

M

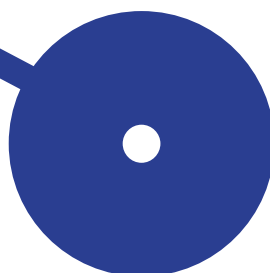
MESTRADO

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

A melodia da sala de aula: um percurso pela formação docente

Mafalda Pina Sousa

07/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mafalda Pina Sousa

A melodia da sala de aula: um percurso pela formação docente

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: Prof.ª Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Coorientação: Prof.ª Doutora Ana Sofia do Carmo Lopes

Porto, julho de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mafalda Pina Sousa

A melodia da sala de aula: um percurso pela formação docente

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: Prof.ª Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Coorientação: Prof.ª Doutora Ana Sofia do Carmo Lopes

Professoras supervisoras:

Doutora Ana Sofia do Carmo Lopes

Doutora Cristina Maria Ferreira da Costa Ribeiro Maia

Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2024

*Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.*

Fernando Pessoa (1928)

AGRADECIMENTOS

Ao olhar para trás, nesta jornada repleta de desafios e conquistas, percebo que as palavras parecem insuficientes para expressar a profundidade da gratidão. "Quem quer dizer o que sente não sabe o que há de dizer", estas palavras de Fernando Pessoa (1928) ecoam no meu coração, refletindo a complexidade dos sentimentos que me invadem neste momento. A todos os que caminharam por perto, oferece-se um sincero agradecimento, com a certeza de que as palavras não conseguem conter a totalidade da gratidão. Apesar de que cada contributo, por mais pequeno que seja, tenha sido essencial, reconhece-se que o apoio de algumas pessoas merece um destaque especial. Assim, com o sincero receio de eventuais omissões, expressam-se algumas palavras de agradecimento:

Em primeiro lugar, às minhas orientadoras, Professora Doutora Carla Ribeiro e Professora Doutora Ana Sofia Lopes, manifesto a minha profunda gratidão pelo acompanhamento excecional e pela prontidão e atenção com que responderam a cada email. Para além de serem profissionais de excelência, revelaram o lado humanístico inerente à docência, que me incentivou a explorar novos horizontes e a desafiar-me a alcançar o meu melhor.

Aos professores cooperantes, que exemplificaram a realidade da profissão, expresso o meu reconhecimento pela dedicação incansável e pela generosa disponibilidade demonstrada.

Às minhas colegas de mestrado, Ana, Alexandra e Catarina, agradeço por mostrarem que os gestos mais simples podem fazer a diferença, tornando dias comuns em momentos inesquecíveis.

Aos meus companheiros de aventuras, Rita, Tiago, Sofia, Pedro, Marta, Telmo e Mariana, agradeço por me terem desviado do meu caminho académico em diversas ocasiões, proporcionando-me, assim, memórias inesquecíveis que jamais esquecerei.

Ao Hugo, por se mostrar sempre disponível em ajudar e marcar a diferença nos momentos de incerteza.

À Filipa, pela sua energia contagiante, que sempre me fez acreditar no meu potencial, e pelas palavras de encorajamento, que foram como um farol nos momentos de dúvida, guiando-me com determinação e confiança.

Ao Pedro, agradeço a paciência demonstrada ao ouvir-me falar repetidamente sobre este Relatório de Estágio e pelo apoio constante que me proporcionou ao longo deste último ano. As tuas palavras reconfortantes permanecerão sempre na minha memória.

À minha família, por me terem mostrado o mundo e por terem acompanhado cada passo da minha vida. Em especial, ao Gil e às minhas sobrinhas, Olívia e June, cujos momentos de ternura foram essenciais nesta jornada.

Por fim, a todos os alunos que se cruzaram no meu percurso, agradeço a oportunidade de aprender e crescer com vocês e pela inspiração diária que me proporcionaram.

RESUMO ANALÍTICO

O Relatório de Estágio assume-se como um requisito para a admissão à prova pública e, por conseguinte, para a obtenção do grau de Mestre. Como tal, *A melodia da sala de aula: um percurso pela formação docente* representa esta exigência formal, espelhando a identidade profissional docente cultivada durante a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada 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.

Com o objetivo de apresentar, analisar e refletir o percurso realizado ao longo dos dois contextos educativos. No presente documento explanam-se as experiências e as aprendizagens concretizadas na construção dos conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e culturais, no decorrer da prática pedagógica, fundamentado, sempre que possível, nos referenciais teóricos e legais.

A ação pedagógica mencionada permitiu, no âmbito da componente investigativa, o desenho e a implementação de um projeto de investigação no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que procurou compreender de que modo o recurso à música poderia promover aprendizagens em articulação com as áreas curriculares de Estudo do Meio, por via do património local, e de Português, numa aproximação à investigação-ação.

Palavras-chave: Identidade profissional docente; Prática de Ensino Supervisionada; Investigação-ação; Música; Património local; Português.

ABSTRACT

The Internship Report assumes itself as a requirement for admission to the public examination and, consequently, for obtaining the Master's degree. *The melody of the classroom: a journey through the teacher formation* represents this formal requirement, reflecting the professional teaching identity cultivated during the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, integrated into the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and in the Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

With the aim of presenting, analysing and reflecting on the work carried out over two educational contexts. It is explained in the present document the experiences and learning that took place in the construction of scientific, pedagogical, didactic and cultural knowledge during the pedagogical practice, based wherever possible on theoretical and legal references.

The above-mentioned pedagogical action allowed, within the scope of the investigative component, the design and implementation of a investigation project in the 1st Cycle of Basic Education, which sought to understand how the use of music could promote learning in conjunction with the curricular areas of Social and Human Sciences, through local heritage, and Portuguese in an approach to action-investigation.

Keywords: Teaching professional identity; Supervised Teaching Practice; Action-investigation; Music; Local heritage; Portuguese.

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE: Aprendizagens Essenciais

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB: Ciclo(s) do Ensino Básico

ECTS: European Credit Transfer System

ESE: Escola Superior de Educação

HGP: História e Geografia de Portugal

NAS: Necessidades Adicionais de Suporte

PASEO: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

PES: Prática de Ensino Supervisionada

UD: Unidade Didática

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	14
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	16
1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR.....	16
1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL	18
1.2.1. SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	19
1.2.2. PERSONALIZAR PARA INTEGRAR.....	22
2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	26
2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	26
2.2. ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	29
2.2.1. TURMA DO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	31
2.3. ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	34
2.3.1. TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	36
2.3.2. TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	40
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	44
3.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB.....	46
3.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CEB.....	60
3.2.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS.....	60
3.2.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL....	72
3.3. PROJETOS E AÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	81
3.4. REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	87
4. A MÚSICA COMO RECURSO PROMOTOR DE APRENDIZAGENS NO 1.º CEB	90
4.1. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS.....	92
4.2. TRIANGULAÇÃO: MÚSICA, PATRIMÓNIO LOCAL E PORTUGUÊS NO 1.º CEB	92
4.3. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	96
4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	99
4.4.1. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS.....	101
4.4.2. GRUPO FOCAL.....	112
4.5. REFLEXÃO SOBRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118

REFERÊNCIAS.....	121
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E NORMATIVA.....	134
APÊNDICES.....	137

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE A- PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES DO 1.º CEB “CANTAR O PASSADO DO NOSSO COMBOIO”	137
APÊNDICE B- PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES DO 1.º CEB “O CAMINHO DA CELESTE POR UMA PAUTA ATÉ À LIBERDADE”	153
APÊNDICE C- PLANIFICAÇÃO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES DO 1.º CEB “OS SONS FABRIS”	172
APÊNDICE D- GUIÃO DO GRUPO FOCAL	184

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1- ORGANIZAÇÃO DAS DIFERENTES MODALIDADES DE TRABALHO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	45
TABELA 2- AULAS LECIONADAS AO LONGO DA PES NO 1.º CEB	49
TABELA 3- AULAS LECIONADAS NA ÁREA DE PORTUGUÊS DO 2.º CEB	62
TABELA 4- UNIDADES DIDÁTICAS LECIONADAS NA ÁREA DE PORTUGUÊS DO 2.º CEB.....	62
TABELA 5- AULAS LECIONADAS NA ÁREA DE HGP DO 2.º CEB.....	74
TABELA 6- UNIDADES DIDÁTICAS LECIONADAS NA ÁREA DE HGP DO 2.º CEB	75
TABELA 7- SESSÕES DINAMIZADAS EM FUNÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	100
TABELA 8- DADOS RECOLHIDOS DURANTE A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL	112

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1- MOMENTOS REFERENTES À CELEBRAÇÃO DO DIA DE SÃO MARTINHO	82
FIGURA 2- DIVULGAÇÃO DA CONSTELAÇÃO NA <i>NEWSLETTER</i> DO AGRUPAMENTO E NA ESCOLA	83
FIGURA 3- ESTROFES PRODUZIDAS PELOS ALUNOS	103
FIGURA 4- REGISTO FOTOGRÁFICO DA AVALIAÇÃO DAS TAREFAS PROPOSTAS NA 1. ^a SESSÃO DO PROJETO	104
FIGURA 5- REGISTO FOTOGRÁFICO DA APRESENTAÇÃO DA TURMA, NO SARAU DO AGRUPAMENTO.....	108
FIGURA 6- AVALIAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS TAREFAS PROPOSTAS NA 2. ^a SESSÃO DO PROJETO.....	108
FIGURA 7- REGISTO FOTOGRÁFICO DA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS TAREFAS PROPOSTAS NA 3. ^a SESSÃO DO PROJETO	110

INTRODUÇÃO

A melodia da sala de aula: um percurso pela formação docente trata-se de um Relatório de Estágio redigido no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano 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. Assumindo-se como requisito para o exercício da função de professor, assim como para a obtenção do grau de mestre, o documento procura retratar, de uma forma abrangente, o trabalho desenvolvido durante a PES e as aprendizagens adquiridas, demonstrando como contribuíram para a formação profissional nas áreas específicas e nos dois ciclos de ensino para os quais o mestrado habilita.

Durante a elaboração do presente relatório, procurou-se ir além da mera descrição, atribuindo espaço para a análise e a reflexão adquirirem um lugar de destaque. Esta opção promoveu a autoanálise, ao permitir identificar e refletir em torno dos obstáculos inerentes à profissão docente, de forma consciente, sistemática e contínua. Deste modo, a referida estratégia possibilitou uma evolução profissional mais consciente, facilitando o crescimento pessoal e profissional da mestranda, ao enfrentar e superar os desafios associados à prática educativa.

No que diz respeito à estruturação do documento em que se apresenta a prática desenvolvida durante o ano letivo 2023/2024, este encontra-se organizado em quatro capítulos que estabelecem uma relação entre si, para além da presente introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo –*Enquadramento curricular e profissional*– apresenta-se um conjunto de referenciais que sustentam a formação docente, sendo abordadas as dimensões legal, académica e profissional. Mais especificamente, neste capítulo refere-se a importância da supervisão na formação de professores e a importância de adaptar o ensino para incluir todos os alunos.

O segundo capítulo –*Caraterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada*– numa abordagem teórico-prática e com o objetivo de justificar algumas das opções tomadas, caracteriza os contextos educativos, nomeadamente, o Agrupamento, as escolas e as turmas onde se realizou a PES.

Por sua vez, o terceiro capítulo –*Prática de Ensino Supervisionada*– foca-se nas intervenções pedagógicas realizadas, estando organizado pelos anos de escolaridade onde decorreu a prática

da mestranda. Aí são também apresentadas, as dinâmicas que ocorreram fora da sala de aula, destacando a participação em atividades e projetos em colaboração com a comunidade escolar.

No quarto capítulo —*A música como recurso promotor de aprendizagens no 1.º CEB*—, é apresentado o projeto de investigação realizado em articulação de saberes entre o Estudo do Meio e Português. Aqui, explora-se o modo como a música promove as aprendizagens, salientando-se a motivação e a pertinência do estudo, o enquadramento teórico, a apresentação e a discussão dos dados e, ainda, a reflexão final. Para terminar, conforme referido, é apresentada uma reflexão abrangente sobre todo o processo, com o objetivo de reforçar as aprendizagens adquiridas ao longo deste percurso de formação.

Para finalizar este relatório, inclui-se as referências consultadas durante a sua redação, seguida pelos apêndices, que exemplificam a prática pedagógica da mestranda no âmbito do projeto de investigação realizado.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

Este capítulo tem como objetivo estabelecer uma ligação entre o enquadramento curricular e o profissional, abordando os aspetos essenciais à prática docente. Estes temas foram explorados a partir da investigação de elementos relacionados com a profissão, com a convicção de que essa perspetiva abrangente contribuiria para uma melhor compreensão dos desafios inerentes à docência.

O capítulo divide-se em dois subcapítulos. O primeiro diz respeito a uma vertente curricular e inclui a análise do enquadramento teórico e legal do mestrado, com o objetivo de orientar o desenvolvimento formativo. O segundo subcapítulo foca-se numa dimensão profissional e explora dois temas relevantes associados à prática docente, nomeadamente a supervisão na formação de professores e a personalização de um ensino onde todos se sintam incluídos.

1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR

O papel do professor é crucial na educação, pois este profissional lida com a produção e a organização do conhecimento pedagógico, influenciando a relação entre o conhecimento científico e a aprendizagem dos alunos (Alarcão, 1996). Por isso, existe uma abordagem orientada para o ensino e a aprendizagem, conseguida através dos sólidos saberes dos docentes e da análise refletida de documentos orientadores e leis normativas, com o objetivo de formar cidadãos ativos, construtores de conhecimento e valores.

Em Portugal, o ensino é regulamentado pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que estabelece princípios como o “desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (alínea 2, do art. 1.º da Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro). Para tal, os docentes devem possuir competências específicas, adquiridas por meio de “cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino” (Lei n.º 49/2005, p. 5123). Assim sendo, é relevante clarificar, subsequentemente, a estrutura da formação inicial dos professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB). Esta consiste em duas etapas correspondentes a dois ciclos de estudo: a

Licenciatura em Educação Básica e, posteriormente, o mestrado profissionalizante na área de especialização desejada.

A Licenciatura em Educação Básica tem a duração de três anos, compreendendo, por isso, seis semestres, e totaliza 180 ECTS. Este primeiro ciclo de estudos visa "assegurar a formação básica na área da docência" (Decreto-Lei n.º 79/2014, p. 2819).

Em relação ao segundo ciclo de estudos para a formação docente, o 1.º CEB é transversal a três mestrados, sendo que dois incluem o 2.º CEB e um o Pré-escolar. No que concerne exclusivamente ao 2.º CEB, atualmente existem dois mestrados distintos: o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e o 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. De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, esta estrutura tem como finalidade "reforçar a qualificação dos estudantes e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional" (p. 2820). Os mestrados em relevo apresentam currículos distintos, sendo concebidos para formar um perfil duplo de docente, uma vez que, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, um professor do ensino básico deve promover "a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com (...) as do 2.º ciclo" (p. 5574). Embora no futuro os formandos possam não exercer simultaneamente em ambos os ciclos, têm a capacidade de promover uma conexão eficaz entre as disciplinas e os anos de escolaridade, garantindo uma transição fluida entre os níveis de ensino.

Apesar da variedade de mestrados dedicados à formação de docentes, todos seguem um documento normativo comum, garantindo, assim, a uniformidade de princípios e valores que perpassam todos os ciclos de formação, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Martins et al., 2017). Este assume-se como uma "referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular" (p. 8).

No que concerne ao plano curricular 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, este estende-se por dois anos, distribuídos por quatro semestres, totalizando 120 ECTS. Além disso, desenvolve-se

em dois contextos interligados: a Escola Superior de Educação (ESE) e a instituição de estágio. Durante o primeiro ano, o foco incide no desenvolvimento curricular e na aprendizagem de didáticas específicas, visando o alargamento dos conhecimentos científicos e científicos-pedagógicos fundamentais para a PES, que decorre ao longo do segundo ano letivo.

É relevante destacar a significância da PES na obtenção do grau de mestre, uma vez que representa 49 ECTS do mestrado, conferindo-lhe um peso substancial na formação global dos estudantes. Esta etapa de formação afigura-se crucial na "mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade" (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1321). Os mestrandos, ao estarem inseridos em ambientes escolares e em interação direta com os alunos, têm a chance não apenas de desenvolver competências de gestão de sala de aula e de relacionamento interpessoal, essenciais para a prática docente, como também de promover uma constante reflexão sobre a sua atuação. Esta experiência permite a aquisição de uma visão mais abrangente das responsabilidades e dos desafios do contexto educacional, contribuindo para uma formação mais completa e consciente.

De forma a concluir, é possível afirmar que a formação inicial de professores representa uma oportunidade para desenvolver competências de investigação, reflexão e intervenção em ambiente educativo (Nóvoa, 1992). Por isso, o presente relatório reflete uma postura crítica, reflexiva e investigativa da experiência educacional da mestranda, articulando a teoria com a prática, enquanto são exploradas as dimensões pessoais, profissionais e sociais.

1.2.ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

Após a apresentação das características e dos alicerces legais que contextualizam a formação inicial de professores, a atenção dos textos subsequentes volta-se para a identidade profissional docente. Os temas abordados refletem a pertinência da supervisão como procedimento fundamental na formação inicial de professores, ressaltando o papel decisivo do supervisor para criar um elo entre a teoria adquirida na instituição de ensino superior e a prática em contexto escolar. Posteriormente, expõe-se a relevância de um ensino no qual todos os estudantes se sintam incluídos e valorizados, aspeto crucial para garantir um ambiente escolar acolhedor e

propício ao desenvolvimento integral de todos. Deste modo, procura-se evidenciar a importância da formação docente na promoção de um ambiente educativo inclusivo e reflexivo.

1.2.1. SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Se considerarmos a qualificação da escola e dos docentes como um meio para enfrentar os desafios do século XXI, é preponderante refletir sobre a supervisão e a forma como esta pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em formação.

Rangel (2001) refere que a supervisão pedagógica se descreve como “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento de processo do ensino–aprendizagem” (p. 32). Alarcão (2020) completa esta noção acrescentando que se trata de um “processo interpessoal, que implica ligações e interações entre as pessoas” com o propósito de “orientar e monitorizar (...) as atividades (...) realizadas por pessoas, que ocorrem em determinados contextos e num dado tempo”, sendo concebido de diferentes modos, nomeadamente através do diálogo, da reflexão, do “*feedback* (que é importantíssimo nas atividades de supervisão)”, da observação e da “sistematização e conceptualização” (p. 40). A autora clarifica ainda que a supervisão deverá ser realizada “num ambiente formativo estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento de cada um, na perspetiva crítico–emancipatória do cenário democrático” (p. 40). Ao analisarmos esta perspetiva, compreendemos o peso da orientação e do acompanhamento do supervisor, bem como da reflexão nas suas diferentes formas, autorreflexão e heterorreflexão. Com base no ponto de vista dos autores aludidos, pode-se afirmar que o objetivo principal deste processo é promover o desenvolvimento das práticas dos professores em formação, incentivando-os a refletir sobre as suas ações para que possam evoluir e melhorar continuamente.

Tal como é mencionado por Alarcão (2014), a profissão docente, “pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação” (p. 24). Assim sendo, percebe-se que, para encarar os desafios que surgem durante as práticas pedagógicas, é necessário colaborar e partilhar experiências e estratégias, com vista a melhorar as práticas e a compreender as múltiplas conceções ligadas ao ensino. No decorrer deste cenário, a supervisão denota-se essencial por se tratar de um processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem dirigido para o melhoramento da prática pedagógica do professor (Vieira,

1993). Esta ação coaduna-se como uma postura de abertura relativamente ao outro e à possibilidade de autotransformação (Chioca & Martins, 2004, citados por Alarcão & Canha, 2013).

A constante vontade de evolução e transformação vai ao encontro da Investigação-Ação, uma vez que esta surge como uma metodologia que desperta nos professores a necessidade de refletir e melhorar as práticas educativas (Coutinho, et al., 2009). Mais concretamente, caracteriza-se por uma interação contínua entre teoria e prática, encorajando o docente a intervir no seu campo de pesquisa, analisando os resultados das suas ações e influenciando a prática (Amaral et al., 1996). A colaboração e a reflexão integram-se e complementam-se neste tipo de metodologia, que se assume como “essencial a um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir” (Vieira, 1993, p. 12). Deste modo, a supervisão deve ser encarada como uma forma de “promoção do desenvolvimento profissional numa perspectiva menos hierarquizada e mais colaborativa”, possibilitando o fomento de uma cultura de aperfeiçoamento contínuo e partilha de saberes (Alarcão, 2010, citada por Alarcão & Canha, 2013, p. 36).

Por conseguinte, é essencial destacar que, durante a realização da PES, a atuação dos supervisores foi crucial para o desenvolvimento profissional da professora em formação. Houve uma parceria de trabalho contínuo e eficaz, que se manifestou tanto nos momentos de análise e reflexão quanto na problematização de situações. Acerca desta relação Silva (2000) enfatiza a importância do trabalho em equipa, destacando que essa colaboração deve ser marcada por interdependência, confiança e respeito mútuo. Este envolvimento total no processo incluiu a troca de ideias e conhecimentos e a reflexão sob diferentes óticas, permitindo que as contribuições enriqueçam a construção ao longo de toda a formação. Ao promover-se um espaço onde a troca de ideias é encorajada, ambos os lados podem beneficiar de novos conhecimentos e abordagens pedagógicas. Esta interação não só fortalece a competência profissional dos professores em formação, como também contribui para a confiança e a autonomia no exercício da profissão.

Acresce referir que, no decurso da PES, a intervenção dos supervisores ocorreu em três momentos. O primeiro consistiu nas reuniões preparatórias, que se realizaram antes das observações, onde se discutiram os conteúdos a serem lecionados e as estratégias mais eficazes para a sua implementação. O segundo, isto é, o momento de observação, correspondeu àquele em que os professores supervisores adotaram uma abordagem avaliativa, recolhendo dados sobre a

“informação relativa aos objectivos traçados no encontro de pré-observação” (Vieira, 1993, p. 43). O terceiro momento ocorreu após as regências, com o objetivo de se realizarem reflexões, que se focavam no percurso desde o primeiro encontro até ao final. Nessas reuniões, foram apresentados os aspetos alcançados, identificadas as áreas que necessitavam de melhorias e sugeridas estratégias que poderiam ser úteis em futuras práticas pedagógicas. Considerando o exposto precedentemente, entende-se que este ciclo sucessivo possibilita a criação de um caminho que conduz à “finalidade principal da supervisão”, que é “ajudar os formandos a tornarem-se supervisores da sua própria prática” (Vieira, 2009, p. 201).

Apesar de, até agora, apenas se ter descrito a função do supervisor institucional, o supervisor cooperante possui, também, um papel fulcral na aprendizagem. Ambos desempenham o exercício de “promover e orientar a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente” (Formosinho, 2005, p. 32). No entanto, diferem nos contextos em que atuam. O supervisor cooperante trabalha diretamente numa sala de aula dentro da escola e a sua ação foca-se na formação em contexto. Por outro lado, o supervisor institucional, que não está presente na escola de forma contínua, faz visitas periódicas e tem a responsabilidade de servir de ligação entre a instituição de formação e os supervisores cooperantes.

Ainda no que respeita ao professor cooperante, há que sublinhar que “é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente” (Formosinho, 2001, p. 58). Este assume-se como um modelo e uma referência durante a prática pedagógica, observando em primeira mão a evolução dos mestrandos e desempenhando “o seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional” (Formosinho, 2001, p. 58).

Em conclusão, pode-se afirmar que a atuação dos dois intervenientes diretos na supervisão é crucial e deve basear-se na compreensão das problemáticas emergentes nos diferentes contextos e na promoção de novas aprendizagens, ajudando os professores em formação a transformar os conhecimentos disciplinares em competências profissionais. Essa interação promove uma evolução progressiva que enriquece o desenvolvimento individual dos futuros docentes e contribui, de forma contínua, para a melhoria da prática educativa, elevando a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

1.2.2. PERSONALIZAR PARA INTEGRAR

Portugal, como estado que defende a obrigatoriedade escolar até aos 18 anos e como país integrante da União Europeia, deve garantir o direito à educação consagrado na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. Contudo, para que esta norma seja viável, é necessário proporcionar a todos e a cada um uma educação de qualidade, que se revele inclusiva e promotora do desenvolvimento de competências que permitam encontrar respostas para os desafios do futuro (Cosme et. al., 2020). Assim sendo, a inclusão constitui-se como um projeto de constante construção de uma prática que aposta em educar na e para a diversidade, garantindo aos estudantes o sucesso escolar (Ainscow, 1999; Rodrigues, 2000). A implementação desta prática requisita a mobilização de diferentes meios e de estratégias diversificadas de ensino capazes de suportar com equidade a participação e a aprendizagem de todos (Sasaki, 1997). Em consonância com esta perspetiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho estabelece a conceção de uma escola inclusiva, onde todos e cada um dos alunos independentemente da sua situação pessoal, económica e/ou social, encontram respostas que lhes possibilitam a obtenção de um nível de educação e formação facilitador da inclusão social.

Para que a inclusão suceda, é essencial que o professor procure garantir a progressão das aprendizagens dos alunos, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às necessidades específicas de cada um (Sá, 2001). Portanto, é necessário que os estudantes beneficiem de estratégias de diferenciação pedagógica. Neste contexto, Guedes (2014) afirma que este modo de trabalho se desenvolve “respeitando os tempos e os modos que cada criança tem para aprender, utilizando estratégias e mecanismos profícuos com sentido e significativos” (p. 115). Para tal, torna-se fundamental a utilização de diferentes opções metodológicas com graus de complexidade díspares, fornecendo assim, uma resposta proativa perante as necessidades e características de cada aluno (Allan & Tomlinson, 2002).

Em conformidade com o referido, o professor que recorre à diferenciação pedagógica assume o papel de facilitador, ao ajustar atividades e métodos de trabalho aos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (Heacox, 2006). A este respeito, Grave-Resendes e Soares (2002) defendem que o docente deve ser “organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno se possa processar” (p. 22). Neste sentido, o professor também assume o papel de

colaborador, uma vez que ao trabalhar em cooperação com os alunos possibilita a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo (Heacox, 2006; Grave-Resendes & Soares, 2002). Esta abordagem permite que cada estudante se sinta valorizado e apoiado no seu percurso académico, assim como fomenta a autonomia e a interajuda entre colegas.

Neste contexto, há que salientar que a heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem, observada no decorrer da PES, levou a mestranda a utilizar a diferenciação pedagógica interna como uma estratégia inspiradora ao longo das regências. Deste modo, compreendeu-se a necessidade de envolver todos os discentes, sendo este desafio particularmente maior na turma do 3.º ano de escolaridade, devido às acentuadas diferenças nos ritmos de aprendizagem. Para que todos os estudantes se sentissem parte do processo, procurou-se realizar uma prática de acordo com as suas necessidades, dificuldades e motivações, respeitando os ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento (Silva, 2004). Assim sendo, a professora em formação apoiou os alunos que tinham mais dificuldades na compreensão de alguns conteúdos, através de explicações personalizadas e acompanhamento individualizado, quer nas aulas que lecionou quer nas aulas lecionadas pelos professores cooperantes ou pelo par pedagógico. Ademais, acompanhou alguns alunos individualmente, fora da sala de aula, quando surgia um conteúdo considerado mais desafiante pelos discentes. Além disso, nos momentos em que regia procurou incluir a participação de todos, independentemente das dificuldades. Acrescenta-se que, para os estudantes que executavam as tarefas de forma mais rápida, procurou-se, sempre que possível, atribuir atividades de enriquecimento e aprofundamento, de modo a manter o interesse e o desenvolvimento contínuo. Nos momentos em que não foi possível este procedimento, solicitou-se aos estudantes que já haviam concluído suas tarefas que prestassem apoio a determinados colegas, dando a indicação que não deveriam dizer a resposta, mas sim guiá-los no processo de encontrar a solução.

Outro fator que favoreceu a diferenciação foi o *feedback* individual e contínuo, que se apresentou através de orientações precisas, permitindo aos alunos, de maneira autónoma, reconhecerem e corrigirem os erros, reorganizando conscientemente as ideias. Este processo ajudou os discentes a identificar as áreas em que precisavam de melhorar e, também, atribui-lhes confiança para gerir as dificuldades. Assim, o *feedback*, em articulação com o trabalho pedagógico e didático realizado pelo professor, potenciou “o aprimoramento do ensino e da aprendizagem” (Arana et al., 2013, p.

726), criando um círculo virtuoso de melhoria contínua, no qual os alunos são desafiados a refletir sobre o próprio progresso e a desenvolver estratégias eficazes de superação.

A adoção desta abordagem revelou uma evolução considerável no desempenho académico dos alunos com dificuldades e fomentou um ambiente de respeito mútuo e de apoio dentro da turma. Porém, revela-se elementar enunciar que a diferenciação pedagógica não alcançou a sua plenitude. Apesar dos esforços realizados nesse sentido, não foi possível adaptar cada conteúdo a cada estudante, apenas se agrupou os alunos de acordo com as semelhanças na aprendizagem e adotaram-se as mesmas estratégias de diferenciação pedagógica. Esta situação aconteceu, porque se tratava de turmas com um elevado número de estudantes, fazendo com que existisse uma maior quantidade de características e necessidades de aprendizagem diferentes, a que era necessário dar resposta. Além disso, a vasta quantidade de aprendizagens essenciais a serem alcançadas também se revelou uma adversidade, visto que limitava o tempo e os recursos disponíveis para a personalização do ensino. Embora os benefícios da diferenciação pedagógica tenham sido evidentes, permanece o desafio de equilibrar a individualização do ensino com as exigências curriculares e a realidade prática das salas de aula. Note-se, ainda, que apesar das limitações referidas, a diferenciação pedagógica existente somente foi exequível, em grande medida, pelo auxílio do par pedagógico e dos professores cooperantes, que se assumiram como parte fundamental do processo.

De mencionar a integração de dois alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) intelectual, na turma do 6.º ano de escolaridade. Em diálogo com a professora cooperante, compreendeu-se que estes possuíam um programa educativo individual, onde estavam descritas as adaptações curriculares, as competências e as aprendizagens a desenvolver. Além disso, também se constatou que eram acompanhados continuamente por uma professora de ensino especial que permitia a integração dos dois alunos nas aulas que assistiam, fazendo com que fossem apoiados “individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente” (Louro, 2001, p. 102). Esta estratégia visou estabelecer “formas comuns de vida, de aprendizagem e de trabalho entre pessoas deficientes e não deficientes” (Steinemann, 1994, p. 7), desenvolvendo “benefícios de tipo pessoal, social e académico, em cada um deles” (Reis, 2003, p. 24).

Assim, compreende-se que a diferenciação pedagógica reside num “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo uma criança, em situação

de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo” (Perrenoud, 1997, citado por Sá, 2001, p. 12). Deste modo, assume-se como uma prática imperativa no ensino, mas exigente para o professor, “porque requer um conhecimento profundo dos alunos.” (Santos, 2009, p,63). Note-se que para compreender as necessidades dos alunos é essencial testar métodos de adaptação que podem não ser bem-sucedidos à primeira tentativa. Portanto, este processo necessita de ser “progressivamente melhorando, muitas vezes através da tentativa e erro” (Santos, 2009, p,63).

Outra questão pertinente acerca da diferenciação pedagógica é o facto de não poder ser aplicada da mesma forma em diferentes turmas. Por conseguinte, os professores necessitarão de reavaliar o seu papel e o dos alunos, a organização do trabalho, a natureza das tarefas propostas e até mesmo a gestão do espaço. Assim, a utilização desta estratégia torna-se mais desafiante, uma vez que se “acrescenta a tantas outras que o professor tem de enfrentar no seu dia-a-dia profissional” (Santos, 2009, p. 63).

Concluindo, a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica exige que o professor delibere decisões de acordo com os resultados das ações desenvolvidas pelos alunos, valorizando a diversidade, através da identificação e do respeito do tempo dos progressos. Apesar de exigente, esta abordagem permitirá, ao longo do tempo, perceber resultados individuais de aprendizagem de toda a turma, fazendo, assim, compreender que existem diversas formas de alcançar o mesmo objetivo final. Ao incorporarmos todas estas noções, seremos capazes de alcançar uma prática educativa de todos e para todos conforme preconizado no PASEO (Martins et al., 2017).

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Neste capítulo são apresentadas informações referentes às instituições e ambientes educativos, nos quais ocorreu o período de Prática de Ensino Supervisionada. Inicialmente, procede-se à caracterização do Agrupamento de Escolas, destacando as dimensões relacionadas ao meio local e à comunidade educativa. De seguida, são apresentadas as especificidades próprias de cada um dos contextos de estágio. Por fim, como parte essencial, este capítulo também inclui a caracterização das turmas, destacando as dificuldades, os interesses e as necessidades dos alunos. Os elementos referidos foram obtidos através de diálogo entre professores e alunos, da análise dos documentos orientadores do Agrupamento e da observação, que tal como refere Estrela (1994), possibilita reconhecer e identificar fenómenos, compreender as relações sequenciais e causais e ser sensível à reação dos alunos, recolher objetivamente as informações, organizá-las e interpretá-las de forma que o docente se situe criticamente.

A escola é uma instituição fundamental para a formação e desenvolvimento do aluno, é o local que lhe possibilita vivências que em nenhum outro lado podem experienciar (Nóvoa, 2010), como tal, deve ser entendida como uma comunidade educativa que se estrutura e transforma mediante um projeto educativo que não ignora as pressões sociais exercidas sobre a mesma (Carvalho & Diogo, 1999). Assim, os elementos referidos são fundamentais para o desenvolvimento de uma prática educativa apropriada e contextualizada.

2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Um agrupamento de escolas corresponde a uma unidade organizacional constituída por diferentes estabelecimentos que oferecem um serviço educativo correspondente a diversas valências. De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, estas instituições situam-se numa mesma área geográfica, possibilitando aos alunos a execução de um percurso sequencial e articulado. A sua localização permite o reforço da capacidade pedagógica das escolas, assim como a gestão dos seus recursos.

O Agrupamento de Escolas que acolheu a mestranda era de uma instituição de carácter público. Este Agrupamento, cuja oferta académica se estende desde a Educação Pré-Escolar até ao 3.º CEB, localiza-se no concelho de Valongo, numa freguesia populosa, que beneficia de diversos meios de transporte que permitem, facilmente, a mobilidade dos seus habitantes. O Agrupamento é composto por 11 estabelecimentos de ensino, nomeadamente: cinco jardins de infância, cinco escolas do 1.º CEB e uma escola dos 2.º e 3.º CEB. Todas estas instituições carecem de melhores infraestruturas, porém a escola do 1.º CEB encontra-se em remodelações e as restantes estão pendentes de intervenções. Todos os estabelecimentos educativos encontram-se em proximidade geográfica, o que facilita o funcionamento coordenado da organização, possibilitando, deste modo, uma fácil mobilidade entre as mesmas. Além disso, a centralidade das escolas proporciona uma acessibilidade conveniente

De acordo com o Projeto Educativo (2022), observou-se, na região, um aumento populacional progressivo, acompanhado pela construção de novas e modernas infraestruturas. Esses desenvolvimentos contribuíram para a melhoria da qualidade de vida e possibilitaram a criação de espaços culturais e de lazer, levando à ascensão da localidade à categoria de cidade. Este crescimento teve como consequência a diminuição de atividades do setor primário, sendo este substituído pela indústria, comércio, serviços e transportes que empregam grande parte da população.

Em termos socioculturais é de notar que uma parcela dos alunos é originária de diversos bairros sociais da localidade, enfrentando desafios de integração social e carências económicas. De acordo com o Regulamento Interno (2018), são também crianças que passam bastante tempo na rua e, por isso, apresentam pouca noção das regras e/ou obrigações sociais. Esta situação pode influenciar o aproveitamento escolar dos estudantes, pois grande parte das crianças provenientes de meios socioeconómicos e culturais desfavorecidos têm ambientes familiares intelectualmente pouco estimulantes (Manning & Baruth, 1995). Porém, a maioria dos alunos vivia com um nível económico satisfatório (Regulamento Interno, 2018), sendo que esta situação se verificou nas turmas em que se realizou a PES.

O Agrupamento tem como missão “consolidar [se] como escola de referência pela qualidade do seu serviço educativo e pela capacidade de desenvolvimento dos seus alunos” (Projeto Educativo, 2022, p.3). Assim, no que diz respeito aos recursos humanos, o Projeto Educativo (2022) refere

que o Agrupamento era composto por Assistentes Operacionais, Técnicos Administrativos, Educadores de Infância, Psicólogos, Terapeutas, Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Professores dos três ciclos de ensino. A maioria fazia parte do quadro de escola, indicando que eram professores com uma extensa trajetória de serviço e experiência pedagógica acumulada. Assim, o Agrupamento possuía 203 docentes, 132 pertenciam ao quadro de escola, 21 ao quadro de zona pedagógica e 50 eram contratados. O corpo discente era composto por aproximadamente 1600 alunos, sendo que, 325 pertenciam ao ensino Pré-Escolar, 608 ao 1.º CEB, 325 ao 2.º CEB e 373 ao 3.º CEB. A nível económico, 47% dos alunos beneficiava de subsídios da Ação Social Escolar, sendo estes distribuídos pelos diversos escalões.

O Projeto Educativo (2022) menciona ainda que o Agrupamento é dinamizador de diversas atividades, oferecendo um amplo número de projetos e clubes impulsionados pelos docentes, com o objetivo de promover a evolução holística das capacidades dos alunos. Prosseguindo a ideia de ofertas educativas, o Agrupamento tem estabelecido parcerias com inúmeras estruturas e instituições culturais e científicas, como por exemplo a Escola Superior de Educação do Porto, a Fundação de Serralves, o Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral do Porto, o Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental, a Academia de Música de Costa Cabral, o Ginásio Escola de Dança, entre outras. Estas colaborações assentam em oito propósitos fundamentais para o Agrupamento, sendo estes a inserção no território educativo; a identificação de recursos existentes na comunidade escolar e educativa; a utilização de meios como recurso nas atividades a desenvolver; a promoção de iniciativas e a participação da sociedade civil, bem como o desenvolvimento de encontros, debates, exposições, formações em contexto de trabalho e outras atividades pedagógicas; o aumento da troca de saberes e experiências entre as escolas; a rentabilização dos recursos; a oferta da utilização dos recursos existentes nas escolas à comunidade educativa (Regulamento Interno, 2018).

As características referidas permitiam “educar os alunos numa cultura de rigor cívico e académico, preparando-os para os desafios do futuro, que reclamam uma grande capacidade de adaptação a novas e inesperadas situações de vida, tornando-os seres realizados e livres, cidadãos responsáveis e capazes de uma intervenção social empenhada e transformadora” (Projeto Educativo, 2022, p.3), possibilitando, deste modo, a concretização da missão do Agrupamento.

2.2. ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escola do 1.º CEB localizava-se em frente à sede do Agrupamento e funcionava num edifício amplo e de grandes dimensões que, mesmo após ter sofrido remodelações na parte exterior, continuava a carecer de modernização, comparativamente às restantes instituições do 1.º CEB. As referidas obras começaram durante as férias de verão dos estudantes e, apesar de se ter previsto o seu término no início do semestre, apenas acabaram na altura do Natal, limitando o espaço exterior dedicado ao tempo de recreio dos alunos.

No que toca à oferta educativa, esta estendia-se da Educação Pré-Escolar ao 1.º CEB. Como complemento, existiam as atividades de enriquecimento curricular e a componente de animação e apoio à família, que tinha como função facilitar a conciliação da vida profissional dos encarregados de educação com o tempo letivo dos alunos. Assim, a componente de animação e apoio à família destinava-se a assegurar o acompanhamento dos alunos do 1.º CEB, antes e depois das atividades letivas ou de enriquecimento curricular. Na receção antes do início do período letivo, nomeadamente entre as 7:30h e as 9:00h, os estudantes permaneciam numa sala específica, juntamente com as crianças da Educação Pré-Escolar, e eram vigiados pelas auxiliares de ação educativa. Para o período posterior ao tempo letivo estava disponível um apoio aos trabalhos de casa e ao desenvolvimento de atividades lúdicas e desportivas, que decorria entre as 17:30h e as 19:00h.

Esta escola possuía uma estrutura separada para o Jardim de Infância e um edifício principal com dois andares, num total de 13 salas de aula, uma biblioteca e uma cantina/refeitório. No que diz respeito ao edifício onde decorreu a PES, este tinha dois pavilhões. O primeiro pavilhão era destinado às turmas dos dois anos iniciais do 1.º CEB, era constituído por quatro salas de aula, uma sala de arrumos e uma casa de banho exterior. No segundo pavilhão, encontravam-se, no piso superior, as salas dos 3.º e 4.º anos de escolaridade e a biblioteca. Neste espaço era possível encontrar quatro computadores, três mesas circulares e diversas estantes com obras devidamente organizadas. Apesar de ser um local que deveria ter uma atmosfera aconchegante para incentivar um contacto frequente com os livros, era o local mais frio da escola e estava constantemente fechado. Por seu turno, no piso inferior, localizava-se a Sala do Futuro; uma sala

de Pré-Escolar, que funcionava como suplemento ao espaço destinado ao Jardim de Infância; uma sala dos professores; uma sala de arrumos e uma casa de banho.

No que concerne à Sala do Futuro, destacada no parágrafo precedente, esta era utilizada para as aulas de robótica, porém podia ser também requisitada pelos docentes titulares de turma, sempre que considerassem pertinente a utilização de tecnologia nas áreas curriculares que lecionavam. Em termos de recursos, neste local estavam disponíveis *tablets*, um quadro interativo, uma impressora 3D e mesas com rodinhas que possibilitavam uma fácil mobilidade. Acresce referir que, muito embora fosse possível a sua requisição, a ocupação deste espaço, além do período destinado à robótica, era quase nula. De acordo com os docentes, a situação era resultante do comportamento disperso dos alunos, causado pelo ambiente com mesas e cadeiras móveis, que geravam menor rendimento escolar.

O espaço exterior da escola era cercado por um muro com uma grade, cobrindo todo o perímetro do recinto, e existia um portão que se encontrava constantemente fechado, sendo apenas aberto pelas assistentes operacionais, que controlavam a entrada de pessoas e garantiam, assim, a segurança dos estudantes. A área destinada ao recreio era de grande dimensão. No local onde se localizava o pavimento em cimento situavam-se as demarcações de jogos tradicionais, nomeadamente do jogo da macaca, e o campo de futebol. A par do exposto, existia uma pequena horta aberta à comunidade escolar sendo que, durante o período de estágio, nunca se observou a sua utilização. É de salientar que a escola carecia de um espaço exterior coberto para as crianças brincarem nos dias de chuva, visto que não existia um pavilhão polivalente e os espaços cobertos eram limitados.

As observações realizadas foram além do espaço dedicado à componente curricular, tendo passado pelo recreio escolar, visto que este é o espaço onde os alunos se sentiam livres para se divertirem e interagirem com os pares. Neste local, os estudantes ocupavam todos os espaços disponíveis, se a meteorologia assim o permitisse, e realizavam brincadeiras livres. Deste modo, como o recreio permite às crianças a exploração do jogo livre, aumentando a sua imaginação, a criatividade, a organização dos seus próprios jogos, a criação das suas regras e a aprendizagem de habilidades para resolver problemas (Barros et al., 2009), foi necessário observar os comportamentos adotados neste espaço para uma maior proximidade com os discentes. Posto isto, neste local, a mestranda acompanhou as brincadeiras dos estudantes, comportou-se como

moderadora de conflitos e apoiou alguns momentos emocionais dos alunos com o sentido de contornar os momentos de tristeza que vivenciavam.

2.2.1. TURMA DO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma do 3.º ano era composta por 24 alunos, sendo 15 do sexo feminino e os restantes nove do sexo masculino. Em termos de faixas etárias, a média situava-se nos 8 anos, porém existia um aluno com 10 anos, que ficou retido no 2.º ano de escolaridade. A par disto, 23 alunos possuíam uma estrutura biparental e somente um tinha uma família monoparental, sendo a mãe a encarregada de educação. Nesta turma, existia um aluno que apresentava algumas dificuldades que se aproximavam de uma perturbação de aprendizagem, nomeadamente dislexia. No entanto, estava a ser acompanhado por um psicólogo para um correto diagnóstico da situação, não existindo, durante o período observado, uma diferenciação pedagógica. É de acrescentar que um aluno apresentava um problema de tónus muscular que afetava a sua caligrafia.

A turma destacava-se pelo comportamento exemplar, pela motivação para aprender e pela participação ativa e espontânea, demonstrada pela partilha constante de emoções, pensamentos e conhecimentos prévios sobre os diversos temas abordados. Em termos individuais, pautava-se pela heterogeneidade nos ritmos de aprendizagem e alguns alunos necessitavam de um acompanhamento personalizado, a fim de compreenderem certos conteúdos, bem como de um período mais alargado para concluírem ou executarem determinadas tarefas. Esta necessidade originou que dois alunos tivessem um apoio fora da sala de aula, com um outro professor. Embora não possuíssem estatuto de alunos com NAS, apresentavam dificuldades de aprendizagem. As Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem, concretizadas no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, permitiram que a turma beneficiasse de coadjuvação. O suporte oferecido aos alunos tinha como propósito principal promover a inclusão, visando garantir o progresso académico.

No que concerne à caracterização sociocultural, pode afirmar-se que eram alunos que viviam com um moderado nível económico. Já no que diz respeito ao nível habilitacional dos encarregados de educação, um detinha mestrado, 13 licenciatura, quatro possuíam o ensino secundário, três o 3.º CEB e outros três o 2.º CEB concluído.

Em relação ao espaço de sala de aula, tal como defende Forneiro (2008) este é um local para a atividade, caracterizado “pelos objectos, pelo material didático, pelo mobiliário e pela decoração” (p.53). Assim, devem conter todos os materiais inerentes à atividade facilitadora da aquisição de conhecimento pelas crianças. No que respeita à organização das mesas, estas estavam distribuídas em três filas, sendo que os alunos se sentavam aos pares. Segundo Arends (2008) esta disposição “é mais adequada a situações em que o professor quer a atenção focalizada numa direcção (...) durante a exposição de um tema, ou durante um trabalho independente no lugar.” (p.94). Com este modelo organizacional, há pouca interação entre os estudantes, o que impede a discussão das atividades entre eles. Todavia, a organização exposta era intencional, pois o professor titular da turma considerava que esta era uma boa estratégia para evitar distrações que decorriam de conversas paralelas entre os alunos. Como resultado, na ótica da mestrandia, a falta de diálogo limitava significativamente a troca de ideias durante a aprendizagem e impedia a realização de trabalho cooperativo. Acresce mencionar que o lugar de cada aluno, ao longo do ano, foi revisto e alterado e que as mudanças eram determinadas pelo professor titular, bem como avaliadas de acordo com os comportamentos que os alunos iam evidenciando durante as aulas.

Quanto aos materiais disponíveis, a sala de aula possuía dois quadros: um branco para registos com canetas próprias e um interativo; um projetor, pouco utilizado; alguns painéis de cortiça, onde eram expostos os trabalhos produzidos pelos alunos e os cartazes com os conteúdos abordados nas aulas; dois armários, com a finalidade de armazenar os materiais e os arquivos dos trabalhos produzidos por cada aluno; um computador portátil com acesso à *internet*; e, também, uma impressora para uso exclusivo do professor titular. Ademais, é de referir que a sala era iluminada por três grandes janelas, que se encontravam numa só parede, o que permitia uma abundante luz natural e que, como forma de sensibilização dos alunos em relação à sustentabilidade ambiental existia um canto da sala com três cestos para a separação do lixo.

Importa também sublinhar a relação entre o docente e os discentes, que era pautada pelo respeito mútuo. Quando a turma se encontrava distraída era chamada à atenção e acabava por acalmar. É ainda possível realçar a preocupação do professor em proporcionar momentos de partilha de experiências entre os alunos, dando-lhes voz e valorizando os seus conhecimentos prévios. No que diz respeito à relação entre pares, a turma apresentava um sentido de compreensão pelo outro e alguns elementos preocupavam-se em auxiliar os colegas que tinham mais dificuldades. Pese embora o referido, observaram-se desentendimentos que, embora raros, resultaram em

confrontos físicos. Importa referir que havia uma relação de confiança entre os encarregados de educação e o professor titular, que já acompanhava a maior parte da turma desde o 1.º ano de escolaridade. Esta ligação estabelecia-se através de reuniões semestrais, chamadas telefónicas para situações urgentes e encontros marcados conforme a necessidade dos pais ou do professor.

Ao nível das componentes curriculares em que os alunos sentiam um maior gosto por aprender destaca-se o Estudo do Meio, com a turma a demonstrar mais entusiasmo, principalmente no que se refere aos astros e ao património local. Quando o conteúdo despertava agrado nos discentes, estes iam para casa procurar saber mais, junto da família e através da *internet* e no dia seguinte pediam para partilhar com a turma as suas descobertas. Revelavam dificuldades em explorar fontes, com o propósito de tirar conclusões gerais, em virtude das fragilidades identificadas em termos de compreensão na leitura. Em contrapartida, a disciplina que menos gostavam e apresentavam um pior aproveitamento era na Matemática, visto que a consideravam mais desafiadora. Estas dificuldades evidenciavam-se quando os estudantes eram confrontados com conceitos abstratos e problemas matemáticos que exigiam raciocínio lógico e a aplicação de etapas específicas de resolução. Na área curricular de Português, conforme salientado anteriormente, os alunos tinham significativas dificuldades ao nível da compreensão na leitura, especialmente no que concerne à componente inferencial. Portanto, a resposta a questões que iam além do reconhecimento de informação que se encontrava explícita no texto afigurava-se complexa. Ainda seguindo esta linha de pensamento, a compreensão oral revelou-se extremamente desafiante, porque a turma não conseguia concentrar-se durante a audição de textos, o que se devia, em parte, por ser um domínio pouco desenvolvido pelo docente. Ao nível da escrita, por norma, os alunos não respeitavam a estrutura de um texto em função do seu género nas suas produções textuais, revelavam lacunas em termos da competência ortográfica. No que se refere à gramática, a maior parte dos estudantes mostrava um bom desempenho e facilidade na execução de exercícios propostos. No que concerne à educação artística, a turma mostrava um notável entusiasmo e criatividade, estes envolviam-se ativamente em projetos práticos, discutindo inspirações e processos criativos, o que fomentava a colaboração e a apreciação mútua.

No que se refere à metodologia de trabalho do professor cooperante, destaca-se que este incentivava o diálogo estabelecendo uma ligação entre a realidade dos estudantes e os conteúdos abordados. O manual escolar desempenhava um papel central no quotidiano, servindo não só

como ferramenta de trabalho e de apoio à prática pedagógica, mas também como facilitador da aprendizagem dos alunos (Morgado, 2000). Assim, como este recurso reúne "as propriedades pedagógicas necessárias para desempenharem um papel estruturante na formação dos alunos" (Morgado, 2000, p.37), era utilizado de forma intensiva e articulada com os recursos disponíveis da *Escola Virtual*.

Por último, relativamente à organização do tempo e da rotina diária, há que mencionar que as aulas começavam às 09:00h e que, por volta das 10:30h, havia uma pausa para o lanche da manhã. Durante este momento os alunos tinham acesso ao espaço exterior para explorar e brincar livremente. Após o toque da campainha, por volta das 11:00h, a turma voltava para a sala de aula e aí permanecia até à hora do almoço, isto é, até às 13:00h. A pausa para o almoço era de uma hora e meia e nem todos os alunos almoçavam sempre na cantina da instituição. Findo este intervalo as aulas eram retomadas às 14:30h e interrompidas pelas 15:30h para outra pausa destinada ao lanche da tarde e a atividades ao ar livre. Depois deste intervalo, dependendo do dia da semana, as aulas continuavam até às 17:30h ou, nos dias em que o tempo letivo não se estendia até tão tarde, alguns elementos participavam em atividades extracurriculares, nomeadamente Ciências Experimentais, Atividade Física e Desportiva, Basquetebol, Xadrez e TIC. De salientar, que os alunos também dispunham de duas horas de Inglês por semana, obrigatórias e uma hora semanal de Educação Moral e Religiosa, de carácter facultativo.

2.3. ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O primeiro semestre da PES decorreu numa escola do 2.º CEB. Esta instituição é a sede do Agrupamento e abarcava turmas desde o 5.º ano até ao 9.º ano de escolaridade. No Projeto Educativo (2022) menciona-se a frequência de um total de 698 alunos, sendo que 325 pertenciam ao 2.º CEB e 373 ao 3.º CEB. Esta era a escola que possuía uma maior diversidade de recursos e espaços, contando com três pavilhões de grandes dimensões, sendo que um é dedicado às aulas do 2.º CEB, outro às do 3.º CEB e um último aos espaços administrativos, cafetaria, cantina, reprografia e biblioteca. Cada pavilhão detinha dois pisos acessíveis somente por escadas, não contando com elevadores, não garantindo, por isso, acessibilidade para pessoas que possuem dificuldades motoras. A instituição contava ainda com um amplo espaço exterior,

com extensas áreas verdes facilmente acessíveis, bem como um campo de futebol e um de basquetebol ao ar livre.

No que concerne aos equipamentos e materiais da escola, todas as salas dispunham de computador, *internet*, quadro branco e projetor, o que possibilitava a implementação das tecnologias. Ademais, para uma melhor articulação, era possível que os professores requisitassem computadores para cada aluno no decorrer das aulas. Acrescenta-se que a escola tinha também uma Sala do Futuro equipada para servir as mais diversas atividades ligadas à tecnologia com *tablets*, um painel interativo, uma impressora 3D e mesas e cadeiras com rodas que permitiam uma fácil mobilidade dos alunos. Estes recursos permitiriam a execução de metodologias em que os estudantes tivessem mais estímulos, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa (Haetinger, 2004). Contudo, este espaço estava apenas atribuído a uma turma e às aulas de robótica.

A biblioteca da escola possibilitava a permanência durante longos períodos de tempo, visto que era a divisão mais quente da escola e a mais confortável. Contava com diversas obras à disposição dos alunos para ler no local ou levar para casa; computadores para uso autónomo; mesas com cadeiras em volta; sofás; uma televisão com um leitor de *DVD* associado; e, ainda, diversos jogos de tabuleiro para os momentos de lazer. É de referir que as bibliotecárias se empenhavam em estimular a frequência de estudantes neste local e, por isso, promoviam diversos concursos e competições, como por exemplo o campeonato de xadrez.

No Plano Anual de Atividades (2023) foram planeados diversos projetos educativos e planos de melhoria com o objetivo de motivar os alunos para a aprendizagem e melhorar o seu sucesso escolar, possibilitando assim a “resolução dos pontos fracos («dificuldades sentidas») identificados no PE” (Plano Anual de Atividades, 2023, p. 4). É de destacar os projetos que a mestranda teve a oportunidade de observar, nomeadamente o “Estou Atento”, que pretendia desenvolver a atenção e a concentração, os “10 Minutos a Ler”, com a função de criar hábitos de leitura e despertar o gosto pela mesma; e o projeto “Roteiro de Escrita”, que tinha como intuito motivar para a escrita lúdica e criativa.

2.3.1. TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE

A Prática de Ensino Supervisionada em Português desenvolveu-se numa turma do 5.º ano de escolaridade composta por 14 alunos, nove do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A média da faixa etária situava-se nos 10 anos, existindo, no entanto, um aluno com 11 anos. Acrescenta-se que 12 elementos da turma possuíam em média um irmão. Além do mais, é de salientar que não existia nenhum aluno portador de NAS.

Importa sublinhar que a turma em questão estava inserida no regime de ensino articulado, isto é, detinha um plano curricular que integrava as disciplinas da componente geral e da componente vocacional. Do total de alunos da turma, 13 frequentavam um curso básico de Música com um protocolo estabelecido com a Academia de Música de Costa Cabral, e um o curso básico de Dança com um protocolo associado ao Ginásio Escola de Dança. Para o efeito, deslocavam-se a esta escola professores da referida Academia de Música, a fim de lecionarem as disciplinas de Formação Musical e de Classe de Conjunto (Coro). Por seu turno, as disciplinas de Instrumento e Classe de Conjunto (Orquestra) eram lecionadas na Academia de Música. A aluna que frequentava o Ensino Articulado da Dança e deslocava-se todas as tardes ao Ginásio Escola de Dança, com o propósito de frequentar as disciplinas específicas de Dança. Além disso, 13 alunos realizavam atividades extracurriculares na área do desporto.

Relativamente à caracterização sociocultural, pode-se afirmar que eram alunos que viviam com um moderado nível económico, sendo que apenas três alunos eram abrangidos pela Ação Social Escolar, nomeadamente o escalão C. Assim, a maioria da turma não beneficiava de apoio. No que diz respeito ao nível académico dos encarregados de educação, 10 possuíam uma licenciatura, dois detinham um bacharelato e dois tinham o ensino secundário concluído. Grande parte dos encarregados de educação estava muito presente na vida académica dos educandos. Mantinham uma boa relação com a Diretora de Turma, estando regularmente em contacto via *e-mail*, também reuniam presencialmente no final de cada semestre ou quando eram convocados.

Ao partirmos das observações realizadas, é possível referir que se tratava de uma turma com excelente assiduidade e pontualidade, que demonstrava gostar de aprender e que privilegiava momentos de aprendizagem diversificados e dinâmicos, em que existia lugar para a sua participação ativa e principalmente para momentos de diálogo aberto. Eram alunos muito

interessados que mostravam um acompanhamento constante do que se passava na atualidade nacional e internacional, capazes de “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (Martins et al., 2017, p. 24), mostrando um bom desenvolvimento da competência referente ao pensamento crítico. Além disso, exibiam um comportamento adequado e respeitador das regras de conduta da sala de aula, apesar de, por vezes, apresentarem dificuldades na gestão da tomada de vez, assim como apresentavam, uma postura adequada e respeito pelo discurso do outro. No que diz respeito ao trabalho autónomo pedido para ser feito em casa, grande parte da turma era responsável e realizava as tarefas propostas, enquanto um pequeno número de alunos não demonstrava sentido de responsabilidade, não completando as mesmas. Quando o comportamento descrito se tornava frequente a docente enviava um *e-mail* a informar os encarregados de educação.

A relação entre os pares era heterogénea, alguns alunos mostravam simpatia pelos colegas e relacionavam-se de forma colaborativa, outros apresentavam um comportamento individualista e não aceitavam certos elementos da turma nos seus grupos de trabalho. Neste sentido, as atividades realizadas pela mestranda passaram por definir previamente os grupos e por organizar constantemente grupos diversificados. A conexão com a professora tinha como base o respeito mútuo e a afetividade. A docente promovia o diálogo, com espaço para os alunos intervirem e partilharem as suas experiências pessoais, bem como os seus conhecimentos prévios, no intervalo disponibilizava o seu tempo para resolver questões emocionais e pessoais dos alunos.

Em conversa com a turma, compreendeu-se que a disciplina de Português era uma das mais apreciadas. Essa confissão era confirmada pelo bom aproveitamento demonstrado. Os alunos apresentavam competências positivas no domínio da expressão oral, reveladas quando exprimiam as suas opiniões e nos momentos de apresentação dos trabalhos elaborados a pedido da professora titular. Porém, o sucesso diminuía na compreensão da leitura e na expressão escrita, pois, apesar de serem criativos, revelavam dificuldades nas componentes de compreensão inferencial e reorganização, em encadear as ideias e em respeitar as regras de ortografia e pontuação.

As regências da professora cooperante iniciavam-se com a escrita do sumário da aula anterior, para que, por um lado, os alunos estivessem curiosos para descobrir o que iria ser lecionado e, por outro, para recordarem a matéria abordada. Os recursos e os modos de trabalho utilizados pela

docente eram diversificados, recorrendo ao uso das novas tecnologias. A título de exemplo, observou-se a utilização de vídeos didáticos presentes na *Escola Virtual*, do *Kahoot!* e do *Canva*. Portanto, não existia um uso exclusivo do manual e sempre que eram abordadas obras de carácter obrigatório, a professora requisitava os livros na biblioteca e trazia-os para sala de aula, para serem lidos na íntegra. Esta ação conecta-se a um dos propósitos do ensino do Português no 2.º CEB, em que se pressupõe, conforme destacado por Macedo e Gomes (2013), a promoção do contacto da criança com o universo literário. Esta abordagem possibilitava estabelecer uma relação positiva e enriquecedora entre o aluno e o livro.

Em relação ao horário da turma, é de referir que, de acordo com as Matrizes Curriculares – Decreto-Lei 53 n.º 55/2018 de 6 de julho, se atribuíram quatro horas para a disciplina de Português e estas foram divididas por quatro dias da semana em todas as turmas do 5.º ano de escolaridade. Todavia, no seguimento do contacto constate com os alunos, o departamento de Português da presente escola detetou problemas na capacidade de concentração durante os períodos de tempo indicados como adequados à faixa etária e ao nível de escolaridade dos alunos, assim como observou fragilidades na construção de textos simples e falta de hábitos de leitura. Por conseguinte, atendendo às dificuldades dos estudantes, foram elaborados três planos de melhoria, designadamente o “Estou Atento”, o “Roteiro de Escrita” e “10 Minutos a Ler”.

No que diz respeito ao projeto “Estou Atento”, a professora responsabiliza os alunos, um diferente em cada semana, a realizarem duas frases, em que uma é falsa e a outra é verdadeira, acerca dos conteúdos abordados nessa semana. No dia da apresentação, a turma tem de saber identificar qual a frase falsa e qual a verdadeira, fundamentando. O objetivo deste desafio consistia em desenvolver a atenção e a concentração nos alunos. Esta atividade era avaliada pelos docentes da disciplina ao longo do ano letivo, através do registo numa grelha que remetia para o cumprimento com sucesso e em tempo útil. A tarefa revelou-se positiva, visto que os estudantes a encaravam como um jogo e divertiam-se ao completá-la, estes dedicavam-se para obter bons resultados, permitindo a conquista dos objetivos estipulados.

O desafio de “Roteiro de Escrita” tinha em vista a criação de textos com o propósito de elaborar um livro conjunto. Este visava motivar, incentivar e potenciar o gosto pela escrita criativa. Num documento *Word*, cada aluno escrevia um texto de tema livre, dispondo de uma semana para o realizar. Na aula, o aluno lia o seu texto para a turma e cada colega atribuía uma classificação

referente à nota artística. Mais tarde, o professor corrigia e classificava a sua nota técnica. Apesar de não se ter observado a participação de todos os elementos da turma, devido ao pouco tempo em que decorreu a PES, foi possível verificar que os estudantes manifestaram entusiasmo pela execução desta tarefa e sentiram que tinham um papel principal, fazendo com que desenvolvessem um sentido de responsabilidade, valor essencial ao PASEO (Martins et al., 2017). Além disso, durante a avaliação dos colegas mostraram-se bastante atentos ao que era apresentado para terem a certeza de que realizavam uma avaliação cuidada e justa, desenvolvendo a competência referente ao pensamento crítico, uma vez que avaliar os outros colegas levou os alunos a “pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, [...] argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos” (Martins et al., 2017, p.21).

Por fim, os “10 Minutos a Ler” realizava-se uma vez por semana no início da aula de Português e numa outra disciplina que alternava a cada mês. Este momento consistia na leitura de uma parte da obra que os alunos traziam de casa ou requisitavam na biblioteca, sendo que possuíam apenas dez minutos para a sua leitura. Como “à escola cabe a tarefa de fazer de intermediário entre os livros e aqueles que, apesar de tudo, os ignoram” (Sobrinho, 2000, p. 75), este momento incentivava o apreço pela leitura, algo fundamental para cultivar hábitos e formar leitores mais hábeis. Durante a exploração do livro, os estudantes podiam realizar, livremente, questões às docentes sobre dúvidas acerca do significado de uma determinada palavra, permitindo que ficassem ainda mais interessados no conteúdo. Partido do observado, foi possível verificar que os propósitos da tarefa foram atingidos, visto que os alunos traziam sempre consigo uma obra e quando a docente se esquecia deste momento a alertavam para a sua realização.

Ao se colocar em perspetiva os projetos enunciados e ainda as observações realizadas, é possível mencionar que os professores da disciplina de Português realizavam um trabalho colaborativo em função do sucesso geral dos alunos. Foi ainda destacado pela professora cooperante que os professores mantinham regularmente contacto para refletirem acerca de melhorias para aprimorar o aproveitamento dos alunos, tais como, estratégias que beneficiassem os níveis de aprendizagem, considerando as qualidades e os problemas observados e a definição de novos pontos de aprendizagem. Deste modo, este tipo de “trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27).

No que concerne ao espaço físico da sala de aula, na parte da frente estava a secretária da professora, do lado direito situava-se uma fileira com computadores fixos e no restante espaço da sala permaneciam dispostas as secretárias dos alunos. Os recursos presentes na sala de aula eram dez computadores fixos com *internet* de baixo sinal, um projetor e um quadro branco. Existiam também quadros de afixação, no entanto não eram usados regularmente, tendo sido utilizados apenas uma vez para expor um trabalho realizado no âmbito da disciplina de Ciências Naturais. Acresce referir que a sala era ampla e possuía boa luminosidade. Contudo, em termos acústicos não era tão favorável, visto que o som passava de umas salas para as outras o que causava um ruído constante e, por vezes, a distração dos alunos, pois, perdia-se parte da informação exposta pela docente no decorrer das aulas. Durante o inverno a escola, em geral, e a sala de aula, em particular, ficavam bastante frias, ao ponto de os alunos apresentarem diversas queixas em relação às condições de trabalho. A disposição do espaço estava adequada ao modelo de ensino utilizado, o expositivo, na medida em que esta abordagem necessita de um ambiente muito estruturado, pois é caracterizado por privilegiar a explicação dos conteúdos e informações aos alunos, dando destaque a um professor bastante orador e a alunos que sejam apenas ouvintes (Arends, 2008). Posto isto, alguns alunos estavam dispostos em pares e outros individualmente pelas mesas, organizadas em filas. Esta disposição foi definida pela professora cooperante no início do ano letivo e mantinha-se nas outras disciplinas, sendo que foram realizadas alterações quando a Diretora de Turma o achou necessário.

2.3.2. TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE

A Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia de Portugal desenvolveu-se numa turma do 6.º ano de escolaridade, composta por 20 alunos, 14 do sexo masculino e seis do sexo feminino. Ao analisar-se a caracterização da turma disponibilizada pela professora cooperante, foi possível verificar que a média da faixa etária se situava nos 11 anos, existindo, no entanto, um aluno com 14 anos que ficou retido nos 2.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade. No que se refere aos apoios económicos, apurou-se que metade da turma era abrangida pela Ação Social Escolar, sendo que 40% da turma detinha o escalão A e 10% o escalão B. No que diz respeito ao nível académico dos encarregados de educação, dois possuíam uma licenciatura, 11 detinham o ensino secundário, três tinham o 3.º CEB completo e quatro apenas terminaram o 2.º CEB. A maioria dos encarregados de educação não mostrava interesse na evolução académica dos seus educandos,

não compareciam às reuniões convocadas pela Diretora de Turma e raramente respondiam aos *emails* enviados pela mesma. Estes eram bastante críticos quanto à escola e ao seu regulamento interno, mostrando desagrado pelas condições do espaço e pelo desempenho dos professores.

A turma possuía três alunos portadores de NAS, por isso, estes beneficiavam de Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem que, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, tinham como objetivo “responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar” (p.2918). Estes três alunos detinham Perturbações do Espectro do Autismo, sendo que dois cumpriam parcialmente o horário escolar da turma e um o horário total. Sublinha-se também que dois destes alunos usufruíam de um Plano Educativo Individual, isto é, foram realizadas adaptações curriculares mediante as necessidades dos alunos. Os planos durante a sua elaboração incluíram “as competências e aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e as adaptações a efetuar no processo de avaliação, bem como outros dados de relevo para a implementação das medidas” (MEC, 2018, p.35). Os dois estudantes nem sempre estavam presentes durante as regências, uma vez que, no período em que decorria a aula de HGP praticavam uma atividade de relaxamento fora da sala de aula e à quarta-feira eram acompanhados por uma professora de Educação Especial ou ficavam nas Unidades de Ensino Estruturado. O espaço possibilitava a adoção de “uma resposta educativa especializada” para “grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática”, tendo em conta “o grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos” (Decreto-Lei n.º 3, 2008, p.161). No que concerne ao aluno que não usufruía de um Plano Educativo Individual, apenas possuía adaptações ao nível da avaliação externa, estando previstas várias medidas educativas adaptadas às necessidades individuais, como por exemplo, tempo suplementar na realização das provas e a realização de atividades alternativas ou similares àquelas em que o aluno revele dificuldades acrescidas de execução.

No que à interação aluno-aluno diz respeito, é possível afirmar que, grosso modo, era positiva, apesar de, por vezes, terem ocorrido alguns conflitos e atritos que rapidamente foram resolvidos. Neste quadro, é de destacar a entreaajuda, pois os alunos apoiavam-se quando sentiam que existia injustiça com os colegas e auxiliavam a integração dos alunos com autismo. Já relativamente à aprendizagem e às competências, de forma geral, a turma apresentava diferentes níveis de aprendizagem, sendo unânime a falta de autonomia dos alunos. É de ressaltar que demonstravam

dificuldades na compreensão de fontes históricas, especialmente no que diz respeito à interpretação e compreensão, visto que exigia não apenas a leitura, mas também a capacidade de analisar e contextualizar informações provenientes de diferentes períodos históricos. Além disso, muitos alunos não conseguiam estabelecer uma linha cronológica coerente dos eventos históricos, o que prejudicava a compreensão das relações de causa e efeito entre os acontecimentos. A contextualização histórica, essencial para entender as dinâmicas sociais, políticas e económicas dos diferentes períodos, também se mostrava problemática, pois mostravam dificuldades na integração de múltiplos aspetos da vida quotidiana e das estruturas de poder de cada época para formar uma visão holística e precisa da História de Portugal.

Comparando com a turma do 5.º ano, esta turma demonstrava mais indisciplina e distração, sendo visível que muitos dos alunos não apresentavam interesse em aprender ou em estar dentro da sala de aula. Eram muito conversadores, aproveitando todas as oportunidades para dialogar com os colegas mais próximos e pouco cumpridores das regras de sala de aula, especificamente no que se refere à tomada de vez. Porém, é necessário compreender que alguns destes alunos eram provenientes de contextos familiares problemáticos, o que afetava o seu rendimento escolar. Todavia, a turma possuía também alguns elementos participativos, com intervenções pertinentes.

No que concerne ao horário da turma, é de referir que se atribuíram três horas para a disciplina de HGP e estas foram divididas por três dias da semana, nomeadamente terça, quarta e sexta, sendo que a mestrandia assistia apenas a dois. Nesta turma estavam implementados dois planos de melhoria, "Estou atento" e "Conversão de Datas em Séculos". Estes projetos tinham o propósito desenvolver a atenção e a concentração dos alunos, ao mesmo tempo que progrediam nas aprendizagens, fazendo com que acontecesse um reforço dos resultados académicos.

O primeiro plano mencionado era semelhante ao adotado no 5.º ano. Já a estratégia de "Conversão de Datas em Séculos" foi implementada em resposta à constatação dos professores de HGP sobre a falta de conhecimentos dos alunos nesta competência. Duas vezes por ano, uma em cada semestre, os alunos realizavam exercícios de revisão sobre séculos, precedidos de uma explicação adicional do professor. O objetivo era que, no final do ano letivo, 80% dos alunos fossem capazes de converter uma data para o século correspondente. A monitorização era realizada através do preenchimento de uma grelha de avaliação.

No que concerne à metodologia de trabalho da professora cooperante, é possível referir que esta favorecia o diálogo entre a turma através da partilha de experiências pessoais e dos seus conhecimentos prévios, existindo também a ligação entre a realidade dos alunos e as matérias abordadas. O manual escolar não era utilizado exaustivamente, existindo diversificação de recursos, muitas vezes aliados à tecnologia, pois tal como refere Haetinger (2004), a aprendizagem recorrendo a esta metodologia permite que os alunos tenham mais estímulos, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa. Como tal, foram utilizadas plataformas digitais, tais como o *Kahoot!*, o *YouTube* e a *Escola Virtual*.

A turma tinha sempre aulas na mesma sala, exceto na lecionação das áreas curriculares ligadas à vertente artística. O espaço físico de que dispunham era amplo e possuía boas capacidades acústicas. As duas paredes da sala de aula eram constituídas maioritariamente por janelas e, por isso, os estores exteriores encontravam-se sempre baixados, visto que a luz solar limitava a visão dos alunos para o quadro. No que se refere à disposição da sala de aula, na parte da frente estava a secretária da professora e no restante espaço da sala estavam dispostas as secretárias dos alunos. Os recursos presentes na sala de aula era um computador fixo com internet de baixo sinal, um projetor e um quadro branco. Existiam também quadros de afixação que não eram usados regularmente. Relativamente aos lugares em que os alunos estavam sentados, estes foram, em parte, dispostos em pares e outros individualmente pelas mesas, organizadas em filas. Esta organização foi eleita pela Diretora de Turma, no início do ano letivo, e mantinha-se nas outras disciplinas, sendo que foram realizadas alterações sempre que se considerou necessário.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

No presente capítulo é abordada uma parte essencial de planificação e intervenção em sala de aula fundamentada no modelo de formação de professores do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB. Este processo é baseado na interação entre teoria e prática, visando formar um professor plural e flexível, apto a promover e praticar a articulação e a integração de conhecimentos entre as diversas áreas do saber, respeitando as particularidades de cada uma.

Relativamente à organização e ao funcionamento da PES, esta desdobrou-se em dois semestres, cada um dedicado a uma valência específica, nomeadamente o 2.º CEB e o 1.º CEB, respetivamente. O percurso de estágio sucedeu-se de modo gradual, sendo que esta evolução ocorreu de forma semelhante em ambos os semestres. As duas primeiras semanas focaram-se na observação, seguidas por duas semanas de cooperação com os professores titulares de turma. Após o primeiro mês, começou-se a ministrar aulas juntamente com o par pedagógico e, posteriormente, passou-se a lecionar de forma individual. As aulas e as atividades conduzidas pela professora em formação, seja individualmente ou em conjunto, tinham como principal objetivo promover aprendizagens significativas nos alunos. Para tal, procurou-se incluir dinamismo e envolvimento, recorrendo a tarefas que incentivassem a motivação dos alunos. A Unidade Curricular referente à PES também incluía 60 horas dedicadas a seminários. Nestas sessões foram explorados diversos temas relacionados com as diferentes áreas disciplinares de ambos os ciclos e questões específicas de cada uma, proporcionando um aprofundamento dos conhecimentos referentes à prática pedagógica. As temáticas associadas foram variadas, abrangendo tópicos como as TIC no ensino da HGP, os percursos de escrita e a educação especial.

A organização das horas de estágio mencionadas está detalhada na seguinte tabela. O ano letivo em que decorreu a PES aqui apresentada introduziu uma inovação no modelo de estágio, com funcionamento das valências em semestres distintos.

Tabela 1

Organização das diferentes modalidades de trabalho em contexto de estágio (fonte: elaboração própria).

Mês	Semanas			
Outubro 23	2-6	9-13 O	16-20 OC	23-27 R
Novembro 23	30 out.- 3 R	6-10 R	13-17 R	20-24 R
Dezembro 23	27 nov.- 1 R	4-8 R	11-15 R	Natal
Janeiro 24	Natal	8-12 R	15-19 R	Interrupção
Fevereiro 24	Interrupção		19-23 O	26-1 mar. OC
Março 24	4-8 R	11-15 R	18-22 R	25-27 R
Abril 24	Páscoa	8-12 R	15-19 R	22-26 R
Maió 24	29 abr.- 3 R	6-10 R	13-17 R	20- 24 R

O: observação; OC: observação e cooperação; R: Regências

Legenda das cores:

Sem estágio	Observação/ Cooperação	Regências no 1.º CEB	Regências no 2.º CEB
-------------	------------------------	----------------------	----------------------

A tipologia das aulas também foi evoluindo no decorrer de cada semestre. No início do primeiro semestre, foram ministradas aulas isoladas e, posteriormente, passou-se para a elaboração de unidades didáticas (UD). No segundo semestre, embora inicialmente se tenha planeado uma evolução das aulas de uma área específica para a articulação de saberes, foi necessário adaptá-las às necessidades do contexto e, assim, privilegiou-se a articulação entre estas duas tipologias ao longo de todo o semestre. As regências mencionadas foram criadas sob a orientação dos professores cooperantes e, as que foram observadas, contaram com um maior apoio das professoras supervisoras. Todas as UD apresentaram uma sequência lógica, onde "os diferentes elementos e fatores se entrecruzam para formar um todo metodologicamente coerente designado por percurso de ensino e aprendizagem" (Pais, 2012, p. 68).

No que concerne ao trabalho em par pedagógico referido anteriormente, é relevante destacar que as intervenções realizadas possibilitaram discussões e reflexões conjuntas. Esta cooperação permitiu que ambos os membros contribuíssem com perspectivas e conhecimentos, enriquecendo assim as duas práticas. O diálogo constante e a troca de ideias possibilitaram a criação de planificações diversificadas, onde os ideais de cada uma tiveram espaço para florescer e se desenvolver. Esta metodologia de trabalho promoveu um ambiente de aprendizagem colaborativo e enriquecedor para todos os envolvidos. Acrescenta-se que, na elaboração das planificações foram sempre consideradas as orientações dos professores cooperantes dos contextos, que proporcionaram liberdade às mestrandas no desenvolvimento das atividades,

colocando apenas restrições no que se refere ao tempo disponível. Após as intervenções, realizaram-se reflexões sobre as mesmas, tanto com os professores cooperantes como com o par pedagógico e, no caso das regências observadas, com as professoras supervisoras.

Para uma compreensão mais aprofundada da prática educativa em análise, serão apresentados de forma crítica e reflexiva, alguns recortes das intervenções educativas nos dois ciclos de ensino.

3.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB

O professor do 1.º CEB tem “uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afectivo, emocional e moral” (Silva, 2005, p. 4). Esta valência caracterizada pela monodocência oferece várias vantagens, pois a presença constante do docente com os alunos possibilita um conhecimento ainda mais profundo dos mesmos, permitindo-lhe ajustar e coordenar o ensino de acordo com as necessidades individuais (Silva, 2005). Este regime possibilita, também, que os docentes sejam capazes de garantir uma “gestão mais integrada, flexível e participada do currículo”, colocando de parte a “fragmentação, hierarquização e homogeneização das práticas predominantes” (Alonso & Silva, 2005, p. 51). Além disso, esta estrutura facilitou a intervenção da mestrandia, especialmente no que diz respeito à articulação de saberes, pois não esteve limitada a um horário específico para cada área curricular.

Tal como em todos os ciclos de ensino em Portugal, os documentos orientadores como as *Aprendizagens Essenciais* (AE) e o PASEO fornecem diretrizes essenciais para que os docentes possam conduzir as suas práticas, pelo que revelou-se essencial efetuar uma leitura atenta e crítica dos mesmos. Como tal, durante a realização da PES no 1.º CEB, a mestrandia guiou-se por estes documentos associados a cada área do saber.

Relativamente às AE para o 1.º CEB, na área de Português, é indicado que tratar a Língua Portuguesa “como objeto de estudo” envolve compreendê-la como o “fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (MEC, 2018, p. 1). De forma a atingir tal objetivo, é descrito, no mesmo documento, que a área do Português “permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, competências nucleares em domínios específicos: a

compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua” (MEC, 2018, p. 2).

Atendendo ao exposto anteriormente, a professora em formação procurou planificar atividades que envolvessem todos os domínios de conteúdo previstos pelo documento regulador de ensino em vigor. No que se refere ao domínio da oralidade, os alunos deverão “compreender discursos”, mas também “expressar-se de forma adequada” (MEC, 2018, p. 3); no que remete à leitura, espera-se que os estudantes “tenham adquirido competência na leitura de textos escritos tornando-se leitores fluentes” (MEC, 2018, p. 3); acerca da educação literária, acredita-se que o regular contato com a literatura desenvolva “capacidades de apreciação” e que, quando orientado, estabeleça articulação com a “oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua” (MEC, 2018, p. 3); no que concerne à expressão escrita, os estudantes devem adquirir “técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos” (MEC, 2018, p. 3); finalmente, no conhecimento explícito da língua, os estudantes devem fortalecer a “consciência linguística, consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de domínio das regras que estruturam a língua e que regem o seu uso” (MEC, 2018, p. 3).

O Estudo do Meio visa responder à curiosidade humana e ao desejo de entender o mundo, assim como proporcionar soluções para problemas e acumular conhecimento que é transmitido de geração em geração (Coutinho, 2013; Vieira, 2007). Esta perspetiva demonstra a relevância do seu ensino desde idades precoces, dado que destaca a necessidade de uma compreensão profunda e contextualizada da realidade que nos rodeia. Assim sendo, as AE atribuem a esta área do saber, um “vasto objeto de estudo”, uma vez que a sua “abordagem alicerça-se em conceitos e métodos das várias disciplinas”, nomeadamente “Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia” (MEC, 2018, p. 1). Deste modo o Estudo do Meio contribui para que os alunos desenvolvam conhecimentos e competências relacionados com a natureza que os envolve e da qual são parte integrante, bem como sobre a sociedade à qual pertencem. O objetivo é formar estudantes informados sobre o mundo físico e social, de forma a desenvolverem competências de cidadãos críticos e participativos. No que se refere em concreto às Ciências Sociais e Humanas, o estudo começa pelo meio local, dado que, nesta faixa etária, os alunos estão na fase do pensamento concreto sobre a realidade. Apenas no 4.º ano de escolaridade, o currículo passa a incluir o conhecimento histórico a nível nacional.

No que diz respeito à componente curricular de Matemática, é importante mencionar que os seus objetivos passam por proporcionar aprendizagens “com compreensão”, para que os alunos sejam capazes de mobilizar os conteúdos aprendidos em “contextos matemáticos e não matemáticos” (MEC, 2018, p.1). Nas AE, estão incluídos os conhecimentos matemáticos sendo divididos por quatro temas, nomeadamente, Números, Álgebra, Dados e Geometria e Medida. No tema Números, espera-se que os alunos continuem a desenvolver o sentido numérico e a compreensão dos números e das operações, bem como a fluência no cálculo mental e escrito (MEC, 2021). Em Álgebra, os alunos devem adquirir a capacidade de reconhecer regularidades, saber observar e identificar padrões em sequências numéricas e, também, aprender a generalizar através de regras formuladas (MEC, 2021). Em Dados é esperado que os alunos desenvolvam competências para compreender e interpretar informações estatísticas apresentadas de diversas formas (MEC, 2021). Por fim, em Geometria e Medida, os estudantes devem aprimorar a capacidade de visualização e compreensão das propriedades das figuras geométricas, além da noção de grandeza e processos de medida (MEC, 2021).

No que concerne à área de Educação Artística, esta está organizada em quatro subáreas, designadamente Artes Visuais, Expressão Dramática, Dança e Música, e pressupõe que todas visem o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística. Cada uma das subáreas possui um único documento transversal a todo o 1.º CEB e segue uma estrutura comum, baseada nos domínios de Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação. Na área de Artes Visuais, pretende-se que os estudantes aumentem e evoluam as “experiência visual e plástica dos alunos” (MEC, 2018, p. 1). Em Expressão Dramática, o objetivo é desenvolver a “apreensão, descodificação e interpretação dos códigos de leitura” (p. 1) em diferentes universos dramáticos (MEC, 2018). Na área da Dança, procura-se desenvolver a “expressão, comunicação e criatividade e a apropriação de conhecimentos da linguagem elementar da dança” (MEC, 2018, p. 2). Finalmente, em Música, espera-se que os alunos aprofundem a sua apreciação, compreensão e desempenho musicais, através da exploração de forma a contribuírem “para a sua formação como sujeitos criadores e fruidores de Música” (MEC, 2018, p. 2).

No que diz respeito à Cidadania, esta área envolve a abordagem a temas como Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Saúde. Devido à sua relevância, é considerada “uma área de trabalho transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo” (MEC, 2018, p. 3). Portanto, deve-se incentivar a

criação de estratégias que a integrem de forma natural e subtil em todas as áreas do saber, promovendo uma aprendizagem significativa que permita aos alunos compreenderem e aplicarem os seus conceitos no quotidiano.

Segundo Martins et al. (2017), as particularidades de cada disciplina desempenham um papel crucial na promoção da transversalidade. Baseada na noção de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as competências presentes no PASEO, a PES no 1.º CEB abarcou os domínios e blocos de forma articulada, como se pode confirmar pela informação que consta na tabela abaixo:

Tabela 2
Aulas lecionadas ao longo da PES no 1.º CEB (fonte: elaboração própria).

Aulas	Data	Duração	Áreas/ Domínios	Objetivos
8 de março é crucial. Porquê um dia tão especial?	05/03/24	2 horas e 30 minutos	Estudo do Meio: Sociedade; Sociedade/ Natureza/ Tecnologia. Cidadania: Igualdade de género	Compreender a constante luta das mulheres para alcançar igualdade de género; conhecer a necessidade de existir o Dia Internacional da Mulher; comparar a forma como a mulher é vista pela sociedade ao longo dos anos; perceber o processo de emancipação da mulher.
Movimentos e teorias sobre a Terra	07/03/24	2 horas	Estudo do Meio: Natureza; Sociedade/ Natureza/ Tecnologia Expressão Motora: Atividades Físicas	Compreender as diferentes formas de movimentação da terra; reconhecer a influência do movimento de rotação e translação na origem e duração dos dias e das estações do ano; compreender a teoria do geocentrismo e do heliocentrismo como ideias contrárias acerca da localização da Terra.
Se te der a Lua tu dás-me o quê?	12/03/24	2 horas	Português: Leitura; Educação literária; Escrita	Identificar os elementos-chave das ilustrações; compreender e identificar os vários momentos que compõem a narrativa; reconhecer a relevância das ações realizadas ao longo da obra como expressões de amor; criar vales para oferecer aos pais.
Cantar o passado do nosso comboio	25/03/24	1 manhã	Português: Compreensão oral; Educação literária; Escrita.	Criar interdisciplinaridade entre as áreas de Português e Estudo do Meio, utilizando como fio condutor um elemento pertencente ao património

			Estudo do Meio: Sociedade; Natureza; Sociedade/ Natureza/ Tecnologia	local; sensibilizar os alunos para a importância do património e da História local da Estação Ferroviária de Ermesinde, estabelecendo uma ligação constante entre o passado e o presente; desenvolver competências implicadas na compreensão oral e na escrita criativa.
Da tradição à criação da Folarada	26/03/24	1 dia	Português: Leitura; Educação literária Matemática: Números; Dados; Geometria e medida	Criar interdisciplinaridade entre as disciplinas de Matemática e Português, utilizando como fio condutor um elemento ligado à tradição pascal; desenvolver competências implicadas na compreensão da estrutura dos textos: instrucional e narrativo; desenvolver a aquisição dos conhecimentos e experiências matemáticas, bem como a capacidade de aplicação em diferentes contextos matemáticos.
Alimentação em equilíbrio: o segredo para a saúde	16/04/24	2 horas	Estudo do Meio: Natureza; Sociedade/ Natureza/ Tecnologia Cidadania: Saúde Artes visuais: Experimentação e criação Português: Leitura	Compreender a importância de adotar hábitos alimentares benéficos para a saúde; promover comportamentos responsáveis refletindo sobre o impacto de uma alimentação inadequada; desenvolver competências implicadas no trabalho de grupo.
O caminho da Celeste por uma pauta até à liberdade	18/04/24	1 dia	Português: Leitura; Compreensão oral; Educação literária; Escrita Estudo do Meio: Sociedade; Natureza; Sociedade/ Natureza/ Tecnologia Matemática: Números; Geometria e medida	Criar interdisciplinaridade entre as áreas de Português, Estudo do Meio e Matemática, utilizando como fio condutor a temática da Liberdade; estabelecer ligação entre o património local e a História nacional; desenvolver competências implicadas na compreensão de letras musicais e promover a escrita criativa
Memórias e a mãe de mão dada em todos os momentos	30/04/24	1 dia	Português: Leitura; Educação literária; Escrita Matemática: Números; Álgebra; Geometria e medida	Criar interdisciplinaridade entre as Artes Visuais, a Matemática e o Português, utilizando como fio condutor a figura materna; promover o pensamento criativo e artesanal; fortalecer habilidades matemáticas e de resolução de problemas; desenvolver

			Artes visuais: Experimentação e criação	competências de compreensão literal e inferencial; incentivar a reflexão acerca dos sonhos futuros, através da escrita criativa
A natureza dos ângulos	02/05/24	2 horas e 30 minutos	Português: Escrita Matemática: Geometria e medida Artes visuais: Experimentação e criação	Compreender o conceito de ângulo e classificar ângulos de acordo com a sua amplitude; identificar e desenhar ângulos que se encontra no espaço exterior da sala de aula; reescrever uma estrofe de uma canção, atendendo às aprendizagens realizadas
Semelhantes e opostos	14/05/24	3 horas	Português: Leitura; Educação literária; Escrita	Explorar os conceitos de sinónimos e antónimo; compreender a importância da utilização de palavras sinónimas e antónimas para o enriquecimento do capital lexical
Os sons fabris	16/05/24	3 horas	Português: Compreensão oral; Gramática Estudo do Meio: Sociedade; Natureza; Sociedade/ Natureza/ Tecnologia	Criar interdisciplinaridade entre as áreas de Português e Estudo do Meio, utilizando como fio condutor um elemento pertencente ao património local; sensibilizar os alunos para a importância do património e da História local da Fábrica da Telha, estabelecendo uma ligação constante entre o passado e o presente; contactar com estratégias de organização do léxico; alargar o capital lexical
Criatividade na expressão do grau na frase	21/05/24	1 hora e 30 minutos	Português: Escrita; Gramática	Compreender o impacto da utilização de advérbios intensificadores numa frase; perceber a influência da repetição de nomes e adjetivos na expressão do grau na frase; desenvolver competências implicadas na escrita criativa
Queijábula do falso elogio	22/05/24	1 hora e 30 minutos	Português: Leitura; Educação literária	Compreender a estrutura de uma fábula; perceber as características associadas às fábulas; desenvolver competências implicadas na compreensão literal, inferencial e crítica

De todas as intervenções realizadas é de destacar a primeira regência, que se baseou numa aproximação ao modelo construtivista. Esta foi a aula que gerou mais nervosismo na mestrandia, porque passou de lecionar duas turmas dos 5.º e 6.º anos para uma do 3.º ano de escolaridade. Portanto, temeu não conseguir atender adequadamente às necessidades dos alunos mais novos, tornando as tarefas excessivamente complexas. Esta mudança representou um grande desafio,

pois exigiu uma adaptação rápida e eficaz às diferentes capacidades e níveis de compreensão dos alunos.

Para contornar essa preocupação, procurou-se empregar uma metodologia que motivasse os alunos para a aprendizagem e os incluísse ativamente no processo educativo. Como tal, utilizou-se uma aproximação ao *Escape Room* num ambiente virtual. Esta abordagem motivadora de gamificação tem como base a utilização de elementos e de dinâmicas de jogo para a construção de atividades/tarefas didáticas, possibilitando uma imersão lúdica, que provoca entusiasmo pelos conteúdos curriculares, tornando, deste modo, a aquisição e a memorização mais acessíveis e eficazes (Moura & Santos, 2020).

O tema da aula surgiu da proximidade do Dia Internacional da Mulher e, por isso, foi-lhe atribuído o título *8 de março é crucial. Porquê um dia tão especial?*. A abordagem deste conteúdo foi motivada pela observação de uma falta de conhecimento acerca da necessidade de existir um dia dedicado ao género feminino, visto que os alunos afirmaram não perceber o porquê de existir um Dia da Mulher e não haver um do homem. Para tal compreensão, foi necessário construir um conjunto de tarefas que possibilitasse observar a desigualdade de género ao longo dos anos. Nesta sessão, explorou-se a educação das mulheres, os movimentos feministas, a participação das mulheres na vida política e a origem do Dia Internacional da Mulher.

A aula principiou com a visualização de um vídeo de uma personagem criada a partir de Inteligência Artificial, que se chamava Joana e era uma menina que se assemelhava a uma criança de classe média do século XIX. Esta mencionou que vivia no passado e que toda a gente a considerava frágil. Referiu, ainda, que as pessoas ao seu redor diziam que o único objetivo de vida dela era criar uma família e que não podia ir à escola como os meninos, porque tinha de ficar a cuidar da casa com a mãe. Sonhava em aprender a escrever e em ter os mesmos direitos que os rapazes. O vídeo terminou com a menina a afirmar que quem desvendasse o código do cofre da cidade podia ajudá-la a concretizar o seu desejo e que a combinação estava relacionada com o dia 8 de março, porém não conhecia a relevância desse dia. A turma prontificou-se a ajudar e ficou bastante entusiasmada com este pedido da personagem, realizando várias perguntas sobre a forma como o vídeo poderia ter chegado aos dias de hoje e sugerindo, inclusivamente, que a professora em formação possuía uma máquina do tempo.

Em seguida, foram apresentados os pormenores da missão. Nesta fase, a personagem Joana relatou que os alunos necessitavam de resolver quatro desafios em grande grupo e que, ao concluírem cada um receberiam uma pista que permitiria abrir o cofre. Porém, apenas tinham uma hora e meia para os completar, porque era o tempo que a sala do cofre estaria sem vigilância. Para apoiar o cumprimento da missão cada estudante recebeu um guião de exploração. Este recurso revelou-se importante, pois, tal como refere MacDonald (2016), um sistema de anotações tem uma eficiência considerável para a memorização, principalmente no que concerne à memória de longo prazo que tem a responsabilidade de armazenar informações de forma definitiva no cérebro. O guião foi completado em grande grupo e os alunos apenas avançavam para o momento seguinte quando todos já tinham respondido ao desafio em questão. Esta estratégia permitiu a criação de pontos de situação durante a aula, o que possibilitou consolidar cada subtema estudado.

O primeiro desafio referia-se à educação das mulheres e iniciou-se com a apresentação de diversas pinturas do século XIX, que expressavam a vida quotidiana da mulher, e de pequenos documentos escritos, que retratavam a educação da mulher em Portugal neste período. Estas fontes foram analisadas através de questões orientadoras colocadas pela professora em formação, visto que ao orientar a construção do conhecimento histórico os alunos desenvolverão, ao longo do tempo, a autonomia intelectual (Reis, 2015), o que lhes permitirá interpretar criticamente os eventos passados e atuais. Com base nesse processo, espera-se que os estudantes não apenas adquiram conhecimento factual, mas também desenvolvam habilidades de pensamento crítico, essenciais para a compreensão contextualizada da história. Esta exploração de fontes é um elemento fundamental na pesquisa histórica e promove a centralidade do aluno na construção do conhecimento, uma vez que possibilita que os estudantes reconstruam acontecimentos do passado e compreendam as diferentes perspetivas que influenciaram a sua construção (Neto, 2001). Além do referido, as fontes apresentadas possibilitaram o envolvimento de competências relacionadas com a área disciplinar de Português, nomeadamente, comparar, descrever, observar, interpretar e inferir promovendo o desenvolvimento das componentes de compreensão literal, inferencial e crítica.

Durante este momento, alguns alunos mencionaram que o género não devia definir o nosso futuro, que não se sentiriam bem em viver num mundo em que não podiam ir à escola e que, citando as suas palavras, “não faz sentido uns serem mais do que os outros”. Após esta

abordagem, a turma preencheu uma tabela com as principais diferenças entre a educação da mulher do século XIX e a atual. Este momento revelou-se essencial para a realização de uma breve sistematização e para a avaliação da compreensão, por parte dos alunos, do subtema em questão. Quando finalizada a exploração do primeiro desafio, os estudantes receberam uma pista composta por símbolos que, no final, teriam de trocar por letras para formar o código do cofre.

Todos os desafios subsequentes basearam-se na mesma metodologia, isto é, a exploração de fontes que conduziam à concretização de uma tarefa, permitindo a obtenção de uma nova pista. Neste âmbito, é importante referir que as fontes foram diversificadas, incluindo vídeos acerca das mulheres dos loucos anos 20; músicas da época, particularmente o *Quarteto com piano n.º1 op.15* de Fauré (1879) e o *The Doll Dance* de Nathaniel Shilkret (1927); gráficos acerca do número de mulheres na Assembleia da República e Constitucional; e, ainda, jornais referentes à primeira mulher a votar em Portugal. Esta abordagem multifacetada manteve os alunos envolvidos e motivados, proporcionando uma compreensão mais profunda e contextualizada dos subtemas abordados.

Concluídos todos os desafios, o cofre foi aberto e a turma recebeu uma mensagem de agradecimento escrita pela Joana, que enfatizava o contributo de todos os alunos, mencionando que a sua vida mudou e que, finalmente, aprendeu a escrever.

Apesar dos receios demonstrados anteriormente pela mestranda, pelo exposto é possível compreender que a turma se sentiu envolvida e que as tarefas foram adequadas à exigência da mesma. Em reflexão com o professor cooperante e o par pedagógico, acredita-se que os alunos desenvolveram aprendizagens significativas e que sentiram prazer em aprender. Contudo, é de enunciar que existiram momentos menos positivos, visto que em alguns instantes a participação dos alunos não foi explorada na totalidade, principalmente quando surgiu o gráfico onde estava representado o número de eleitos para a Assembleia da República, nesse momento um aluno ressaltou que o número de mulheres aumentou e o número de homens diminuiu. Esta afirmação, pertinente, deveria ter sido alvo de atenção, em conjunto com a turma, e de uma explicação que solucionasse a aparente contradição. Ao considerar o sucedido, a mestranda compreendeu que a ocorrência aconteceu devido ao facto de ainda possuir pouca prática em articular o surgimento de intervenções espontâneas com os temas da aula, mas foi, sem dúvida algo que se procurou corrigir no decurso do semestre.

Ainda a propósito desta regência, durante a mesma, a professora em formação atuou como mediadora entre o conhecimento e a compreensão dos alunos, assumindo o papel de facilitadora da aprendizagem e orientando todo o processo educacional dos estudantes (Bruner, 2001). Os alunos embarcaram numa descoberta orientada com um propósito comum, desenvolvendo coletivamente conhecimentos de “maneira autónoma” e manifestando uma atitude “ativa através de métodos indutivos ou hipotético-dedutivos” (Lomas, 2008, citado por Silva, 2011, p.525). Deste modo, foi possível a criação de um ambiente em que os estudantes “juntam esforços para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspectivas sobre as questões em causa” (Martins et al., 2017, p.25), promovendo a competência associada ao relacionamento interpessoal.

No quadro da prática educativa no 1.º CEB, há também que destacar a regência intitulada *Da tradição à criação da Folarada*, uma vez que se baseou na articulação de duas áreas curriculares, nomeadamente, Matemática e Português. Esta abordagem revelou-se pertinente, dado que “o Português desempenha um papel determinante no ensino-aprendizagem das restantes disciplinas” (Valadares, 2003 citada por Joanico, 2017, p. 54). Assim, sempre que possível, esta área do conhecimento foi integrada para proporcionar aprendizagens significativas, o que de facto ocorreu nesta aula.

Neste momento formativo, foram estudados conteúdos que tinham como fio condutor a tradição do foliar da Páscoa, muito presente nos dias de hoje no concelho onde se situa o Agrupamento. A sua concretização realizou-se, na primeira parte da aula, através da metodologia Aprendizagem Baseada Em Problemas. Esta estratégia, segundo Delisle (2000), define-se como uma “técnica de ensino que educa apresentando aos alunos uma situação-problema que leva a um problema que tem de ser resolvido” (p. 5). A regência partiu da observação de uma situação que despertou o interesse dos alunos, neste caso uma chefe de pastelaria que precisava de ajudantes por estar sobrecarregada com pedidos. Esta constatação, segundo Watts (1991), permite à turma encarar a tarefa como sua, ou seja, esta característica permite que os alunos, além de desenvolverem as suas capacidades de observação, participem na resolução de questões que os afetam, criando assim um sentimento de pertença. Considerando o exposto, para incluir a resolução de problemas matemáticos que integrasse os domínios Números, Dados e Geometria e Medida, foi criada uma padaria virtual, a Folarada. Neste espaço, os alunos tiveram de ajudar os padeiros, porque possuíam um grande número de encomendas e, por isso, tiveram de definir a quantidade de ingredientes para cada foliar, o tempo necessário para a preparação, o perímetro de uma forma,

bem como de calcular, no final, o lucro realizado naquele dia. Esta intervenção foi concebida através da utilização de uma apresentação didática que tinha como propósito “proporcionar uma formação que promova nos alunos uma relação positiva com a disciplina [de Matemática]” (MEC, 2018, p. 2).

Como forma de promover uma articulação com a área curricular de Português, o ponto de partida para a resolução de problemas foi conhecer as características e a estrutura de uma receita, uma vez que é o texto instrucional base da elaboração de um produto alimentar. Começou-se por realizar o levantamento das ideias prévias dos alunos, isto é, a construção de ideias que os alunos possuem anteriormente ao contacto com os conteúdos dentro da sala de aula (Silva, 2014). Este momento permitiu concluir que, apesar de os alunos nunca terem abordado este género textual em contexto escolar, já conheciam as suas características. Inclusivamente, afirmaram que realizavam diversas receitas com a família e todas tinham uma estrutura idêntica, portanto sentiam-se familiarizados. Ao realizar-se um jogo onde os alunos arrastaram as diferentes partes constituintes da receita para o lugar correto, confirmou-se que, efetivamente, tinham conhecimento de muitas das características deste tipo de texto, o que permitiu consolidar e aplicar o saber de forma mais prática e interativa.

Conforme mencionado precedentemente, a atividade principal da manhã era focada na resolução de problemas matemáticos. Estes problemas foram apresentados pela chefe da padaria e cada aluno recebeu uma ficha de resolução dos pedidos para resolver individualmente. Inicialmente, a primeira proposta foi trabalhada em grande grupo, permitindo que os alunos se familiarizassem com o contexto e observassem um exemplo prático das etapas de resolução de um problema. As questões problemáticas seguintes foram resolvidas individualmente e corrigidas coletivamente, em grande grupo.

Apesar do grande entusiasmo inicial para ajudar os padeiros e a chefe na resolução das tarefas, os alunos começaram a sentir-se desmotivados quando enfrentaram desafios. Esse desânimo ocorreu porque resolver problemas é uma atividade extremamente complexa que envolve não só a aplicação de conhecimentos adquiridos anteriormente, mas também “a coordenação de conhecimentos, experiências prévias, intuição, atitudes e concepções” (Vale e Pimentel, 2004, pp. 15-16). As dificuldades mais relevantes consistiam na compreensão dos enunciados, especialmente no que diz respeito à distinção da informação principal da acessória. Esta perceção

resultou em obstáculos na resolução e, conseqüentemente, na desistência de alguns alunos. A situação mencionada deveu-se a fragilidades a nível da compreensão na leitura, observadas anteriormente na área de Português. Tal ocorreu porque há uma forte correlação entre os níveis de Língua Portuguesa e a resolução de problemas, ou seja, quanto melhor o nível de Português, maior é a capacidade do aluno de ler, interpretar e compreender os problemas (Costa, 2007).

Ao aperceber-se das dificuldades supramencionadas, a professora em formação ofereceu um apoio personalizado aos alunos que mais necessitavam de auxílio, ajudando-os na compreensão dos enunciados, na organização de ideias e a seguirem as etapas de resolução de problemas. Essa interação visou apoiar os alunos nas complicações imediatas e incentivá-los a desenvolver estratégias para superar desafios futuros, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e produtivo.

No decurso da correção das situações problemáticas, foi possível identificar que alguns alunos se sentiram confusos ao perceberem que a estrutura da lista de pedidos não correspondia à projetada. Esse lapso impediu-os de compreender claramente onde deveriam preencher os dados e realizar as estratégias. Esta verificação levou a uma reflexão pessoal da professora em formação, que ajustou os recursos das regências subsequentes para serem utilizados simultaneamente no quadro e nas fichas distribuídas aos alunos, possibilitando uma melhor compreensão e um maior alinhamento das atividades.

Além disso, a resolução de problemas não foi concluída no tempo estipulado, pois alguns alunos consideraram esta tarefa complexa, o que demandou explicações mais personalizadas. Porém, a planificação, como coisa inerte, não consegue corresponder à complexidade das interações que se vão estabelecendo no decorrer das aulas (Proença, 1990). Por isso, teve de se adaptar à situação, ajustando-se às necessidades emergentes da turma para garantir que todos os alunos compreendessem as propostas de trabalho e pudessem avançar de maneira adequada.

No que respeita à parte seguinte da aula, esta caracterizou-se pela articulação entre o Português e a Expressão Dramática, incidido na exploração da lenda associada ao foliar da Páscoa. Considerando que o professor assume o papel de mediador entre o aluno e o texto (Oliveira., 2010), o primeiro momento foi marcado pela leitura da lenda pela professora em formação. Esta etapa revela-se fulcral, pois encaminha os “alunos para a construção de sentidos” (Dalla-Bona,

2017, p. 115). Além disso, contribui, também, para que a turma fique atenta e identifique elementos textuais, assim como as inferências sobre o enredo e a compreensão das personagens (Santos & Souza, 2009, citados por Dalla-Bona, 2017).

Em seguida, a participação dos alunos na leitura assumiu um lugar de destaque. Esta etapa permitiu-lhes praticar a leitura em voz alta, desenvolvendo a confiança e a sua fluência, isto é, a “precisão, rapidez e expressividade” (Sim-Sim, 2007, p.9). Como seguimento, ocorreu a interpretação oral do texto, um momento dedicado ao desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral. Através da interpretação, os alunos puderam explorar os significados por eles desconhecidos e discutir, com o auxílio de questões orientadoras, as ações narradas. No decorrer deste momento relacionou-se o conteúdo com os conhecimentos prévios acerca do foliar da Páscoa.

Mais tarde, foi distribuída uma adaptação do texto da lenda em formato dramático, realizada pela mestranda e o seu par pedagógico, para que os alunos pudessem dramatizá-lo em pequenos grupos. Num primeiro momento, pediu-se que atribuíssem uma personagem a cada elemento do grupo. Porém, como se observaram discórdias entre os estudantes, realizou-se um sorteio das personagens. Posteriormente, foi indicado que os alunos teriam 30 minutos para preparar a encenação e que deveriam associar movimentos corporais, expressões faciais e entoação que representassem as emoções das personagens. De uma forma geral, o ensaio permitiu fomentar o “aprofundamento da compreensão do texto e, conseqüentemente, a expressividade da leitura oralizada” (Sim-Sim, 2007, p. 47), uma vez que possibilitou o envolvimento de processos autorreguladores do discurso interior das crianças (Vygotsky, 1962 citado por Sim-Sim, 2007).

Depois de finalizado o período de preparação, cada grupo expôs a sua dramatização à turma. As apresentações foram realizadas com entusiasmo e cada grupo trouxe uma interpretação única da lenda, evidenciando expressividade, compreensão do texto e fluência na leitura. Durante este processo, é de destacar que os alunos sentiram a necessidade de adaptar os materiais comuns disponíveis na sala de aula aos do texto para se aproximarem do conteúdo original. Este comportamento demonstrou o envolvimento do pensamento criativo, dado que se envolveram “novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros” (Martins et al., 2007, p. 24). A atividade culminou com um momento de avaliação, com a

partilha de *feedback* entre todos, em que os alunos tiveram a oportunidade de comentar as dramatizações dos outros grupos, destacando pontos positivos e sugerindo melhorias.

Após a realização das dramatizações, compreendeu-se que este momento revelou uma maior fluência em comparação com a primeira leitura realizada. Tal aconteceu, porque a leitura em voz alta pressupõe a compreensão do texto e, como tal, o desempenho dos alunos ficou comprometido quando a leitura ocorreu antes das atividades de compreensão. Deste modo, reconhece-se a importância de um percurso de compreensão e de preparação para a leitura, para que os alunos tenham a possibilidade de treinar a precisão, a rapidez e a expressividade e, ainda, respeitem “os elementos que o escritor colocou no seu texto escrito” (Nóbrega, 2014, p. 109). Apenas desta forma o estudante poderá adquirir a “segunda voz” do texto, isto é, aquela “na qual interagem fatores relevantes, tais como o corpo, a máscara facial, a voz” (Nóbrega, 2014, p. 109).

No que se refere à Expressão Dramática, esta foi introduzida para que os alunos vivessem o tema que dramatizavam, ou seja, efetuassem a aprendizagem pela ação (Reis, 2005). Este contexto proporcionou uma vivência mais intensa e envolvente do tema abordado, permitindo que os alunos se colocassem no lugar dos personagens, compreendendo melhor os contextos e os sentimentos envolvidos na narrativa.

O facto de preparem o texto e atuem em pequenos grupos permitiu

que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos. Os alunos aprendem, também, a aceitar e/ou respeitar a opinião dos colegas, enriquecendo o trabalho com as diversas perspetivas, aproveitando os talentos de cada um (Pereira et al., 2015, p.227).

Assim, a dinâmica proporcionou um ambiente mais acolhedor, onde os estudantes puderam sentir-se mais confortáveis para expressar as suas ideias e emoções. A troca de pensamentos e experiências contribuiu para uma aprendizagem mais abrangente e significativa, onde se promoveu o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos alunos.

De forma a concluir o subcapítulo, é de afirmar que a mestranda, ao longo do período de formação, dedicou-se à reflexão contínua sobre as suas práticas educativas, sempre em busca de aprimoramento e de adaptação de recursos e estratégias às necessidades individuais de cada aluno. O seu objetivo era garantir uma “apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e

atitudes”, conforme preconizado no PASEO (Martins et al., 2017, p. 32). Portanto, explorou contextos de trabalho construtivista, colaborativo e cooperativo, visando não apenas transmitir conhecimento, mas também promover o desenvolvimento de competências essenciais para a vida social e acadêmica dos alunos.

3.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CEB

O 2.º CEB é um período crucial na formação dos alunos, marcado pela transição entre a primeira etapa de ensino e a preparação para desafios mais complexos no futuro. Durante este ciclo, que abrange os 5.º e 6.º anos de escolaridade, os estudantes experimentam uma maior diversidade curricular, com a introdução de novas disciplinas e o envolvimento de diferentes professores em cada uma delas.

Ao refletir sobre a PES no 2.º CEB, considera-se fundamental destacar a importância do desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos nesta fase. Esta experiência também reforçou a relevância de promover a autonomia dos estudantes na gestão do tempo e dos materiais escolares, assim como o incentivo a uma aprendizagem ativa.

3.2.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS

A Língua Portuguesa é “o instrumento de aprendizagem em todo o currículo: é veículo de comunicação entre professores e alunos e um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas dos alunos” (Bartolomeu & Sá, 2008, p. 18). Como está presente em diversos contextos, a sua aprendizagem enquanto Língua Materna potencializa o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, essenciais à vida no século XXI e transversais a todas as áreas do saber (Sá, 2019). Tendo em conta esta perspetiva, as aulas de Português no 2.º CEB foram concebidas para proporcionar aos alunos uma variedade de experiências de aprendizagem que favorecessem o crescimento linguístico dos mesmos, promovendo a capacidade de expressão oral e contribuindo para o acesso à mestria da vertente escrita da Língua (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Além disso, incentivou-se a

curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico, enquanto se promovia um ambiente favorável ao crescimento intelectual e pessoal dos estudantes. Deste modo, também se considerou esta disciplina como uma componente vital para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Para além da transversalidade da Língua Portuguesa, salienta-se a sua presença nos 12 anos de escolaridade obrigatória, com conteúdos que se tornam mais complexos à medida que os alunos avançam no percurso escolar. Por isso, ao professor do 2.º CEB cabe não só a abordagem de novos conteúdos, mas também a consolidação das aprendizagens iniciadas no 1.º CEB, para garantir o efetivo progresso dos alunos.

Torna-se então importante destacar que esta área do saber se rege pelas AE de Português do 2.º CEB (2018), em harmonia com o PASEO (2017). O primeiro documento destacado, tal como acontece no 1.º CEB, encontra-se dividido em cinco domínios e tem como principal objetivo promover a evolução de competências ao nível da compreensão do oral, da expressão oral, da leitura, da educação literária, da expressão escrita e do conhecimento explícito sobre a língua.

No que concerne aos domínios concretos do 5.º ano, na Oralidade espera-se que os alunos progridam utilizando “textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como expor, narrar (recontar, contar) e defender uma opinião” (MEC, 2018, p. 3). Na Leitura pretende-se que a progressão ocorra “predominantemente em textos orientados para informar, expor e/ou explicar, para comunicar formalmente uma situação ou assunto (carta formal) e para relatar ou narrar” (MEC, 2018, p. 4). Na Educação Literária, deve-se estabelecer uma correlação com o Plano Nacional de Leitura, visto que se pretende motivar para a leitura e para o despertar do gosto pela mesma. Esta manifestação destaca-se através da importância do desenvolvimento de conhecimentos “de aspetos específicos do texto narrativo, com progressiva autonomia no hábito de leitura de obras literárias e de apreciação estética” (MEC, 2018, p. 4). Na Escrita estabelece-se que os alunos devem “saber descrever, elaborar uma narrativa com descrições (e eventualmente diálogo) e manifestar uma opinião fundamentada em argumentos válidos” (MEC, 2018, p. 4). Por fim, no que se refere à Gramática, procura-se desenvolver “um progressivo conhecimento sobre aspetos básicos de diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico, textual-discursivo)” (MEC, 2018, p. 4).

Tendo em conta a evolução pretendida no atual documento regulador do ensino do Português, é de afirmar que a mestranda, através da integração dos vários domínios: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática, procurou desenvolver “em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares da língua” (MEC, 2018, p. 2). A par disto, as regências destacaram-se pela diversidade discursiva e textual e pela prática de comportamentos verbais, destacados por Emília Amor (2001), nomeadamente ouvir, falar, ler e escrever” (p. 27).

Posto isto, as tabelas apresentadas abaixo oferecem uma visão geral do percurso de estágio da professora em formação, mostrando os domínios percorridos:

Tabela 3

Aulas lecionadas na área de Português do 2.º CEB (Fonte: elaboração própria).

Aulas	Data	Duração	Domínios	Objetivos
Da notícia à criação de um jornal	30/10/23; 31/10/23; 02/11/23	3 aulas de 50 minutos	Português: Leitura; Escrita; Oralidade Cidadania: Direitos humanos; Interculturalidade	Compreender a estrutura de uma notícia; desenvolver competências implicadas na compreensão oral e escrita; criar uma notícia respeitando o tipo de discurso e a estrutura associada à mesma
Às voltas por Ermesinde	13/11/23; 14/11/23	2 aulas de 50 minutos	Português: Leitura; Escrita; Oralidade	Identificar os elementos de um roteiro; desenvolver competências relacionadas com a compreensão oral e a expressão escrita; criar um roteiro integrando os elementos necessários

Tabela 4

Unidades didáticas lecionadas na área de Português do 2.º CEB (Fonte: elaboração própria).

Unidades didáticas	Data	Duração	Domínios	Objetivos
Devagar se vai ao longe	20/11/23; 21/11/2.	2 aulas de 50 minutos	Português: Leitura; Oralidade; Educação literária; Gramática	Compreender as características de uma fábula; interpretar o texto <i>A Lebre e a Tartaruga</i> ; explorar sinónimos e gradações de antónimos
Tesouros com história	27/11/23; 28/11/23	2 aulas de 50 minutos	Português: Leitura; Escrita; Educação literária; Gramática. HGP: O triunfo do liberalismo	Identificar os elementos-chave das ilustrações; compreender as características da lenda e identificá-las; reconhecer o campo semântico de “tesouro”; criar um cartão de identificação do tesouro pessoal

A motivação de uma canção	11/12/23; 12/12/23	2 aulas de 50 minutos	Português: Leitura; Oralidade; Escrita; Educação literária	Compreender o significado simbólico do Natal; desenvolver competências associadas à compreensão oral e escrita; explorar a obra <i>Um Desejo de Natal</i> e o conto <i>O Meu Conto de Natal</i> ; escrever um desejo de Natal; relacionar conteúdos musicais com o tema da aula
Reconto: aprender para contar	15/01/24; 16/01/24	2 aulas de 50 minutos	Português: Leitura; Oralidade; Educação literária; Escrita	Interpretar e recontar oralmente um excerto de <i>A Viúva e o Papagaio</i> ; reescrever o refrão de uma canção, atendendo às características do animal de estimação que possuem; desenvolver competências implicadas na compreensão oral e na expressão escrita

Como é demonstrado na tabela anterior, o domínio da escrita foi um dos mais destacados. Tal aconteceu, porque, durante a observação, tornou-se evidente que os alunos possuíam uma perspetiva negativa acerca da escrita, devido às dificuldades em encadear as suas ideias e expressá-las com coerência e coesão.

O ato de escrita é entendido como a forma de expressar ou redigir ideias por meio de símbolos gráficos que representam a linguagem falada (Houaiss & Villar, 2007). Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) mencionam que “é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (p. 30). A escrita representa, assim, o produto de um processo que exige a integração de várias competências. Deste modo, escrever de forma eficaz e apropriada implica dominar a comunicação através de textos escritos, com o objetivo de organizar ideias, sustentar opiniões ou apresentar diversas perspetivas (Sousa, 2022).

Pereira (2002, citado por Simões, 2012), acrescenta que a escrita é uma atividade que demanda aprendizagem e uma prática contínua, enquanto se envolve a capacidade de selecionar, organizar e articular as expressões linguísticas desejadas, construindo, assim, uma representação do que se pretende comunicar. Deste modo, compreende-se que a escrita desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Porém, apesar da sua importância,

observou-se que muitos alunos apresentavam dificuldades na aquisição deste domínio, atingindo um nível inferior ao desejado.

Considerando o exposto, entendeu-se como necessário destacar o domínio da escrita ao longo das regências, dado que o ensino frequente, estruturado, sistemático e progressivo afigura-se como uma necessidade para a melhoria do desempenho dos estudantes (Dunn, 2021; Sousa, 2015). Tal como afirmam Martins et al. (1991), “o professor deverá ter sempre presente que a sua atuação marcará decisivamente a criatividade dos seus alunos” (p. 43) e, por isso, deve adotar estratégias que sejam desafiadoras. Assim sendo, investiu-se em atividades que fomentassem o gosto pela escrita e a autoconfiança dos estudantes, desde práticas associadas à escrita funcional até à escrita criativa.

Numa primeira fase, relacionou-se a escrita com os géneros textuais que tinham sido objeto de estudo durante a aula, como é o caso da notícia e do roteiro. No entanto, percebeu-se que estas atividades apenas despertaram interesse pelo uso de tecnologia e que não estimulavam verdadeiramente o entusiasmo pela escrita. Assim, foi necessário procurar novas abordagens para motivar os estudantes, associando a escrita a contextos que lhes fossem relevantes. Nessa perspetiva, destacam-se a *UD Reconto: Aprender para Contar*, que se revelou eficaz em cativar a atenção dos alunos e a incentivá-los a escreverem com prazer.

Todas as tarefas de escrita mobilizaram as diferentes etapas de produção textual, tal como é sugerido pelas AE (2018), uma vez que referem que os alunos devem “promover estratégias que envolvam planificação, textualização e revisão de textos” (MEC, p.6).

A fase de planificação visa utilizar os conhecimentos prévios, de forma a organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa (Barbeiro & Pereira, 2007). Nesta etapa, os alunos devem identificar o género textual a ser produzido, apontar as ideias relacionadas com o tema, definir os objetivos e estruturar a informação, estabelecendo conexões entre as ideias.

A textualização deve seguir o plano previamente elaborado e organizado. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), é nesta etapa que “o aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e secções, hão de dar lugar ao texto propriamente dito” (p. 18). Durante este

momento é essencial prestar atenção a três aspectos fundamentais: a explicitação dos conhecimentos conteúdos, a formulação linguística e a articulação linguística (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 18).

Finalmente, a revisão consiste em ler, avaliar e, se necessário, corrigir ou reformular o texto escrito anteriormente. Este processo pode ocorrer continuamente durante a redação ou apenas no final. O principal objetivo da revisão é que o autor reflita sobre seu trabalho, realizando atividades como reler, apagar, adicionar, substituir informações, corrigir e reformular (Barbeiro & Pereira, 2007). Esta etapa revela-se crucial no processo de escrita, pois contribui para a melhoria do texto final.

No que concerne à UD *Reconto: aprender para contar*, a atividade de escrita foi promovida tendo por base o estudo de um excerto da obra literária *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf e a música *O Meu Cão* de Luísa Sobral. Neste contexto, há que clarificar que, como ao longo da obra é possível observar a relação de afeto e de proximidade entre a Sra. Gage e os seus animais, o tema animais de estimação teve destaque na atividade de escrita.

A proposta de trabalho consistiu numa tarefa de “Escrever à maneira de...” Luísa Sobral e a regência iniciou-se com uma reflexão acerca da importância dos animais de estimação, através da exploração de duas frases do excerto estudado, que referiam a relação da Sra. Gage com o papagaio e o cão. Este momento inicial tarefa surgiu como estratégia para recordar a aula anterior e motivar os alunos para o tema principal. Em seguida, ouviu-se e interpretou-se a letra da canção *O Meu Cão* de Luísa Sobral, bem como desenvolveu-se uma atividade de escrita criativa sobre o animal de estimação dos alunos. Como forma de planificar a escrita que, mais concretamente, envolvia a reescrita do refrão da canção, preencheu-se, em grande grupo, uma tabela com as ideias-chave necessárias para completar cada verso. Na tabela referida era possível encontrar as seguintes orientações: o que os animais gostam de fazer; o que os animais gostam de ver o dono a fazer; adjetivos para caracterizar o animal; e problemas que podem surgir.

Após o preenchimento deste recurso de apoio, criou-se, através das sugestões apresentadas, um exemplo do refrão associado ao papagaio, visto que era uma das personagens principais da obra. Quando finalmente chegou a fase de textualização, os alunos já se sentiam preparados para adaptar a letra ao animal de estimação pessoal, dado que a planificação promoveu “a geração, a

organização e o aprofundamento das ideias” (Carvalho, 2005, citado por Pardal, 2009, p. 21). No final, ocorreu a partilha dos versos efetuados, onde os alunos, com o apoio dos restantes membros da turma, refletiram sobre o que cada um apresentou, para compreender se existia coerência e coesão nos textos expostos, de forma a aperfeiçoar o redigido.

Importa sublinhar que, nesta atividade, o recurso à música contribuiu para uma maior motivação para a escrita criativa. Com efeito, a música “estimula processos biológicos que são essenciais para uma maior aprendizagem, além de intensificar a curiosidade e o interesse do aluno” (Souza, 2016, p.5). Acrescenta-se que a turma mostrou um constante empenho, exteriorizando um desejo em partilhar o que tinha realizado. Os alunos, ao apresentarem aos colegas o que redigiram, sentiram a necessidade de cantar para igualar a sonoridade escutada quando a canção foi reproduzida, exibindo, portanto, uma apropriação da letra criada. Esta articulação entre a música e a escrita criativa promoveu um ambiente de aprendizagem lúdico e inspirador, que permitiu à turma explorar novas formas de expressão.

Para concluir, no que concerne ao domínio da Escrita, foi possível observar que as estratégias utilizadas desempenharam um papel relevante no desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos, bem como proporcionaram experiências diversificadas e estimulantes que incentivaram a criatividade e a expressão pessoal. Ao oferecer abordagens inovadoras e interativas, fomentou-se a motivação dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente. Além disso, notou-se que os estudantes não estavam familiarizados com as fases de elaboração de um texto e, ao longo do semestre, compreendeu-se que as atividades desenvolvidas enriqueceram a capacidade de organizar e articular as suas ideias de forma coerente, desenvolvendo, assim, a capacidade comunicativa. Porém, como “a escrita é uma «habilidade» não espontânea e altamente regulada, que exige, por isso, uma longa aprendizagem” (Fonseca, 1992, p. 247), será necessário continuar este trabalho para que os alunos consigam dominar esta competência.

No que respeita ao domínio da Oralidade, Amor (2003) refere que “é, talvez, a zona do ensino-aprendizagem da língua materna – e, provavelmente, não só no caso do Português – em que se pode detectar um maior número de equívocos e a que, em contradição, menor atenção se dedica” (p. 62). Ao contemplar esta perspetiva, o par pedagógico potenciou a implicação deste domínio através do desenvolvimento de atividades e estratégias promotoras de uma escuta ativa e produção de textos orais (Sousa, 2006).

Assim sendo, é de destacar a proposta de trabalho incluída na UD *Reconto: aprender para contar*, que consistiu no reconto oral de um excerto de *A Viúva e o Papagaio*, ouvido previamente, ou seja, realizou-se com base nas informações que os alunos conseguiram reter. Esta tarefa realizou-se em pequenos grupos, para que se concretizasse “trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica” (Roldão, 2007, p. 27).

Numa primeira fase, foram distribuídas seis imagens que refletiam diversos momentos do excerto e uma grelha para as organizarem. Com estes recursos, os alunos ordenaram sequencialmente as imagens, escreveram as ideias-chave associadas às mesmas e prepararam o reconto. Em seguida, procedeu-se à apresentação dos recontos orais através do porta-voz de cada grupo e à avaliação pelos restantes elementos da turma. Para esta avaliação, foram distribuídas, previamente, tabelas com algumas questões para orientar a avaliação realizada pelos estudantes, nomeadamente: Ordenou devidamente as imagens? Respeitou o assunto? Criou uma ligação entre os acontecimentos? Incluiu todas as ideias principais? Compreendeu-se o que recontou?

Foi possível compreender que o reconto oral do excerto da obra em estudo, promoveu, simultaneamente, o desenvolvimento da compreensão reorganizativa e possibilitou que cada aluno distinguisse o essencial do acessório, criando, deste modo, resumos seletivos do texto original (Dias, 2015). Para o realizar, a turma teve de obedecer a relações temporais e causais, o que implicou que os alunos fossem capazes de “conhecer a forma como se estruturam as narrativas, ou seja, possuir a representação cognitiva da organização interna dos elementos básicos da estrutura narrativa” (Sim-Sim, 1998, p. 202).

De forma geral, a execução e preparação do reconto foi uma tarefa desafiadora para a turma. No entanto, os alunos dedicaram-se à sua realização e obtiveram resultados satisfatórios. Durante a sua concretização, os alunos tiveram a oportunidade de se expressarem oralmente de forma estruturada, aprimorando habilidades como a articulação clara das palavras, o uso entoação adequada e a coerência na sequência dos acontecimentos.

No que concerne ao desempenho dos discentes, é de destacar, também, o empenho dedicado a avaliar os colegas durante o reconto oral. Nota-se que, antes de iniciarem a tarefa tiveram a

necessidade de pedir uma explicação concreta de cada alínea da tabela de observação distribuída e mostraram-se bastante atentos ao que os colegas apresentavam para terem a certeza de que realizavam uma avaliação cuidada e justa de cada grupo. Estes sentiram que tinham um papel principal na atividade, fazendo com que desenvolvessem um sentido de responsabilidade e respeito pelo outro, valores essenciais e salientados no PASEO. Além disso, também foi desenvolvida a competência referente ao pensamento crítico, uma vez que avaliar os outros colegas levou os alunos a “pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, [...] argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos” (Martins et al., 2017, p.21).

Refletido, agora, acerca do ensino da Gramática, este tem sido predominantemente associado a uma metodologia tradicional, que de acordo com Pereira (2010), é caracterizada “pelo recurso a atividades repetitivas, focadas apenas na identificação de categorias e na memorização de etiquetas ou definições” (p. 147). Desta forma, procurou-se afastar a construção dos conhecimentos linguísticos dos alunos do plano normativo do ensino da Gramática, valorizando o conhecimento intuitivo como ponto de partida para as novas aprendizagens, o ensino contextualizado e as compreensão e reflexão (meta)linguísticas. Tal como refere Duarte (1992), as aulas de Português devem ser vistas como um “espaço curricular em que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como componente autónoma.” (p. 165).

Tendo consciência deste pressuposto, a tarefa que se apresenta em seguida evidencia a importância do ensino explícito do léxico, uma vez que, por norma, não ocupa “um grau de relevância na escala do ensino normativo da língua” (Teles, 2020, citado por Ferreira & Vieira, 2013, p. 20). Além da falta de valorização, a exploração desta área também se considerou pertinente, porque colmata as limitações do capital lexical e “desencadeia a espiral ascendente que conduz ao sucesso escolar” (Lubliner & Smetana, 2005, citados por Duarte, 2011, p. 10). Assim, a atividade incidiu na exploração do campo semântico de “tesouro”, devido à percepção de que o ensino do léxico continua a privilegiar as palavras isoladas, onde a definição não exige reflexão. Esta prática limita os estudantes, dado que apenas identificam um significado para uma determinada palavra num contexto específico, o que os impede de compreenderem os diversos significados da mesma (Bezerra, 1999, citado por Ferreira & Vieira, 2013).

Neste quadro, destaca-se a segunda regência da UD *Tesouros com história*, já que a Gramática surgiu numa tarefa em que a palavra "tesouro" estava inserida em cinco cenários diferentes e procurou-se que os alunos deduzissem o significado da mesma, tendo por base o seu contexto linguístico de ocorrência. Esta estratégia foi utilizada, porque "o contexto fornece uma gama muito grande de informação não só na construção do significado [...], como também na identificação e na aprendizagem da palavra" (Ruddeil, 1994, citado por Reis, 1998, p. 369).

Assim, numa primeira fase, os alunos observaram as diferentes frases e identificaram o termo comum. Em seguida, explorou-se em cada alínea os diferentes sentidos que possuía. Sendo que, nesta proposta, "tesouro" apresentou-se como sendo riqueza, erário público, detentor de muitas qualidades, sabedoria e relíquia.

Durante a realização da tarefa, o momento em que os estudantes mostraram mais dificuldades foi quando a palavra "tesouro" remetia para a "tradição oral", porque não compreendiam o significado desta expressão. Porém, através do diálogo aberto conseguiu-se detetar esta incompreensão, o que possibilitou que a turma melhor compreendesse a frase em questão. De uma forma geral, os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos para esta atividade. Contudo, a professora em formação considera que se devia ter dado continuidade a este trabalho, noutras regências, de modo a compreender se as aprendizagens foram efetivamente alcançadas por todos os elementos da turma.

No que diz respeito ao domínio da Leitura, este está intimamente ligada à Educação Literária e, portanto, será abordado de forma simultânea. De acordo com Morais (2012) "ler é ser capaz de transformar sinais gráficos em pronúncia e significado" (p. 47), assim sendo, a Leitura revela-se crucial no quotidiano de um aluno e, conseqüentemente, torna-se "fundamental na formação académica" (Pereira, 2003, p. 25). Nesta perspetiva atribui-se à escola "uma parcela enorme de responsabilidade no desenvolvimento das capacidades literárias" (Pereira, 2003, p. 25). Assim, no decorrer deste contexto, compreende-se de que forma a Educação Literária está diretamente relacionada com a Leitura, pois "saber LER e LER bem é indispensável para ler sem esforço e, assim, ter prazer em ler mais" (Morais, 2012, p. 13). Logo, apenas ao dominarem esta atividade, os alunos conseguem desenvolver gosto e hábitos de leitura e corresponder às expectativas das AE para este ciclo de estudos.

Tendo em conta a importância do ato de ler, procurou-se incluir, em todas aulas, um trabalho rigoroso e sistemático no que concerne ao ensino de "estratégias para abordar um texto" (Sim-Sim, 2007, p. 15). Por isso, assumiu-se como necessário envolver três fases fundamentais, nomeadamente: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Na pré-leitura, espera-se que os alunos façam uma previsão do tema, através da ativação dos conhecimentos existentes e necessários para a contextualização e aprofundamento do texto (Amor, 2003). No decorrer desta etapa, Sim-Sim (2007) sugere as seguintes tarefas: "explicitar o objetivo da leitura do texto", "ativar o conhecimento anterior sobre o tema" e "antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc" (p. 15). Por sua vez, a fase da leitura é o momento em que o leitor inicia a interpretação e a construção dos significados presentes no texto, verificando "a veracidade das hipóteses levantadas na fase de pré-leitura" (Caetano, 2015, p. 31). Por fim, a pós-leitura, tem como objetivo integrar e consolidar os novos conhecimentos e competências adquiridos. Neste sentido, Contente (1995) defende que "depois da leitura de um texto, é indispensável encorajar o aluno/leitor a fazer uma distanciação da narrativa e confrontá-la com o seu próprio sistema de valor" (p. 26). Ao adotar este modo de trabalho, os discentes são capazes de identificar as ideias essenciais do texto com base nas intenções do autor, mas também em função dos seus próprios propósitos de leitura.

É de sublinhar o percurso desenvolvido na UD *Tesouros com história*, planificada em par pedagógico. Através da projeção da ilustração associada à lenda "Tesouros Escondidos", foi possível explorar, através do diálogo aberto, os elementos presentes e o significado das cores associadas. Com base no observado, os alunos anteciparam o tema principal, colocaram hipóteses sobre as ações do texto e atribuíram um possível título para o texto, visto que este apenas foi relevado no final do percurso de compreensão.

No que diz respeito à leitura propriamente dita, importa referir que se organizou em dois momentos. No primeiro, cada aluno realizou esta tarefa de forma autónoma e silenciosa, o que permitiu a construção de significados pessoais e a possibilidade de seguir o próprio ritmo e interesse, relendo ou parando quando considerasse pertinente (Kazima, 2023). No segundo, a ação foi realizada pela professora em formação, devido à relevância que leitura pelo docente assume, conforme referido no subcapítulo sobre a prática educativa no 1.º CEB.

Seguidamente, para aproximar os alunos do texto, promoveu-se um breve diálogo, em grande grupo, acerca do conteúdo da lenda, que foi orientado por um guião de compreensão do texto, onde os alunos tiveram de responder a questões que promoviam o desenvolvimento das componentes de compreensão literal, inferencial e crítica. No que concerne à compreensão literal, foi solicitado que os alunos identificassem as personagens, as ações principais e os tesouros escondidos. No que à compreensão inferencial diz respeito, os alunos deduziram o período Histórico de Portugal e colocaram hipóteses sobre o destino dos tesouros mencionados. Por fim, no âmbito da compreensão crítica, os alunos foram desafiados a formular juízos acerca da veracidade da lenda e do significado da frase final do texto.

No final, foi concedida a oportunidade de os discentes apresentarem novas hipóteses para o título, com base no conhecimento que tinham do conteúdo do texto lido, desenvolvido ao longo do processo de compreensão, e foram confrontados com o título original. Este momento incitou nos estudantes uma postura crítica em relação às propostas iniciais, considerando-as desprovidas de sentido.

A UD descrita permitiu aplicar a estratégia de "confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto" (Sim-Sim, 2007, p. 20), quando os alunos anteciparam o possível título da lenda, assim como durante o diálogo subsequente à leitura do texto. Durante a fase de compreensão na leitura, optou-se por "formular questões sobre o lido e tentar responder" (Sim-Sim, 2007, p. 20), utilizando um guião de compreensão e o diálogo com a turma. Neste contexto, destaca-se a importância da correção e da verificação das respostas dos alunos, o que exigiu a releitura de determinados excertos, promovendo assim a prática de "reler" (Sim-Sim, 2007, p. 20).

No que concerne ao envolvimento dos estudantes, é de referir que se mostraram ativos e interessados, participando nas discussões e colaborando entre si para encontrar respostas corretas e coerentes. Além disso, a atividade de prever o título da lenda despertou a curiosidade e garantiu um maior envolvimento com o texto e o momento de correção do guião. Durante a segunda tarefa mencionada, os alunos foram confrontados com as respostas, o que suscitou pedidos frequentes para revisão do que haviam escrito, a fim de avaliar se estavam alinhadas com as orientações da professora em formação. De uma forma geral, a dedicação apresentada não só facilitou uma aprendizagem mais profunda, mas também criou um ambiente de sala de aula mais

dinâmico e interativo, onde cada aluno contribuiu para o desenvolvimento coletivo das suas competências.

Ainda no que concerne a estes domínios, é de notar que, apesar de se ter apresentado uma amostra reduzida dos textos utilizados, as regências da professora em formação basearam-se neste elemento. Em consonância com o defendido por Fonseca (1994), considerou-se que o texto favorece o desenvolvimento da competência comunicativa. Por essa razão, assegurou-se uma presença diversificada de textos, transformando as aulas em espaços de práticas de uso da linguagem oral e escrita. Assim, com o objetivo de promover a pluralidade textual e discursiva, foram trabalhados tanto textos não literários, como notícias e roteiros, quanto textos literários, como fábulas, lendas e contos de diversos autores.

3.2.2 REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Atualmente, “a disciplina de História é, por natureza, uma área científica que os estudantes pouco apreciam, normalmente associada à memorização de fatos centrados no passado e que estes vêm como pouco relevantes” (Férias & Ribeiro, 2019, p.77). A turma onde decorreu a PES não contrariou esta tendência, como tal, mostrou-se necessário apresentar o presente como consequência do passado, expondo que a História é a ciência que explica, contextualiza e orienta os acontecimentos presentes (Amaral et al. 2012). Assim, como o mundo está em constante transformação, a História assume um papel relevante no currículo, visto que pode funcionar como uma ferramenta de “saber organizado para interpretação do passado, numa relação inegável com o presente e a perspetivação do futuro” (Barca, 2011, p.2). Neste âmbito, a Geografia também se revela essencial porque “permite abordar (...) as relações do ser humano com o ambiente” (González, 2000, p. 26), facilitando uma reflexão acerca do mundo e a sua compreensão em diferentes escalas que vão desde a local até à mundial. Por isso, as regências desenvolvidas partiram do pressuposto de que o ensino da HGP não deve centrar-se exclusivamente no passado, estas devem proporcionar aos alunos a oportunidade de, após adquirirem os conhecimentos, transformarem o presente numa experiência prática e planearem o futuro com base no contexto vivido.

Para que o supramencionado se suceda é necessário o desenvolvimento de competências intrinsecamente ligadas à HGP. Deste modo, é definido pelo documento das Competências Essenciais (ME, 2001) que os alunos desenvolvam, nesta área curricular, o tratamento de informação/utilização de fontes, a compreensão histórica, a comunicação em história, a localização, o conhecimento dos lugares e regiões e o dinamismo das inter-relações entre espaços. Além disso, de acordo com Roldão (1993, citado por Faria, 2016), esta área também oferece aos alunos a oportunidade de desenvolverem uma atitude reflexiva e crítica, de fortalecerem os seus valores, socializarem com os colegas, adquirirem competências de resolução de problemas e tomar consciência de uma "prática mais informada da cidadania" (p. 16).

O documento orientador desta área do saber, isto é, as AE, acrescenta que o trabalho realizado nesta disciplina deve surgir da combinação das áreas da História e da Geografia, incentivando deste modo a interdisciplinaridade. É referido ainda que se deve integrar os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante o 1.º CEB e, ainda, estabelecer ligação com o ciclo seguinte. Enquanto isso, procura-se também que os estudantes entendam as "características físicas e humanas" e a "evolução histórico-cultural" de Portugal, promovendo a "inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta", contribuindo para o desenvolvimento de atitudes e valores de cidadania (MEC, 2018, p.2).

Os preceitos e a vasta quantidade de conteúdos associados a esta área do saber, fez com que a professora em formação enfrentasse diversos desafios. Entre eles, destaca-se o tempo disponível, visto que as aulas eram de 50 minutos e apenas ocorria a cooperação duas vezes por semana. Esta limitação exigiu uma gestão cuidadosa do tempo e uma seleção criteriosa das atividades a serem desenvolvidas, o que provocou na mestranda receios quanto à sua capacidade de cumprir com as expectativas dos alunos e proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa.

Apesar das adversidades, houve um esforço contínuo para motivar os alunos, visto que "alunos motivados são alunos que tomam a iniciativa, enfrentam desafios, manifestam entusiasmo, curiosidade e interesse, sentem-se mais auto-eficazes" (Veríssimo 2013, p.74). Empregaram-se diversas estratégias para manter o interesse e facilitar a compreensão dos conteúdos. Essas abordagens incluíram discussões orientadas, trabalhos em grupo e apresentações orais de forma

a desenvolver as competências de comunicação e colaboração. Além disso, procurou-se criar um ambiente de sala de aula acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sentissem à vontade para participar e expressar as suas opiniões.

Neste sentido, a mestranda procurou promover uma prática educativa na perspetiva construtivista, onde os alunos são agentes da sua própria formação, ou seja, é responsabilidade de cada um adquirir o seu próprio conhecimento, com auxílio do professor ou de materiais didáticos (Santos, 2014). Para uma melhor compreensão de como a prática foi desenvolvida, apresentam-se em seguida duas tabelas que organizam as regências lecionadas, bem como os objetivos de cada uma:

Tabela 5

Aulas lecionadas na área de HGP do 2.º CEB (fonte: elaboração própria).

Aulas	Data	Duração	Domínio/ Subdomínio	Objetivos
Os escravos africanos	25/10/23	1 aula de 50 minutos	HGP: Portugal do século XVIII ao século XIX/ Portugal no século XVIII Cidadania: Direitos humanos; Interculturalidade	Analisar e interpretar fontes; conhecer as características do Império Português dos séculos XVII e XVIII; caraterizar a vida dos escravos; identificar os principais recursos vindos do Brasil
O poder político e a sociedade no reinado de D. João V	07/11/23; 08/11/23	2 aulas de 50 minutos	HGP: Portugal do século XVIII ao século XIX/ Portugal no século XVIII	Analisar e interpretar fontes; conhecer as características do poder político de D. João V; compreender as características da sociedade portuguesa no século XVIII; entender a influência da chegada das remessas de ouro do Brasil
Modernizar para progredir	16/01/24; 17/01/24	2 aulas de 50 minutos	HGP: Portugal do século XVIII ao século XIX/ Portugal na segunda metade do século XIX	Analisar e interpretar fontes; referir as principais medidas tomadas pelos liberais para a modernização da agricultura; compreender o alcance limitado do desenvolvimento industrial, destacando as principais zonas industriais na segunda metade do século XIX

Tabela 6

Unidades didáticas lecionadas na área de HGP do 2.º CEB (fonte: elaboração própria).

Unidades didáticas	Data	Duração	Domínio/ Subdomínio	Objetivos
Devagar se vai ao longe	21/11/23	1 aula de 50 minutos	HGP: Portugal do século XVIII ao século XIX/ Portugal no século XVIII	Analisar e interpretar fontes; compreender o estado economia portuguesa na segunda metade do século XVIII; conhecer as medidas de desenvolvimento económico implementadas pelo Marquês de Pombal
Tesouros com história	28/11/23	1 aula de 50 minutos	Português: Leitura; Educação literária HGP: Portugal do século XVIII ao século XIX/ O triunfo do liberalismo	Analisar e interpretar fontes; compreender a 1.ª invasão francesa; reconhecer e enunciar os motivos que levaram a família real e a corte a fugirem para o Brasil; identificar as consequências da partida da família real
A motivação de uma canção	05/12/23	1 aula de 50 minutos	HGP: Portugal do século XVIII ao século XIX/ O triunfo do liberalismo	Analisar e interpretar fontes; compreender a 2.ª e a 3.ª Invasão Francesa; perceber a destruição provocada durante a ocupação francesa; identificar o descontentamento do povo em relação à governação inglesa
Reconto: aprender para contar	09/01/24	1 aula de 50 minutos	HGP: Portugal do século XVIII ao século XIX/ O triunfo do liberalismo	Analisar e interpretar fontes; conhecer o processo de afirmação da monarquia liberal; identificar os possíveis herdeiros ao trono português após a morte de D. João VI; compreender o tipo de regime seguido por D. Miguel quando subiu ao trono

Um elemento comum a todas as regências apresentadas é a análise de fontes, que se constitui como um pilar fundamental no ensino da História. Esta promove a centralidade do aluno na construção do conhecimento, uma vez que a sua exploração em sala de aula permite que os alunos pensem, reflitam e construam novas ideias, enquanto testam a veracidade dos relatos históricos (Ribeiro et al., 2017; Pereira & Seffrer, 2008). Posto isto, as fontes historiográficas, complementadas por algumas fontes históricas, assumiram-se como objeto principal em todas as intervenções, procurando com isso ultrapassar a ideia de que a História se desenvolve em torno da memorização. Além disso, tal como refere Nascimento (2016, p. 8):

trabalhar com documentos em sala de aula requer criatividade, postura interdisciplinar e curiosidade intelectual, elementos que não podem faltar, hoje, ao bom professor das ciências sociais e humanas. Em conjunto, eles formam a base para construir/reconstruir o conhecimento em sala de aula, garantindo, por conta disso, o desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo e a dinamização das aulas, tornando-as mais atrativas para o aluno.

Assim sendo, é de ressaltar o cuidado e a atenção na escolha de documentos, dado que a definição de objetivos e o processo de orientação da atividade assumem-se importantes para conseguir

conduzir os alunos à interpretação das fontes, ligando, assim, o aluno ao documento (Nascimento, 2016).

As regências “Os escravos africanos” e “A motivação de uma canção” retratam um enfoque prático e colaborativo na análise de fontes, estas permitiram que os alunos construíssem conhecimento a partir da partilha de informações entre os elementos dos pequenos grupos. Esta estratégia promoveu a troca de ideias e perspectivas diversas, enriquecendo a compreensão dos temas abordados. Por isso, serão refletidas no presente relatório devido ao papel significativo na promoção de uma aprendizagem envolvente.

O trabalho colaborativo desenvolvido assenta numa perspetiva de aprendizagem cooperativa, em que existe, na organização das atividades, a formação de pequenos grupos e neles, cada aluno necessita de adquirir conhecimento para trocar informações com os outros membros, fazendo com que ele seja responsável pela própria aprendizagem e, conjuntamente, contribua para a aprendizagem dos outros (Kagan, 1985). Esta abordagem permite aos membros do grupo a oportunidade de realizarem um esforço comum, onde cada aluno só atinge os seus objetivos quando os outros também o conseguirem, fazendo com que o resultado alcançado por cada membro beneficie os demais (Coll et al., 1993; Salvador, 1997). Assim sendo, e reforçando com a perspetiva de Johnson e Johnson (1999), a aprendizagem cooperativa constitui uma atividade em que os alunos trabalham juntos para alcançar objetivos comuns, possibilitando a cada aluno a sua própria aprendizagem e igualmente a aprendizagem dos outros elementos do grupo.

O desenvolvimento da regência “Escravos Africanos” consistiu na análise e interpretação de fontes historiográficas, em pequenos grupos, com o apoio de um guião orientador. O primeiro grupo ficou encarregue de explorar um mapa com as rotas do comércio dos escravos nos séculos XVII e XVIII, um documento escrito sobre a utilização da mão de obra escrava e um iconográfico acerca da miscigenação. O segundo analisou uma fonte iconográfica de um túmulo e dois documentos escritos, um sobre as dimensões dos navios negreiros, outro com uma descrição acerca da forma com eram transportados dos escravos. O terceiro grupo assumiu o reconhecimento gráfico de uma reconstituição da exploração dos recursos naturais do Brasil no século XVIII e duas fontes escritas, sendo a primeira sobre o dia a dia dos escravos nos engenhos de açúcar e a segunda sobre os senhores do engenho. Por fim, o grupo quatro analisou um mapa sobre o movimento dos bandeirantes, um documento escrito sobre as ações dos bandeirantes e

uma representação de um escravo que trabalhava nas minas de ouro com uma máscara que impedisse de engolir os recursos minerados.

Estas fontes apoiaram os alunos a aprofundar a compreensão do contexto histórico dos escravos africanos no século XVIII, proporcionando uma visão multifacetada dos eventos e das práticas da época. A análise de mapas, documentos escritos e representações iconográficas permitiu que estes desenvolvessem habilidades críticas, enquanto exploravam diferentes aspetos da escravatura, proporcionando uma compreensão abrangente e detalhada do tema.

Durante a exploração, verificou-se que os alunos encontraram dificuldades em compreender o que estava representado nos documentos escritos recorrendo frequentemente a citações diretas. Apenas com a ajuda das professoras em formação é que os alunos conseguiram superar essa dificuldade, produzindo reflexões interessantes e pertinentes. Apesar de se ter observado uma maior facilidade em analisar os mapas e as representações gráficas, grande parte dos estudantes deixaram de parte elementos essenciais que possibilitavam compreender os contextos simbólicos e as mensagens subjacentes, limitando assim a profundidade das interpretações e da compreensão crítica.

Após o preenchimento do guião orientador por parte da turma, cada grupo designou um porta-voz para apresentar o conteúdo elaborado. Enquanto um aluno fazia a sua apresentação, os outros grupos deveriam prestar atenção ao que estava a ser dito, com o objetivo de mais tarde sintetizarem todos os conteúdos abordados. No entanto, durante este momento, observou-se que os demais grupos começaram a conversar, em vez de prestar atenção ao colega que estava a falar. Diante desta situação, decidiu-se formular questões sobre o conteúdo apresentado pelo porta-voz, mas a maioria dos alunos não soube responder, demonstrando falta de atenção ao que tinha sido dito. Esta desconcentração continuou durante as apresentações subsequentes, dificultando a plena compreensão dos conteúdos partilhados. No momento de efetuar um pequeno texto com uma síntese do tema “Escravos Africanos”, apenas alguns estudantes participaram na sua elaboração e os restantes insistiram em realizar conversas paralelas.

Apesar de a primeira intervenção não ter ocorrido como se esperava, a metodologia de trabalho não foi abandonada. Em vez disso, foram realizadas, em todas as aulas, pequenos momentos de trabalho de grupo e adaptações para melhorar a dinâmica e a atenção dos alunos. Acredita-se que

o desempenho insatisfatório possa ter ocorrido, porque os alunos não estavam habituados a trabalhar em grupo e, por isso, encararam aquele momento como uma situação de convívio. Como exemplo de uma abordagem bem-sucedida, apresenta-se a UD *A motivação de uma canção*. Esta unidade demonstrou um maior envolvimento dos alunos e uma abordagem mais eficaz, contribuindo para uma aprendizagem significativa e participativa.

O desenvolvimento da aula baseou-se na preparação de uma apresentação sobre um subtema relacionado com as invasões francesas. A turma foi dividida em quatro grupos, e cada um deles, com o auxílio de fontes escritas e iconográficas, bem como de um guião de interpretação, teve de elaborar uma apresentação sobre o conteúdo atribuído.

O primeiro grupo ficou com o subtema “A segunda Invasão Francesa”, sendo que exploraram um mapa com a rota da segunda invasão e dois documentos escritos, um referente à resistência à segunda invasão e outro sobre a Batalha do Douro. O segundo explorou “A terceira Invasão Francesa”, encarregando-se de analisar a rota da terceira invasão e duas fontes escritas, a primeira sobre os motivos que levaram à terceira invasão e a segunda acerca das linhas de Torres Vedras. O terceiro grupo fez a sua apresentação sobre “A destruição causada pelas invasões francesas”, para tal, interpretaram dois documentos escritos, um sobre o impacto nas atividades económicas da população e do seu quotidiano e outra sobre a destruição do convento de Alcobaça e, ainda, observaram uma fotografia do túmulo do rei D. Pedro I, no Mosteiro de Alcobaça. Finalmente, o último grupo ficou com “A governação após as invasões francesas”, tendo de analisar uma banda desenhada sobre a reação do povo à governação após as Invasões Francesas e duas fontes escritas, uma sobre os planos do general Beresford e outra acerca do descontentamento face à governação inglesa. A exploração de cada subtema possibilitou que cada grupo compreendesse uma área específica, permitindo a partilha com os restantes e assim promovendo um ambiente de aprendizagem cooperativa.

Esta exploração auxiliou os alunos, de forma geral, a proporcionar uma aprendizagem ativa. Ao trabalharem com diferentes tipos de fontes, puderam evoluir competências essenciais de análise e interpretação crítica, permitindo-lhes ver os eventos históricos de múltiplas perspetivas, enriquecendo a compreensão global do tema. Apesar da análise não ter sido plenamente autónoma, uma vez que foi necessário o apoio da professora em formação para alcançar os resultados esperados, a turma mostrou uma progressão significativa na identificação da

informação essencial dos documentos escritos e no reconhecimento dos simbolismos associados às representações gráficas. No que concerne aos mapas, os alunos demonstraram um desenvolvimento notável na capacidade de interpretar informações geográficas e contextuais. Este avanço foi, em parte, facilitado pelo facto de estarem a analisar uma localização familiar, nomeadamente Portugal. A familiaridade com o território permitiu uma melhor compreensão das estratégias militares e das rotas de invasão, enriquecendo a integração dos conhecimentos adquiridos.

Durante o desenvolvimento da aula, é importante destacar que quando um membro do grupo compreendia algo que os outros tinham dificuldade em entender, esclarecia as dúvidas, o que contribuiu para um processo de aprendizagem colaborativo. A esse respeito, Dillenbourg et al. (1996) afirmam que a explicação de um elemento do grupo aos outros não é uma ação deliberada, mas sim uma construção conjunta pelos vários membros (tanto o que explica quanto os que recebem a explicação), numa tentativa de se entenderem mutuamente.

A segunda parte da aula consistiu na apresentação dos subtemas estudados à turma. Para garantir que todos os alunos tinham um registo escrito do trabalho elaborado pelos colegas e pudessem acompanhar as apresentações, foi distribuída uma ficha formativa, onde os estudantes tinham de responder às perguntas com base nas explicações dos outros grupos. Esta estratégia permitiu melhorar significativamente a atenção e o comportamento da turma, ao estarem envolvidos ativamente na tarefa e focados em preencher a ficha corretamente, os alunos mostraram-se mais concentrados e participativos, promovendo um ambiente propício para a aprendizagem. Tal aconteceu porque uma gestão pedagógica que envolva técnicas e estratégias para organizar e estruturar uma sala de aula, visando aumentar a cooperação, a responsabilidade e o envolvimento dos alunos, diminui comportamentos de indisciplina, compensando os alunos a nível cognitivo e afetivo (Peixe, 2019). Este modo de trabalho possibilitou que durante a execução do exercício, a maioria dos alunos conseguisse completar as questões de forma autónoma, demonstrando um progresso significativo na compreensão dos conteúdos expostos.

Ao comparar as duas aulas, "Escravos Africanos" e "A motivação de uma canção", é possível perceber uma evolução na criação de aprendizagens significativas e na participação dos alunos. Na primeira aula, a dinâmica foi prejudicada pela falta de atenção dos alunos durante as apresentações, o que resultou em dificuldades na síntese dos conteúdos abordados. Por outro

lado, a regência sobre invasões francesas, mostrou-se mais eficaz no que concerne ao aproveitamento da turma. Além disso, aferiu-se, também, que na segunda regência ocorreu um incentivo dos alunos para esclarecerem dúvidas entre si e a trabalharem em conjunto para atingir os objetivos estabelecidos. Acrescenta-se que a distribuição de uma ficha formativa para acompanhar as apresentações dos grupos permitiu uma participação mais ativa e envolvente por parte dos mesmos. Esta evolução demonstra que a combinação entre o aprimoramento das estratégias e a promoção do trabalho colaborativo pode conduzir a resultados mais positivos e a uma maior compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Por isso, a UD *A motivação de uma canção* apresentou uma abordagem mais estruturada e eficaz, que contribuiu para o progresso na aprendizagem dos estudantes.

É de destacar que foi necessário um auxílio constante da mestrandia durante a análise das fontes em ambas as aulas, principalmente no que diz respeito à articulação entre os documentos e à separação da informação relevante da acessória. Esta intervenção ocorreu porque diversos elementos da turma consideravam complexo conectar as informações para formar uma compreensão coesa. Na opinião da mestrandia, esta necessidade evidencia que o trabalho com fontes necessita de continuar a ser aprimorado nas aulas de HGP e que nas aulas de Português devem ser ampliadas as competências de compreensão. Só desta forma será possível superar as adversidades sentidas pelos discentes e melhorar o desempenho na interpretação e integração de fontes.

Estas regências mostraram a importância da utilização metodologias ativas para envolver os alunos de forma eficaz. Ao acompanhar de perto as atividades, a mestrandia percebeu a importância de orientar os alunos na análise e interpretação de fontes. Mesmo que numa primeira fase tenha pensado que estava a despende tempo necessário à aula, esta ação contribuiu para o desenvolvimento autónomo dos alunos que, apesar de não se ter desenvolvido na íntegra, facilitou as aulas subjacentes. Além disso, esta experiência sublinhou a importância de promover uma aprendizagem ativa e participativa, onde os alunos são o centro do processo de aprendizagem. Compreendeu-se assim que, o sucesso de uma aula não depende apenas da transmissão de informações, mas da criação de um ambiente estimulante onde os alunos se sintam motivados e capacitados para explorar, questionar e construir conhecimento.

Por fim, é importante salientar que a comparação entre estas duas regências só foi viável porque se evitou obedecer à crença de que “não se pode ensinar quem não quer aprender”. Desde o início, valorizou-se a importância de estabelecer relações pedagógicas positivas, em que se promovia uma atmosfera afetiva e educativa onde se realizam aprendizagens.

3.3. PROJETOS E AÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR

Reconhecendo a importância essencial da relação com a comunidade educativa, desde o início do estágio, a mestranda e o seu par pedagógico empenharam-se em construir e manter uma relação positiva com todos os membros, visto que “saber colaborar com os outros traz sucesso pessoal e profissional” (Estanqueiro, 2010, p. 22). Esta atitude não facilitou apenas a sua integração, mas também contribuiu para o desenvolvimento de um ambiente escolar harmonioso, melhorando a comunicação e a cooperação entre os outros professores e os restantes funcionários da escola. Desta forma, a conduta demonstrada contribuiu para o enriquecimento do ambiente educativo e promoveu um sentido de pertença entre todos os envolvidos.

O *Perfil de Desempenho Profissional do Professor*, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, destaca diversas dimensões essenciais, entre elas a participação ativa na escola e a interação com a comunidade. Este documento sublinha a importância de os docentes se envolverem em projetos integrados na escola e no seu contexto social, promovendo a colaboração e o desenvolvimento contínuo. Assim, é fundamental destacar a colaboração e o desenvolvimento de projetos integrados na escola e no seu contexto por parte da professora em formação.

Ao longo do primeiro semestre, existiu a oportunidade de se participar no clube de robótica. Este projeto foi criado para os alunos do 2.º CEB que não possuíam a disciplina de TIC, pelo facto de estarem inseridos no regime de ensino articulado. Nestas sessões, destinadas às turmas do 5.ºA e do 6.ºA, os estudantes aprendiam as noções básicas de programação e de funcionamento de dispositivos informáticos. No seu decorrer, a mestranda auxiliou os participantes de forma individual, para conseguirem acompanhar as indicações fornecidas pela professora titular.

Ao longo do semestre destacado, a professora em formação acompanhou, uma vez por semana, dois alunos ucranianos, juntamente com a professora cooperante de Português e o par

pedagógico. Durante esse período, foram realizados diversos testes para avaliar o nível de compreensão da língua portuguesa dos alunos, permitindo uma análise detalhada das suas necessidades específicas. Além disso, foram prestados apoios contínuos para esclarecer as dúvidas sentidas por esses discentes, abordando desde questões gramaticais e vocabulário até aspectos culturais da língua. Esta iniciativa não só facilitou a adaptação dos alunos ao novo ambiente escolar, como também fortaleceu a integração deles na comunidade educativa.

No que concerne a momentos concretos, é de referir que no dia 11 de novembro, juntamente com a professora cooperante, desenvolveu-se um conjunto de atividades, com as turmas do 5.º A e do 5.º B, com o propósito de celebrar o dia de São Martinho, durante o tempo letivo destinado à disciplina de Português. O primeiro momento consistiu no diálogo com os alunos para se compreender o conhecimento que possuíam acerca da lenda de São Martinho. Em seguida, as professoras complementaram as ideias que estavam em falta. Posteriormente, foi reproduzida uma canção dos *TOP!* e solicitou-se aos alunos, em pequenos grupos, que compusessem uma quadra relacionada com este dia festivo, adequada à sonoridade da música. Os alunos aderiram de forma entusiástica à tarefa e realizaram-na com facilidade. Após terminarem, as quadras foram expostas na biblioteca, proporcionando uma oportunidade para os alunos compartilharem as suas criações com toda a comunidade escolar. Esta tarefa promoveu a criatividade e o trabalho colaborativo, estimulando os alunos a trabalharem juntos para alcançarem um objetivo comum. Além disso, ao compartilharem as suas criações, os alunos puderam receber *feedback* e reconhecimento pelo seu esforço, o que contribuiu para fortalecer a autoconfiança.

Figura 1
Momentos referentes à celebração do Dia de São Martinho (fonte: arquivo da mestrandia).

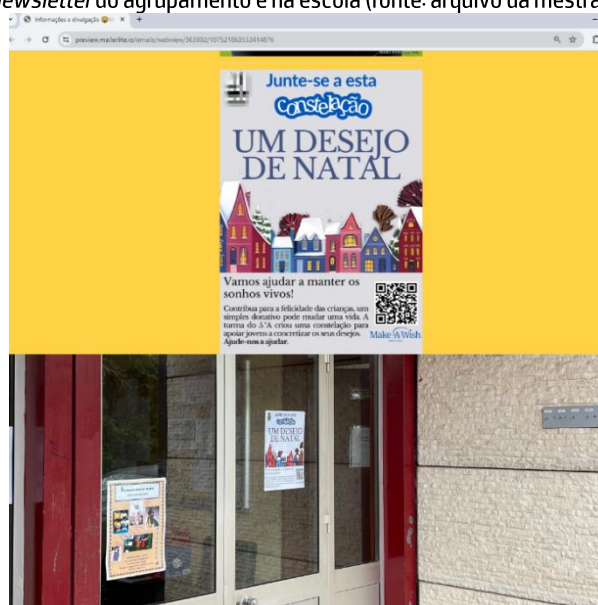


Na turma do 6.º C, organizou-se uma assembleia de turma com o objetivo de resolver os conflitos existentes. Apesar de este momento se ter manifestado inicialmente atribulado e desorganizado,

esta estratégia alcançou os objetivos definidos. Através do diálogo e de um processo de ponderação, que se mostraram cruciais, a turma chegou a um consenso para resolver os problemas. Ficou claro que a assembleia de turma apresentou vantagens significativas para refletir sobre questões problemáticas que afetavam todos os alunos, bem como para explorar diferentes formas de resolução. No entanto, é importante reconhecer que nem todos os alunos se sentiram respeitados durante a assembleia. O diálogo inicial enfrentou algumas dificuldades pelo facto de os alunos não estarem a participar de forma adequada e estarem a falar em simultâneo, o que dificultou a compreensão das intervenções por parte do presidente. Assim, embora a assembleia tenha sido eficaz na resolução do conflito, a turma revelou lacunas no que diz respeito à comunicação e ao respeito mútuo.

No decorrer da atividade “Um desejo de Natal”, criou-se com a turma do 5.º A, no âmbito da área de Cidadania e Desenvolvimento, uma constelação no site da *Make-A-Wish*. O propósito era concretizar os desejos das crianças que mais necessitam. Como forma de divulgar esta ação realizou-se um cartaz publicitário, onde todos os estudantes deram os seus contributos, enquanto expressavam a sua criatividade e o senso de solidariedade, para promover uma causa nobre. Assim, é possível afirmar que foi desenvolvido o sentido de responsabilidade, integridade e de respeito pelo outro, valores essenciais destacados no PASEO (Martins et al., 2017). Quando terminada a execução da tarefa, diversos cartazes foram impressos para serem colocados nos corredores da escola e foram publicados na *newsletter* do Agrupamento para alcançar um público maior. Como resultado, esta iniciativa angariou 100€ para a realização de desejos de crianças.

Figura 2
Divulgação da constelação na *newsletter* do agrupamento e na escola (fonte: arquivo da mestrandia).



A mestranda também dinamizou regências com a turma do 5.º B. A primeira ocorreu a pedido da professora cooperante, em virtude das regências incluídas na UD *A motivação de uma canção*. A segunda desenvolveu-se porque os alunos desta turma pediram constantemente à professora cooperante para que a mestranda dinamizasse uma outra aula com o 5.º B. Atendendo aos seus pedidos e ao facto de se revelar pertinente, a professora estagiária regeu uma lição adaptada da UD *Reconto: aprender para contar* com a turma nomeada. Em todas as aulas ocorridas, os alunos demonstraram um entusiasmo constante por aprender, participaram ativamente nas atividades propostas e expressaram repetidamente o seu agradecimento. Este comportamento deu alento à prestação da professora estagiária e vontade de se superar a cada dia, aprimorando as suas competências e consolidando a sua paixão pelo ensino.

No final do primeiro semestre, a mestranda teve a oportunidade de assistir, pela primeira vez, às reuniões de avaliação dos alunos. Foi uma experiência muito enriquecedora, pois permitiu compreender como os professores discutem, em conjunto, o progresso dos alunos, reavaliam as estratégias para aqueles com mais dificuldades e preenchem as atas durante a reunião, assim como de que forma as responsabilidades são distribuídas entre os docentes. Também foi possível entender como as notas são lançadas, como os alunos as recebem e como funciona o sistema de registo de qualificações. Observou-se, ainda, numa reunião com todos os professores da turma do 5.º A e 6.C, presidida pela diretora de turma. O objetivo era discutir medidas para ajudar os alunos com dificuldades académicas, apesar das medidas já implementadas. Esta reunião foi essencial para o estágio da mestranda, pois ajudou-a a entender os critérios para aplicação das medidas e como estas são avaliadas pelos professores.

A professora em formação também teve a oportunidade de acompanhar os estudantes em visitas de estudo. Segundo Proença (1992, p. 197), esta é “uma das estratégias que mais estimula os alunos devido ao carácter motivador de saída do espaço tradicional no desenrolar do processo ensino/aprendizagem”. Por conseguinte, considerou-se crucial a participação da mestranda na organização e no acompanhamento das mesmas. Estes momentos revelaram-se significativos no fortalecimento das relações com os alunos, uma vez que “as visitas de estudo promovem o desenvolvimento das relações interpessoais, consubstanciando-se numa melhoria das relações” (Oliveira, 2013, p. 1682, citado por Faria 2014, p.35).

Assim sendo, durante a PES no 1.º CEB, o par pedagógico teve a oportunidade de participar numa visita de estudo ao Planetário. A atividade foi cuidadosamente planeada no contexto da área do saber de Estudo do Meio e alinhada com a abordagem realizada sobre os movimentos da Terra e as fases da lua. Neste momento enriquecedor, os alunos tiveram a oportunidade de testemunhar diretamente os conceitos teóricos discutidos, estabelecendo, assim, uma ligação tangível entre a teoria e a prática. Esta experiência proporcionou um contexto real para a aprendizagem, o que não só motivou os alunos, mas também deu um sentido mais profundo aos conteúdos abordados.

Na última semana da PES a turma também se deslocou a uma aldeia. Promovida pela câmara municipal, a visita possibilitou a exploração de uma pequena localidade com 12 habitantes, banhada pelo rio Ferreira e localizada entre duas serras, a de Santa Justa e a de Pias. Este local possibilitou a descoberta de alguns tipos de árvores, sendo os alunos convidados a descobrir folhas associadas ao carvalho, sobreiro e medronheiro. Um dos objetivos primordiais da visita era promover o património natural do município e sensibilizar para a preservação das serras. No seu decorrer, foi possível visualizar a felicidade genuína dos alunos por estarem em contacto direto com a natureza. Esta experiência enriqueceu o conhecimento da turma sobre o meio e fomentou o respeito e a apreciação pela natureza, aspetos essenciais para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Além do que foi mencionado, ao longo do segundo semestre, em parceria com o par pedagógico, desenvolveu-se um projeto com o nome *De 8 a 80: uma aventura pelas emoções*. A sua concretização foi motivada pela necessidade de abordar as emoções em contexto formal, de forma a mostrar a importância de reconhecer e expressar sentimentos adequadamente. Compreendeu-se que, ao oferecer um espaço estruturado para a discussão e reflexão sobre as emoções, os alunos reconheceriam que a escola valoriza não só o sucesso académico, mas também o bem-estar emocional e o desenvolvimento pessoal.

Neste âmbito, importa salientar Goleman (2000), considerado o pai da inteligência emocional, refere que é importante educar as emoções para permitir aos alunos lidar com diversos tipos de situações, dado que “toda a nossa relação social influencia as nossas emoções e, por sua vez, as nossas emoções influenciam os nossos relacionamentos” (Vale, 2012, p. 11). A escola enquanto espaço de relações interpessoais assume o dever de ter um papel relevante na formação

emocional dos alunos, uma vez que as interações diárias entre colegas e professores moldam o ambiente escolar e também o sentimento de pertença dos estudantes.

De 8 a 80: uma aventura pelas emoções desenvolveu-se em quatro turmas, uma do 3.º ano, outra do 4.º ano e duas do 5.º ano de escolaridade. Teve como objetivos principais reconhecer e compreender emoções ligadas à tristeza e alegria; refletir sobre a importância de falar sobre emoções e sentimentos; desenvolver a empatia e fortalecer as relações interpessoais. O projeto desdobrou-se em 12 sessões, três por cada turma e incluiu a abordagem a duas obras literárias.

No que concerne à operacionalização, na primeira sessão realizou-se a leitura do livro *Vamos Falar sobre Dias Difíceis?* de Filipa Maló. A obra aborda o facto de os dias menos felizes acontecerem a toda a gente e que para os superar apenas precisamos do apoio de um amigo. Após um diálogo guiado (adaptado a cada faixa etária) sobre o conteúdo da obra, os alunos escreveram uma carta onde descreviam um dia menos positivo da sua vida, de forma anónima. No seu seguimento desta atividade, realizou-se uma reflexão, em grande grupo, acerca da sensação de partilhar um momento mais difícil e, no final, procedeu-se à distribuição das cartas pela outra turma da mesma escola. Na segunda intervenção, cada estudante começou por efetuar a leitura da carta recebida e, em seguida, organizou-se a elaboração de uma resposta com sugestões de como o dia podia ter corrido melhor e formas de contornar determinados problemas enunciados. Posteriormente, concretizou-se uma reflexão sobre as emoções sentidas ao apoiar um aluno que, apesar de não saberem quem era, conheciam por ser um colega de escola. Finalmente, devolveu-se a carta ao dono original.

Na terceira e última sessão, abordou-se a obra *Um Sorriso* de Marie Voigt. Durante a sua exploração, foi possível realizar a viagem de um sorriso, mostrando tudo aquilo que este simples movimento facial pode trazer de bom. À leitura em voz alta seguiu-se um diálogo em grupo, no qual os alunos discutiram o conteúdo lido, identificaram o tema central e analisaram as representações emocionais presentes na história. Seguidamente, ocorreu uma partilha de momentos que fizeram os alunos sentirem-se gratos e felizes. Para terminar, efetuou-se uma atividade de escrita de mensagens anónimas que proporcionou, aos alunos, a oportunidade de expressar positividade e alegria a um colega. Ao longo do projeto, os alunos exploraram diferentes aspetos das emoções, desde sua observação e interpretação até sua expressão e partilha. Este

processo possibilitou a compreensão das próprias emoções, assim como a dos colegas, desenvolvendo a empatia.

Durante todas as sessões, observou-se uma enorme adesão por parte de todos os intervenientes, desde os alunos até aos professores cooperantes. Verificou-se que a turma 3.º ano de escolaridade foi a que revelou mais dificuldades na descrição de um dia difícil, já que alguns elementos não foram capazes de fazer uma reflexão relevante, apresentando ideias superficiais. Todos os alunos mencionaram que o que mais gostaram foi ajudar um colega com os seus problemas e que era mais fácil dirigir-se de forma anónima. Revelaram, ainda, que abordar as emoções era importante para saberem lidar com elas e que estas sessões apoiaram, em certa parte, esta ambição. No que diz respeito à professora em formação, esta sentiu que esta intervenção foi desafiante, mas prazerosa, pois, enquanto apoiava os alunos a gerir certas memórias negativas e ao desenvolver capacidades de empatia, estava a criar relações mais próximas com os discentes e a colocar-se na posição dos mesmos, criando também um envolvimento emocional.

3.4. REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O percurso na PES, apesar de ter sido curto, esteve repleto de desafios. Portanto, revela-se fundamental refletir acerca das principais dificuldades enfrentadas pela mestranda ao longo desta trajetória, bem como destacar algumas das suas conquistas.

Refletindo sobre este período, é possível identificar que o principal desafio foi a gestão do tempo. A dificuldade resultou da constante postura questionadora das turmas, influenciadas pelo desejo contínuo de aprender. Além disso, devido à inexperiência da professora estagiária, algumas atividades exigiam mais tempo do que o disponível em aula, o que levou à sua finalização no dia subsequente. Porém, a necessidade do cumprimento das AE para cada ano e área curricular fez com que a professora em formação compreendesse o quão importante é adequar as tarefas ao tempo disponível e, por isso, ao longo do ano observou-se uma evolução assinalável neste sentido. É de referir que nenhuma planificação ficou por cumprir, visto que os professores cooperantes disponibilizaram sempre as aulas seguintes, quando foram necessárias.

Um aspeto a destacar foi o distanciamento do ensino expositivo, acompanhado pela procura constante de promover aprendizagens significativas apoiadas em metodologias ativas. Deste modo, as aulas foram estruturadas de forma clara e organizada, bem como articuladas seguindo um fio condutor compreensível por parte de todos os intervenientes. Contudo, também se sentiram dificuldades, principalmente no que concerne ao planeamento das UD. Nesta etapa, revelou-se desafiante escolher uma temática que conectasse as áreas do conhecimento de Português e HGP. No entanto, esta fragilidade foi superada com o auxílio das professoras supervisoras, que esclareceram as dúvidas que surgiram, tornando essa questão mais acessível e compreensível.

Como foi anteriormente referido, o principal constrangimento no 1.º CEB foi a adaptação das estratégias utilizadas, devido à faixa etária contrastante do 2.º CEB. Com o apoio do professor cooperante, esta adversidade foi enfrentada com sucesso, pois o diálogo constante com o mesmo apoiou a simplificação das tarefas e adaptação da mestranda à turma. Nesta valência, é essencial destacar a articulação entre duas ou mais áreas de conhecimento, isto é, a interdisciplinaridade, uma vez que se notou que os alunos se apresentavam mais envolvidos e interessados nas atividades quando se aplicava esta estratégia.

No que se refere à HGP, a maior complicação correspondeu ao comportamento da turma. Como já foi referido na caracterização do contexto, a postura dos alunos marcava-se pela persistente agitação e falta de motivação para a aprendizagem. Superar essa dificuldade exigiu a criação de recursos que estimulassem a atenção dos alunos e os incentivassem a participar nos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, foi necessário estabelecer um ambiente de sala de aula acolhedor, no qual os alunos se sentissem valorizados e incentivados. Este processo envolveu o uso de estratégias de gestão de sala de aula, como estabelecer regras claras e equilibradas para ambas as partes, utilizar o reforço positivo e criar oportunidades para os alunos expressarem as suas opiniões e interesses. Ao promover-se um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante, os alunos puderam gradualmente desenvolver uma atitude mais positiva em relação à HGP. Esta foi, sem dúvida, a conquista que deixou a mestranda mais orgulhosa, pois pensara que não seria possível conquistar a confiança e o bem-estar dos alunos.

No que diz respeito à área de Português do 2.º CEB, não houve adversidades significativas, pois a turma sempre reagiu positivamente às tarefas propostas pela professora em formação. Os

alunos demonstraram interesse e empenho nas atividades referentes a todos os domínios, participando ativamente nas discussões efetuadas na sala de aula e mostrando-se motivados e entusiasmados. É de destacar que se promoveu constantemente a comunicação e a valorização das experiências pessoais dos alunos, o que contribuiu para criar um ambiente dinâmico e estimulante. Esta envolvente permitiu que a professora em formação se sentisse bem recebida e encorajada para experimentar diferentes estratégias, pois compreendeu que a turma estava receptiva às suas iniciativas e interessada em construir conhecimentos.

Durante toda a PES, a mestranda conseguiu observar que as interações na sala de aula desempenham um papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, já que os estudantes tendem a aprender melhor com professores que têm uma boa relação com eles. A forma como o ambiente de aprendizagem é moldado na sala de aula influencia os “tipos de modelos mentais que os alunos constroem e as atividades realizadas” (Lopes et al., 2019, p. 104). Por isso, torna-se essencial ter em conta aspetos emocionais, como a sensação de segurança e confiança que os alunos desenvolvem com a escola e o professor, uma vez que são um ponto de partida importante para a motivação em aprender. Neste contexto, destaca-se a postura adequada e a serenidade apresentada pela mestranda, pois passava um sentido de confiança à turma, o que possibilitava uma maior envolvimento por parte da mesma; o constante reforço positivo, uma vez que, tal como afirma Albuquerque (2010), “uma utilização usual do reforço positivo é uma das variáveis para um bom ensino” (p. 59), facilitando, então, a criação de um ambiente de sala de aula favorável à aprendizagem; e, por fim, a relação de proximidade entre professor-aluno, visto que tal como afirma Oliveira (2007), o aluno “aprende essencialmente pelo «coração», o professor que não é afetivo não consegue levar a criança a aprender nada 'de cor' (cor em latim, significa coração)” (p. 22).

Como forma de finalizar o presente capítulo, é de referir que o desenvolvimento do perfil da mestranda como futura professora não termina após a conclusão do mestrado. A profissão docente é caracterizada por uma constante aprendizagem, onde certos traços são mantidos ao longo do tempo, mas novas ferramentas, estratégias e conhecimentos são adquiridos e incorporados gradualmente. É o dinamismo inerente à profissão que impulsiona a evolução contínua da educação e, conseqüentemente, do perfil profissional da mestranda como docente.

4. A MÚSICA COMO RECURSO PROMOTOR DE APRENDIZAGENS NO 1.º CEB

A Prática de Ensino Supervisionada engloba uma componente investigativa, desenvolvida através da planificação e da execução de um projeto de investigação. Assim sendo, este capítulo contemplará o processo desenvolvido desde a preparação até à reflexão dos resultados obtidos ao utilizar-se a música como recurso promotor de aprendizagens, na turma do 1.º CEB.

No que ao tema definido para o projeto de investigação diz respeito, este surgiu de uma decisão ponderada resultante das preferências e das carências dos alunos e do que a mestrandia idealiza relativamente à prática docente. Acerca da primeira justificativa, no período de observação e cooperação compreendeu-se que os alunos revelavam algumas dificuldades em manter a atenção nas atividades propostas, mas que demonstravam interesse nos momentos musicais, independentemente da sua finalidade. No que concerne à segunda, é necessário referir que a professora em formação reconhece a música como um meio que torna o processo de aprendizagem mais prazeroso. Além disso, também entende que este recurso pode proporcionar experiências significativas aos alunos, visto que “a música na vida do ser humano é tão importante como real e concreta” (Ongaro, Silva & Ricci, 2006, p.5). Nesta perspetiva, acredita-se que a sua utilização possibilita que os alunos se sintam envolvidos pelas tarefas, no sentido em que reconhecem uma proximidade à sua vida quotidiana. Assim, a mestrada pretendeu dinamizar aulas atrativas que incentivassem a participação, a curiosidade e o pensamento reflexivo. Como tal, desenvolveram-se percursos de aula desafiadores, onde a música assumiu um papel relevante numa determinada etapa didática de organização, de forma a criar um ensino agradável, mas também com rigor científico.

Assim sendo, optou-se por fomentar um ensino que não fosse meramente expositivo, escolhendo a música como principal ferramenta para esse propósito, visto que

desenvolve na criança sensibilidade, criatividade, senso crítico, (...) prazer em ouvir, (...) imaginação, memória, atenção, concentração, (...). É uma linguagem potente para o estímulo do cérebro, (...), contribui para a compreensão da linguagem padrão e desenvolvimento da comunicação, além de outras habilidades. (Moreira et al., 2014, p. 59).

No que concerne ao âmbito do contexto, há que destacar que, numa fase inicial, foi possível apurar, através do diálogo com o professor cooperante (que acompanhava a turma desde o 1.º ano), que o grupo tinha tido, nos primeiros dois anos de escolaridade, um grande envolvimento com a música dentro da sala de aula, em virtude da formação inicial do professor titular em Educação Musical. No seu entender, a utilização da música apoiava os alunos na memorização de conteúdos abordados em áreas curriculares como Português e Matemática, trazendo resultados positivos para o aproveitamento da turma. Porém, a partir do 3.º ano, começou a recorrer a este recurso com menor frequência, utilizando-o apenas em ocasiões comemorativas, como por exemplo, na festa de Natal da escola. De acordo com o docente, esta alteração justifica-se pela quantidade de conteúdos curriculares a lecionar. Melhor dizendo, o tempo letivo disponível impossibilitava a elaboração de dinâmicas que necessitassem de uma maior duração para serem realizadas. Esta perspetiva desafiadora e a antecedente relação da turma com a música possibilitaram a continuidade da sua utilização, explorando-a de outras perspetivas.

Considerando o exposto precedentemente e a célebre frase *a música é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro*, atribuída a Platão, o projeto de investigação desenhado e implementado no 1.º CEB procurou motivar os alunos e potenciar os processos de ensino e de aprendizagem das áreas curriculares de Estudo do Meio e de Português, por meio da inclusão da música em unidades didáticas de articulação de saberes. Esta prática de integração de diferentes saberes, conforme advogado por Alonso et al. (2011), consiste em auxiliar os alunos na apreensão de conhecimento e em estimular as aprendizagens, promovendo uma interconexão entre diversos conhecimentos para aplicação no processo de aprendizagem e na vida quotidiana.

Além do mais, é de referir que educar no século XXI tem-se revelado um desafio cada vez mais complexo, considerando, em grande medida, as rápidas transformações sociais. Diante deste contexto, foi crucial estabelecer um ambiente educativo que promovesse um equilíbrio entre compreensão, criatividade, conhecimento e pensamento crítico (Martins et al., 2017), aproveitando os conhecimentos implícitos dos estudantes. Portanto, tornou-se evidente a importância de fomentar a interdisciplinaridade, combinada com a música, dado o seu potencial para estar intrinsecamente incorporada nos conteúdos das áreas de Português e Estudo do Meio, quer como fonte histórica quer como recurso didático para a aprendizagem. Esta abordagem visa não apenas garantir que as aprendizagens sejam significativas, mas também promover os princípios, valores e competências delineados no PASEO (2017), tais como o relacionamento

interpessoal, linguagens e textos, informação e comunicação, o pensamento crítico e criativo, liberdade e curiosidade de reflexão e inovação.

4.1. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

Assumidas as motivações expostas, procurou-se elaborar uma questão de partida, tendo o cuidado de respeitar as “qualidades de clareza, exequibilidade e pertinência” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 34), características deste tipo de quesitos. Assim, a questão de investigação que orienta este projeto é a seguinte: “De que modo a utilização da música nas aulas ajuda a promover a construção do conhecimento?”.

Tendo por base a referida questão, foram delineados os seguintes objetivos do estudo:

1. Identificar as potencialidades e os constrangimentos da articulação de saberes entre Português e Estudo do Meio, ao utilizar-se a música como recurso;
2. Averiguar a influência da música na compreensão dos conteúdos disciplinares;
3. Verificar se o uso da música como fonte é eficiente na promoção da capacidade de análise em termos de interpretação inferencial.

4.2. TRIANGULAÇÃO: MÚSICA, PATRIMÓNIO LOCAL E PORTUGUÊS NO 1.º CEB

Como “a integração da teoria com a prática é dimensão basilar quando se almeja um ensino de formação integral dos sujeitos” (Morais, Souza, & Costa, 2017, p. 1), procurou-se averiguar de que forma a temática investigativa se revela pertinente no panorama educativo. Assim, o texto que se segue reflete a revisão da literatura realizada, retratando, em primeiro lugar, a importância da música na aprendizagem e, posteriormente, a forma como o património local se pode constituir como um elemento de ligação entre as áreas curriculares de Estudo do Meio e Português.

Numa primeira instância, importa salientar que a música é a expressão mais pura da humanidade, sendo uma linguagem universal que não é limitada a um certo tempo ou espaço. Portanto, faz parte da nossa natureza e sem ela não poderíamos falar sobre o que é realmente viver. Esta linha

de pensamento vai ao encontro da ideia de que, ao longo da história do ser humano, em todas as sociedades, as pessoas têm criado, praticado e apreciado música (Merriam, 1964), envolvendo-a em diversos contextos, incluindo o escolar.

Remontando à Grécia Antiga, alguns filósofos, conforme mencionado por Sousa (2003), elevaram a música na educação a um patamar espiritual. Damone considerava-a “como influenciadora da formação do caráter do jovem” (Sousa, 2003, p. 82), pois acreditava que a música na escola concebia dignidade, coragem e sensatez. Platão referia que a música tem tanta importância para a alma, “como a educação física para o corpo” (Sousa, 2003, p. 82). E, finalmente, Aristóteles “defendia que a música deveria estar presente não só na educação escolástica, como também em todas as circunstâncias da vida do indivíduo” (Sousa, 2003, p. 82). Estes pensadores evidenciavam o valor atribuído à música desde os tempos antigos, considerando-a importante para o desenvolvimento pessoal e, portanto, essencial para o trabalho em contexto escolar (Moreira et al., 2014).

Na sua origem, “a música é tida como elemento essencial para uma formação integral” (Amato, 2010, p. 43) e esse ideário foi trazido até à modernidade, recebendo um papel mais significativo na vida quotidiana a partir da segunda metade do século XX, devido às transformações sociais e tecnológicas que permitiram que fosse mais acessível e ouvida em qualquer lugar e momento (Frith, 1996). Esta evolução, por consequência, fez com que a escola também beneficiasse de uma maior aproximação a esta arte, possibilitando a sua utilização como um recurso pedagógico e permitindo uma aproximação do ensino ao quotidiano dos alunos, tornando-o mais relevante.

O exposto anteriormente leva-nos a refletir sobre a distinção entre a audição musical dentro e fora da sala de aula. Segundo Duarte (2021), fora da escola, os alunos desfrutam de liberdade de escolha, decidindo porquê, onde, com quem, quando e quantas vezes ouvem música, além de escolherem os estilos e intérpretes da sua preferência. Em contraste, no contexto de sala de aula, a experiência musical é uma “atividade formal com frequência, duração, objetivos e conteúdos pré-determinados” (p. 52) pelo docente. Portanto, os estudantes podem desenvolver distintas atitudes em relação à audição musical no ambiente formal, dependendo do significado que atribuem à experiência (Duarte, 2021).

Apesar do risco de os estudantes não valorizarem a música no contexto da sala de aula, esta revela-se pertinente em virtude das competências que evoluem como fruto da sua utilização. De acordo com Férias & Ribeiro (2019), esta forma de arte “molda o sentido estético, aumenta a emotividade e fortalece a capacidade de concentração e de memorização”, permitindo um “aumento da capacidade de interação social e cognitiva” (p. 79). Neste quadro, Burnard (2013) também realça a importância da integração da música no ensino, sublinhando que desenvolve a criatividade e a coragem, bem como aumenta o nível de motivação. Wuytack e Palheiros (1995) acrescentam que “também contribui para a formação geral das várias componentes da personalidade, como os fatores cognitivo e afetivo, a capacidade de coordenação motora, a integração social e cultural” (p. 10). Por seu turno, Lima (2011, citado por Lima & Mello, 2013) argumenta, ainda, que o aluno “cresce emocionalmente, afetivamente e cognitivamente, desenvolvendo coordenação motora, acuidade visual e auditiva, memória e atenção, além de criatividade e capacidade de comunicação” (p. 104).

O próprio Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) valoriza a sua envolvência, destacando a sua relevância “na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências” (p. 165). Além do indicado, a música é, também, apresentada no documento supramencionado como um elemento relevante na articulação com as diferentes áreas do currículo, pois, através da prática de experiências artísticas, são mobilizados diversos conhecimentos, incluindo culturais, científicos e tecnológicos. É igualmente indicado que a exploração das conexões da integração da música com outras áreas do conhecimento pode contribuir não só para a transferência de saberes, como para uma compreensão mais profunda do próprio domínio. Burnard (2013) advoga esta perspetiva, afirmando que “a participação criativa na música ajuda as crianças a ter um melhor desempenho em todo o currículo” (p. 10). Lima e Mello (2013) acrescentam que esta manifestação será possível “desde que seja utilizada de forma certa para o conteúdo certo” (p. 104).

A referida importância de articular a música com diferentes áreas do saber levou ao desenvolvimento de planificações que envolvessem a interdisciplinaridade entre Português e Estudo do Meio, utilizando o património local como ponte entre as duas áreas do saber.

Assim, no que concerne ao património, este assume-se como “a expressão de uma comunidade, da sua cultura nas suas especificidades e convergências ao longo do tempo, sendo por isso um

fator identitário." (Barca & Pinto, 2014, p. 7). Como tal, o seu estudo, associado à localidade onde a escola está inserida, visa fomentar nos alunos um sentido de valorização e responsabilidade para com a sua preservação, estimulando uma reflexão crítica sobre as memórias de um povo, visando uma melhor compreensão do presente (Pinto, 2016).

Acrescenta-se ainda que, apesar de o património possibilitar o conhecimento do passado, este não deve ser compreendido apenas como recordação do mesmo, mas sim encarado como algo que faz parte do nosso presente. O património e os valores a ele associados desempenham um papel social significativo, "auxiliando cada membro (...) a definir-se individualmente face a uma herança" (Almeida & Solé, 2015, p. 237). O exposto conduziu à concretização de aulas que explorassem locais integrados no dia a dia dos estudantes, de modo a compreenderem a influência que tiveram no passado e têm no presente, fomentando o interesse dos discentes devido à sua ligação a um contexto que lhes é familiar (Manique & Proença, 1994).

Para além do descrito, o estudo do património local também proporciona o desenvolvimento de capacidades de identificação, análise, classificação e comparação, permitindo aos alunos aplicar métodos científicos como a "formulação de critérios hipotético-dedutivos" e a "observação direta e indireta" (Manique & Proença, 1994, p. 27). Segundo Almeida e Solé (2015), permite, ainda, "aprender a interrogar", "realizar inferências", "desenvolver interpretações sobre o passado, relacionando-as com as do presente" e "desenvolver estratégias que auxiliem a descodificar informação" (p. 244). Desta forma, conclui-se que a abordagem ao património local facilita o desenvolvimento de capacidades transversais à área curricular de Português. Assim, a implementação desta abordagem metodológica em sala de aula pode fomentar a interdisciplinaridade, permitindo que o objeto de estudo seja explorado a partir de diferentes áreas do conhecimento científico (Manique & Proença, 1994).

A interdisciplinaridade mencionada possibilita que os discentes sejam "expostos ao conteúdo de disciplinas combinadas de modo a formar um todo coerente" (Brown, 1977, citado por Pombo et al., 2006, p. 135). Esta estratégia apoia o professor na transferência de conhecimentos e os alunos na aquisição dos mesmos, uma vez que "não rompe com as disciplinas, apenas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas" (Pacheco, 2001, p. 84).

Ainda acerca desta realidade, Manique & Proença (1994) reconhecem que os estudos da História local são invariavelmente motivadores para os alunos devido à possibilidade de realização de variadíssimas atividades sobre temas que lhes são comuns. Como tal, este saber assumiu relevância na promoção da interdisciplinaridade, tendo em perspetiva a integração completa. Isto é, envolveu-se dados, conceitos, metodologias e procedimentos interligados entre si, tendo por base a ligação entre as áreas do Estudo do Meio e Português, fomentada, numa determinada fase da aula, pelo recurso à música.

No que concerne especificamente à articulação entre a música e o Português, Silva (2013) refere que a música deve ser integrada nesta área do saber para promover a produção e interpretação de textos, destacando as conexões entre os elementos linguísticos presentes na superfície do texto que contribuem para a formação de sentido. Deste modo, considerou-se como parte crucial o desenvolvimento das competências implicadas na compreensão e na escrita criativa, tendo por base a estrutura de um texto musical.

Em conclusão, a integração da música revela-se pertinente para enriquecer a aprendizagem dos alunos e promover uma abordagem interdisciplinar que conecta as áreas curriculares de Estudo do Meio e Português. Dado que estimula o desenvolvimento de competências linguísticas e interpretativas, enquanto facilita a compreensão do património local, promovendo um sentido de identidade e responsabilidade cultural. Assim, ao se explorar esta integração, possibilita-se a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo, que fomenta um ensino integral e relevante.

4.3. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

De forma a responder aos objetivos propostos foi adotada uma aproximação à metodologia de investigação-ação, devido à sua natureza transformadora, participativa, reflexiva e orientada para a resolução de problemas, para o aperfeiçoamento das práticas educativas e, conseqüentemente, para a melhoria dos ambientes educativos, ao alterar comportamentos (Coutinho et al., 2009).

Face ao referido, a investigação-ação não se deve resumir a uma mera recolha de informações, mas sim a “um modo reflexivo de investigação” (Carr, 2019, p. 18), que pretende “compreender, melhorar e reformar práticas” do docente (Ebbutt, 1985, citado por Coutinho et al., 2009, p. 363). Portanto, nesta metodologia de investigação, é colocado o foco no papel do professor como investigador e crítico, conforme, aliás, é sustentado por Villacañas de Castro (2022), que refere que um professor investiga para ser melhor professor.

Acresce referir que a investigação-ação se desenvolve através de um processo contínuo e dinâmico, compreendendo quatro fases distintas, designadamente planificação, ação, observação e reflexão, a partir das quais se podem delinear novos planos, ações, observações e reflexões (Kemmis, 2007). Assim, e uma vez que esta se apresenta como a metodologia mais adequada para impulsionar mudanças, foi necessário investigar acerca da forma como a música pode potenciar a aprendizagem dos alunos, para se conseguir planejar a prática, compreendendo-se, ao longo do processo, que não se devem colocar barreiras rígidas entre a investigação e a prática, pois uma influencia a outra, tal como é destacado por Villacañas de Castro (2022).

A par disto, importa salientar que uma etapa essencial em qualquer projeto é a recolha de dados, para que seja possível avaliar o estudo e realizar reflexões. Para tal, como afirma Moresi (2003, citado por Sousa, 2015), é necessário utilizar um “conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados” (p.26). Assim sendo, no desenvolvimento da presente investigação, foram empregados diversos instrumentos para a recolha de dados, que possibilitaram a obtenção de informações variadas e, por consequência, uma análise mais completa e rigorosa. Neste âmbito, sublinhe-se que os dados obtidos no presente projeto de investigação, são predominantemente qualitativos.

Subsequentemente, apresentam-se os instrumentos de recolha de dados eleitos para esta investigação, expondo-se as razões subjacentes à seleção de cada um deles.

a) Registos áudio das sessões

A análise detalhada dos dados foi facilitada pelos registos áudio das intervenções educativas, pois são extremamente úteis ao possibilitarem a audição completa de todas os comentários dos alunos. Além disso, permitiram analisar reações específicas que os alunos tiveram durante os

momentos-chave das sessões. Deste modo, evitou-se a perda de qualquer evento, discussão ou comentário significativo para a análise.

b) Notas de campo

As notas de campo resultaram de uma observação direta, naturalista e participante, favorecendo uma análise geral e intensiva do objeto de estudo. Estas constituem-se como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Assim, tiveram como função acompanhar o envolvimento dos estudantes nas tarefas, possibilitando um momento de reflexão, pois, de acordo com os autores supracitados, destacam “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p. 152).

Mais concretamente, neste estudo, escreveram-se notas relativas às respostas dos alunos realizadas em grande grupo, aos diálogos entre alunos ou entre professor e aluno, às perguntas colocadas pelos discentes, às intervenções consideradas pertinentes, aos comportamentos dos mesmos e aos registos efetuados no quadro.

c) Registos fotográficos

O registo fotográfico expressa “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bogdan & Biklen, 1994, p.184). Portanto, considerando a sua capacidade de guardar o registo de um instante, este foi utilizado com o intento de “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189). A análise destas fotografias revelou-se essencial para complementar alguns aspetos que poderiam ter passado despercebidos.

d) Produções dos estudantes

A análise das produções dos estudantes durante as várias sessões proporcionou uma compreensão do raciocínio dos alunos e das aprendizagens realizadas. Além disso, as criações

dos alunos são essenciais quando a pesquisa se concentra em compreender o processo de aprendizagem, como é o caso deste estudo.

e) Grupo focal

Foi realizado um grupo focal no final da realização de todas intervenções pedagógico-didáticas com o propósito de analisar a percepção que os alunos obtiveram acerca da utilização da música em ambiente educativo, bem como de compreender se estes a acharam benéfica e se apoiou as suas aprendizagens.

O grupo focal envolveu a formulação de perguntas de resposta aberta, para que os alunos pudessem expressar-se livre e espontaneamente. Esta abordagem possibilitou perceber a diversidade de perspetivas em torno do tema em análise.

4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como mencionado no início deste quarto capítulo, o estudo realizado envolveu uma turma do 3.º ano de escolaridade integrada no Agrupamento de Escolas, onde decorreu a PES. Logo, contou com a participação de cerca de 24 alunos nas intervenções, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, cuja caracterização geral da turma é detalhada no segundo capítulo do presente relatório.

De forma breve, é possível referir que, em relação ao comportamento, no geral, os alunos participantes eram respeitadores e cumpridores das regras da sala de aula, porém, demonstravam uma constante falta de atenção ao que estava a ser lecionado. No que diz respeito ao ritmo de aprendizagem e às competências dos alunos nas áreas curriculares que o projeto mais enfatiza, há que sublinhar, em primeiro lugar, que a turma era bastante heterogénea. Relativamente à disciplina de Português, alguns alunos demonstravam ter uma boa fluência leitora, todavia, grande parte mostrava dificuldades na compreensão inferencial, expondo como complexa a resposta a questões cuja resposta não se encontrava explicitamente nos textos. Ao nível da escrita, por norma, os alunos não respeitavam a estrutura de um texto em função do seu género textual e, nas suas produções, apresentavam diversos erros ortográficos. No que concerne ao Estudo do Meio, a turma revelava curiosidade pelos conteúdos lecionados,

mostrando facilidade na apropriação dos mesmos, especialmente naqueles que estavam ligados aos astros e ao património local. Ademais, apresentavam algumas dificuldades em explorar fontes, com o propósito de tirarem conclusões gerais, devido às fragilidades indicadas em termos das componentes de compreensão inferencial.

No que concerne ao planeamento das sessões referentes ao projeto de investigação, é importante mencionar que, assim como nas outras planificações, a mestrande teve o cuidado de seguir as três etapas didáticas de organização, notadamente, a motivação, o desenvolvimento e a consolidação. Como forma de compreender a influência da música nas aprendizagens, esta assumiu um papel de destaque em cada um dos momentos, permitindo comparar o seu efeito com as restantes regências lecionadas sem o seu recurso.

Todas as intervenções dinamizadas procuraram responder aos objetivos mencionados anteriormente e consideraram as particularidades do grupo-alvo, assegurando um percurso de aprendizagem progressivo. É importante salientar que as temáticas das sessões estavam relacionadas com o património local da freguesia onde a escola estava localizada e que os recursos utilizados foram variados, garantindo uma abordagem produtiva e diversificada. Em relação à música, foram selecionados vários excertos abrangendo diversos estilos e visando enriquecer a cultura musical de cada discente. Posto isto, para facilitar a compreensão dos temas e da integração da música em cada sessão, apresenta-se a seguinte tabela:

Tabela 7

Sessões dinamizadas em função do projeto de investigação (fonte: elaboração própria).

1.ª sessão: Cantar o passado do nosso comboio		
Data: 25/03/2024	Utilização da música no momento de consolidação da aula.	Temática: Estação ferroviária
Duração: 1 manhã		
Música utilizada: <i>Malmequer</i> de Amália Rodrigues		
Objetivos principais: Criar interdisciplinaridade entre as áreas de Português e Estudo do Meio, utilizando como fio condutor um elemento pertencente ao património local; sensibilizar os alunos para a importância do património e da História local da Estação Ferroviária de Ermesinde, estabelecendo uma ligação constante entre o passado e o presente; desenvolver competências implicadas na compreensão oral e na escrita criativa.		
2.ª sessão: O caminho da Celeste por uma pauta até à liberdade		
Data: 18/04/2024	Utilização da música durante o desenvolvimento da aula.	Temática: Causas e consequências da Revolução dos Cravos, com referência a elementos locais
Duração: 1 dia		

Músicas utilizadas: <i>Menina dos Olhos Tristes</i> de José Afonso; <i>Grândola, Vila Morena</i> de José Afonso; <i>Liberdade</i> de Sérgio Godinho; <i>Somos Livres</i> de Ermelinda Duarte		
Objetivos principais: Criar interdisciplinaridade entre as áreas de Português, Estudo do Meio e Matemática, utilizando como fio condutor a temática da Liberdade; estabelecer ligação entre o património local e a História nacional; desenvolver competências implicadas na compreensão de letras musicais e promover a escrita criativa; aplicar o uso da regra para calcular o produto de um número por 10, assim como a linguagem de programação		
3.ª sessão: Os sons fabris		
Data: 16/05/2024	Utilização da música no momento de motivação da aula.	Temática: Fábrica da telha/ Fórum cultural
Duração: 3 horas		
Música utilizada: Paisagem sonora de uma fábrica		
Objetivos principais: Criar interdisciplinaridade entre as áreas de Português e Estudo do Meio, utilizando como fio condutor um elemento pertencente ao património local; sensibilizar os alunos para a importância do património e da História local da Fábrica da Telha, estabelecendo uma ligação constante entre o passado e o presente; contactar com estratégias de organização do léxico; alargar o capital lexical		

4.4.1. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

a) Cantar o passado do nosso comboio

A primeira sessão (cf. Apêndice A) realizou-se no dia 25 de março de 2024 e denominou-se *Cantar o Passado do nosso comboio*. Durante a sua dinamização, procurou-se compreender se a música promovia a consolidação de aprendizagens e, como tal, a articulação entre as áreas de Português e Estudo do Meio foi conseguida recorrendo ao património local, neste caso, à estação ferroviária da cidade onde a escola se localiza.

O momento motivacional idealizado para o início da sessão consistiu na apresentação de um bilhete de comboio que possibilitou a cada aluno embarcar numa viagem virtual. Nota-se que o início e o destino do itinerário remetiam para uma linha real da estação da localidade. Assim, a estratégia descrita foi utilizada como fio condutor. É de salientar, também, que o facto de se ter simulado uma viagem suscitou entusiasmo nos estudantes, sendo que a primeira reação consistiu na realização de comentários pessoais acerca deste meio de transporte, tais como: “eu adoro andar de comboio”; “eu costumo andar de comboio quando vou...”; e “ando sempre de comboio com ...”. Além disso, sempre que os discentes “entravam” no comboio virtual, para irem

para outra estação, sentavam-se de acordo com a disposição dos lugares, tendo em conta que alguns se encontravam virados de frente e outros de lado, mostrando uma maior envolvimento.

O desenvolvimento da regência começou pela execução do caminho da escola até à estação ferroviária, através do *Google Street View*, onde se encontrava o Espaço de Homenagem ao Ferroviário, um monumento constituído pela locomotiva histórica E 201. Em seguida, entraram no comboio e foram até à 1.^a estação. Neste local, foi abordada a influência da inauguração da estação ferroviária nos residentes e na cidade, através da visualização de diversos excertos de um documentário elaborado pela câmara municipal. Este momento permitiu compreender a importância dos ferroviários, as causas que levaram ao aumento da população, a evolução da energia utilizada pelos comboios e o desenvolvimento da cidade. Posteriormente, dirigiram-se para a próxima estação e realizaram uma atividade de escuta ativa sobre um comboio em idade de reforma, organizada em três momentos – pré-audição, audição e pós-audição. Com esta atividade pretendia-se que os alunos fossem capazes de reter a informação necessária para o preenchimento de uma ficha de compreensão que reunia questões de ordenação das ações, escolha múltipla e resposta direta. Mais tarde, na terceira paragem, comparou-se a evolução da paisagem ao redor da estação, através de fotografias referentes aos anos de 1960, 1982 e 2024.

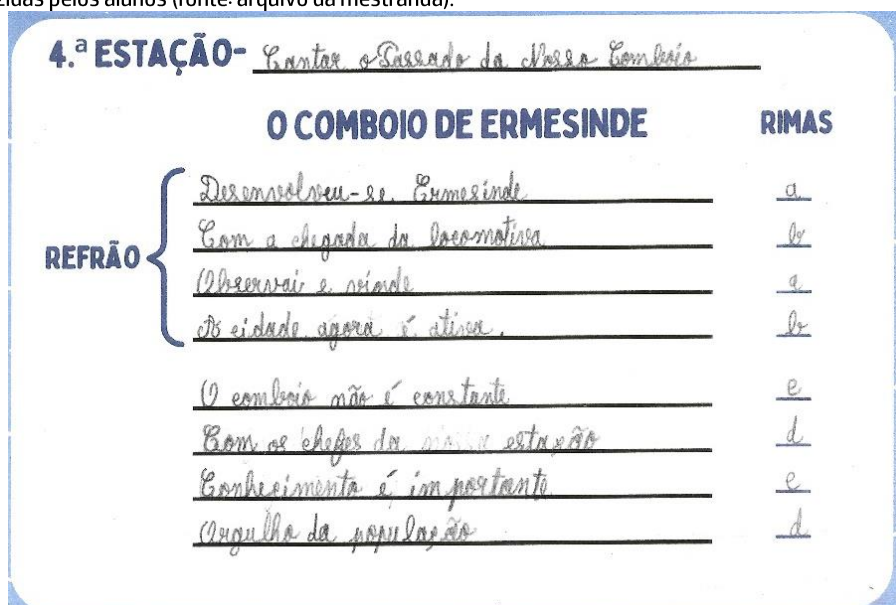
É importante mencionar que todas as partes da aula foram acompanhadas por questões orientadoras realizadas pela professora em formação, que ajudavam a guiar os alunos na construção do conhecimento. Além disso, sempre que um determinado assunto era concluído, preenchia-se uma ficha de exploração que permitia criar pontos de situação, consolidando as aprendizagens realizadas e garantindo um registo escrito.

Ao longo do desenvolvimento, foram identificadas diversas dificuldades de concentração durante os momentos de escuta ativa, tanto durante a visualização do documentário, como na audição do texto, sendo mais acentuado na segunda atividade mencionada. Embora a maioria conseguisse responder corretamente às questões, muitos precisaram de escutar diversas vezes o mesmo áudio para conseguirem completar todas as questões propostas. Estes desafios podem dever-se à reduzida realização de atividades que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de retenção da informação oral ou a um défice na capacidade de manter a atenção.

Finalmente, na quarta estação, ocorreu o momento de consolidação, em que se utilizou a canção *Malmequer* de Amália Rodrigues para rescrever duas quadras acerca da estação ferroviária. A música mencionada tomou lugar na regência devido à familiaridade da turma com a mesma, uma vez que foi apresentada na festa de final de ano, quando os alunos se encontravam no 2.º ano de escolaridade. O conhecimento prévio da música permitiu uma conexão imediata com a melodia e a estrutura da letra, facilitando a adaptação das quadras e a reprodução do texto criado.

A execução da atividade começou pela reprodução da música acompanhada pela letra. De seguida, promoveu-se um diálogo, que tinha como principais objetivos analisar a medida de cada verso, descobrir as rimas e identificar o esquema rimático, que permitia concluir que se tratava de uma combinação de rima cruzada. Depois, os alunos cantaram a canção para interiorizar o ritmo e a melodia da mesma, juntamente com a professora estagiária. Mais tarde, realizou-se uma chuva de ideias, tendo por base os assuntos abordados em aula. Após estes momentos, efetuou-se a reescrita das estrofes, em grande grupo, organizada em três momentos – planificação, textualização e revisão. Esta estratégia permitiu que os alunos fossem capazes de trabalhar a letra, no que diz respeito ao significado, à métrica e à combinação de rima, bem como em termos de melodia. O resultado dessa ação encontra-se no texto criado pela turma (cf. Figura 3).

Figura 3
Estrofes produzidas pelos alunos (fonte: arquivo da mestranda).



Tal como se pode observar na primeira estrofe, a turma destacou a importância do comboio para a cidade, relacionando-o com o aumento da população ("observai e vinde"). Na segunda quadra, salientou a evolução do comboio, que "não é constante", e ressaltou a importância dos chefes da

estação e dos seus conhecimentos, evidenciando que mobilizou e recorreu aos saberes adquiridos no decurso da sessão.

Durante a execução da tarefa, os alunos mostraram-se muito motivados, participando ativamente e levantando o dedo, frequentemente, com entusiasmo. Alguns chegaram a intervir sem ter permissão, dizendo “eu tenho outra ideia”, para garantir que a mestranda notava a vontade de contribuírem com sugestões para a letra. O desejo por continuar foi tanto que os estudantes se ofereceram para ficarem no intervalo, a fim de rescreverem as restantes estrofes. Contudo, não foi possível, visto que era o último tempo da manhã. Acresce referir que, no decorrer da atividade de escrita, tendo por base a Música, os discentes demonstraram um grande empenho, apresentando facilidade em memorizar a letra e a melodia, de forma a garantirem que tinham tempo para gravar a sua interpretação.

No final da aula, foi pedido que cada aluno elegeisse a atividade que mais e menos gostou, atribuindo um pompom verde e lilás, respetivamente (cf. Figura 4).

Figura 4

Registo fotográfico da avaliação das tarefas propostas na 1.ª sessão do projeto (fonte: arquivo da mestranda).



Tendo em conta o apresentado, é possível perceber que a maioria da turma manifestou um maior interesse pela atividade que envolveu a canção. Esta avaliação sugere que a música pode ter uma influência positiva na produção textual, pois estimulou o interesse pela escrita, algo que geralmente não desperta entusiasmo na maioria dos alunos.

Apesar de não se terem solicitado justificativas, o aluno que colocou o pompom lilás nessa estação mencionou que: "não é a minha preferida, porque foi divertido escrever, mas não gosto de cantar e como gostei de todas ficou aquela". Esta afirmação revela que nenhum aluno expressou um sentimento negativo em relação à utilização da música. É de notar que a avaliação das atividades, por parte dos alunos, ocorreu em todas as sessões, para se compreender de que forma a música influenciou a aprendizagem.

b) O caminho da Celeste por uma pauta até à liberdade

A segunda sessão (cf. Apêndice B) realizou-se no dia 18 de abril de 2024 e recebeu o nome *O caminho da Celeste por uma pauta até à liberdade*. Por meio da referida intervenção educativa, pretendeu-se compreender se a música potenciava o desenvolvimento de aprendizagens, tendo-se promovido a interdisciplinaridade entre as áreas de Português, Estudo do Meio e Matemática. O tema central da regência foi as causas e consequências da Revolução dos Cravos e, ainda, o sentido de liberdade. Apesar de se terem realizado atividades diversificadas, importa referir que a análise apenas dará ênfase aos momentos que envolveram a música.

A etapa de motivação consistiu na descoberta de uma frase, em que cada letra estava associada ao resultado de uma operação matemática que se encontrava por debaixo da cadeira dos alunos e revelava a afirmação: *Precisam de ajudar a Celeste!*. Este momento desencadeou a apresentação de um vídeo criado através a Inteligência Artificial, da Celeste Caeiro, mulher que, no dia 25 de Abril de 1974, distribuiu cravos pelos militares que levavam a cabo um golpe de estado para derrubar o regime. A Celeste expôs que necessitava de ajuda, pois tinha falhas de memória e não se lembrava do caminho para casa. Referiu, também, que a exploração de memórias do passado ajudava-a a lembrar o presente e, por isso, deviam apoiá-la para compreender o porquê de ter parado naquele local, o monumento em Homenagem aos Combatentes da Guerra do Ultramar. A interação da Celeste com a turma gerou um grande envolvimento, dado que a primeira reação da maioria foi: "podemos ir ter com ela para a ajudar?" e "é perto daqui, vamos lá!". Ao longo da sua intervenção, os alunos mostraram-se concentrados e atentos acerca do que a personagem queria dizer. Embora mantivessem uma postura correta, mostraram-se empolgados pelo facto de uma pessoa que não conheciam estar a falar com eles. Fizeram, ainda, comentários sobre a personagem e responderam, recorrentemente, às questões colocadas por ela e pela professora estagiária.

No monumento, exploraram diversas fotografias de todos os ângulos, através de questões orientadoras e escutaram a música *Menina dos olhos tristes*, de José Afonso, acompanhada da letra. Os registos fotográficos realizados permitiram observar que as expressões faciais dos alunos eram semelhantes ao significado da letra, isto é, os seus rostos revelavam tristeza, como se estivessem a experimentar essa mesma emoção. Quando a canção foi analisada através de questões orientadoras, foi perceptível que os alunos conseguiram, de imediato, responder às

questões de compreensão literal, identificando o motivo de a menina estar triste e onde se encontrava o soldadinho. Já no que concerne à compreensão inferencial, os alunos mostraram disparidade de respostas, por exemplo, quando foram questionados acerca da contradição *O soldadinho não volta/ Do outro lado do mar e O soldadinho já volta*. Um aluno referiu “não faz sentido”, enquanto outro disse “é porque ele morreu e volta num caixão”. Além disso e apesar desta participação, quando se perguntou o que seria a caixa de pinho, um estudante disse que esta “serve para guardar um soldado pequeno”. Contudo, a maioria dos discentes identificou a referência ao caixão e à morte. É de destacar, também, que, após explorarem a canção, quiseram expor os seus pensamentos, tais como “ainda é obrigatório ir para a guerra?” e “há muito tempo quando eu não era nascida, o meu avô teve que ir para a guerra, mas eu não sei qual foi”.

Após a exploração da Guerra do Ultramar, a Celeste dirigiu-se a uma papelaria da cidade, conhecida pela maioria dos alunos, onde foram abordadas a censura e as proibições do Estado Novo. Nesta fase, os alunos escutaram a canção *Grândola, Vila Morena* de José Afonso e analisaram a sua letra. Durante a sua reprodução alguns alunos cantaram a música e mal foram questionados acerca de esta ser a primeira audição da música responderam, alto e em uníssono “não!”, bem como solicitaram que se colocasse novamente. Porém, não se obedeceu ao pedido devido a questões de tempo. Os discentes identificaram, numa primeira instância, quem deveria ter o poder e quem realmente o tinha. Além disso, um elemento mencionou que “para se viver a fraternidade, as pessoas têm de ter poder, porque juntos somos mais forte”, outro adicionou “pois é, se não tivermos opinião, as pessoas decidem por nós e isso é mau”, mostrando a importância de uma vida em democracia. Apesar de não ter sido questionado, uma aluna expôs o seguinte “eu acho que essa música não se podia ouvir, porque era o governo que mandava e não o povo” e uma outra acrescentou “essa canção é de 1971, é durante o Estado Novo, o tempo que as coisas eram proibidas”, relacionando com o conhecimento adquirido anteriormente.

Posteriormente, a Celeste deslocou-se até à Rua 25 de Abril, onde vivia, e agradeceu à turma por a ajudarem a encontrar a sua casa. Assim que perceberam a sua localização, alguns alunos mencionaram que conheciam a rua, que já tinham passado por lá e um elemento adicionou que tinha um parente que morava naquele local. Neste espaço, os estudantes escutaram duas canções para compararem o sentido de liberdade.

A primeira música foi *Liberdade* de Sérgio Godinho. Durante a sua reprodução, os alunos sorriram, movimentando o corpo de acordo com ritmo e mostrando que se estavam a sentir envolvidos. Após a reprodução da música, os alunos referiram, num primeiro instante, que foi escrita no ano em que se deu o golpe de estado e que era a primeira vez que a ouviam. Quando se passou à análise da letra e se perguntou o que aconteceu após se *esperar tantos anos*, os alunos afirmaram, prontamente, “para acontecer a revolução!” e referiram que era *urgente* “porque as pessoas não tinham liberdade”; “porque as pessoas viviam muito tristes, sem conseguirem dizer o que queriam”; e “porque não podiam beber coca-cola”. Posteriormente, quando se questionou o significado de *falar pela calada*, escutaram-se respostas como “baixinho, sem o governo saber”; “assim [e disse uma frase a murmurar]”; e “falar sem ninguém ouvir, só para as pessoas de confiança”. Mais tarde, ao serem confrontados acerca da necessidade de *a paz, o pão, habitação, saúde, educação*, disseram “é muito importante”; “precisamos de comer pão, porque é a comida mais saudável do mundo, também precisamos de um médico para cuidar de nós e de uma escola para aprendermos e brincarmos com os amigos”; e “é o que as pessoas livres têm”. Ao contrário do que aconteceu na canção *A menina dos olhos tristes*, toda a turma mostrou mais facilidade em responder a questões de compreensão inferencial, realizando observações pertinentes. Neste âmbito há que sublinhar que, no momento da audição da canção *Liberdade*, os alunos já tinham um maior conhecimento do período histórico em estudo, graças ao percurso de aprendizagem desenvolvido, o que poderá ter favorecido a formulação de suposições acerca do conteúdo da canção em análise. Deste modo, tal como afirma Inês Sim-Sim (2007), o conhecimento prévio que o aluno tem sobre o tema configura-se como um fator que marca a diferença na dificuldade de compreensão de textos.

A segunda canção escolhida, para refletir sobre o significado de liberdade, foi *Somos livres* de Ermelinda Duarte, que, inclusivamente, foi escolhida pelo par pedagógico para ser apresentada no sarau do Agrupamento, no dia 26 de abril. Abaixo encontra-se uma fotografia a ilustrar esse momento:

Figura 5

Registo fotográfico da apresentação da turma, no sarau do Agrupamento (fonte: arquivo da mestrandia).



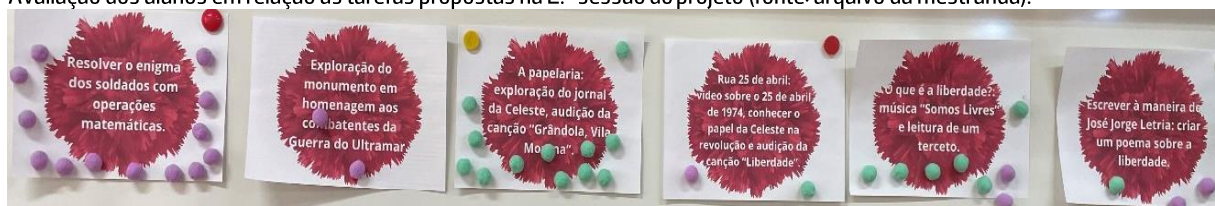
Retomando ao contexto de sala de aula, quando se reproduziu a música os estudantes levantaram-se, com a autorização da professora em formação, e realizaram a dança que, previamente, tinham ensaiado, mostrando entusiasmo e dedicação. Subsequentemente, os alunos referiram diversas ideias como “a música está relacionada com o 25 de abril, porque diz que somos livres”; “sinto-me bem a cantar esta canção, porque me sinto segura”; “sinto-me solta como uma gaivota”; e “agora que conheço a censura, percebo porque que é importante «dizer» como as crianças que fala a canção”.

É de notar que a análise da letra desta música não foi tão bem-sucedida, devido à mudança de contexto, que fez os estudantes ficarem agitados. Ou seja, inicialmente, começaram a cantar e a dançar, mas depois foi-lhes pedido que se sentassem. Além disso, a aproximação da hora do almoço fez com que ficassem ansiosos por um intervalo, resultando numa exploração superficial da letra, o que não permite uma recolha de dados consistentes acerca deste momento. Acrescenta-se, ainda, que se reconheceu, numa reflexão pós-ação, que a exploração do conteúdo da música poderia ter sido benéfica antes de se iniciarem os ensaios para o sarau. Contudo, por uma questão de tempo, já que o sarau se avizinhava, os ensaios tiveram de acontecer antes da sessão aqui apresentada.

Tal como aconteceu na primeira sessão, os alunos manifestaram a sua opinião acerca das atividades dinamizadas (cf. Figura 6).

Figura 6

Avaliação dos alunos em relação às tarefas propostas na 2.ª sessão do projeto (fonte: arquivo da mestrandia).



Ao observarmos as escolhas dos alunos, podemos concluir que todos os pompons verdes, exceto um, foram colocados no conjunto de tarefas relacionadas à música. Além disso, a maioria dos alunos considerou como predileto o tempo de aula dedicado às proibições e censuras, que incluiu a canção *Grândola, Vila Morena*. Esta percepção já era esperada, visto que foi o momento em que os estudantes mostraram mais entusiasmo em intervir e expor os seus pensamentos sobre o tema. Além disso, é importante notar que a atividade que envolveu a canção *Menina dos Olhos Tristes* não recebeu nenhuma avaliação positiva, o que coincide com as dificuldades a nível da compreensão inferencial enunciadas anteriormente.

c) Os sons fabris

A terceira e última sessão (cf. Apêndice C), intitulada *Os sons fabris*, realizou-se no dia 16 de maio de 2024. A estrutura da regência foi construída de forma a compreender se a música potenciava a motivação dos alunos para a aula, envolvendo a interdisciplinaridade entre as áreas de Português e Estudo do Meio. A temática da intervenção foi a antiga fábrica de cerâmica da cidade, conhecida como Fábrica da Telha.

O desafio inicial da aula consistiu na audição de uma simulação de uma paisagem sonora de uma fábrica de cerâmica. O áudio foi criado pela mestranda, pois não encontrou uma paisagem sonora associada a este ambiente. A gravação reuniu diversos sons, como o funcionamento de uma linha de montagem, o amassar do barro e o processo de moldagem numa olaria. Estes elementos foram combinados de forma a aproximarem-se do som que se acredita ser produzido por este tipo de fábrica.

Antes de os alunos escutarem o áudio, perguntou-se se sabiam o que era uma paisagem sonora. A maioria respondeu que era uma paisagem visual associada a sons e, face a este desconhecimento, a mestranda procedeu a uma explicação concreta do que realmente se tratava. De seguida, pediu-se à turma que deitasse a cabeça sobre os braços, para que se concentrasse na sonoridade e não no ambiente à sua volta. Solicitou-se, também, que se deixasse envolver pelos sons e tentasse imaginar que estava a ser transportada para outro lugar.

Seguidamente, os alunos tiveram de proceder à associação da paisagem sonora a um espaço e escutaram-se respostas como: “uma fábrica que se está a inundar de água”; “uma estação de

comboios”; “um mecânico”; “as máquinas de cortar o pão do *Mercadona*”; “uma fábrica de metal”; “uma fábrica de comboios”; “fábrica dos brinquedos”; e “um local que fabrica coisas”. Este conjunto de respostas mostrou que os discentes associaram a sonoridade a uma fábrica ou a espaços que possuem sons semelhantes.

No que concerne à avaliação dos alunos, a mesma pode ser observada na figura a seguir apresentada:

Figura 7

Registo fotográfico da avaliação dos alunos em relação às tarefas propostas na 3.^a sessão do projeto (fonte: arquivo da mestranda).



Como se pode compreender através da manifestação dos alunos, a paisagem sonora foi a tarefa que menos apreciaram. Uma aluna admitiu que, apesar de não ter revelado a sua opinião sobre essa parte da aula através dos pompons, acredita que os colegas não gostaram, porque "como tu disseste paisagem sonora, paisagens são coisas bonitas, então estávamos à espera que fosse um som bom, algo relaxante". Este comentário sugere que as expectativas dos alunos em relação a este momento não foram correspondidas, possivelmente devido à associação prévia que fizeram entre paisagens e sons agradáveis, o que pode ter influenciado a apreciação negativa da atividade.

Apesar de não se ter atendido às expectativas em relação à paisagem sonora, a turma revelou uma participação ativa neste momento e manteve-se constantemente motivada para a realização das restantes tarefas, em parte, por estar curiosa em compreender a relação entre o conjunto de sons escutados e o desenvolvimento da aula.

Acrescenta-se que se observaram algumas dificuldades no que concerne à criação de uma cronologia acerca da evolução da Fábrica da Telha, mas tal deveu-se à falta de hábito de trabalho com linhas temporais. Contudo, à medida que a atividade prosseguia, os alunos começaram a familiarizar-se com o processo, demonstrando melhorias na organização das informações. É de notar que a motivação dos estudantes decresceu quando estavam a meio da criação da cronologia, apresentando uma postura diferente, isto é, começaram a escrever mais devagar e

alguns elementos iniciaram conversas paralelas. O ânimo foi-se alterando quando foram confrontados com a degradação da fábrica e a sua transformação no Fórum Cultural da cidade, visto que reconheceram o espaço e já o tinham visitado. Acredita-se que esta reação se deveu ao facto de os discentes ainda estarem numa fase de pensamento concreto, o que os leva a ter uma melhor perceção da realidade que conhecem.

Reparou-se, também, que em comparação com a primeira sessão, o momento de escuta ativa mostrou que os alunos estavam mais atentos ao conteúdo do áudio, respondendo com facilidade às questões colocadas pela professora em formação. Esse progresso evidenciou uma melhor capacidade de absorver e organizar a informação apresentada, indicando um avanço nas competências envolvidas na compreensão oral.

No que concerne à atividade que envolveu estratégias de organização do léxico, esta foi desenvolvida com a turma dividida em seis grupos. Inicialmente, pesquisou-se o significado da palavra fábrica, em grande grupo, no dicionário *online*. De seguida, distribui-se um mapa de palavras com definição de fábrica no centro e diversos conceitos relacionados com o campo lexical, nomeadamente operário, produção, montagem, matéria-prima, patrão e salário. Mais tarde, cada grupo teve de criar uma definição para palavra recebida, a ser lida pelo porta-voz, de modo que os restantes alunos adivinhassem o termo que tinha esse significado. No final, toda a preencheu o mapa de palavras com as definições criadas.

Verificou-se, inicialmente, que a maioria dos grupos estava familiarizada com a palavra que lhes foi atribuída, com exceção de um grupo que desconhecia o significado de “patrão”. Ao se aperceber desta situação, a mestranda forneceu um dicionário ao grupo. Por uma questão de equidade, questionou-se também os restantes alunos para compreender se precisavam do mesmo recurso, mas nenhum deles manifestou essa necessidade. De um modo geral, a tarefa entusiasmou bastante a turma, por ter sido encarada como um jogo. Este comportamento levou os discentes a sentirem vontade de atribuir pontos aos que acertavam primeiro para determinar um vencedor, mesmo sem existir uma recompensa ou qualquer tipo de prémio. Face ao exposto, de uma forma lúdica, esta atividade contribuiu para o desenvolvimento lexical dos alunos, pela exploração do significado de diferentes vocábulos e pela adoção de uma estratégia de organização do léxico, já que se criou uma rede de relação entre os vocábulos estudados.

4.4.2. GRUPO FOCAL

Seguidamente às intervenções educativas realizadas no âmbito do projeto de investigação, realizou-se um grupo focal com os alunos envolvidos nas sessões. Para este fim, foram cuidadosamente formuladas seis questões, com o intuito de apoiar a conceção de uma resposta à questão de partida do estudo. A execução foi realizada pela professora em formação, que seguiu um guião disponível no Apêndice D. Para a sua concretização, a turma foi dividida em quatro grupos de seis elementos, para se assegurar que todos os alunos tivessem a oportunidade de partilhar as suas ideias. Os dados recolhidos são apresentados na tabela a seguir:

Tabela 8

Dados recolhidos durante a realização do grupo focal (fonte: elaboração própria).

Perguntas orientadoras	Dados recolhidos
Recordam-se das aulas em que utilizámos música como parte das tarefas propostas? Que atividades foram realizadas nessas aulas?	Todos os grupos destacaram as três sessões. Mencionaram a maioria das atividades realizadas, começando por referir aquelas que envolviam a música diretamente.
Sentem que a dinâmica de sala de aula, ou seja, a forma como as tarefas estavam organizadas, foi importante para a vossa aprendizagem? Porquê?	Todos os alunos disseram que foi importante, surgindo os seguintes exemplos: A1: "Foi engraçado quando a Celeste apareceu e quando pudemos andar de comboio, mesmo que tenha sido a fingir. Ah, também gostei da mistura de tarefas diferentes quando falámos da fábrica." A2: "As atividades dessas aulas eram mais divertidas por causa da música." A3: "Foi importante e estranho. Nessas aulas, aprendemos, sem percebermos que estávamos a aprender." A4: "Porque fizemos canções para nós aprendermos. Ficámos em grupo. Foi giro, sabes?"
O vosso interesse nas aulas mudou quando a música foi utilizada? Por que razão?	Todos os grupos começaram por responder que sim, mas um deles alterou a sua resposta, dizendo que todas as aulas lecionadas pelo par pedagógico eram interessantes. A5: "Porque é mais fixe." A6: "Porque podemos cantar." A2: "Dá-nos mais imaginação." A7: "Porque ficou muito mais divertido e mais fácil de aprender." A8: "Porque a música faz-nos ter os olhos e os ouvidos mais abertos." A9: "Porque conseguimos dar significado às músicas que ouvíamos no carro."

	<p>A3: "A música é tão divertida que nos faz ter vontade de aprender."</p> <p>A10: "Faz-nos ficar empolgados e inspirados."</p>
<p>Consideram que a utilização da música influenciou a compreensão dos conteúdos estudados? Conseguem apresentar exemplos?</p>	<p>Todos os alunos responderam afirmativamente, apresentando as seguintes evidências:</p> <p>A11: "(...) por exemplo, a <i>Grândola, Vila morena</i> ajudou-nos a aprender como era antigamente. As pessoas sem liberdade cantavam para ter liberdade."</p> <p>A12: "Fez-nos viajar para o passado. Percebemos como as pessoas pensavam sobre as coisas más que aconteciam antes do 25 de abril."</p> <p>A13: "(...) escrever a letra do comboio foi muito fixe. Pudemos colocar o que aprendemos numa música."</p> <p>A14: "(...) a paisagem sonora ajudou-nos a acordar, porque era de manhã."</p>
<p>O que destacam como mais positivo nas aulas em que trabalhamos com a música? E como menos positivo?</p>	<p>Os primeiro e quarto grupos destacaram que o mais positivo foi poder ouvir música nas aulas, porque isso ajudava-os a decorar o que aprendiam.</p> <p>Para três alunos do segundo grupo, o mais positivo foi o facto de a turma não falar quando ouve música e a sala estar mais sossegada nesses momentos. Dois elementos afirmaram que gostaram mais de escrever a letra da música, porque os ajudou a refletir sobre o que aprenderam.</p> <p>Os alunos do terceiro grupo apresentaram respostas distintas: dois mencionaram que gostaram de trabalhar a música, porque apreciavam este recurso; dois referiram que a parte favorita foi dançar e cantar a canção <i>Somos Livres</i>; e um disse que gostou mais de fazer a avaliação das aulas com os pompons.</p> <p>No que concerne ao menos positivo, dois elementos da turma mencionaram o barulho quando a professora em formação pretendia falar. Outros dois referiram o trabalho em grupo. Três disseram que foi a paisagem sonora. Os restantes discentes não apontaram pontos menos positivos e expuseram que não existiam.</p>
<p>Depois de termos explorado as músicas em aula, vocês ouviram-nas novamente em outros lugares?</p>	<p>Todos responderam que ouviram algumas das músicas e indicaram-nas. As mais destacadas foram a <i>Grândola, Vila morena</i> e a <i>Somos Livres</i>.</p>

O grupo focal revelou que a utilização de música nas aulas teve um impacto positivo na aprendizagem e no envolvimento dos alunos. As atividades que integraram música foram destacadas, demonstrando que a sua utilização deixou uma impressão duradoura. A dinâmica das aulas foi considerada essencial para a aprendizagem, sendo apreciada pela sua interatividade, pelas diferentes estratégias adotadas e pela presença da música.

Os alunos relataram um aumento significativo do interesse pelas aulas que incluíam música. Segundo os participantes, este recurso tornou as atividades mais divertidas, inspiradoras e entusiasmantes, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso. Além disso, referiram que a música ajudou a contextualizar conteúdos históricos e permitiu uma reflexão mais profunda sobre os temas lecionados.

Entre os aspetos positivos destacados, incluíram-se a ajuda na memorização dos conteúdos e a criação de um ambiente mais tranquilo e promotor de uma maior concentração durante as aulas. No entanto, alguns desafios foram identificados, como o barulho durante as explicações da professora e as dificuldades no trabalho em grupo. Porém, considera-se que a agitação foi incitada pela vontade de participar ativamente.

Os exemplos apresentados sugerem que a sessão sobre a Revolução dos Cravos foi a mais marcante, visto que foi a mais mencionada pelos alunos. Pensa-se que esta manifestação se deve ao facto de ser a aula que teve mais intervenções musicais.

4.5. REFLEXÃO SOBRE O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O projeto investigativo apresentado constitui uma parte essencial do presente relatório e do percurso de estágio da mestranda, sendo a sua implementação pensada para promover um ensino prazeroso e relevante para os interesses dos alunos. Além disso, permitiu envolver dinâmicas alinhadas com os princípios que a professora em formação considera fundamentais para o desenvolvimento dos discentes, possibilitando a formulação de conclusões sobre a sua pertinência.

A questão *De que modo a utilização da música nas aulas ajuda a promover a construção do conhecimento?*, desdobrada em três objetivos, serviu como ponto de partida para a elaboração das sessões. Em seguida, será apresentada a forma como a música pode promover as aprendizagens, ao se analisar os propósitos inerentes à pergunta inicial.

No que concerne às potencialidades da articulação de saberes entre Português e Estudo do Meio ao utilizar-se a música, notou-se que este recurso despertou a atenção, a concentração e a participação dos alunos. Na primeira sessão, a música promoveu uma reflexão profunda acerca

das aprendizagens, pois os alunos tiveram de concentrar os conhecimentos adquiridos para criar a letra, respeitando a métrica e a combinação de rima da estrofe original. Esta exigência tornou a tarefa desafiante, mas, graças à música, a turma não desmotivou, mostrando envolvimento na sua construção. Como foi aludido pelos alunos, a segunda sessão fez com que viajassem no tempo através das canções, possibilitando que compreendessem como as pessoas pensavam e se sentiam num período de guerra, de repressão e de conquista da liberdade, ampliando o conhecimento experiencial que possuem sobre o Mundo (Sim-Sim, 2007). Na terceira intervenção, a música serviu como catalisador para despertar a atenção dos estudantes, pois apesar de não terem apreciado a sua audição, esta fê-los ficar intrigados e curiosos sobre o que se seguiria na aula. Por conseguinte, a articulação de saberes mencionada sugere que, quanto mais a música se assume relevante para a realidade dos estudantes, maior é o estímulo ao empenho e dedicação, daí ter produzido mais significado nas primeira e segunda sessões.

No que diz respeito aos constrangimentos, importa mencionar que a exploração das canções requer um período adequado para que os alunos se envolvam plenamente e possam fazer inferências significativas sobre as suas interpretações. A par disto, exige um maior investimento de tempo por parte do professor na preparação de materiais, para garantir que as aprendizagens sejam efetivamente concretizadas, o que nem sempre é possível devido à extensa quantidade de conteúdos curriculares a cumprir. Atendendo às respostas apresentadas no grupo focal, alguns alunos mencionaram como ponto menos positivo os momentos de inquietação da turma. Contudo, acredita-se que esse comportamento se deveu ao entusiasmo em participar, não sendo, portanto, encarado como algo negativo.

Relativamente à influência da música na compreensão dos conteúdos disciplinares, observou-se que a criação de uma nova letra para a canção influenciou a consolidação dos conhecimentos. Os alunos mobilizaram as aprendizagens realizadas, mostrando que foram significativas. Na segunda sessão, a música conseguiu focar os alunos no cenário de aprendizagem, ao facilitar a contextualização do período do Estado Novo e dos temas a si associados, permitindo envolver os alunos no tempo histórico. A par disto, estimulou o interesse pela aula e pelos conteúdos, premissa essencial para que se descodificasse os significados literais e inferenciais das letras, possibilitando uma apropriação dos conceitos históricos. Tendo por base o apresentado, a música demonstrou ser uma ferramenta eficaz para facilitar a compreensão das causas que levaram à

Revolução dos Cravos, enriquecendo a narrativa da aula. Já a terceira sessão não revelou conclusões significativas para este assunto.

No que ao terceiro objetivo diz respeito, apenas na segunda sessão se averiguou se o uso da música como fonte era eficiente na promoção da capacidade de análise em termos de interpretação inferencial. Tendo em consideração os dados apresentados, não é possível realizar uma conclusão geral acerca deste objetivo. Por exemplo, na música *Menina dos Olhos Triste*, apenas uma parte da turma conseguiu mobilizar o raciocínio dedutivo a partir da informação disponível na letra, os restantes elementos necessitaram que a professora estagiária os apoiasse na organização das ideias para desenvolverem respostas pertinentes. Por outro lado, na canção *Grândola, Vila Morena*, a turma fez inferências sobre a importância da democracia para atingir a fraternidade mencionada no texto e, ainda, acerca da censura aplicada, mostrando a reunião entre diferentes conhecimentos. É de notar que a familiaridade com as canções pode ser considerada um elemento diferenciador, visto que os alunos afirmaram conhecer a segunda mencionada. Além disso, o facto de estarem frequentemente em contacto com noções de liberdade, democracia e fraternidade, também pode ter apoiado a construção de um significado da canção *Grândola, Vila Morena*. O exposto não se observou com a canção *Menina dos Olhos Triste*, pois os alunos não se encontravam tão familiarizados com concepções ligadas à guerra.

Retomando à questão de partida, a utilização da música pode ajudar a promover a construção de conhecimento quando transmite um sentimento de conforto nos alunos, que desperte o interesse, o empenho e a participação ativa; desenvolve a capacidade de interpretação e reflexão; e possui significado para os discentes ou para a contextualização da temática a ser trabalhada. Tornou-se importante referir a sensação de bem-estar em primeiro lugar, porque a predisposição dos estudantes para este recurso é essencial. Partindo das palavras do professor cooperante, “a música faz milagres com esta turma”, porém, esta sensação pode não ser comum a todos os discentes e, por isso, considera-se essencial compreender a influência que este recurso possui, antes da sua utilização.

De facto, conseguiu-se atribuir uma resposta à pergunta inicial, porém o projeto aqui descrito apresentou algumas fragilidades e limitações, que serão, de seguida, apresentadas.

Com efeito, poderiam ter sido desenvolvidas mais intervenções para se compreender a evolução da turma em relação à compreensão inferencial, de forma que se conseguisse chegar a uma efetiva conclusão acerca do impacto da música. Tal não se sucedeu devido ao pouco tempo destinado à PES. Note-se que foram atribuídos três meses para as regências na valência do 1.º CEB e que se realizou uma sessão por mês.

Também é de mencionar que, na segunda sessão, não houve uma boa gestão de tempo, tendo como consequência a exploração superficial da música *Somos Livres*. Crê-se que esta situação aconteceu, porque a mestrandia planeou um excessivo número de tarefas para esta aula, não deixando tempo para o surgimento de situações inesperadas.

Apesar dos condicionamentos mencionados, o trabalho com a música é viável e, quando executado, proporciona resultados que justificam qualquer esforço do docente. É ainda de salientar a adesão da turma e do professor cooperante ao projeto, permitindo a execução das atividades de forma fluida e integrada. Esta colaboração facilitou a concretização das estratégias propostas, reforçando a importância de um trabalho colaborativo que garante o sucesso de todos os intervenientes.

Por fim, destaca-se que a realização deste estudo possui algumas limitações, portanto, não se pode assegurar a certeza de todas as afirmações apresentadas. No entanto, acredita-se que as intervenções que utilizam a música em articulação com outras áreas do saber podem potenciar o processo de ensino e de aprendizagem, especialmente se forem desenvolvidas de forma contínua. Deste modo, esta estratégia pode criar aulas mais atrativas e estimulantes, com um impacto significativo no desenvolvimento e na construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o presente Relatório de Estágio, torna-se essencial tecer algumas considerações acerca da experiência enriquecedora e desafiadora vivenciada, visto que a PES, além de permitir colocar em prática os saberes adquiridos ao longo da formação acadêmica, representou, também, um significativo crescimento pessoal da mestranda. Cada aula lecionada, cada interação com os alunos e cada momento de planificação e reflexão contribuíram para a formação da futura docente.

Durante o percurso formativo, foram desenvolvidas competências e capacidades essenciais de mobilização, produção e aplicação de saberes científicos e científico-pedagógicos de forma organizada e integrada. Este processo implicou a aquisição de conhecimentos teóricos, bem como a sua adaptação e utilização eficaz nos contextos específicos da prática educativa. Assim, o presente documento possibilitou a integração da teoria e prática, demonstrando a evolução da mestranda e a resposta que ofereceu às exigências e aos desafios encontrados nos ambientes escolares.

Em primeiro lugar, torna-se fundamental destacar que ambas as valências da PES proporcionaram a criação de laços afetivos com a comunidade educativa, resultando em momentos de envolvimento e partilha, que fomentaram o crescimento de todos os participantes. Através da dinamização de atividades na comunidade educativa, foram cultivadas relações de confiança e empatia entre professores, alunos e demais membros. Estas interações enriqueceram o ambiente educativo e, também, o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo envolvido. Deste modo, as reflexões contínuas permitiram concluir que o trabalho do professor se estende para além das salas de aula, assumindo diversas outras funções para responder às variadas exigências da profissão.

Outro aspeto que se pôde observar é que ser professor é um desafio constante. A heterogeneidade na aprendizagem mostrou a importância da adaptação sistemática de estratégias que levem os alunos a construir saberes e a sentirem-se valorizados. Ainda no que se refere a esta particularidade, é de mencionar que questões comportamentais também se revelam desafiadoras, visto que a indisciplina presente na turma de HGP foi, inicialmente, surpreendente. Porém, estes contextos permitiram que a mestranda se desafiasse a si própria.

Isto levou-a, através da imaginação e criatividade, a encontrar soluções apelativas que se mostraram pertinentes para os alunos, despertando-lhes a vontade de aprender. Esta dimensão permite concluir que um docente deve ser criativo e procurar, incisivamente, novas estratégias que motivem os alunos e permitam a construção significativa de aprendizagens.

Além do mencionado, as dificuldades enfrentadas pela professora em formação na gestão do tempo em sala de aula, destacaram a importância de o docente adquirir esta competência. Notou-se que uma gestão eficaz permite fomentar as aprendizagens dos alunos e que, para tal, é necessária uma distribuição equilibrada do tempo de aula entre as atividades e as situações inesperadas inerentes à profissão. Assim, uma boa gestão permite que o professor mantenha um ritmo adequado, assegurando que os objetivos da regência são alcançados de forma eficiente, possibilitando, ainda, momentos de revisão e reflexão, essenciais para a consolidação do conhecimento.

No que se refere ao trabalho desenvolvido em paralelo com a prática, destacam-se as experiências de supervisão e de acompanhamento, partilhadas com o par de estágio. A presença dos professores supervisores e cooperantes foi essencial ao longo da PES, uma vez que proporcionaram um estímulo constante à reflexão sobre a prática educativa. As críticas e a colaboração demonstradas foram fundamentais para que existisse uma reformulação da ação pedagógica e para que se encontrassem soluções cativantes para os desafios que surgiam. A supervisão evidenciada demonstrou o dinamismo inerente à profissão docente, destacando-se pela capacidade de oferecer momentos de aprendizagem intensa e construtiva.

Ademais, reconhece-se a relevância do projeto desenvolvido, visto que reforçou a importância da investigação na educação, destacando-se a sua relevância para o crescimento de um docente. Este estudo sublinhou a pertinência da introdução da música no contexto educativo, não apenas pelos potenciais formativos, mas também pela capacidade de transversalidade curricular, podendo, assim, constituir-se como um apoio valioso ao processo de integração e de fomentação de aprendizagens.

Perante o exposto, a *melodia da sala de aula* revelou a importância de se estabelecer um ambiente acolhedor e estimulante, onde os estudantes se sintam motivados a aprender. Isto é, um espaço

onde cada som, cada palavra e cada gesto se combinam harmoniosamente, transformando-se num palco para o crescimento intelectual e emocional.

De forma a finalizar, e tendo em conta que este documento assinala a conclusão de um ciclo, é relevante mencionar que este percurso foi marcado por muitas alegrias, mas também por uma grande determinação, uma vez que a mestranda enfrentou momentos bastante desafiadores. No entanto, foi nos discentes que a mesma encontrou a sua força, dedicando-se integralmente àquela que agora será a sua profissão. Assim, a futura docente encerra este capítulo tão significativo, sentindo-se realizada e agradecida a todos os que contribuíram para a realização deste sonho, pois inquestionavelmente tiveram um papel crucial nesta conquista.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer Press.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração, Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J.M. Alves (Coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança* (pp. 22-35). Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo. Educação e Formação*. Universidade de Aveiro Editora.
- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39, 55-71.
- Allan, D. & Tomlinson, A. (2002) *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Edições ASA.
- Almeida, E. & Solé, G. (2015). O património histórico como recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico. In G. Solé (Org.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica* (pp. 208-238). Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão, *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 43-64). Edições Almedina, SA.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E. & Pinto, M. H. (2012). *Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*. Porto Editora.

- Amaral, J., Moreira, A., Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 91-122). Porto Editora.
- Amato, R. (2010). Interdisciplinaridade, música e educação musical. *Revista Opus*, 16(1), 30-47.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias* (6.ª ed.). Texto Editores.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português*. Porto Editora.
- Arana, A., Fluminhan, A. & Fluminhan C. (2013). A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância. *Colloquium Humanarum*, 10, 721 – 728.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.
- Barbeiro, F. & Pereira Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.ª ed.). Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barca, I. & Pinto, H. (2014). Um percurso na cidade de Guimarães, Património da Humanidade: concepções de alunos e professores. *Cultura Histórica & Patrimônio*, 2(2), 5-29.
- Barca, I. (2011). Educação Histórica: vontades de mudança. *Educar Em Revista*, (42), 59-71.
- Barros, R., Silver, E., Stein, R. (2009). *School recess and group classroom Behavior*. Pediatrics.
- Bartolomeu, R., & Sá, C. M. (2008). A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Palavras*, 33, 15-25.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bruner, J. S. (2001). *A cultura da educação*. Artmed.
- Burnard, P. (2013). Teaching Music Creatively. In P. Burnard, & R. Murphy (Ed.), *Teaching Music Creatively* (pp. 1-11). Routledge.

- Caetano, A. (2015). *O contributo da etapa de pré-leitura na compreensão do texto literário: atividades didáticas*. [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário]. Universidade de Coimbra.
- Carr, W. (2019). Critical Action Research Today. *EstreiaDialogos*, 1, 14–26.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo* (3ª ed.). Edições Afrontamento.
- Coll, C., Palácios, J. & Marchesi, A. (1993). *Desenvolvimento psicológico e educação II*. Editora Artes Médicas.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Editorial Presença.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, A. (2007). *A importância da Língua Portuguesa na aprendizagem da Matemática*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Estudos da Criança Ensino e Aprendizagem da Matemática]. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–380.
- Dalla-Bona, E. M. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. *Nuances: estudos sobre Educação*, 28(1), 112–126.
- Delisle, R. (2000). *Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas*. ASA.
- Dias, I. (2015). O conto e o reconto na promoção da oralidade. *Educação por Escrito*, 6(2), 314–326.

- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'malley, C. (1996) The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds.) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189–211). Elsevier.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo, in Delgado-Martins et al., *Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística* (pp. 165 – 177). Edições Colibri.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, M. (2021). *A música e a construção do conhecimento histórico em aula*. Editora Dialética.
- Dunn, M. (2021). The Challenges of Struggling Writers: Strategies That Can Help. *Education Sciences*, 11, 795-807.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação- O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Faria, A. (2014). *Visitas de estudo um desafio pedagógico no ensino da história* [Relatório de Estágio, Mestrado em ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Faria, J. (2016). *A Relevância curricular no ensino de História e Geografia – a importância das TIC* [Relatório de Estágio, Mestrado em ensino De História e Geografia no 3.º Ciclo Do Ensino Básico e no Ensino Secundário]. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Férias, R. & Ribeiro, C. (2019). A influência da Música na aprendizagem da História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. In A. Barbosa, A. Peixoto, E. Cunha, F. Fernandes, G. Barbosa, I. Vale, L. Fonseca, L. Saraiva & L. Neves (Eds.), *Atas do VI Encontro Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos* (pp. 76–89). Escola Superior de Educação Instituto do Politécnico de Viana do Castelo.

- Ferreira, H. & Vieira, M. (2013). O trabalho com o léxico em sala de aula: desafios para o ensino de língua materna. *Revista Letras Raras*, 2(2), 19–33.
- Fonseca, F. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto Editora
- Fonseca, I. (1992). A Urgência de uma Pedagogia da Escrita. *Máthesis*, (1), 223–251.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização da escola de interesse público. In Formosinho, J., Fernandes A.S., Machado J., & Ferreira F.I., (Orgs.) *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13–52). Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: Da Prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46–64). Porto Editora.
- Forneiro, I. (2008) Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, 49–70.
- Frith, D. (1996). *Performing rites. Evaluating popular music*. Oxford University Press.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional* (3ª ed). Temas e Debates.
- González, X. (2000). A Didáctica da Geografia. Dúvidas, Certezas e Compromisso Social dos Professores. *Inforgeo*, 15, 21–42.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão. *Escola Moderna*, 2, 6.ª série, 115–122.
- Haetinger, G. (2004). *Informática na Educação: um olhar criativo*. Instituto Criar Ltd.

- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.
- Houaiss, A., & Villar, M. D. (2007). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Casais de Mem Martins: Círculo de Leitores.
- Joanico, E. (2017). *A Importância do Português na Compreensão e Aprendizagem da Matemática* [Relatório de Estágio, Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Santarém.
- Johnson, D. & Johnson, T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Allyn and Bacon.
- Kagan, S. (1985). *Cooperative Learning*. San Clemente.
- Kazima, E. (2023). Incentivo à Leitura como Recurso Pedagógico para Promover o Hábito de Leitura. *Revista Científica FESA*, 3(3), 82–90.
- Kemmis, S. (2007). Action research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidencebased practice* (pp.167–180). Sage Publications.
- Lima, C., & Mello, L. (2013). A importância da música no processo de aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José – Ciência Atual*, 1(01), 97–106.
- Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C. & Nascimento, M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula – Planificação, estratégias e avaliação*. PACTOR.
- Louro, C. (2001). *Acção Social na Deficiência*. Universidade Aberta.
- Macdonald, S. (2016). *The effect of note taking on memory for details in investigative interviews*. [Tese de doutoramento em Filosofia]. Memorial University of Newfoundland.

- Macedo, A. C., & Gomes, J. A. (2013). Educação Literária (1º ciclo) e o lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores. In M. Silva & I. González (Coords.) *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (pp. 73–91). Deriva.
- Manique, P. & Proença, M. (1994). *Didática da História – Património e História Local*. Texto Editora.
- Manning, M. L., & Baruth, L. G. (1995). *Students at risk*. Allyn and Bacon.
- Martins, A., Gomes, A., Cavacas, F., Ribeiro, A., Ferreira, J., & Grilo, J. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa – 3.º Nível*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Merriam, A. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.
- Morais, J. (2012). *Criar leitores. O ensino da leitura – para professores e encarregados de educação*. LivPsic.
- Morais, M., Souza, A., & Costa, T. (2017). A Relação Teoria E Prática: Investigando As Compreensões De Professores Que Atuam Na Educação Profissional. *Revista Brasileira Da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(12), 111–124.
- Moreira, C., Santos, H. & Coelho, S. (2014). A música na sala de aula – a música como recurso didático. *UNISANTA Humanitas*, 3(1), 41–61.
- Morgado, J. C., (2000). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto Editora.
- Moura, A., & Santos, L. (2020). Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. In *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 107–115). Ministério da Educação, DGE.
- Nascimento, J. (2016). *O uso de documentos e a construção do conhecimento histórico*. Universidade do Estado da Bahia.
- Neto, A. (2001). O Uso de Documentos Escritos no Ensino da História- Premissas e Bases para uma Didática Construtivista. *História & Ensino*, 7, 143–165.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação* (pp. 13–33). Dom Quixote.
- Nóvoa, S. (2010). *Formar leitores para ler o mundo: comunicações*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, A. A. (2010). O professor como mediador das leituras literárias. In R. Cosson, F. Maciel & A. Paiva (Orgs.), *Coleção explorando o ensino* (pp. 41–54). Ministério da Educação.
- Oliveira, B. (2007). *Psicologia da Educação II. Ensino–Professor*. Legis
- Ongaro, C., Silva, C. & Ricci, S. M. (2006). *A importância da música na aprendizagem*. UNIMEO/CTESOP.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto Editora.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas*, 2(2), 37–52.
- Pardal, E. (2009). *A competência da escrita* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação]. Universidade de Coimbra.
- Peixe, T. (2019). *(In)disciplina na sala de aula. O que é? A que se deve? Como agir?* [Relatório de Estágio, Mestrado em Educação Pré-Escolar e em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.
- Pereira, L. A. (2003). Ler e Escrever, na Escola, com as Crianças. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração – Investigação e Prática docente* (pp. 25–31). Centro de Estudos da Criança.
- Pereira, N. & Seffrer, F. (2008). O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*. 15 (28), 113–118.

- Pereira, S. (2010). Explicitação gramatical no 1.º Ciclo. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua: Percursos didáticos* (pp. 145–174). Colibri.
- Pinto, H. (2016). *Educação Histórica e Patrimonial: conceções dos alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. CITCEM.
- Pombo, O., Levy, T., & Guimarães, H. (2006). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência* (2ª ed.). Texto Editora.
- Proença, M. (1990). *Ensinar/aprender História: Questões de didáctica aplicada*. Livros Horizonte.
- Proença, M. (1992). *Didáctica da História*. Universidade aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rangel, M. (2001). *Supervisão Pedagógica, Princípios e Práticas* (11.ª ed). Papyrus.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Produções Editoriais, Lda.
- Reis, M. (1998). O vocabulário pelo contexto: imitação da aquisição natural da linguagem. In A. Lopes & C. Martins (Orgs.) *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 363–373). Associação Portuguesa de Linguística.
- Reis, M. (2003). *As Pessoas Deficientes / Estudantes no Ensino Superior: O Papel dos Gabinetes de Apoio* [Dessertação de Mestrado em Ciências da Educação]. Universidade do Porto.
- Reis, S. (2015). *Fundamentos e Didáctica da História I*. Curso Normal Superior– Anos iniciais do ensino fundamental.
- Ribeiro, C.; Vieira, H.; Barca, I.; Alves, L.; Pinto, M. & Gago, M. (2017). *Epistemologias e Ensino da História*. Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: Reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7–13.

- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24–29.
- Sá, C. (2019). Ensino da língua materna no séc. XXI e desenvolvimento de competências em oralidade. In F. Viegas et al. (Org.), *Atas do 13.º ENAPP – Percursos da Interdisciplinaridade em Português: dos projetos às práticas* (pp. 167–184). Associação de Professores de Português.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. ASA.
- Salvador, S. (1997). *Aprendizaje escolar y construccion del conocimiento*. Editorial Paidós Ibérica.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52–65.
- Santos, M. (2014). *O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados?* [Relatório de Estágio, Mestrado em 2.º Ciclo de Estudos em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Sasaki, K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. WVA.
- Silva, A. (2011). Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: O Caso das Gramáticas Escolares da TLEBS. In J. Silva, F. Vieira, C. Oliveira, J. Morgado, J. Almeida, M. Moreira, M. Melo, P. Alves, (Orgs.), *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp. 523–534). Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Silva, C. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento* [Relatório de Estágio, Mestrado em Educação Pré-Escolar e em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Universidade do Minho.

- Silva, J. (2013). Da análise da música como gênero textual e texto multimodal ao ensino de língua portuguesa. *Graduando*, 4 (6), p. 49–60.
- Silva, M (2004). Reflectir para (Re)Construir Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 50–60.
- Silva, M. (2000). *Interatividade: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação*. Compós.
- Simões, M. (2012). *A escrita no 1º ciclo do Ensino Básico: Motivar para escrever*. [Relatório de Estágio, Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro – A aventura de ler*. Porto Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3.º Volume – Música e Artes Plásticas. Instituto Piaget.
- Sousa, C. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.
- Sousa, H. (2006). *A Comunicação oral na aula de português: Programa de intervenção pedagógico – didática*. ASA
- Sousa, M. (2015). *Prática do Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio, Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Bragança– Escola Superior de Educação.

- Sousa, O. (2022). Indicadores de qualidade textual. In Matos, D., Oliveira, C., & Sena F. (Orgs.). *Múltiplas linguagens e compartilhamento* (pp. 53–54). Ideia.
- Souza, F. (2016). Literatura e Música: Uma estratégia interdisciplinar. *Revista Científica Semana Acadêmica*.1(91), 1-10.
- Steinemann, C. F. (1994). The vocational integration of the handicapped. In C.F., Steinemann (Ed.). *Job possibilities and quality of life for handicapped people in Europe* (pp. 6 – 13). EASE.
- Vale, I., & Pimentel, T. (2004). Resolução de Problemas. In P. Palhares (coord.), *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico* (pp. 7-51). Lidel.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter que remendar, o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e os programas Anos Incríveis para educadores de infância*. (Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação* (pp. 73–90). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Edições ASA.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformada da Supervisão Pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 197-217.
- Vieira, N. (2007). Literacia Científica e Educação de Ciência. *Dois objetivos para a mesma aula*. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 97-108.
- Villacañas de Castro, L. (2022). El legado de Lawrence Stenhouse. *EstreiaDialogos*, 7(1), 3–20.
- Watts, M. (1991). *The Science of Problem-Solving – A practical guide for Science Teachers*. Cassell-Education.

Wuytack, J., & Palheiros, G. (1995). *Audição musical activa: livro do professor*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E NORMATIVA

Alonso, L., Sousa, F., Gonçalves, L., Medeiros, C., & Carvalhinho, C. (2011). *Referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores*. Secretaria Regional da Educação e Formação Direção Regional da Educação e Formação.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201- Série I*. Ministério da Educação. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38- Série I*. Ministério da Educação. *Regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República n.º 79- I Série*. Ministério da Educação. *Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República n.º 92- I Série*. Ministério da Educação e Ciência. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 06 de julho. *Diário da República n.º 129 – I Série*. Ministério da Educação. *Educação Inclusiva*.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 – I Série*. Ministério da Educação. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166 – Série I- A*. Assembleia da República. *Lei de Bases do Sistema Educativo-Âmbito e princípios*.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística, Artes Visuais – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística, Dança – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística, Expressão Dramática/Teatro – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística, Música – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio– 3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal – 6.º ano, 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português – 3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português – 5.º ano, 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 3.º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.

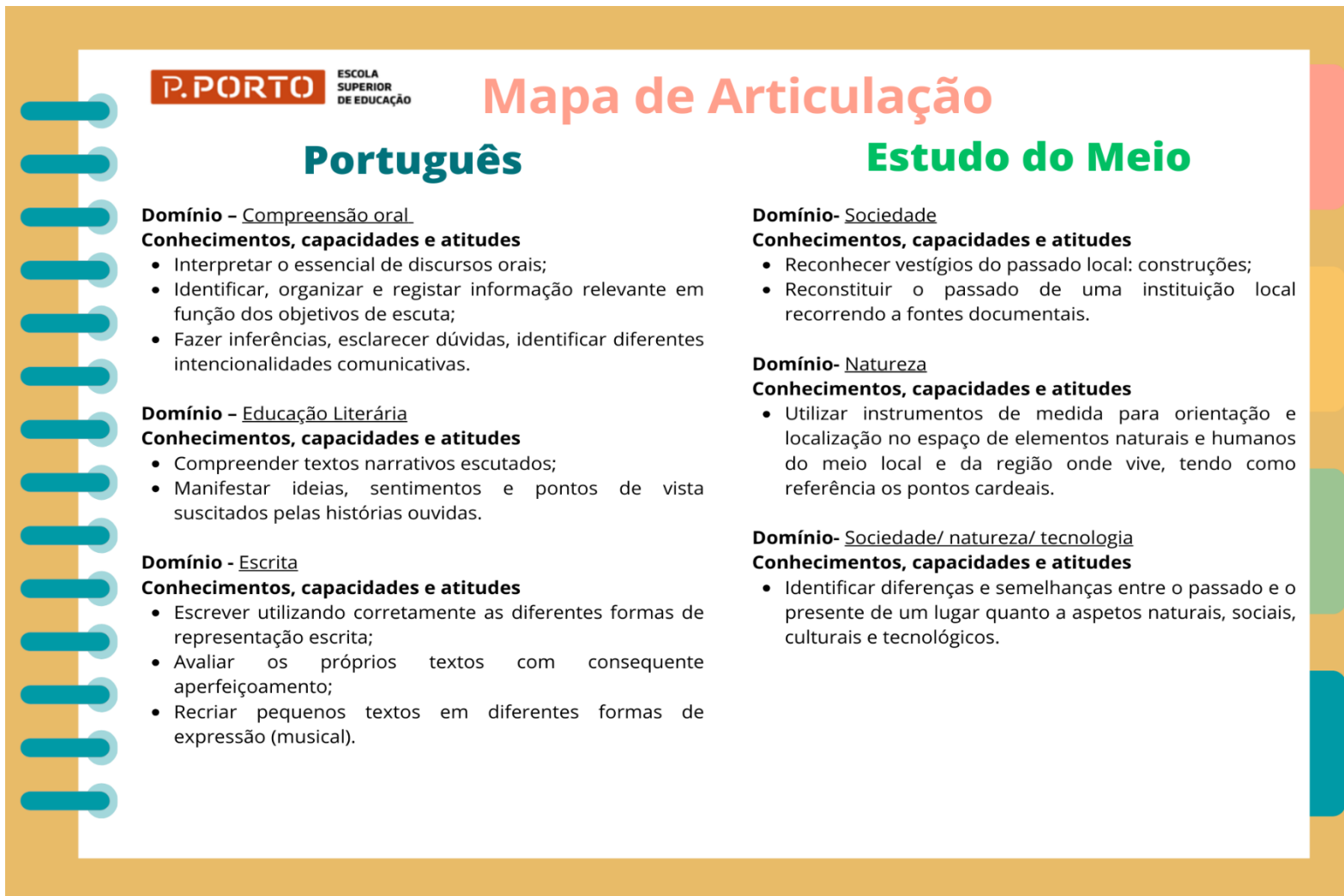
Plano Anual de Atividades. (2023)

Projeto Educativo. (2022).

Regulamento Interno. (2018).

APÊNDICES

Apêndice A– Planificação de articulação de saberes do 1.º CEB “Cantar o passado do nosso comboio”.



P.PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Português

Domínio – Compreensão oral
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Interpretar o essencial de discursos orais;
- Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta;
- Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas.

Domínio – Educação Literária
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Compreender textos narrativos escutados;
- Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas.

Domínio - Escrita
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Escrever utilizando corretamente as diferentes formas de representação escrita;
- Avaliar os próprios textos com conseqüente aperfeiçoamento;
- Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (musical).

Estudo do Meio

Domínio- Sociedade
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Reconhecer vestígios do passado local: construções;
- Reconstituir o passado de uma instituição local recorrendo a fontes documentais.

Domínio- Natureza
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Utilizar instrumentos de medida para orientação e localização no espaço de elementos naturais e humanos do meio local e da região onde vive, tendo como referência os pontos cardeais.

Domínio- Sociedade/ natureza/ tecnologia
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos naturais, sociais, culturais e tecnológicos.

Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências
10 min.	<p>Motivação: O som do comboio Audição de um som do comboio e diálogo acerca do escutado, através das seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecem este som? O que representa? • Costumam andar de comboio? <p>Recolha de um bilhete de comboio que se encontra por baixo da cadeira de cada aluno (apêndice A1). Diálogo acerca do bilhete, seguido as seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o destino do bilhete da viagem de comboio? • Qual é o valor da viagem? • Quanto tempo vai demorar a percorrer o percurso? <p>Questionamento aos alunos se querem percorrer a viagem pelo conhecimento.</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Áudio do som do comboio.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo.</p>

<p>10 min</p>	<p>Desenvolvimento: Distribuição de uma ficha de exploração intitulada “A Minha Viagem de Comboio” para ser preenchida ao longo da aula (apêndice A2).</p> <p>Exploração de um <i>Canva</i> didático que retrata uma viagem de comboio, de Ermesinde ao Marco de Canaveses, com diferentes estações que abordam temas relacionados com este meio de transporte.</p> <p>Execução do caminho, com indicações orais da turma, desde a escola até à Estação Ferroviária de Ermesinde, local onde se encontra o espaço de homenagem ao ferroviário, através do recurso <i>Google Street View</i>.</p>	<p>Apresentação no Canva;</p> <p>Ficha de exploração: “A Minha Viagem de Comboio”;</p> <p>Google Maps;</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p>
<p>50 min</p>	<p>1.^a estação: O Espaço de Homenagem ao Ferroviário.</p> <p>1.1 Exploração de uma fotografia da locomotiva histórica E201 de Ermesinde e da placa a ela associada (anexo A1), através das seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Já tinham visto esta locomotiva? • Por que razão tem uma placa com a descrição “Espaço de homenagem ao ferroviário”? • Sabem quem é o “ferroviário”? <p>1.2 Análise de excertos do documentário <i>Entrelinhas da Memória</i> produzido pela Câmara Municipal de Valongo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 1.º excerto: o ferroviário: Visualização de um excerto com depoimentos de ferroviários e diálogo aberto com as seguintes questões orientadoras: 	<p>Fotografia da locomotiva histórica E201 e da placa a ela associada;</p> <p>Excertos do documentário <i>Entrelinhas da Memória</i></p>	<p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Sensibilidade estética e artística.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Que diferentes tipos de ferroviários foram apresentados no excerto? • De entre os ferroviários, quais eram os considerados importantes pela população? • O que era transportando pelos comboios que passavam por Ermesinde? • Era necessário ter conhecimento acerca da profissão para ser ferroviário? • Será que a chegada do comboio a Ermesinde teve influência no número de pessoas que vivem nesta cidade? <p>❖ 2.º excerto: aumento da população: Visualização de um excerto acerca da fixação de população em Ermesinde e colocação de questões de apoio à análise da fonte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em que ano o comboio chegou a Ermesinde? • O comboio fez com que a população de Ermesinde aumentasse? • Por que razão o comboio fez com que Ermesinde ficasse atrativo para a população? <p>Exploração de um gráfico com a evolução da população de Ermesinde desde 1850 até 2021 (anexo A2), através das seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quantos habitantes existiam em 1850? • Quantos habitantes existiam em 2021? 	<p>Excertos do documentário <i>Entrelinhas da Memória</i></p> <p>Gráfico com a evolução da população de Ermesinde desde 1850 até 2021</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Sensibilidade estética e artística.</p>
--	---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> Houve um grande aumento da população residente em Ermesinde? Qual é a diferença entre o número de habitantes em 2021 e 1850? <p>❖ 3.º excerto: comboio a vapor e a diesel: Entrada num novo tema, partindo da seguinte questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> Os comboios em 1875 são os mesmos que utilizamos agora? <p>Visualização de um excerto com as diferenças entre os comboios a vapor e a diesel e diálogo em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Que tipo de energia era utilizada pelos comboios mais antigos? Qual é o tipo de energia que os comboios mais recentes do vídeo utilizam? Que diferença o diesel provocou na forma de condução dos comboios? Dos dois tipos de energia, qual é que facilita o trabalho do maquinista? <p>Comparação entre a fotografia da Locomotiva E201 (vapor) (anexo A3) e a locomotiva 1415 (diesel) (anexo A4), através das seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Que tipo de energia usava a Locomotiva E201? Que tipo de energia usa a locomotiva 1401? 	<p>Excertos do documentário <i>Entrelinhas da Memória</i>;</p> <p>Fotografia da Locomotiva E201;</p> <p>Fotografia da locomotiva 1415;</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Sensibilidade estética e artística.</p>
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • A energia utilizada pelos comboios implicou diferenças no seu aspeto? • Que diferenças observam? • Conhecem outro tipo de energia utilizada pelos comboios? <p>Adição da fotografia de uma automotora elétrica 3451 (anexo A5).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual destes comboios costumam ver com mais frequência? • O tipo de energia dos comboios tem influência na poluição provocada? <p>❖ 4.º excerto: o desenvolvimento de Ermesinde: Observação de um depoimento do presidente da Câmara Municipal de Valongo a afirmar que a linha ferroviária e os ferroviários são determinantes no desenvolvimento da cidade de Ermesinde. Diálogo em grande grupo, orientado pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concordam com o presidente da Câmara Municipal de Valongo? • Por que razão o comboio e os ferroviários contribuíram para o desenvolvimento da cidade de Ermesinde? 	<p>Fotografia da automotora elétrica 3451;</p> <p>Excertos do documentário <i>Entrelinhas da Memória</i>;</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Sensibilidade estética e artística.</p>
	<p>1.3 Preenchimento da ficha de exploração, “A Minha Viagem de Comboio”.</p>		

50 min	<p>1.4 Entrada num novo tema, partindo da seguinte questão: Será que existem outros comboios que já não estejam a circular, tal como a locomotiva E201?</p> <p>1.5 Entrada no comboio em Ermesinde e paragem na 2.^a estação, onde a turma ouvirá um texto de um comboio aposentado.</p> <p>2.^a estação: O museu dos Comboios.</p> <p>2.1 Audição de um excerto da obra <i>Um Comboio no Entroncamento da Memória</i> de José Jorge Letria (anexo A6);</p> <p>2.2 Esclarecimento do significado de palavras ou expressões que os alunos possam não conhecer e diálogo com os alunos acerca do escutado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que personagens estão presentes neste texto? • Qual é a personagem mais velha? • Por que razão o comboio ficou feliz? <p>2.3 Distribuição de uma ficha de interpretação do texto (apêndice A3) e leitura, pela professora, das questões, explicando possíveis dúvidas;</p> <p>2.4 Realização da ficha com questões de compreensão;</p> <p>2.5 Nova audição do excerto da obra <i>Um Comboio no Entroncamento da Memória</i>;</p> <p>2.6 Alterações nas respostas às questões, caso os alunos pretendam;</p>	<p>Áudio de um excerto da obra <i>Um Comboio no Entroncamento</i>;</p> <p>Ficha de interpretação do texto;</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Sensibilidade estética e artística.</p>
--------	---	--	--

30 min	<p>2.7 Correção das questões, em grande grupo, apresentando o áudio de forma fragmentada;</p> <p>2.8 Audição de um áudio de um comboio em idade de reforma, onde conta que, tal como os comboios, as estações ferroviárias também envelhecem, mas algumas são renovadas, como é o caso da Estação Ferroviária de Ermesinde. Este questiona os alunos se querem aprender sobre a evolução da paisagem que envolve a Estação Ferroviária de Ermesinde.</p> <p>2.9 Preenchimento da ficha de exploração, “A Minha Viagem de Comboio”.</p> <p>2.10 Nova entrada no comboio e viagem pela paisagem da Estação Ferroviária de Ermesinde ao longo dos anos.</p> <p>3.^a estação: A evolução da paisagem da Estação Ferroviária de Ermesinde.</p> <p>3.1 Apresentação de três fotografias da Estação Ferroviária de Ermesinde, uma de 1960 (anexo A7), outra de 1982 (anexo A8) e uma da atualidade (anexo A9). Diálogo acerca do que está a ser observado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as principais alterações verificadas neste local com o passar dos anos? • Qual das duas fotografias tem mais semelhanças com a de 1960? • O que existe em comum entre a fotografia de 1960 e a de 1982? • Existe algum aspeto comum entre as três imagens? 	<p>Áudio do comboio em idade de reforma;</p> <p>Fotografias da Estação Ferroviária de em 1960, 1982 e 2024;</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Sensibilidade estética e artística.</p>
--------	--	---	--

	<p>3.2 Projeção de duas fotografias da paisagem que se encontra em frente à estação, uma de 1960 (anexo A10) e outra de 2024 (anexo A11). Diálogo orientado pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecem este local? • O que mudou no largo da estação? <p>3.3 Projeção de uma notícia de outubro do ano de 2000 do jornal <i>Público</i>, intitulada <i>Revolução em Ermesinde</i> (anexo A12). Leitura do lead da notícia e interpretação através das seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De quando é esta notícia? • Quando é que a atual estação de Ermesinde entrou em funcionamento? • Por que motivo a estação sofreu remodelações? • O que incluíram na nova estação? • As obras na estação foram importantes? Porquê? <p>3.4 Preenchimento da ficha de exploração, "A Minha Viagem de Comboio".</p> <p>3.5 Nova entrada no comboio e viagem até a uma nova estação.</p>	<p>Fotografias do Largo da Estação em 1960 e 2024;</p> <p>Notícia do jornal <i>Público</i>: <i>Revolução em Ermesinde</i></p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Sensibilidade estética e artística.</p>
--	---	---	--

5 min	<p>4.6 Transcrição das quadras para a ficha de exploração, “A Minha Viagem de Comboio”.</p> <p>4.7 Reprodução e gravação de áudio das quadras criadas pelos alunos com o auxílio da guitarra.</p> <p>4.8 Última entrada no comboio e viagem até à última paragem, o Marco de Canaveses.</p> <p>5.^a estação: Marco de Canaveses.</p> <p>5.1 Diálogo com os alunos acerca da viagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gostaram de percorrer estas estações? • O que mais gostaram de aprender? <p>5.2 Distribuição de dois pompons, um com a cor verde e outro com a cor lilás, pela turma.</p> <p>5.3 Colocação do pompom verde no cartaz com a estação que mais gostaram e o lilás no cartaz com a estação que menos gostaram (apêndice A4).</p>	Dispositivo de gravação; Guitarra;	Relacionamento interpessoal.
Avaliação formativa	<p>Critérios de avaliação formativa, o aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpretar o texto “No Museu dos Comboios”; - compreender a evolução da estação ferroviária de Ermesinde; - perceber a importância da Estação Ferroviária de Ermesinde para os habitantes e para a cidade; - criar a letra de uma canção abordando elementos referentes à estação ferroviária de Ermesinde. <p>Instrumentos: grelha de observação; qualidade da participação; registos na ficha de trabalho; letra da canção elaborada.</p>		

Anexos

Anexo A1- Espaço de homenagem ao ferroviário - Locomotiva a vapor E201.



Anexo A2- Evolução da população residente em Ermesinde.



Anexo A3- Locomotiva histórica E201.



Anexo A4- Locomotiva 1415.



Anexo A5- Automotora elétrica 3451.



Anexo A7- Fotografia da Estação Ferroviária de Ermesinde em 1960.



Anexo A8- Fotografia da Estação Ferroviária de Ermesinde em 1982.



Anexo A6- Excerto da obra *Um Comboio no Entroncamento da Memória* de José Jorge Letria.

No museu dos comboios

Sou um velho comboio em situação de reforma, depois de muitos anos de trabalho. Hoje, que oiço falar na instalação do TGV daqui a uns anos, penso nos tempos em que andar de comboio era coisa lenta e saborosa. Há dias, um miúdo de uma escola entrou numa das minhas carruagens imobilizadas, passou delicadamente a mão pelos meus assentos, observou os materiais de que sou feito e as muitas cicatrizes que os anos de serviço deixaram no meu corpo de ferro, de alumínio e madeira e depois segredou-me:

– Gostavas de viajar comigo por esse país fora? Gostavas que eu fosse o teu maquinista e voltasse contigo para a linha férrea?

Fiquei sem resposta, feliz por ver uma criança apaixonada por um velho comboio já em idade de reforma, aposentado como peça de museu.

José Jorge Letria, *Um Comboio no Entroncamento da Memória*, Garrido Editores

Anexo A9- Fotografia da atual Estação Ferroviária de Ermesinde.



Anexo A11- Fotografia do largo em frente à Estação Ferroviária de Ermesinde em 2024.



Anexo A10- Fotografia do largo em frente à Estação Ferroviária de Ermesinde em 1960.



Anexo A12- Notícia do jornal *Público*- *Revolução em Ermesinde*.

A screenshot of a news article from the journal *Público*. The article is titled "Revolução em Ermesinde" and is written by Nuno Corvacho, dated 27 de Outubro de 2000, 0:00. The article discusses the opening of the new Ermesinde railway station in late November, highlighting improvements such as wider and fully covered platforms, a new passenger building, a subterranean commercial gallery, and a reformulation of the rail network. The website's navigation bar includes links for "LEGISLATIVAS 2024", "MÉDIO ORIENTE", "GUERRA NA UCRÂNIA", "OPINIÃO", "PODCASTS", "NEWSLETTERS", and "MAIS".

LOCAL PORTO

Revolução em Ermesinde

Nuno Corvacho · 27 de Outubro de 2000, 0:00

A nova estação ferroviária de Ermesinde vai entrar em funcionamento em meados de Novembro. Em média, 180 comboios passam lá diariamente e a ideia é responder com esta gare de nova geração ao previsível aumento do tráfego. E os melhoramentos incluídos não são poucos: seis linhas renovadas, plataformas mais largas e totalmente cobertas, um novo edifício para os passageiros, uma galeria comercial subterrânea e reformulação da rede viária envolvente.

Anexo A13- Letra da canção *Malmequer* de Amália Rodrigues.

Desfolhei o malmequer
 No lindo jardim de Santarém!
 Malmequer, bem-me-quer
 Muito longe está quem me quer bem!

Um malmequer pequenino
 Disse um dia à linda rosa
 Por te chamarem rainha
 Não sejas tão orgulhosa!

Malmequer não é constante
 Malmequer muito varia!
 Vinte folhas dizem morte
 Treze dizem alegria!

Desfolhei o malmequer
 No lindo jardim de Santarém!
 Malmequer, bem-me-quer
 Muito longe está quem me quer bem!

Apêndices

Apêndice A1- Bilhete de comboio.

CARTÃO DE EMBARQUE PRIMEIRA CLASSE	BILHETE DE COMBOIO	CARTÃO DE EMBARQUE
DATA 25/03/2024 PARTIDA Ermesinde-09h00 CHEGADA Marco de Canaveses-13h00 PASSAGEIRA Clara PREÇO 3.20€		
CARRUAGEM 24	LUGAR 16	COMBOIO DO CONHECIMENTO

Apêndice A2- Ficha de exploração- “A Minha Viagem de Comboio”.

A MINHA VIAGEM DE COMBOIO


1.ª ESTAÇÃO- _____
 O comboio chegou a Ermesinde em _____.

A chegada do _____ possibilitou que a população de Ermesinde _____ ao longo dos anos. Alguns destes residentes eram funcionários dos caminhos-de-ferro, isto é, _____ que tinham diversas funções, como por exemplo: _____ e _____.

Ao longo dos anos surgiram novos tipos de _____ que alimentavam o comboio. Os comboios deixaram de ser movidos a _____ e começaram a ser movidos a _____.

A linha ferroviária e os ferroviários permitiram o _____ da cidade de Ermesinde.

2.ª ESTAÇÃO- _____
 Lê o que o menino perguntou ao comboio: “- Gostavas de viajar comigo por esse país fora? Gostavas que eu fosse o teu maquinista e voltasse contigo para a linha férrea?”. Imagina que estavas no lugar do comboio, o que responderias? Escreve a tua resposta, indicando a razão que te levaria a embarcar nesta viagem ou a recusá-la.



A MINHA VIAGEM DE COMBOIO

3.ª ESTAÇÃO- _____

	1960	1982	2024
Estação Ferroviária de Ermesinde	Caraterísticas:	Caraterísticas:	Caraterísticas:
	O que têm em comum:		

Largo da Estação	1960	Caraterísticas:	O que têm em comum:
	2024	Caraterísticas:	

4.ª ESTAÇÃO- _____

	O COMBOIO DE ERMESINDE	RIMAS
REFRÃO {	_____	—
	_____	—
	_____	—
	_____	—
	_____	—
	_____	—

Apêndice A3- Ficha de trabalho sobre o texto “No museu dos comboios”.

NO MUSEU DOS COMBOIOS

1. No texto que acabaste de ouvir, em que situação se encontrava o comboio?

2. Ordena, de 1 a 4, as ações do miúdo da escola.

- Segredou ao comboio.
- Entrou na carruagem.
- Passou as mãos nos assentos.
- Observou os materiais.

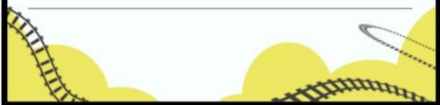
3. O que atormentava o comboio?

- A falta de maquinistas.
- A instalação do TGV.
- O facto de as viagens de comboio serem lentas.

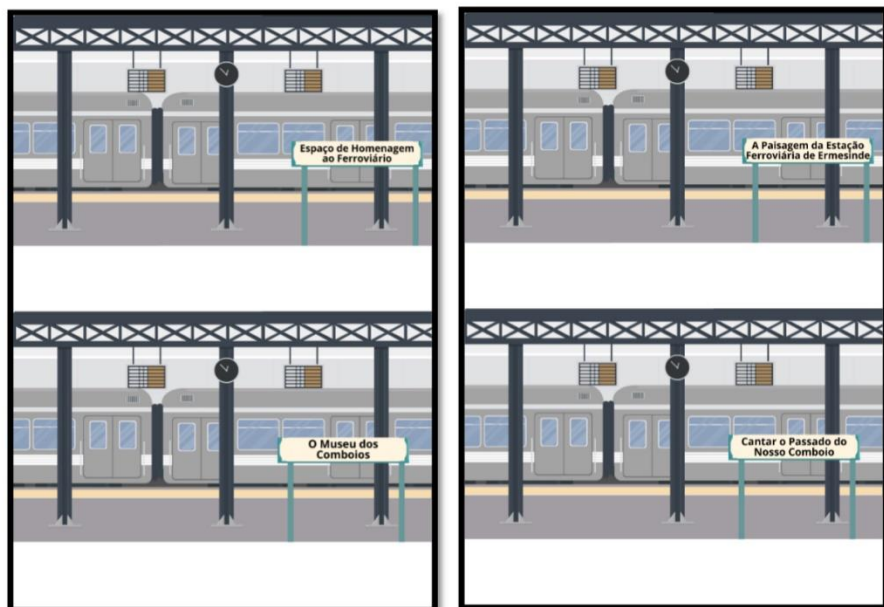
4. O comboio era feito de:

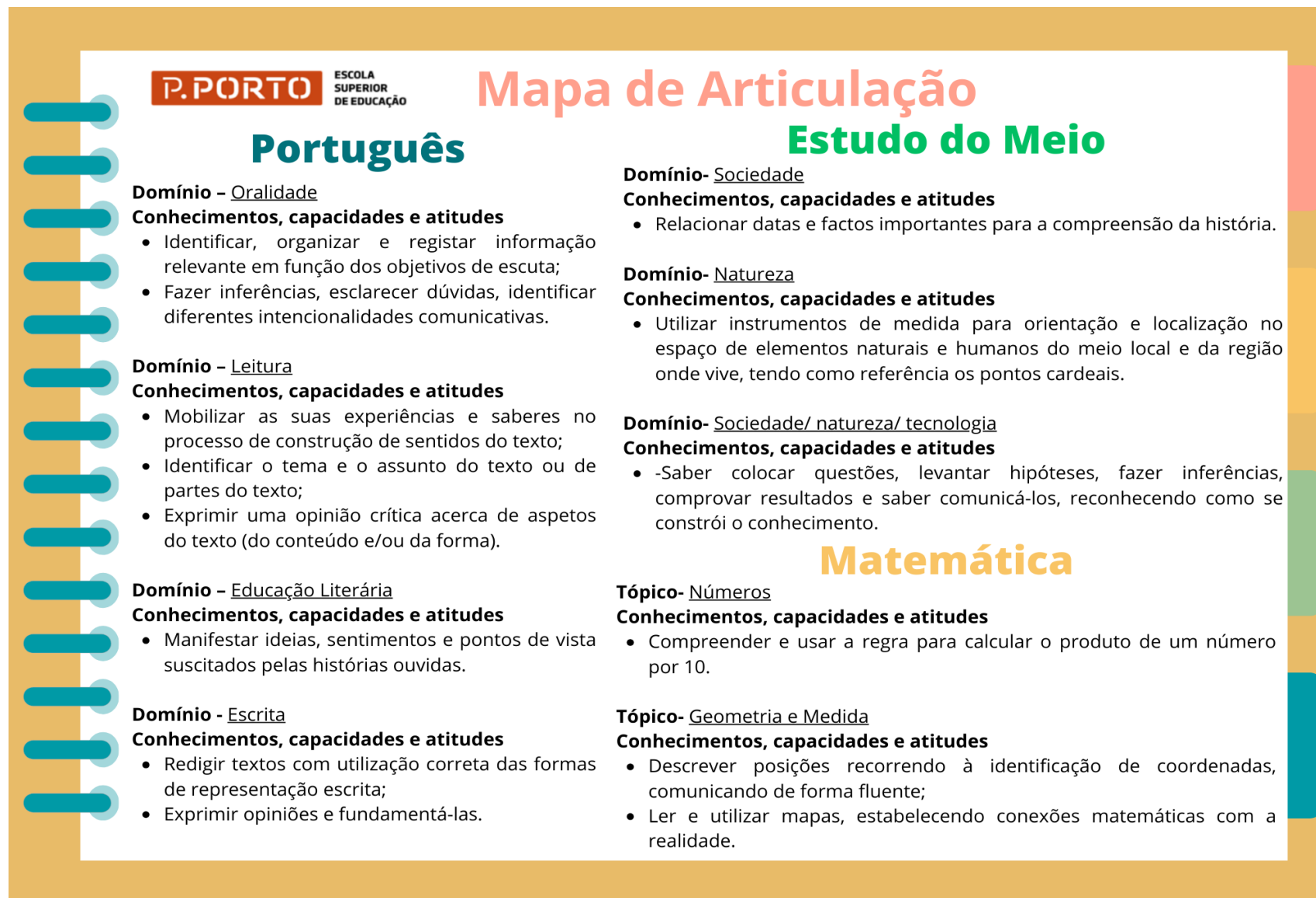
- ferro, alumínio e madeira.
- madeira, borracha e cimento.
- plástico, ferro e vidro.

5. Apesar de estar feliz, o comboio ficou sem resposta, porque _____



Apêndice A4- Cartazes para os alunos realizarem a avaliação da aula.





The image is a 'Mapa de Articulação' (Mapping of Articulation) for 'Estudo do Meio' (Study of the Environment). It is presented on a white background with a yellow border. On the left side, there are ten blue horizontal bars of varying lengths, resembling a spiral binding. At the top left, there is a logo for 'P.PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO'. The title 'Mapa de Articulação' is in large orange letters, and 'Estudo do Meio' is in large green letters. The content is organized into two main columns. The left column is for 'Português' (Portuguese) and the right column is for 'Matemática' (Mathematics). Each subject has three domains: Oralidade (Orality), Leitura (Reading), and Educação Literária (Literary Education) for Portuguese; and Sociedade (Society), Natureza (Nature), and Sociedade/natureza/tecnologia (Society/nature/technology) for Mathematics. Each domain lists specific 'Conhecimentos, capacidades e atitudes' (Knowledge, skills, and attitudes) with bullet points.

P.PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Português

Domínio - Oralidade
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta;
- Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas.

Domínio - Leitura
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto;
- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto;
- Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).

Domínio - Educação Literária
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas.

Domínio - Escrita
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita;
- Expressar opiniões e fundamentá-las.

Matemática

Domínio- Sociedade
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história.

Domínio- Natureza
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Utilizar instrumentos de medida para orientação e localização no espaço de elementos naturais e humanos do meio local e da região onde vive, tendo como referência os pontos cardeais.

Domínio- Sociedade/ natureza/ tecnologia
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- -Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.

Tópico- Números
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Compreender e usar a regra para calcular o produto de um número por 10.

Tópico- Geometria e Medida
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Descrever posições recorrendo à identificação de coordenadas, comunicando de forma fluente;
- Ler e utilizar mapas, estabelecendo conexões matemáticas com a realidade.

Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências
15 min.	<p>Motivação:</p> <p>1. Os soldados de abril</p> <p>1.1. Recolha, por parte dos alunos, de um soldado em papel que se encontra por baixo da cadeira de cada um e que contém a ordem da sua posição (1.^a a 24.^a), bem como uma operação matemática a resolver individualmente (apêndice B1).</p> <p>1.2. Apresentação do alfabeto com números agregados (apêndice B2) e associação, individual, do resultado de cada operação a uma letra.</p> <p>1.3. Exibição dos diferentes espaços que representam a frase “Precisam de ajudar a Celeste!” (apêndice B3) e indicação, por parte de cada aluno, da letra que encontraram, por ordem da posição que foi atribuída.</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Soldados com operações matemática;</p> <p>Apresentação <i>Canva</i>;</p> <p>Alfabeto com números associados;</p> <p>Espaços para preencher a frase.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Desenvolvimento pessoal e autonomia.</p>
7 min.	<p>Desenvolvimento:</p> <p>2. O caminho para casa da Celeste</p> <p>2.1. Visualização de um vídeo com um pedido da Celeste Caeiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Oh, minha nossa! Onde é que foi parar a minha cabeça? Estou aqui plantada no meio desta rua, sem saber nem para onde ir. Será que eu ia comprar algo? Ai, ai, ai... a velhice é uma coisa tramada, 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Apresentação <i>Canva</i>;</p>	<p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Informação e comunicação.</p>

	<p>não é? Olhem lá, meus queridos, poderiam ajudar-me? Sabem onde fica a minha casa? Ou talvez o que é que eu ia a comprar? Já não sei de nada... Ah, velhos tempos, quando a minha memória era tão afiada como uma navalha. Bem, pelo menos ainda tenho um sorriso no rosto, não é verdade? E a esperança de que uma turma fantástica como a vossa me possa dar uma mãozinha nesta confusão toda. Aceitam ajudar-me?"</p> <p>Diálogo com os alunos acerca do vídeo apresentado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se encontra a senhora? • Do que se esqueceu a senhora? • Por que razão ela precisa de ajuda? <p>❖ "Muito obrigada e desculpem-me, mas esqueci-me completamente de me apresentar. O meu nome é Celeste e, por norma, explorar memórias do passado, ajuda-me a lembrar o presente. Por que motivo parei eu aqui? Vamos descobrir!"</p> <p>2.2. Distribuição, pelos alunos, de uma ficha para completarem ao logo da aula, <i>O caminho da Celeste</i> (apêndice B4);</p>	<p>Vídeo do pedido de ajuda da Celeste, criado com IA;</p> <p>Ficha: <i>O caminho da Celeste</i>.</p>	
15 min.	<p>2.3. Monumento em Homenagem aos Combatentes da Guerra do Ultramar de Ermesinde</p> <p>2.3.1. Observação de fotografias com diversas perspetivas do Monumento em Homenagem aos Combatentes da Guerra do Ultramar, tendo em consideração questões orientadoras.</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Apresentação <i>Canva</i>;</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p>

	<p>a) Panorama geral (anexo B1):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Já alguma vez passaram por este monumento? <p>b) Traseira do monumento (anexo B2):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que elementos estão presentes? • Como se encontra a expressão facial destas pessoas? <p>c) Descrição do monumento e brasão (anexo B3):</p> <ul style="list-style-type: none"> • A quem é que este monumento faz homenagem? • A sua construção ficou a cargo de qual município? <p>d) Nomes dos combatentes da Guerra do Ultramar ex-residentes de Valongo (anexo B4):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que razão estarão todos estes nomes presentes no monumento? • Onde residiam estes combatentes? • Já ouviram falar da Guerra do Ultramar? 	<p>Fotografias do Monumento em Homenagem aos Combatentes da Guerra do Ultramar de Ermesinde;</p>	<p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>
<p>8 min</p>	<p>2.3.2. Audição de um excerto da canção “Menina dos olhos tristes”, de José Afonso, em que são reveladas as emoções de uma menina que espera ansiosamente pelo retorno de um soldado que foi combater para a Guerra do Ultramar. (anexo B5). Diálogo aberto com a turma acerca da música escutada, através das seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O soldado está a ir para um local longínquo? Quais são os versos que confirmam essa ideia? • Como se sente a menina pelo facto de o soldadinho se encontrar tão longe? 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Apresentação <i>Canva</i>;</p> <p>Canção "Menina dos olhos tristes".</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Por que razão a primeira estrofe afirma que ele não volta e a segunda afirma a ideia contrária? • Por que razão o soldadinho volta numa “caixa de pinho”? • O que significa o verso “Desta vez o soldadinho / Nunca mais se faz ao mar”? • O que esta canção nos ensina sobre a guerra e as suas consequências nas famílias dos soldados? 		
25 min.	<p>2.3.3. Análise e interpretação de um mapa onde se encontram localizadas as colónias portuguesas em África, assim como a identificação do início dos confrontos da Guerra do Ultramar, em cada um dos diferentes territórios (anexo B6). A interpretação do mesmo será feita através das questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que representa o mapa? • De acordo com o mapa, quantas colónias portuguesas existem em África? • Quais são as colónias que participaram na Guerra do Ultramar? <p>2.3.4. Visualização de um vídeo sobre as consequências da Guerra do Ultramar, com questões que vão surgindo ao longo da sua visualização na aplicação <i>Edpuzzle</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais os motivos que levaram à Guerra do Ultramar? • Em qual das colónias se iniciou a Guerra Colonial? • Que consequências é que a Guerra trouxe para os países envolvidos? <p>2.3.5. Preenchimento da ficha, <i>O caminho da Celeste</i>.</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Apresentação <i>Canva</i>;</p> <p>Mapa com a localização das colónias portuguesas em África;</p> <p>Edpuzzle- Guerra do Ultramar;</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>

20 min.	<p>2.3.6. Apresentação de tapete de robótica com o mapa de uma região de Ermesinde (apêndice B5).</p> <p>2.3.7. Distribuição de um guião de programação.</p> <p>2.3.8. Nova aparição da Celeste e lançamento do seguinte enigma: ❖ “Finalmente sei o tenho de comprar, Porém, não sei por onde caminhar, Um jornal deverei levar, onde o posso encontrar?”</p> <p>2.3.9. Para se deslocarem à papelaria, os alunos, em grande grupo, terão de preencher um guião de programação (apêndice B6). A turma deverá traçar o percurso mais curto e, para isso, observarão no mapa qual a menor distância entre o Monumento em Homenagem aos Combatentes da Guerra do Ultramar e a papelaria.</p> <p>2.3.10. Após completarem a ficha, programarão o robô <i>Bee-Bot</i> para que este se desloque até ao novo local.</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Apresentação <i>Canva</i>;</p> <p>Vídeo do enigma da Celeste, criado com IA.;</p> <p>Enigma para descobrirem a papelaria;</p> <p>Tapete quadriculado para robô;</p> <p>Guião de programação;</p> <p>Robô <i>Bee-Bot</i>.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p>
---------	--	---	--

<p>25 min.</p>	<p>2.4. A Papelaria</p> <p>2.4.1. Quando chegam à papelaria, a Celeste surge novamente e afirma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Ai como eu adoro ler as notícias e ser livre para descobrir o que se passa em Portugal e no mundo! Mas que coisa curiosa! Está aqui uma caricatura acerca do modo como eram escritos os jornais há 60 anos! E ainda uma notícia sobre as proibições daquela altura. Querem ver?” <p>2.4.2. Projeção de uma página do jornal da Celeste (apêndice B7).</p> <p>2.4.3. Exploração da primeira notícia com uma caricatura de um homem a ler um jornal censurado. Diálogo aberto com a turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que está o senhor a fazer? • Em que estado está o jornal? • Por que motivo se encontra o jornal nesse estado? • O que é a censura? • Por que razão se aplicava censura nas notícias? <p>2.4.4. Visualização da segunda notícia e leitura pelos alunos de algumas proibições referentes ao Estado Novo, que se encontram no jornal da Celeste. Diálogo em grande grupo sobre o observado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atualmente ainda existe alguma destas proibições? • Como se sentiriam se estas proibições acontecessem agora? Porquê? • Sabem em que altura se aplicava este tipo de proibições? 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Apresentação <i>Canva</i>;</p> <p>Jornal da Celeste.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Sensibilidade estética e artística.</p>
----------------	---	---	--

<p>5 min</p>	<p>2.4.5. Análise de um excerto de um vídeo da <i>RTP- Infominuto</i> (minutos: 0:05 até 0:49), acerca do clima político, social que se vivia durante o Estado Novo, com o auxílio das seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o período português retratado no vídeo? • Quem era o primeiro-ministro nesta altura? • O que acontecia às pessoas que não concordavam com o regime? • Além das notícias, conhecem outro local onde se aplicava a censura? 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Apresentação <i>Canva</i>;</p> <p>Vídeo RTP- Infominuto;</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>
<p>10 min.</p>	<p>2.4.6. Reprodução de um excerto da canção “Grândola, Vila Morena” de José Afonso com a letra associada (anexo B7). Diálogo, em grande grupo, acerca do escutado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • É a primeira vez que ouvem esta canção? • De acordo com a canção, quem deveria ter o poder? • O que esta canção parece promover? <p>2.4.7. Preenchimento da ficha, <i>O caminho da Celeste</i>.</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Apresentação <i>Canva</i>;</p> <p>“Grândola, Vila Morena” de José Afonso;</p> <p>Ficha: <i>O caminho da Celeste</i>.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p>

<p>25 min.</p>	<p>2.4.8. Apresentação de um novo enigma pela Celeste:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “No dia em que a primavera floresceu, Portugal acordou, a ditadura morreu. Um cravo vermelho, símbolo de paz, celebra a liberdade, tão fugaz. <p>Que data é essa, que marcou o país? Onde o povo lutou por um futuro mais feliz? Numa rua de Ermesinde, com essa data marcante, foi onde se construiu a minha casa num instante.”</p> <p>2.4.9. Para se deslocarem até à rua 25 de abril, os alunos, individualmente, preencherão o guião de programação. A turma deverá traçar o percurso mais curto e, para isso, observarão no mapa qual a menor distância entre a papelaria e a rua 25 de abril.</p> <p>2.4.10. Após completarem a ficha, programarão o robô <i>Bee-Bot</i> para que este se desloque até ao novo local.</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Vídeo de um pedido de ajuda da Celeste, criado com IA.;</p> <p>Tapete quadriculado para o robô;</p> <p>Guião de programação;</p> <p>Robô <i>Bee-Bot</i>.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p>
<p>25 min</p>	<p>2.5. Rua 25 de Abril</p> <p>2.5.1. Quando chegam à rua 25 de Abril, é colocada a seguinte questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta rua é-vos familiar? Alguma vez passaram por aqui? <p>2.5.2. A Celeste surge novamente e afirma:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ “Muito obrigada por me terem ajudado a chegar a casa! Sabem, o nome desta rua simboliza um dos momentos mais 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Apresentação <i>Canva</i>;</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p>

	<p>bonitos que vivi na minha vida. Adorava partilhar essa história convosco. Querem saber mais sobre o 25 de Abril de 1974?”</p> <p>2.5.3. Exploração de um vídeo sobre as causas e consequências do 25 de Abril de 1974, com diversas questões que surgem ao longo da sua visualização na aplicação <i>Edpuzzle</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem substituiu Salazar? • Qual destas razões levou muitos portugueses a emigrar? • O que planearam os capitães? • Por que motivo organizaram o golpe militar? • Qual foi a canção que deu início à operação militar? • O estado resistiu à revolução? • Em que lugar se deu a revolução? • Quem dirigiu a revolução? • O que terminou no dia 25 de abril? • Que consequências teve o 25 de abril? <p>2.5.4. Preenchimento da ficha, <i>O caminho da Celeste</i>.</p> <p>2.5.5. Visualização de um vídeo real da Celeste Caeiro e análise através das seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onde trabalhava a Celeste? • Por que razão o restaurante não abriu? • Quem é que a Celeste encontrou no Rua do Carmo? • O que pediu o soldado? 	<p>Edpuzzle- O 25 de abril de 1974;</p> <p>Testemunho da Celeste Caeiro.</p>	<p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Sensibilidade estética e artística.</p>
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • O que ofereceu a Celeste? • O que fez o soldado com o cravo? • Por que motivo o cravo se tornou um símbolo da Revolução? 		
10 min.	<p>2.5.6. Audição de um excerto da canção “Liberdade” de Sérgio Godinho, com a letra associada (anexo B8). Diálogo, em grande grupo, acerca do escutado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Já tinham ouvido esta canção? • Esperou-se tantos anos para quê? • Por que razão era tão “urgente”? • O que significa “falar pela calada”? • “Quem teve a vida parada”? • O que é necessário ter para obter liberdade? • É necessário possuir “a paz, o pão, habitação Saúde, educação”? Porquê? • Se ainda estivéssemos no período do Estado Novo, acreditam que esta música seria permitida? <p>2.5.7. Preenchimento da ficha, <i>O caminho da Celeste</i>.</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Apresentação <i>Canva</i>;</p> <p>“Liberdade” de Sérgio Godinho;</p> <p>Ficha: <i>O caminho da Celeste</i>;</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Sensibilidade estética e artística.</p>

15 min.	<p>3. O que é a Liberdade?</p> <p>3.1. Audição da canção "Somos livres", de Ermelinda Duarte (anexo B9). Diálogo com os alunos acerca do tema da canção, tendo em consideração as seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que razão se compara uma gaivota à nossa liberdade? E a papoila? • Consegues identificar algumas palavras presentes na canção que representem a liberdade? • Como é que esta canção se relaciona com o que aconteceu no dia 25 de abril de 1974? • O que achas que significa a frase "Somos livres"? • Como é que esta canção te faz sentir? 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Apresentação <i>Canva</i>;</p> <p>Canção "Somos Livres".</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>
20 min.	<p>3.2. Apresentação da obra <i>A Liberdade o que é?</i>, de José Jorge Letria, onde é abordado o significado da liberdade, assim como as diferentes formas de a expressar.</p> <p>3.3. Organização da turma em nove grupos, sendo 6 grupos de 3 elementos e 3 grupos de 2 elementos cada.</p> <p>3.4. Distribuição de um terceto diferente da obra e respetiva ilustração, a cada um dos grupos (anexo B10).</p> <p>3.5. Preparação, por parte de cada um dos grupos, de um momento de leitura do terceto em voz alta. Posterior leitura dos tercetos em voz alta, pelos alunos, à restante turma.</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Apresentação <i>Canva</i>;</p> <p>Obra <i>A Liberdade o que é?</i>;</p> <p>Tercetos da obra e respetiva ilustração.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Sensibilidade estética e artística.</p>

	<p>3.6. Diálogo, em grande grupo, acerca dos tercetos lidos. À medida que o diálogo vai decorrendo, serão levantadas algumas questões, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De acordo com estes pequenos textos poéticos, a liberdade pode ser o quê? • Concordas com as ideias do autor sobre as coisas que a liberdade pode ser? Porquê? • Por que motivo é importante respeitar todas estas coisas que a liberdade pode ser? 		<p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p>
<p>30 min.</p>	<p>Consolidação:</p> <p>4. Escrever à maneira de José Jorge Letria</p> <p>4.1. Preparação para a escrita:</p> <p>4.1.1. Em grande grupo, os alunos indicam outros elementos que descrevem a liberdade, características e informações acerca do que indicam.</p> <p>4.1.2. Registo, pela professora, das ideias enunciadas.</p> <p>4.2. Elaboração, em grande grupo, de um terceto de exemplo para terminar o texto: "A liberdade é...".</p> <p>4.3. Realização, em pequenos grupos, de um terceto sobre a liberdade, tendo em consideração os exemplos que foram abordados.</p>	<p>Quando interativo;</p> <p>Apresentação <i>Canva</i>;</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>

	<p>4.4. Correção dos tercetos elaborados pelos grupos, por parte da professora.</p> <p>4.5. Transcrição dos tercetos elaborados para um cartão com um pequeno cordão.</p> <p>4.6. Distribuição de um cravo por grupo.</p> <p>4.7. Colocação do cartão no caule do cravo e apresentação do terceto para os restantes elementos da turma (mais tarde, estes cravos serão utilizados na apresentação do sarau das escolas que os alunos irão realizar no âmbito das comemorações do dia 25 de abril).</p> <p>5. A avaliação dos alunos</p> <p>5.1. Distribuição de dois pompons por cada aluno, um verde e outro lilás.</p> <p>5.2. À saída os alunos colocarão o pompom verde no cartaz com o cravo que possui a atividade que mais gostaram e o lilás no cartaz com o cravo que detém a atividade que menos gostaram (apêndice B8).</p>	<p>Cravos;</p> <p>Cartão para a escrita do texto sobre a liberdade;</p> <p>Pompons verdes e lilás;</p> <p>Ilustrações de cravos com os diversos momentos da aula.</p>	<p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Critérios de avaliação formativa, o aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpretar diversos textos musicais; - compreender a importância da Revolução dos Cravos para Portugal; - comparar elementos característicos da ditadura do Estado Novo; - enunciar as consequências do 25 de abril. <p>Instrumentos: grelha de observação; qualidade da participação; texto elaborado sobre a liberdade.</p>		

Anexo B5- Excerto da canção “Menina dos olhos tristes”, de José Afonso.

Menina dos olhos tristes

Menina dos olhos tristes,
O que tanto a faz chorar
O soldadinho não volta
Do outro lado do mar.

O soldadinho já volta
Está quase mesmo a chegar
Vem numa caixa de pinho
**Desta vez o soldadinho
Nunca mais se faz ao mar.**

**A lua que é viajante
É que nos pode informar**
O soldadinho já volta
Do outro lado do mar

• José Afonso, 1969

Anexo B7 – Excerto da canção “Grândola, Vila Morena” de José Afonso.

Grândola, Vila Morena

Grândola, Vila Morena
Terra da fraternidade
O povo é quem mais ordena
Dentro de ti, ó cidade

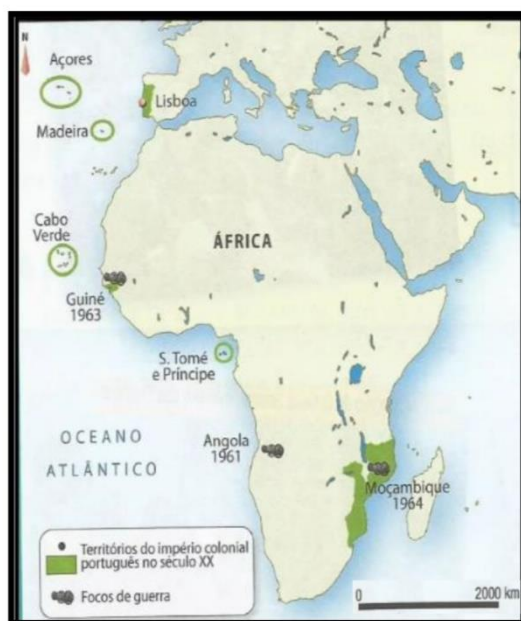
Dentro de ti, ó cidade
O povo é quem mais ordena
Terra da fraternidade
Grândola, Vila Morena

Em cada esquina, um amigo
Em cada rosto, igualdade
Grândola, Vila Morena
Terra da fraternidade

Fraternidade:
Boa relação entre
as pessoas e
convivência em
harmonia.

• José Afonso, 1971

Anexo B6- Mapa com a localização das colónias portuguesas e a identificação do ano em que se iniciou a Guerra do Ultramar nos diferentes territórios.



Anexo B8– Excerto da canção “Liberdade” de Sérgio Godinho.

Liberdade

Vimos com o peso do passado e da semente
Esperar tantos anos, torna tudo mais urgente
E a sede de uma espera só se estanca na torrente
E a sede de uma espera só se estanca na torrente

Vivemos tantos anos a falar pela calada
Só se pode querer tudo quando não se teve nada
Só quer a vida cheia **quem teve a vida parada**
Só quer a vida cheia **quem teve a vida parada**

Aí
Só há liberdade a sério
Quando houver

A paz, o pão, habitação
Saúde, educação
Só há liberdade a sério quando houver
Liberdade de mudar e decidir
Quando pertencer ao povo o que o povo produzir
E quando pertencer ao povo o que o povo produzir

• Sérgio Godinho, 1974

Anexo B9 – Excerto da canção “Somos Livres” de Ermelinda Duarte.

Somos livres

<p>Uma gaivota voava, voava Asas de vento, Coração de mar, Como ela, somos livres, Somos livres de voar.</p>	<p>Uma criança dizia, dizia, “Quando for grande Não vou combater”. Como ela, somos livres, Somos livres de dizer.</p>
--	---

<p>Uma papoila crescia, crescia, Grito vermelho, Num campo qualquer. Como ela, somos livres, Somos livres de crescer.</p>	<p>• Ermelinda Duarte, 1975</p>
---	---------------------------------

Anexo B10 – Tercetos com as respetivas ilustrações da obra “A Liberdade o que é?”, de José Jorge Letria.

<p>A liberdade é um caracol a brincar com o sol.</p> 	<p>A liberdade é um comboio a atravessar as nuvens.</p> 	<p>A liberdade é um gato apaixonado pela lua.</p> 
<p>A liberdade é um pássaro sem medo a cantar dentro da boca.</p> 	<p>A liberdade é um livro sempre aberto na página ainda por escrever.</p> 	<p>A liberdade é um circo que torna livres todos os bichos.</p> 
<p>A liberdade é uma rua a desaguar ao luar, no infinito.</p> 	<p>A liberdade é um velho para sempre criança.</p> 	<p>A liberdade é um livro escrito com a tinta de que são feitos os sonhos.</p> 

Apêndices

Apêndice B1- Soldados com operações matemáticas.

1.ª posição	$40 \times 7 = \underline{\quad}$ Letra: _____	2.ª posição	$50 \times 3 = \underline{\quad}$ Letra: _____	7.ª posição	$70 \times 6 = \underline{\quad}$ Letra: _____	8.ª posição	$40 \times 8 = \underline{\quad}$ Letra: _____
3.ª posição	$30 \times 8 = \underline{\quad}$ Letra: _____	4.ª posição	$80 \times 9 = \underline{\quad}$ Letra: _____	9.ª posição	$90 \times 2 = \underline{\quad}$ Letra: _____	10.ª posição	$40 \times 6 = \underline{\quad}$ Letra: _____
5.ª posição	$30 \times 4 = \underline{\quad}$ Letra: _____	6.ª posição	$20 \times 7 = \underline{\quad}$ Letra: _____	11.ª posição	$60 \times 7 = \underline{\quad}$ Letra: _____	12.ª posição	$80 \times 7 = \underline{\quad}$ Letra: _____
13.ª posição	$40 \times 9 = \underline{\quad}$ Letra: _____	14.ª posição	$20 \times 9 = \underline{\quad}$ Letra: _____	19.ª posição	$30 \times 8 = \underline{\quad}$ Letra: _____	20.ª posição	$60 \times 9 = \underline{\quad}$ Letra: _____
15.ª posição	$70 \times 6 = \underline{\quad}$ Letra: _____	16.ª posição	$30 \times 5 = \underline{\quad}$ Letra: _____	21.ª posição	$60 \times 4 = \underline{\quad}$ Letra: _____	22.ª posição	$70 \times 2 = \underline{\quad}$ Letra: _____
17.ª posição	$60 \times 7 = \underline{\quad}$ Letra: _____	18.ª posição	$90 \times 8 = \underline{\quad}$ Letra: _____	23.ª posição	$80 \times 6 = \underline{\quad}$ Letra: _____	24.ª posição	$30 \times 8 = \underline{\quad}$ Letra: _____

Apêndice B2- Alfabeto com números associados.

420	A	120	I	790	Q	870	Z
130	B	560	J	150	R		
720	C	930	K	140	S		
180	D	540	L	480	T		
240	E	320	M	360	U		
810	F	530	N	260	V		
710	G	670	O	490	X		
630	H	280	P	950	Y		

Apêndice B3- Diferentes espaços que representam a frase: "Precisam de ajudar a Celeste!".

_____!

Apêndice B4- Ficha: O caminho da Celeste.

O CAMINHO DA CELESTE E DO/A:

Colónias envolvidas na Guerra do Ultramar:

- _____
- _____
- _____

A guerra começou porque _____ não aceitava perder os _____ portugueses em África.

A guerra teve como consequência:

A _____ de um grande número de soldados.

O gasto de enormes quantias de _____.

O _____ é um período marcado pela: _____, que limitava a forma como as pessoas se exprimiam.

Nesta altura apenas se podia ler _____ e ouvir _____ aprovadas pelo Estado.

Cansados da falta de _____ e da Guerra do _____ os _____ organizaram um golpe militar no dia _____ de _____.

A revolução teve como consequência:

- _____
- _____
- _____ tornou-se o símbolo da revolução de _____ abril.
- _____

Por causa da _____

AGORA QUE JÁ APRENDI VOU COMPARAR

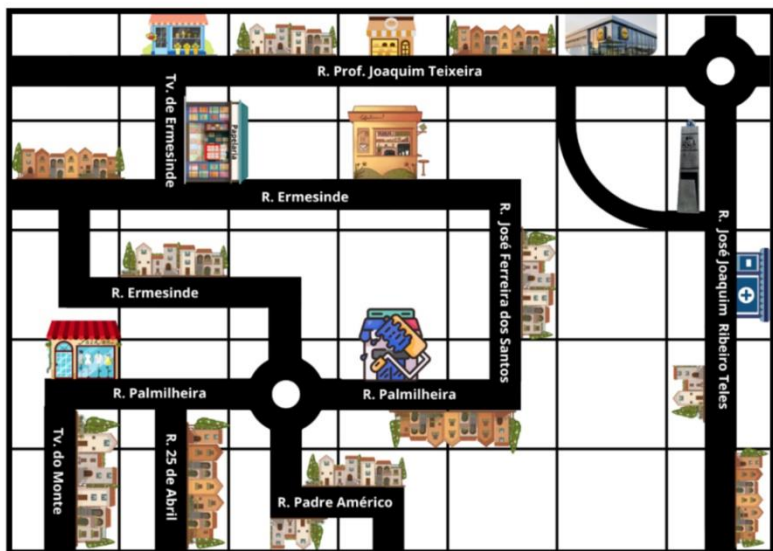
A ditadura é:

A democracia é:

A LIBERDADE O QUE É?

A liberdade é _____

Apêndice B5- Tapete quadriculado com a representação de uma região de Ermesinde.




Apêndice B6- Guião de programação.

O CAMINHO DA CELESTE E DOJA

De acordo com as informações fornecidas pela Celeste, localiza nas grelhas o local de partida e o de chegada. Depois, representa os percursos programados.


Juntos, vamos ajudar a Celeste!

Percurso: _____ até _____



Programação:

Percurso: _____ até _____



Programação:

Apêndice B7 – Jornal da Celeste sobre a censura e proibições do Estado Novo.



Apêndice B8- Cravos com as atividades realizadas ao longo da aula.



P.PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Português

Domínio - Compreensão oral
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos;
- Registrar informação relevantes em função dos objetos de escuta.

Domínio - Gramática
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Depreender o significado de palavras a partir da sua análise e a partir das múltiplas relações que podem estabelecer entre si;
- Compreender formas de organização do léxico.

Estudo do Meio

Domínio- Sociedade
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Reconhecer vestígios do passado local: construções;
- Reconstituir o passado de uma instituição local recorrendo a fontes documentais.

Domínio- Natureza
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Identificar os diferentes agentes erosivos, reconhecendo que dão origem a diferentes paisagens à superfície da Terra.

Domínio- Sociedade/ natureza/ tecnologia
Conhecimentos, capacidades e atitudes

- Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos naturais, sociais, culturais e tecnológicos;
- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências
15 min	<p>Desafio inicial:</p> <p>1- Paisagem Sonora da Fábrica da Telha</p> <p>1.1. Reprodução de uma paisagem sonora.</p> <p>1.2. Diálogo com a turma acerca dos sons associados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que ambiente associam a esta paisagem? • O que vos faz lembrar cada som? • Que outros sons associam a fábricas? • Conhecem alguma fábrica que poderiam ter este som? 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Paisagem sonora.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo.</p>
10 min.	<p>Desenvolvimento:</p> <p>2- Evolução da Fábrica da Telha</p> <p>2.1. Exploração da evolução da Fábrica da Telha e criação de uma linha cronológica, em grande grupo, com as informações recolhidas durante a análise dos seguintes momentos:</p> <p>2.1.1. Leitura, pela professora em formação da informação apresentada e exploração, em grande grupo, do ano referente a 1910/1920 (apêndice C1). Diálogo orientado pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em que ano foi inaugurada a fábrica? • Por que motivo alterou o seu nome em 1920? • O que era produzido nesta altura? 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Quadro branco;</p> <p>Caderno individual;</p> <p>Canva didático.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>

<p>10 min</p>	<p>2.1.1.1. Preenchimento da linha cronológica, em grande grupo, com informações destacadas pelos alunos e transcrição, individual, para o caderno diário.</p> <p>2.1.2 Leitura, pela professora em formação, e análise de um documento referente às condições de trabalho (anexo C1) e de uma fonte iconográfica do pessoal da empresa em 1936 (anexo C2), através das seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a “nova energia” mencionada no documento? • A fábrica possuía muitos funcionários? • Quem trabalhava nesta empresa? • Atualmente, aceitar-se-ia que crianças trabalhassem numa fábrica? 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Quadro branco;</p> <p>Caderno individual;</p> <p>Canva didático;</p> <p>Documento referente às condições de trabalho;</p> <p>Fonte iconográfica do pessoal da empresa em 1936.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p>
<p>10 min.</p>	<p>2.1.2.1. Preenchimento da linha cronológica, em grande grupo, com informações destacadas pelos alunos e transcrição, individual, para o caderno diário.</p> <p>2.1.3. Leitura, por um elemento da turma, da informação apresentada e exploração do ano referente a 1945 (apêndice C2). Diálogo orientado pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que empresa comprou a fábrica? • Por que razão foi comprada? • O que começou a ser produzido? 		<p>Relacionamento interpessoal.</p>

<p>10 min.</p>	<p>2.1.3.1. Preenchimento da linha cronológica, em grande grupo, com informações destacadas pelos alunos e transcrição, individual, para o caderno diário.</p> <p>2.1.4. Leitura, por um elemento da turma, da informação apresentada e exploração do ano referente a 1986 (apêndice C3). Diálogo orientado pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em que estado ficou a fábrica após o seu encerramento? • Que fatores podem ter causado a degradação do espaço? 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Quadro branco;</p> <p>Caderno individual;</p> <p>Canva didático.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p>
<p>10 min.</p>	<p>2.1.4.1. Preenchimento da linha cronológica, em grande grupo, com informações destacadas pelos alunos e transcrição, individual, para o caderno diário.</p> <p>2.1.5. Leitura, por um elemento da turma, da informação apresentada e exploração do ano referente a 2001 (apêndice C4). Diálogo orientado pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No que se transformou a Fábrica da Telha? • Já visitaram este lugar? • Qual é a sua atual função? • Por que razão o Fórum Cultural é considerado uma “combinação do que restava do passado com partes modernas”? <p>2.1.5.1. Preenchimento da linha cronológica, em grande grupo, com informações destacadas pelos alunos e transcrição, individual, para o caderno diário.</p>		<p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>

	<p>2.2. Distribuição de fotografias da fábrica ao longo dos anos para os alunos colarem e completarem a linha cronológica.</p>	<p>Fotografias da fábrica ao longo dos anos;</p> <p>Cola.</p>	
15 min	<p>3- Transformação da matéria-prima</p> <p>3.1. Lançamento da questão: Qual é a matéria-prima utilizada na produção da cerâmica?.</p> <p>3.2. Audição de um áudio sobre o processo de transformação artesanal da argila em barro e anotações individuais, no caderno diário, de acordo com os seguintes tópicos orientadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • número de passos; • materiais necessários; • etapas do processo. <p>3.3. Nova reprodução do áudio e alterações no registo dos alunos, caso pretendam.</p> <p>3.4. Diálogo com os alunos para correção dos passos de transformação artesanal da argila em barro, mediante as seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a matéria-prima utilizada na produção da cerâmica? • Quantas etapas tem o processo de transformação? • Que material é necessário para a produção do barro? • O que devemos fazer após recolher a argila? • O que é adicionado à argila para se transformar em barro? • Quanto tempo a argila deve ficar na água? 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Áudio sobre o processo de transformação artesanal da argila;</p> <p>Caderno individual.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>

30 min	<ul style="list-style-type: none"> • Como devemos armazenar o barro? <p>3.5. Lançamento da questão-problema: Como é que o barro se transforma em cerâmica?.</p> <p>3.6. Distribuição do protocolo experimental da tarefa “Como é que o barro se transforma em cerâmica?” (apêndice C5).</p> <p>3.7. Realização de uma experiência de forma a mostrar a influência do calor no processo de endurecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos materiais que serão utilizados e explicação dos procedimentos da experiência; • Previsão, por parte dos alunos, do que acontecerá e preenchimento do protocolo experimental; • Elaboração de uma mistura composta por duas colheres de amido de milho e uma de água; • Acendimento de uma vela; • Colocação do recipiente com a mistura sob o calor da vela; • Observação e preenchimento do protocolo experimental; • Discussão, em grande grupo, sobre o resultado da experiência e preenchimento do protocolo experimental. 	<p>Protocolo experimental;</p> <p>Recipiente;</p> <p>Amido de milho;</p> <p>Água;</p> <p>Colher;</p> <p>Vela;</p> <p>Isqueiro.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>
--------	---	--	---

<p>30 min</p>	<p>4- Mapa de palavras do campo lexical de fábrica</p> <p>4.1. Organização da turma em seis grupos de quatro elementos cada.</p> <p>4.2. Pesquisa, no dicionário <i>online</i>, do significado da palavra fábrica.</p> <p>4.3. Distribuição de um mapa de palavras com a definição de fábrica (apêndice C6).</p> <p>4.4. Atribuição de uma palavra do campo lexical de fábrica, nomeadamente: operário, produção, montagem, matéria-prima, padrão, salário.</p> <p>4.5. Elaboração, por cada um dos grupos, de uma definição para a palavra distribuída.</p> <p>4.6. Eleição de um porta-voz por grupo de trabalho.</p> <p>4.7. Leitura, pelo porta-voz de cada grupo, da definição elaborada, para os restantes alunos tentarem descobrir a palavra distribuída.</p> <p>4.8. Preenchimento do mapa de palavras com os nomes atribuídos aos grupos e as definições criadas.</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Dicionário <i>online</i></p> <p>Papel com palavras do campo semântico de fábrica;</p> <p>Mapa de palavras.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal</p>
---------------	--	---	--

<p>15 min</p>	<p>5- Património</p> <p>5.1. Distribuição, por grupo, de um puzzle de dupla face com a Empresa Industrial de Ermezinde, Lda. e o Fórum Cultural de Ermesinde de um lado e a palavra “Património” no outro (apêndice C7).</p> <p>5.2. Montagem do puzzle em pequeno grupo.</p> <p>5.3. Diálogo, em grande grupo, sobre o significado de património:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Já tinham ouvido falar deste conceito? • Ao que associam património? • O que entendem por património? <p>5.4. Pesquisa, no dicionário <i>online</i>, do termo “património” e comparação entre o significado do dicionário e as ideias referidas pelos alunos.</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Puzzle;</p> <p>Dicionário <i>online</i>.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>
---------------	---	---	---

Anexos

Anexo C1- Condições laborais da Fábrica da Telha.

Operários

“Nos anos vinte, antes da inauguração da iluminação eléctrica nas principais ruas de Ermesinde, já a sua fábrica de cerâmica era iluminada pela nova energia, o que contribuía também para que essa unidade industrial tivesse excelentes condições de laboração.”

Dias, M. & Pereira, M. (2001). *Ermesinde-Registos Monográficos* (1.ª ed). Câmara Municipal de Valongo.

Anexo C2- Pessoal da Empresa Industrial de Ermesinde em 1936.



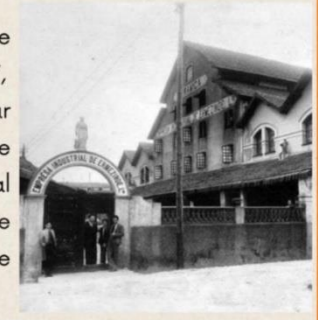
Apêndices

Apêndice C1- Evolução da Fábrica da Telha: de 1910 até 1920.

A evolução da Fábrica da Telha

1910/1920

- Em 1910, fundou-se, em Ermesinde a “Fábrica Cerâmica de Ermesinde”.
- Em 1920 a firma passou a denominar-se “Empresa Industrial de Ermesinde, Lda.”,
- A alteração do nome pretendia dar mais visibilidade à fábrica, que continuava a afirmar-se em Portugal pela qualidade dos produtos que produzia, nomeadamente tijolo, telha e figuras decorativas.



Dias, M. & Pereira, M. (2001). *Ermesinde-Registos Monográficos* (1.ª ed). Câmara Municipal de Valongo.

Apêndice C2- Evolução da Fábrica da Telha: ano referente a 1945.

A evolução da Fábrica da Telha

1945

- Por alturas da 2.ª Guerra Mundial, a Empresa Industrial de Ermesinde foi comprada pela Fábrica de Cerâmica Lusitânia, devido a uma crise financeira e passou a denominar-se Companhia da Fábrica Cerâmica Lusitânia.
- A produção tornou-se mais diversificada, começando a ser produzidos azulejos e mosaicos.

Dias, M. (2011). *Ermesinde e a Primeira República*. Junta de Freguesia de Ermesinde.

Apêndice C3- Evolução da Fábrica da Telha: ano referente a 1982.

A evolução da Fábrica da Telha

1982

Encerramento da
Companhia da Fábrica
Cerâmica Lusitânia

Apêndice C4- Evolução da Fábrica da Telha: ano referente a 2001.

A evolução da Fábrica da Telha

2001

Fórum Cultural
de Ermesinde

“(...) uma modelar combinação do que restava do passado com partes modernas”

Dias, M. (2011). *Ermesinde e a Primeira República*. Junta de Freguesia de Ermesinde.

Apêndice C5- Protocolo experimental.

COMO É QUE O BARRO SE TRANSFORMA EM CERÂMICA?

Materiais

- Recipiente;
- Amido de milho;
- Água;
- Colher;
- Vela;
- Isqueiro.

Procedimento

1. Mistura duas colheres de amido de milho com uma de água;
2. Despeja a mistura líquida num recipiente pequeno resistente ao calor;
3. Acende a vela com um isqueiro;
4. Coloca o recipiente com a mistura sobre a chama da vela, mantendo uma distância segura;
5. Observa o que acontece à mistura.

As minhas previsões
O que será que vai acontecer à mistura de amido de milho com água?

O que verifico
Como se encontra a mistura antes de ser aquecida?

Como se encontra a mistura após ter sido aquecida?

O que concluo
Tal como acontece ao barro, a mistura de amido de milho e água alterou o seu _____, devido à influência do _____.
A mistura passou de _____ para _____.
É por causa deste fenómeno que o barro se transforma em cerâmica.

Apêndice C6- Mapa de palavras do campo lexical de fábrica.

Fábrica
Definição
Estabelecimento onde se prepara algum produto em série.

Apêndice C7- Puzzle de dupla face.



Apêndice C8- Ficha sobre o património familiar.

O património familiar do/a: _____

Nome: _____

Data de aquisição: _____

Grau de parentesco do 1.º dono: _____

Som associado: _____

Função atual: _____

Função anterior: _____

Outras informações: _____

Tem esta aparência:

Apêndice C9- Cartazes para a avaliação dos alunos.



Apêndice D– Guião do grupo focal.

Local: Sala 8 da Escola Básica da [REDACTED]

Data: 28/05/2024

Hora de início: 12h00

Hora de término: 12h40

Número de participantes: 24 alunos

Tema: A influência da música na aprendizagem

Objetivos:

Compreender a influência da música na aprendizagem da turma;

Avaliar se a dinâmica de aula influenciou o processo de aprendizagem.

Verificar se a utilização da música motivou os alunos.

Preparação:

Posicionamento dos meios técnicos de gravação;

Organização da sala em quatro ilhas de mesas;

Divisão da turma em quatro grupos de seis elementos.

Apresentação:

Exposição do tema do grupo focal.

Divulgação da importância da participação de todos no grupo focal.

Destaque de que não há respostas certas.

Explicação da importância das regras de funcionamento do grupo:

- Só uma pessoa fala de cada vez;
- Evitem discussões paralelas para que todos possam participar;
- Ninguém deve dominar a discussão;
- A participação de todos é importante;
- Devem manter a atenção e a discussão na temática em questão.

Questões-chave:

1. Recordam-se das aulas em que utilizámos música como parte das tarefas propostas? Que atividades foram realizadas nessas aulas?
2. Sentem que a dinâmica de sala de aula, ou seja, a forma como as tarefas estavam organizadas, foi importante para a vossa aprendizagem? Porquê?
3. O vosso interesse nas aulas mudou quando a música foi utilizada? Por que razão?
4. Consideram que a utilização da música influenciou a compreensão dos conteúdos estudados? Conseguem apresentar exemplos?
5. O que destacam como mais positivo nas aulas em que trabalhámos com a música? E como menos positivo?
6. Depois de termos explorado as músicas em aula, vocês ouviram-nas novamente em outros lugares?

Encerramento:

Agradecer a participação de todos, destacando a importância das opiniões apresentadas para a investigação.

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

A melodia da sala de aula: um percurso pela formação docente

Mafalda Pina Sousa

