve impor a comemoração de festividades religiosas?”. Debate.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar as diferenças culturais • Desenvolver trabalho em equipa • Apresentar diferentes pontos de vista de forma organizada
3 16/01 50 min	Português	Tendo em consideração a obra literária <i>Pedro Alecrim</i> , de António Mota, cada aluno deverá redigir uma carta à personagem principal da obra, onde apresente soluções para os problemas que Pedro tem passado na escola e descrevendo uma situação que já tenham presenciado ou vivido.	<ul style="list-style-type: none"> • Empatia • Respeito pelo outro • Espírito de entreajuda 	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar-se no lugar do outro • Definir e ajudar a encontrar soluções
4 31/01 50 min	Cidadania	Num primeiro momento, e para que a turma se conheça um bocadinho melhor, a turma estará disposta em duas rodas. Assim, uma das rodas será maior, no seu interior existirá uma outra roda, mas mais pequena. De seguida, os elementos que se encontram na roda mais pequena devem perguntar ao colega da frente “Quem és tu?”, ao que o colega deve responder com uma característica ou preferência sua.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento dos pares 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os gostos dos colegas • Partilhar curiosidades sobre si próprios • Promover aprendizagens fora da sala de aula

<p>5 06/01 50 min</p>	<p>Cidadania</p>	<p>Desafio: “Cada um de vocês está acompanhado pelo colega que vos foi sorteado, os dois precisam de sobreviver, para tal precisam de escolher 5 coisas para colocar dentro da mochila. As cinco coisas pertencem a ambos, deves escolher de forma conscienciosa todos os objetos e pensar nas necessidades do teu amigo.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da confiança nos pares • Fortalecimento da relação entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer melhor os colegas
<p>6 09/02 50 min</p>	<p>Cidadania</p>	<p>A atividade deve ser realizada num espaço amplo, uma vez que a turma precisa de circular pelo espaço. Deste modo, a turma é dividida em pares, sendo que os mesmo estarão ligados por uma corda atada aos pés. Assim, será estipulada uma distância, em que através do trabalho em equipa, devem chegar ao destino o mais rápido possível, o primeiro par a atingir a meta vence.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho colaborativo • Espírito de entreatajuda • Diálogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer o trabalho colaborativo • Estimular o diálogo com vista a atingir os objetivos estipulados • Diminuir a competitividade e fortalecer o trabalho em equipa

Figura 22 : Tabela-síntese das sessões do projeto (Fonte: Autora)

4.4.1. Sessão 1: “Se me cativares meu amigo serás”

A primeira sessão, aproveitando uma aula de Português, centrou-se no desenvolvimento de competências de cooperação, bem como de empatia pelo outro. O propósito foi concretizado através da compreensão e interpretação de um excerto de uma obra literária, através de questões de compreensão literal, inferencial e crítica.

Assim, a aula seguia um fio condutor, isto é, em momentos anteriores tinham começado a estudar a obra *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry e por isso, seguia-se na abordagem do livro. Deste modo, a turma iria seguir com a leitura dos capítulos selecionados e posterior compreensão e interpretação dos mesmos, sendo que toda a aula girava em torno da palavra “cativar”, o seu significado e o modo como a personagem principal descobriu o seu sentido.

Numa primeira instância o grupo teve a oportunidade de visualizar um pequeno excerto do filme *O Príncipezinho*, onde era possível ver a forma como a personagem principal cativou a raposa de modo a que esta fosse sua amiga e essencial à sua vida. Após exploração do excerto através de algumas questões colocadas pela professora estagiária, cada um dos alunos pesquisou no dicionário físico, o significado da palavra “cativar”, efetuou o registo no guião de compreensão do excerto da obra (cf. Apêndice K), sendo que no final da aula se retomariam as palavras encontradas pelos discentes para assim, comprovar se de facto ao longo do texto a personagem principal tentou cativar alguém e de que modo.

De salientar que algumas das questões de compreensão do texto eram direcionadas para este grande tema, nomeadamente “Transcreve do texto a frase em que a raposa explica qual a vantagem de ser cativado.” e ainda “Porque é que a raposa do Príncipezinho era única no mundo para ele, sendo que ela era igual a todas as outras? Justifica a tua resposta.”. O percurso de compreensão textual visava o objetivo de terminar com uma questão de compreensão crítica sendo esta “A raposa proferiu que “Tornas-te para sempre responsável por aquilo que cativaste. Tu és responsável pela tua raposa...” E tu, já cativaste alguém? Explica o modo como o fizeste e se te preocupas com ele todos os dias.”.

Assim sendo, à última questão do guião os alunos tiveram a oportunidade de associarem um momento da obra em estudo com a sua própria vida. Como tal, as respostas giraram em torno dos melhores amigos, que por sinal pertencem à turma; neste sentido, o aluno L confidenciou que “Eu cativei o H, porque fizemos amizade na primária e eu preocupo-me com ele quando ele está triste.”, por sua vez o aluno W disse “Sim, já cativei duas pessoas, os meus melhores amigos, porque eles são as pessoas com quem me dou muito bem e preocupo-me

sempre com eles e eles são o G e o P, porque sempre que eles não estão bem eu os ajudo.”. Em contrapartida, uma aluna diz já ter cativado alguém, apesar de não serem melhores amigas, passando de colegas de turma a amigas, “Eu já cativei uma amiga minha que entrou na turma no 5º. ano (a J), porque ela não conhecia ninguém da turma”, revelando, assim, alguma empatia pela posição em que se encontrava a J. Uma outra aluna, escreveu que “estávamos a brincar e tinha chegado uma menina, então chamei-a e ficamos amigas.”, mostrando ser inclusiva e atenta ao que a rodeia, apesar de não ter elaborado muito a sua resposta. Por último, apenas o discente J não escreveu qualquer resposta nem partilhou nenhuma ideia oralmente, mesmo após a apresentação dos colegas, tal pode dever-se à dificuldade do mesmo na disciplina de Português, apesar disso, apresenta-se sempre muito calado, pouco participativo e pouco interativo com os colegas na sala de aula.

De frisar ainda, que num momento inicial a turma estava bastante agitada e faladora, mesmo após chamadas de atenção por parte da professora estagiária, alguns dos alunos mantinham-se distraídos e a conversar com os colegas. No entanto, estavam todos curiosos para saber para que seriam os dicionários e no final acabaram por pedir para procurar por novas palavras. A realização do guião de compreensão, apresentado em formato livro, foi também um fator motivador, o que revelou um maior envolvimento na tarefa e conseqüentemente não existiu tanta conversa paralela, mas sim conversa com os pares, para assim conseguirem chegar às respostas pretendidas consoante as questões colocadas.

Concluindo, de um modo geral, os alunos conseguiram compreender o significado da palavra cativar, perceber em que contextos reais esta se refletia, e isso reflete-se nas questões de compreensão crítica. Além disso, o barulho que inicialmente se fazia sentir e as picardias entre os mesmos foi diminuindo à medida que estes se sentiam mais envolvidos e interessados.

4.4.2. Sessão 2: “A debater é que a gente se entende”

A segunda sessão veio no seguimento da constatação da dificuldade do trabalho de pares por parte de alguns alunos, resultante de conflitos que surgiam nos intervalos, e por vezes durante a própria aula, e que contribuía para um clima negativo e pouco amistoso entre a turma, gerando inclusive, uma crescente dificuldade na aprendizagem, uma vez que grande parte das aulas eram destinadas à resolução de conflitos. Esta sessão foi marcada pela interdisciplinaridade entre Português e História e Geografia de Portugal, com o principal objetivo de se realizar uma pesquisa em pequenos grupos e posterior debate sobre uma questão religiosa, associada a festejos religiosos cristãos, subordinada à temática “De que forma o

ensino laico deve impor a comemoração de festividades religiosas?”. Na turma existiam duas crianças pertencentes a diferentes religiões. No geral, predominava o Cristianismo, sendo que o aluno W afirmava pertencer à Igreja Universal, apesar de não saber muito bem descrever os hábitos e crenças da mesma, ademais, existia uma aluna pertencente à comunidade cigana, e que por isso, não celebrava as festividades religiosas.

Após apresentação da temática foram desconstruídos alguns conceitos, como o significado das palavras laico e a compreensão da religião com mais presença nas escolas, bem como as festividades a ela associadas e celebradas. Assim, a turma foi dividida em cinco grupos de dois elementos e um grupo com três elementos, escolhidos pela professora estagiária, bem como a sua posição no debate. Os grupos formados eram heterogêneos, e de pequena dimensão, dado nunca ter sido experimentado esta dinâmica com o grupo. Para a seleção dos grupos foi tido em conta o sexo, o grau de afinidade, isto é, juntaram-se elementos que não têm por hábito trabalhar juntos ou passar o tempo no recreio. Por si só a formação dos grupos foi algo que exigiu a mudança da sala, isto é, a disposição das mesas e cadeiras para que assim fosse mais fácil a comunicação entre os diferentes elementos. Posto isto, foram distribuídos guiões de pesquisa, pelos diferentes grupos onde poderiam encontrar informação a favor do festejo de práticas religiosas na escola e informação contra as práticas religiosas no ensino escolar. Aqui, deveriam apoiar-se nos diferentes textos para retirar argumentos que pudessem ser utilizados durante o debate, como forma de defender a sua posição.

O trabalho em grupo revelou ser de grande dificuldade, bem como a necessidade de desenvolver competências como a cooperação e interação com os diferentes elementos; o barulho tomou conta da sala e houve quem contestasse o seu grupo, pois queriam escolher os pares com quem trabalhariam, tendo por base o critério da amizade. A tal pedido dos alunos foi-lhes explicado que nesse dia iriam realizar uma tarefa diferente e que devemos ser capazes de trabalhar com diferentes pessoas, independentemente de serem nossos amigos, colegas ou até desconhecidos, o importante seria a partilha de ideias, bem como a colaboração e cooperação de todos, a par do papel mediador da professora estagiária. Após a explicação, alguns alunos compreenderam o ponto de vista, outros mostraram-se pouco recetivos à ideia, mas após iniciarem a pesquisa, compreenderam que nem sempre é mau desenvolver trabalhos com colegas diferentes e que até eram capazes de estabelecer diálogo, delegando tarefas. Apenas o aluno W manteve a sua postura de recusa, em relação ao desenvolvimento colaborativo da atividade, do início ao fim.

Ao longo da aula a professora estagiária foi circulando pela sala de aula e ajudando os diferentes grupos com questões da pesquisa e com problemas levantados pelo trabalho colaborativo. De facto, no grupo 1 o aluno W mostrou-se pouco predisposto a realizar a tarefa com o par, dizendo que o colega o estava a irritar pela forma como estava na mesa e que não contribuía para a mesma, no entanto, o aluno J não respondia a qualquer provocação do par limitando-se a ficar quieto no seu lugar. Após a interferência da professora estagiária foi questionado ao J a forma como estava a colaborar e se estava disposto a conversar com o par para resolver o problema, ao que o discente respondeu positivamente. A professora foi intercalando a sua presença com espaço para a discussão entre ambos, no entanto, o discente W foi mais persistente, não finalizou a tarefa colaborativamente e preferiu levar o trabalho para casa e fazer individualmente.

Já no grupo 2, a realização da tarefa ocorreu de forma calma e fluída, ou seja, apesar do par não ter uma relação muito próxima foram capazes de dialogar entre si, fizeram a divisão de tarefas e chegaram a conclusões, sempre com base no diálogo, revelando assim um trabalho muito produtivo.

Por sua vez, no grupo 3 estava a balbúrdia instalada, os três elementos que o constituía m estavam bastante à vontade uns com os outros o que gerou sobretudo conversa paralela e brincadeira e conseqüente desconcentração no trabalho. A professora estagiária alertou para a falta de concentração que se fazia sentir e ajudou na distribuição das tarefas e na seleção da informação e argumentos a serem utilizados. Contudo, não conseguiram terminar o trabalho na sala de aula, por conseguinte efetuaram um trabalho autónomo em casa e na aula seguinte, antes de se iniciar o debate.

Quanto ao grupo 4, fez-se notar alguma conversa inicialmente mas depois conseguiram focar-se na tarefa proposta e fazer a leitura dos textos disponibilizados. Aqui, a dificuldade foi mais ao nível da compreensão do texto e não da relação com o par.

Relativamente ao grupo 5, este era composto por dois elementos, a aluna J que é por si só, mais reservada e calma, em contrapartida o seu par de trabalho é muito falador e distrai-se com facilidade. Deste modo, a aluna S, estava constantemente a relembrar momentos do recreio, problemas que tinham acontecido e a tentar falar com elementos dos outros grupos. Posteriormente, envolveu-se mais no trabalho a desenvolver, por influência da J, visto ser bastante autónoma e empenhada.

Por fim, o grupo 6 correspondia a dois alunos que eram bons amigos e contrariamente ao esperado não tiveram muitas conversas paralelas, fizeram a divisão do texto e no final partilharam as ideias que tinham, chegando a conclusões.

De um modo geral, a turma dividiu-se em grupos que cooperaram e colaboraram conseguindo obter um resultado final, enquanto que outra metade se deixou levar pela conversa entre os diferentes elementos do grupo, mostrando-se mais dispersos. Só existiu um par que não foi capaz de dialogar e chegar a conclusões, pois um dos elementos estava determinado a realizar o trabalho sozinho e em casa.

4.4.3. Sessão 3: “Letra a letra faz-se o escritor”

A terceira sessão foi em simultâneo a última aula pertencente à Unidade Didática “A coragem é meia batalha ganha”, intitulando-se-“Letra a letra, faz-se o escritor”, uma vez que o grande objetivo da aula era que cada aluno fosse capaz de redigir uma carta, em resposta a Pedro Alecrim, a personagem principal da obra em estudo.

Neste sentido, a aula iniciou-se com a conclusão da aula anterior. Posteriormente, foi dado voz ao avatar do Pedro Alecrim e apresentação do desafio da aula, a escrita de uma carta a Pedro Alecrim e verificação do cumprimento dos tópicos pedidos: a estrutura da carta; apresentação de uma solução/conselho para o problema do Pedro; explicação de uma situação semelhante que tenha acontecido com o próprio ou com um colega. Na carta, Pedro Alecrim indicava que estava a sofrer de *bullying* e que precisava de alguns conselhos para conseguir ultrapassar a situação. A aula terminou com o bilhete de autocarro, colado no caderno diário, em cada uma das aulas. Neste momento inicial, a turma estava bastante animada e a questionar constantemente se iriam receber o bilhete de autocarro e a última peça do puzzle, pois queriam decifrar a mensagem subjacente.

Posto isto, passou-se à leitura da carta deixada por Pedro Alecrim, uma vez que a estrutura da carta não era algo desconhecido da turma, tendo sido lembrada a sua estrutura através da carta que receberam da personagem principal da obra. Assim, foram colocadas questões à turma de modo a que fossem eles a fazer a identificação das diferentes partes, tarefa a que conseguiram responder rapidamente e sem grandes dificuldades. Lida a carta e compreendido o problema de Pedro, é lido o guião de orientação para a planificação e escrita da carta.

Foi dado aos alunos tempo para realizarem a planificação antes da textualização, no entanto o entusiasmo da turma diminuiu drasticamente ao perceberem que a aula seria dedicada à escrita, uma das maiores dificuldades, no geral, dos alunos e por isso, o desagrado.

Ao circular pelas mesas verificou-se que apesar da dificuldade no domínio da escrita não havia relutância por parte de nenhum elemento em tentar alinhar as ideias e redigir o que fora pedido. Por isso, à medida que surgiram as dúvidas de cada aluno foi criada uma linha de pensamento entre a professora em formação e o aluno, tendo sido questionado primeiro qual era o problema de Pedro, em seguida qual a solução que se podia apresentar para o mesmo e por fim, que contassem algo que já tivessem visto ou experienciado. No geral, o diálogo gerado entre o discente e a professora estagiária foram produtivos e “desbloquearam” as dificuldades da maioria dos alunos. Contudo, houve dois alunos que revelaram uma maior necessidade de ajuda, pois não conseguiam fazer a construção do texto individualmente, sem o apoio constante da professora estagiária.

Denote-se que, numa aula anterior, os discentes já tinham tido a oportunidade de compreender o processo de escrita. Logo, este foi um processo que desde logo compreenderam que teriam de seguir e que é mais vantajoso pois conseguem organizar todas as ideias formando um texto coeso. Contudo, tiveram mais dificuldades em escrever uma carta do que em produzir um texto narrativo, contrariamente ao esperado. De facto, a associação que pode estar subjacente será o conteúdo da própria carta, isto é, não conseguem encontrar soluções, apesar de ser um problema com o qual lidam diariamente na escola.

Por fim, de mencionar que nem todos os alunos conseguiram terminar a escrita do texto na sala de aula, como tal, ficaram responsáveis pelo seu término em casa, para posterior correção na aula. Assim, no dia seguinte, os discentes leram em voz alta as suas produções textuais e foram realizadas as devidas correções, sendo que os alunos que não se sentiam à vontade para ler em voz alta a sua carta puderam corrigi-la no lugar, de forma individual, com a professora estagiária.

4.4.4. Sessão 4: “Quem és tu?”

No dia 31 de janeiro realizou-se a quarta sessão, intitulada “Quem és tu?” com o intuito de se desenvolverem valores de empatia, confiança, o conhecimento dos pares e ainda, o trabalho com os pares.

Neste sentido, esta sessão de Cidadania visa o conhecimento dos colegas, mais concretamente a partilha de gostos, preferências e traços da personalidade de cada um. A

atividade realizada, ocorreu no exterior, algo a que a turma não estava habituada e que gerou motivação extra.

Deste modo, o início da sessão tardou, uma vez que esta era a primeira aula da turma e apenas quatro alunos estavam presentes tendo existido um compasso de espera de cerca de 15 minutos, até que todo o grupo tivesse chegado. Durante esse compasso de espera foi explicado aos alunos que a aula seria diferente e que um momento da mesma iria ocorrer no exterior, mas que o objetivo do dia era que todos se ficassem a conhecer melhor.

A saída da sala foi com muita agitação e curiosidade, após a chegada ao local, procedeu-se à explicação da tarefa, sendo que cada discente deveria partilhar uma preferência sua, algo que gostasse ou um traço da sua personalidade, mas que deveria ser algo novo, que nunca tivessem revelado.

Com a atividade iniciada fizeram-se notar algumas conversas paralelas entre alguns alunos, o que levou a alguma distração, mas todos os colegas fizeram a partilha e participaram ativamente. Num primeiro momento não havia barulho de fundo nem interrupções, no entanto, após algum tempo, alunos de outras turmas, geralmente mais velhos, aproximavam-se fazendo sempre a mesma questão “Vai haver porrada?”, ignorando completamente as duas professoras que estavam no espaço. Só após chamadas de atenção, por parte das professoras, é que se afastaram e a atividade prosseguiu.

De salientar, que durante este momento no exterior, houve três alunos que se destacaram a nível comportamental: o W pois estava constantemente a olhar em volta e a estabelecer diálogo com os colegas e o O, pois contrariamente ao que acontece nas aulas, onde está distraído, calado e pouco participativo, na atividade estava muito irrequieto e a comunicar bastante com os colegas. Além disso, a J é por norma uma aluna tímida e reservada, que gosta de estar no seu canto, mas no momento colocou a voz e expressou algo sobre si, de forma natural e espontânea.

Terminada a atividade foi explicado à turma que devido às interrupções dos colegas de outros anos iríamos conversar sobre a mesma, na sala de aula, refletindo sobre aprendizagens que tenham surgido durante a mesma. Já na sala, a professora cooperante chamou à atenção o W, pelo seu comportamento desadequado no pátio. O aluno que rapidamente ficou amuado por ter sido repreendido, tentou argumentar com a professora que lhe cortou a palavra, o mesmo sentiu-se injustiçado e proferiu “Eu pensei que ainda tinha liberdade, mas parece que não!”.

De seguida, realizou-se um diálogo, onde os alunos foram questionados sobre aspetos positivos e negativos da tarefa que tinham acabado de concretizar, os mesmos responderam

eficaz e criticamente, apontando que alguns deles estavam a conversar o que dificultou que se conseguissem ouvir uns aos outros, no entanto consideraram que deveriam ter falado mais alto, de modo a facilitar a comunicação. Ademais, consideraram que a atividade deveria ter sido desempenhada noutra local, onde houvesse mais sossego, revelando não ter tido qualquer vergonha em dizer algo sobre si, mas que poderiam ter partilhado mais ideias e aspetos sobre si mesmos.

Uma vez que o grupo revelou que poderiam ter partilhado mais sobre si, foi questionado se alguém gostaria de o fazer naquele momento, e de facto as respostas foram muito mais promissoras, pois não surgiram coisas como “Gosto de fazer desporto”, mas sim “Gosto de tomar banho, porque é relaxante.”, “Eu ajo de cabeça quente”, um mesmo aluno confidenciou que “gosto de desabafar com amigos próximos” e “adoro que sejam carinhosos comigo” e o aluno W diz “Eu sou fiel”. De facto, estas foram respostas de uma perspetiva mais pessoal e que gerou alguma surpresa por parte de alguns alunos, emergindo ainda, que para se ter um melhor amigo é necessário que haja confiança.

Quando confrontados sobre semelhanças que tinham encontrado, os discentes, no geral, afirmaram que têm semelhanças com quase todos, no entanto, acabavam por direcionar para os amigos mais próximos. A certa altura o D disse ter semelhanças com o B, do O, do Q e do W, ao que o aluno W respondeu exaltado “Comigo? Tu deves estar a sonhar.”, demonstrando pouca empatia e sem tentar perceber o ponto de vista do colega. Um outro aluno acabou por fazer referência à amiga e tratando-a por um diminutivo, demonstrando afinidade e carinho pela mesma “Eu sou mais próximo da Kika, porque gostamos das mesmas músicas e jogos.”.

Posteriormente, face à questão “Conhecer melhor os vossos colegas dá-vos uma perspetiva diferente deles? Em que medida?”, surgiu a resposta da N que revelou ficar com curiosidade em conhecer melhor alguns colegas, o aluno B, disse que a partilha foi muito importante pois quanto melhor conhecer os amigos melhor consegue comunicar; por fim, o G disse que é preciso conhecer muito bem os gostos e personalidade de cada um para poder ser realmente próximo.

Deste modo, as respostas foram centrando-se na comunicação e na sua importância, entendida como fulcral numa amizade, para que haja entendimento. Assim, o aluno W deu o exemplo de que quando chega um aluno novo à turma ou à escola é necessário conhecê-lo para que consigam comunicar, mas ao mesmo tempo é preciso que haja comunicação para que a pessoa não se sinta só, mas sim acolhida. Neste momento, uma aluna estrangeira, que chegou recentemente à escola, foi trazida para a discussão, pois costuma estar muito sozinha, devido à

barreira da língua. Os alunos apresentaram as principais dificuldades, das quais se destacam o facto de não falarem a mesma língua, a aluna ser tímida e não se sentir confortável em falar com rapazes, não gostar das brincadeiras da turma e por isso não se aproxima. A par desta informação a N disse que a colega quando está com o irmão é uma pessoa diferente, que se sente segura, pois é uma pessoa em quem pode confiar e que partilha a mesma cultura. Assim, foi feito um “acordo” com a turma. O acordo consistia num esforço que a turma teria de fazer para comunicar com a aluna nova e integrá-la, por isso sugeriram que podiam falar com ela para perceber quais os jogos típicos do seu país, para aprenderem e brincarem, todos juntos. Ficou também estabelecido que seria uma rapariga a fazer uma primeira abordagem, de modo a deixar a colega mais à vontade. Depois de perceberem que os intervalos eram muito curtos e não tinham tempo para brincar pensaram numa solução e decidiram que na sexta-feira teriam um intervalo de duas horas, e esse seria o momento ideal para tentarem incluir a nova aluna. O interesse e entusiasmo do grupo era grande, tal era notório pelas suas expressões faciais, pela conversa fluída que seguia entre os diferentes elementos e pela identificação dos problemas e fácil resolução dos mesmos. Além disso, falou-se do quão importante é passar pela colega e cumprimentá-la, mesmo que não seja uma conversa longa, é importante que se estabeleçam pequenos contactos para posterior criação de laços e afeto.

4.4.5. Sessão 5: “Uma viagem de mochila às costas”

No seguimento das sessões anteriormente realizadas decidiu-se continuar a abordar as relações entre pares, nomeadamente a questão da confiança e do conhecimento entre os estudantes. Deste modo, foi criada uma atividade em que cada aluno tinha em formato papel o desenho de uma mochila, como suporte para a atividade. Este formato de registo foi entregue por três elementos da turma, que se disponibilizaram a fazê-lo, envolvendo assim os elementos no processo de aprendizagem.

De salientar que a aula não começou de imediato, pois a turma entrou na sala de aula de forma agitada, devido a mais um conflito na hora do intervalo. De referir, de forma breve, uma situação que emergiu: no dia seguinte a turma iria sair da escola para uma visita de estudo ao teatro, contudo, ao final do dia, a maioria dos alunos tinha atividades extra, nomeadamente boxe e futebol e por isso, precisavam de um sítio onde deixar os sacos para o treino. No meio da algazarra que se instalara, a professora perguntou se não havia a possibilidade de irem a casa buscar o equipamento e depois voltarem para a escola, pois teriam uma hora e meia de interregno, afirmando que seria melhor irem a casa do que ficar na escola “a fazer o que não

devem”. A esta sugestão, o W e o O levantaram o dedo para participar, mas o aluno O nem sequer teve oportunidade de falar, pois o aluno W tão rapidamente levantou o braço como começou a falar e a explicar a sua ideia, dizendo que poderiam ir todos a casa buscar o que fosse necessário e depois regressavam à escola de autocarro. A aluna S manifestou-se dizendo que não tinha o passe escolar, então o W diz que “Se não tens passe vimos todos a pé, não te vamos deixar a vir sozinha”. Assim, a turma foi capaz de identificar um problema, conversarem sobre o tema, apesar de ter sido de uma forma pouco organizada e chegar a uma solução, incluindo todos os elementos do grupo.

Posto isto, iniciou-se a aula, propriamente dita com a entrega das mochilas, à medida que estas iam sendo entregues a professora estagiária iniciou a explicação da atividade com “Hoje, vamos todos de viagem e vamos levar um colega daqui da sala”, a este comentário a turma reagiu com agitação dizendo que já tinham feito um exercício igual, sem sequer ainda ter sido terminada a explicação, perguntaram ainda “Podemos pintar a mochila?”, “Somos nós que vamos escolher o colega que vai connosco?”. Como forma de dar resposta a todas as questões colocadas, a professora em formação adiantou que primeiro iria ser realizado o sorteio e depois apresentada a tarefa, por isso tinham de ouvir a explicação e só depois se ainda existissem dúvidas, intervir.

Com o sorteio dos nomes dos colegas, apareceram algumas caras de desagrado, algumas expressões de felicidade e outras onde se percebia que estavam a pensar no que precisaria o colega para sobreviver.

A posteriori, foi explicitado “cada um de vocês está acompanhado pelo colega que vos foi sorteado, os dois precisam de sobreviver, para isso têm de escolher cinco objetos para colocar dentro da mochila. As cinco coisas pertencem a ambos, têm de escolher de forma conscienciosa todos os objetos e pensar nas necessidades do vosso amigo e nas vossas.”, mais uma vez emergiu uma chuva de ideias, “Mas só podem mesmo ser cinco?”, questionou o W, “Mas podemos desenhar os objetos?”, interrogaram os alunos B e N. Além disso, estavam muito inquietos, porque não sabiam quanto tempo duraria a viagem, para onde iam, qual o meio de transporte. A esta inquietação foram acrescentados detalhes, estipulou-se que iriam para uma casa, durante uma semana e que a mesma tinha objetos básicos como comida, água, toalhas para tomarem banho, lençóis e roupa para vestirem.

Após estarem todos os detalhes decididos, em conjunto ficou definido que teriam 5 minutos para fazer a seleção, para o efeito, no quadro interativo, esteve exposto um cronómetro, para que pudessem ter uma noção do tempo. No entanto, foi necessário alongar por mais um

minuto para que todos conseguissem terminar a tarefa. Neste compasso em que a professora estagiária esperava pelo término da seleção de objetos foram surgindo algumas dúvidas sobre o tipo de objetos que estavam a pensar escrever e algumas dificuldades em encontrar algo que realmente fosse do agrado dos dois elementos. Deste modo, estabeleceu-se um diálogo, individualmente, com os alunos que solicitaram a ajuda, sendo que estes foram questionados sobre quais os gostos do colega, se existia preferência por desportos, música, interesse por moda, tecnologias, logo de seguida foi questionado se alguns dos apetrechos que estavam a seleccionar também eram do seu próprio agrado. Com a última questão verificou-se que grande parte dos discentes estavam a centrar-se em demasia no outro, esquecendo-se de que eles próprios também teriam de sobreviver.

Finda a seleção dos objetos, cada aluno, em voz alta, partilhou as escolhas feitas, os primeiros alunos identificaram o colega que lhes tinha sido sorteado, no entanto, a dada altura, a turma, de forma intuitiva, foi tentando adivinhar quem era o colega em questão. A esta iniciativa foi dada liberdade ao grupo, sem qualquer repreensão por parte da professora estagiária, uma vez que este era um indicador de que todos estavam, de facto, envolvidos na atividade.

Ao longo da apresentação de cada discente, iam sendo inquiridos se seriam capazes de sobreviver, ao que quase todos os alunos responderam que sim, com exceção da aluna I, que sentiu que o colega não a teve em grande consideração, pois não se identificava com o que fora selecionado, com a exceção da música. Esta perceção foi possível porque a aluna adotou uma expressão em que revelava sentir-se desconfortável em dizer que não sobreviveria, mas ao mesmo tempo, tentando não deixar o colega constrangido. Além disso, a J também não se reviu nas coisas escolhidas pelo L, e disse-o oralmente, sem deixar o colega desconfortável, afirmou que gosta dos livros, mas que trocava o *kit* de primeiros socorros por material de artes. Ademais, acrescentar que a aluna S ficou acompanhada do colega W e a seleção agradou-o, no entanto diz que “só não sei se sobrevivia com a companhia” e o Q ao fazer a sua apresentação identificou objetos e ações, como correr e jogar futebol, o que pode revelar distração ou dificuldade na identificação de objetos concretas.

De salientar que os objetos predominantes eram de cariz tecnológico, nomeadamente telemóveis, PlayStation 5 e Wi-fi, o que pode evidenciar o modo como ocupam os seus tempos livres e a dependência em se manterem conectados com o mundo virtual. De seguida surgiram as bolas de futebol e o equipamento de boxe, uma vez que grande parte da turma pratica estes

desportos. Esporadicamente, foram referidos doces, dinheiro, livros e material escolar. Estes exemplos são visíveis no Apêndice L.

A turma foi ainda inquirida sobre a forma como se sentiram ao realizar a atividade, ao que todos responderam ter sido algo muito divertido e que até nem se importavam de repetir. O aluno P revelou que à medida que ia fazendo as escolhas pensava na sua utilidade e se se iriam divertir, o W afirma que “foi difícil escolher”, uma vez que “Não temos os mesmos gostos e não tenho muita intimidade com essa pessoa.”, ainda numa perspetiva de dificuldade o G, partilhou da mesma opinião. Neste momento estabeleceu-se um diálogo entre os dois alunos, com respeito à amizade que têm, incluindo o P, em que o W diz “Deus fez-nos amigos porque se fôssemos irmãos era uma casa a arder.”, ao que o G riposta “E duas a botar fogo.”. Esta interação provocou uma onda de riso na turma, demonstrando, também, a tranquilidade com que acompanhavam a aula, falando abertamente sobre as suas dificuldades e a relação entre os diferentes pares. Numa perspetiva diferente, o H indicou que para ele foi muito fácil, pois brinca muito com ele nos intervalos e que ficou muito feliz por ter sido sorteado o amigo. Além disso, pensou no que poderiam fazer com os objetos e afirmou que mesmo que tivesse ficado com qualquer outro colega que seria fácil, pois conhece muito bem a turma. A F, partilhou da opinião de que foi relativamente fácil porque “Temos os mesmos gostos”.

Por fim, foi ainda perguntado à turma se tinham recorrido à atividade colocada em prática na aula anterior, recordando alguns gostos dos colegas, no entanto responderam negativamente, isto é, confirmaram que não tiveram esse detalhe em conta, apenas pensaram na pessoa e tentaram lembrar-se do que gostava. O discente G, disse que a técnica dele foi pensar no que a colega habitualmente usa para saber quais os seus interesses. Aparentemente, todos os alunos sabiam que a F tem uma preferência musical pela *Black Pink*, o que se tornou num momento engraçado, pois ao fazer a seleção dos objetos para a colega N, identificou que levava as *Black Pink*, 2 telemóveis, almofadas, carteira e maquilhagem e por provocação da professora estagiária, identificou-se que os objetos seriam todos identificados com *Black Pink*. A este comentário a aluna reagiu descontraidamente, concordando que seria melhor que fosse tudo desta mesma banda e rindo do exagero.

No final da atividade o aluno W sugeriu que se poderia repetir a tarefa, mas desta vez separar a turma entre rapazes e raparigas. A esta proposta questionou-se o aluno sobre se não acharia que seria um exercício desigual, uma vez que estariam a basear-se na separação por sexo, quando o objetivo era fazer um esforço para conhecerem os diferentes elementos da turma, ao que o discente disse que era apenas uma ideia, para ser diferente.

4.4.6. Sessão 6: “À distância de um diálogo”

A última sessão, no dia 9 de fevereiro, dedicou-se exclusivamente ao trabalho colaborativo, centrado na comunicação, com um objetivo que só seria possível de cumprir com a colaboração de ambos os elementos. Neste sentido, a tarefa era tão simples quanto percorrer uma distância com uma das pernas amarrada ao colega, sem cair e estabelecendo comunicação com o mesmo, definindo uma estratégia.

Assim sendo, a primeira indicação dada foi que a aula seria fora da sala, ao que os alunos questionaram de imediato qual seria a atividade, tendo sido dito que era surpresa. O aluno D, indignado disse que era sempre surpresa e a I disse que era mais interessante assim, pois ficavam curiosos e conseqüentemente mais despertados e envolvidos na tarefa.

De seguida, foi explicado que iriam para o polivalente, onde iam fazer uma atividade em pares, sendo que estariam com uma perna atada ao colega e teriam de percorrer um caminho. Além disso, foi referido que deveriam comunicar e encontrar uma estratégia para conseguirem atingir a meta o mais rápido possível. Antes de saírem da sala foram indicados quais seriam os pares, previamente definidos pela professora em formação. A esta indicação não houve grande protesto, uma vez que nas últimas tarefas, os grupos já tinham sido sorteados ou selecionados pela professora. Esta reação passiva revela que cada vez mais se estavam a habituar a trabalhar com outros colegas que não fossem os melhores amigos.

Apesar dos duetos já estarem previamente definidos, três alunos faltaram (S, A e N), o aluno B chegou depois de terminada a parte prática e a nova aluna estava presente na sala de aula, contrariamente ao habitual. Deste modo, foi necessário fazer ajustes formando-se os pares, com base nos seguintes critérios:

- O com W- Uma vez que na segunda sessão de trabalho os elementos não foram capazes de comunicar e realizar a tarefa proposta, o objetivo foi perceber se havia mudança no comportamento;
- Nova aluna com J- A nova aluna tinha bastante contacto com a J, de modo a deixá-la mais confortável durante o exercício optou-se pela seleção deste par, também por influência da professora cooperante.
- P com H- Por uma questão de exclusão de partes, formou-se esta dupla. Estes são dois alunos que tinham uma boa relação com toda a turma, revelavam empatia pelo outro, compreensão e espírito de entreajuda.
- G com F- Os alunos revelavam características muito semelhantes como, a calma, sentido de humor, empatia pelo outro. Tendo eles uma personalidade semelhante, o

objetivo seria perceber se conseguiriam completar a tarefa sem que existisse um choque de personalidades.

- D com L- Ambos os discentes demonstravam ser participativos e envolvidos nas tarefas, no entanto, o D mostrava ser mais comunicativo.
- Q com I- O Q era um aluno muito calmo, pouco comunicativo nas aulas, participava nas tarefas, mas por vezes revelava dificuldades, em contrapartida, a aluna I era bastante aplicada, participativa e possuía alguma destreza na concretização do que lhe era pedido.

Já no polivalente foi feita a distribuição das duplas pelo espaço, lembrado que o objetivo não era correr, nem chegar primeiro à meta, mas sim atingir a meta através de uma estratégia estabelecida com o par. Além disso, cada par recebeu um lenço e em conjunto fizeram o nó atando a perna de cada um. Contrariamente ao que aconteceu na terceira sessão, a atividade decorreu com maior tranquilidade sem intervenção de nenhum funcionário e sem perturbação de jovens de outras turmas, com exceção de três discentes que ficaram a observar a aula, mas sem provocar nenhum desacato ou interferência.

Assim sendo, o percurso foi repetido três vezes, de modo a compreender se houve alteração na estratégia e na forma como dialogaram com os pares. Na primeira tentativa, tal como esperado, existiram algumas dificuldades e contratempos, sendo que alguns alunos não tinham definido propriamente uma estratégia e estavam mais preocupados em chegar primeiro à meta. Após serem questionados sobre se consideravam que tinham conseguido cumprir o objetivo, apenas a F e o G admitiram que a sua estratégia não estava a funcionar. Os alunos W e O foram os primeiros a atingir a meta, mas muito atrapalhados, quase que caíram no final, então foi-lhes questionado se achavam que a tática definida por eles tinha funcionado, ao início não queriam admitir que havia falta de comunicação, contudo, nas seguintes tentativas melhoraram o seu desempenho. Neste momento, a professora cooperante interveio dizendo que “ninguém vos disse que era para correr, nem que o primeiro a chegar ganhava”, que deviam prestar atenção ao objetivo pretendido, a colaboração. Deste modo, como forma de retirar o fator competitivo e promovendo o espírito de equipa, foi dito à turma que todos teriam de chegar ao mesmo tempo à meta.

De facto, a segunda tentativa revelou resultados bastante diferentes, olhavam ao redor para ver em que ponto estavam os colegas e apreciaram o critério que os outros tinham selecionado para conseguirem andar.

A repetição do percurso pela terceira vez emerge da necessidade de perceber se sem qualquer indicação não se esqueceriam do propósito final, isto é, se prezariam a chegada em primeiro lugar ou o estabelecimento de comunicação e cooperação com os pares. Efetivamente, foram capazes de o fazer, conseguiram andar tranquilamente, mais facilmente, sem se atropelarem.

No final da atividade, devido ao esforço feito ao moverem as pernas, o nó ficou mais apertado, como seria uma tarefa difícil, a de o desfazer, foi-lhes dito que teriam de arranjar solução para desamarrar o nó, em conjunto. Todas as duplas conseguiram cumprir este desafio final, alguns com maior dificuldade.

Já na sala de aula a turma foi questionada sobre as maiores dificuldades sentidas, sendo que no geral revelaram que a maior complicação se prendeu com a falta de diálogo, mas depois conseguiram contornar e melhorar. Duplas como P e H e W e O verificaram, também, que a falta de uma estratégia clara dificultou o trabalho.

Posteriormente, foram questionados sobre as estratégias seguidas para darem resposta ao objetivo proposto, sendo que os pares foram justificando através da técnica de definir: a I e o Q, bem como o P e o H definiram que o primeiro pé a avançar seria o pé que estava preso, só depois o outro; o W e o O julgaram que dar passos grandes seria bom pois chegariam primeiro à meta, depois perceberam que não funcionava e alteraram para as estratégias anteriormente mencionadas; o P acrescentou ainda que “famos colaborando com os nossos pés” e que “contar 1,2 ajudou”.

Desta forma, compreenderam que quando não trabalhamos sozinhos é necessário estabelecer um diálogo e traçar um plano de modo a atingir um propósito. Além disso, partilharam algumas aprendizagens que fizeram com os colegas, nomeadamente a F, que diz que “aprendeu a não cair”, ao que o seu par respondeu que “coordenar com ela é muito fácil”; o aluno D afirmou que “é melhor fazer devagar e bem, do que rápido e mal”, ao que o amigo G acrescenta “A pressa é inimiga da perfeição”.

Entre o diálogo que se foi propiciando, o aluno W recordou uma situação de conflito que acontecera na turma. Com isto, o aluno diz que “deviam ter colaborado com ele e comunicado” ao invés de apenas apontar o dedo. Tendo em consideração o comentário do aluno e por ser muito recorrente a presença deste tipo de conflitos, foi perguntado se neste tipo de ocorrências falavam com os amigos em questão e tentavam ajudar, ou se simplesmente definiam quem era o culpado. Perante esta interrogação, a turma fez silêncio e ninguém respondeu, os discentes P, G e W mudaram a sua expressão facial. Após a pausa, a I confessou que tenta

sempre ajudar, mas que não costuma estar envolvida em problemas com frequência, o P disse que apesar de os conflitos não serem com ele tem por hábito intervir, acalmar os ânimos e separar os colegas, inclusive justificou com um exemplo concreto em que dois amigos se estavam a insultar, colocou-se entre os colegas e terminou com a situação. Já o W admitiu que é um ponto a melhorar, pois por vezes, não existe esse diálogo.

Na continuação da conversa acima descrita o P afirmou que “não gosto que batam ou insultem mulheres” e o W complementou que “não é a mesma coisa bater numa mulher ou bater num homem, a mulher é mais frágil”, por questões de genética, acrescentou o A. O aluno H interveio dizendo que isso é variável, pois se a mulher for pugilista será mais forte. Na extensão desta conversa compreenderam que devem respeitar o outro independentemente do seu género e que apesar de praticarem aulas de boxe não é justificável usarem a força para fazerem mal a quem quer que seja, por isso, compreenderam que a prática desse desporto pode servir como um mecanismo de defesa e não de ataque.

Ademais, foi estabelecida uma comparação entre o trabalho de pares realizado na presente aula e o desenvolvimento da pesquisa no âmbito do debate, no geral referiram que nesta última tarefa fora mais fácil dialogar, por ser uma tarefa mais simples de executar. Contudo o W referiu que ambas foram importantes pois o debate era relativo a “um problema social” enquanto que o último exercício era algo mais específico e centrado nos próprios.

4.4.7. Análise do *focus group* com os estudantes

Após realização de todas as sessões, tanto nas disciplinas de Português como em Cidadania, tal como previsto na calendarização, considerou-se necessário estabelecer um diálogo entre a professora estagiária e a turma envolvida no projeto, de modo a compreender se houve impacto e alteração no comportamento da turma e ainda qual a perspetiva da mesma em relação à postura que deve ser adotada na escola e reflexão sobre o que pode ser melhorado para que se evitem os conflitos. Neste sentido, tendo em consideração algumas características do grupo, nomeadamente o à vontade para falar, a necessidade de se justificarem e a rapidez e imaginação com que encontram soluções para os problemas identificados, a realização de um grupo focal, revelou ser a técnica que melhor responderia a estas particularidades. Além disso, é mais vantajoso, pois, pretendia-se obter respostas o mais completas possível, sendo mais fácil a partilha.

Quanto mais elementos compuserem o grupo focal, mais difícil será compreender, com clareza, as perceções e intervenções dos participantes (Gaskell, 2002, citado por Mendonça &

Gomes, 2017). Neste sentido, Pizzol (2004) acredita que o número ideal de participantes prende-se com a necessidade de que todos possam participar e discutir o tema, estabelecendo-se um intervalo de 10 a 12 intervenientes. No caso apresentado, o grupo era composto por 16 elementos, o número total de alunos pertencentes à turma; uma vez que não havia a possibilidade da divisão do grupo e realização de dois momentos de discussão, apesar de por vezes existir alguma agitação, todos os discentes tiveram a oportunidade de intervir.

Assim sendo, o grupo focal ocorreu cerca de duas semanas após a última sessão de trabalho com a turma, por isso, esta ainda tinha bem presente as atividades que foram realizadas, o que facilitou na resposta às diferentes questões (cf. Apêndice M). De referir ainda, que como forma de criar um ambiente diferente, este momento aconteceu na biblioteca, com todos os elementos da turma à exceção da aluna estrangeira e a professora estagiária, sem que ninguém interrompesse, por um período de 50 minutos. A escolha deste sítio surge, pois pretendia-se que o grupo estivesse num ambiente mais tranquilo, que não se associasse a um período de aula e sem que sentissem que estavam a ser avaliados, pois o objetivo era serem ouvidos e tidos em consideração nas suas opiniões. Além disso, a biblioteca é um espaço recorrentemente procurado pelos alunos, uma vez que os intervalos são curtos e é lá que passam o tempo. Quanto à organização do espaço, no chão existia uma manta, com algumas almofadas, rodeada de alguns pequenos pufes e sofás individuais, para que todo o grupo coubesse. Salientar, ainda, que a professora cooperante não esteve presente neste momento, a pedido da professora estagiária, dado que a sua presença poderia influenciar o comportamento e respostas dos discentes, e ainda pelo motivo de a professora estar, de uma forma ou outra, associado aos conflitos, uma vez que é com a mesma que a turma tenta solucionar os problemas.

Posto isto, num primeiro momento, a professora estagiária lembrou que, ao longo do diálogo, deveriam ter em consideração as sessões realizadas e lembrou as mesmas. Assim sendo, a primeira questão prendia-se com a temática da existência de conflitos constantes entre a turma. No geral, a turma referiu que o grande problema se prendia com o facto de não se respeitar o outro, mesmo sabendo que o colega não quer participar de determinada brincadeira ou não achará graça, essa mesma brincadeira ocorre, gerando conflitos. Por sua vez, o H considerou que “Basicamente, alguns aqui já são assim, já...vieram assim para o mundo, já conflituosos.”, e por isso, havia uma agitação constante na turma, no entanto, achava que as pessoas podiam mudar. De uma outra perspetiva, o D indicou que havia tendência em apontar o dedo e criticar, ao invés de ajudar. Quando lhes foi pedido que justificassem os seus argumentos com situações concretas, começou a agitação, isto é, ficaram mais inquietos, havia

vários alunos a querer contar sempre algo mais ou a acrescentar algo ao diálogo do colega. Posto isto, um aluno que raramente ou nunca se vê envolvido em problemas destacou que este tipo de situações “Acontece quase todos os dias”, ao que a restante turma ripostou e disse que não era bem assim, mas a verdade é que vários deles queriam descrever conflitos.

Convém salientar que ao longo do diálogo estabelecido entre a professora estagiária e os alunos, os conflitos e problemas que foram sendo apresentados nunca eram relatados na primeira pessoa, mas sim na terceira pessoa, narrando histórias que aconteceram com os colegas. Esta reação por parte da turma pode ser entendida como uma dificuldade em admitir o próprio erro, sendo mais fácil apresentar conflitos que tenham acontecido com os colegas. De facto, na entrevista à professora cooperante, a mesma referiu “não têm problema em se acusar mutuamente, mesmo que se trate do seu melhor amigo.”

De seguida, foi questionado: “Vocês acham, que se tivessem mais tempo no recreio, para brincar, que se evitavam os conflitos que têm existido?”. A turma dividiu-se na resposta, sendo que uns afirmavam que sim e outros indicavam o oposto. Neste sentido, o W disse que seria pior: existindo mais tempo de intervalo, existiriam também mais conflitos; em contrapartida, o G referiu que seria vantajoso ter um intervalo maior, pois muitas das vezes existiam problemas com a ida ao buffet, formava-se uma grande fila, e conseqüentemente chegavam atrasados às aulas. Além disso, o buffet fechava consideravelmente cedo, para a hora a que terminavam as aulas, o que no entender da turma agravava o problema. Numa perspetiva diferente, o H considerou que “teriam mais tempo para fazerem as pazes. Em vez de todos os conflitos continuarem, só que na sala de aula”, o que revela um pensamento positivo e uma visão diferente, comparativamente com os restantes elementos da turma.

De seguida, foi colocada a questão: “Tendo em consideração a existência destes conflitos, qual a parte mais difícil em se relacionarem com os outros?”, ao que o W apresentou a sua opinião comparando a situação com um jogo de futsal, onde é necessário haver comunicação, como na turma há falta de comunicação, ocorrem situações menos agradáveis. Por sua vez, o P afirmou haver falta de colaboração, que se deviam entreajudar mais, e não apenas definir culpados. Por fim, o H declarou que alguns colegas são muito impulsivos e reagem negativamente, como tal devem ponderar melhor as suas atitudes.

Além disso, foram questionados sobre o tipo de atitudes e comportamentos que deveriam ter na escola. Como sempre, o H foi muito ponderado na sua resposta e indicou que saber estar é uma das características, acrescentando que não se deve criar conflitos sem motivo aparente e ponderar as atitudes. Já o aluno W criou uma situação hipotética em que um outro

aluno Ihe batia, diante desta situação a sua solução seria ripostar e bater no colega. Contudo, após ser questionado pela professora estagiária referiu que esta não seria a melhor atitude, que tinha outras alternativas como fazer queixa na direção ou defender-se de alguma forma e rir-se na cara dele. Por fim, a I considerou que se deviam “portar bem”, isto é, respeitar os colegas e “Não chamar nomes aos amiguinhos”, acrescentou o A.

Já quase no final do grupo focal, os discentes foram confrontados com a seguinte questão “O que acham que é preciso ter na escola para se relacionarem melhor uns com os outros?”. O W mostrou-se logo muito irrequieto e quase que a saltar da cadeira para partilhar as suas ideias. Após ter-Ihe sido dada a palavra, referiu que as casas de banho deviam ser mais higiénicas e que as refeições deveriam ser melhores. Acrescentou, ainda, que deveria haver mais supervisão no recreio, relatando uma situação que acontecera com ele, em que Ihe apontaram uma faca, no entanto, não falou com ninguém sobre o sucedido, nem em casa, nem na escola. Ademais, o P declarou que se houvesse maior vigilância, se evitava que escrevessem nas paredes da escola “coisas inapropriadas”, como palavras e desenhos obscenos, bem como os problemas nas casas de banho, uma vez que não há fechaduras nas portas e os alunos forçam a entrada, apenas para perturbarem, ou sobem até ao limite das paredes que fazem a separação dos diferentes espaços para ver os colegas e depois gozarem. Um outro aspeto, referido por alguns elementos da turma, foi a retirada de um mini campo de futebol do recreio, o que gerou mais problemas, pois apesar de terem removido a relva deixaram as balizas. Ora, esta não delimitação do campo, gera confusão entre os diferentes grupos que querem jogar, chegando a existir confronto físico.

De modo a concluir a conversa, foi perguntado ao grupo o que tinham aprendido com as sessões realizadas, ao que as respostas foram semelhantes, culminando em aprender a comunicar, a colaborar, a ter em consideração os colegas, bem como perceberem as semelhanças e diferenças entre si. Além disso, o G referiu que devem respeitar o outro e colocar-se no lugar do mesmo e ainda, o P declara que aprendeu a ter empatia.

Ao longo da conversa destaca-se o facto de o O não ter participado, à semelhança do que acontecera nas sessões de trabalho, bem como o Q. A F teve vergonha em participar e a J e a I, apenas comentavam que concordavam com a turma, sendo que pelas expressões que faziam, o tema Ihes parecia ser um pouco aborrecido, não apontando nunca um conflito em que estivessem estado envolvidas ou que tivessem observado, o que pode revelar uma procura em se distanciarem deste tipo de situações. Além disso, os alunos O e B estiveram constantemente distraídos e a brincar, bem como a aluna S, que apenas repetia que tinha “um conflito polémico”,

não acrescentando qualquer informação às restantes questões que foram colocadas. De facto, ao nível da participação, destacam-se os alunos W, P, G, D e H, como habitualmente aconteceu nas sessões anteriores. Salientar, ainda, que o H foi sempre bastante sensato na apresentação de soluções e de problemáticas, nunca julgando os colegas pelas suas atitudes.

Refletindo sobre o grupo focal, considera-se que a disposição da manta e dos sofás foi, por um lado, vantajosa, pois o diálogo surgiu de forma fluída e sem receio, por parte da turma, em expressar-se, e a forma como estavam acomodadas mostrava ser mais descontraída, contrariamente ao que acontece nas cadeiras, na sala de aula. Por outro lado, esta mesma disposição levou a que houvesse alguma conversa paralela, esquecendo-se de que apesar de ser um momento mais leve e de partilha, deveriam prestar atenção, bem como alguns que permaneceram deitados, completamente alheios ao que se passava.

4.4.8. Análise da entrevista à professora cooperante

A entrevista à professora cooperante foi o instrumento utilizado para verificação de alteração ou não de comportamentos, ao nível da interação entre pares, tentando-se perceber se se desenvolveram competências de cooperação, promoção da tolerância e respeito pelo outro e da escuta empática (cf. Apêndice N). Para realização desta entrevista foram tidas em consideração algumas categorias, já definidas no guião de entrevista, com base nos critérios de Estrela (1994).

Idealmente, a entrevista teria sido realizada presencialmente, por um período de cerca de 45 minutos, para que fosse possível a colocação de questões que se considerassem pertinentes no momento, no entanto, devido a uma incompatibilidade de horário, a mesma foi respondida por escrito.

A professora cooperante é formada em Ciências Históricas, sendo que mais tarde realizou uma pós-graduação em Administração e Gestão Escolar. Exerce há 33 anos, contudo, apenas há cerca de 13 anos é professora neste mesmo agrupamento, sendo professora de Português e Diretora de Turma desde o letivo anterior. Além destes dois cargos referidos, a professora desempenha funções ao nível da realização dos planos de ação TEIP, é avaliadora e interna e professora cooperante, uma vez que recebe professores estagiários.

Quanto à relação entre pares antes das sessões, a docente refere que os discentes sempre foram conflituosos e implicativos uns com os outros, dado que se conheciam há pouco tempo. De facto, considera que a maioria dos alunos são pouco empáticos com o outro, julgando e

apontando como estando envolvidos em conflitos, sem qualquer problema. É ainda referido que os problemas que são habitualmente discutidos dentro da sala de aula têm origem nos intervalos.

No que à influência das sessões no desenvolvimento da relação entre pares diz respeito, foi mencionado que ao longo do ano letivo foram realizadas algumas atividades no âmbito da disciplina de Cidadania, pela professora responsável, bem como, um diálogo constante entre a turma e a Diretora de Turma, reforçando as questões do respeito e empatia. Este trabalho constante foi reforçado por diálogo com os Encarregados de Educação para que tomassem consciência dos conflitos existentes e tomassem uma posição quanto ao comportamento dos seus educandos. Neste sentido, as sessões realizadas vieram reforçar este mesmo trabalho e tiveram uma repercussão imediata na interação e integração da aluna indiana na turma. A docente considera ainda, que as temáticas abordadas foram pertinentes, contudo não foi possível aprofundar devido à falta de tempo.

Relativamente aos conflitos entre colegas e a sua influência na sala de aula, a professora cooperante considera que houve alteração comportamental, na medida em que não há tanta recusa no trabalho em pares ou pequenos grupos, mesmo que não tenham a oportunidade de escolher os elementos do grupo.

Por fim, no que diz respeito à interação na sala de aula, a docente refere que, o geral, os alunos são trabalhadores e envolvidos nas tarefas propostas, com exceção de dois alunos que variam o comportamento devido à situação familiar. Além disso, foi mencionado que uma vez que é Diretora de Turma, talvez não seja a pessoa ideal a ser questionada sobre esta alteração comportamental, no entanto, após diálogo com os restantes professores da turma, averiguou que há de facto uma mudança ao nível das atitudes, com exceção de uma aluna.

4.5. Conclusões

De um modo geral pode-se afirmar que a turma é bastante participativa, no entanto, alguns alunos só intervêm quando é estipulado que todos devem partilhar o trabalho desenvolvido, ou quando são questionados diretamente. O grupo envolve-se bastante nas tarefas propostas, são muito recetivos e ficam muito entusiasmados, em parte quando são confrontados com o suspense e materiais físicos.

Ademais, acrescentar que esta é uma turma que gosta de partilhar experiências pessoais, que na teoria sabem qual a atitude correta a tomar, no entanto, quando se vêm perante uma situação complicada seguem um caminho menos positivo. Com especial enfoque no aluno W,

que apresenta respostas lógicas consoante a questão colocada, mas era muito reativo quando algo se direcionava para si.

Deste modo, face aos objetivos estabelecidos: desenvolver competências de cooperação; contribuir para a promoção da tolerância e do respeito pelo outro; desenvolver a escuta empática do outro; pode afirmar-se que houve um aumento da atenção na sala de aula, desenvolvimento da capacidade de trabalho em grupo, compreensão para com o outro e diminuição de conflitos.

Ao nível da escuta empática, verificou-se uma mudança fortalecida pelas sessões 5 e 6, onde os alunos precisaram de dialogar e aceitar e respeitar a opinião do outro, colocando-se no lugar do colega, bem como no grupo focal em que ouviram as respostas dos colegas e complementaram-nas, tentando manter uma participação organizada. Apesar de em vários momentos colocarem o dedo no ar, o entusiasmo para terem a palavra e exporem a sua opinião levou a que por vezes falassem ao mesmo tempo que os colegas, no entanto foi algo resolvido pacificamente, com a compreensão de todos.

Relativamente ao desenvolvimento de competências de cooperação, este objetivo refletiu-se nas sessões 2 e 6, verificando-se uma evolução entre as duas sessões. No primeiro momento ficou visível alguma relutância por parte de alguns alunos em trabalhar com determinados colegas. Contudo, na sessão 6, entenderam que tinham uma tarefa para realizar, independentemente de quem fosse o par, o objetivo era ser cumprida. De facto, ninguém se negou a fazer a atividade, apesar de no início existirem pares que não estavam a comunicar, pensando apenas em terminar e não em definir uma estratégia colaborativamente para atingir um fim.

Por fim, a promoção da tolerância e do respeito pelo Outro tornou-se mais evidente nas últimas sessões e no grupo focal, uma vez que se verificou que os elementos da turma não discutiam tanto entre si, tinham mais autonomia na resolução de conflitos e conseguiam fazer a distinção entre o certo e o errado, bem como a atitude que deveriam adotar perante as situações. Inicialmente, a turma sabia fazer a distinção entre o certo e o errado, mas não agiam consoante o que diziam, tomando decisões precipitadas e que magoavam ou invadiam o espaço pessoal do outro, através do grupo focal entende-se que a turma tomou consciência desta característica. Apesar de por vezes a atitude dos alunos ser diferente daquela que consideravam a correta, os mesmo foram capazes de elencar soluções para os problemas e identificar a ação que desencadeava as situações de conflito. Deste modo, com o grupo focal evidenciou-se a concretização dos objetivos: contribuir para a promoção da tolerância e do respeito pelo outro e desenvolver a escuta empática do outro.

Relativamente à concretização do projeto considerou-se que seria necessário um maior número de sessões de trabalho para que fosse possível identificar mudanças no comportamento dos alunos de forma mais evidente e garantindo que essas alterações se mantinham e que não eram apenas temporárias. Além disso, as atividades concretizadas no exterior foram condicionadas pelo ruído em volta e pelos restantes alunos da escola, uma vez que se aproximavam para interromper a tarefa. Assim sendo, um espaço mais calmo e sossegado teria sido mais vantajoso, até mesmo para que a turma conseguisse ouvir e ver as reações dos colegas. De referir ainda que como as aulas eram apenas de 50 minutos houve a necessidade de se reduzir o número de exercícios por sessões.

De acordo com a entrevista à professora cooperante verifica-se, que no geral, houve uma melhoria no que diz respeito aos objetivos estabelecidos, apesar de ainda ser necessário continuar a trabalhar as questões de empatia e respeito pelo outro, mas já era visível um esforço para integrar a aluna de nacionalidade estrangeira. Além disso, a docente afirma que os alunos são mais capazes de trabalhar colaborativamente.

Como forma de dar seguimento a este projeto sugere-se: um aumento no número de sessões; duração ao longo de todo o ano letivo; seleção de um momento para questionamento dos alunos sobre os seus gostos, se sugeriam algum tipo de jogo ou tarefa e para a identificação de situações de conflito que gostassem de conversar; realização de sessões para verificar o ponto de situação; exploração dos sentimento do “eu” para melhor compreensão do outro”; envolvência dos alunos com uma entidade comunitária.

Considerações finais

As considerações finais do relatório são uma reflexão global de todo o trabalho desenvolvido na PES e no projeto de intervenção, enquanto professora em formação. Assim, salientam-se aqui desafios e dificuldades sentidas ao longo de toda a prática.

Assim sendo, ao nível de desafios destaca-se a necessidade de criar recursos próprios e tarefas diferentes, mas que fossem ao encontro dos interesses do grupo. Para que fosse possível esta construção de materiais foi imprescindível a constante pesquisa de diferentes *sites* e aplicações onde se pudessem criar jogos e atividades interativas, ao serviço da turma. Nesse sentido, constatou-se a necessidade de um investimento mais profundo nas competências digitais da professora em formação.

Quanto às dificuldades salienta-se a gestão do tempo, em especial com a turma de 5º ano, uma que vez que a turma era bastante agitada e conversadora. Esta afirmação leva à consequente necessidade de manter o grupo calmo e atento, um objetivo que muitas das vezes não foi cumprido. Além disso, acrescenta-se a dificuldade em refletir sobre a prática, ou seja, apesar da identificação dos aspetos positivos e aspetos a melhorar era necessário ir mais além, verificar as aprendizagens realizadas pelos alunos de acordo com os documentos reguladores, reconhecer que determinadas tarefas poderiam ter sido executadas com mais qualidade de aprendizagem se fossem realizadas de uma outra forma e identificar quais as alterações a fazer.

De um modo geral, tornou-se fácil estabelecer conexões com os alunos, em parte pela atenção dada pela professora estagiária, pelo interesse em conhecer melhor os discentes e pelos momentos descontraídos que existiam fora do ambiente da sala de aula. Além disso, o trabalho colaborativo com o par pedagógico e as professoras supervisoras e cooperantes revelou ser de extrema importância, na medida em que se entrecruzam diferentes perspetivas, bem como análises plurais da prática, fundamentais para a mudança da mesma.

Do ponto de vista das aprendizagens pessoais, destaca-se a importância de compreender as necessidades dos alunos, a relevância em criar ambientes positivos e de confiança mútua, a valorização de diferentes perspetivas e ainda, a ênfase da importância do diálogo.

Concluindo, a prática docente é um misto entre a partilha do conhecimento e a partilha de afeto, culminando num ensino e numa aprendizagem produtiva, onde a criança sente confiança e à vontade para a partilha de dúvidas e acontecimentos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B.P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. (pp.1-14). Porto Editora.
- Alcantara, E. F. S. (2020). Rotação por Estações de Aprendizagem. In Alcantara, E. (org.) *Inovação e Renovação Acadêmica: Guião Prático de Utilização de Metodologias Ativas*. (pp.15-18). Editora FERP.
- Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O. M., Martins, M. M. & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*. 30, 209-231.
- Amato, M. & Garcia, N.A.R. (1989). A biblioteca na escola. In Garcia, E. G. (org.), *Biblioteca escolar: Estrutura e funcionamento* (pp. 11-23). Edições Loyola.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora
- Arsénio, J. F. N. (2023). *Relação entre a escola e a família: Participação e envolvimento no percurso escolar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação- Jean Piaget de Almada].
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/45825/1/Joana%20Ars%C3%A9nio.pdf>
- Barca, I. (2013). Educação Histórica e História da Educação. In Freire, J. P. (Coord.), *Historiografias Portuguesa e Brasileira no século XX: Olhares Cruzados* (pp. 315-333). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bento, A. V., Mendes, G. R., & Pacheco, D. (2017). Importância da colaboração entre a escola e a família: um estudo qualitativo. *Revista San Gregorio*, 16, 94-105.
- Boutin, G. (2017). A relação entre professor-aluno no centro do processo educativo. *Currículo sem Fronteiras*, 17(2), 343-358.
https://web.archive.org/web/20180421090851id_/http://www.curriculosemfronteiras.org/voll7iss2articles/boutin.pdf
- Carvalho, G. S. & Freitas, M. L. V. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural editores.
- Casimiro, A. I. (2019). *A gestão do tempo e do ritmo na sala de aula: Uma experiência numa turma de Inglês do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. <https://core.ac.uk/download/pdf/327043744.pdf>

- Cerri, L. F. (2007). Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História. *Revista De História Regional*, 6(2), 93-112.
<https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>
- Chapman, A. (2015). Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England. *Diálogos- Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 19 (1), 29-35.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino. Escola Superior de Educação*.
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/19104/1/LIV_PedroDuarte_2021.pdf
- Ferreira, E.C. (2010). *O uso dos audiovisuais como recurso didático* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55002/2/tese_mesteurico_ferreira000123322.pdf
- Fluminhan, C. S., Arana, A. R. & Fluminhan, A. (2013). A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância. *Colloquium Humanarum*, 10, 721-728.
https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Fluminhan/publication/282565828_A_importancia_do_feedback_como_ferramenta_pedagogica_na_educacao_a_distancia/links/5611eb0108aec422d1172453/A-importancia-do-feedback-como-ferramenta-pedagogica-na-educacao-a-distancia.pdf
- Freire, P. (1969). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Granja, A.H. (2015). *A relação professor/aluno como condutora do sucesso escolar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Paula Frassinetti].
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2188/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20-%20Ana%20Granja.pdf>
- Guimarães, M. S. & Maciel, C. M. (2021). A afetividade na relação professor-aluno: Alicerces para a aprendizagem significativa. *Research, Society and Development* 10(10), 1-12.
- Guinote, P. J. A. (2014). *Educação e liberdade de escolha*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- JFP. (s.d.). *Caracterização e Censos*. <https://jf-pedroucos.pt/caracterizacao-e-censos/>
Consultado em abril de 2024.
- Leitão, V. (1976). A unidade didática. *Curriculum*. 15 (4), 19-26.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.

- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Lima, J. A. (2002). A cooperação entre pais e professores: contornos de uma questão controversa. In J. A. Lima (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação* (pp.7-21). Edições ASA.
- Lima, L. L. & Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In J. A. Lima (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação* (pp. 25-95). Edições ASA.
- Marcolino, T. Q., & Mizukami, M. D. G. N. (2008). Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 12, 541-547.
- Marques, R. (1991). *A escola e os pais: Como colaborar?*. Texto Editora.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias—Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Nascimento, J. M. T. & Campos, F. L. (2018). A importância da utilização de recursos didático-pedagógicos no ensino de genética em escolas públicas no Município de Parnaíba. *Revista Espacios*. 39 (25). 30.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4797/1/9723109565_1_30.pdf
- Nunes, J. P. A. & Ribeiro, A. I. S. (2015). A didáctica da História e o perfil do professor de História. *Revista Portuguesa de História*, (39), 87-105.
https://estudo geral.uc.pt/bitstream/10316/44433/1/A_didactica_da_Historia_e_o_perfil_do_pr.pdf
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da investigação às Práticas* 2(2), 37-52.
- Pais, A. (2013). A unidade didáctica como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didáctica. In Azevedo, F. (Coord.), *Didáctica e práticas: a língua e a educação literária* (pp.66-86). Guimarães: Ópera Omnia.
https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5918/1/A%20unidade%20did%C3%A1tica_a1.pdf

- Paiva, V. L. (2003). Feedback em ambiente virtual. In Leffa, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas* (pp. 219- 254). Pelotas EDUCAT.
- Perrenoud, P. (2002). *A formação dos professores no século XXI. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. (pp.11-33). Artmed.
- Picanço, A. L. B. (2012). *A Relação entre Escola e Família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Pires, H. (2017). *O contributo da biblioteca escolar para o reforço da escola inclusiva*. Rede Bibliotecas Escolares. https://www.rbe.mec.pt/np4/file/681/10_bibliotecarbe.pdf
- Ponte, J. P. & Serrazina, L. (2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática: O papel da colaboração. *Zetetiké*. 11(20), 51-84. https://www.researchgate.net/publication/262002587_Professores_e_formadores_investigam_a_sua_propria_pratica_O_papel_da_colaboracao
- Projeto Educativo. (2022-2025). <https://escolasdepedroucos.com/~> Consultado em 12 de fevereiro de 2024.
- Quadro-Flores, P. A. Q. & Escola, J. J. (2008). O futuro hoje: ser professor no Séc. XXI. In *Actas do Congresso Internacional em Estudos da Criança–Infâncias Possíveis, Mundos Reais* (pp. 1-16).
- Quadros Flores, P. (2005). *Identidade Profissional e Formação Contínua: um estudo de caso no concelho de Gondomar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense]. <https://repositorio.upt.pt/server/api/core/bitstreams/0ecd7875-417a-4f7d-9df4-869f7496f55a/content>
- Rodrigues, D.P. (2020). *A importância da utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Coimbra. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32712/1/DANIELA_RODRIGUES.pdf
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação.
- Rolo, C. (2012). Territórios educativos de intervenção prioritária: de onde vêm? Para onde vão?. *Atas do V Encontro do CIED–Escola e Comunidade Escola Superior de Educação de Lisboa, 18 e 19 de Novembro de 2011*. pp.63- 73. CIED.
- Rüsen, J. (2006). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis educativa*, 1(2), 07-16. <https://core.ac.uk/download/pdf/26007678.pdf>
- Sacristán, G. J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Edições Asa.

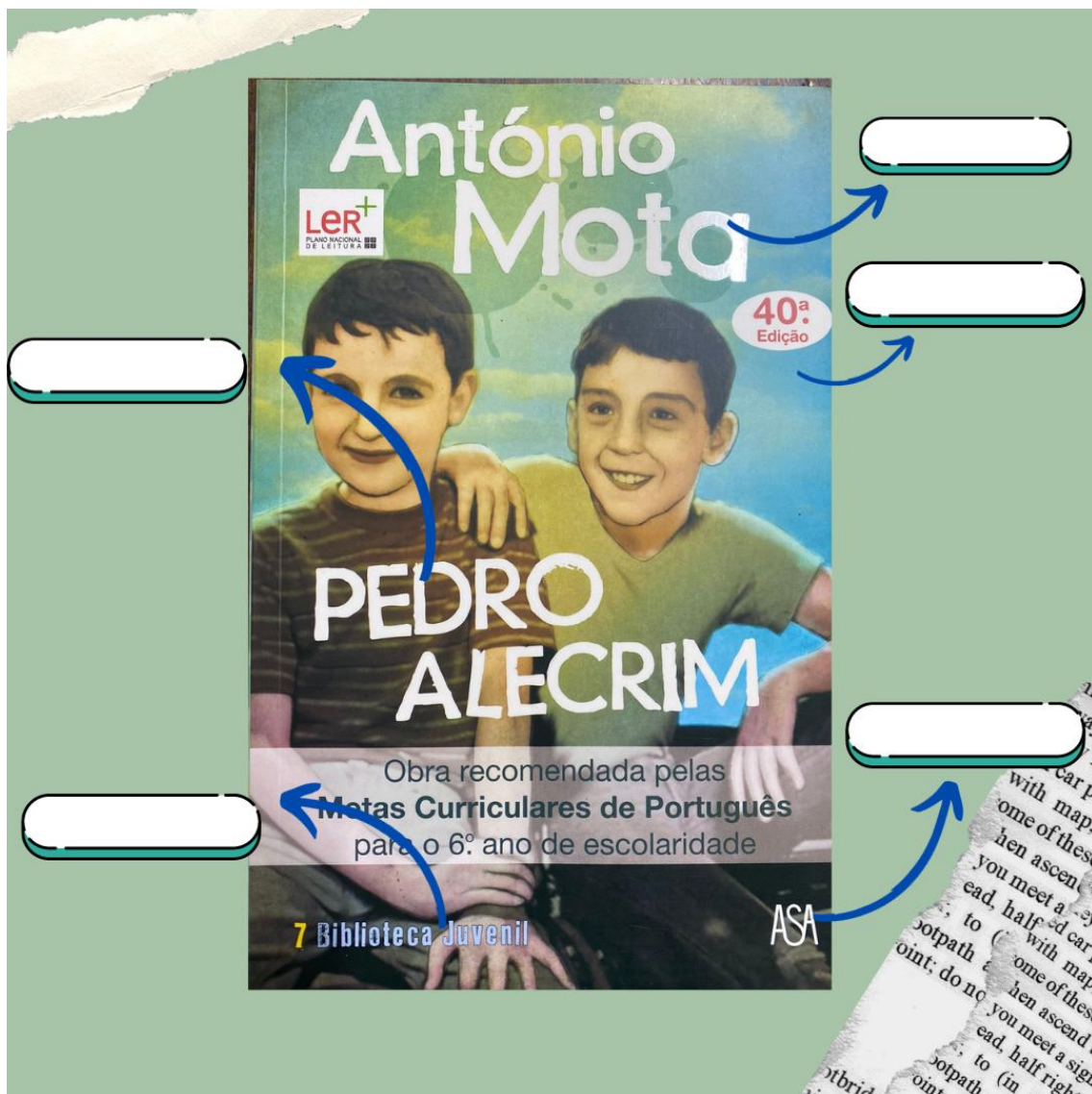
- Schmitt, M. Â. (2011). Ação-Reflexão-Ação: A Prática Reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. *Protestantismo em Revista*, 25, 59-65. <http://www.periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/157>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative Feedback. *American Educational Research Association*, 78(1), 153-188. https://www.researchgate.net/publication/220017728_Focus_on_Formative_Feedback
- Silva, C. P. & Graça, V. G. D. (2023). Potencialidades da utilização da metodologia ativa Rotação por Estações num ambiente educativo de 1.º CEB. In Santiago, A & Vale do V. (Eds.), *Percursos Convergentes e Divergentes em Educação*. (pp.176-188). Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In J. A. Lima (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação* (pp. 97- 132). Edições ASA.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática uma proposta de articulação*. Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, G. (2013). A consciência histórica e a significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos portugueses. *Revista de Educação Histórica*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29942>
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). Escola–família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Viana, F. L. et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Editorial Presença.
- Vitorino, M. J. (2006). *Directrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares*. <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf>
- Zych, I. (2022). Convivencia escolar desde el marco de la psicología evolutiva y de la educación. *CES Psicología*, 15(3), 202-224.

Documentos Normativos e Legais

- Decreto-Lei n.º 7/77 de 1 de fevereiro do Ministério da Educação (1977). Diário da República; Série I, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/7-1977-138528>
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril do Ministério da Educação (2008). Diário da República; Série I, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação (2001). Diário da República: Série I-A, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação (2001). Diário da República; Série I-A, <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro do Ministério da Educação (2001). Diário da República: Série I, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação (2012). Diário da República: Série I, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_139_2012.pdf
- Ministério da Educação e Ciência (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Expressão Dramática 4º ano 1º Ciclo do Ensino Básico*.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Português 6º Ano 2º Ciclo do Ensino Básico*.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal 5º Ano 2º Ciclo do Ensino Básico*.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Português 4º Ano 1º Ciclo do Ensino Básico*.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio 4º Ano 2º Ciclo do Ensino Básico*.
- Ministério da Educação. (2018f). *Novas Aprendizagens Essenciais de Música do 1º Ciclo do Ensino Básico*.
- Ministério da Educação. (2021). *Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática do 1º Ciclo do Ensino Básico*.
- Oliveira-Martins, G. D., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L., Silva, L. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciências.

Apêndices

Apêndice A- Guião de identificação dos elementos paratextuais



Apêndice B- Guião de pesquisa da biografia de António Mota

Pedro Alecrim, de António Mota



1. Efetua uma pesquisa sobre o autor tendo em consideração os seguintes aspetos:

- Nome
- Data de nascimento
- Nacionalidade
- Prémios recebidos
- Algumas obras do outor
- Refere outros aspetos que consideres importantes da tua pesquisa



2. Ao longo da apresentação dos teus colegas debes ter em consideração os seguintes aspetos:

- Colocação da voz
- Postura
- Discurso fluído
- Discurso pausado
- Gestos

Apêndice C- Guião de pesquisa do resumo da obra *Pedro Alecrim*

Pedro Alecrim, de António Mota



1. Efectua uma pesquisa sobre a obra tendo em consideração os seguintes aspetos
 - Identifica a personagem principal;
 - Identifica a personagem que se encontra na capa do livro;
 - Indica a condição de vida de Pedro Alecrim;
 - Identifica as personagens presentes na obra;
 - Refere outros aspetos que consideres importantes da tua pesquisa.



2. Ao longo da apresentação dos teus colegas debes ter em consideração os seguintes aspetos:
 - Colocação da voz
 - Postura
 - Discurso fluído
 - Discurso pausado
 - Gestos

Apêndice D- Link de atividade interativa da segunda aula

https://www.canva.com/design/DAF3dM04QU0/kZJzy9nbweMMeNuNxf33Kw/view?utm_content=DAF3dM04QU0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

Apêndice E- Link de atividade interativa da terceira aula

https://www.canva.com/design/DAF4RJ9_06k/XG811HK9yWwXXm5F1rPpDQ/view?utm_content=DAF4RJ9_06k&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

Apêndice F- Identificação das Características da Carta

16 de janeiro de 2024

Meu caro amigo,



tenho pensado na forma como o Luís me tem tratado e o medo que tenho dos rufias que passam por mim na fila da cantina.

Às vezes, fico um pouco reticente quando vou à escola, sinto que preciso de ajuda para resolver este problema.

Já passaste por alguma situação do género? O que me aconselhas para que consiga resolver este problema?



Um abraço
do teu amigo Pedro
Alecrim

Apêndice G- Plano de Aula “De luta em luta se formou um reino”

Orientador Cooperante:		Escola:		Ano/Turma: 5.º C		
<p>Domínio: A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal</p> <p>Subdomínio: A formação do reino de Portugal</p> <p>Conteúdos: A formação do Condado Portucalense. Do Condado Portucalense ao reino de Portugal. A ação de Afonso Henriques na formação de Portugal.</p> <p>Sumário: O condado Portucalense. A importância de D. Afonso Henriques para a formação do reino de Portugal.</p>						
Aprendizagens Essenciais	Experiências de aprendizagem			⊕ 50'	Recursos	Avaliação
“Contextualizar a autonomia do condado portucalense e a formação do Reino de Portugal no movimento de	<p>Motivação:</p> <p>Registo do sumário.</p> <p>Num primeiro momento da aula a turma irá ter um primeiro contacto com a música, de Maria Vasconcelos (Fonte 1) até ao 1m20seg. de modo a introduzir-se o tema da aula.</p>			10'	Computador Projetor Imagem	Observação direta. Grelha de avaliação da aula

<p>conquista cristã, ressaltando episódios de alargamento do território e da luta de D. Afonso Henriques pela independência”;</p> <p>“Referir os momentos chave de autonomização e reconhecimento da independência de Portugal, nomeadamente o Tratado de Zamora e o reconhecimento papal da nova potência”;</p>	<p>Neste seguimento realiza-se um diálogo orientador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as personagens referidas na música? - Quem veio ajudar D. Afonso VI de Leão e Castela a combater os muçulmanos? Além de “valentes” como eram caracterizados? - De que forma D. Afonso VI de Leão e Castela lhes agradeceu? - Quais os condados referidos na música? - Sabem o que é um condado? Vamos descobrir <p>“Vamos descobrir o que é o Condado Portucalense, quem o herdou e o que é de facto um Condado.”</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Participação / desempenho dos alunos; - Capacidade de argumentação/ espírito crítico;
<p>“Identificar/aplicar os conceitos: condado, independência, reino, monarquia.”</p>	<p>Desenvolvimento da aula:</p> <p>A historiadora Marta estava a pesquisar sobre a formação do Condado Portucalense e deparou-se com um documento sobre a doação do Condado Portucalense (Fonte 2).</p> <p>“Consegues-me ajudar a decifrar o que diz neste documento?”</p> <p>Posto isto, a professora estagiária pede ajuda aos alunos que abram o manual na página 103 para se proceder à leitura do documento relativo à doação do Condado Portucalense a D. Henrique.</p> <p>Após a leitura do documento serão confrontados com algumas questões de modo a conseguirem formar o conceito de condado.</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual o condado doado a D. Henrique? - Qual a condição subjacente à doação do Condado Portucalense? - Qual a ordem dada a D. Henrique, por D. Afonso VI de Leão e Castela após a doação do Condado? - Sendo assim, conseguem definir o que é um condado? <p>Posteriormente é escrito no quadro a definição de Condado, através da exploração do documento, conceito cujos alunos devem registar no seu dicionário histórico.</p>	30´	<p>Computador</p> <p>Projetor</p> <p>Colunas</p> <p>Powerpoint</p>	<p>Observação direta.</p> <p>Grelha de avaliação da aula (Apêndice V)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação / desempenho dos alunos; - Capacidade de argumentação/ espírito crítico; - Organização da informação no caderno diário;

	<p>Num segundo momento realiza-se a leitura de um documento com respeito à localização do Condado Portucalense (Fonte 3). A par desta fonte é apresentado um mapa onde é possível visualizar o espaço que o Condado Portucalense abrangia (Fonte 4). Posto isto, a turma deve sublinhar no documento aspetos relativos às seguintes questões colocadas.</p> <p>Questões orientadoras (documento):</p> <ul style="list-style-type: none">- Qual o Condado referido neste documento?- Em que século começou a ser feita referência a este condado?- Entre que terras se situava o Condado?- Porque é que se designava desta forma? <p>Questões orientadoras (mapa):</p> <ul style="list-style-type: none">- Onde se localiza o Douro?- Tendo em consideração a rosa-dos-ventos localiza o espaço ocupado.- Quais as fronteiras do Condado Portucalense? <p>A historiadora Marta volta a intervir.</p> <p>“Agora que já sabemos como se formou este condado, precisamos de saber quem deu esta terra, quem a recebeu e por que motivo. Para isto, vamos ouvir com atenção a próxima música e descobrir esta informação para completarmos os espaços em branco na letra!”</p> <p>Audição da música (Fonte 1) Preenchimento de lacunas na letra da música (Apêndice I) De seguida, procede-se à correção do preenchimento das lacunas, em grande grupo.</p>			
--	---	--	--	--

	<p>Agora que ouvimos com muita atenção, já conseguimos descobrir quem doou o Condado Portucalense?</p> <p>A historiadora volta a contactar com os alunos: “Como ouviste na música, D. Afonso VI, rei de Leão e Castela, deu também a mão das suas filhas! Assim, já conseguimos fazer uma árvore genealógica sobre esta família! Conseguem me ajudar?”</p> <p>Preenchimento de uma árvore genealógica, partindo da informação da música (Apêndice II).</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none">- Quem sucedeu ao trono após a morte de D. Afonso VI de Leão e Castela? Porquê?- De entre os dois netos de D. Afonso VI de Leão e Castela quem o iria suceder?- Quem ofereceu o Condado Portucalense e o Condado da Galiza?- Quem recebeu o Condado Portucalense?- Porque é que D. Henrique recebeu este Condado?- Qual era a condição que D. Henrique tinha de cumprir para receber o Condado? <p>A historiadora quer perceber o que aconteceu no Condado Portucalense depois de D. Afonso Henriques ter nascido. Para isso, ela pede ajuda ao seu colega historiador João.</p> <p>O historiador João apresenta um pequeno resumo, com algumas imagens e esquemas do que aconteceu (Fonte 5)</p> <p>De forma a reorganizarem o que o historiador João contou, a ordem dos acontecimentos, os alunos devem preencher uma questão de ordenação com a seguinte informação: (Fonte 5)</p>			
--	--	--	--	--

	<p>Morte de D. Henrique Subida ao trono de D. Teresa D. Teresa apoiada pelo Condado da Galiza D. Afonso Henriques apoiado pelo Condado Portucalense Batalha de S. Mamede Vitória de D. Afonso Henriques</p> <p>“Depois de D. Afonso Henriques subir ao trono, ele queria alcançar 3 metas no seu reinado. Vamos descobrir? Abre uma das portas para descobrir!”</p> <p><u>Porta 1:</u> Obter o reconhecimento de independência do reino de Portugal de D. Afonso VII de Leão e Castela. Animação entre D. Afonso Henriques e D. Afonso VII a falarem sobre o reconhecimento da independência do Condado Portucalense em relação a Leão e Castela, assinando no fim o Tratado de Zamora. Assim, D. Afonso Henriques dirige-se ao primo: “Estimado Afonso, como sabes há muito que quero tornar o Condado Portucalense independente, como tal, peço-te que me concedas tal façanha.” Ao qual D. Afonso VII responde: “Caro primo, eu concedo-te a independência do Condado, isto é, tornas-te rei do agora, Reino de Portugal.” D. Afonso Henriques retribui dizendo: “Como forma de oficializar o nosso acordo, assinemos em Zamora um Tratado.”</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none">- O diálogo estabelece-se entre que personagens?- Qual o pedido de D. Afonso Henriques, a seu primo D. Afonso VII de Leão e Castela?- Foi-lhe concedido o pedido? De que forma se oficializou o acordo? Em que ano?			
--	---	--	--	--

	<p>- Qual a designação do Tratado?</p> <p><u>Porta 2:</u> Conseguir o reconhecimento da independência do reino de Portugal pelo Papa. Análise da <i>Bula Manifestis Probatum</i>, em formato suprimido, de modo a perceberem que aquele documento foi o reconhecimento do Papa em relação à independência do condado e do título de rei a D. Afonso Henriques (Fonte 6). Questões orientadoras: - Quem é o autor da Bula? - O que está o Papa Alexandre III a conceder a D. Afonso Henriques? - Qual era a terra sobre qual governava D. Afonso Henriques? - Após a morte de D. Afonso Henriques quem ficaria com o Condado? - O Condado Portucalense encontrava-se dependente de uma outra terra. Qual? Quem governava essa terra? - Por que motivo queria D. Afonso Henriques a independência?</p> <p>Neste momento os alunos serão confrontados com a seguinte questão: - Tendo em conta o que acabamos de analisar sobre o reconhecimento da independência pelo papa, o que te parece que significa a ideia de independência?</p> <p>Porta 3: Alargar os domínios para Sul “Vem armado o cavaleiro com espada e armadura; dão-lhe o título de rei,</p>			
--	--	--	--	--

	<p>o único à sua altura.</p> <p>É um rei chamado Afonso e já parte à reconquista do agreste território que em seu redor avista.</p> <p>Évora, Beja, Leiria, também Alcácer do Sal, Lisboa, Serpa e Moura para dilatar Portugal.”</p> <p>De modo a complementar o poema de José Jorge Letria, apresenta-se um mapa representativo do espaço conquistado a Sul, por D. Afonso Henriques.</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estas estrofes dizem respeito a quem? - De que forma aparece vestido D. Afonso Henriques? - Quais as terras conquistadas por D. Afonso Henriques? - No mapa, onde se localizam as terras conquistadas? - Então, qual o objetivo de D. Afonso Henriques? <p>Com o surgimento de D. Afonso Henriques como primeiro rei de Portugal, nasce o conceito de monarquia e perpetua-se a ideia de sucessão.</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após a conquista da independência do Condado Portucalense e da formação do Reino de Portugal qual o título concedido a D. Afonso Henriques? - Qual a forma de governo que conhecem em que o rei é o órgão máximo de poder? 			
--	---	--	--	--

	<p>- Posto isto, como podemos caracterizar uma monarquia?</p> <p>Assim, será registado o conceito no quadro e no dicionário histórico de cada aluno.</p> <p>Posto isto, os alunos completaram todos os desafios propostos. Aqui, surge novamente a historiadora Marta com a seguinte fala: “Conseguimos abrir todas as portas! Agora já sabemos bem mais sobre o Condado Portucalense e D. Afonso Henriques! Agora tenho um último desafio para vocês, vamos mostrar a toda a gente o que descobrimos!”</p>			
	<p>Consolidação da aula</p> <p>A historiadora Marta volta a intervir: “Então pequenos historiadores, digam-me o que aprenderam na aula de hoje!”</p> <p>Como consolidação, os alunos devem escrever individualmente uma frase sobre o que aprenderam na aula. Os alunos devem pegar no seu telemóvel e abrir o site do <i>mentimeter</i> para enviarem a sua palavra para aparecer no quadro projetada.</p>	10`	<p>Computador Projetor Mentimeter</p>	<p>Observação direta. Grelha de avaliação da aula - Participação / desempenho dos alunos; - Consolidação das aprendizagens da aula</p>

Apêndice H- Plano de aula “O que vejo dentro de ti...”

Instituição cooperante:

Data: 14-03-2024

Orientadora cooperante:

Ano e turma: 4ºF

Díade: Mª João Soares e Mª Lucinda Ferreira

Estagiária responsável: Mª João Soares e Mª Lucinda Ferreira

PLANIFICAÇÃO

O que vejo dentro de ti...

Português

Objetivos principais da aula:

- Interpretação de um texto narrativo dramatizado
- Produção escrita criativa “escrita à maneira de Nuno Camarneiro

Conhecimentos Prévios necessários:

- Capacidade de compreensão literal, crítica, reorganizativa

Leitura

Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.

Educação Literária

Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo.

Antecipar o tema com base em elementos do paratexto.

<p>25 minutos</p>	<p><u>Leitura</u> Seguir-se-á uma leitura dramatizada da obra <i>O que veem as estrelas</i> de Nuno Camarneiro (Anexo I), por parte das professoras estagiárias, com um ambiente envolvente tendo em consideração a temática da obra. Posto isto será utilizado um projetor de estrelas e sons remetentes ao mesmo ambiente.</p>		
<p>30 minutos</p>	<p><u>Percurso de compreensão textual</u> Terminada a leitura, seguir-se-á um pequeno diálogo orientado sobre a história que acabaram de ouvir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre que personagens se realiza um diálogo? - Qual o tema deste diálogo? - Qual o aparelho utilizado pelo Alberto cientista? Serve apenas para ver estrelas? O que podemos ver mais com ele? - Consideram que o que as nuvens sonham se concretiza? Quando olham para as nuvens, conseguem ver o que as nuvens sonham? - Que aspetos o senhor Alfredo viu quando apontou o telescópio para a Rita? - De que é que a Rita tem medo? - Porque é que a Rita diz que as vezes é escuro ao meio-dia? - Quais as preocupações dos homens que o Bernardino vê? Acham que estas deviam ser as maiores preocupações? Porquê? 		
<p>20 minutos</p>	<p><u>Entrega de guião de compreensão textual</u> Neste seguimento, os alunos terão acesso à história <i>O que veem as estrelas</i>, em formato livreto, assim como uma ficha de compreensão textual (Apêndice II).</p>		

	<p>O telescópio será decorado no seu exterior com desenhos dos alunos e com a escrita à maneira de Nuno Camarneiro que escreveram anteriormente, para que quando apontem o telescópio para a pessoa que escolheram, a vejam e possam ler tudo o que veem nela.</p> <p>A revisão será realizada pelas professoras estagiárias. Assim que os alunos terminem, as professoras dirigir-se-ão ao seu lugar para rever a escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartolinas 	
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...)</p> <p>Instrumento(s): Observação direta</p>		

Apêndice I- Plano de aula “Capacidades Monstruosas”

Instituição cooperante:

Data: 11-04-2024

Orientadora cooperante:

Ano e turma: 4°F

Díade: M^a João Soares e M^a Lucinda Ferreira

Supervisora institucional: Vânia Graça

Objetivos principais da aula:

- Compreender o que é a capacidade de um recipiente, comparar e ordenar recipientes segundo a sua capacidade, em contextos diversos;
- Realizar conversões em unidades de medidas convencionais e não convencionais;
- Resolver problemas que envolvam medidas de capacidade, com recurso a diferentes estratégias de resolução;
- Utilizar a tecnologia digital para construir conhecimento;
- Identificar causas de poluição nos oceanos através da escuta ativa;
- Desenvolver a linguagem de programação, através da aplicação de conceitos matemáticos de orientação espacial: em frente, para trás, virar à direita, virar à esquerda;
- Resolver desafios com recurso a metodologias ativas de aprendizagem: Rotação por Estações e gamificação (abordagem pedagógica de *escape room*).

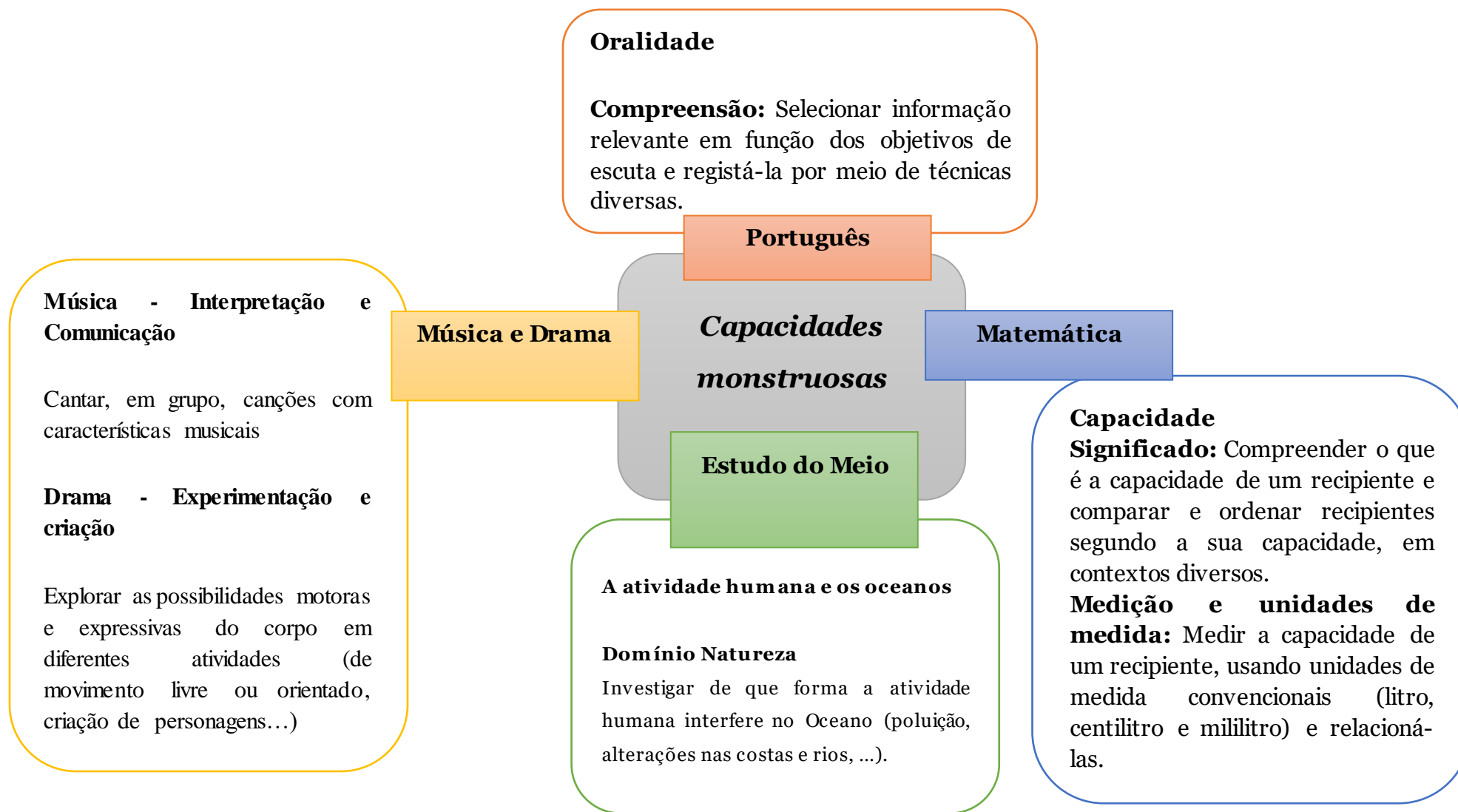
Conhecimentos Prévios necessários:

Interpretação da história “O Monstro” da obra Seis Histórias às avessas de Luísa Ducla Soares;

Operações matemáticas: Adição, subtração, multiplicação e divisão;

Noção da existência de diferentes tipos de poluição.

MAPA DE ARTICULAÇÃO



<p>20 minutos</p>	<p>1. Realização de uma pequena atividade experimental sobre as medidas de conversão, através do preenchimento de uma carta de planificação da atividade experimental integrada no guião de aprendizagem.</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quantos decilitros foram necessários para termos um litro de água? - Então, um litro de água equivale a quantos decilitros? - Se quisermos saber quanto é que um decilitro equivale em litros, o que temos de fazer? <p>2. Visualização de um vídeo para preenchimento da tabela de conversão integrada no guião de aprendizagem.</p> <p>2.1. Realização de tarefas de conversão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Guião de aprendizagem (Apêndice 1) • Guião de aprendizagem adaptado (Apêndice 2) • Garrafa de 1 litro • Copos com medições marcadas • Vídeo (Anexo II) • 4 <i>Tablets</i> • Fones 	
<p>20 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estação 3 – Ouvindo o oceano para desvendar a poluição <p>1. Escuta ativa de um excerto da música “Plástico não é plâncton” da Capicua (até 2:00 minutos). (Anexo III)</p> <p>1.1. Audição e preenchimento dos espaços em branco (Apêndice 1 e 2), seguindo as etapas da escuta ativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir uma vez a música; - Ouvir a música e preencher os espaços em branco; - Ouvir novamente a música até conseguir completar os espaços. <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual é o tema da música? 	<ul style="list-style-type: none"> • Guião de aprendizagem (Apêndice 1) • Guião de aprendizagem adaptado (Apêndice 2) • 4 <i>Tablets</i> 	<p>A, B, E, F, G, I</p>

<p>20 minutos</p>	<p>- No refrão da música, o plástico é identificado como sendo prejudicial. Para quem é que o plástico é prejudicial? Porquê?</p> <p>- Qual o modo de poluição associado à pesca?</p> <p>- Além da poluição associada à pesca, qual a outra causa relacionada com a poluição dos oceanos?</p> <p>- Na história do monstro da natureza qual foi a causa de poluição que ele conseguiu combater no rio?</p> <p>• Estação 4 – Explorando o Zoo em busca de causas de poluição</p> <p>1. Programação do robô Super Doc para descoberta de algumas causas de poluição nos oceanos, através do guião de aprendizagem e do tapete quadriculado para o robô.</p> <p>1.1.Os alunos têm acesso a um <i>QR Code</i> com a informação correspondente a cada causa da poluição.</p> <p>1.2.Os alunos escrevem, de forma sintetizada, o nome da causa no respetivo lugar do guião de aprendizagem.</p>	<p>• Excerto da música “Plástico não é plâncton”, de Capicua (Anexo II)</p> <p>• Fones</p>	<p>A, B, E, F, G, I</p>
<p>10h30-11h00</p>	<p>INTERVALO</p>	<p>• Guião de aprendizagem (Apêndice 1)</p> <p>• Guião de aprendizagem adaptado (Apêndice 2)</p> <p>• Tablet</p>	
<p>11h-12h</p>		<p>• Tapete quadriculado para robô (Apêndice 3)</p> <p>• Robô Super Doc</p> <p>• <i>QR Code</i> (Apêndice 4)</p> <p>• Avatares dos animais</p>	
<p>20 minutos</p>	<p>Continuação da realização das tarefas através da metodologia de Rotação por Estações.</p>		

<p>20 minutos</p>	<p>No final de todos os alunos rodarem pelas diferentes estações haverá um momento de correção, em grupo turma, do guião de aprendizagem.</p>		
<p>12 minutos</p>	<p>Aplicação dos conhecimentos construídos:</p> <p>1. Dinamização de um <i>Escape room</i> no tablet com o objetivo de alimentar o monstro, através de 5 desafios para conseguirem recolher os 5 bidões de gasolina para alimentar o monstro.</p> <p>1.1 Para a realização do <i>escape room</i> todos os alunos utilizarão o seu tablet, bem como uma folha de rascunho para realização de cálculos, entregue previamente. Ao fim do tempo destinado, os alunos terão de parar o jogo, mesmo que não tenham terminado.</p> <p>Desafio 1: Problema- Se um bidão tem 5 litros de gasolina e o monstro bebe três vezes por dia um bidão de gasolina. Quantos litros são necessários para alimentar o monstro durante uma semana? Recompensa: 1 bidão de gasolina.</p> <p>Desafio 2:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Folha de rascunho • Tablets • <i>Escape room</i> <p>https://view.genial.ly/65ff1fec72e1100013da3f6b/interactive-content-monstro (Apêndice 4)</p>	<p>A, B, E, F,G, I</p>

<p>8 minutos</p>	<p>Problema: Encontramos recipientes de gasolina com 500 ml. Sabendo que o monstro precisa de 5 litros para se alimentar, quantos recipientes são precisos? Conversão Recompensa: 1 bidão de gasolina.</p> <p>Desafio 3: Ordena por ordem crescente os seguintes recipientes de gasolina: 15 ml; 15 l; 1 dal; 30 cl Ordenação de capacidades Recompensa: 1 bidão de gasolina.</p> <p>Desafio 4: Assinala as atividades humanas que têm impacto negativo nos oceanos.</p> <p>Desafio 5: Assinala as frases com V (verdadeiro) ou F (falso). a) A pesca excessiva é prejudicial para os oceanos. b) Deitar lixo na costa e no mar é bom para alimentar os peixes. As atividades do ser humano não influenciam os oceanos.</p> <p>2. Correção do <i>escape room</i> em grande grupo.</p>		
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Instrumento(s): Observação direta; Guião de aprendizagem; <i>Escape room</i></p>		

Apêndice J- Cartaz do Projeto “Literarte”



The poster is a collection of colorful illustrations and text boxes. At the top left, the words 'Literarte' are written in a playful, multi-colored font. To the right, an illustration shows a man painting on an easel. Below this, a pink box contains text about sharing interests. In the middle left, a girl is reading a book, next to a QR code. To the right of the QR code is a blue box with instructions to scan it. In the middle right, a girl is wearing headphones and using a smartphone. At the bottom left, a pink box encourages participation. At the bottom right, an illustration features a globe, a map, and a girl with a magnifying glass, with the text 'LiterArte' below it.

Literarte

Desafia-te a LiterArte

Gostavas de partilhar os teus gostos e interesses? Os **livros** que lês e as **curiosidades históricas** que descobres? E então as **músicas** que ouves e a arte que fazes, que têm um significado tão importante?

Se estás interessado em partilhar algum destes tópicos com a comunidade escolar ou se simplesmente gostas de **arte**, de **música**, de **desenhar**, **ler** ou **escrever**, DESAFIA-TE!

Faz scan do QR Code, vê as nossas propostas e em breve as nossas e vossas partilhas!

Mas não te deixes ficar a ver e **vem participar!** Podes adquirir o teu cartão de participação na biblioteca e as nossas exposições também, porque nem tudo estará online.
Por cada 6 participações, ganhas um brinde!
Estás pronto a entrar nesta aventura connosco?

LiterArte

Apêndice K- Registo de vários alunos do significado da palavra “cativar”

O Principezinho
Antes da leitura:
Recorre ao teu dicionário para encontrares os significados da palavra “cativar” e regista-os.

dominar cativar; prender guardar em seu poder
dominar aliciar
ganhar amizade de aliciar
seduzir ganhar a simpatia

Capítulo XXI

Foi então que apareceu a raposa.
- Bom dia- disse a raposa.
- Bom dia- respondeu educadamente o principezinho, que se voltou mas não viu ninguém.
- Estou aqui- disse a voz-, debaixo da macieira.
-Quem és tu? - perguntou o principezinho. – És bem bonita...
- Sou uma raposa- disse a raposa.
- Anda brincar comigo- propôs-lhe o principezinho. – Estou tão triste...
- Não posso brincar contigo- disse a raposa. – Ainda não fui cativada.
- Ah! Desculpa- disse o principezinho.
Mas, depois de refletir, acrescentou:
- O que significa cativar?
- Tu não és de cá- disse a raposa. – O que procuras?
- Procuo homens- respondeu o principezinho. – O que significa cativar?

O Principezinho
Antes da leitura:
Recorre ao teu dicionário para encontrares os significados da palavra “cativar” e regista-os.

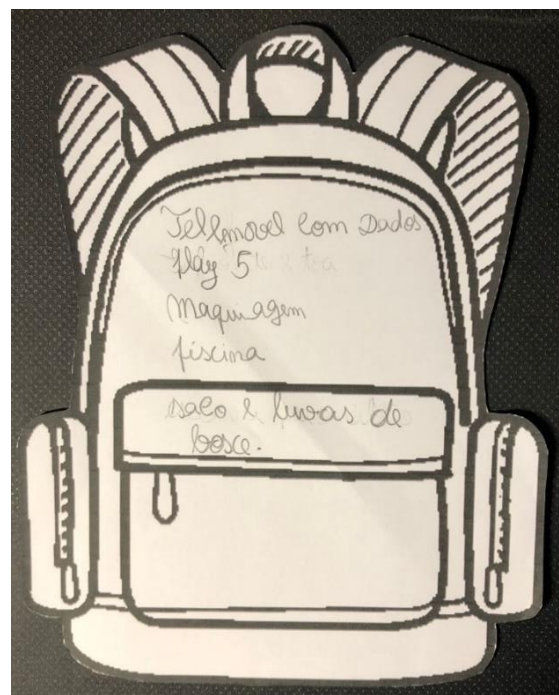
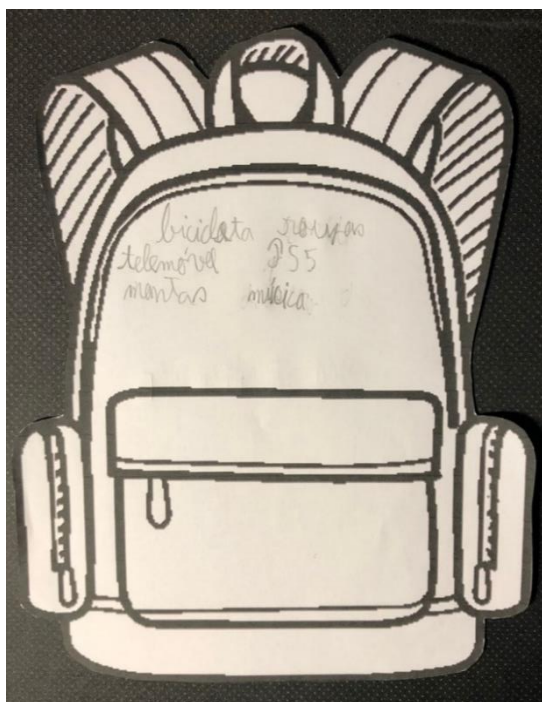
dominar cativar dominar
ganhar a simpatia seduzir
conquistar ganhar simpatia
aliciar guardar em seu poder

Capítulo XXI

Foi então que apareceu a raposa.
- Bom dia- disse a raposa.
- Bom dia- respondeu educadamente o principezinho, que se voltou mas não viu ninguém.
- Estou aqui- disse a voz-, debaixo da macieira.
-Quem és tu? - perguntou o principezinho. – És bem bonita...
- Sou uma raposa- disse a raposa.
- Anda brincar comigo- propôs-lhe o principezinho. – Estou tão triste...
- Não posso brincar contigo- disse a raposa. – Ainda não fui cativada.
- Ah! Desculpa- disse o principezinho.
Mas, depois de refletir, acrescentou:
- O que significa cativar?
- Tu não és de cá- disse a raposa. – O que procuras?
- Procuo homens- respondeu o principezinho. – O que significa cativar?

Apêndice L- Registo dos objetos escolhidos pelos alunos





Apêndice M- Questões colocadas durante o grupo focal

1. Para vocês, qual a razão ou razões para existirem alguns conflitos entre elementos da turma?
2. Conseguem contar algum conflito que tenha acontecido?
3. Vocês acham, que se tivessem mais tempo no recreio para brincar, que se evitavam os conflitos que têm existido entre vocês?
4. Tendo em consideração a existência destes conflitos, qual a parte mais difícil em se relacionarem com os outros?
5. Que tipo de atitudes e comportamentos devemos ter na escola?
6. Tendo em consideração o trabalho que foi realizado ao longo das últimas semanas, o que aprenderam com essas sessões?

Apêndice N- Guião de entrevista à professora cooperante

Guião de entrevista

O presente guião de entrevista realiza-se no âmbito da investigação-ação individual da professora estagiária em formação, do 2º ano do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Porto.

Esta entrevista tem como finalidade compreender em que medida as sessões de trabalho realizadas ao longo do 1º. e 2º. períodos surtiram efeito no comportamento dos alunos e no modo como estes se relacionam.

Neste sentido, os objetivos de investigação são:

- Desenvolver competências de cooperação;
- Contribuir para a promoção da tolerância e do respeito pelo outro;
- Desenvolver a escuta empática pelo outro.

Assim, pede-se a sua colaboração para responder a algumas questões relativas à interação entre pares, na turma.

Desde já, agradeço o seu contributo e disponibilidade para participar nesta fase de investigação- a entrevista.

Autoriza a gravação da entrevista?

Sim X

Não__

13/03/2024

(Data)

(Assinatura do Entrevistado)

<p style="text-align: center;">Temática 1</p> <p style="text-align: center;">Formação profissional e cargos escolares</p> <p>Sou licenciada em Ciências Históricas, com especialização em ensino, tendo realizado estágio nas áreas de história e português no 2º ciclo. Mais tarde, completei uma pós-graduação em Administração e Gestão Escolar. Tenho 33 anos de experiência como professora, sendo o ensino da disciplina de português o que tenho lecionado durante a maior parte desse tempo. Desde o ano letivo 2006/2007, que faço parte do corpo docente desta escola.</p> <p>Além de ensinar português, ocupo vários cargos dentro da escola: sou diretora de turma, coordenadora da disciplina de português, responsável por um dos planos de ação TEIP em colaboração com o coordenador do 3º ciclo, sou avaliadora interna e professora cooperante.</p> <p>Desde o ano transato que sou professora de português do 6º E e, também, diretora de turma. No ano anterior também lhes lecionei Cidadania.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pode descrever o seu percurso profissional, no que diz respeito à sua formação académica, anos de experiência e tempo de serviço nesta escola? • Quais os cargos que lhe foram atribuídos enquanto docente nesta escola? • Há quanto tempo é professora desta turma e em que áreas do saber atua?
<p style="text-align: center;">Temática 2</p> <p style="text-align: center;">Relação entre pares antes das sessões</p> <p>A turma sempre demonstrou ser muito conflituosa, sempre se mostraram, talvez por se conhecerem há tanto tempo, muito críticos/implicativos uns com os outros.</p> <p>A maioria dos alunos não demonstra tolerância nem empatia pelos erros uns dos outros. Pelo contrário, não tem problema em se acusar mutuamente, mesmo que se trate do seu melhor amigo.</p> <p>Todos os problemas que surgem na turma têm origem fora da sala de aula e são levados para dentro para serem resolvidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião no que diz respeito à relação que existia entre os membros da turma? Justifique • Como avalia as atitudes de tolerância, cooperação e empatia entre os alunos desta turma? • De que forma os problemas existentes foram transpostos para a sala de aula?
<p style="text-align: center;">Temática 3</p> <p style="text-align: center;">Influência das sessões no desenvolvimento da relação entre pares</p> <p>As atividades dinamizadas, tanto em português como em cidadania, vieram fortalecer o esforço que a diretora de turma tem feito junto dos Encarregados de Educação, para que estes assumam a responsabilidade pelo comportamento dos seus educandos. Na minha opinião, no imediato, foi possível notar alguma mudança. Verifiquei isso na interação com a aluna de nacionalidade indiana e também na tolerância com que têm acatado a formação de grupos ou pares, sem contestar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Com o trabalho realizado quer através das aulas de português, quer através das aulas de cidadania, sentiu que houve alteração comportamental? Se sim, pode dar exemplos? • Considera que algumas temáticas poderiam ter sido mais exploradas de forma diferente, de modo a obter resultados mais satisfatórios? Quais?

<p>Considerando o tempo disponível e o facto de algumas temáticas já terem sido discutidas pela professora de Cidadania, considero que a abordagem foi a adequada, não sendo possível aprofundar/explorar mais, devido à falta de tempo.</p>	
<p style="text-align: center;">Temática 4</p> <p>Conflitos entre colegas e a influência na sala de aula</p> <p>Como mencionei anteriormente, tenho observado que os alunos não têm objeções quando são designados para trabalhar em pares ou em grupo, sem poderem escolher os colegas. Assim, acredito que as sessões contribuíram para resolver essa questão, pelo menos por enquanto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente verificou-se que alguns colegas não eram capazes de trabalhar em grupo com determinadas pessoas. De que forma as sessões organizadas contribuíram para a resolução desta problemática?
<p style="text-align: center;">Temática 5</p> <p>Influência na atenção na sala de aula</p> <p>Na minha turma, sempre percebi que os alunos eram atentos, trabalhadores e dedicados em todas as atividades propostas (talvez por eu ser diretora de turma?). Sempre que houve/há problemas, esses acontecem logo no início das aulas, pois enquanto diretora de turma eles têm a expectativa que eu os resolva.</p> <p>Existem dois alunos que mantêm um comportamento irregular devido a questões familiares, mas quando se trata de trabalhar, fazem-no com dedicação.</p> <p>Considerando que sou a diretora de turma, possivelmente não serei a professora mais indicada para fazer um balanço, após a aplicação das sessões. Neste sentido, considero que seria mais profícuo realizar uma reflexão no Conselho de Turma. Pontualmente, tenho conversado com alguns professores que me têm informado sobre o comportamento da turma, e têm mencionado que houve melhorias em termos de atitudes, com exceção de uma aluna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como caracteriza a atenção da turma, ao longo das suas aulas, de português, antes, durante e após as tarefas concretizadas? • Considera que existiu algum aluno que não alterou o seu comportamento? • Como avalia as atitudes de tolerância, cooperação e empatia entre os alunos desta turma, depois das sessões terem sido implementadas?

Anexos

Anexo I- Tabela de observação

Caracterização da turma	<ul style="list-style-type: none"> • Número de alunos; sexo; Língua não Materna; diferenciação pedagógica.
Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Agentes educativos presentes na sala de aula.
Gestão da Turma	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação; • Regras de funcionamento; • Trabalho em grupo/pares/individual.
Organização da sala de aula (espaço físico e materiais)	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços definidos; • Disposição do material • Materiais e recursos disponíveis (quantidade, diversidade, físicos ou digitais); • Condições acústicas e de luminosidade.
Organização do tempo e das rotinas	<ul style="list-style-type: none"> • Programação; • Intervenção dos alunos na planificação; • Tempos específicos de cada área curricular e tempos de articulação.
Caracterização das interações pedagógicas (aluno/professor; aluno-professor; comunidade, encarregados de educação)	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de valores; • Estratégias de ensino; • Gestão do silêncio; • Participação dos alunos; • Respeito pelos ritmos de aprendizagem; • Interação com a comunidade.
Organização dos espaços da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Que espaços existem na sala de aula; • Organização do espaço fora da sala de aula; • Condições de acessibilidade; • Condições de higiene e segurança; • Visibilidade dos trabalhos dos alunos e projetos.
Atividades e Projetos	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo à participação dos alunos; • Relação com a comunidade; • Parcerias com instituições.

M
MESTRADO

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História
e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

**Empatia, Respeito, Tolerância: A prática
docente pela voz dos discentes**

Maria Lucinda Carneiro Ferreira

