

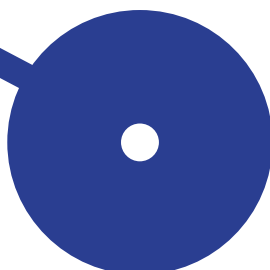
M

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

Contributos do Português e da História e Geografia de Portugal para a abordagem de provérbios

Manuela Sofia Moreira Silva Cunha

DEZEMBRO/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Manuela Sofia Moreira Silva Cunha

**Contributos do Português e da História e Geografia de Portugal
para a abordagem de provérbios**

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 Joana Querido

Porto, dezembro de 2025

COORDENAÇÃO DO CURSO

Professor Doutor José António Costa

COMISSÃO DE CURSO

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Carla Ribeiro

Professora Doutora Sónia Moreira

EQUIPA DE SUPERVISÃO

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Inês Oliveira

Professora Doutora Elisama Oliveira

Professora Doutora Ana Sofia Lopes

Professora Doutora Cristina Maia

Professora Doutora Vânia Graça

AGRADECIMENTOS

"A educação não muda o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas mudam o mundo."

— Paulo Freire

A todos os que, de alguma forma, fizeram parte desta jornada que agora termina, deixo o meu profundo agradecimento, é o reflexo de uma caminhada feita de aprendizagens, desafios, coragem e encontros que marcaram a minha vida.

À Professora Doutora Joana Querido, deixo a minha profunda gratidão. Obrigada por acreditar em mim, por ouvir cada ideia, cada dúvida e cada desabafo. Pela paciência, pela orientação segura e pela motivação constante. Tornou possível transformar este projeto numa conquista da qual me orgulho profundamente.

Ao Professor Doutor José António Costa, pela disponibilidade e apoio na coordenação do curso, e às Professoras Supervisoras — Professora Doutora Elisama Oliveira, Professora Doutora Vânia Graça e Professora Doutora Cristina Maia —, deixo o meu agradecimento pelo acompanhamento atento e pelas reflexões que me ajudaram a evoluir, não só como futura docente, mas como pessoa.

Agradeço às Professoras Cooperantes pela atenção, disponibilidade e apoio constante. De forma particular, expresso a minha gratidão à Professora Cláudia Alves, cuja postura envolvida e contributo ativo na vida escolar foram fonte de motivação e um modelo que marcou significativamente a minha formação.

Ao meu par pedagógico, Manuel Holstein, expresso o meu sincero reconhecimento pela colaboração constante, pela disponibilidade e pelo espírito de equipa que tornaram toda a experiência de estágio verdadeiramente enriquecedora.

Aos alunos que encontrei ao longo deste percurso, deixo um agradecimento profundo. Foram eles que preencheram as aulas de sentido, transformaram cada dia num desafio

motivador e contribuíram para a minha aprendizagem tanto quanto procurei contribuir para a deles.

Aos meus avós, que já não estão entre nós, mas que sempre acreditaram no meu potencial e me educaram com amor e sabedoria. Ao meu marido, pelo incentivo incondicional, pela força que me transmitiu e pela confiança que sempre teve em mim. E ao meu filho, a quem dedico cada passo desta jornada: obrigado por compreender as ausências, por me motivar e por ser a razão de cada esforço.

A todos os que, de forma direta ou indireta, caminharam comigo nesta jornada, o meu muito obrigado. Cada gesto, cada palavra, cada olhar de apoio fez desta experiência algo inesquecível. Este percurso não é apenas meu; é de todos nós que juntos tornámos este sonho realidade.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo, constituindo requisito formal para a aceitação da prova pública e para a atribuição do grau de Mestre.

O documento apresenta, inicialmente, uma fundamentação científica, curricular e pedagógica sobre a profissão docente, seguida da descrição detalhada dos contextos educativos em que decorreram as intervenções, evidenciando práticas significativas, estratégias pedagógicas implementadas, desafios enfrentados e aprendizagens desenvolvidas ao longo do estágio.

Adicionalmente, inclui-se uma investigação intitulada “*Contributos do Português e da História e Geografia de Portugal para a abordagem de provérbios*”, que visa analisar como a articulação entre diferentes áreas curriculares pode favorecer a compreensão, apropriação e aplicação dos provérbios pelos alunos, promovendo competências linguísticas, históricas e culturais, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e reflexivo.

Esta experiência revelou-se fundamental para a consolidação do percurso académico e profissional do docente em formação, reforçando a importância da interdisciplinaridade e da utilização de metodologias diversificadas na construção de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Provérbios, Aprendizagem Significativa, Investigação-ação.

ABSTRACT

This Internship Report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice course, part of the Master's program in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle, constituting a formal requirement for the acceptance of the public defense and the award of the Master's degree.

The report initially presents a scientific, curricular, and pedagogical foundation regarding teacher professionalism, followed by a detailed description of the educational contexts in which the interventions took place, highlighting significant practices, pedagogical strategies implemented, challenges faced, and learning outcomes achieved during the internship.

Additionally, it includes a research study entitled *Proverbs: To what extent does interdisciplinary study between Portuguese and History and Geography of Portugal support the understanding of proverbs*, which aimed to analyze how the integration of different curricular areas can promote students' comprehension, appropriation, and application of proverbs, fostering linguistic, historical, and cultural competences, as well as the development of critical, creative, and reflective thinking.

This experience proved to be essential for consolidating the academic and professional trajectory of the pre-service teacher, emphasizing the importance of interdisciplinarity and the use of diverse methodologies in the construction of meaningful learning experiences.

Keywords: Interdisciplinarity, Proverbs, Meaningful Learning, Action- Research.

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIACÕES

AE: Agrupamento de Escolas

CAA: Centro de Apoio à Aprendizagem

CBE: *Cycle of Basic Education*

CEB: Ciclo do Ensino Básico

CREC: Complemento Regulamentar Específico de Curso

DGE: Direção Geral de Educação

FUC: Ficha de Unidade Curricular

HGP: História e Geografia de Portugal

LP: Língua Portuguesa

NAS: Necessidades Adicionais de Suporte

PAA: Plano Anual de Atividades

PALLCO: *Performing Arts School & Conservatory*

PASEO: Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE: Projeto Educativo

PES: Prática de Ensino Supervisionada

PLNM: Português Língua Não Materna

PPM: Plano Plurianual de Melhoria

RI: Regulamento Interno

RTP: Relatório Técnico Pedagógico

SWOT: *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*

TEIP: Território Educativo de intervenção Prioritária

TIC: Tecnologias de Informação

UC: Unidade Curricular

UD: Unidade Didática

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Lista de identificação de provérbios relacionados com História de Geografia de Portugal	102
Figura 2- Folha de registo para pesquisa orientada de manuais	104
Figura 3- Folha de registo para pesquisa orientada em sites.	105
Figura 4- Exemplo de esquema com os conceitos.....	108
Figura 5- Exemplo de questionário de compreensão do provérbio	109
Figura 6- Exemplo da 2ª parte do questionário.	110
Figura 7- Exemplo de guião para escrita de pequena narrativa sobre o provérbio.....	111

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada.....	58
Tabela 2: Calendário de regências.....	62
Tabela 3- Cronograma do Projeto de Investigação.....	94

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	15
1. SER PROFESSOR	18
1.1. SER PROFESSOR DO 1.º CEB	20
1.2. SER PROFESSOR DO 2.º CEB	21
1.3. DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES DA PRÁTICA EDUCATIVA	22
1.4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25
1.5. O PROFESSOR COMO INVESTIGADOR	26
1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO	28
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO	31
2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	32
2.2. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	37
2.2.1. A TURMA DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	41
2.3. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	46
2.3.1. A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE (PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL)	50
2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO	54
3. A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	58
3.1. UNIDADES DIDÁTICAS – ARTICULAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL	63
3.2. A PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	65
3.3. A PRÁTICA EDUCATIVA/INTERVENÇÕES NO 2.º CEB	69
3.4. PROJETOS DA COMUNIDADE	72
3.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO	76
4. PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO	78
4.1. MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS	79
4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	81
4.2.1. OS PROVÉRBIOS COMO PATRIMÓNIO LINGUÍSTICO, CULTURAL E HISTÓRICO ..	83

4.2.2.	FÁBULAS, MORALIDADE E PENSAMENTO NARRATIVO	84
4.2.3.	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	85
4.2.4.	INTERDISCIPLINARIDADE E ARTICULAÇÃO CURRICULAR	86
4.2.5.	PRÁTICA REFLEXIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	87
4.2.6.	SÍNTESE FINAL	88
4.3.	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	88
4.3.1.	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	90
4.3.2.	IMPORTÂNCIA GLOBAL DOS INSTRUMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO	92
4.4.	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	94
4.4.1.	SESSÃO 1	97
4.4.2.	SESSÃO 2	99
4.4.3.	SESSÃO 3	102
4.4.4.	SESSÃO 4	106
4.4.5.	SESSÃO 5	112
4.4.6.	SESSÃO 6	112
4.4.7.	SESSÃO 7	113
4.5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO	115
5.	CONCLUSÃO	119
	BIBLIOGRAFIA	122
	DOCUMENTOS LEGAIS	128
	DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	130
	ANEXOS.....	131
	ANEXO 1: TABELA DE ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM, RETIRADO DE “DIFERENÇAS PROCESSUAIS NA APRENDIZAGEM: AVALIAÇÃO ALTERNATIVA DAS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM” (ROSÁRIO, 2001)	131
	APÊNDICES.....	135
	APÊNDICE 1: LISTA DE PROVÉRBIOS.....	135
	APÊNDICE 2: FORMAÇÃO DE GRUPOS	135
	APÊNDICE 3: ESQUEMA COM PALAVRAS-CHAVE	136

APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIOS	143
APÊNDICE 5: GUIÃO PARA ESCRITA DE TEXTO NARRATIVO	148
APÊNDICE 6: EXEMPLOS DE TEXTO CRIADO PELOS ALUNOS.....	148
APÊNDICE 7: EXEMPLO DE APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS.....	151
APÊNDICE 8: GUIÃO PARA ANÁLISE DE PROVÉRBIO	153

INTRODUÇÃO

O percurso formativo de um futuro docente encontra na prática supervisionada uma oportunidade singular de aproximação à realidade escolar, permitindo não apenas a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica, mas também a reflexão crítica sobre metodologias, estratégias de ensino e dinâmicas de sala de aula. Neste contexto, insere-se o presente Relatório de Estágio, intitulado “Contributos do Português e da História e Geografia de Portugal para a abordagem de provérbios”, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), componente integrante do 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, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este relatório constitui um documento reflexivo e descritivo que procura evidenciar a intervenção da mestranda em contextos educativos reais, enquanto analisa os efeitos da aplicação de estratégias articuladas integradas de forma interdisciplinar na prática pedagógica.

O objetivo central deste trabalho foi compreender de que forma o estudo de provérbios, enquanto recurso didático, pode ser explorado de forma interdisciplinar entre as áreas de Português e História e Geografia de Portugal, contribuindo para o desenvolvimento de competências linguísticas, históricas e de pensamento crítico nos alunos. A escolha deste tema justifica-se pela relevância cultural e pedagógica dos provérbios, que, enquanto elementos da tradição oral, transportam significados sociais, históricos e morais, podendo ser utilizados como ferramentas educativas para a compreensão integrada de conceitos, valores e práticas. De acordo com Eco (1984), os provérbios funcionam como microtextos de conhecimento condensado, oferecendo ao educando possibilidades de interpretação crítica e reflexão sobre contextos sociais e históricos, o que reforça a pertinência da sua utilização em ambientes educativos de aprendizagem ativa e significativa.

O relatório organiza-se em quatro capítulos principais. O primeiro capítulo dedica-se ao enquadramento curricular e legal da profissão docente, analisando os documentos oficiais que regulam a prática educativa e refletindo sobre a profissão docente, bem como sobre as

especificidades dos ciclos de ensino frequentados pela mestranda. Esta análise permite compreender a articulação entre os objetivos curriculares nacionais, as metodologias de ensino recomendadas e a importância da investigação educativa para a prática do professor. Neste âmbito, Salomão (2002) sublinha que a integração da investigação na prática docente contribui para a reflexão crítica sobre as estratégias pedagógicas e para a construção de conhecimento profissional contextualizado. A transversalidade da Língua Portuguesa, abordada neste capítulo, evidencia-se como eixo central de aprendizagem, funcionando como meio de articulação com outras áreas curriculares e facilitando o desenvolvimento de competências cognitivas e comunicativas essenciais.

O segundo capítulo centra-se na caracterização dos contextos de estágio, apresentando o Agrupamento de Escolas, as escolas e as turmas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. A descrição dos contextos permite compreender as especificidades de cada turma, a heterogeneidade dos alunos, as dinâmicas de participação e interação, bem como os recursos disponíveis para a prática educativa. Estes fatores condicionam diretamente a implementação das unidades didáticas e das estratégias pedagógicas, reforçando a necessidade de adaptação e flexibilidade por parte do professor em formação. Nesta perspetiva, Vygotsky (1978) destaca a importância do contexto social e da mediação pedagógica para a aprendizagem significativa, sendo a compreensão das características dos alunos e da escola essencial para a efetividade da ação educativa.

No terceiro capítulo, explora-se o percurso da mestranda durante a PES, com especial enfoque na estrutura da Unidade Curricular e na importância da unidade didática enquanto instrumento de articulação curricular e interdisciplinar. São analisadas, de forma detalhada, as práticas educativas desenvolvidas nos dois ciclos de ensino, com destaque para uma unidade didática representativa em cada ciclo, onde se evidenciam metodologias, estratégias pedagógicas e competências trabalhadas. O estudo de provérbios surge como elemento central, articulando conhecimentos de Português e História e Geografia de Portugal, de forma a proporcionar aos alunos uma compreensão mais integrada e contextualizada. Bruner (1996) defende que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando o aluno participa ativamente na construção do conhecimento, enquanto Papert (1980) sugere que atividades

práticas e interativas, como a exploração de provérbios e a criação de novas interpretações, promovem a aquisição de competências de pensamento crítico, criatividade e autonomia.

Neste capítulo, são também apresentados os projetos desenvolvidos na comunidade escolar, os quais visaram não apenas fortalecer o vínculo dos alunos com o espaço educativo, mas também promover competências sociais, emocionais e cognitivas através da interação e da investigação. A articulação entre intervenção em sala de aula e projetos comunitários evidencia a importância de uma formação docente que combine prática, reflexão e investigação, preparando o futuro professor para enfrentar os desafios da docência de forma consciente e informada.

O último capítulo inclui reflexões sobre os desafios, aprendizagens e contribuições da PES para o crescimento profissional da mestranda, sublinhando a relevância desta experiência na definição do perfil docente e no fortalecimento das competências pedagógicas, comunicativas e investigativas. A abordagem interdisciplinar dos provérbios revela-se, assim, uma estratégia educativa enriquecedora, capaz de articular conteúdos de Português e História e Geografia de Portugal, promovendo a construção de aprendizagens significativas, contextualizadas e integradas, reforçando a noção de que a aprendizagem escolar deve ser ao mesmo tempo cognitiva, social e culturalmente orientada.

1. SER PROFESSOR

Este capítulo visa a apresentação de uma análise aprofundada da prática docente, considerando os fundamentos legais e curriculares, bem como reflexões sobre a intervenção pedagógica nos primeiros dois ciclos do Ensino Básico. Ser professor implica assumir múltiplos papéis: mediador do conhecimento, facilitador do desenvolvimento integral do aluno, formador de cidadãos críticos e socialmente conscientes, e agente de inovação educativa.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) estabelece princípios fundamentais da educação em Portugal, nomeadamente a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo, a formação para a cidadania democrática e a valorização da identidade cultural. A Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, introduz alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo, abrangendo aspetos relacionados com a formação de professores, graus académicos e escolaridade obrigatória. Mais recentemente, a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 16/2023 reforça que a educação deve promover o desenvolvimento humano, social e cultural, constituindo um instrumento de coesão e progresso da sociedade. Nesse sentido, o professor atua como mediador entre o conhecimento científico e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, assegurando que todos tenham acesso a aprendizagens significativas e equitativas.

A prática docente contemporânea transcende a simples transmissão de conteúdos. O professor é hoje um agente essencial de desenvolvimento individual e coletivo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, participativos e culturalmente conscientes. O Decreto-Lei n.º 240/2001 define o perfil geral de desempenho profissional dos docentes, salientando a necessidade de mobilizar conhecimentos científicos e pedagógicos, aplicar metodologias diversificadas e criar ambientes de aprendizagem inclusivos e estimulantes. Estas competências evidenciam a elevada qualificação do professor, cuja ação envolve reflexão contínua, tomada de decisões fundamentadas e capacidade de análise das necessidades individuais dos alunos.

Assim, o exercício da profissão docente exige uma forte componente relacional. Ensinar implica comunicar, escutar, orientar, motivar e criar um clima emocional propício à aprendizagem. Alarcão (2001) sublinha que o saber docente é profundamente relacional, construído no contacto diário com os alunos e com as suas realidades socioculturais. Esta perspetiva reforça a importância da sensibilidade à diversidade e da capacidade de adaptar estratégias pedagógicas às diferentes características individuais. A educação contemporânea valoriza a diferenciação pedagógica e a inclusão, exigindo flexibilidade, criatividade e consciência profissional do docente.

A construção da identidade profissional decorre ao longo da vida, resultando da interação entre experiência, reflexão e colaboração com outros docentes (Nóvoa, 1992). A prática reflexiva permite ao professor observar, questionar e reconstruir a sua atuação, aproximando-o do conceito de professor-investigador, capaz de fundamentar as suas decisões pedagógicas com base em investigação e evidência científica.

Relativamente à complexidade da profissão docente, esta resulta de múltiplos fatores, incluindo a diversidade dos alunos, as mudanças sociais e tecnológicas, as exigências curriculares e a responsabilidade ética e social do docente. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017) define competências essenciais que o professor deve promover, incluindo pensamento crítico, criatividade, comunicação, colaboração e cidadania, exigindo uma prática educativa centrada no aluno e nas suas necessidades.

Desta forma, o professor assume também um papel central na implementação de mudanças curriculares e na adaptação de metodologias, recursos e estratégias às exigências emergentes da prática educativa. A escola contemporânea é multicultural e complexa, e o docente atua como mediador cultural, promovendo o respeito pelas tradições, memórias e identidades dos alunos. Na disciplina de Português, por exemplo, o professor trabalha textos literários, provérbios, expressões idiomáticas e narrativas culturais, ajudando os alunos a desenvolver competências linguísticas, críticas e criativas. Em História e Geografia de Portugal,

o docente facilita a compreensão do passado coletivo, da organização do espaço e da realidade social, promovendo literacia histórica e geográfica e valores de cidadania.

Já a prática pedagógica inclui a utilização de textos literários e históricos para discussão e reflexão, atividades de investigação, recursos multimédia, debates e apresentações, fomentando a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos. A identidade profissional docente resulta da interação entre formação, prática e reflexão, sendo influenciada por valores éticos, concepções de ensino, experiências de formação e relações com a comunidade educativa (Nóvoa, 1992). A reflexão crítica e a formação contínua são essenciais para consolidar esta identidade, permitindo ao professor adaptar-se às exigências da profissão e garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos.

1.1. SER PROFESSOR DO 1.º CEB

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, destinado a crianças entre os 6 e os 10 anos, o regime de monodocência confere ao docente um papel central, permitindo-lhe acompanhar de forma integrada e contínua o desenvolvimento global da criança. Esta proximidade pedagógica facilita a personalização das aprendizagens e o acompanhamento atento das necessidades individuais, reforçando o papel do professor enquanto orientador, mediador e promotor da autonomia e do pensamento crítico inicial.

A abordagem pedagógica neste ciclo deve ser adequada às características cognitivas, emocionais e sociais das crianças, privilegiando experiências significativas e contextualizadas. O professor do 1.º Ciclo assume a função de generalista especializado, integrando múltiplos domínios do conhecimento de forma coerente e acessível (Roldão, 2007). O desenvolvimento da literacia é central, implicando competências técnicas e sensibilidade pedagógica para apoiar a leitura e escrita, conforme evidenciado por Sim-Sim (2007) e Ferreiro & Teberosky (1999).

O docente promove também a autonomia, a expressão emocional, a curiosidade científica e o pensamento crítico inicial, alinhando-se com os objetivos do Perfil dos Alunos à

Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). A Lei n.º 46/86 reconhece o carácter globalizante deste ciclo, em que um único professor assegura a maioria das áreas curriculares, abrangendo linguagem oral, leitura, escrita, noções de cálculo, estudo do meio e expressões plásticas, dramáticas, musicais e motoras.

O perfil profissional do professor do 1.º CEB, definido no Decreto-Lei n.º 241/2001, integra funções transversais de planeamento, desenvolvimento e avaliação das aprendizagens, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, articulação curricular, promoção de cidadania e utilização pedagógica das tecnologias de informação. Em áreas específicas como Português, Matemática e Estudo do Meio, o docente deve favorecer a compreensão, criatividade, investigação e ligação das aprendizagens ao quotidiano das crianças, promovendo uma educação integral e humanista.

1.2. SER PROFESSOR DO 2.º CEB

O 2.º Ciclo do Ensino Básico abrange crianças dos 10 aos 12 anos e caracteriza-se pela pluridocência, em que cada área curricular é lecionada por docentes especializados. Este modelo exige maior especialização e foco disciplinar, permitindo uma abordagem mais detalhada de conteúdos e metodologias. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) define que o 2.º Ciclo deve integrar dimensões humanísticas, científicas, tecnológicas, artísticas e desportivas, capacitando os alunos a interpretar informação de forma crítica e responsável.

A organização curricular, conforme o Decreto-Lei n.º 55/2018, estrutura-se por áreas disciplinares: Línguas e Estudos Sociais, Matemática e Ciências Naturais, Educação Artística e Tecnológica e Educação Física. O professor assume responsabilidade central na sua área de especialização, garantindo articulação entre disciplinas, desenvolvimento de competências críticas e promoção de aprendizagens significativas.

O Português é transversal, funcionando como veículo de comunicação e aprendizagem. Organizado nos domínios da Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática, o ensino integra atividades de expressão oral, leitura compreensiva, produção textual e análise gramatical contextualizada, promovendo competências cognitivas e comunicativas essenciais. A História e Geografia de Portugal contribuem para a formação cívica e cultural, trabalhando fontes históricas, análise territorial e compreensão de fenómenos sociais e culturais, fortalecendo pensamento crítico e consciência histórica.

O docente articula saberes disciplinares e culturais, promovendo competências reflexivas e criativas, e intervém de forma sistemática para que os alunos compreendam a realidade histórica, social e cultural, consolidando cidadania e identidade pessoal.

1.3. DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES DA PRÁTICA EDUCATIVA

Atualmente, um dos maiores desafios que a escola enfrenta consiste em preparar os alunos, que se tornarão jovens e adultos em 2030, para empregos que ainda não existem, para tecnologias por inventar e para a resolução de problemas ainda desconhecidos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2928). Esta realidade impõe a necessidade de desenvolver instrumentos que orientem a prática educativa de forma consistente, promovendo competências que permitam aos alunos enfrentar contextos incertos e em constante transformação. Nesse sentido, destacam-se documentos curriculares de referência, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e as Aprendizagens Essenciais (2018), que visam apoiar o professor na organização da sua ação pedagógica e na promoção de aprendizagens significativas.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, resulta da preocupação em assegurar uma educação de qualidade para todos, capaz de responder aos desafios impostos por uma sociedade em mudança acelerada. Este

documento conceptualiza a escola como um espaço privilegiado para a abordagem de temáticas relacionadas com a identidade, a segurança, a sustentabilidade, a interculturalidade, a inovação e a criatividade, permitindo aos alunos desenvolver competências essenciais à sua formação integral. Estruturalmente, o Perfil organiza-se em princípios, visão, valores e áreas de competências, fornecendo orientações claras sobre o que se espera que os alunos aprendam e que capacidades desenvolvam ao longo da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017).

Os princípios definidos no Perfil fundamentam a ação educativa e curricular, destacando-se o saber, a base humanista, a sustentabilidade, a coerência e flexibilidade, a adaptabilidade e ousadia, a estabilidade, a inclusão e a aprendizagem. A visão, resultante destes princípios, descreve o perfil pretendido dos jovens enquanto cidadãos, enquanto os valores constituem referências orientadoras de comportamentos e atitudes desejáveis, incluindo a responsabilidade, a integridade, a excelência, a curiosidade, a reflexão, a inovação, a cidadania, a participação e a liberdade. Por seu turno, as áreas de competências agregam conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem aos alunos enfrentar com eficácia os múltiplos desafios que a sociedade contemporânea lhes impõe, abrangendo dimensões como linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico, bem como consciência e domínio do corpo (Martins et al., 2017).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, em particular no seu artigo 19.º, estabelece que a escola deve organizar a sua ação educativa de forma a valorizar áreas tão diversas quanto as artes, as humanidades, as ciências, o desporto, as tecnologias da informação e da comunicação, bem como o trabalho prático e experimental, recorrendo a diferentes modalidades de expressão — oral, escrita, visual e multimodal. Tal orientação promove o desenvolvimento de cidadania ativa nos alunos, incentivando a partilha, a colaboração, o confronto de ideias e a reflexão crítica, fatores essenciais para a construção de autonomia e consciência cívica.

As Aprendizagens Essenciais, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, surgem da necessidade de assegurar coerência e articulação entre os diversos documentos curriculares existentes, que anteriormente careciam de integração horizontal e vertical. Em sintonia com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais identificam os conteúdos e competências essenciais que todos os alunos devem desenvolver obrigatoriamente, por ano de escolaridade e por área curricular, garantindo flexibilidade e adaptabilidade à realidade das escolas e à ação dos docentes (Despacho n.º 6944-A/2018, p. 19734-(2)).

Um ponto central reforçado tanto na legislação como nos documentos curriculares é a transversalidade da língua portuguesa, considerada competência nuclear para a cidadania ativa no século XXI. O domínio da língua, em termos orais e escritos, é imprescindível para que o professor consiga preparar alunos capazes de pensar criticamente, comunicar com eficácia e interagir de forma reflexiva na sociedade. O Decreto-Lei n.º 6/2001 define o núcleo central do currículo do ensino básico com base nos domínios da língua materna e da matemática, consagrando a língua portuguesa como elemento transdisciplinar (Decreto-Lei n.º 6/2001, p. 258). Esta orientação é reforçada pelo Despacho n.º 30/2001, que determina que as aprendizagens ligadas à língua portuguesa devem ser objeto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares (Despacho n.º 30/2001, p. 4438). De forma consistente, o Decreto-Lei n.º 55/2018 reconhece a valorização da língua e cultura portuguesas como princípio orientador do currículo, promovendo a identidade nacional e a integração cultural (art.º. 4.º, n.º 1, alínea n, p. 2931).

A transversalidade curricular, destacada nos documentos orientadores, assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento das competências definidas no Perfil. Assim, todas as disciplinas devem fomentar a área de Linguagens e Textos, promovendo a utilização de diferentes linguagens e símbolos associados à língua, à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência, e estimulando a aquisição de competências nucleares de compreensão e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal (Martins et al., 2017, p. 21). O desenvolvimento destas competências é essencial para que os alunos interpretem, compreendam e se expressem adequadamente, reforçando

a articulação entre os saberes linguísticos e o trabalho realizado nas demais áreas curriculares, consolidando aprendizagens significativas e duradouras.

1.4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a formação de professores assenta em dois pilares essenciais: a formação inicial e a formação contínua. A formação inicial, de carácter superior, visa fornecer aos futuros docentes os conhecimentos, métodos e técnicas pedagógicas fundamentais, bem como as competências pessoais e sociais indispensáveis ao exercício da profissão. Paralelamente, a formação contínua tem como objetivo complementar e atualizar permanentemente a formação inicial, garantindo que o professor se mantenha apto a responder às exigências em constante evolução do contexto educativo. Ambos os tipos de formação devem articular-se com as práticas pedagógicas a desenvolver em sala de aula e ter em conta a realidade social e cultural do contexto escolar, promovendo uma postura crítica e interventiva. Além disso, a formação docente deve estimular a investigação e a inovação, fomentando uma prática reflexiva e consciente que integre teoria e prática educativa. É relevante frisar que, em Portugal, a formação de professores do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico realiza-se maioritariamente em escolas superiores de educação, podendo também decorrer em instituições de ensino universitário.

Com a entrada em vigor do Processo de Bolonha, a estrutura do ensino superior sofreu alterações significativas, refletindo-se na organização da formação docente. De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, esta passou a desenvolver-se em dois ciclos sequenciais. O primeiro ciclo, correspondente à licenciatura, destina-se a assegurar a formação de base necessária à docência, enquanto o segundo ciclo, o mestrado, permite aprofundar e complementar os conhecimentos adquiridos, incidindo sobre as áreas de conteúdo e disciplinas correspondentes ao grupo de recrutamento do docente (Decreto-Lei n.º 79/2014, p. 2819). Esta reorganização resultou no desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, diferenciando a formação de docentes de Português e

História e Geografia de Portugal daquela destinada a docentes de Matemática e Ciências Naturais, em conformidade com os grupos de recrutamento.

A formação inicial contempla cinco componentes estruturantes: área de docência, área educacional geral, didáticas específicas, área cultural, social e ética, e iniciação à prática profissional (art.º 7.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, p. 2821). Estas dimensões proporcionam aos futuros professores um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes, quer comuns a todos os docentes, quer específicas do seu grupo de recrutamento. Entre os conteúdos abordados incluem-se áreas como a psicologia do desenvolvimento, os processos cognitivos, as necessidades educativas especiais, o currículo e a avaliação, bem como a organização escolar e a gestão da sala de aula. A componente de iniciação à prática profissional será explorada com maior detalhe no capítulo três, dedicado à prática de ensino supervisionada.

A formação contínua constitui um direito inalienável de todos os docentes, devendo ser suficientemente abrangente para permitir o aprofundamento, atualização e complementação de conhecimentos e competências profissionais, possibilitando também a mobilidade e a progressão na carreira (n.º 2 do art.º 35.º da Lei n.º 46/86, p. 3076). Para além de ser um direito, a formação contínua deve ser encarada como um dever profissional, assumindo um papel determinante na melhoria da qualidade da prática educativa e na capacidade do docente de enfrentar os desafios emergentes do sistema educativo e da sociedade contemporânea.

1.5. O PROFESSOR COMO INVESTIGADOR

A investigação constitui um elemento central na prática docente, devendo integrar-se de forma contínua na vida profissional do professor. Um dos princípios fundamentais da formação docente, conforme estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, art.º 30, n.º 1, alínea g), é a promoção da investigação enquanto instrumento de

melhoria da prática educativa. O Decreto-Lei n.º 240/2001 reforça esta perspetiva, destacando que os professores devem recorrer ao conhecimento da profissão e à investigação como ferramentas essenciais para fundamentar e aperfeiçoar a sua ação pedagógica.

A investigação não deve ser encarada meramente como uma obrigação formal, mas como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, permitindo que o docente transforme teorias em ação e promova mudanças reflexivas fundamentadas no contexto escolar (Carr, 2019). A investigação-ação, em particular, possibilita a identificação de problemas específicos do ambiente educativo e a construção de estratégias eficazes, fortalecendo a capacidade do professor de adaptar e inovar em sala de aula (Kemmis & McTaggart, 1988).

Esta dimensão investigativa contribui igualmente para a formação de professores reflexivos, capazes de compreender, avaliar e transformar as situações educativas, promovendo uma abordagem humanista e democrática da educação (Schön, 1983). Ao envolver-se em processos de investigação, o docente desenvolve competências críticas que lhe permitem analisar e modificar práticas pedagógicas, consolidando a sua autonomia profissional e promovendo a melhoria contínua do ensino (Day, 1999).

O Decreto-Lei n.º 240/2001 salienta ainda a importância da reflexão compartilhada sobre a prática educativa como estratégia de desenvolvimento profissional (art.º 2, n.º 2, alínea a). Neste contexto, Smyth (1989) propõe um modelo estruturado de reflexão composto por quatro etapas principais: descrição, interpretação, confronto e reconstrução. A descrição consiste na observação objetiva das práticas, permitindo organizar mentalmente ações e objetivos. A interpretação envolve a compreensão das razões subjacentes às decisões tomadas, quer através do diálogo interno, quer da partilha com colegas. No confronto, o professor compara as suas práticas com métodos alternativos, refletindo criticamente sobre a ação educativa. Por fim, a reconstrução implica a reformulação das práticas docentes com base nos novos conhecimentos adquiridos, promovendo melhorias contínuas e reforçando a autonomia profissional.

Deste modo, a integração da investigação e da reflexão na prática pedagógica não só fortalece a competência profissional do docente, como também cria condições para a inovação educativa, contribuindo para uma educação mais eficaz, crítica e adaptada às necessidades dos alunos e da sociedade contemporânea (Cochran-Smith & Lytle, 2009; McNiff, 2013).

1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO

A análise dos documentos legais e curriculares que orientam a prática educativa evidencia conceitos centrais que estruturam o exercício profissional docente, nomeadamente investigação, reflexão, colaboração, inovação e inclusão. Estes princípios não apenas moldam a ação pedagógica, como também promovem a construção de uma prática educativa fundamentada, crítica e contextualizada, capaz de responder às necessidades e potenciais de todos os alunos, em consonância com as exigências do século XXI.

A investigação assume-se como componente essencial da formação inicial e contínua dos professores, fomentando uma postura crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica. Os documentos curriculares nacionais recomendam que os docentes incentivem os alunos a desenvolver competências de investigação, como colocar e analisar questões, definir estratégias adequadas para a sua resolução e avaliar criticamente as conclusões alcançadas (Martins et al., 2017). Esta abordagem reforça o papel do professor como mediador e orientador da aprendizagem, promovendo experiências educativas significativas e contextualizadas, que desenvolvem tanto o pensamento crítico quanto a autonomia dos alunos.

A reflexão é outro elemento estruturante da profissão docente, acompanhando a investigação como mecanismo contínuo de aperfeiçoamento profissional. Refletir sobre a prática permite ao professor avaliar ações passadas, identificar áreas de melhoria, ajustar estratégias pedagógicas e consolidar decisões fundamentadas. Estrela (2007) salienta que a

reflexão consiste em questionar e analisar criticamente a prática educativa, promovendo a evolução pedagógica e a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem. Durante a prática de ensino supervisionada, a mestranda pôde observar a importância desta reflexão constante, avaliando as suas regências, os recursos utilizados, as estratégias alternativas aplicáveis, a gestão de imprevistos e o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A dimensão colaborativa da reflexão evidencia-se igualmente como componente vital do desenvolvimento profissional docente. O trabalho conjunto entre professores em formação, docentes experientes, alunos e comunidade escolar permite partilhar experiências, saberes e práticas, promovendo a melhoria do ambiente educativo e a construção de soluções pedagógicas mais eficazes. Silva (2002) enfatiza que a colaboração implica a partilha de práticas e conhecimentos, enquanto Day (citado por Boavida & Ponte, 2002) acrescenta que envolve negociação cuidada, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua, princípios que se manifestam de forma consistente nas experiências de prática educativa.

A inovação na prática docente traduz-se na capacidade do professor de renovar continuamente as suas metodologias, integrando novas estratégias, tecnologias e abordagens pedagógicas. Esta renovação inclui a articulação entre áreas curriculares, a conceção da avaliação como instrumento de melhoria das aprendizagens e a promoção da participação ativa dos alunos no processo educativo. A inovação pedagógica é, portanto, um instrumento para garantir que a educação seja dinâmica, contextualizada e capaz de responder a desafios emergentes, evitando a estagnação da prática escolar.

A inclusão representa outro pilar essencial da prática educativa contemporânea. Os documentos legais e curriculares nacionais salientam a responsabilidade do professor em assegurar uma escola que promova igualdade de oportunidades, respeite as diferenças e adapte o currículo às potencialidades e dificuldades de cada aluno. Esta abordagem contribui para a autonomia, a integração social e o desenvolvimento integral dos estudantes, reafirmando o compromisso do professor com uma educação ética, democrática e humanista.

Nos ciclos do ensino básico em que a mestranda atuou, é possível identificar diferenças estruturais significativas que moldam a atuação docente. No 1.º Ciclo, predomina o regime de monodocência, caracterizado pela lecionação integrada das áreas curriculares por um único professor, conferindo-lhe maior responsabilidade e um contacto mais prolongado e contínuo com os alunos. Já no 2.º Ciclo, a organização por áreas disciplinares implica maior especialização, aumento do número de turmas a cargo de cada docente e necessidade de articulação interpares, reforçando a importância da colaboração e da integração curricular. Apesar destas diferenças, competências como a capacidade de reflexão, a investigação, a inovação, a adaptação pedagógica e a atenção à diversidade mantêm-se centrais para todos os professores.

Diante da evolução constante do conhecimento, das tecnologias e das exigências educativas, a atualização permanente do professor revela-se imprescindível. A formação contínua, a investigação e a reflexão constituem instrumentos estratégicos para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja sempre significativo, ético e alinhado às necessidades e potencialidades dos alunos. Estes princípios consolidam o papel do professor como mediador, investigador e formador de cidadãos críticos, reflexivos e participativos, evidenciando a centralidade do docente na construção de uma educação de qualidade.

Por fim, o capítulo evidencia que a prática docente é multifacetada, complexa e profundamente humana, exigindo competências pedagógicas, éticas, sociais, culturais e emocionais. O professor, ao integrar investigação, reflexão, colaboração, inovação e inclusão na sua ação educativa, contribui para a formação integral dos alunos, para o fortalecimento da identidade profissional e para o desenvolvimento de uma escola mais inclusiva, democrática e preparada para os desafios da sociedade contemporânea. O capítulo seguinte detalhará os contextos concretos em que a mestranda realizou a sua prática educativa supervisionada, descrevendo os agrupamentos de escolas, estabelecimentos de ensino e turmas com as quais teve contacto, evidenciando a aplicação prática dos conceitos e princípios apresentados.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

No âmbito do período de estágio decorrido entre outubro de 2023 e maio de 2024, a caracterização dos contextos de prática de ensino supervisionada verificou-se um fator imprescindível no decorrer deste percurso, promovendo uma ação educativa adequada à realidade vivenciada. Considerando a alínea d) do artigo 4.º do DL n.º 55/2018, vigente no ano letivo 2023/2024, em que é reconhecido o papel fundamental e ativo do professor enquanto agente principal do desenvolvimento do currículo, o conhecimento do contexto assume um papel imprescindível na sua ação.

Assim, a compreensão do contexto é fundamental para um professor, visto que o conhecimento do contexto, e, mais especificamente, da organização estabelecida nos espaços, dos recursos humanos, dos materiais existentes e da caracterização da turma propicia ao docente a adequada seleção de conteúdos, de metas, de metodologias e de estratégias mobilizadas pois é a partir da avaliação que faz do mesmo que vai moldar a sua prática educativa e adaptar as suas estratégias (Canavarro, 2003).

O conhecimento do contexto permite ao professor selecionar metodologias e estratégias pedagógicas adequadas às necessidades da turma, conhecer os recursos materiais e humanos disponíveis e refletir sobre a sua prática (Clark & Peterson, 1986, citado em Canavarro, 2003).

O contexto inclui a instituição, os seus espaços, as regras de funcionamento, os recursos materiais e humanos disponíveis, a turma e a comunidade de inserção. O conhecimento do contexto permite ao professor questionar-se acerca das melhores soluções para as suas necessidades específicas e refletir sobre a sua prática, o que é essencial para uma educação de qualidade.

Desta forma, o presente capítulo visa a apresentação dos contextos nos quais foi realizada a prática educativa da mestranda em causa, iniciando a sua abordagem com a caracterização do Agrupamento e seguindo para a apresentação das realidades distintas, ou

seja, dos dois ciclos em que a prática pedagógica foi efetuada, nomeadamente a instituição do 1.º CEB e respetiva turma do 1.º ano e posteriormente a instituição do 2.º CEB, também sede do agrupamento, e respetiva turma do 5.º ano, nas áreas curriculares de Português e de História e Geografia de Portugal.

2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu no Agrupamento de Escolas (AE) localizado na Área Metropolitana do Porto, sendo composto por três Escolas Básicas do 1.º CEB com jardim-de-infância e pela sede do agrupamento que contem destinada ao 2.º e ao 3.º CEB.

No que concerne ao corpo docente, o mesmo é constituído por setenta e sete profissionais, dos quais: oito são de Educação Pré-Escolar, dezassete do 1.º CEB, quarenta e dois do 2.º e 3.º CEB, oito de Educação Especial, uma Professora Bibliotecária e um professor de Apoio Educativo. Ao nível do corpo não-docente, existe um total de trinta e oito assistentes operacionais e de doze assistentes técnicos. Fazem ainda parte da população escolar cerca de 707 alunos.

Por se localizar numa área conhecida pela pobreza e pela exclusão social, o agrupamento encontrava-se abrangido pelo Programa Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP) da Direção-Geral da Educação, acolhendo contextos sociais desfavoráveis a nível económico e social. Os objetivos deste programa concordavam com a visão do agrupamento que previa combate ao insucesso dos seus alunos, o combate à interrupção precoce do percurso escolar e a redução da indisciplina, bem como a necessidade de ultrapassar os obstáculos que se opunham ao alcance dessas metas. No âmbito deste surge o Plano Plurianual de Melhoria (PPM) com o intento da adaptação da ação educativa à realidade do contexto. Tendo em conta as fragilidades diagnosticadas, procura dar-lhes uma resposta eficaz, fornecendo estratégias que previnam e tentem reduzir os índices de indisciplina,

melhorem a qualidade do ensino-aprendizagem e operacionalizem o documento orientador PASEO (Martins et. al, 2017), o que denota a importância e o esforço que o Agrupamento realiza para que os alunos tenham direito a uma educação de qualidade e a um acompanhamento especializado que os motive e que os leve a confiar na importância da escola, uma vez que o descrédito no sistema educativo por parte dos alunos e das suas famílias é um dos fatores indicados para o abandono, o absentismo e o insucesso escolar.

Ao consultar o documento sobre gestão e planeamento curricular referente ao ano letivo de 2023/2024 elaborado pelo agrupamento, foi também, possível constatar a articulação com o documento orientador *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, onde se encontravam enumerados os objetivos, missão e valores do mesmo, verificando-se deste modo a presença de objetivos fulcrais que passo a citar: “Promover o desenvolvimento integral dos alunos,(...); a procura de formar cidadãos responsáveis, autónomos e socialmente interventivos inculcando, entre outros, os seguintes valores: a responsabilidade, o respeito, a solidariedade, a confiança, a justiça, a resiliência, a transparência e a integridade e a distinção do agrupamento pelas suas dinâmicas, empreendimentos/esforços para ultrapassar as dificuldades e conseguir o sucesso quer dos alunos quer da organização educativa”.

Desta forma, facilmente se compreende que um dos objetivos referidos neste documento seja o de criar um ambiente que incentive os alunos e no qual os mesmos possam adquirir aprendizagens significativas, aumentem as possibilidades de sucesso, reduzindo, assim, o desinteresse, o absentismo e a indisciplina. Numa perspetiva SWOT, este documento evidencia ainda os pontos fortes do agrupamento assim como outras áreas em que existem fragilidades a colmatar: necessidade de uma maior concretização e articulação de atividades entre ciclos, a falta de participação, de acompanhamento e de expectativas de alguns encarregados de educação em relação ao futuro dos seus educandos e a falta de assistentes operacionais e técnicos que permitam identificar situações de indisciplina, absentismo e tramitação processual.

Relativamente aos factos apontados no documento são de destacar os projetos desenvolvidos no agrupamento, a motivação e a disponibilidade da comunidade educativa para a melhoria dos resultados dos alunos, sendo que a insubordinação dos preconceitos exteriores que existem em relação a toda a comunidade escolar é um dos focos do AE.

Nesse sentido, o Agrupamento de Escolas do Viso visa promover o desenvolvimento integral dos alunos, capacitando-os para serem cidadãos autónomos, críticos e solidários, e inculcar valores como responsabilidade, respeito e solidariedade. As Aprendizagens Essenciais (AE) são utilizadas como referência para a elaboração do currículo, garantindo que os conteúdos e temas abordados sejam relevantes e adequados para o desenvolvimento das competências e habilidades definidas no PASEO. Dessa forma, o Agrupamento procura garantir que os alunos adquiram as competências e habilidades necessárias para enfrentar os desafios do século XXI.

No website do agrupamento estão disponibilizados diversos documentos orientadores, entre os quais o Projeto Educativo (PE), definido como um “documento fundamental que define as linhas orientadoras da atividade educativa nas suas dimensões pedagógica e formativa” (Projeto Educativo, 2023, p. 4). Para além de estabelecer as diretrizes gerais, o PE explicita os valores que orientam a ação do Agrupamento, afirmando o compromisso de “formar cidadãos responsáveis, autónomos e socialmente interventivos”, promovendo valores como responsabilidade, respeito, solidariedade, confiança, justiça, resiliência, transparência e integridade (Projeto Educativo, 2023, p. 5). Tanto estes princípios como a missão evidenciam a relevância atribuída à preparação dos alunos para enfrentar um futuro marcado pela mudança constante.

A operacionalização do PE e do Perfil dos Professores em Missão (PPM) concretiza-se no documento de Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento de Escolas, cujo objetivo é definir prioridades e opções curriculares que sustentem o desenvolvimento das competências preconizadas no PASEO, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de

6 de julho, que regula o currículo do ensino básico e os princípios orientadores das aprendizagens.

O Plano Anual de Atividades (PAA) reúne as diversas propostas de iniciativas, projetos, visitas de estudo e atividades de enriquecimento curricular, sendo posteriormente submetido à aprovação do Conselho Geral. A sua elaboração é da responsabilidade da equipa de coordenação do PAA em articulação com o diretor do agrupamento. Tal como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o quadro normativo vigente, o PAA assume um papel estruturante enquanto instrumento de organização e regulação da vida escolar, como se destaca no documento de Gestão e Planeamento Curricular.

No que concerne à oferta formativa, o Agrupamento disponibiliza o Ensino Básico Geral do 1.º ao 3.º ciclos, bem como o Ensino Articulado de Música e Dança nos 2.º e 3.º ciclos. No 1.º ciclo, integra-se ainda a componente de Oferta Complementar, concretizada através do bloco de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com uma carga horária semanal de 50 minutos. Nos restantes ciclos, esta componente varia consoante a turma; na turma observada, correspondia à área de Leitura e Escrita, com 75 minutos semanais, assegurada pela docente de Português e História e Geografia de Portugal, que exercia igualmente funções de Diretora de Turma.

No 1.º ciclo, são igualmente promovidas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), organizadas pela Junta de Freguesia em articulação com o agrupamento, com uma carga semanal entre três e cinco horas, consoante o ano de escolaridade. Estas atividades incluem inglês, expressão musical, atividade física e desportiva e atividades lúdico-expressivas. Distribuem-se por diferentes blocos, como a Oficina das Emoções — que visa o desenvolvimento de competências socio emocionais —, Música — focada na literacia musical

através de tarefas de audição, interpretação e composição —, e Inglês — que proporciona um primeiro contacto com a língua estrangeira. Os blocos dedicados à atividade física procuram desenvolver as capacidades motoras globais dos alunos.

A este nível de ensino acresce ainda a atividade “Freguesia1 a brincar”, que garante aos alunos uma hora diária de recreio supervisionado, ainda que não orientado. Esta iniciativa pretende fomentar competências essenciais à formação cívica das crianças, tais como criatividade, gestão de conflitos, trabalho colaborativo, empatia e partilha de recursos e espaços. Através deste tempo lúdico, procura-se igualmente promover a motivação para aprender, alinhando com diversos princípios subjacentes à visão do PASEO.

O documento “Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento de Escolas” descreve ainda o modelo avaliativo adotado, caracterizado por uma natureza maioritariamente formativa, contínua e sistemática, orientada para a promoção de aprendizagens efetivas e significativas. O agrupamento assume como propósito diversificar os procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação, garantindo a sua adequação ao público-alvo, ao objeto de estudo e à natureza dos dados a recolher. Os critérios de avaliação são definidos pelos departamentos curriculares para cada disciplina e ano de escolaridade, sendo revistos anualmente, constituindo um momento central do processo avaliativo, a par da planificação, recolha e interpretação da informação, bem como da adaptação das práticas docentes sempre que tal se revele necessário. O documento acentua ainda a articulação entre os documentos orientadores e os objetivos institucionais, mencionando que a avaliação se fundamenta nas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), com particular incidência nas áreas de competência estabelecidas pelo PASEO (Martins et al., 2017).

A análise dos resultados escolares no final de cada período, bem como das provas de avaliação externa, compete ao Conselho Pedagógico, que formula recomendações dirigidas aos Departamentos Curriculares. A leitura do documento evidencia a relevância atribuída à

monitorização e análise sistemática dos resultados, patente na forte comunicação entre os diferentes órgãos e estruturas do agrupamento.

Para ser possível a concretização de todas as metas a que o agrupamento se propõe, conta com a colaboração de várias parcerias institucionais, tais como, a empresa farmacêutica BIAL, a Escola Superior de Educação do Porto, a Câmara Municipal do Porto, a Junta de Freguesia, a MIDAS, bem como a escola de ensino artístico especializado *Pallco - Performing Arts School and Conservatory*, que alunos do ensino articulado também frequentam.

2.2. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escola do 1.º CEB onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada foi umas das Escolas Básicas pertencente ao Agrupamento Escolar que inclui na sua oferta educativa o Jardim-de-Infância e o 1º CEB, contemplando, deste modo, as duas valências de ensino com o total de 163 alunos. A escola situa-se no concelho e distrito do Porto, mais concretamente no centro de um complexo de habitação social.

No que respeita ao 1.º ciclo, o horário letivo decorria entre as 9h00 e as 17h30, contudo existiam dois períodos nos quais eram proporcionadas atividades de apoio às famílias, antes do tempo letivo, das 8h00 às 9h00 e, após o horário letivo, até às 18h30.

O edifício escolar está envolto por um vasto espaço exterior, constituído por um recreio amplo que proporciona brincadeiras livres das crianças. A área da retaguarda do edifício é destinada aos alunos do pré-escolar, enquanto a parte da frente serve para o recreio das crianças do 1.º CEB. Este espaço abarca áreas ocupadas por pequenas hortas, por mesas de madeira, por cadeiras providas das sombras das copas das árvores envolventes, contém também pinturas de alguns jogos tradicionais no chão, balizas, campo de futebol e tabelas de basquetebol que permitem o seu uso para variadas atividades. Existe também um espaço coberto que acolhe os alunos nos períodos em que as condições meteorológicas são menos convidativas.

No piso do rés-do-chão do mesmo edifício, localiza-se a biblioteca escolar, muito bem equipada, acolhedora e com uma excelente luminosidade, dispondo de vários livros em bom estado de conservação que podem ser consultados e requisitados quer pelos alunos quer pelos docentes, computadores, mesas e cadeiras de vários tamanhos, sofás, almofadas e tapetes para sessões de grupo.

A biblioteca pertence ao conjunto de três bibliotecas do agrupamento, as quais funcionam em rede sob a gestão de uma professora bibliotecária, apoiada por uma equipa que integra vários professores e por uma assistente operacional que apoiam o estudo, a leitura, a pesquisa de informação e a realização de trabalhos. Além da biblioteca, existe outro espaço dedicado à leitura, acessível a qualquer aluno, em frente à sala da coordenação. Neste piso, estão também localizadas as casas de banho dos adultos, casas de banho das crianças do EPE, o refeitório, a sala de coordenação, as salas do ensino pré-escolar, o ginásio e o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), provido de um espaço amplo com vários pequenos espaços lúdicos e vários recursos sensoriais, de motricidade grossa e fina, tecnológicos e uma área destinada à alimentação dos alunos que necessitam de maiores cuidados.

O CAA mencionado é uma estrutura de apoio que materializa a pretensão do agrupamento de alcançar e de incluir todos os alunos, de os auxiliares a melhorar o seu desempenho escolar e de promover o sucesso escolar. A partir da análise do Regulamento Interno, foi possível compreender o esforço do agrupamento para com este compromisso. Os seus objetivos recaem na promoção da participação efetiva, da autodeterminação e autoestima dos alunos nas suas capacidades, o desenvolvimento da autonomia dos mesmos na sua aprendizagem, e o envolvimento do agregado familiar no acompanhamento e na participação no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos. Este espaço pode ser utilizado por qualquer aluno que procure apoio e orientação, sendo que é dada prioridade aos alunos indicados pelo Relatório Técnico Pedagógico (RTP).

No piso superior, encontra-se a sala dos professores que contém uma pequena copa onde os docentes por hábito almoçam, a sala dos funcionários, a despensa, as casas de banho

dos alunos do 1.º CEB, a sala de música, a sala de terapia da fala e das aulas de PLNM, o gabinete de psicologia e as salas das turmas do 1.º CEB.

De realçar o notório cuidado com a higiene, pelo que as salas se encontram sempre limpas e organizadas, sendo que os alunos também participam ativamente na limpeza e organização da sala ao arrumarem os seus materiais nas suas caixas que colocam no final do dia na sua cadeira e ao ajudarem com pequenas tarefas de limpeza da sala. A escola apresentava boa acessibilidade, possuindo um elevador destinado a pessoas com mobilidade reduzida, que fazia a ligação entre os dois pisos, embora nunca o tenhamos visto em funcionamento.

A sala destinada à turma observada do 1.º ano do 1.º CEB e acompanhada pela professora em formação onde ocorreu a prática educativa situava-se no piso superior. Esta possuía uma parede com seis janelas, as quais ocupavam a parede inteira, garantindo a entrada de luz natural e permitindo uma boa circulação do ar, ainda que, por vezes, estas não estivessem abertas o suficiente, fazendo com que o ar da sala ficasse, por vezes, saturado. A nível da organização dos materiais, na parede à direita da entrada da sala encontrava-se o quadro branco com projetor, uma mesa com materiais lúdicos e de matemática ao lado da porta, utilizada também para sentar alunos que necessitavam de ficar mais perto do quadro ou em situações que estivessem mais desconcentrados.

a mesa da docente provida de um computador de mesa, ecrã e colunas e numa mesa ao lado estavam os arquivos pessoais da professora, e diversos manuais escolares, além de um computador portátil.

As mesas dos alunos encontravam-se inicialmente distribuídas segundo a norma padrão, em quatro filas de frente para o quadro branco. A sua organização bem como os lugares designados a cada aluno foram sendo ajustados ao longo do ano letivo com o objetivo de reduzir o ruído na sala de aula e por forma a apaziguar comportamentos inadequados. A configuração das mesas na sala também foi alterada para algumas atividades realizadas pelos professores estagiários e pela professora cooperante, de forma que se adaptasse às particularidades das mesmas.

Realça-se que a última alteração realizada pela docente cooperante foi para a disposição da sala em U, sendo que no meio estavam localizadas as mesas individuais, onde estavam sentados os alunos mais conversadores e com maiores dificuldades de concentração.

Além disso, existiam duas mesas de dois lugares no fim da sala que eram utilizadas pelas professoras do apoio educativo e apoio psicopedagógico, assim como pela professora coadjuvante, para apoiar os alunos com necessidades adicionais de suporte, bem como no apoio aos alunos com maior dificuldade. Na parede do lado direito encontravam-se três armários, um com os manuais escolares e histórias, outro com materiais diversos (resmas de papel, cadernos, micas, capas, tesouras, lápis de carvão, lápis de cor, lápis de cera, colas, tesouras, marcadores, régua, borrachas, afia-lápis e outros materiais de escrita emprestados e até oferecidos aos alunos) e, no último, os dossiês com informação dos alunos e outros documentos da professora.

Ainda nesta parede havia uma estante com livros e um pequeno lavatório com gel desinfetante, sabão líquido, papel toalha, pasta dos dentes e as escovas de dentes dos alunos devidamente identificadas, para utilização dos alunos quer na higienização das mãos, como também na higienização dentária após o almoço.

Todas as paredes estavam ocupadas com pósteres munidos de conteúdos de aprendizagem, quadro de comportamento e informações da turma, bem como existiam vários recursos relacionados com os conteúdos abordados, nomeadamente os números e as letras, assim como com as regras de higiene e de sala de aula.

. O corredor exterior à sala estava equipado com cabides identificados com o nome dos alunos, onde deveriam colocar os seus casacos e as suas mochilas. Na outra parede do mesmo corredor estavam expostos alguns trabalhos dos alunos, onde havia um painel de cartolina que se estendia pelo mesmo, sendo que cada ano de escolaridade ficava com uma parte da cartolina para si.

Os recursos TIC disponíveis eram o computador de mesa, colunas de som, o computador portátil pessoal da professora, o projetor e o robô programável *Bee-Bot*. Durante

o estágio não observamos nenhuma atividade em que a professora cooperante tenha utilizado o robô programável, no entanto era comum que utilizasse o computador da sala para reproduzir música de ambiente, como estratégia para manter um ambiente sereno na sala, e o seu computador portátil, ligado ao projetor, para realizar atividades, utilizando a Escola Virtual, o Manual Digital ou recursos como o *Kahoot* e o *Wordwall*. e a outra parede do corredor era exclusivamente utilizada para exposição dos diversos trabalhos elaborados pelos alunos.

Relativamente às condições acústicas da sala eram também muito satisfatórias. Junto à porta, estavam disponíveis três caixotes do lixo, sendo um destinado ao lixo comum, outro ao plástico e um último ao papel, promovendo a reciclagem dentro da sala de aula. De salientar que a sala dispunha de climatização, o que proporcionava uma temperatura agradável durante todo o ano. Todo o mobiliário e os materiais que se encontravam no espaço estavam bem conservados e todos os alunos dispunham de uma caixa transparente, onde armazenavam o seu material devidamente identificado, havendo unicamente um caderno que transportavam para casa ao fim de semana destinado a trabalho para casa e à troca de informação entre docente e encarregados de educação.

2.2.1. A TURMA DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma do 1.º ano era composta por 24 alunos, dos quais 18 eram do sexo masculino e seis do sexo feminino, sendo praticamente todos de nacionalidade portuguesa, à exceção de dois alunos, um de nacionalidade argentina e outro de nacionalidade russa, ambos acompanhados em PLNM. No que concerne à faixa etária, estava compreendida entre os seis e os sete anos. Relativamente à diferenciação pedagógica, dois alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) encontravam-se no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e integravam a turma apenas em momentos definidos para acompanhar o grupo nas Expressões, onde realizavam trabalhos manuais com o auxílio da professora de Educação Especial.

Havia ainda outro aluno com necessidades seletivas de suporte que frequentava a turma e era apoiado pela professora de apoio psicopedagógico.

Com este quadro, para além da professora cooperante, as atividades na sala eram também dinamizadas pela professora de Português Língua Não Materna, pela professora do Apoio Educativo, pela professora de Apoio Psicopedagógico e pela professora coadjuvante. Era, portanto, comum que os alunos saíssem da sala acompanhados pelas professoras para usufruírem de apoio, ainda que, por vezes, estas optassem por os assistir na própria sala de aula.

De realçar a existência de seis alunos sinalizados para o apoio educativo nas áreas de Português e Matemática. No que respeita à planificação das aulas, a professora cooperante tem por hábito a elaboração de um plano semanal de acordo com a planificação trimestral/anual que o agrupamento delineou no início do ano e atendendo às necessidades e às especificidades dos alunos, visto a professora ter mencionado a necessidade de adicionar momentos para consolidar alguns conteúdos em função da progressão/regressão dos mesmos.

A turma apresentava um ritmo de aprendizagem pouco homogéneo, o que tornava as aulas mais exigentes e fazia com que fosse mais difícil, por vezes, cumprir a planificação na totalidade. No geral, os alunos não apresentavam preferência por nenhuma área curricular específica, sendo que ficavam motivados para qualquer uma delas, desde que a aula fosse interativa e lúdica. Ainda assim havia alguns alunos que preferiam a Matemática, como área curricular.

De ressaltar que foi verificado pela docente que algum trabalho prévio a nível da postura correta e regras dentro de sala de aula não teria sido bem preparado e houve a necessidade de estabelecer regras e trabalhar a correta postura em sala de aula, havendo necessidade de uma maior assertividade com o grupo e por sua vez uma demora na implementação das estratégias de interação, tais como, implementar o trabalho colaborativo (em grupos), a organização da sala de aula noutra formato para maior comunicação entre os alunos. De acordo com informação fornecida pela professora cooperante, esta “correção”

contrariava os hábitos que os alunos traziam de casa. Neste sentido, Santos (2007) refere que a família tem um papel muito importante na promoção do respeito pelas regras de boa conduta, pelas relações de cortesia e pelas regras de convivência social.

De realçar que, no período final do estágio, a professora cooperante já sentiu maior facilidade em alterar a disposição da sala sem que tal afetasse o comportamento dos alunos. Verifica-se que a aplicação das regras de sala de aula constitui um fator de grande relevância os vários ciclos de ensino, no entanto, no primeiro ano, os alunos sentem maior dificuldade em fazê-lo pelo que a transição do ambiente familiar e/ou do Pré-Escolar para o do 1.º CEB implica uma grande diferença nas dinâmicas de sala de aula a nível de organização e comportamento, de forma que a professora em formação considera que foi fundamental a atenção e tempo disponibilizados para o estabelecimento das regras, ainda que tenha afetado algumas dinâmicas de trabalho.

Durante o período de estágio, a professora cooperante optou por não dinamizar muitas atividades que envolvessem o trabalho colaborativo, pelas razões mencionadas anteriormente. Desta forma, o par pedagógico considerou relevante fomentar várias atividades de grupo nas suas dinâmicas, nas quais os alunos tiveram de comunicar e colaborar de forma a conseguirem realizar as tarefas. Foram disso exemplo as aulas experimentais. A utilização desta dinâmica de trabalho foi exigente e desafiadora, mas ao mesmo tempo bastante enriquecedora enquanto experiência prática para o futuro enquanto docente e também se provou bastante produtiva e proveitosa para os alunos, visto que estes foram melhorando o seu comportamento neste tipo de atividades e conseguiram comunicar melhor nestas situações, realizando diálogos em que aceitavam as ideias e pontos de vistas dos seus colegas.

De salientar que alguns dos alunos da turma em questão já se encontravam juntos desde a educação pré-escolar, bem como a grande maioria habita num complexo social habitacional, existindo já uma relação prévia entre eles.

Em termos relacionais, durante o ano letivo foram visíveis alguns conflitos entre eles, sendo a grande maioria associada a disputas pela liderança e pela tomada de decisões em

trabalhos de grupo. Todavia, apesar dos conflitos, mostravam-se motivados, interessados e participativos. No que tocava às intervenções, ainda existia a necessidade de alertar para a regra de pedir permissão para fala, sendo necessária a intervenção do docente para impor o respeito pela sua vez.

Relativamente à rotina diária, quando os alunos chegavam de manhã, antes de entrarem na sala de aula, organizavam-se em fila no corredor e um a um cumprimentavam os professores de formas dispares, recorrendo a expressões que escolhessem dentro das opções de uma tabela de saudações exposta à entrada da sala.

Posteriormente a professora solicitava aos alunos que retirassem o material necessário para as atividades e, no final, arrumam cada um na sua caixa. A professora opta, na sua maioria, pelo uso de fichas de trabalho que após a correção são coladas no caderno diário dos alunos, facilitando a sua organização.

De forma a apelar à concentração dos alunos e a proporcionar um ambiente tranquilo na sala de aula, durante as atividades a professora cooperante optava por reproduzir músicas de fundo relaxantes num volume baixo, mas audível, de maneira que os alunos o conseguissem ouvir sem que fosse motivo de distração. Para além disso, o ambiente criado era de partilha, no qual os alunos se sentiam à vontade para colocar questões e para partilhar experiências e conhecimentos.

Importa, ainda, salientar que na sala de aula, existia sempre espaço e tempo para que os alunos partilhassem os seus sentimentos e os seus pensamentos, mas também para que ficassem em silêncio e refletissem sobre certos assuntos, quando assim era necessário, como no final das tarefas, de forma a não perturbar o funcionamento da aula e a concentração dos demais colegas.

Os valores mais fomentados pela professora titular eram o respeito pela diferença, a empatia e a entreaajuda, sendo a maioria das atividades pensada tendo em consideração o desenvolvimento destes valores a par da evolução do pensamento crítico e criativo e da autonomia dos alunos, mantendo, assim, uma relação de afetividade com os alunos sem se

traduzir num ambiente de dispersão. Tal como a professora cooperante, também a professora em formação mantinha uma relação de proximidade com os alunos, ao fazer com que estes a vissem como uma figura que apesar de ser de autoridade, também passível de confiança e proximidade, procurando que todos os alunos se sentissem confortáveis em comunicar consigo e esclarecer quaisquer dúvidas.

Outro aspeto a destacar sobre a turma era que esta apresentava um à-vontade com o uso de dispositivos tecnológicos, como o *tablet*, o computador e outros como o *Superdoc*. Era frequente a realização de atividades em diferentes plataformas, designadamente a Escola Virtual, *wordwall*, entre outros. Os alunos eram frequentemente chamados ao quadro para realizarem a correção de exercícios nessas mesmas plataformas.

As atividades mais apreciadas pelos alunos prendiam-se com a Educação Artística, mais especificamente, com as Artes Visuais, e com a área curricular de Estudo do Meio. Em português, o domínio que menos apreciavam era o domínio da Escrita, apresentando-se muito resistentes a quaisquer atividades dessa natureza e/ou que envolvessem esse processo. No que respeitava aos domínios da Educação Literária e da Leitura, evidenciavam muito interesse em ouvir histórias, a dramatização das mesmas e eram recetivos ao debate de diferentes temas suscitados pelas mesmas, no entanto, quando as atividades envolviam a realização de fichas de compreensão da leitura ou o preenchimento de esquemas, não escondiam o seu desagrado. Na área curricular de Matemática alguns alunos manifestavam dificuldades, mas a maioria mostrava também bastante empenho e motivação na resolução de exercícios e na tentativa de vencer as dificuldades.

As planificações realizadas pela mestrandia para esta turma procuraram, assim, atender às dificuldades e aos interesses da turma, para que eles se sentissem ouvidos e parte ativa de todo o processo, tendo ainda o cuidado de apresentar exemplos que cativassem a sua atenção. Importa, ainda, referir a disponibilidade e a predisposição para ajudar por parte da professora cooperante que se mostrou sempre acessível e disponível para o esclarecimento de dúvidas e para auxiliar na conceção das planificações a implementar.

2.3. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como foi enunciado anteriormente, a escola onde se realizou a prática educativa no 2.º CEB foi a escola sede do Agrupamento.

A escola encontrava-se inserida numa área geográfica socioeconomicamente desfavorecida, à semelhança da escola do 1.º CEB. Nesta instituição, o estágio foi realizado com uma turma do 5.º ano nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal com o acompanhamento da mesma docente em ambas as disciplinas. Como a docente titular era também responsável pela direção de turma, a mestranda em formação teve a oportunidade de observar alguns momentos de resolução de conflitos e de abordagem de questões relacionadas com a gestão de turma.

A escola era constituída pelo edifício principal, por um pavilhão gimnodesportivo e por um vasto espaço exterior. O edifício principal continha uma biblioteca escolar de dimensão média, com espaços bem definidos. Possuía uma área multimédia com computadores de que os alunos se podiam servir para a realização de trabalhos ou para lazer. Este espaço era provido de várias mesas que podiam ser usadas para estudo, leitura, bem como para jogos de tabuleiro e *puzzles* também acessíveis aos alunos. Este local dispunha também de uma área audiovisual com uma televisão e um leitor de *DVD* com várias escolhas de filmes e documentários.

Existe também um espaço destinado a trabalhos de grupo, onde a disposição de mesas e cadeiras é propícia para esse efeito, duas zonas de leitura e um espaço de leitura informal. A biblioteca era um espaço muito utilizado pela instituição para a dinamização de atividades de leitura, hora do conto e para a requisição de livros por parte dos alunos, os quais demonstravam um grande apreço pelo espaço. Por parte dos professores, existia também um empenho para reforçar a importância da biblioteca, dos livros e da leitura.

Cada aluno podia ter o seu passaporte de leitor no qual recebia carimbos por cada livro lido, mediante o preenchimento e a entrega da ficha de registo de leitura domiciliária

que lhes era entregue aquando da devolução do livro requisitado. Nesta ficha constavam várias questões reflexivas e de carácter apreciativo sobre a obra.

Neste mesmo edifício encontravam-se salas equipadas com material direccionado para disciplinas específicas, como as salas de Ciências, de Físico-Química, o laboratório de Ciências, sala de TIC, as salas de Educação Visual e de Educação Musical. No piso inferior do edifício principal encontra-se, ainda, uma sala de professores, uma sala de reuniões, uma sala de direcção de turma, uma cantina pequena com mesas individuais, uma pequena sala de atendimento a Encarregados de Educação, um bar, uma papelaria, uma secretaria e a portaria, existindo também casas de banho para os alunos separadas por sexo e para os professores separadas nos mesmos moldes.

Na escadaria perto da sala dos professores, existia um elevador para pessoas com mobilidade reduzida.

O acesso à escola é complexo, como é referido no documento do Projeto Educativo no capítulo do diagnóstico estratégico como uma ameaça/constrangimento. A falta de vias de acesso é mais notória nos períodos de chuva porque uma das ruas que leva à escola, assim como parte do parque de estacionamento estão sujeitos a inundações. Tal constrange o acesso à instituição por parte dos alunos que se deslocam a pé. O espaço exterior é bastante amplo, o que permite que os alunos disponham de uma vasta área para brincar e explorar. Dentro da escola era notável um grande cuidado com a higiene, podendo observar-se que os diferentes espaços se encontravam limpos e organizados, no que toca ao estado de conservação. Em termos de conservação, o pavilhão gimnodesportivo necessitava de reparação, uma vez que durante o outono e inverno, quando ocorre período de maior precipitação, o mesmo fica inundado o que se traduzia na impossibilidade de realizar aulas de Educação Física, bem como outras atividades neste espaço. O mesmo acontece na zona de acesso ao polivalente, sendo necessário o cuidado e a intervenção das funcionárias para não haver acidentes, embora tal não fosse impeditivo da continuação das atividades letivas.

No espaço exterior também se encontra a portaria, onde existe um funcionário responsável por gerir entradas e saídas de todas as pessoas que frequentam a escola,

existindo também o controlo efetuado pela “picagem” do cartão escolar do aluno. A entrada na escola realiza-se pelo portão principal e destina-se a todo o pessoal docente e não docente. A entrada no edifício da escola é feita de forma distinta entre pessoal docente e não docente, não estando os alunos autorizados a vaguear pelos espaços destinados a funcionários e a docentes. Foi observada sempre a presença de vários assistentes operacionais em todos os espaços da escola, onde nos intervalos focam as suas atenções nos alunos e na precaução de comportamentos que levem a perturbações ou a desacatos.

A escola tem, no geral, boa acessibilidade, dado existir, uma escadaria elevatória que permite o acesso ao piso superior sob orientação de um funcionário.

Os alunos estão autorizados a utilizar a casa de banho nos intervalos, sendo que durante as aulas só utilizam em situações excecionais para não haver perturbação das aulas.

No piso superior encontram-se as diversas salas de aula, incluindo os laboratórios e a biblioteca.

No interior da sala não se verificaram trabalhos expostos pelos alunos, contudo no edifício principal verificaram-se alguns trabalhos e projetos realizados pelos alunos da escola, bem como exposições sobre os projetos em que a escola está envolvida.

A sala de aula utilizada pela turma aquando das aulas de Português e de História e Geografia de Portugal é a mesma, o laboratório de ciências.

Em relação à organização espacial, a sala está disposta em quatro colunas de quatro mesas de dois lugares, seguindo a organização por filas de mesas orientadas para o quadro, nas quais os alunos se sentam em pares, à exceção dos alunos da última coluna que se encontram em mesas individuais.

Importa realçar que ao longo do período letivo a docente cooperante efetuou diversas alterações nos lugares de acordo com as necessidades e com as dificuldades de concentração demonstradas pelos alunos, bem como para regular o seu comportamento.

A sala tem uma boa iluminação natural e uma boa acústica. Dispõe de quatro janelas na parede do lado esquerdo e uma janela na parede da frente, recebendo bastante luz natural. A nível acústico, as janelas estão sempre abertas para haver circulação de ar, por causa disso, por vezes, ouve-se algum ruído vindo do exterior, mas nunca algo que perturbe a aula. Se a porta estiver aberta o ruído adensa-se, sendo, por vezes, necessário manter a porta fechada.

A sala está equipada com um quadro de giz de pequenas dimensões, um quadro branco, projetor, computador (com teclado, monitor e colunas associadas), um relógio, o calendário das avaliações e caixotes do lixo (um para o lixo indiferenciado, outro para o papel e outro para o cartão). A parede do fundo da sala está totalmente preenchida por uma pintura que remete para a natureza, algo que partilha com a outra sala de Ciências que observamos.

Relativamente à organização do tempo, as aulas são de 75 minutos, à exceção de alguns blocos da aula da disciplina de História e Geografia de Portugal que são de 50 minutos. Já os intervalos, quer da manhã, quer da tarde, têm a duração de 15 minutos, enquanto o horário de almoço varia de 1h00 a 1h30. A gestão de tempos é bastante flexível, sendo que, quando há necessidade, a docente inverte a ordem das áreas curriculares, de maneira a gerir a capacidade de concentração da turma. Existe também bastante respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno.

No que concerne à gestão curricular, a planificação das aulas é elaborada em departamento para cada período letivo em ambas as componentes, e sustentada pelos referenciais curriculares em vigor. Elabora-se, em traços gerais, o percurso das aulas semanalmente e vai-se reformulando de acordo com as necessidades da turma. Quanto à avaliação, é privilegiada a avaliação formativa. De acordo com as diretrizes proferidas pelo agrupamento são realizados, no mínimo, dois testes por período, contudo a docente faz questão de utilizar outros instrumentos de avaliação como a realização de trabalhos.

2.3.1. A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE (PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL)

No ano letivo de 2023/2024, frequentavam o 2º CEB 118 alunos, sendo que desses 25 pertenciam à turma do 5.º ano, na qual a professora em formação realizou estágio nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. Esta turma, composta por 14 estudantes do sexo masculino e 11 do sexo feminino, sendo todos de nacionalidade portuguesa. No que concerne à faixa etária, a maioria tinha 10 anos, embora existissem alguns estudantes com 11 anos de idade.

A turma em questão era da responsabilidade da professora cooperante que, para além da direção de turma, assumia a lecionação das duas componentes curriculares.

Salienta-se que três dos alunos estavam inscritos em regime de ensino articulado, um na formação artística especializada de Música e duas na formação artística especializada de Dança, o que se traduzia no facto de estarem dispensados das seguintes disciplinas: Oferta complementar, TIC, Educação Visual e Educação Tecnológica. Este regime de ensino articulado provém de uma parceria do agrupamento com a instituição externa *Performing Arts School & Conservatory* (PALLCO).

Dos 25 alunos havia um aluno com diagnóstico de Perturbação no Espectro do Autismo em associação com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, que beneficiava de medidas adicionais com adaptações curriculares significativas, de desenvolvimento de metodologias e de estratégias de ensino estruturado e de desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Este aluno integrava a turma apenas nas disciplinas de Cidadania, Educação Visual e Educação Tecnológica, realizando as seguintes disciplinas substitutivas adaptadas: Ciências naturais; Explorar o Meio; Português; Matemática; Sentir a Terra; Oficina de Inglês; Oficina de Música; Psicomotricidade; TIC; atividades da vida diária.

Até à data tinham sido propostos sete alunos para o apoio a Inglês, cinco para o apoio a Matemática e três alunos para o apoio a Português, sendo que o número de alunos que frequentam os apoios pode ser alterado ao longo do ano letivo de acordo com as suas necessidades.

Relativamente às regras de funcionamento em sala de aula, sempre que os alunos querem participar devem levantar o braço e esperar pela sua vez, respeitando sempre o colega que está a falar. O que pudemos observar é que, na sua maioria, os alunos respeitam esta regra, no entanto, existem alturas em que dispersam em conversas paralelas, perturbando o bom funcionamento da aula.

Quando se utiliza o projetor é necessário baixar as persianas, fechar a porta e desligar as luzes. Estas tarefas são da responsabilidade dos alunos que estão mais próximos de cada uma delas, o que cria neles um sentido de responsabilidade. De realçar que apesar de nas mesas estarem dispostos dois alunos, não se observou muito o trabalho a pares, apesar de estes se entreajudarem nas tarefas (ex. escrever o sumário e exercícios realizados em aula).

Além da entreajuda nestes momentos, foi, por vezes, observada a iniciativa em ajudar ou apoiar o colega do lado. Os alunos participam de forma indireta na programação das aulas, atendendo ao seu grau de envolvimento. Nesse sentido, o rumo da aula pode mudar consoante as suas participações e as suas demonstrações de interesse.

A turma, no geral, é muito participativa, comunicativa, manifestando curiosidade pelos conteúdos de forma pertinente. Mantinha um comportamento adequado, mas divergia algumas vezes em conversas paralelas. De realçar que é nítida a motivação demonstrada pelos alunos nas suas participações, pelo interesse diversificado que têm pelos temas, em particular pelas aulas de História e Geografia de Portugal.

Relativamente à área curricular de HGP, os alunos mostravam maior curiosidade e interesse envolvendo-se mais em aulas que permitiam a reflexão crítica, a partir do debate sobre os conteúdos abordados e da realização de suposições. As atividades de análise de

fontes também eram do seu interesse, principalmente quando realizadas em grupo, porque lhes permitiam contactar de forma indireta com o passado.

No âmbito da disciplina de Português, a turma demonstrava um interesse assinalável pelas atividades de leitura, interesse que poderá decorrer das iniciativas promovidas pelo agrupamento e pelos docentes, designadamente através das visitas regulares à biblioteca. Em contraste, o domínio da escrita revelava menor adesão, sendo as atividades de produção textual frequentemente recebidas com relutância. Embora os alunos evidenciassem potencial criativo, verificavam-se dificuldades na sua expressão plena, o que levou a mestranda a centrar a intervenção pedagógica neste domínio, com o objetivo de estimular e desbloquear a criatividade latente do grupo. Atendendo às preferências dos alunos, a professora em formação, em articulação com o seu par de estágio, implementou diversas atividades colaborativas, em pares e em pequenos grupos, incluindo as realizadas nas aulas de exploração de fontes. O trabalho colaborativo constituiu uma mais-valia, sobretudo considerando que a professora cooperante raramente recorria a esta metodologia, excetuando algumas sessões de Oferta Complementar dedicadas à escrita.

No que respeita à relação pedagógica, a professora cooperante mantinha uma postura de proximidade com os alunos, demonstrando disponibilidade para escutar dúvidas e preocupações, promovendo um clima de diálogo.

Ciente dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, a professora acompanha mais de perto aqueles que apresentam maiores dificuldades, ajustando o decurso da aula em função das necessidades observadas. Para monitorizar o progresso da turma, questiona os alunos regularmente e circula pela sala, observando os seus registos e intervenções.

Os alunos participam nas atividades previstas pelo Plano Anual de Atividades (PAA) dos grupos disciplinares. No caso da disciplina de Português, são dinamizadas várias iniciativas em articulação com a Biblioteca Escolar. Em momentos-chave do ano letivo, os Encarregados de Educação são convidados a participar em determinadas atividades.

Em reação às interações pedagógicas, é de destacar o bom ambiente existente e a confiança transmitida pela docente aos alunos. Lembra-se que a professora desempenha também o cargo de diretora de turma, tendo por hábito discutir algumas situações que tenham acontecido noutras disciplinas ou nos intervalos, no início das aulas de HGP e de Português. Nesta abordagem, a professora tenta sempre ouvir as várias perspetivas dos alunos de forma a entender melhor o que se passou, depois passa a dar a sua opinião e a fazer as suas advertências. Em situações extremas é enviado um comunicado aos respetivos encarregados de educação, por *email*, na caderneta do aluno e em casos extremos, por telefone.

No geral, a docente tenta transmitir um *feedback* à turma bastante positivo e construtivo, o que produz efeitos positivos na segurança dos alunos e na sua participação, visto a turma ser bastante interventiva e participativa.

No que concerne às metodologias utilizadas, sabendo a dificuldade de que os alunos têm em conseguir manter-se atentos durante a duração total da aula, a professora recorre a momentos de conversa mais informal, como estratégia para manter a motivação dos alunos.

Ao nível de recursos, a professora vai alternando entre os digitais e os físicos. A professora encontra alternativas, sempre que enfrenta dificuldades, por exemplo, quando o acesso à internet não é viável, a professora recorre ao manual escolar, ou cria exercícios espontaneamente.

Em termos discursivos, os alunos, no geral, conseguem entender o que é dito pela professora num registo mais cuidado e integrar exemplos no seu discurso. Nos casos em que há algo que não entendem questionam o significado. Quando algum aluno utiliza vocabulário de forma incorreta, a docente corrige de imediato e solicita que a frase seja repetida no formato adequado.

A professora em formação estabeleceu igualmente uma relação próxima com a turma, que se estendia para além do contexto da sala de aula.

A experiência permitiu identificar a importância do estabelecimento de limites claros na relação pedagógica, assegurando um equilíbrio adequado entre proximidade e autoridade do docente. A definição de fronteiras profissionais contribui para a manutenção de um clima educativo caracterizado pelo respeito, pela confiança e pela responsabilidade partilhada, reduzindo a probabilidade de comportamentos excessivamente informais que possam interferir com a eficácia das interações instrucionais.

No que respeita às relações entre os alunos, observou-se predominantemente um ambiente de ajuda e cooperação, sustentado por vínculos de amizade que facilitavam o trabalho colaborativo. Apesar dessa dinâmica globalmente positiva, registaram-se episódios pontuais de conflito entre alguns alunos. A ocorrência destes momentos reforça a necessidade de promover competências socio-emocionais incluindo comunicação assertiva, gestão emocional e resolução colaborativa de conflitos essenciais para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, regulado e favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes.

2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO

O conhecimento do contexto de estágio e a análise dos documentos orientadores do agrupamento revelaram-se fundamentais para a prática pedagógica, pois possibilitaram compreender os valores, objetivos e a missão da instituição, bem como o seu funcionamento interno.

Apesar das diferenças significativas entre os contextos observados, particularmente no que se refere à dimensão das instituições, evidenciou-se um ambiente caracterizado pela cooperação entre os membros da comunidade educativa. Destaca-se, de modo relevante, a desconstrução de preconceitos associados às escolas em que o estágio se realizou, refletindo o empenho em disponibilizar recursos e apoios que assegurem o desenvolvimento integral dos alunos e a concretização de seu potencial.

No 1.º ciclo do ensino básico, a turma em observação não apresentou preferência por áreas curriculares específicas, embora uma parcela dos alunos demonstrasse maior interesse por Matemática. De forma geral, os estudantes revelaram apreço pelo uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), materiais manipuláveis e atividades lúdicas que favorecessem a participação ativa, o trabalho colaborativo, dramatizações e jogos pedagógicos.

Por sua vez, no 2.º ciclo do ensino básico, foi possível identificar preferência pela disciplina de História, Geografia e Português (HGP), especialmente em atividades que estimulassem a reflexão sobre acontecimentos e a análise de fontes. No âmbito da Língua Portuguesa

, os alunos mostraram-se recetivos aos momentos de leitura, incentivados pelo agrupamento, embora apresentassem reservas em relação à produção escrita, apesar da criatividade manifesta. Tal como observado no 1.º ciclo, as atividades em grupo foram valorizadas.

A observação sistemática do contexto escolar constituiu uma etapa essencial do estágio, ao permitir analisar a dinâmica institucional e as interações entre os diferentes elementos da comunidade educativa. Esse processo evidenciou, ainda, as particularidades e necessidades individuais de cada turma, as quais devem ser consideradas na prática docente.

O capítulo subsequente propõe uma reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES), abordando a sua organização, etapas e os seminários frequentados pelo professor em formação. Serão analisados, igualmente, o papel da colaboração entre professores cooperantes, supervisores institucionais e pares pedagógicos, bem como o desempenho da professora em formação nas intervenções em diferentes áreas curriculares e ciclos de ensino. Por fim, será discutida a relevância do projeto de investigação, tema que constitui o foco do quarto capítulo.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

No presente capítulo será apresentada a Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada, tendo em conta a sua organização e as suas componentes. Posteriormente, será feita uma reflexão sobre a importância da Unidade Didática (UD) como forma de articulação horizontal e vertical, assim como sobre as UD que foram implementadas ao longo da prática educativa. Em seguida, serão também expostas evidências do trabalho realizado ao longo do Estágio, partindo do geral, ciclo de ensino, passando pelas diferentes áreas curriculares e culminando nos seus diferentes domínios/temas. Posteriormente, serão abordados os projetos desenvolvidos na comunidade escolar e o projeto de investigação, o qual será aprofundado no capítulo seguinte.

A organização escolhida para apresentar as atividades resultou da que consta no portefólio¹, que se encontra também estruturado por ciclos e pelas respetivas áreas curriculares. Além disso, as atividades apresentadas não foram selecionadas pelo seu grau de sucesso, mas pelos momentos de reflexão que proporcionaram.

De ressaltar a importância dos momentos dedicados à reflexão, sobretudo os de pós-ação, na formação do professor. Para Nóvoa (2011, citado por Moreira & Silva, 2019), é necessário “explorar o saber da experiência, ou seja, uma formação que seja realizada dentro dos contextos de trabalho, através do diálogo com outros profissionais” (p. 22), proporcionando, assim, uma reflexão conjunta e fundamental para interpretar e transformar a ação docente.

¹ O portefólio, elaborado no âmbito da PES, contempla a apresentação e análise reflexiva da intervenção educativa, a indicação das metas delineadas e dos resultados atingidos, bem como a fundamentação das opções pedagógicas e didáticas e encontra-se disponível em: <https://padlet.com/manuelasofiacunha/um-percurso-pelo-mundo-da-educa-o-alw8gcws6pag2ndz>

Por fim, serão tecidas algumas considerações finais sobre todo o decurso da PES, considerando aprendizagens e desafios do mesmo.

3. A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) constitui uma Unidade Curricular integrante da componente de Iniciação à Prática Profissional, inserida no segundo ano do plano curricular e com duração de dois semestres.

De acordo com os objetivos definidos na Ficha de Unidade Curricular (FUC), a PES visa a aplicação de conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e culturais em todo o processo formativo. Pretende-se igualmente fomentar uma postura crítico-reflexiva e investigativa, que apoie a tomada de decisões, bem como promover a disseminação do conhecimento profissional adquirido, contribuindo para a renovação de práticas educativas inclusivas.

Os conteúdos programáticos indicados na FUC abrangem as três dimensões do professor — profissional, pessoal e social —, a figura do professor enquanto investigador, o papel do centro de estágio, o ciclo de supervisão pedagógica e o processo global de ensino e aprendizagem. A metodologia adotada envolveu atividades tanto na instituição formadora como nos centros de estágio, complementadas por sessões de avaliação.

Para além da FUC, o Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC) constitui um documento fundamental, contendo informações relevantes sobre o Mestrado e, especificamente para este capítulo, sobre as condições de funcionamento do Estágio e da UC de Prática de Ensino Supervisionada.

Em termos de organização, a unidade curricular é composta por diversas componentes: o Estágio, com duração total de 400 horas; os Seminários, com 60 horas, organizados pelos professores supervisores institucionais; as Orientações Tutoriais (OT), distribuídas por 8 horas de acompanhamento e orientação na preparação das intervenções; e, por fim, o Trabalho Autónomo, totalizando 855 horas, das quais 43 horas são destinadas à intervenção, 12 horas para reuniões e 125 horas para preparação.

A ação educativa, documentada e comentada no portefólio, decorreu de acordo com o seguinte cronograma:

Tabela 1 - Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada

MÊS	SEMANAS				
OUT 23	2-6	9-13 O	16-20 OC	23-27 R	
NOV 23	30out-3 R	6-10 R	13-17 R	20-24 R	
DEZ 23	27nov-1 R	4-8 R	11-15 R	NATAL	
JAN 24	3 (quarta)-5	8-12 R	15-19 R	INTERRUPÇÃO LETIVA	
FEV 24	INTERRUPÇÃO LETIVA		19-23 O	26-1mar OC	
MAR 24	4-8 R	11-15 R	18-22 R	PÁSCOA	
ABR 24	PÁSCOA	8-12 R	15-19 R	22-26 R	
MAI 24	29abr-3 R	6-10 (R)	13-17 R	20-24 R	27-31 R

O: Observação; OC: Observação e cooperação; R: Regência

Sem estágio	Observação/Cooperação	Regências 1.º/2.º CEB
-------------	-----------------------	-----------------------

Tabela 1: Fonte: retirado do documento Prática de Ensino Supervisionada | Estágio cedido pelo coordenador de mestrado

A partir do cronograma em questão, constatamos que a ação educativa ocorreu em três etapas: sendo a primeira a Observação (O), desenvolvida ao longo das primeiras duas semanas; a Observação e Cooperação (OC), realizada na semana seguinte; e a fase de Regências (R), que se prolongou pelo restante tempo de estágio e que se subdividiu em regências acompanhadas do par pedagógico e em regências individuais.

As semanas iniciais de observação constituíram um momento essencial para que a mestranda pudesse conhecer de forma aprofundada o funcionamento do Agrupamento e das escolas onde decorreu a PES. Foi possível analisar não só a organização dos espaços físicos, mas também o modo como a comunidade educativa se estrutura no quotidiano. Para apoiar este processo, a professora em formação recorreu a grelhas de observação², que permitiram recolher e organizar a informação de forma sistemática. Assim, foi criada uma grelha para

² As grelhas de observação podem encontrar-se presentes no arquivo de documentos.

cada ciclo estruturada da seguinte forma: caracterização da turma; recursos humanos; gestão de turma; organização da sala de aula; organização do tempo e das rotinas; caracterização das interações pedagógicas estabelecidas entre alunos, docentes e restante comunidade educativa; organização dos espaços da escola; e atividades e projetos.

Esta fase foi decisiva para construir uma visão mais completa dos contextos educativos, bem como, para fundamentar decisões futuras relacionadas com a prática pedagógica. Rodrigues (2001) refere que “qualquer que seja o caminho (...), a observação é o procedimento de base” (p. 66), destacando o seu papel enquanto primeiro contacto entre professor e alunos. De modo semelhante, Estrela (1994) sublinha a importância da observação para reconhecer fenómenos, levantar questões, organizar e interpretar informação e articular teoria e prática (p. 58).

Nas semanas seguintes, a observação foi complementada por momentos de cooperação. Esta etapa permitiu que a mestranda iniciasse a sua intervenção educativa, participando na preparação de atividades e apoiando as professoras cooperantes em diferentes contextos, dentro e fora da sala de aula. Em aula, realizou pequenas tarefas orientadas, o que contribuiu para estabelecer relações de confiança com os alunos e, ao mesmo tempo, fortalecer a sua própria segurança enquanto futura docente. Magalhães e Folque (2018) reforçam “a importância de aprender a profissão em cooperação”, destacando que os professores cooperantes são “essenciais no processo de formação das estudantes” (p. 78). O acompanhamento próximo das cooperantes revelou-se fundamental, permitindo à mestranda desenvolver a atenção a aspetos práticos do ensino, como a circulação pela sala, a gestão das dúvidas dos alunos e a manutenção de um ambiente propício à aprendizagem.

Após o período de observação, teve início a fase de regências, desenvolvida tanto individualmente como em par pedagógico. No 1.º CEB, esta etapa decorreu de forma progressiva, iniciando-se com a lecionação, em par pedagógico, de uma aula numa área à escolha entre Português e Estudo do Meio. Seguiu-se a realização de uma manhã completa em par pedagógico, integrada numa unidade didática, culminando com um dia de regência por cada estudante, igualmente inserido numa unidade didática, em regime individual ou em

par. No 2.º CEB, o número mínimo previsto consistiu em nove aulas de Português e seis de HGP, seguindo igualmente uma lógica de crescente complexidade, na qual as primeiras intervenções se centraram em unidades didáticas disciplinares, evoluindo posteriormente para unidades de articulação curricular. Esta progressão gradual está alinhada com o que defendem Alarcão e Roldão (2008), ao referirem que a formação prática deve ser estruturada por níveis de complexidade crescente, garantindo ao futuro docente um desenvolvimento profissional sustentado e contextualizado.

Como indicado pela designação da unidade curricular, as regências foram objeto de supervisão. No total, realizaram-se quatro regências supervisionadas por ciclo: no 1.º CEB, duas de articulação de saberes, uma de Estudo do Meio e uma de Português; no 2.º CEB, duas de Português e duas de HGP. Todas as intervenções supervisionadas seguiram o ciclo de supervisão composto por três momentos — pré-observação, observação e pós-observação — modelo amplamente reconhecido na literatura da supervisão pedagógica (Goldhammer, 1969; Cogan, 1973; Glickman et al., 2013).

Na fase de pré-observação, a mestranda define os objetivos e indicadores de aprendizagem, fundamenta as escolhas metodológicas, os recursos e as atividades selecionadas e apresenta a sua planificação aos professores cooperantes e supervisores. Tal como refere Zeichner (2010), esta etapa é essencial para mobilizar a reflexão prévia e promover uma prática intencional e teoricamente sustentada. Durante a observação, os supervisores acompanham a intervenção assumindo uma postura analítica e crítica, em consonância com a perspectiva de Schön (1983), que considera a observação um momento de reflexão-na-ação, capaz de revelar elementos implícitos da prática pedagógica. A fase de pós-observação concretiza-se através de uma reunião reflexiva, na qual se analisam os aspetos positivos e os aspetos a aperfeiçoar. Este momento é considerado, por autores como Reis (2011) e Alarcão (1996), o eixo central do desenvolvimento profissional, uma vez que permite identificar lacunas, redefinir objetivos e construir conhecimento profissional a partir da prática.

A colaboração entre todos os intervenientes ao longo das etapas do ciclo de supervisão revela-se igualmente fundamental. Alarcão e Canha (2013) sublinham que a supervisão assume um carácter formativo quando se desenvolve num ambiente de confiança, reciprocidade e abertura ao diálogo. Este clima relacional favorece não apenas a consolidação de competências profissionais, mas também a construção de uma identidade docente reflexiva e crítica, aspetos reiterados por Darling-Hammond (2017) no âmbito da formação inicial de professores.

As regências proporcionaram à mestranda a oportunidade de aplicar, problematizar e reconstruir os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso formativo, permitindo-lhe experienciar a complexidade da prática docente: a planificação e preparação das aulas, a gestão do tempo e da turma, a adaptação às características dos alunos e a necessidade constante de tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Este contacto direto com o quotidiano escolar, como indicam Perrenoud (2002) e Day (2001), é indispensável para o desenvolvimento das competências profissionais que caracterizam o ensino eficaz. Paralelamente, as regências possibilitaram o estabelecimento de relações significativas com a comunidade educativa, a observação do progresso dos alunos e o reconhecimento da dimensão criativa e profundamente humana da docência.

No que concerne ao desenvolvimento profissional, a PES permitiu à mestranda experimentar metodologias diversificadas e estratégias diferenciadas, ajustadas às especificidades das turmas e sustentadas na informação recolhida durante a observação. Este processo de aprendizagem colaborativa encontra fundamento nas abordagens socioconstrutivistas de Vygotsky (1978), segundo as quais o conhecimento profissional emerge em interação com outros agentes educativos, e no entendimento de Wenger (1998) sobre comunidades de prática, que destaca a importância de ambientes de cooperação para a consolidação de saberes profissionais. Assim, o trabalho conjunto com supervisores, cooperantes e com o par pedagógico não só promoveu a criatividade e o crescimento profissional, como constituiu uma rede de apoio essencial à evolução da mestranda enquanto futura docente.

Para organizar este trabalho, foi elaborado, em conjunto com o par pedagógico, um calendário de regências, no qual se definiram as aulas e respectivas datas.

Tabela 2: Calendário de regências

3.1. UNIDADES DIDÁTICAS – ARTICULAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL

Como anteriormente referido, foram elaboradas diversas Unidades Didáticas (UD),

Calendário de regências de Manuela Sofia Cunha

Ano	Mês	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D		
2023	Outubro	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31							
	Novembro			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					
	Dezembro					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
2024	Janeiro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
	Fevereiro					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29				
	Março					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		

■	Feriados e fins de semana
■	Avaliações com paragem letiva
■	Paragens
■	Regências (outubro: 23; 31- novembro: 9; 14; 20; 27 (2x); 30 - dezembro: 5; 12 (2x) – janeiro: 16)
■	Regências observadas (dezembro: 4; 5 – janeiro: 8; 9 – 5 de março)
■	Reuniões (20 e 22 de novembro; 5; 11; 18 e 20 de dezembro; 9 e 15 de janeiro; 20 de fevereiro)
■	Implementações do Projeto no 2º CEB(13 e 14 de novembro; 6 e 27 de fevereiro; 19 de março)

algumas em par pedagógico e outras de forma individual. Antes de se proceder à apresentação detalhada de duas das oito UD construídas, torna-se pertinente aprofundar o conceito de unidade didática e explorar os seus princípios estruturantes.

A UD pode ser compreendida como uma “realidade técnico-didática baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base: uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático com o fator tempo; a aposta na coerência metodológica interna, a partir da seleção de uma unidade temática e da definição de um elemento integrador; a consideração de que todos os

elementos que intervêm no processo se articulam em percursos, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados” (Pais, 2013, p. 68). Esta definição evidencia a natureza integradora e dinâmica da UD, entendida como um dispositivo pedagógico orientado para a planificação intencional, coerente e contextualizada do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Pais (2013), a UD deve respeitar um conjunto de características fundamentais e integrar elementos-base considerados estruturantes. Entre as características essenciais, destacam-se: a necessidade de serem reais, práticas e úteis; a definição clara dos objetivos didáticos e das aprendizagens esperadas; a constituição de um todo metodológico coerente; o respeito pelos princípios de progressão e sequencialidade didática; a flexibilidade; a adequação ao contexto sociocultural e pedagógico; a consonância com os princípios das áreas curriculares envolvidas; a capacidade de motivar os alunos; o caráter dinâmico e adaptável; a adequação temporal; e, finalmente, a possibilidade de serem avaliadas.

Do ponto de vista estrutural, Pais (2013) realça que uma UD deve contemplar: (i) uma fundamentação que explicita e justifique as opções metodológicas assumidas; (ii) a caracterização do contexto educativo; (iii) a definição dos objetivos didáticos; (iv) a identificação de um tema e do(s) elemento(s) integrador(es); (v) a seleção dos conteúdos programáticos e das competências a desenvolver; (vi) o desenho dos percursos de ensino e aprendizagem, incluindo critérios de sequenciação, integração e seleção de tarefas, bem como a elaboração dos respetivos guiões; e (vii) a definição dos procedimentos de avaliação, que assumem um papel central no ajustamento e melhoria contínua da prática pedagógica. Esta estrutura alinha-se com perspetivas de autores como Tyler (1949), Taba (1962) ou Pacheco (2001), que defendem a necessidade de uma planificação sistemática e intencional como elemento central do currículo.

A construção de uma UD requer, adicionalmente, o domínio dos conceitos de “articulação horizontal” e “articulação vertical”. Para Morgado e Tomaz (2009), a articulação horizontal consiste na “identificação de aspetos comuns” e na “conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (p. 3). Este tipo de articulação promove a

interdisciplinaridade e favorece a construção de uma aprendizagem globalizante, em consonância com as orientações de autores como Beane (1997). Já a articulação vertical refere-se à “interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes”, podendo ocorrer no âmbito do mesmo ano ou ao longo de anos de escolaridade sucessivos (Morgado & Tomaz, 2009, p. 3). Este princípio sustenta a continuidade e coerência curricular, aspectos valorizados também no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

A mestranda considera que o recurso à UD constitui um facilitador da integração e mobilização de saberes, proporcionando aos alunos uma visão mais holística e articulada dos conhecimentos. Entende, igualmente, que a sua operacionalização beneficia substancialmente do trabalho colaborativo entre docentes, quer do mesmo nível de ensino, quer de níveis distintos, o que vai ao encontro das perspectivas de colaboração profissional defendidas por Hargreaves & Fullan (2012) e Wenger (1998). Além disso, destaca que a eficácia de uma UD depende da conceção de atividades que se relacionem com a realidade próxima dos alunos, fator crucial para a construção de aprendizagens significativas, como sustentado por Ausubel (1968) e Bruner (1996).

Nos próximos dois subcapítulos, irá ser feita uma reflexão sobre a prática educativa desenvolvida em cada ciclo de ensino e serão apresentadas duas unidades didáticas construídas pela mestranda, uma por ciclo de ensino.

3.2. A PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A mestranda frequentou o contexto de estágio do 1.º CEB durante o segundo semestre, tendo acompanhado uma turma de 1.º ano. A sua prática educativa desenvolveu-se nas áreas de Matemática, Português, Estudo do Meio e Educação Artística. Considerando que este ciclo se caracteriza pela monodocência, um dos eixos centrais da intervenção foi a promoção da interdisciplinaridade, entendida como uma abordagem que favorece a integração de conteúdos e a construção de aprendizagens globalizadas. Esta perspetiva

encontra respaldo em Bruner (1996), que defende a importância de estruturar o currículo de forma integrada, permitindo aos alunos estabelecer relações significativas entre diferentes áreas do conhecimento.

Paralelamente, a mestranda procurou criar um ambiente de aprendizagem motivador e intelectualmente estimulante, recorrendo a metodologias diversificadas e estratégias centradas no aluno, tais como atividades experimentais, construção de narrativas e utilização de jogos pedagógicos. Estas práticas estão alinhadas com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968), segundo a qual a aprendizagem ocorre de forma mais profunda quando os novos conteúdos se relacionam com as ideias prévias dos alunos e quando estes se envolvem ativamente no processo.

A valorização da experimentação e da ação está igualmente em consonância com a perspectiva construtivista de Bruner (1966), que enfatiza a aprendizagem por descoberta, e com a concepção socio construtivista de Vygotsky (1978), para quem a interação social e o envolvimento em tarefas desafiantes dentro da zona de desenvolvimento proximal constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. A mobilização de jogos e de atividades com componente lúdica reforça ainda o papel do aluno enquanto participante ativo, articulando-se com a visão de Papert (1980), que destaca o valor do aprender fazendo e do uso de materiais e contextos que promovam a autonomia, a criatividade e a resolução de problemas.

Deste modo, as opções metodológicas adotadas visaram, simultaneamente, captar e manter a atenção e a curiosidade dos alunos face aos conteúdos trabalhados e promover a sua participação ativa no processo educativo. Ao valorizar o envolvimento direto das crianças e ao conceber estratégias que favorecem a exploração, a experimentação e a construção de significados, a mestranda procurou reforçar o papel do aluno enquanto agente central na construção do conhecimento, em consonância com as principais correntes teóricas da educação contemporânea.

A Unidade Didática, intitulada “*O Tangram para Formar e Rimar*”, colocada em prática no dia 29 de abril de 2024 foi concebida para promover a interdisciplinaridade entre

Português, Matemática e Educação Artística, abrangendo especificamente Artes Visuais e Expressão Dramática. Esta abordagem visa favorecer a construção integrada de conhecimentos, desenvolver competências transversais e proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla e significativa dos conteúdos. A unidade foi implementada ao longo de um dia, distribuindo-se numa aula de Português e numa aula de Matemática.

No bloco da manhã, a aula de Português iniciou-se com a visualização de uma animação elaborada pelos docentes em formação, na qual as letras previamente aprendidas pelos alunos foram apresentadas sequencialmente, culminando com a introdução de um ponto de interrogação. Esta atividade inicial teve como objetivo captar a atenção e despertar a curiosidade dos alunos, criando um contexto motivador prévio à leitura da obra *“Todos no Sofá”* (Ducla Soares, 2006). A estratégia de introdução do tema sem instruções explícitas está alinhada com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968), que sublinha a importância de ligar os novos conteúdos ao conhecimento prévio dos alunos, promovendo a construção ativa de significados.

A exploração da obra decorreu em três momentos — pré-leitura, leitura e pós-leitura — seguindo a sequência sugerida por Morim (2013). Durante a pré-leitura, os alunos responderam a questões orientadoras que mobilizaram os seus conhecimentos prévios, enquanto a leitura expressiva realizada pelos docentes, seguida da leitura em ritmo para salientar as rimas e, finalmente, da leitura pelos alunos em grupo, permitiu desenvolver competências de oralidade, atenção à fonética e consciência fonológica. Esta abordagem integra os princípios construtivistas de Bruner (1966, 1996), que defendem a aprendizagem por descoberta e o envolvimento ativo do aluno, e as perspetivas sócio construtivista de Vygotsky (1978), valorizando a interação social como mediadora do desenvolvimento cognitivo.

A identificação e grafia da letra “s” foi realizada através de atividades graduais e sensoriomotoras, iniciando com a reprodução da letra na mesa, simulando-a no ar, passando para a manipulação com o dedo em pão ralado e nas peças do Tangram, antes de passarem à escrita no caderno diário, promovendo a aprendizagem multimodal e concreta, como

defendido por Papert (1980). De forma complementar, os alunos construíram frases utilizando palavras com a letra “s” e participaram numa atividade de descodificação de mensagens e reorganização frásica com recurso ao Tangram, desenvolvendo pensamento lógico, criatividade e competências de resolução de problemas. Esta abordagem evidencia a articulação curricular, permitindo integrar aprendizagens de Português, Matemática e Artes Visuais de forma significativa (Pais, 2013; Morgado & Tomaz, 2009).

No bloco da tarde, centrado em Matemática e Artes Visuais, os alunos deram continuidade à narrativa da manhã com a construção do livro coletivo *Todos de volta ao sofá*, preenchendo lacunas no texto, ilustrando personagens com peças do Tangram e organizando-as no sofá da obra. Esta atividade promoveu simultaneamente a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, permitindo-lhes experienciar o papel de criadores ativos do conhecimento (Ausubel, 1968; Bruner, 1996). Foram revistos conteúdos de figuras geométricas previamente aprendidas com blocos lógicos, introduzindo-se o paralelogramo presente no Tangram. A aprendizagem das figuras geométricas seguiu uma progressão de complexidade em três níveis, permitindo aos alunos identificar, decompor e recompor formas, registando posteriormente os resultados em fichas, promovendo reflexão metacognitiva sobre o processo.

A consolidação dos conhecimentos realizou-se através de um jogo coletivo em *Wordwall*, permitindo aplicar de forma prática os conteúdos das aulas e reforçar a interação colaborativa entre os alunos. As estratégias pedagógicas utilizadas incluíram a visualização de animações, a leitura expressiva, a manipulação de materiais concretos (Tangram, pão ralado, blocos lógicos), atividades sensoriomotoras graduadas, jogos educativos, atividades de escrita guiada e construção de textos e ilustrações, promovendo a aprendizagem ativa, significativa e colaborativa (Papert, 1980; Bruner, 1996; Vygotsky, 1978; Ausubel, 1968). A articulação das atividades respeitou princípios de sequenciação didática e progressão gradual, como recomendado por Pais (2013) e Morgado & Tomaz (2009), garantindo que as aprendizagens fossem consistentes e contextualizadas.

A unidade didática trabalhou competências em diversas áreas do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins et al., 2017). Na área de “Linguagens e Textos”, os alunos desenvolveram leitura, escrita, consciência fonológica e oralidade. Na área de “Raciocínio e Resolução de Problemas” e “Pensamento Crítico e Criativo”, aplicaram análise lógica, resolução de problemas e criatividade na construção de figuras geométricas, frases e ilustrações. Na área de “Informação e Comunicação” e “Relacionamento Interpessoal”, praticaram a cooperação, a partilha de ideias e a utilização adequada de diferentes materiais, seguindo normas de conduta e colaboração (Alarcão & Roldão, 2008; Hargreaves & Fullan, 2012). Na área de “Desenvolvimento Pessoal e Autonomia”, fortaleceram a responsabilidade e a participação ativa na construção do livro e das suas ilustrações.

A professora em formação considera que a Unidade Didática “O Tangram para Formar e Rimar” foi altamente relevante na promoção do interesse dos alunos, favorecendo a construção de aprendizagens significativas através de atividades criativas, motivadoras e enriquecedoras. A articulação entre diferentes áreas curriculares, a utilização de materiais concretos (Tangram) e a implementação de estratégias pedagógicas centradas no aluno demonstraram-se eficazes na concretização dos objetivos definidos, reforçando o papel do professor como mediador da aprendizagem e facilitador de contextos educativos inclusivos e estimulantes (Zeichner, 2010). A interatividade, o envolvimento prático e a abordagem faseada das tarefas contribuíram para o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e criativas dos alunos, consolidando aprendizagens de forma significativa.

3.3. A PRÁTICA EDUCATIVA/INTERVENÇÕES NO 2.º CEB

Durante o primeiro semestre da PES, a mestranda integrou o contexto de estágio do 2.º Ciclo do Ensino Básico, acompanhando uma turma de 5.º ano nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP). Considerando que este ciclo é caracterizado pela pluridocência, as intervenções educativas centraram-se na promoção da interdisciplinaridade, assegurando uma integração coerente e harmoniosa entre os conteúdos das duas áreas curriculares. As atividades realizadas procuraram contemplar os diferentes domínios das

disciplinas, nomeadamente a exploração e análise de fontes em HGP e a aplicação das diferentes etapas da leitura, bem como os variados tipos de compreensão leitora em Português, promovendo aprendizagens significativas, contextualizadas e transversais (Almeida & Leite, 2011; Pais, 2013).

A terceira Unidade Didática, intitulada “*A proverbiar é que a gente se entende*”, compreendeu três aulas: duas de Português, com duração de 75 minutos cada, e uma de História e Geografia de Portugal, com 50 minutos. O objetivo central desta unidade consistiu em explorar os provérbios como ferramenta pedagógica para facilitar a compreensão dos conteúdos curriculares e estimular o pensamento crítico e criativo dos alunos, articulando conhecimentos de diferentes áreas e promovendo competências cognitivas, linguísticas, sociais e de autonomia (Reis, 2011; Morim, 2013).

Na primeira aula de Português, os alunos realizaram as últimas apresentações das entrevistas conduzidas junto de membros da comunidade, tendo os guiões de entrevista sido previamente corrigidos pelos docentes. Seguidamente, os alunos participaram numa atividade interativa utilizando a aplicação *NaturalReader*, que permitiu simular as respostas do rei D. Afonso Henriques em tempo real às perguntas formuladas. Esta estratégia pedagógica digital promoveu o engajamento dos alunos, desenvolveu competências de oralidade, compreensão auditiva, interação e motivação para a aprendizagem, e possibilitou uma experiência de aprendizagem ativa e imersiva, em linha com os princípios da aprendizagem significativa de Ausubel (1968) e com a aprendizagem baseada em tecnologias de Papert (1980). Posteriormente, realizou-se uma ficha de consolidação sobre as características da entrevista e o uso do discurso direto e indireto, promovendo competências de análise textual, escrita e comunicação estruturada. A aula terminou com uma breve introdução aos provérbios, preparando os alunos para a unidade didática e evidenciando a integração de habilidades linguísticas e cognitivas (Bruner, 1996; Vygotsky, 1978).

Na segunda aula, também de Português, foi explorado o conceito de fábula através da visualização de um vídeo da Escola Virtual e da leitura da obra “*A Lebre e a Tartaruga*”. Durante a leitura, os alunos responderam a questões de compreensão literal e crítica,

desenvolvendo competências de interpretação textual, análise crítica e pensamento reflexivo. Foi introduzido o provérbio “Devagar se vai ao longe” para explorar a ligação entre a fábula e a sua mensagem central, permitindo o desenvolvimento de competências de análise e síntese de informações, bem como a aplicação de conceitos literários a contextos significativos. A fase final da aula consistiu na criação de novos provérbios pelos alunos, incentivando a criatividade, a reflexão crítica e a capacidade de generalização de conteúdos, competências fundamentais no desenvolvimento cognitivo e criativo (Reis, 2011; Bruner, 1996). A utilização de provérbios como estratégia pedagógica também contribuiu para a articulação entre conhecimento linguístico, literário e cultural, promovendo a interdisciplinaridade de forma significativa (Almeida & Leite, 2011; Pais, 2013).

Na terceira aula, de HGP, procedeu-se à revisão dos conteúdos relacionados com “A chegada dos Povos do Mediterrâneo à Península Ibérica”. Os alunos exploraram quem foram estes povos, os bens que traziam para troca e a influência cultural exercida, construindo um “bilhete de identidade” para cada povo com base nos seus conhecimentos, no manual e nos apontamentos de aula. Esta atividade promoveu competências de organização da informação, síntese e estudo autónomo, permitindo consolidar aprendizagens e desenvolver estratégias metacognitivas (Morim, 2013). Seguiu-se a análise de provérbios registados no quadro, a partir dos quais os alunos participaram num debate sobre o significado e a relação com os conteúdos históricos, estimulando o pensamento crítico, a argumentação e a capacidade de estabelecer relações entre conceitos. Por fim, os alunos criaram provérbios, refletindo sobre os conteúdos abordados e aplicando-os de forma criativa e significativa, reforçando competências de escrita, análise e criatividade (Reis, 2011; Almeida & Leite, 2011).

A Unidade Didática mobilizou diversas estratégias pedagógicas, incluindo atividades digitais interativas, leitura guiada, análise e discussão de textos, exploração de provérbios, criação de material próprio pelos alunos, debates em grupo e atividades de síntese e consolidação. Estas estratégias permitiram aos alunos aprender de forma ativa, significativa e colaborativa, promovendo competências cognitivas, sociais, linguísticas e de autonomia, alinhadas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins et al., 2017). Especificamente, as competências desenvolvidas incluíram: comunicação oral e escrita,

interpretação e análise de textos, pensamento crítico e criativo, resolução de problemas, cooperação e partilha de ideias, planeamento e organização de tarefas e autonomia no estudo e na aprendizagem.

A professora em formação considera que a Unidade Didática *A proverbiar é que a gente se entende* foi eficaz na promoção do interesse, da motivação e do envolvimento dos alunos, permitindo a construção de aprendizagens significativas através de atividades diversificadas, criativas e enriquecedoras. A articulação de estratégias digitais, recursos concretos e atividades de reflexão e criação possibilitou o cumprimento dos objetivos definidos para cada sessão, reforçando o papel do professor como mediador da aprendizagem e facilitador de contextos educativos desafiantes e inclusivos (Zeichner, 2010; Reis, 2011).

3.4. PROJETOS DA COMUNIDADE

Durante o estágio, a mestranda participou ativamente em projetos e atividades promovidas pela comunidade escolar, contribuindo para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral dos alunos. Entre estas atividades, destacam-se as sessões de leitura periódicas realizadas nas bibliotecas dos centros de estágio, bem como dois projetos desenvolvidos em regime de par pedagógico no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O primeiro projeto desenvolveu-se em articulação com a Unidade Didática intitulada *“O que diz a tua comunidade?”*, realizada em duas aulas de Português, cada uma com a duração de 75 minutos. O principal objetivo desta unidade foi proporcionar aos alunos um conhecimento aprofundado da comunidade escolar e dos seus membros, promovendo a participação ativa através da realização de entrevistas, nas quais os alunos assumiram o papel de entrevistadores. Esta abordagem encontra respaldo no Decreto-Lei n.º 240/2001, que enfatiza a promoção de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de

educação e restante comunidade educativa, e é corroborada por Arends (1995), que destaca a importância da colaboração entre os diferentes agentes escolares para a criação de ambientes educativos inclusivos e colaborativos.

Do ponto de vista pedagógico, a unidade abordou o género textual da entrevista e os modos de representação do discurso direto e indireto, promovendo competências de comunicação, organização de ideias e pensamento crítico, alinhadas com a perspetiva da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003). A primeira aula incluiu uma sessão de *brainstorming* em grande grupo, na qual os alunos refletiram sobre os conceitos de entrevista e comunidade, relacionando os conteúdos com as suas experiências prévias. Esta abordagem permitiu o desenvolvimento de competências metacognitivas, ao refletirem sobre o que já sabiam e como poderiam aplicar esse conhecimento na prática. A análise de uma entrevista previamente selecionada facilitou a compreensão prática do género textual e incentivou a reflexão sobre a organização do discurso, fortalecendo a literacia comunicativa e a capacidade de análise crítica.

Na segunda aula, os alunos foram organizados em grupos, distribuindo pelos respetivos membros as funções de porta-voz e registo, e realizaram entrevistas aos diferentes membros da comunidade escolar de forma autónoma, com acompanhamento orientador da mestrande e seu par pedagógico. Este processo possibilitou o desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo, autonomia, responsabilidade social e iniciativa, enquanto os alunos puderam perceber a dimensão humana dos membros da comunidade escolar e refletir sobre o seu próprio papel enquanto membros ativos da comunidade. A apresentação posterior dos resultados favoreceu competências de comunicação, argumentação e apreciação crítica, assim como a capacidade de sintetizar e partilhar informações de forma organizada. O projeto contribuiu para a construção de um sentido de pertença e para o fortalecimento de laços sociais e afetivos, promovendo a humanização da comunidade escolar e reforçando competências socio emocionais essenciais para a formação integral dos alunos (Reis, 2011).

O segundo projeto, intitulado *O treino da concentração: estratégias de autorregulação dentro da sala de aula*, foi implementado nas turmas do 5.º e 6.º anos, enquadrando-se como um Projeto da Comunidade com base em investigação educativa. Este projeto consistiu em quatro sessões, com duração entre 35 e 75 minutos, desenvolvidas nos blocos de Oferta Complementar. A motivação para a escolha deste tema surgiu da observação direta de comportamentos de falta de concentração recorrentes, mesmo entre alunos aparentemente atentos. A problemática central consistiu em compreender a influência das estratégias de autorregulação na aprendizagem e no desempenho escolar, orientando-se pela questão de investigação: *Como o uso de mecanismos de autorregulação influencia o desempenho escolar dos alunos?*

A autorregulação foi definida como a capacidade de monitorizar e gerir emoções, cognição e comportamento de forma a atingir objetivos e adaptar-se a contextos específicos (Linhares & Martins, 2015). Esta competência envolve dimensões emocional, comportamental e cognitiva, sendo esta última o foco principal do projeto. O desenvolvimento da regulação cognitiva depende da atenção sustentada, do controlo inibitório e da reflexão crítica, competências que promovem a aprendizagem autónoma, o pensamento reflexivo e o pensamento crítico (Vygotsky, 1989; Bruner, 1996).

O projeto incluiu um *focus group* inicial para avaliar a consciência dos alunos sobre os seus hábitos de atenção, seguido de assembleias estruturadas nas quais os alunos refletiram sobre os momentos em que estavam desatentos, partilharam experiências e exploraram estratégias de autorregulação. Entre as atividades aplicadas destacam-se o jogo de leitura simultânea e o exercício “Antenas”, ambos desenvolvidos para treinar a atenção seletiva, o controlo inibitório e a consciência situacional, promovendo igualmente competências sociais, como a colaboração, a empatia e a comunicação eficaz. Para complementar estas atividades, foram apresentadas estratégias práticas de autorregulação, como sentar na frente da sala, evitar a proximidade de colegas distraídos, manter contacto visual com o docente, canalizar energia durante os intervalos e técnicas de respiração para relaxamento e foco (Rosário, 2001; Escola Saudavelmente, Ordem dos Psicólogos).

A implementação destas estratégias contribuiu para a construção de competências metacognitivas, cognitivas, socio emocionais e de autorregulação, permitindo aos alunos identificar e gerir estados de desatenção, refletir sobre os seus processos de aprendizagem e desenvolver autonomia e responsabilidade sobre o seu desempenho académico. Na turma do 5.º ano, o projeto revelou-se particularmente eficaz, uma vez que os alunos passaram a reconhecer com maior facilidade os momentos de desatenção, adotando estratégias adequadas e partilhando experiências e soluções entre pares, reforçando competências colaborativas, sociais e comunicacionais. Na turma do 6.º ano, apesar da intervenção ter sido mais breve, os alunos puderam sensibilizar-se para a autorregulação e refletir sobre estratégias que poderão adotar futuramente.

Em síntese, os projetos e atividades desenvolvidos evidenciam que a articulação entre aprendizagem significativa, desenvolvimento de competências transversais e promoção de estratégias de autorregulação constitui um contributo relevante para o crescimento académico, social e emocional dos alunos. A mestranda pôde observar e intervir em contextos que proporcionaram a construção de aprendizagens ativas e reflexivas, fomentando não apenas o sucesso escolar, mas também o desenvolvimento integral e a autonomia dos alunos, de acordo com as recomendações da literatura nacional e internacional sobre educação e desenvolvimento profissional docente (Pais, 2013; Linhares & Martins, 2015; Reis, 2011; Bruner, 1996; Vygotsky, 1989).

A professora em formação considera que a participação nestes projetos comunitários foi determinante para promover o interesse e a motivação dos alunos, favorecendo a construção de aprendizagens significativas a partir da realização de atividades diversificadas, criativas e enriquecedoras. A articulação entre conteúdos curriculares, competências cognitivas, socio emocionais e estratégias de autorregulação permitiu aos alunos assumir um papel ativo na sua aprendizagem, refletir sobre os seus comportamentos, colaborar com os colegas e aplicar novas estratégias de atenção e concentração. Para a mestranda, estas experiências revelaram-se essenciais para consolidar competências profissionais, compreender a importância da intervenção pedagógica centrada no aluno e reconhecer o

valor do trabalho colaborativo na promoção de contextos educativos integrados e sustentáveis.

3.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO

A Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada revelou-se essencial para o desenvolvimento profissional da professora em formação, permitindo-lhe entrar em contacto direto com a realidade escolar e aplicar, de forma prática, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do percurso académico. O estágio constituiu um momento de aprendizagem intensiva, suportado por uma rede de orientação composta pelos professores cooperantes, supervisores e pelo par pedagógico, que possibilitou experimentar metodologias e estratégias pedagógicas com segurança, promovendo a reflexão crítica e a melhoria contínua da prática.

Cada ciclo de ensino apresentou desafios específicos. No 1.º CEB, a adaptação às rotinas e à planificação de aulas para turmas de anos iniciais exigiu atenção especial, dado que a mestranda não possuía experiência prévia com este nível de ensino. No 2.º CEB, a gestão do tempo e a regulação das dinâmicas de turma destacaram-se como principais áreas de desenvolvimento, reforçadas pela necessidade de conciliar o estágio com outras unidades curriculares. Através da reflexão individual e do acompanhamento de supervisores e professores cooperantes, a mestranda conseguiu evoluir nestas competências essenciais à prática docente.

O envolvimento em projetos de comunidade e na realização de atividades de intervenção permitiu consolidar a integração nos contextos de estágio, promovendo não apenas a aproximação dos alunos à sua própria comunidade, como também o desenvolvimento de competências sociais e de autorregulação, essenciais para a aprendizagem e formação cidadã. Estes projetos favoreceram, igualmente, a reflexão sobre

estratégias pedagógicas e sobre a forma como a docente pode apoiar a construção de aprendizagens significativas.

A experiência global na Prática de Ensino Supervisionada confirmou o interesse da mestranda pela profissão docente. A vivência dos desafios e das recompensas da prática pedagógica, como a satisfação de contribuir para o desenvolvimento dos alunos, reforçou a motivação para o futuro exercício da docência e consolidou a determinação para continuar a crescer profissionalmente, assumindo uma postura de reflexão contínua e de aprendizagem permanente.

4. PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

O presente projeto de investigação, intitulado “Contributos do Português e da História e Geografia de Portugal para a abordagem de provérbios”, insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), no 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. A escolha deste tema é motivada não apenas pela sua relevância pedagógica, mas também por uma experiência pessoal: durante a infância, ouvi com regularidade provérbios transmitidos pelos meus avós, que os adaptavam às mais diversas situações do quotidiano, tornando-os exemplos vivos de sabedoria popular. Esta vivência despertou em mim uma compreensão intuitiva da riqueza cultural e linguística dos provérbios e motivou-me a investigar de que forma a sua exploração em contexto escolar pode ser potencializada através de estratégias interdisciplinares.

A compreensão de provérbios, embora central na formação cultural e linguística dos alunos, nem sempre é imediata, exigindo abordagens pedagógicas diversificadas que articulem diferentes áreas do currículo. Neste contexto, a interdisciplinaridade surge como uma ferramenta privilegiada, permitindo abordar simultaneamente aspetos linguísticos, históricos e culturais, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Ao integrar o estudo dos provérbios com conteúdos de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP), procura-se fornecer um enquadramento educativo que favoreça tanto a compreensão linguística quanto a capacidade de análise crítica e histórica, permitindo aos alunos reconhecer a dimensão cultural, histórica e social destas expressões.

Autoras e autores como Vygotsky (1991) defendem que a aprendizagem se torna mais significativa quando se conecta o conhecimento prévio do aluno a novos conceitos, privilegiando contextos de interação social e reflexão conjunta. Ausubel (2003) destaca a importância da aprendizagem significativa, em que o conhecimento novo é assimilado de forma estruturada e integrada, sendo a interdisciplinaridade um recurso essencial para essa integração. Autores portugueses, como Morgado e Tomaz (2012), salientam que a articulação

entre diferentes domínios curriculares potencia não apenas competências cognitivas, mas também a construção de conhecimento cultural e histórico, promovendo a reflexão crítica.

Assim, o presente projeto pretende investigar de que forma a articulação entre Português e HGP contribui para a compreensão de provérbios, analisando como os alunos interpretam, contextualizam e aplicam estas expressões no seu quotidiano escolar. A investigação visa também refletir sobre estratégias pedagógicas que promovam aprendizagens significativas e integradas, consolidando competências linguísticas, históricas e de raciocínio crítico, enquanto aproxima os conteúdos da experiência cultural e social dos alunos.

4.1. MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

A motivação para a realização deste projeto de investigação surge de uma experiência pessoal profundamente marcada pelas memórias da infância. Durante os meus anos mais jovens, cresci numa aldeia de pequena dimensão, num contexto familiar em que os meus avós, com baixa escolaridade formal, utilizavam regularmente provérbios e expressões tradicionais para transmitir ensinamentos, valores e explicações sobre situações do quotidiano. Este tipo de vocabulário, usado de forma natural e recorrente, constituía uma forma de socialização, de transmissão de conhecimento cultural e de regulação do comportamento, permitindo às crianças, desde cedo, familiarizarem-se com padrões linguísticos ricos e significativos.

Recordar estas aprendizagens desperta em mim uma nostalgia intensa, aliada a uma reflexão sobre a transformação do contexto social e educativo contemporâneo. A difusão de outros modos de comunicação e a diminuição da presença desta tradição oral nas interações com as crianças tornam-me consciente da fragilidade deste património cultural. Este sentimento de perda motiva a investigação sobre como os provérbios podem ser integrados no contexto escolar, permitindo que os alunos compreendam e valorizem estas expressões, preservando uma dimensão cultural que parece cada vez menos presente na vivência das novas gerações.

A questão de partida deste estudo centra-se, portanto, em compreender de que forma a articulação interdisciplinar entre Português e História e Geografia de Portugal pode favorecer a aprendizagem e a compreensão de provérbios. Mais especificamente, procura-se perceber se e de que modo a exploração destes elementos linguísticos e culturais em contextos de sala de aula contribui para o desenvolvimento da competência linguística, do pensamento crítico e da compreensão histórica dos alunos.

No plano teórico, a investigação assenta em contribuições de autores como Vygotsky (1991), que enfatiza a importância da interação social e da mediação cultural na aprendizagem, e Bruner (1990), que defende a aprendizagem como processo ativo e construtivo. Complementarmente, autores portugueses, como Morais e Matos (2003), destacam o papel da língua e da cultura na formação do indivíduo, sublinhando a relevância da transmissão entre gerações de saberes populares, como os provérbios, para a consolidação de aprendizagens significativas e contextualizadas.

O objetivo principal deste projeto é, assim, analisar em que medida o estudo interdisciplinar entre Português e História e Geografia de Portugal auxilia a compreensão de provérbios por alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, explorando não apenas os aspetos linguísticos e históricos, mas também o valor cultural e educativo destas expressões. Os objetivos específicos incluem:

Identificar estratégias pedagógicas eficazes para a exploração de provérbios em contexto escolar;

Observar e analisar a participação e as estratégias de compreensão dos alunos;

Refletir sobre a relevância da interdisciplinaridade para a aprendizagem significativa;

Valorizar a dimensão cultural e histórica dos provérbios, promovendo a sua preservação junto das novas gerações.

Este enquadramento permite compreender o projeto não apenas como uma investigação académica, mas também como um esforço de preservação cultural e de ligação entre experiências pessoais, memória coletiva e práticas pedagógicas contemporâneas.

4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O estudo dos provérbios inscreve-se num território de fronteira entre língua, cultura, história e identidade. Pela sua natureza condensada e simbólica, constituem unidades discursivas que preservam saberes ancestrais, orientam comportamentos sociais e refletem visões do mundo de determinada comunidade. Como refere Pires (2014), os provérbios representam formas de “sabedoria cristalizada”, transmitidas oralmente ao longo de gerações e profundamente enraizadas na experiência coletiva do povo português. É essa densidade cultural que lhes confere relevância no espaço educativo, particularmente quando se promove uma abordagem interdisciplinar entre Português e História e Geografia de Portugal (HGP), áreas que se cruzam naturalmente na interpretação dos modos de vida, mentalidades e práticas sociais inscritas nessas expressões populares.

Do ponto de vista linguístico, os provérbios constituem frases feitas, de estrutura estável e sentido frequentemente figurado, cuja interpretação exige ao aluno mobilizar diferentes níveis de compreensão — denotativo, conotativo, metafórico e cultural. Para Correia (2013), a leitura de provérbios implica um exercício interpretativo que ultrapassa a mera decifração de palavras, convocando competências de inferência, de comparação e de estabelecimento de relações conceptuais. Ao trabalhar este tipo de enunciados, o aluno é desafiado a reconhecer oposições, paralelismos, antíteses e analogias, estruturas que estão na base do pensamento figurado e que sustentam o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa.

A metáfora desempenha, neste contexto, um papel central. Vilela (2016) salienta que a metáfora conceptual presente nos provérbios constitui uma ferramenta cognitiva essencial, permitindo compreender realidades abstratas através de imagens concretas, muitas vezes relacionadas com a vida rural, com fenómenos naturais ou com práticas comunitárias

desaparecidas ou em transformação. Assim, a análise destas expressões favorece o desenvolvimento da consciência linguística, aproximando os alunos de formas de raciocínio integrador que envolvem a linguagem, a experiência e a memória social.

A dimensão cultural e histórica dos provérbios é amplamente reconhecida na tradição investigativa portuguesa. Leal (2018) e Fontes (2001) demonstram como estas expressões refletem estruturas de pensamento, concepções morais, valores familiares, crenças religiosas e modos de organização do trabalho agrícola e comunitário que caracterizaram a sociedade portuguesa, especialmente em meios rurais. Muitos provérbios remetem diretamente para práticas agrícolas (“Em abril, águas mil”), para saberes meteorológicos (“Céu encoberto, vento certo”), para relações de interajuda comunitária (“Casa onde não há pão, todos ralham e ninguém tem razão”) ou para modelos morais reguladores da convivência (“Quem semeia ventos colhe tempestades”). Esta ligação intrínseca entre língua e cultura legitima o seu estudo em articulação com conteúdos de HGP, nomeadamente no que diz respeito à evolução dos modos de vida, das práticas económicas, das tradições e das crenças populares.

Os documentos normativos em vigor reforçam esta pertinência. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017) enfatiza a importância da educação para a sensibilidade estética e cultural, da valorização do património imaterial e do desenvolvimento de competências relacionadas com o pensamento crítico, com o raciocínio histórico e com a comunicação. As Aprendizagens Essenciais de Português sublinham a centralidade da educação linguística e literária, apontando a necessidade de compreender textos enquanto produtos culturais e históricos (DGE, 2018). Paralelamente, as Aprendizagens Essenciais de HGP destacam a relevância da leitura de fontes e do contacto com manifestações culturais que permitam aos alunos compreender a sociedade portuguesa ao longo do tempo. Os provérbios, enquanto documentos linguísticos e culturais, cumprem simultaneamente estas duas funções.

Nesta linha, diversos autores portugueses têm defendido a importância da interdisciplinaridade como promotora de aprendizagens significativas. Roldão (2009) destaca que a integração de saberes permite que os alunos compreendam a complexidade dos

fenómenos, relacionando conhecimentos e atribuindo sentido ao que aprendem. Afonso (2012) acrescenta que a articulação curricular potencia a motivação e o envolvimento dos alunos, oferecendo-lhes oportunidades de pensar criticamente sobre objetos culturais que reconhecem e valorizam. No caso dos provérbios, esta integração torna-se particularmente frutífera, pois permite compreender que a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um repositório de memória coletiva, de práticas sociais e de valores construídos historicamente.

A análise desta forma de literatura tradicional favorece igualmente o desenvolvimento de competências de cidadania cultural. Como refere Oliveira (2020), reconhecer os provérbios como património imaterial contribui para fortalecer a identidade cultural dos alunos e para valorizar a diversidade das expressões linguísticas transmitidas entre gerações. Esta valorização da tradição oral constitui também uma forma de aproximar os alunos das raízes culturais das suas famílias e comunidades, enquanto lhes permite refletir criticamente sobre a atualidade dos valores e das vivências que estes enunciados transportam.

Nesta perspetiva, os provérbios emergem como um instrumento educativo multifacetado: são textos linguísticos ricos, documentos culturais portadores de memória histórica e objetos educativos capazes de aproximar disciplinas, promover competências e gerar experiências significativas de aprendizagem. A presente investigação apoia-se, assim, na convicção — sustentada pela literatura — de que o estudo interdisciplinar entre Português e HGP não só favorece uma compreensão mais profunda dos provérbios, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, permitindo-lhes reconhecer-se como herdeiros e continuadores de um património linguístico-cultural em risco de esquecimento.

4.2.1. OS PROVÉRBIOS COMO PATRIMÓNIO LINGUÍSTICO, CULTURAL E HISTÓRICO

Os provérbios são expressões que atravessam o tempo e as comunidades, constituindo um património simbólico profundamente enraizado na tradição oral. São transmitidos de geração em geração e preservam ensinamentos, conselhos e observações sobre a experiência

humana, refletindo a visão do mundo, as crenças, os valores e as práticas sociais de um povo. A paremiologia, área de estudo dedicada aos provérbios, descreve-os como unidades linguísticas altamente cristalizadas que condensam, em poucas palavras, princípios morais, interpretações da realidade e orientações práticas.

Para além da sua dimensão linguística, os provérbios assumem um papel cultural determinante. Funcionam como espelhos das mentalidades coletivas e como instrumentos de transmissão informal de normas de conduta, reforçando identidades, heranças culturais e modos de pensar que se perpetuam no tempo. Em termos linguísticos, distinguem-se pela concisão, pela presença de estruturas paralelísticas, antitéticas ou rimadas, pelo uso frequente da elipse e, muito especialmente, pelo recurso ao presente gnómico, que lhes confere um carácter generalizante e intemporal.

No plano histórico, muitos provérbios evocam acontecimentos concretos, episódios marcantes ou protagonistas relevantes, constituindo vestígios linguísticos de memórias coletivas. Associam-se a contextos políticos, sociais ou culturais específicos, que, embora nem sempre explícitos para os alunos, podem ser explorados pedagogicamente para promover literacia histórica. Esta ligação entre língua e história tornou possível articular, no presente projeto, os provérbios com conteúdos de História de Portugal, permitindo que os alunos reconhecessem que a língua, enquanto fenómeno cultural, é inseparável dos processos históricos que moldam as sociedades.

4.2.2. FÁBULAS, MORALIDADE E PENSAMENTO NARRATIVO

A opção por iniciar o trabalho com fábulas resulta da sua natureza formativa e da sua proximidade conceptual com os provérbios. As fábulas constituem textos breves, de estrutura simples, protagonizados por animais humanizados, cujas ações conduzem a uma moral ou ensinamento final. Este género narrativo, com raízes na tradição oral, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e moral das crianças, na medida em que

possibilita a construção de inferências, a compreensão de relações de causalidade e a formação de uma consciência ética.

Autores como Bruner (1996) destacam que a mente humana organiza a experiência através de narrativas, sendo a estrutura narrativa um mecanismo poderoso para a construção de sentido. Nas fábulas, a moral funciona como uma síntese interpretativa, tal como o provérbio, permitindo traduzir um princípio geral a partir de uma situação concreta. Ao aproximar estes dois gêneros, o projeto reforçou a literacia narrativa dos alunos e promoveu competências de intertextualidade, incentivando-os a compreender que diferentes textos podem veicular ensinamentos semelhantes sob formas distintas. Além disso, a leitura dialogada de fábulas favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que exige que os alunos interpretem comportamentos, avaliem atitudes e identifiquem valores e contravalores presentes nas ações das personagens. Esta capacidade de interpretar significados simbólicos torna-se especialmente relevante para a compreensão do sentido figurado dos provérbios, estabelecendo uma ponte conceptual que sustenta a progressão pedagógica do projeto.

4.2.3. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A fundamentação pedagógica do projeto assenta numa perspetiva construtivista da aprendizagem, particularmente na teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (1968). Segundo o autor, para que a aprendizagem seja efetiva, não basta memorizar conteúdos de forma mecânica; é necessário que o novo conhecimento se integre no conjunto de saberes previamente existentes na estrutura cognitiva do aluno. Este processo de ancoragem conceptual exige que o professor recorra a estratégias que permitam ativar conhecimentos prévios, estabelecer ligações pertinentes e criar condições para que o aluno atribua um significado pessoal e profundo ao que aprende.

A articulação entre provérbios, fábulas e História de Portugal exemplifica esta abordagem. Os alunos partiram da familiaridade com expressões populares e narrativas

simples para, gradualmente, construir interpretações mais complexas e relacioná-las com acontecimentos históricos. A aprendizagem tornou-se, assim, mais duradoura e relevante, na medida em que se baseou em conexões significativas. Vygotsky (1978) reforça este entendimento ao salientar a importância da interação social e da linguagem como mediadores essenciais da aprendizagem. Neste projeto, o trabalho colaborativo entre pares, as discussões orientadas e a mediação da docente constituíram elementos fulcrais para que cada aluno avançasse dentro da sua zona de desenvolvimento proximal, ampliando progressivamente a sua capacidade de interpretar, argumentar e produzir conhecimento. De igual modo, Bruner (1996) destaca o papel do diálogo e da descoberta na construção ativa do conhecimento. As atividades propostas, especialmente as que exigiram pesquisa, interpretação e produção textual, promoveram uma aprendizagem exploratória e experiencial, conduzindo os alunos a compreender que o conhecimento não é algo que se recebe, mas algo que se constrói.

4.2.4. INTERDISCIPLINARIDADE E ARTICULAÇÃO CURRICULAR

A integração de Língua Portuguesa com História e Geografia de Portugal constitui uma abordagem pedagógica alinhada com as orientações curriculares nacionais, que valorizam a articulação horizontal e vertical dos conteúdos, a contextualização das aprendizagens e o desenvolvimento de competências transversais. A interdisciplinaridade permite que os alunos compreendam a realidade de forma mais global e integrada, evitando a compartimentação excessiva dos saberes e promovendo uma visão mais ampla e significativa do conhecimento. No caso dos provérbios, a interdisciplinaridade torna-se particularmente fecunda: trata-se de unidades linguísticas com profundo valor cultural e frequentemente enraizadas em contextos históricos específicos. Ao associar um provérbio a uma personagem ou episódio da História de Portugal, os alunos compreendem que a língua não é apenas um conjunto de regras abstratas, mas um fenómeno cultural dinâmico que se transforma em função dos acontecimentos sociais. Esta abordagem permite ainda desenvolver competências de literacia histórica, tais como identificar fontes, reconhecer contextos, relacionar factos e compreender permanências e mudanças no tempo.

Para além disso, o trabalho interdisciplinar reforça a motivação dos alunos, já que lhes permite estabelecer relações reais entre conteúdos e perceber a utilidade prática do que aprendem. A interdisciplinaridade, nesta perspetiva, não é apenas uma estratégia organizativa, mas uma ferramenta epistemológica fundamental para a construção de conhecimento integrado e significativo.

4.2.5. PRÁTICA REFLEXIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Um dos pilares deste projeto é a postura reflexiva que orientou continuamente a atuação da docente em formação. A prática reflexiva, tal como defendem Alarcão (2011) e Schön (1983), consiste na capacidade de analisar criticamente a ação pedagógica, compreender as suas implicações e reformular decisões com base na observação, na experiência e no conhecimento profissional. Esta postura é fundamental no contexto da formação inicial de professores, pois permite desenvolver autonomia, responsabilidade e consciência pedagógica.

A investigação-ação, tal como proposta por Kemmis e McTaggart (1988), estrutura-se em ciclos sucessivos de planificação, ação, observação e reflexão, proporcionando um quadro metodológico sólido para a análise da prática. No presente projeto, cada sessão foi pensada, implementada e posteriormente revista, permitindo ajustar estratégias, responder às dificuldades emergentes e melhorar progressivamente o processo de ensino e aprendizagem. Este movimento reflexivo não se centrou apenas na observação dos alunos, mas também no desenvolvimento da própria docente, que, ao enfrentar desafios como gestão de tempo, adaptação a ritmos distintos, necessidade de flexibilização e tomada de decisões, consolidou competências essenciais à sua identidade profissional.

Autores como Tardif (2002) e Nóvoa (1995) lembram que o conhecimento profissional docente se constrói na intersecção entre saberes teóricos, saberes experienciais e saberes de interação. Este projeto proporcionou precisamente essa articulação, permitindo que a teoria

informasse a prática e que a prática, por sua vez, fosse constantemente interrogada para gerar nova compreensão.

4.2.6. SÍNTESE FINAL

O enquadramento teórico apresentado permite compreender o projeto como uma proposta pedagógica profundamente enraizada em princípios construtivistas, socioculturais e reflexivos. Os provérbios surgem como ponto de encontro entre língua, cultura e história, constituindo recursos ricos e multifacetados para promover aprendizagens amplas e interdisciplinares. A associação com as fábulas reforça a dimensão narrativa e interpretativa do trabalho, enquanto a abordagem metodológica — centrada na aprendizagem significativa, na interação social e na prática reflexiva — garante profundidade e coerência às atividades desenvolvidas.

Deste modo, o projeto que atravessa este relatório não se limita a explorar conteúdos curriculares; procura, acima de tudo, construir sentido, estimular a curiosidade e desenvolver competências essenciais à formação integral dos alunos. Simultaneamente, contribui para o desenvolvimento profissional da docente, afirmando a importância da reflexão, da investigação e da integração de saberes na construção de uma prática educativa consciente, fundamentada e transformadora.

4.3. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A presente investigação adotou a **Metodologia de Investigação-Ação**, atendendo ao seu carácter cíclico, reflexivo e transformador, especialmente ajustado a contextos educativos reais. Segundo Carr e Kemmis (1986), a investigação-ação configura-se como *“uma forma de indagação autorreflexiva empreendida pelos participantes em situações sociais, de modo a melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas, o entendimento das mesmas e as situações dentro das quais se inserem”*. Esta abordagem possibilita que o docente-

investigador se torne simultaneamente sujeito e agente da mudança, integrando a prática pedagógica numa lógica de investigação sistemática.

A opção pela metodologia de investigação-ação assenta na sua natureza dinâmica, reflexiva e interventiva, amplamente reconhecida como uma via privilegiada para estudar fenómenos educativos em contexto real. Este paradigma metodológico permite ultrapassar a tradicional separação entre investigação e prática pedagógica, possibilitando que ambas se alimentem mutuamente. Assim, o processo investigativo decorre no seio das práticas quotidianas, garantindo que os dados recolhidos são autênticos, situados e diretamente relacionados com a realidade da turma e da escola.

A investigação-ação constitui, deste modo, um dispositivo que aproxima a investigação da prática, favorecendo uma análise rigorosa das situações educativas à medida que ocorrem. Esta proximidade assegura que as decisões tomadas se apoiam em evidências emergentes do próprio contexto, permitindo compreender de forma aprofundada as reações, dificuldades e aprendizagens dos alunos, nomeadamente quando confrontados com provérbios e com o seu enquadramento cultural e histórico.

Outro aspeto central reside na possibilidade de refletir criticamente sobre as estratégias de ensino utilizadas, numa lógica contínua de autoavaliação e reajuste. A reflexão sistemática conduz o docente a identificar fragilidades, repensar abordagens didáticas e adaptar as atividades às necessidades específicas do grupo-turma. Esta flexibilidade, intrínseca à investigação-ação, revela-se particularmente relevante quando se pretende explorar fenómenos tão complexos e multifacetados como a compreensão de provérbios, que exige mobilização simultânea de conhecimentos linguísticos, culturais e históricos.

Paralelamente, esta metodologia permite intervir de forma cíclica e progressiva, adequando os procedimentos à medida que os resultados preliminares vão sendo observados. O professor-investigador torna-se autor do seu próprio processo de desenvolvimento profissional, enquanto transforma práticas e contextos, numa lógica de melhoria contínua. A intervenção passa, assim, de meramente intuitiva a intencional e fundamentada, reforçando a qualidade das experiências educativas proporcionadas aos alunos.

Importa ainda sublinhar que a investigação-ação valoriza o aluno como agente ativo no processo de aprendizagem. Ao considerar os participantes como co construtores de conhecimento, esta abordagem reconhece o seu papel na interpretação e (re)significação dos conteúdos trabalhados. No caso específico dos provérbios, tal envolve uma dimensão interpretativa que ultrapassa a mera compreensão literal: implica estabelecer relações com vivências pessoais, com elementos do património cultural e com acontecimentos históricos, exercitando competências que se constroem na interação entre disciplinas e experiências.

Autores como Alarcão (2001) sublinham que a investigação-ação promove um professor reflexivo, capaz de analisar criticamente a sua prática e de se envolver em processos de investigação sistemáticos que alimentam a inovação pedagógica. Do mesmo modo, Coutinho et al. (2009) defendem que esta metodologia potencia práticas contextualizadas e críticas, favorecendo a construção de conhecimento situado e relevante para todos os intervenientes. Sob esta perspetiva, a sala de aula transforma-se num espaço privilegiado de questionamento, experimentação e aprendizagem partilhada.

De forma resumida, a escolha da investigação-ação justifica-se pela sua capacidade de articular investigação, intervenção e reflexão, proporcionando um enquadramento metodológico particularmente adequado quando o objetivo é compreender, valorizar e revitalizar elementos do património linguístico e cultural português — como os provérbios — através de práticas pedagógicas interdisciplinares.

4.3.1. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A diversidade de instrumentos utilizados decorre da necessidade de recolher informação rica, contextual e multifacetada sobre o modo como os alunos interpretam e utilizam provérbios, especialmente no âmbito da articulação entre Português e História e Geografia de Portugal.

a) Observação Naturalista e Participante

A observação constituiu um dos pilares desta investigação. Seguiu-se o princípio da observação naturalista e participante, conforme conceptualizado por Estrela (1994), que a define como um processo de recolha sistemática de dados onde o investigador se insere no contexto observado, interagindo com os participantes sem descaracterizar o ambiente natural. Este tipo de observação permitiu:

- ✓ registar comportamentos espontâneos durante atividades com provérbios;
- ✓ compreender o impacto das tarefas interdisciplinares na interpretação dos enunciados proverbiais;
- ✓ captar reações, dificuldades e momentos de insight linguístico ou cultural.

b) Notas de Campo

As notas de campo funcionaram como registos descritivos e interpretativos elaborados ao longo das sessões. Segundo Bogdan & Biklen (1994), constituem um instrumento essencial para captar nuances, detalhes e impressões que não emergem de instrumentos estruturados. No âmbito desta investigação, permitiram:

- ✓ documentar episódios significativos de aprendizagem;
- ✓ registar expressões verbais dos alunos relacionadas com provérbios e significados culturais;
- ✓ apoiar a reflexão contínua e orientar ajustamentos pedagógicos faseados.

c) Planificação das Sessões

As planificações integraram a descrição detalhada das atividades realizadas, dos objetivos definidos e dos conteúdos a articular entre Português e História e Geografia de Portugal. Estas planificações revelaram-se fundamentais para:

- ✓ estabelecer coerência entre teoria e prática;
- ✓ garantir que a interdisciplinaridade se materializava de forma real e intencional;
- ✓ assegurar que a exploração dos provérbios se inseria num percurso didático estruturado.

Segundo Zabalza (1994), a planificação representa uma ferramenta de racionalização da prática docente, permitindo clarificar finalidades, prever dificuldades e organizar sequências de aprendizagem.

d) Grelhas de Observação Direta

As grelhas de observação foram construídas para registar comportamentos, evidências de compreensão e formas de participação. Estas grelhas possibilitaram:

- ✓ recolha de dados objetivos e comparáveis;
- ✓ identificação das estratégias que mais favoreceram a interpretação de provérbios;
- ✓ análise das competências mobilizadas em cada sessão (linguísticas, históricas, culturais).

e) Narrativas Reflexivas

Já as narrativas reflexivas constituíram um instrumento de natureza introspetiva, permitindo ao docente-investigador descrever e interpretar a experiência vivida. Conforme defende Schön (1983), a reflexão na ação e sobre a ação é fundamental para compreender processos educativos e para melhorar a prática profissional. Assim, estas narrativas favoreceram:

- ✓ a reconstrução consciente das decisões tomadas;
- ✓ a avaliação crítica das estratégias pedagógicas;
- ✓ a ligação entre teoria, prática e resultados emergentes.

4.3.2. IMPORTÂNCIA GLOBAL DOS INSTRUMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO

A utilização articulada dos diferentes instrumentos de recolha de dados permitiu construir uma análise simultaneamente aprofundada, consistente e epistemologicamente robusta. A combinação entre observação naturalista, notas de campo, planificações, grelhas de observação direta e narrativas reflexivas proporcionou uma leitura triangulada do processo

educativo, assegurando que a interpretação dos dados não assentasse numa única perspetiva, mas antes numa convergência de evidências provenientes de fontes diversas.

Cada instrumento desempenhou um papel diferenciado, mas complementar, contribuindo para uma compreensão holística e multifacetada do fenómeno investigado — especificamente, a forma como a articulação interdisciplinar entre Português e História e Geografia de Portugal potencia a compreensão dos provérbios enquanto manifestações linguísticas, culturais e identitárias. A natureza complexa dos provérbios, que mobiliza simultaneamente semântica, pragmática, memória cultural e referências históricas, exige uma abordagem metodológica que vá além da descrição superficial dos comportamentos dos alunos. Por essa razão, a interação entre os instrumentos foi essencial para captar nuances que apenas emergem na autenticidade do quotidiano escolar.

Assim, a triangulação dos dados permitiu:

Garantir validade interna, uma vez que a cruzamento de dados provenientes de instrumentos distintos possibilitou confirmar, aprofundar ou ajustar interpretações preliminares, reduzindo o risco de subjetividade e reforçando a credibilidade das conclusões.

Apreender dinâmicas reais de sala de aula, documentando interações espontâneas, expressões linguísticas autênticas e momentos significativos que não seriam captados por instrumentos formais. A observação direta e as notas de campo foram particularmente determinantes para identificar processos de inferência, hesitações, metáforas pessoais e referências culturais mobilizadas pelos alunos.

Acompanhar a evolução dos alunos ao longo do processo, possibilitando identificar progressos graduais, persistência de dificuldades e padrões de aprendizagem. As planificações e grelhas de observação, enquanto instrumentos sistemáticos, contribuíram para monitorizar o impacto das atividades interdisciplinares, permitindo analisar como os alunos passaram da interpretação literal à compreensão metafórica e cultural dos provérbios.

Fundamentar a reflexão crítica do professor-investigador, elemento basilar da investigação-ação. As narrativas reflexivas, em particular, revelaram-se cruciais para interpretar os dados de forma contextualizada e para repensar continuamente as estratégias didáticas utilizadas, promovendo um ciclo contínuo de planeamento, ação e reconfiguração.

Em conjunto, estes instrumentos não só tornaram possível uma análise detalhada das práticas pedagógicas implementadas, como também permitiram compreender, com maior precisão, o papel dos provérbios no desenvolvimento linguístico, cultural e cognitivo dos alunos. A metodologia adotada demonstrou, de forma clara, que a interdisciplinaridade entre Português e História e Geografia de Portugal constitui um meio privilegiado para preservar, valorizar e transmitir o património linguístico português, fomentando a sensibilidade dos alunos para elementos da cultura popular que, progressivamente, tendem a diluir-se na contemporaneidade.

Desta forma, o processo investigativo reafirma a importância de abordagens pedagógicas que reconheçam o valor dos provérbios como portadores de memória coletiva, e que utilizem a articulação disciplinar como ferramenta para construir aprendizagens significativas e culturalmente enraizadas.

Desta forma, a metodologia adotada possibilitou não apenas compreender o papel dos provérbios no desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos, mas também reforçar a importância da articulação disciplinar como meio de preservar e valorizar o património linguístico português.

4.4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste subcapítulo proceder-se-á à apresentação detalhada das sessões que compuseram o projeto, explicitando as propostas desenvolvidas, os propósitos pedagógicos subjacentes e os dados recolhidos ao longo de cada momento de trabalho. Seguidamente, realiza-se uma análise interpretativa dos resultados emergentes, articulando-os com os objetivos definidos e com o quadro teórico previamente estabelecido. Por último, é elaborada

uma reflexão crítica sobre todo o percurso investigativo, atendendo tanto aos processos desencadeados como às evidências produzidas, de modo a avaliar o alcance, as limitações e o contributo global do projeto.

O projeto, centrado na análise de provérbios, foi implementado com a turma de Português do 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das aulas de Oferta Complementar, que constituíram o tempo disponível para a realização das atividades. Ao longo de sete sessões, foram exploradas diversas estratégias pedagógicas, com especial ênfase na análise de provérbios enquanto recurso motivador e potenciador da aprendizagem, permitindo articular competências linguísticas, culturais e de reflexão crítica. Cada sessão foi planeada com objetivos específicos, nomeadamente: desenvolver a compreensão do significado dos provérbios, promover a relação entre linguagem e contexto histórico-cultural, estimular o pensamento crítico dos alunos na interpretação de mensagens subjacentes e fomentar a produção de provérbios próprios, reforçando a expressão escrita e oral. Este enfoque permitiu ainda consolidar aprendizagens de Português, nomeadamente a interpretação de textos e a utilização adequada do discurso direto e indireto, enquanto se estabeleciam relações com conteúdos de História e Geografia de Portugal, evidenciando a relevância da interdisciplinaridade. O cronograma detalhado das atividades do projeto encontra-se apresentado no quadro seguinte, permitindo visualizar de forma clara a sequência de tarefas, os objetivos e os instrumentos utilizados em cada sessão.

Tabela 3- Cronograma do Projeto de Investigação

Data	Atividades	Objetivos
21 de novembro 2023	Sessão 1 - Associação de provérbios à moralidade de fábulas; - Simulação de situações em que se profiram provérbios.	- Promover a compreensão da moralidade presente nas fábulas. - Associar provérbios ao seu significado ético ou moral. - Desenvolver a capacidade de aplicar provérbios em contextos concretos. - Estimular a reflexão crítica sobre o uso da linguagem proverbial. - Incentivar a criatividade na interpretação e utilização de provérbios.

			<ul style="list-style-type: none"> - Observar e registar a interação e participação dos alunos durante as atividades.
28 de novembro 2023	Sessão 2	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de uma listagem de provérbios e seleção dos relacionados com a História de Portugal. - “Sorteio de provérbios” -atribuição de um provérbio a cada grupo e pesquisa orientada de dados sobre o episódio histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a relação entre provérbios e acontecimentos históricos de Portugal. - Desenvolver competências de pesquisa orientada em contexto educativo. - Promover a análise crítica e contextualização dos provérbios selecionados. - Incentivar o trabalho colaborativo em grupo. - Estimular a capacidade de síntese e comunicação das descobertas históricas. - Reforçar a interdisciplinaridade entre Português e História e Geografia de Portugal.
08 de fevereiro 2024	Sessão 3	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão da base histórica dos provérbios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a origem histórica dos provérbios selecionados. - Relacionar provérbios com contextos e acontecimentos históricos específicos. - Desenvolver pensamento crítico sobre a aplicabilidade e sentido dos provérbios. - Reforçar competências de leitura, interpretação e análise de textos históricos. - Promover a articulação interdisciplinar entre Português e História e Geografia de Portugal.
27 de fevereiro 2024	Sessão 4	<ul style="list-style-type: none"> - Resposta a questões de compreensão do provérbio; - Criação de narrativas explicativas dos provérbios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a compreensão profunda do significado dos provérbios. - Aplicar a interpretação de provérbios a contextos específicos. - Criar narrativas explicativas que demonstrem a compreensão do provérbio. - Estimular a criatividade e expressão escrita dos alunos. - Consolidar a ligação entre a linguagem figurada dos provérbios e os conteúdos curriculares.
19 de março 2024	Sessão 5	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de vídeos explicativos e críticos dos provérbios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir vídeos explicativos que transmitam o significado dos provérbios. - Desenvolver a capacidade de análise crítica dos provérbios. - Integrar competências digitais na construção do conhecimento linguístico e cultural.

			<ul style="list-style-type: none"> - Promover a expressão criativa e colaborativa dos alunos. - Consolidar a articulação entre o conteúdo histórico e linguístico abordado nas sessões anteriores.
26 de março de 2024	Sessão 6	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação à turma dos vídeos produzidos em grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os vídeos produzidos pelos grupos à turma. - Desenvolver competências de comunicação e expressão oral. - Fomentar a partilha de aprendizagens e reflexões entre os alunos. - Estimular o pensamento crítico e a avaliação dos trabalhos dos pares. - Consolidar a compreensão dos provérbios no contexto histórico e cultural estudado.
07 de maio 2024	Sessão 7	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação e sublinhação das formas verbais presentes nos provérbios; - Classificação dos tempos verbais utilizados em cada provérbio; - Análise do valor semântico dos tempos verbais no contexto de cada provérbio; - Identificação de elipses em provérbios; - Proposição de formas verbais adequadas para completar os provérbios com elipse. - Reflexão sobre o valor dos tempos verbais propostos. - Identificação de frases e orações na forma negativa. - Justificação da utilização da forma negativa para a construção do sentido do provérbio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e distinguir formas verbais presentes em provérbios. - Classificar corretamente os tempos verbais identificados. - Interpretar o valor dos tempos verbais no contexto do provérbio. - Desenvolver a capacidade de completar provérbios com formas verbais adequadas. - Refletir criticamente sobre o uso dos tempos verbais nas estruturas proverbiais. - Identificar estruturas negativas e compreender o seu funcionamento no provérbio. - Justificar o impacto da forma negativa no sentido e na intenção comunicativa dos provérbios.

4.4.1. SESSÃO 1

A primeira sessão do projeto teve como principal propósito introduzir os alunos ao universo das fábulas e estabelecer pontes entre este género textual e a compreensão e criação de provérbios. Pretendeu-se, assim, estimular competências de interpretação, pensamento

crítico e criatividade linguística, enquanto se desenvolvia a consciência de que os provérbios constituem formas condensadas de sabedoria popular, frequentemente associadas a narrativas exemplificativas, como as fábulas.

A sessão iniciou-se com a **visualização de um vídeo da Escola Virtual dedicado ao conceito de fábula**, recurso multimodal que permitiu ativar conhecimentos prévios e apresentar, de forma clara e estruturada, as características definidoras do gênero: presença de animais personificados, dimensão moralizante, simplicidade narrativa e transmissão de ensinamentos universais. A análise orientada do vídeo possibilitou aos alunos identificar estes elementos e compreender a função educativa que a fábula historicamente assume.

Seguidamente, realizou-se a leitura da obra *A Lebre e a Tartaruga*, fábula tradicional cujo enredo evidencia valores como a persistência, a humildade e a superação da arrogância. A exploração da narrativa foi desenvolvida através de um conjunto de perguntas de compreensão literal e crítica, que visaram assegurar não apenas a apreensão dos acontecimentos, mas também a reflexão sobre o comportamento das personagens, as relações de causalidade e a mensagem subjacente ao desfecho. Esta etapa promoveu a capacidade de inferência e interpretação, essenciais para a etapa seguinte da sessão.

De modo a aprofundar a relação entre narrativa e provérbio, foi introduzido o provérbio “devagar se vai ao longe”, cuja leitura e análise coletiva permitiram aos alunos estabelecer correspondências entre a moral da fábula e o sentido proverbial. A reflexão orientada conduziu-os a reconhecer que o provérbio sintetiza a mensagem transmitida pela obra, funcionando como uma formulação breve e memorável da ideia de que a constância e o esforço superam a precipitação e o excesso de confiança. Esta associação favoreceu a compreensão de que muitos provérbios têm a sua origem ou inspiração em narrativas populares e que ambos os gêneros se articulam na transmissão de ensinamentos.

Para consolidar a aprendizagem e fomentar a criatividade, a sessão culminou com uma atividade de produção linguística, na qual os alunos foram desafiados a criar um provérbio que traduzisse a moral da fábula trabalhada. Esta tarefa permitiu conjugar reflexão semântica, consciência linguística e capacidade de síntese, exigindo aos alunos que produzissem uma

formulação correta, coerente e expressiva. Ao elaborarem um provérbio original, aplicaram os conhecimentos adquiridos sobre estrutura, concisão e intenção comunicativa, demonstrando a compreensão do carácter sapiencial deste tipo de expressão.

Em termos globais, a sessão cumpriu um papel introdutório fundamental: apresentou o género fábula, articulou-o com o universo proverbial e envolveu os alunos numa sequência de atividades que promoveram a leitura, a análise crítica e a produção textual. Além disso, preparou o terreno para as sessões seguintes, nas quais se aprofundariam aspetos linguísticos e culturais dos provérbios no âmbito da História de Portugal, consolidando a abordagem integrada que caracterizou o projeto.

4.4.2. SESSÃO 2

A segunda sessão assumiu um papel estruturante no desenvolvimento do projeto de investigação, uma vez que estabeleceu os grupos de trabalho e iniciou o contacto direto e sistemático com os provérbios que seriam posteriormente estudados em articulação com conteúdos de HGP. A sessão foi concebida para promover o trabalho colaborativo, a reflexão crítica e a consolidação de competências de pesquisa orientada, integrando perspetivas linguísticas, culturais e históricas.

O primeiro momento da sessão consistiu na constituição dos grupos de trabalho. A formação destes grupos foi deliberada e fundamentada na observação prévia da mestrandia sobre o comportamento, o ritmo de trabalho, as dinâmicas sociais e as necessidades específicas dos alunos. Esta análise foi complementada por um diálogo articulado com a professora cooperante e com o par pedagógico, garantindo que os grupos fossem equilibrados e promovendo a inclusão, a partilha de responsabilidades e a cooperação entre pares. A decisão de manter os grupos fixos ao longo de todo o projeto permitiu criar rotinas de colaboração e fomentar um ambiente de trabalho mais estável e produtivo.

Após a organização dos grupos, procedeu-se à distribuição de uma listagem diversificada de provérbios selecionados pela mestranda. A tarefa proposta consistia em analisar, discutir e identificar, entre os provérbios apresentados, aqueles que poderiam estar associados a episódios ou figuras relevantes da História de Portugal. Esta atividade exigiu dos alunos o recurso a competências interpretativas, inferência semântica e mobilização de conhecimentos históricos, uma vez que deveriam refletir não só sobre o sentido literal e figurado do provérbio, mas também sobre eventuais ligações a momentos históricos.

O diálogo dentro dos grupos revelou-se particularmente fecundo, dando origem a trocas de argumentos, justificações e formulações de hipóteses, o que demonstrou empenho na construção conjunta de conhecimento. Após a análise coletiva e guiada, foram selecionados, por consenso da turma, os cinco provérbios a aprofundar no âmbito do projeto:

1. **“Todos os caminhos vão dar a Roma”**
2. **“Pedro Sem teve e já não tem”**
3. **“Em coisas de El-Rei e da Inquisição, chitão”**
4. **“De Espanha nem bom vento nem bom casamento”**
5. **“El-Rei D. Dinis fez sempre quanto quis”**

A seleção destes provérbios permitiu assegurar variedade temática e diversidade de períodos históricos, possibilitando leituras interdisciplinares ricas e adequadas ao nível etário dos alunos.

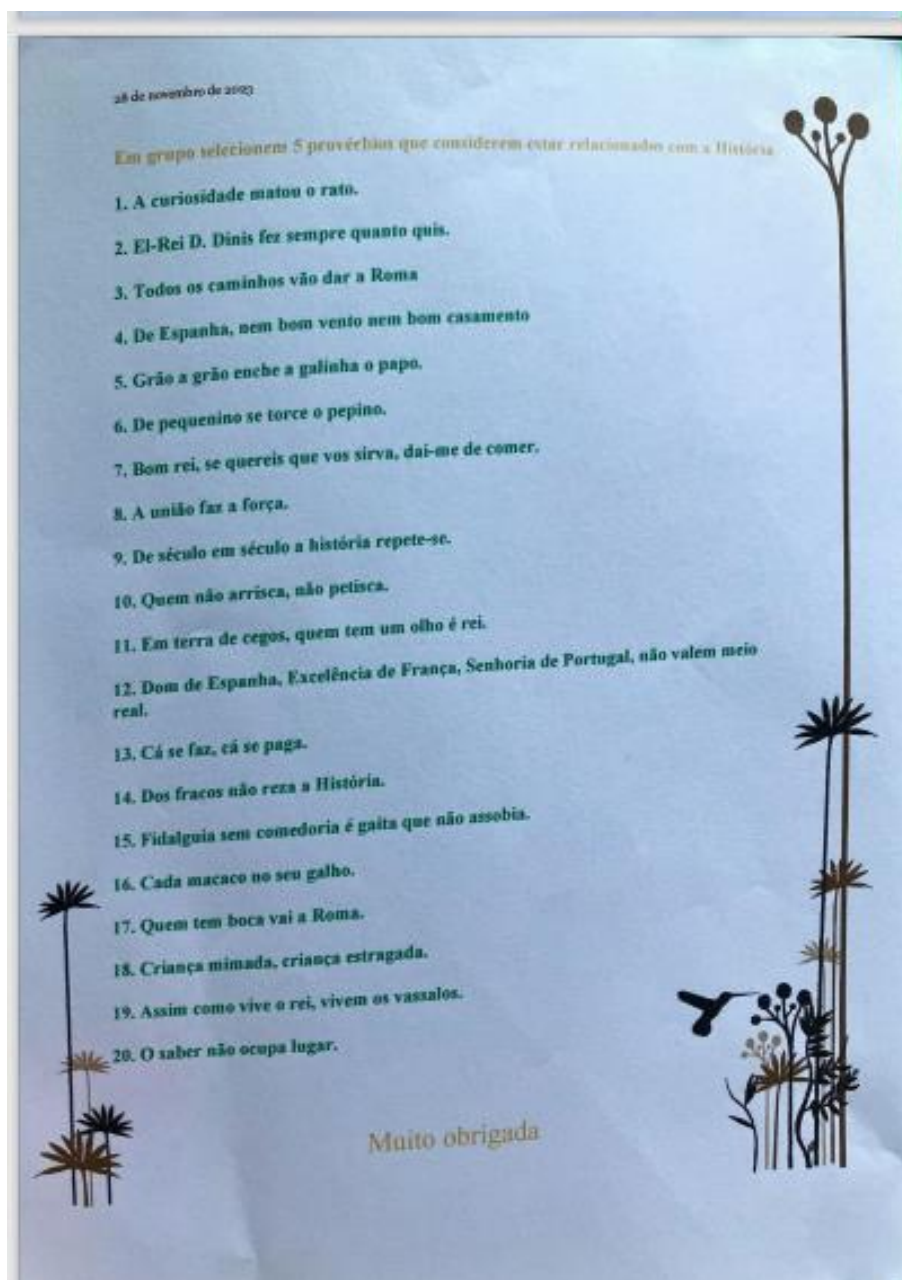
Concluída a seleção, realizou-se o sorteio dos provérbios que seriam atribuídos aos diferentes grupos de trabalho. Este procedimento aleatório procurou garantir equidade e evitar comparações entre grupos quanto à complexidade dos provérbios. Cada grupo recebeu um dos enunciados selecionados, assumindo a responsabilidade de investigar, compreender e explicar o contexto histórico que lhe deu origem ou com o qual poderia ser associado.

Para apoiar este processo, a mestranda disponibilizou fontes de pesquisa previamente selecionadas — excertos de manuais escolares, textos breves, imagens históricas e fontes fiáveis e adequadas ao nível de compreensão dos alunos. A pesquisa orientada permitiu aos alunos identificar informação relevante, interpretar elementos históricos e relacioná-los com o sentido global do provérbio. Esta etapa configurou um exercício de literacia histórica e de tratamento da informação, promovendo a autonomia e a construção ativa do conhecimento.

Durante toda a sessão, a mestranda recorreu a instrumentos de recolha de dados, como notas de campo, grelhas de observação direta e registos descritivos de interações, o que possibilitou analisar de forma sistemática o envolvimento dos alunos, a qualidade das discussões e as dificuldades emergentes. Entre as principais dificuldades registadas destacou-se a tendência de alguns alunos para interpretar o provérbio apenas no seu sentido literal, sem estabelecer de imediato relações com o contexto histórico. Estas observações revelaram-se valiosas para orientar as estratégias das sessões seguintes, nomeadamente reforçando momentos de explicitação e exemplificação.

Em síntese, a sessão 2 constituiu um momento fundamental para o desenvolvimento do projeto, permitindo articular Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal de forma significativa e motivadora. A análise cooperativa dos provérbios favoreceu o desenvolvimento do pensamento crítico, a valorização do património cultural português e a compreensão da importância dos provérbios enquanto testemunhos linguísticos, históricos e culturais transmitidos ao longo de gerações.

Figura 1- Lista de identificação de provérbios relacionados com História de Geografia de Portugal



4.4.3. SESSÃO 3

A terceira sessão constituiu um marco central no desenvolvimento do projeto, uma vez que se dedicou à exploração aprofundada da dimensão histórica dos provérbios selecionados, promovendo a literacia da informação, a utilização de fontes diversificadas e a

construção autónoma de conhecimento por parte dos alunos. A sessão foi concebida em duas fases distintas, articulando recursos impressos e digitais de forma equilibrada, de modo a responder às necessidades e características da turma.

O planeamento inicial partiu de uma constatação observada pela mestranda durante as sessões anteriores: grande parte dos alunos apresentava pouca experiência prévia na utilização de fontes de informação impressas, como manuais, enciclopédias ou bibliografia de apoio, revelando também desconhecimento relativo ao funcionamento da biblioteca escolar enquanto espaço de pesquisa. Face a este diagnóstico, optou-se por iniciar a sessão com um trabalho orientado sobre recursos manuais. Em articulação com a professora bibliotecária, foi preparada uma seleção criteriosa de materiais, incluindo manuais escolares do 2.º CEB, enciclopédias temáticas, bandas desenhadas de teor histórico e livros de divulgação científica adequados ao nível etário. O objetivo desta primeira fase era proporcionar aos grupos um contacto sistemático com diferentes tipologias de fontes, promovendo estratégias de pesquisa tradicional e incentivando o desenvolvimento de competências como a identificação de informação relevante, o sublinhado orientado e a síntese de ideias essenciais.

Para orientar o trabalho, cada grupo recebeu uma ficha estruturada — ilustrada na Figura 2 — com um esquema que explicitava os elementos fundamentais que deveriam ser identificados: possíveis acontecimentos históricos associados ao provérbio, personagens ou figuras históricas mencionadas ou evocadas, períodos temporais pertinentes, e interpretações culturais do enunciado, bem como a fonte, o título, os autores, data de publicação e páginas. Este instrumento funcionou como guia de pesquisa, assegurando que todos os grupos, independentemente do provérbio que lhes fora atribuído, recolhessem informação pertinente e comparável.

Figura 2- Folha de registo para pesquisa orientada de manuais

Sessão de 06/02/2024: Pesquisa orientada

Com base na pesquisa efetuada aos materiais disponibilizados pela biblioteca, retirem informações de base histórica relacionadas com o provérbio atribuído ao grupo. Registem a informação no seguinte quadro:

TIPO DE FONTE	TÍTULO	AUTOR(ES)	DATA DE PUBLICAÇÃO	INFORMAÇÕES RELEVANTES	PÁGINAS

A segunda fase da sessão transitou para a pesquisa digital, um formato particularmente motivador para este grupo-turma. No entanto, e tendo em conta a necessidade de promover o uso responsável e crítico das tecnologias, a mestranda selecionou previamente um conjunto de sites fidedignos, adequados ao contexto escolar, e que foram disponibilizados aos alunos na folha de pesquisa — conforme ilustrado na Figura 3. A proposta foi metodologicamente intencional: para além de reduzir o risco de contacto com páginas inadequadas ou incorretas, permitiu orientar os alunos para plataformas com informação histórica rigorosa e acessível. Assim, a pesquisa digital constituiu uma oportunidade para desenvolver competências essenciais de literacia digital, nomeadamente a localização, validação e seleção de informação relevante.

Histórica, ao estabelecerem ligações entre os enunciados e factos, personalidades ou períodos específicos da História de Portugal;

Metodológica, ao desenvolverem competências de pesquisa, organização da informação e trabalho colaborativo.

Assim, a Sessão 3 constituiu uma etapa essencial no percurso investigativo, uma vez que proporcionou aos alunos um contacto ativo, crítico e orientado com diferentes fontes de informação, permitindo-lhes compreender que os provérbios não são apenas expressões populares isoladas, mas sim elementos linguísticos profundamente enraizados na memória cultural e histórica coletiva. Este trabalho preparou o grupo para as sessões seguintes, nas quais iriam transformar a informação recolhida em narrativas, explicações e produções multimodais.

4.4.4. SESSÃO 4

A Sessão 4 constituiu um momento pedagógico particularmente relevante no desenvolvimento do projeto, pois foi nesta fase que os alunos passaram da recolha e sistematização de informação para a interpretação, reflexão crítica e produção textual, demonstrando níveis mais elevados de autonomia cognitiva e de apropriação do conteúdo. A sessão foi organizada em três fases sequenciais — completamento do esquema conceptual, resolução de questionários de compreensão e produção de narrativas explicativas — que funcionaram como etapas complementares no processo de transformação da informação recolhida em conhecimento significativo.

1.ª fase — Completamento do esquema conceptual (Figura 4)

A fase inicial da sessão foi dedicada à conclusão do esquema gráfico que havia sido iniciado na sessão anterior. Este esquema funcionava como uma matriz organizadora das

ideias consideradas essenciais para a compreensão global do provérbio atribuído a cada grupo. Continha categorias como:

- Origem histórica possível ou comprovada do provérbio;
- Acontecimentos, figuras históricas ou períodos temporais associados;
- Mensagem literal e mensagem simbólica;
- Valor moral, cultural ou social associado ao provérbio;
- Situações exemplificativas — reais ou hipotéticas — que ilustrassem o seu uso.

No início da atividade, verificou-se que muitos alunos utilizaram as notas recolhidas nas fontes bibliográficas e digitais consultadas na Sessão 3. O recurso a materiais diversificados (enciclopédias, livros de História de Portugal, manuais, banda desenhada histórica e páginas *web* selecionadas) contribuiu para ampliar a pluralidade de interpretações e para fortalecer a ligação entre língua, cultura e património.

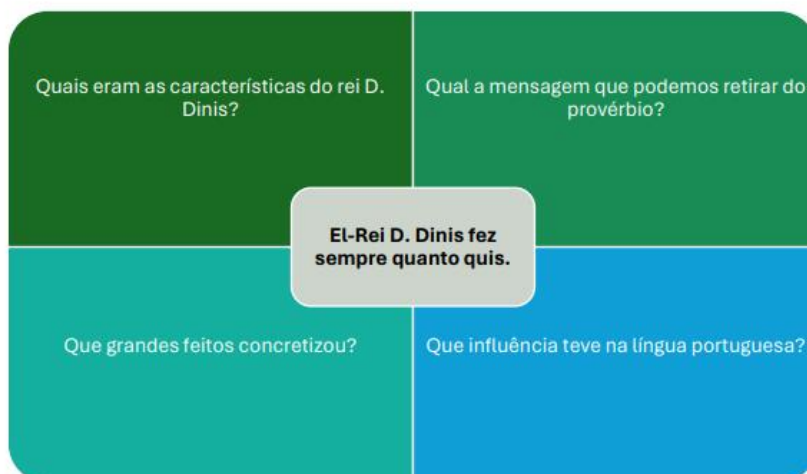
O completamento do esquema revelou-se fundamental por várias razões:

- Permitiu reorganizar cognitivamente a informação, transformando dados dispersos em conhecimento estruturado;
- Facilitou a transição para tarefas de interpretação, uma vez que os conceitos essenciais estavam sistematizados;
- Promoveu a metacognição, ao obrigar os alunos a refletirem sobre aquilo que realmente sabiam e aquilo que ainda necessitavam de compreender;
- Desenvolveu competências de síntese, essenciais para o avanço na unidade didática.

Durante esta fase, a mestranda circulou pelos grupos, apoiando a clarificação dos conceitos, promovendo a discussão interna e encorajando os alunos a relacionar explicitamente as informações recolhidas com o provérbio em estudo. Esta mediação revelou-se essencial sobretudo nos grupos que demonstravam dificuldades em distinguir entre acontecimentos históricos relevantes e detalhes secundários presentes nas fontes consultadas.

Figura 4- Exemplo de esquema com os conceitos.

Provérbio 3: **El-Rei D. Dinis fez sempre quanto quis.**



2.ª fase — Resposta a questionários de compreensão (Figuras 5 e 6)

Concluída a etapa de organização conceptual, os alunos avançaram para um conjunto de exercícios orientados para verificar, consolidar e aprofundar a compreensão do provérbio. O questionário proposto incluía itens de escolha múltipla e verdadeiro ou falso, cuidadosamente construídos para avaliar diferentes níveis de compreensão:

Compreensão literal: identificar informação explícita;

Compreensão inferencial: interpretar sentidos implícitos ou subentendidos;

Compreensão crítica: reconhecer o alcance moral, cultural e social do provérbio;

Reconhecimento de adequação comunicativa: determinar em que situações seria adequado utilizar o provérbio.

A resolução destes exercícios teve várias funções pedagógicas, destacando-se a consolidação dos conhecimentos adquiridos na pesquisa anterior, convertendo informação em compreensão, bem como o estímulo do raciocínio crítico, já que muitas perguntas incitavam os alunos a justificar ou explicar as suas escolhas e a reflexão sobre o valor pragmático dos provérbios, compreendendo não apenas o que significam, mas como funcionam enquanto enunciados culturais.

Durante a atividade, verificou-se um envolvimento elevado, sobretudo porque os alunos já possuíam domínio sobre a informação necessária para responder às questões. Muitos recorriam espontaneamente ao esquema da fase anterior para validar as suas hipóteses, demonstrando uma utilização funcional dos instrumentos de apoio criados pela própria turma.

A mestranda adotou uma postura de acompanhamento contínuo, incentivando os alunos a partilharem dúvidas, compararem respostas e justificarem as suas decisões. Este diálogo permitiu esclarecer conceções equivocadas e aprofundar relações entre passado e presente, promovendo uma compreensão mais sólida e contextualizada dos provérbios.

Figura 5- Exemplo de questionário de compreensão do provérbio

El-Rei D. Dinis fez sempre quanto quis.

Leiam atentamente as perguntas e selecionem a resposta correta:

1. Quais foram os grandes feitos de El-Rei D. Dinis?
 - a. Protegeu a agricultura e aumentou as terras cultiváveis, mandou secar pântanos e semear pinhais, criou as feiras francas, entre outros feitos.
 - b. Conseguiu a independência do Condado Portucalense; .
 - c. Iniciou a colonização.
2. Como era também conhecido o rei D. Dinis
 - a. O Conquistador; .
 - b. O Piedoso.
 - c. O Lavrador e o Trovador.
3. Qual é a mensagem do provérbio?
 - a. D. Dinis fez tudo o que quis, pois dedicou-se a várias áreas como o comércio, a agricultura, a pesca e a educação.
 - b. D. Dinis só fazia o que lhe apetecia.

Indiquem se as frases são verdadeiras ou falsas.

1. Assinou o Tratado de Alcanizes, que pôs fim à guerra iniciada dois anos antes com Castela, permitiu a estabilização de algumas fronteiras e dedicou-se à organização administrativa do reino.
2. No reinado de D. Dinis fundou-se a primeira universidade e o português tornou-se língua oficial do país.
3. Era conhecido como um rei pouco preocupado com o país e com o seu povo.

3.ª fase — Criação de uma narrativa explicativa com base num guião orientador (Figura 7)

A terceira fase da sessão constituiu o momento de maior complexidade cognitiva, uma vez que implicava transferir o conhecimento adquirido para um produto escrito novo, demonstrando autonomia e criatividade. O objetivo consistia em criar uma narrativa curta que ilustrasse, de forma ficcional ou verosímil, o sentido do provérbio estudado.

Para facilitar o processo, foi fornecido um guião orientador, que continha etapas claras:

- Introdução do contexto (época, lugar, situação inicial);
- Apresentação das personagens principais e do conflito;
- Desenvolvimento narrativo que conduzisse a uma situação exemplar;
- Desfecho que revelasse ou ilustrasse a mensagem do provérbio;
- Comentário crítico final, convidando os alunos a refletir sobre a relevância do provérbio na atualidade.

Este guião funcionou como suporte de ensino, permitindo que os alunos se apoiassem numa estrutura sólida para desenvolver a sua criatividade. A atividade revelou-se extremamente rica, tanto no domínio da escrita narrativa como na interpretação cultural dos provérbios.

Durante a produção, foi possível observar um elevado grau de envolvimento e entusiasmo por parte dos alunos; a utilização espontânea de referências históricas recolhidas na pesquisa; o empenho e esforço em relacionar a moral do provérbio com comportamentos

e valores contemporâneos; a criatividade na construção de personagens e conflitos e a expressão de pensamento crítico na reflexão final.

A escrita narrativa permitiu aos alunos apropriarem-se verdadeiramente do provérbio, aplicando-o a novas situações e demonstrando que compreendiam não só o seu significado, mas também a sua função enquanto elemento moralizador, cultural e comunicativo.

Figura 7- Exemplo de guião para escrita de pequena narrativa sobre o provérbio.

Guião para a escrita do texto descritivo e crítico do provérbio:

Título: o provérbio	_____
Introdução (2 a 3 linhas) - Apresentem o provérbio. - Indiquem o seu contexto/época histórica/reinado.	O provérbio _____ remete-nos para a época histórica _____ na qual _____.
Desenvolvimento - Expliquem a mensagem que transmite e o seu significado; - Refiram a vossa opinião, indicando argumentos a favor ou contra, o provérbio.	Este provérbio veicula a seguinte mensagem: _____ _____ Tal significa que _____ _____ _____ Na nossa opinião concordamos/não concordamos com a mensagem que transmite, porque _____ _____ _____.
Conclusão (2 a 4 linhas) - Reflitam sobre a sua utilização nos dias de hoje e apresentem a vossa opinião sobre essa utilização.	Verificamos que é/não é utilizado atualmente e que ainda faz/não faz sentido nos nossos dias, porque _____ _____ _____ _____.

Em suma, a Sessão 4 constituiu um momento determinante no avanço conceptual e metodológico do projeto, uma vez que articulou de forma progressiva organização, interpretação e produção, bem como, promoveu o desenvolvimento integrado de competências de leitura, análise linguística e escrita, incentivou a reflexão crítica sobre a linguagem enquanto transmissora de valores socioculturais, reforçou o trabalho cooperativo e a responsabilidade individual dentro dos grupos, gerou produções escritas significativas, que mais tarde seriam úteis na preparação dos vídeos da Sessão 5.

Verificou-se, assim que esta sessão permitiu aos alunos transformar conhecimento recolhido em conhecimento compreendido e, finalmente, em conhecimento produzido.

4.4.5. SESSÃO 5

Como etapa final da sessão, os alunos produziram vídeos explicativos e críticos sobre os provérbios trabalhados, com base nos textos narrativos criados em grupo. Para isso, recorreu-se ao *software* de apresentação *PowerPoint*, permitindo integrar competências digitais na aprendizagem literária.

Os alunos criaram ilustrações alusivas aos provérbios em análise e acompanharam a apresentação com o áudio das suas vozes, narrando o texto coletivo de análise descritiva e crítica de cada provérbio. Esta atividade promoveu a articulação de diferentes competências: literárias, digitais, orais e visuais, além de consolidar a compreensão e interpretação crítica dos provérbios.

A produção dos vídeos revelou-se também uma oportunidade para desenvolver a autonomia e a colaboração em grupo, incentivando a criatividade e o pensamento crítico na comunicação de ideias complexas de forma estruturada e envolvente.

4.4.6. SESSÃO 6

A sexta sessão do projeto teve como principal objetivo proporcionar aos alunos a oportunidade de partilhar os trabalhos realizados ao longo das sessões anteriores, nomeadamente os vídeos explicativos e críticos sobre provérbios. Este momento de apresentação constituiu uma etapa fundamental para consolidar a aprendizagem, permitindo avaliar não só a compreensão dos conteúdos, mas também as competências de comunicação oral, expressão criativa e domínio das ferramentas digitais.

Os alunos apresentaram os seus trabalhos à turma, demonstrando um misto de nervosismo e entusiasmo. A ansiedade inicial é um fenómeno comum em contextos de apresentação pública, sobretudo quando se trata de partilhar produções criativas construídas coletivamente. Apesar do nervosismo, todos os alunos conseguiram expor os seus vídeos e explicar as ideias contidas neles, mostrando domínio do conteúdo e confiança crescente à medida que a sessão decorreu.

A interação com os colegas revelou-se muito positiva. Cada apresentação foi acompanhada por aplausos da turma, reforçando o reconhecimento do esforço individual e coletivo. Este feedback imediato teve um efeito motivador, contribuindo para o aumento da autoestima dos alunos e para a valorização da participação ativa no projeto e em projetos futuros.

A apreciação dos colegas também estimulou a reflexão crítica, já que os alunos tiveram a oportunidade de observar diferentes interpretações e formas de expressão, comparando as suas próprias produções com as dos colegas.

A sessão de apresentação permitiu consolidar várias competências desenvolvidas ao longo do projeto:

- Compreensão e aplicação de provérbios;
- Interpretação crítica de textos narrativos;
- Criatividade e produção de conteúdos digitais;
- Comunicação oral e trabalho em grupo.

Além disso, esta experiência prática de partilha pública promoveu o desenvolvimento sócio emocional dos alunos, ajudando-os a lidar com a ansiedade, a expressar ideias de forma clara e a reconhecer o valor do esforço coletivo.

4.4.7. SESSÃO 7

A sessão extra foi organizada com o intuito de aprofundar a compreensão linguística dos alunos, articulando conceitos de Gramática e Português com os provérbios já trabalhados nas sessões anteriores. Esta iniciativa surgiu da necessidade de consolidar conhecimentos formais de língua, enquanto se reforçava a interpretação crítica e o sentido cultural e moral das expressões proverbiais.

A sessão iniciou-se com uma análise detalhada dos provérbios estudados, focando-se na identificação das formas verbais presentes. Os alunos foram convidados a sublinhar cada verbo, observando não apenas a sua forma, mas também a função que desempenha na construção do sentido da frase. Este exercício permitiu perceber como a seleção de determinadas formas verbais contribui para a clareza, concisão e força expressiva do provérbio.

De seguida, procedeu-se à classificação dos tempos verbais utilizados em cada provérbio. A atividade exigiu que os alunos relacionassem o tempo verbal com o efeito semântico pretendido, refletindo sobre como o presente, o futuro ou o passado influenciam a interpretação da mensagem moral. Por exemplo, a utilização do presente do indicativo confere intemporalidade e universalidade ao ensinamento, enquanto o futuro pode sugerir advertência ou previsão de consequências.

Outro momento central da sessão foi a identificação de elipses nos provérbios, ou seja, palavras ou elementos gramaticais omitidos, cuja presença é implícita, mas essencial para a compreensão completa do sentido. Os alunos foram incentivados a propor formas verbais adequadas para completar essas elipses, refletindo sobre o valor semântico e a coerência com a mensagem original do provérbio.

Esta atividade revelou-se particularmente enriquecedora, pois desafiou os alunos a pensarem sobre a economia linguística e a eficácia comunicativa das expressões proverbiais. Ao discutir diferentes alternativas, os alunos perceberam como pequenas alterações verbais podem alterar o ritmo, a ênfase ou mesmo a interpretação ética de um provérbio.

A análise gramatical incluiu, também, a identificação de frases e orações na forma negativa presentes nos provérbios. A turma explorou a função da negação, debatendo como esta forma contribui para a construção do sentido e para a persuasão do leitor ou ouvinte. Os alunos foram levados a justificar por que motivo a forma negativa era escolhida em determinados provérbios e como essa escolha reforça a força da advertência ou do conselho contido na expressão.

Este exercício promoveu uma reflexão profunda sobre a relação entre forma e sentido, mostrando que os elementos gramaticais não existem de forma isolada, mas interagem com o conteúdo semântico e cultural para transmitir valores e ensinamentos.

Ao longo da sessão, os alunos demonstraram crescente capacidade de articulação entre conceitos gramaticais e interpretação de textos. A identificação de tempos verbais, a análise de elipses e a reflexão sobre formas negativas permitiram consolidar competências de leitura, escrita e análise crítica. Mais do que um exercício de gramática isolado, esta abordagem mostrou-se significativa ao conectar conteúdos formais com práticas de compreensão e produção textual, reforçando a aprendizagem de maneira interdisciplinar.

A sessão extra destacou-se, ainda, pelo envolvimento ativo dos alunos. As discussões em grupo sobre possíveis complementações de provérbios, o debate sobre tempos verbais e a análise da forma negativa estimularam o pensamento crítico, a argumentação e a capacidade de justificar escolhas linguísticas, competências essenciais no domínio da língua e da literatura.

Esta sessão extra permitiu aprofundar a consciência dos alunos sobre os mecanismos gramaticais que estruturam os provérbios e a importância de cada escolha verbal na transmissão da mensagem. Ao articular análise linguística, reflexão ética e interpretação crítica, os alunos consolidaram conhecimentos de Português de forma prática, significativa e contextualizada, demonstrando que a compreensão profunda da língua depende tanto do domínio formal como da apreciação do seu valor comunicativo e cultural.

4.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO

A análise das sessões desenvolvidas no âmbito deste projeto evidencia que o trabalho com fábulas e provérbios constituiu um recurso pedagógico eficaz para a promoção de aprendizagens significativas, articulando dimensões linguísticas, culturais, históricas e socioemocionais. Para além da aquisição de conteúdos formais, o percurso pedagógico proporcionou aos alunos experienciar o processo de construção de sentido, desde a interpretação de narrativas até à criação de provérbios e histórias originais, promovendo a reflexão sobre valores éticos, morais e culturais profundamente enraizados na tradição portuguesa.

A comparação entre o planeado e o executado revela que, embora os objetivos iniciais tenham sido amplamente alcançados, alguns ajustamentos se tornaram necessários. Limitações de horários e mudanças na calendarização exigiram alterações na sequência e na duração das sessões, evidenciando a importância da flexibilidade e do planeamento adaptativo em projetos educativos. Estes ajustamentos permitiram, no entanto, descobrir novas oportunidades pedagógicas, como a introdução de atividades adicionais de produção multimodal e momentos de reflexão coletiva, que reforçaram a aprendizagem ativa e colaborativa. Paralelamente, a gestão do entusiasmo da turma constituiu um desafio inesperado: embora o envolvimento ativo dos alunos tenha favorecido a participação e a criatividade, foi necessário intervir em determinados momentos para canalizar a energia de forma produtiva. Estes aspetos evidenciam que, no planeamento, é crucial antecipar não apenas conteúdos e tempos, mas também estratégias de gestão da dinâmica de grupo.

A reflexão sobre os resultados confirma que os alunos não apenas assimilaram conteúdos, mas também desenvolveram consciência crítica acerca da função da linguagem enquanto veículo de conhecimento e de valores. A articulação entre leitura, análise de provérbios e contextualização histórica permitiu-lhes reconhecer que as palavras carregam memórias coletivas e experiências sociais, funcionando como mediadoras de saberes entre gerações. Este processo de apropriação crítica estimulou a curiosidade, a interpretação reflexiva e a capacidade de estabelecer ligações entre diferentes domínios do conhecimento, evidenciando a importância da interdisciplinaridade na educação (Freire, 1996; Eco, 1986).

As sessões de produção multimodal e de apresentação pública revelaram-se determinantes na consolidação das aprendizagens significativas, cumprindo plenamente o planeado e, em alguns casos, superando-o. A elaboração de vídeos explicativos, com ilustrações e narração em áudio, permitiu aos alunos articular competências digitais, comunicativas e colaborativas, promovendo simultaneamente autonomia, autoestima e capacidade de expressão em público. O feedback coletivo e a interação social demonstraram o valor da aprendizagem mediada e do envolvimento afetivo, corroborando a perspectiva de Vygotsky (1998) sobre o papel do contexto social e motivacional no sucesso de projetos pedagógicos.

A sessão dedicada à análise gramatical acrescentou uma dimensão de aprofundamento metalinguístico, permitindo aos alunos perceber a relação entre forma e sentido, bem como entre escolha verbal e função comunicativa. A reflexão sobre tempos verbais, elipses e formas negativas reforçou a compreensão de que a gramática não é um conjunto de regras abstratas, mas um instrumento funcional de comunicação e interpretação crítica da realidade (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999). Este momento de aprofundamento, embora não estivesse inicialmente detalhado no planeamento, revelou-se fundamental para consolidar aprendizagens e promover a consciência linguística, mostrando como ajustes durante a execução podem enriquecer significativamente o percurso pedagógico.

Em termos reflexivos, as sessões evidenciam que a aprendizagem significativa vai muito além da aquisição de conteúdos: envolve reflexão, interpretação crítica e aplicação em contextos novos. Os alunos transitaram de uma posição de receção passiva para um envolvimento ativo, criativo e crítico, demonstrando que experiências pedagógicas integrando leitura, escrita, produção multimodal, análise linguística e contextualização histórica contribuem de forma holística para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Perspetivando o futuro, o projeto sublinha a importância de reforçar estratégias de gestão temporal e de dinâmica de grupo, mantendo a flexibilidade que se revelou essencial

durante a execução. A exploração de novas abordagens multimodais poderá ampliar ainda mais o envolvimento e a autonomia dos alunos. O trabalho com fábulas e provérbios evidencia-se, assim, não apenas como recurso literário ou histórico, mas como oportunidade para reflexão sobre ética, cultura e linguagem, consolidando aprendizagens duradouras e preparando os alunos para uma utilização crítica e consciente da língua no cotidiano. Este percurso reforça a convicção de que a educação deve ser simultaneamente formativa e reflexiva, promovendo conhecimento, pensamento crítico e capacidade de construir significado de forma autónoma, crítica e criativa.

5. CONCLUSÃO

Ao chegar ao final deste percurso, torna-se imprescindível realizar uma reflexão profunda sobre a experiência vivida ao longo do projeto. Esta análise não se limita à avaliação dos resultados obtidos, mas envolve também a consideração dos desafios enfrentados, das aprendizagens construídas e do impacto destas experiências na formação da mestranda, tanto a nível profissional como pessoal. A reflexão sobre o planeado e o executado revela, desde logo, que a prática educativa é um processo dinâmico, marcado por necessidades emergentes que exigem flexibilidade, capacidade de adaptação e revisão constante de estratégias.

O desenvolvimento do projeto permitiu à mestranda experienciar, de forma concreta, as múltiplas responsabilidades inerentes à atividade docente. A planificação inicial delineou objetivos claros e sequências de atividades estruturadas, mas a execução exigiu ajustamentos contínuos em resposta às especificidades da turma, à disponibilidade de recursos e à dinâmica do contexto escolar. Estes desvios em relação ao planeado não representam falhas, mas sim oportunidades de aprendizagem: a necessidade de adaptar atividades ou reorganizar tempos levou à exploração de estratégias alternativas que se revelaram eficazes na promoção de aprendizagens significativas. Esta vivência mostrou que a teoria e o planeamento, embora essenciais, apenas ganham sentido quando confrontados com a realidade concreta da sala de aula.

A colaboração com professoras cooperantes, equipa de supervisão e par pedagógico constituiu um elemento central na consolidação das aprendizagens. Esta articulação permitiu à mestranda refletir sobre decisões pedagógicas, trocar experiências e receber feedback, promovendo um desenvolvimento profissional mais sólido. A prática demonstrou que o ensino não é um processo isolado: os objetivos inicialmente planeados só se tornam alcançáveis através de uma interação contínua e reflexiva com a comunidade educativa. Cada ajustamento realizado durante o percurso – seja na adaptação de conteúdos, seja na reorganização de atividades – constituiu uma aprendizagem, reforçando a consciência de que o planeado deve ser sempre interpretado como um guia flexível, e não como um roteiro rígido.

A vivência no contexto escolar permitiu, igualmente, compreender a importância das relações pedagógicas. O contacto com alunos e profissionais da escola evidenciou que a construção de um ambiente de aprendizagem positivo depende da escuta ativa, do reconhecimento do contributo de cada elemento e do respeito mútuo. Embora o planeamento inicial contemplasse momentos de interação, a execução revelou a necessidade de criar espaços adicionais de diálogo e acompanhamento individual, de forma a responder às diferenças individuais e às necessidades emergentes. Este ajuste mostrou que o sucesso pedagógico não depende apenas de conteúdos e metodologias, mas da capacidade de cultivar relações de confiança e motivação.

O percurso foi marcado por desafios complexos, como a gestão do tempo, a manutenção da atenção e a regulação dos ânimos na sala de aula. O planeamento previa estratégias gerais, mas a realidade exigiu a implementação de ferramentas concretas, como temporizadores, deadlines e pequenos intervalos de reflexão, que se revelaram essenciais para equilibrar o entusiasmo da turma com o foco nas atividades. Acresce a dimensão pessoal: conciliar a vida académica, profissional e familiar constituiu um desafio constante. A necessidade de gerir múltiplos papéis exigiu resiliência, disciplina e reorganização contínua de prioridades. Esta experiência permitiu à mestrandia desenvolver competências de gestão pessoal e profissional que, embora não previstas no planeamento inicial, se mostraram fundamentais para o sucesso global do projeto.

O projeto também proporcionou um espaço privilegiado para aplicar metodologias ativas e fomentar a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade e o envolvimento dos alunos. A execução das atividades – leitura de fábulas, análise de provérbios, produção de narrativas e criação de conteúdos multimodais – demonstrou que, embora o planeamento prévio tivesse estabelecido objetivos claros, o verdadeiro potencial das metodologias só se concretiza quando ajustadas às respostas dos alunos e às condições do contexto. Este processo evidenciou que permitir aos alunos refletir criticamente sobre os conteúdos é determinante para a motivação e para a construção de aprendizagens significativas, reforçando a importância de práticas pedagógicas flexíveis e centradas no aluno.

A mestranda reconheceu que o erro e a experimentação constituem componentes essenciais do desenvolvimento profissional. Cada dificuldade, cada ajuste e cada reflexão sobre práticas menos eficazes contribuíram para a construção de uma prática educativa mais consciente, estruturada e adaptável. A reflexão metacognitiva, aplicada ao longo de todo o projeto, permitiu compreender que o sucesso docente não é apenas a concretização de atividades planejadas, mas a capacidade de responder de forma crítica e criativa às situações emergentes. Estes momentos de autoavaliação evidenciam a relevância de uma prática reflexiva e contínua, que integra teoria, experiência e aprendizagem adaptativa.

Em síntese, este percurso evidenciou que a formação docente é simultaneamente prática e reflexiva. A experiência demonstrou que é possível integrar desafios pessoais, acadêmicos e profissionais, transformando-os em oportunidades de crescimento e aprendizagem. O planejamento inicial forneceu uma orientação, mas a execução, marcada por ajustamentos constantes e reflexões críticas, consolidou aprendizagens profundas, tanto em termos pedagógicos como pessoais. Ao concluir esta etapa, a mestranda sente-se mais preparada para enfrentar desafios futuros, munida de competências, experiências e confiança para prosseguir no seu percurso profissional, consciente de que a reflexão contínua, a adaptabilidade e a aprendizagem ativa são elementos indispensáveis para o desenvolvimento educativo e pessoal.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, M. (2012). Educação e cultura: Uma abordagem interdisciplinar. Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), Formação profissional de professores no ensino superior (pp. 21–30). Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). Supervisão: Um processo de desenvolvimento profissional dos professores. Nova Educação.
- Almeida, A. N., & Leite, C. (2011). A interdisciplinaridade no currículo: Um desafio para a escola contemporânea. Educação e Realidade, 36(2), 535–554.
- Arends, R. I. (1995). Aprender a ensinar. McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva. Plátano Edições Técnicas.
- Beane, J. A. (1997). Curriculum integration: Designing the core of democratic education. Teachers College Press.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), Refletir e investigar sobre a prática profissional (pp. 43–55). APM.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Canavarro, A. P. (2003). *Práticas de ensino da Matemática: Duas professoras, dois currículos*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3110>Carr, W. (2019). *Education, knowledge and truth: Beyond the postmodern condition*. Routledge

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.

Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Houghton Mifflin.

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255–296). Macmillan.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.

Correia, M. (2013). A leitura de provérbios: Um exercício interpretativo. *Educação e Comunicação*, 1, 1–18.

Coutinho, C., Sousa, A., & Dias, A. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 291–309.

- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Eco, U. (1984). *Conceito de texto*. Edições 70.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Estrela, A. (2007). *Investigação etnográfica e observação participante*. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Investigação em educação: Teorias e práticas* (pp. 123–140). Educa.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Artmed.
- Fontes, M. (2001). *Provérbios e sabedoria popular*. Edições Afrontamento.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2013). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Pearson.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. Holt, Rinehart and Winston.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Leal, J. (2018). *Provérbios e cultura popular*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Linhares, M. & Martins, C. (2015). *O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças*. Scientific Eletronic Lybrary Online. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HGWM5kyQb744C3YkT6YgKGp/abstract/?lang=pt>

Magalhães, M. G., & Folque, M. A. (2018). A aprendizagem da profissão docente: Um estudo com professores cooperantes. *Educação e Pesquisa*, 44, 1–18.

Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., ... Rodrigues, S. M. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação.

McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge.

Morgado, L., & Tomaz, C. (2009). Articulação curricular e sucesso educativo: Uma proposta de intervenção no 1.º ciclo do ensino básico. *Educação e Comunicação*, 1, 1–14.

Morgado, L., & Tomaz, C. (2012). Articulação curricular e sucesso educativo: Uma proposta de intervenção no 1.º ciclo do ensino básico. *Educação e Comunicação*, 1, 1–14.

Morim, M. (2013). *A leitura e a escrita na escola: Uma abordagem interdisciplinar*. Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

Oliveira, M. (2020). Provérbios e identidade cultural. *Revista de Educação e Cultura*, 10, 1–12.

Pais, A. (2013). A unidade didática: Uma abordagem conceptual e metodológica. *Educação e Comunicação*, 5, 67–84.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.

Pires, M. (2014). *Provérbios: Sabedoria cristalizada*. Edições Afrontamento.

Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>

Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–103.

Roldão, M. C. (2009). Estratégias de ensino e aprendizagem: O desafio da qualidade. Escolar Editora.

Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 87-102. <https://hdl.handle.net/1822/11896>

Salomão, M. (2002). A investigação-ação como estratégia de formação colaborativa de professores: O caso da leitura e escrita na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 5–20.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 5–20.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Vilela, M. (2016). A metáfora conceptual nos provérbios. *Educação e Comunicação*, 5, 67–84.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Zeichner, K. (2010). Repensando as culturas de formação de professores. *Caderno de Educação*, 17, 65–79.

DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. (2001). Diário da República n.º 15/2001, Série I-A. Portugal: Ministério da Educação. www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I. Portugal: Ministério da Educação. www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. (2014). Diário da República n.º 92/2014, Série I. Portugal: Ministério da Educação e Ciência. www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. Portugal: Ministério da Educação. www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, páginas 5572-5575, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. www.dre.pt

Despacho n.º 30/2001, de 19 de julho. (2001). Diário da República n.º 166/2001, Série II. Portugal: Ministério da Educação. www.dre.pt

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. (2017). Diário da República n.º 143/2017, Série II. Portugal: Ministério da Educação. www.dre.pt

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. (2018). Diário da República n.º 138/2018, Série II. Portugal: Ministério da Educação. www.dre.pt

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I. Portugal: Assembleia da República. www.dre.pt

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto (2023). Ficha de Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada.

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto (2022). Regulamento Complemento Regulamentar Específico de Curso. Acedido em https://www.es.eipp.pt/cursos/crec/CRECMPHGP_signed.pdf

Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento de Escolas

Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento de Escolas

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

Plano Anual de Atividades

Plano Plurianual de Melhoria 2021/2023

Regulamento Interno

ANEXOS

ANEXO 1: TABELA DE ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM, RETIRADO DE “DIFERENÇAS PROCESSUAIS NA APRENDIZAGEM: AVALIAÇÃO ALTERNATIVA DAS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM” (ROSÁRIO, 2001)

Estratégias	Definição
1. Autoavaliação	<p>Declarações que indicam as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progressos do seu trabalho.</p> <p>Ex.: “verifiquei o meu trabalho para ter a certeza que estava bem”.</p>
2. Organização e transformação	<p>Declarações que indicam as iniciativas dos alunos para reorganizarem, melhorando-os, os materiais de aprendizagem.</p> <p>Ex.: “faço sempre um esquema antes de realizar os relatórios das experiências de química”.</p>
3. Estabelecimento de objetivos e planeamento	<p>Declarações indicando o estabelecimento de objetivos educativos: planeamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos</p>

	<p>Ex.: “Começo a estudar duas semanas antes dos testes e fico descansada”</p>
4. Procura de informação	<p>Declarações indicando os esforços dos alunos para adquirir informação extra de fontes não-sociais quando enfrentam uma tarefa escolar.</p> <p>Ex.: “antes de começar um trabalho, vou à biblioteca da escola recolher o máximo de informação sobre o tema”</p>
5. Tomada de apontamentos	<p>Declarações indicando os esforços para registar eventos ou resultados</p> <p>Ex.: “Nas aulas sorvo o máximo de apontamentos sobre o que o professor dá”</p>
6. Estrutura ambiental	<p>Declarações indicando esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico de modo a promover a aprendizagem</p> <p>Ex.: “Para não me distrair, isolo-me no quarto”</p>

7.Auto-consequências	<p>Declarações indicando a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares.</p> <p>Ex.: “Se o teste me corre bem, ofereço-me umas gomas”</p>
8. Repetição e memorização	<p>Declarações indicando as iniciativas e os reforços dos alunos para memorizar o material.</p> <p>Ex.: “Na preparação de um teste de Física, escrevo muitas vezes a fórmula, até saber de cor”</p>
9. Procura de ajuda social	<p>Declarações indicando as iniciativas e esforços dos alunos para procurarem ajuda dos pares, professores e adultos</p> <p>Ex.: “se tenho dificuldades no estudo peço ajuda ao meu pai que é médico”</p>
10. Revisão de dados	<p>Declarações indicando os esforços-iniciativas dos alunos para relerem notas, testes, livros de texto, a fim de se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito.</p> <p>Ex.: “antes dos testes revejo sempre os resumos da matéria que fiz”.</p>

	Ex.: “Para me preparar para um teste, resolvo os enunciados dos que já fiz”.
--	--

APÊNDICES

APÊNDICE 1: LISTA DE PROVÉRBIOS

28 de novembro de 2023

Em grupo selecionem 5 provérbios que considerem estar relacionados com a História

1. A curiosidade matou o rato.
2. El-Rei D. Dinis fez sempre quanto quis.
3. Todos os caminhos vão dar a Roma
4. De Espanha, nem bom vento nem bom casamento
5. Grão a grão enche a galinha o papo.
6. De pequenino se torce o pepino.
7. Bom rei, se quereis que vos sirva, dai-me de comer.
8. A união faz a força.
9. De século em século a história repete-se.
10. Quem não arrisca, não petisca.
11. Em terra de cegos, quem tem um olho é rei.
12. Dom de Espanha, Excelência de França, Senhoria de Portugal, não valem meio real.
13. Cá se faz, cá se paga.
14. Dos fracos não reza a História.
15. Fidalguia sem comedoria é gaita que não assobia.
16. Cada macaco no seu galho.
17. Quem tem boca vai a Roma.
18. Criança mimada, criança estragada.
19. Assim como vive o rei, vivem os vassalos.
20. O saber não ocupa lugar.



Muito obrigada



APÊNDICE 2: FORMAÇÃO DE GRUPOS

Sessão 1: Sorteio de provérbios da nossa história

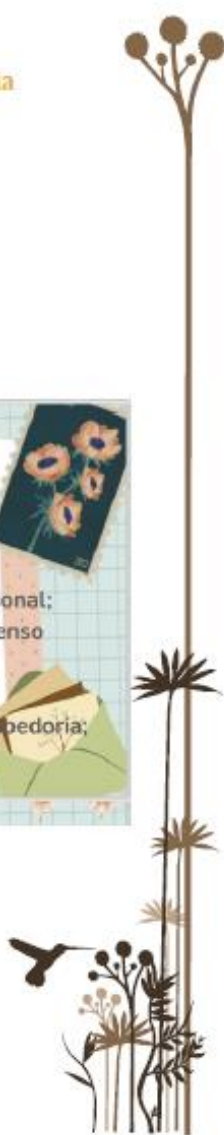
Grupo:

Nome do aluno(a): _____

Nome do aluno(a): _____

Nome do aluno(a): _____

Nome do aluno(a): _____

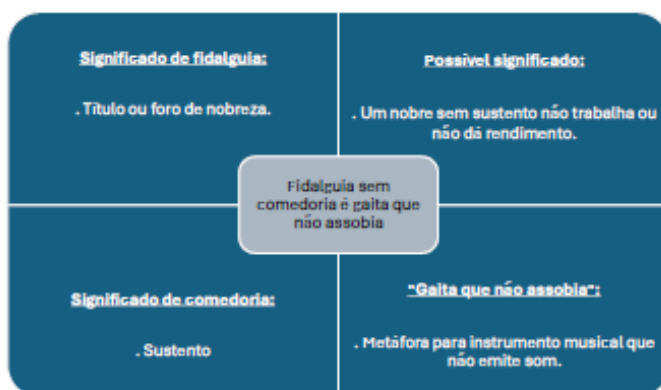


APÊNDICE 3: ESQUEMA COM PALAVRAS-CHAVE

Esquema com palavras-chave

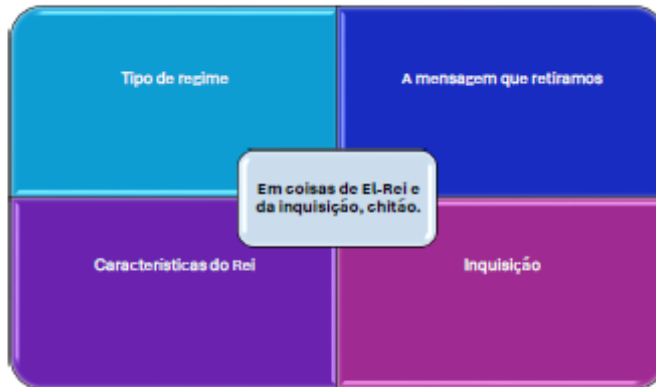
- Depois da pesquisa física e virtual, constrói um esquema com os conceitos e/ou ideias chave registrados.

Exemplo de esquema:

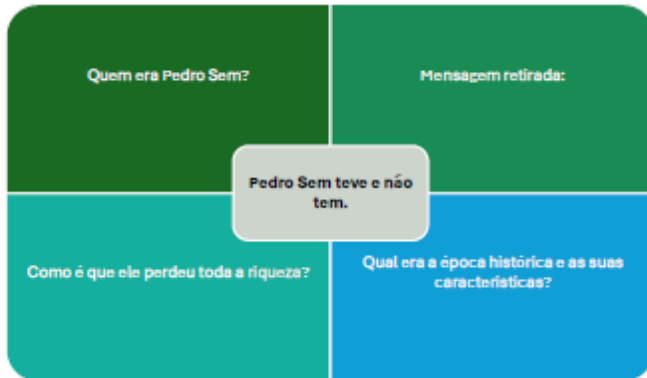


Provérbio 1: Em coisas de El-Rei e da inquisição, chitão.

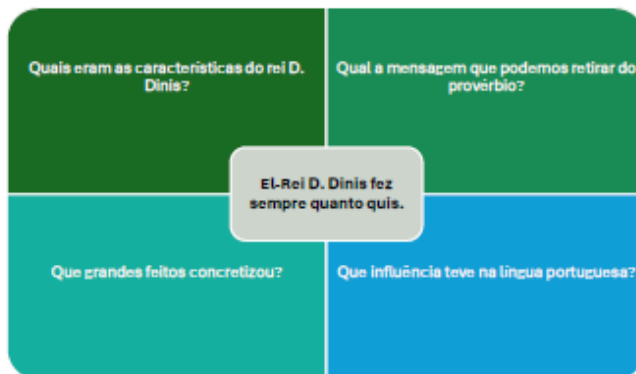
💡 Depois da pesquisa física e virtual, constrói um esquema com os conceitos e/ou ideias chave registados.



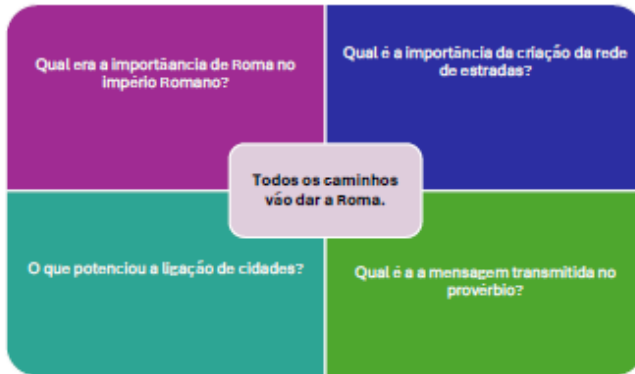
Provérbio 2: Pedro Sem teve e não tem.



Provérbio 3: El-Rei D. Dinis fez sempre quanto quis.



Provérbio 4: Todos os caminhos vão dar a Roma.



Provérbio 5: De Espanha, nem bom vento nem bom casamento.



APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIOS

Em coisas de El-Rei e da inquisição, chitão.

Leia atentamente as perguntas e selecionem a resposta correta:

1. Qual era o poder do rei nesta época?
 - a. Legislativo- geria as leis e regras da época
 - b. Absoluto- mandava em tudo e todos, governando o reino sem consultar ninguém.
 - c. Judicial- zelava pelo cumprimento das leis
2. Nesta época reinava:
 - a. D. Dinis
 - b. D. Afonso Henriques
 - c. D. João V- o Magnânimo e o Rei Sol
3. Este provérbio significa que:
 - a. A população era livre de exprimir a sua opinião.
 - b. A população podia escolher a sua religião.
 - c. A população tinha de se reger pelas ordens do rei e da igreja, sem poder emitir opiniões ou julgamentos.

Indiquem se as frases são verdadeiras ou falsas.

4. De acordo com o provérbio:
 - a. não se podia julgar o rei ou contrariar o clero sob pena de enforcamento por traição.
 - b. as pessoas tinham de estar sempre em silêncio senão eram sujeitas a inquéritos pelo clero.
 - c. o rei era bom governante, mas a igreja perseguia todos os que não seguiam os seus costumes.

Pedro Sem teve e não tem.

Leiam atentamente as perguntas e selecionem a resposta correta:

1. De acordo com o provérbio:
 - a. A figura histórica era muito rica e acabou por ficar muito pobre devido à sua arrogância e à sua avareza.
 - b. A figura histórica teve alguma coisa que perdeu e voltou a ter.
 - c. A figura histórica foi roubada pelo pai da sua noiva.
2. Pedro Sem era:
 - a. Um mercador muito rico e arrogante que possuía naus na Índia no reinado de D. Afonso IV.
 - b. Um mendigo do Porto que nunca teve nada.
 - c. Um rei muito importante que perdeu tudo.
3. A mensagem que podemos retirar do provérbio é:
 - a. Que não devemos ser arrogantes ou avarentos, porque podemos perder tudo num infortúnio.
 - b. A avareza dá riqueza
 - c. Quem tem tudo na vida nunca perde nada.

Indiquem se as frases são verdadeiras ou falsas.

1. Pedro Sem desafiou Deus, dizendo que nem o Crisdor o poderia fazer pobre.
2. Pedro Sem perdeu todos os seus bens e riqueza devido a uma tempestade.
3. Pedro Sem foi o sobrevivente de um naufrágio e acabou a mendigar nas ruas do Porto.

El-Rei D. Dinis fez sempre quanto quis.

Leiam atentamente as perguntas e selecionem a resposta correta:

1. Quais foram os grandes feitos de El-Rei D. Dinis?
 - a. Protegeu a agricultura e aumentou as terras cultiváveis, mandou secar pântanos e semear pinhais, criou as feiras francas, entre outros feitos.
 - b. Conseguiu a independência do Condado Portucalense; .
 - c. Iniciou a colonização.
2. Como era também conhecido o rei D. Dinis
 - a. O Conquistador; .
 - b. O Piedoso.
 - c. O Lavrador e o Trovador.
3. Qual é a mensagem do provérbio?
 - a. D. Dinis fez tudo o que quis, pois dedicou-se a várias áreas como o comércio, a agricultura, a pesca e a educação.
 - b. D. Dinis só fazia o que lhe apetecia.

Indiquem se as frases são verdadeiras ou falsas.

1. Assinou o Tratado de Alcanizes, que pôs fim à guerra iniciada dois anos antes com Castela, permitiu a estabilização de algumas fronteiras e dedicou-se à organização administrativa do reino.
2. No reinado de D. Dinis fundou-se a primeira universidade e o português tornou-se língua oficial do país.
3. Era conhecido como um rei pouco preocupado com o país e com o seu povo.

Todos os caminhos vão dar a Roma.

Leiam atentamente as perguntas e selecionem a resposta correta:

1. O que está na origem deste provérbio?
 - a. A criação de uma rede de estradas construídas no império Romano para aproximar cidades e populações a Roma.
 - b. Facilitar a comunicação entre povos.
 - c. A criação de caminhos mais curtos para alcançar o destino.
2. Qual é o seu significado nos dias de hoje?
 - a. Existem vários caminhos para chegar ao destino ou muitas soluções para cada problema.
 - b. Todos os caminhos vão dar ao mesmo sítio.
 - c. Nem todos os caminhos vão dar a Roma.

Indiquem se as frases são verdadeiras ou falsas.

1. As estradas romanas foram construídas apenas para facilitar a deslocação do exército e do comércio.
2. Esta ligação de estradas foi uma mais-valia para as cidades, pois permitia a ligação entre povos e trocas comerciais.
3. Todas as estradas romanas foram destruídas porque só permitiam a relação com Roma.

De Espanha, nem bom vento nem bom casamento.

Leiam atentamente as perguntas e selecionem a resposta correta:

1. Como são os ventos de Espanha?
 - a. Secos e quentes.
 - b. Húmidos e frios.
 - c. Húmidos e quentes.
2. Porque é que os casamentos com pessoas da realeza espanhola não eram vistos com bons olhos?
 - a. Porque a língua espanhola era muito difícil.
 - b. Porque colocavam em perigo a independência do nosso país.
 - c. Porque os costumes espanhóis não eram bem aceites pelos portugueses.
3. Qual a mensagem transmitida neste provérbio?
 - a. Espanha não traz bom clima nem boas relações.
 - b. Os casamentos com Espanha são tempestuosos.
 - c. Em Espanha dá azar casar num dia de vento.

Indiquem se as frases são verdadeiras ou falsas.

1. Foi D. Afonso Henriques que conseguiu a independência do Condado Portucalense;
2. Os casamentos reais com Espanha comprometiam a independência política e cultural de Portugal;
3. Os ventos de Espanha são muito húmidos e tempestuosos.

APÊNDICE 5: GUIÃO PARA ESCRITA DE TEXTO NARRATIVO

Guião para a escrita do texto descritivo e crítico do provérbio:

Título: o provérbio _____	_____
Introdução (2 a 3 linhas) - Apresentem o provérbio. - Indiquem o seu contexto/época histórica/reinado.	O provérbio _____ remete-nos para a época histórica _____ na qual _____
Desenvolvimento - Expliquem a mensagem que transmite e o seu significado; - Refiram a vossa opinião, indicando argumentos a favor ou contra, o provérbio.	Este provérbio veicula a seguinte mensagem: _____ _____ Tal significa que _____ _____ _____ Na nossa opinião concordamos/não concordamos com a mensagem que transmite, porque _____ _____ _____
Conclusão (2 a 4 linhas) - Reflitam sobre a sua utilização nos dias de hoje e apresentem a vossa opinião sobre essa utilização.	Verificamos que é/não é utilizado atualmente e que ainda faz/não faz sentido nos nossos dias, porque _____ _____ _____

APÊNDICE 6: EXEMPLOS DE TEXTO CRIADO PELOS ALUNOS

“Em coisas de El- Rei e da inquisição, chitão

O provérbio “Em coisas de El- Rei e da inquisição, chitão” remete-nos para o reinado de D. João V, época do absolutismo e da inquisição.

Este provérbio veicula a mensagem de que nesta época as pessoas não eram livres de expressar opinião, sob pena de serem torturadas.

Tal significa que em relação ao rei ou à igreja, as pessoas não podiam manifestar qualquer opinião, remetendo-se ao silêncio.

Concordamos com a mensagem transmitida no provérbio, porque tendo em consideração a época, a mensagem faz todo o sentido.

Verificamos que não é utilizado atualmente, porque já não faz sentido.”

“Pedro Sem teve e já não tem

O provérbio “Pedro Sem teve e já não tem” remete-nos para a época histórica entre o século XIV e o século XV, na qual Pedro Sem era um mercador muito rico e arrogante que possuía naus na Índia durante o reinado de D. Afonso IV.

Pedro Sem desafiou Deus porque achava que não lhe poderia acontecer nenhum mal por ser muito rico e perdeu todos os seus pertences numa tempestade.

Este provérbio veicula a mensagem de que nunca devemos ser arrogantes nem desafiar Deus, porque pode acontecer um infortúnio que nos coloca numa maré de azar.

Concordamos com a mensagem transmitida no provérbio, porque não devemos ser arrogantes nem pensar que as coisas más acontecem aos mais pobres ou desfavorecidos, porque não sabemos o que nos poderá acontecer no futuro.

Verificamos que não é utilizado atualmente, mas ainda faz sentido nos nossos dias, porque devemos ser humildes.”

“El-Rei D. Dinis fez sempre quanto quis.

O provérbio “El- Rei D. Dinis fez sempre quanto quis” remete-nos para a época histórica do reinado de D. Dinis, na qual este mandou plantar o pinhal de Leiria, criou a primeira universidade em Coimbra, bem como criou as feiras francas, entre outros feitos.

Este provérbio veicula a mensagem de que o rei D. Dinis fazia tudo quanto queria, tendo contribuído para muitas benfeitorias a favor da população.

Tal significa que se dedicou a várias áreas como a agricultura, o comércio, a pesca e a educação.

Concordamos com a mensagem transmitida no provérbio, porque o rei D. Dinis quis, ordenou e fez acontecer.

Verificamos que não é utilizado atualmente e que já não faz sentido nos nossos dias, porque em Portugal existe uma democracia e para o Governo realizar algo, muita gente tem de concordar.”

“Todos os caminhos vão dar a Roma

O provérbio “Todos os caminhos vão dar a Roma” remete-nos para a época histórica em que os Romanos invadiram a Península Ibérica com o objetivo de expandirem o seu império.





Nessa altura, construíram estradas e pontes para facilitarem a deslocação, a comunicação e a ligação a Roma.

Este provérbio veicula a mensagem de que tal como todos os caminhos construídos pelos romanos permitiam chegar a Roma, todas as soluções apontadas para resolver algum problema ou de chegar a algum local, apesar de diferentes, podem levar a atingir o mesmo resultado.

Concordamos com a mensagem transmitida no provérbio, porque existem várias formas de se resolver situações e de se chegar a um mesmo local.”

APÊNDICE 7: EXEMPLO DE APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS

<p>Pedro Sem teve e já não tem</p>	<p>Quem era Pedro Sem?</p> <ul style="list-style-type: none"> O provérbio "Pedro Sem teve e já não tem" remete-nos para a época lusitana entre o século XIV e o século XV, na qual Pedro Sem era um mercador muito rico e arrogante que viveu mais na Índia durante o reinado de D. Afonso IV. 	<p>A história</p> <ul style="list-style-type: none"> Pedro Sem desafiou Deus porque achava que não lhe poderia acontecer nenhum mal por ser muito rico e poderoso na sua época.
1	2	3
<p>O porquê do provérbio existir?</p> <ul style="list-style-type: none"> Este provérbio veicula a mensagem de que nunca devemos nos arrogarmos com Deus, porque pode acontecer um infortúnio que nos coloque numa situação de azar. 	<p>Concordamos com o provérbio?</p> <ul style="list-style-type: none"> Concordamos com a mensagem transmitida no provérbio, porque não devemos ser arrogantes nem pensar que as coisas más acontecerão aos mais pobres ou desfavorecidos, porque não sabemos o que nos poderá acontecer no futuro. 	<p>O provérbio ainda é utilizado?</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizamos que não é utilizado atualmente, mas ainda faz sentido nos nossos dias, porque devemos ser humildes. Tarefa realizada por: Niana, Duarte, Diogo Oliveira e Rodrigo Silva
4	5	6

<p>TODOS OS CAMINHOS VÃO DAR A ROMA</p>	 <p>O PROVÉRBIO "TODOS OS CAMINHOS VÃO DAR A ROMA" REMETE-NOS PARA A ÉPOCA HISTÓRICA EM QUE OS ROMANOS INVADIRAM A PENINSULA IBÉRICA COM O OBJETIVO DE EXPANDIREM O SEU IMPÉRIO.</p>	<p>Nesta altura, construíam estradas e pontes para facilitar a deslocação, comunicação e a ligação a Roma.</p> 
1	2	3
<p>Este provérbio veicula a mensagem de que há como todos os caminhos convertem para a mesma direção para chegar a um local, apesar de diferentes serem para alcançar o mesmo resultado.</p> 	<p>Concordamos com a mensagem transmitida no provérbio, porque existem várias formas de se resolver situações e de se chegar a um mesmo local.</p> 	
4	5	

El-Rei D. Dinis fez sempre quanto quis.

O provérbio "El-Rei D. Dinis fez sempre quanto quis" remete-nos para a época histórica do reinado de D. Dinis, na qual este mandou plantar o pinhal de Lousã, criou a primeira universidade em Coimbra, tomou como sede as faldas da rainha, entre outras coisas.

Este provérbio veicula a mensagem de que o rei D. Dinis fazia tudo quanto quis, sendo considerado para muitos habitantes a fonte de prosperidade.

Tal significa que se dedicou a várias áreas como a agricultura, o comércio, a paz e a educação.

Concordamos com a mensagem transmitida no provérbio, porque o rei D. Dinis quis, ordenou e fez acontecer.

Verificamos que não é utilizado atualmente e que já não faz sentido nos nossos dias, porque em Portugal quase uma dimensão é para o Governo realizar algo, mais gente tem de concordar.

DE ESPANHA NEM BOM VENTO NEM BOM CASAMENTO.

O provérbio "De Espanha nem bom vento nem bom casamento" remete-nos para idiossincrasias históricas, mas que há muito acontecimentos reais entre Portugal e Espanha.

Este provérbio veicula a mensagem de que em Espanha o vento não é bom nem o casamento nem os casamentos são bons entre Portugal e Espanha.

Estes não foram bem sucedidos, sendo caso exemplar o de D. Vasco e D. Henrique.

Tal significa que os ventos de Espanha são muito secos e quentes e os casamentos reais colocavam em perigo a independência política e cultural do nosso país.

Concordamos com a mensagem transmitida no provérbio, porque os ventos de Espanha não são agradáveis e na época os casamentos reais entre as duas nações tiveram várias consequências negativas para Portugal.

EM COISAS D'EL-REI E DA INQUISIÇÃO, CHITÃO

O PROVÉRBIO "EM COISAS DE EL-REI E DA INQUISIÇÃO, CHITÃO" REMETE-NOS PARA O REINADO DE D. JOÃO V, ÉPOCA DO ABSOLUTISMO E DA INQUISIÇÃO.

TAL SIGNIFICA QUE EM RELAÇÃO AO REI OU À IGREJA, AS PESSOAS NÃO PODIAM MANIFESTAR QUALQUER OPINIÃO, REMETENDO-SE AO SILÊNCIO.

CONCORDAMOS COM A MENSAGEM TRANSMITIDA NO PROVÉRBIO, PORQUE TENDO EM CONSIDERAÇÃO A ÉPOCA, A MENSAGEM FAZ TODO O SENTIDO.

VERIFICAMOS QUE NÃO É UTILIZADO ATUALMENTE, PORQUE JÁ NÃO FAZ SENTIDO.

APÊNDICE 8: GUIÃO PARA ANÁLISE DE PROVÉRBIO

ANÁLISE DE PROVÉRBIOS

07-05-2024



OBSERVA COM ATENÇÃO OS SEGUINTE PROVÉRBIOS:

1. Todos os caminhos vão dar
a Roma.

4. De Espanha nem bom vento
nem bom casamento.

2. Pedro Sem teve e já não tem.

5. El-Rei D. Dinis fez sempre
quanto quis.

3. Em coisas de El-Rei e da
inquisição, chitão.

Responde às seguintes questões:

I.	Identifica e sublinha as formas verbais dos provérbios apresentados.
II.	Identifica os tempos verbais das formas sublinhadas.

Provérbio 1	
Provérbio 2	
Provérbio 3	
Provérbio 4	
Provérbio 5	

III. Analisa o valor dos tempos verbais, tendo em conta a mensagem dos provérbios.

Provérbio 1	
Provérbio 2	
Provérbio 3	
Provérbio 4	
Provérbio 5	

IV. Identifica os provérbios em que as formas verbais estão omissas (elipses) e propõe formas verbais que se adequem à sua mensagem.

- Resposta:

V. Reflete sobre o valor dos tempos verbais que propuseste.

• Resposta:

VI. Identifica as frases/orações dos provérbios que se encontram na forma negativa.

• Resposta:

VII. Justifica a utilização da forma negativa, tendo em consideração o do sentido do provérbio.

• Resposta:

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

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

Contributos do Português e da História e Geografia de Portugal para a
abordagem de provérbios

