

M

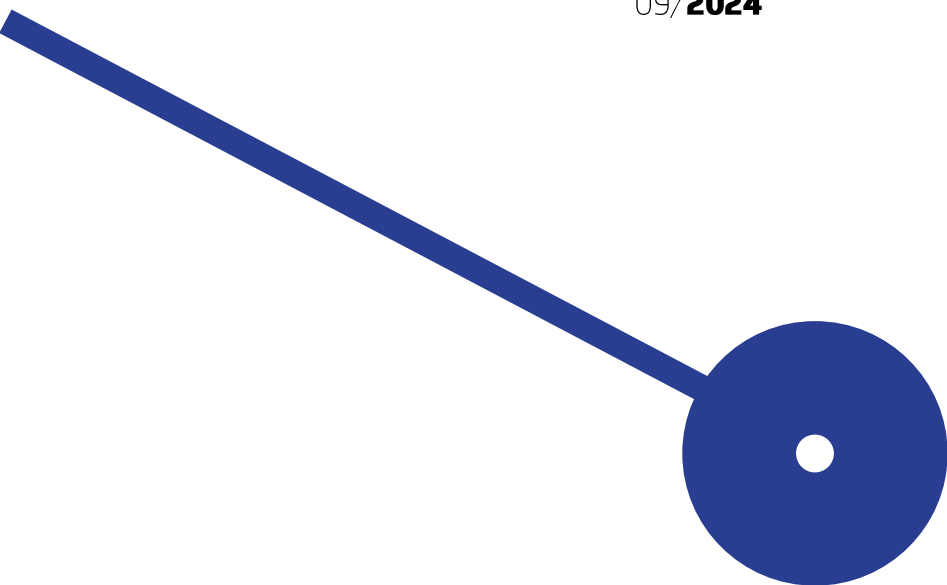
MESTRADO

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

Construção da Identidade Profissional: registos de uma Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º e 2.º CEB

Joana Gomes de Sousa

09/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Joana Gomes de Sousa

**Construção da Identidade Profissional: Registos de uma Prática
Pedagógica Supervisionada no 1.º e 2.º CEB**

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 Cristina Maia

Coorientação: Prof.ª Doutora Elisama Oliveira

Supervisoras institucionais: Professora Ana Rita Férias, Professora Cristina Maia e Professora
Elisama Oliveira

Porto, setembro de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Joana Gomes de Sousa

**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**

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 Cristina Maia

Coorientação: Prof.ª Doutora Elisama Oliveira

Porto, setembro de 2024

Ao meu pai, que há 30 anos ilumina a minha vida a partir das estrelas.

À minha segunda mãe e à minha irmã do coração, a quem a vida não deu tempo para me verem
terminar este capítulo da minha vida.

AGRADECIMENTOS

As palavras são escassas para expressar a minha gratidão a todos os que me incentivaram e apoiaram a correr pelo meu sonho. Foi um caminho longo, exaustivo e muito desafiante que só se revelou possível por ter tido os melhores comigo.

Abro o meu coração e expresso um agradecimento especial:

Às Professoras Doutoras Cristina Maia e Elisama Oliveira por terem aceitado o meu convite para me acompanharem nesta fase final do percurso, a primeira como minha orientadora e a segunda como coorientadora. Ambas foram generosas em partilhar comigo as suas experiências e os seus conhecimentos científicos e profissionais. Caem-me lágrimas ao recordar as palavras de carinho, de apoio e de incentivo que, em momentos difíceis, recebi da Professora Doutora Cristina Maia, foram essenciais para não baixar os braços e terminar esta etapa da minha vida.

Ao Professor Doutor José António Costa, coordenador do mestrado, por toda a preocupação demonstrada a todos os alunos ao longo do curso.

Às Professoras Cooperantes e ao Professor Cooperante pela generosidade em partilhar comigo os seus conhecimentos e a sua experiência profissional. Foi um percurso muito rico em partilhas e em reflexões que contribuíram, positivamente, para o desenvolvimento da minha identidade profissional.

À Ana Isabel, o meu par pedagógico, pelo seu companheirismo ao longo desta etapa. A Ana foi uma agradável surpresa! Revelou-se uma pessoa extremamente rica a nível académico e profissional, o que me estimulou a fazer mais e melhor. Sinto um orgulho muito grande por ter realizado este percurso ao seu lado. Acredito que, sem ela, o final teria sido diferente.

À Joana Costa e à Manuela Oliveira, as melhores colegas de grupo que eu poderia ter!

À minha bolha de amor, a minha família, que me apoiou desde o primeiro dia nesta aventura de voltar a estudar e investir no meu crescimento profissional. De forma especial à minha mãe que, à sua maneira, esteve sempre lá. Ao meu companheiro de vida que foi generoso em compreender a

minha decisão de voltar a estudar e que ouviu todos os meus devaneios e as minhas frustrações. Sem eles não seria possível ter percorrido este caminho.

À minha família de coração, os meus amigos, que apesar da minha ausência me diziam “tu vais conseguir!”

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio realizou-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O documento que se apresenta centra-se numa análise e reflexão do trabalho realizado no decorrer da prática pedagógica desenvolvidas no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2022/2023, fundamentadas com a articulação de referentes teóricos, normativos e legais. O título escolhido espelha o caminho de aprendizagem desenvolvido, nomeadamente na construção dos conhecimentos científico, pedagógico e didático adquiridos ao longo do mesmo. Este caminho foi trilhado com uma articulação persistente entre as capacidades de observar, planejar, intervir, refletir e, ainda, de investigar, que contribuiu, claramente, para o desenvolvimento da identidade profissional da professora em formação, mostrando que um professor também é investigador.

Face ao exposto, este Relatório de Estágio apresenta, ainda, uma componente investigativa que se desenvolveu através do Projeto de Investigação e Intervenção, desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 2.º ano de escolaridade. No Projeto de Investigação intitulado *A Literatura na Promoção de Valores de uma Turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino* procurou-se compreender como é que a literatura, através do objeto livro, potencia o trabalho na área das Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente, na promoção de valores como a liberdade, a paz, a solidariedade e a empatia. Esta investigação articulou, também, as áreas curriculares do Português e da Cidadania e Desenvolvimento, evidenciando a transversalidade do tema.

Palavras-chave: Ensino Básico; Prática de Ensino Supervisionada; Ação; Reflexão; Projeto de Investigação; Valores; Literatura

ABSTRACT

This Internship Report was carried out as part of the Supervised Teaching Practice course, which is part of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle and Teaching Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

This document is centred on an analysis and reflection of the work carried out during the teaching practice developed in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education in the 2022/2023 school year, based on the articulation of theoretical, normative and legal references. The title chosen reflects the learning path developed, namely in the construction of the scientific, pedagogical and didactic knowledge acquired over the course of it. This path was trodden with a persistent articulation between the skills of observing, planning, intervening, reflecting and researching, which clearly contributed to the development of the trainee teacher's professional identity, demonstrating that a teacher is also a researcher.

In light of the above, this Internship Report also presents an investigative component that was developed through the Research and Intervention Project, developed in the 1st Cycle of Basic Education, in a 2nd year class. The research project, entitled Literature in the Promotion of Values in a 2nd year class, sought to understand how literature, through the object of the book, powers work in the area of Social Sciences, more specifically in the promotion of values such as freedom, peace, solidarity and empathy. Given the theme, it was also linked to the curricular areas of Portuguese and Citizenship and Development, highlighting the cross-curricular nature of the topic.

Keywords: Primary Education; Supervised Teaching Practice; Action; Reflection; Research Project; Values; Literature

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Horário utilizado pelo par pedagógico no 1.º CEB (p. 26)

Tabela 2 – Horário utilizado pelo par pedagógico no 2.º CEB na disciplina de HGP (p. 30)

Tabela 3 – Horário utilizado pelo par pedagógico no 2.º CEB na disciplina de Português (p. 31)

Tabela 4 – Calendarização do percurso formativo da PES (p. 35)

Tabela 5 – Identificação da sessão do projeto e da obra trabalhada (p. 95)

Tabela 6 – Identificação da sessão do projeto e das obras trabalhadas (p. 95 - 96)

Tabela 7 – Identificação da sessão do projeto e das obras trabalhadas (p. 96 - 97)

Tabela 8 – Identificação da sessão do projeto e da obra trabalhada (p. 97)

Tabela 9 – Número de alunos envolvidos nas diferentes sessões e análise das narrativas realizadas em cada sessão, consoante as categorias SOLO (p. 100)

Tabela 10 – Número de alunos que escreveram a narrativa final e análise das narrativas consoante as categorias SOLO (p. 104)

Tabela 11 – Questões colocadas e transcrição parcial de algumas das respostas dos alunos (p. 108 - 113)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Apresentação dos dados das listas de verificação. (p. 115)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Poema “A Sementeira do 2.º C”. (p. 39)

Figura 2 – Experiência de Germinação. (p. 39)

Figura 3 – *Newsletter* do Agrupamento. (p. 41)

Figura 4 – Estrofe criada por uma aluna na atividade de Consolidação. (p. 42)

Figura 5 – Tarefa de uma especificidade de leitura. (p. 46)

Figura 6 – Páginas do livro acordeão construído por uma aluna. (p. 48)

Figura 7 – Carta de planificação realizada por um aluno. (p. 51)

Figura 8 – Registo fotográfico da utilização do *Guião Digital* na atividade. (p. 53)

Figura 9 – Exemplo de um *puzzle* construído por um grupo de trabalho. (p. 53)

Figura 10 – Registo fotográfico da atividade alusiva ao Mundial de Futebol. (p. 55)

Figura 11 – Exemplo de uma página do *Guião Digital* da atividade *3,2,1... vamos explorar os Pattner Blocks*. (p. 57)

Figura 12 – Registo fotográfico de um momento de exploração dos *Pattner Blocks*. (p. 58)

Figura 13 – Letra da música construída pela turma do 2.º C. (p. 58)

Figura 14 – Registo fotográfico de um momento de dramatização. (p. 60)

Figura 15 – Exemplo da recriação da personagem do Rei Pequenino construído por um aluno. (p. 61)

Figuras 16 e 17 – Registos fotográficos da atividade *Jogo de Investigação*. (p. 66)

Figuras 18 e 19 – Registos fotográficos da atividade de Desenvolvimento. (p. 67)

Figuras 20 e 21 – Registos fotográficos da atividade de Consolidação. (p. 68)

Figura 22 – Exemplo de uma Banda Desenhada construída por uma aluna. (69)

Figura 23 – Registo fotográfico dos objetos alusivos à Grécia Antiga levados para a sala de aula. (p. 71).

Figura 24 – Registo fotográfico de um momento de dinamização do mapa representativo dos espaços da ação da obra *Ulisses (2016)*. (p. 72)

Figura 25 – Registo fotográfico da atividade do Dia da Mãe. (p. 76)

Figura 26 – Prenda do Dia do Pai. (p. 76)

Figura 27 – Registo fotográfico da atividade Artes Visuais para a feirinha da Primavera. (p. 77)

Figura 28 – Registo fotográfico da atividade de plantação de suculentas. (p. 77)

Figura 29 – Registo fotográfico do momento de partilha do direito escrito por um aluno. (p. 78)

Figura 30 – Resultado da escrita do poema concreto. (p. 79)

Figura 31 – Registo fotográfico de um momento de declamação de um poema. (p. 80)

Figura 32 – Registo fotográfico da caça aos ovos. (p. 81)

Figura 33 – Registo fotográfico do jogo de tabuleiro humano. (p. 82)

LISTA DE SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EM – Estudo do Meio

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

PE – Projeto Educativo

RE – Relatório de Estágio

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	3
1.1. SER PROFESSOR NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	6
1.2. A OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, AÇÃO E REFLEXÃO DOCENTE.....	11
1.3. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: SUPERVISÃO E TRABALHO COLABORATIVO.....	18
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	21
2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	21
2.2. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	23
2.3. A TURMA DO 2.º ANO DE ESCOLARIDADE	26
2.4. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	28
2.5. A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL 30	
2.6. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: PORTUGUÊS.....	31
2.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	32
3. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO	35
3.1. A UNIDADE DIDÁTICA COMO MEIO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES.....	37
3.2. INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	42
3.2.1. O ENSINO DO PORTUGUÊS	43
3.2.2. O ENSINO DO ESTUDO MEIO	48
3.2.3. O ENSINO DA MATEMÁTICA.....	53
3.2.4. O ENSINO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	57
3.3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	62
3.3.1. O ENSINO DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	62
3.3.2. O ENSINO DO PORTUGUÊS	69
3.4. PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES NO AGRUPAMENTO.....	75
3.5. REFLEXÃO FINAL DO CAPÍTULO	82

4. A LITERATURA NA PROMOÇÃO DE VALORES DE UMA TURMA DO 2.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	86
4.1. MOTIVAÇÃO, JUSTIFICAÇÃO E RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA.....	87
4.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS.....	88
4.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	89
4.3.1 EDUCAÇÃO EM VALORES NA ÁREA CURRICULAR DAS CIÊNCIAS SOCIAIS.....	89
4.3.2. A LITERATURA NA PROMOÇÃO DE VALORES	91
4.4. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	94
4.5. DESENHO DAS SESSÕES.....	95
4.6. ANÁLISE DE RESULTADOS.....	99
4.6.1. ANÁLISE DAS NARRATIVAS REFLEXIVAS	99
4.6.2. <i>FOCUS GROUP</i>	106
4.6.3. LISTAS DE VERIFICAÇÃO.....	114
4.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	116
CONCLUSÃO.....	118
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
ANEXOS	136
APÊNDICES.....	138

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE), intitulado Construção da Identidade Profissional: Registos de uma Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) 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 (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB.

Desde tenra idade que a professora em formação nutre um grande carinho pela área da Educação. A escola sempre foi um local onde se sentiu bem e acolhida, um espaço que sempre demonstrou grande respeito pela sua singularidade, que fomentou o seu gosto pela Literatura, pela área da História e que a incentivou a seguir os seus objetivos. Ainda hoje, a professora em formação possui memórias desses tempos e dos professores que por ela passaram. Recordações que a fazem acreditar que um professor detém o poder de fazer magia na vida de uma criança, possibilitando-lhe uma panóplia de mundos, suportado por diferentes conhecimentos científicos. É agarrada a esta crença que a professora em formação não desistiu de trilhar este caminho formativo. O percurso não se iniciou agora, apesar das interrupções, já é um percurso com alguns anos, uma vez que a professora já é mestre em Educação Pré-Escolar. Não foi fácil, continua a não ser, mas a certeza de este ser o caminho que trará realização pessoal e profissional faz com que tudo tenha significado.

Os Seminários, as Orientações Tutoriais, o Trabalho Autónomo e o Trabalho Colaborativo contribuíram positivamente para o sucesso da PES e para a elaboração deste RE. Por sua vez, este último não só espelha todas as aprendizagens desenvolvidas ao longo da UC como, também, ilustra todos os conhecimentos aprendidos no decorrer de todo o Mestrado. Deste modo, o principal objetivo deste RE prende-se com a análise e reflexão do percurso realizado pela professora em formação ao longo da PES, entre os meses de outubro de 2022 e junho de 2023, no qual foi necessária a mobilização de todos os conhecimentos científicos aprendidos e, ainda, a mobilização de referenciais legais, normativos e teóricos.

O presente documento foi estruturado tendo em conta o documento Complemento Regulamentar Específico de Curso (2020), que enuncia as normas necessárias para a concretização do RE, nomeadamente as seguintes dimensões: o enquadramento teórico; caracterização dos contextos de Estágio e da metodologia de investigação; desenho de um projeto de investigação e identificação da prática da sua relevância para a Prática de Ensino

Supervisionada; apresentação e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos no estágio e no projeto de investigação; reflexão sobre o percurso pessoal no âmbito do processo de formação.

Face ao exposto, no primeiro capítulo, surge o *Enquadramento Curricular e Profissional*, que se inicia com a explanação de referenciais legais, normativos e teóricos que apoiam a ação pedagógica nos diferentes ciclos do Ensino. O referido capítulo contempla, ainda, uma reflexão sobre o ser-se professor na escola contemporânea, a pertinência da observação, da planificação, da ação e da reflexão no exercício de uma prática fundamentada e reflexiva. E, por último, aborda o tópico do processo de supervisão e do trabalho colaborativo. No segundo capítulo, apresenta-se a *Caracterização dos Contextos Educativos da PES*, no qual se dá a conhecer, de forma detalhada, as escolas onde foi desenvolvida a PES, o Agrupamento no qual estas se integram e, as turmas do 2.º, 5.º e 6.º ano de escolaridade. No terceiro capítulo, expõe-se registos da *Intervenção em Contexto Educativo*, que contempla uma descrição, acompanhada de uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido no 1.º CEB e nas UC de Português e HGP do 2.º CEB, assim como, também, os projetos desenvolvidos com a comunidade educativa. O quarto e último capítulo explana um Projeto de Investigação –*A Literatura na Promoção de Valores*– um estudo numa turma de 1.º CEB. Ao longo do capítulo apresenta-se uma breve contextualização que aborda a motivação e a justificação da investigação, enquadramento teórico sobre o assunto, de investigação e instrumentos de recolha de dados, desenho das sessões de intervenção, análise dos dados e as considerações finais do estudo.

Termina-se o documento com as Considerações Finais que expõem e uma breve reflexão sobre todo o percurso desenvolvido e os seus contributos para a formação da professora em formação.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

No contexto educativo, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 46/86, 1986) veio “agitar” com o sistema em vigor ao instituir “o quadro geral do sistema educativo” e assegurar “o direito à educação” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3067). Direito esse definido na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), que decreta, de forma inequívoca, que todas as crianças têm o direito à educação.

Na atmosfera educativa, a escola revela-se imprescindível, uma vez que é o espaço onde o currículo e as aprendizagens se desenvolvem. Na escola o papel do docente é basilar, sendo este a ponte entre a escola e os alunos. É através do professor que o currículo é desenvolvido, respeitando a individualidade de cada criança, integrando-a num contexto inclusivo e propício a aprendizagens significativas. Esta postura integrativa e inclusiva vai ao encontro do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) que estabelece a relevância de uma “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2918).

A Escola é a instituição que apoia e orienta a prática do ensino-aprendizagem. No que concerne ao Ensino Básico, este encontra-se dividido em três ciclos sequenciais: 1.º, 2.º e 3.º CEB. Segundo a Lei n.º 46/86 (1986, p. 3070), no 1.º CEB “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. No 2.º CEB, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de um professor por área. No 3.º CEB, “o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070).

O professor é um elemento estruturante do Sistema Educativo, é possuidor de um saber próprio e a sua profissionalidade distingue-se de outras, uma vez que contempla um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício da profissão. A profissionalidade docente é um processo gradual de construção profissional onde o professor, ao longo da carreira, cria a sua própria identidade através do desenvolvimento de competências que compõem as práticas educativas e os valores inerentes à profissão. Ao ser formada em Educação Pré-Escolar, a professora em formação sentiu a necessidade de alargar a sua formação, de forma a

desenvolver novos conhecimentos profissionais que lhe permitissem prosseguir com a construção da sua identidade profissional, nomeadamente, através da formação profissional no âmbito do 1.º CEB e no 2.º CEB, nas áreas curriculares de HGP e de Português. Na perspetiva da professora em formação, o alargamento do conhecimento a outros níveis de educação formal agrega benefícios à sua profissionalidade, passa-se de um ambiente de aprendizagem para um ambiente de ensino, uma vez que a “educação pré-escolar tem uma função predominantemente socializadora, a escolarização básica orienta-se para a estruturação dos saberes de base, indispensáveis a cada cidadão” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 205). Consegue-se ter uma visão transversal do percurso educativo que permitirá apoiar as fases de transição, criando pontes entre a situação vivida pelas crianças e aquela que vão viver, proporcionando uma adaptação positiva à mudança. Conclui-se, então, que a profissionalidade docente não é um conceito estagnado, mas sim uma conceção ininterrupta que assenta numa aprendizagem ao longo da vida e que possibilita o desenvolvimento de competências que contribuem para a construção da identidade profissional (Morgado, 2011).

Em Portugal, com as alterações do Processo de Bolonha, para se obter a profissionalização docente é necessário ingressar no Ensino Superior e frequentar dois ciclos de estudos. O primeiro ciclo tem duração de três anos e corresponde à Licenciatura em Educação Básica. Segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014, p. 2819), este ciclo deve garantir “a formação de base na área da docência”. Por seu turno, o Mestrado profissionalizante pode ter uma durabilidade entre um e dois anos e corresponde aos Mestrados: Educação Pré-Escolar, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB ou Ensino do 1.º e 2.º CEB (com variante de Matemática e Ciências Naturais ou Português e HGP). O mesmo Decreto-Lei explana que o segundo ciclo de estudos deve garantir um complemento da formação do ciclo de ensino anterior e deve fortalecer e aprofundar “a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para visa preparar” (Decreto-Lei n.º 79/2014, p. 2819). Contudo, a obtenção da qualificação final só acontece com a realização de um “estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (Decreto-Lei n.º. 79/2014, p. 2821). Esta constatação traduziu-se na consecução da Prática Educativa, da construção de um portfólio individual¹ e de um Relatório, incluídos na UC da PES.

O percurso formativo de um professor é um constituinte estrutural à prática profissional, uma vez que este deve ser rigoroso de modo a formar professores com qualidade e conscientes

¹ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

da sua “função específica de ensinar” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5570). Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), que orienta o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, existem quatro dimensões que o docente deve ter em conta no exercício da sua profissão: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A primeira dimensão contempla o desenvolvimento da profissão docente que explicita que o mesmo deve proporcionar aos alunos “aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5570). A segunda dimensão abarca o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade, “no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5571). A terceira dimensão refere-se ao desenvolvimento profissional “de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5571). Por fim, a quarta dimensão contempla a formação do professor ao longo da vida, uma vez que releva a “formação como elemento constitutivo da prática profissional” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5571).

Segundo Estrela (2010, p. 72), os professores orientam a sua profissão segundo diretrizes governamentais que definem “os seus deveres profissionais” veiculado a uma determinada visão de “profissionalismo que os professores podem ou não partilhar”. Neste sentido, para além dos documentos supramencionados, em Portugal, os professores regem-se por documentos curriculares, nomeadamente, as Aprendizagens Essenciais (AE) (2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (2017). O Despacho n.º 6605/202 (2021, p. 241-242) define que as AE, como um documento de referência curricular, encontra-se intimamente ligado com o PASEO (2017), uma vez que o primeiro tem como objetivo nortear o professor na abordagem de diferentes conteúdos e o segundo traduz-se num referencial que institui princípios, valores e áreas de competências importantes para o desenvolvimento do currículo.

1.1. SER PROFESSOR NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Numa sociedade em constante transformação, exercer a profissão de professor é um desafio. A nível global, vivem-se transformações políticas, culturais, sociais e económicas que influenciam a contextura da sociedade atual. Como explicam os autores Serrano & Seabra (2022, p. 658), “essas mudanças vertiginosas desenharam um mundo metamórfico e imprevisível, que nos obriga a enfrentar e a superar, a cada dia, novos desafios que exigem novas competências e novos conhecimentos e saberes num estado de permanente (re)adaptação”. Um exemplo claro é a pandemia (2020–2023) que teve um impacto brutal nas sociedades mundiais, obrigando os órgãos políticos de cada país a tomarem medidas que permitissem às pessoas readaptarem-se à realidade vivida. Essas medidas foram abrangentes a diferentes áreas, nomeadamente à área da Educação. Em Portugal, no tempo pandémico, a Escola não ficou indiferente às mudanças temporárias e adaptou-se de modo a assegurar que todas as crianças tivessem acesso ao ensino, nomeadamente através do ensino à distância. Outro exemplo é a guerra na Ucrânia (2022) que trouxe para a comunidade escolar a realidade dos refugiados, demonstrando que a heterogeneidade cultural, étnica e social das populações se tornou uma das variáveis mais determinantes em qualquer sector de ação e de intervenção social (Cardoso, 2006). Na Escola, a diversidade dos alunos apela a olhares cada vez mais atentos e críticos dos professores, de modo a poderem fundamentar em bases consistentes, justas e equitativas o seu desempenho.

Ao desenvolver a sua prática pedagógica, o docente assume a função de gestor curricular, uma vez que é o responsável por promover oportunidades de ensino que permitem aos alunos aprenderem os conteúdos trabalhados (Serrano & Seabra, 2022). Esta responsabilidade é complexa e exigente, dado que o professor deve olhar para cada aluno como um ser individual, único, detentor de interesses, de fragilidades e de opiniões que devem ser escutadas e valorizadas (Serrano & Seabra, 2022). Mantendo esta linha de pensamento, torna-se elementar que o docente compreenda e respeite a pluralidade e a singularidade dos alunos. Ao longo da sua carreira, o professor vai trabalhar com diferentes alunos detentores de especificidades distintas e vai compreender que cada criança aprende de uma determinada maneira, ou seja, o que resulta com um aluno pode não resultar com outro ou o que funciona com uma turma pode não funcionar com outra.

A professora em formação tentou conhecer as suas turmas de forma a conseguir intervir em conformidade com as características de cada uma. Duas das três turmas em que a professora

em formação desenvolveu a PES tinham alunos com dificuldades escolares ou com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Perante a observação realizada, foi tomada a decisão de estimular a participação de todos os alunos em todas as atividades. Posto isto, a professora em formação não facultou fichas adaptadas, mas optou por promover percursos de aprendizagem que privilegiaram o trabalho colaborativo, no qual os alunos se ajudavam mutuamente. No caso particular de um aluno com NAS, para além da inclusão do mesmo no trabalho colaborativo, a professora em formação ia várias vezes ao seu lugar apoiá-lo na participação das tarefas. A professora criou uma relação de confiança e empatia com o aluno, demonstrando compreensão, respeito e sensibilidade pelas suas (in)capacidades.

A história mostra-nos que, no passado, a relevância de ensinar dominava a importância do aprender. Na sala de aula, o professor era o emissor e o aluno o recetor (Silva, 2006), ou seja, o primeiro era “o responsável por transmitir, comunicar, orientar, instruir, mostrar” (Rodrigues *et al.*, 2011, p. 2). Por outras palavras, era a figura de maior destaque, relevando o aluno para um papel passivo, de recetor, tendo o papel de ouvir, decorar e repetir os conteúdos partilhados pelo professor (Rodrigues *et. al.*, 2011). Durante um período, viveu-se uma pedagogia transmissiva onde o professor transmitia os conhecimentos e o aluno recebia-os de forma inativa para, posteriormente, ser capaz de os memorizar e de os reproduzir fielmente (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013). Porém, na PES, a professora em formação adotou uma postura contrária ao valorizar uma pedagogia participativa. Esta opção inverte os papéis do passado ao colocar o aluno como figura central no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o aluno passa a ter um papel ativo na sala de aula, envolvendo-se nas experiências educativas e contribuindo para a construção das suas próprias aprendizagens (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013). Tendo como intuito a participação dos alunos nos processos de aprendizagem, no decorrer da PES, a professora em formação tentou “construir ambientes de aprendizagem favoráveis” (Veiga, Caldeira & Melo, 2013, cit. por Guinapo, 2018, p. 19) para esse efeito. Desta forma, foi desenvolvido um trabalho de colaboração entre as turmas e a mestranda, onde foi possível “pensar, fazer e refletir”, num trabalho conjunto (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 9), através de atividades como por exemplo, enigmas e jogos.

Para Serrano e Seabra (2022, p. 659), “a política de autonomia e flexibilidade curricular (AFC) atualmente vigente em Portugal poderá ser considerada uma janela de oportunidade para a (re)construção da Escola, possibilitando uma rutura com o paradigma tradicional”. Esta janela permite o início de uma nova época educativa, ao permitir que o sistema educativo, a escola e o

professor se reinventem, adequando-se à sociedade atual. Esta reinvenção deve ser justificada pela “valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular, procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se alcançam aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos” (Despacho n.º 5908/2017, 2017, p.13881).

Seguindo esta de linha de pensamento, no século XXI, o Professor deve possuir um conjunto articulado de saberes e atitudes, de forma a ir ao encontro da escola atual, da escola contemporânea. É um profissional que deve ensinar o aluno a aprender e a ensinar a outrem o que aprendeu. É um elemento incentivador, orientador e controlador da aprendizagem. Porém, não se trata aqui de um ensinar passivo, mas de um ensinar ativo, no qual o aluno é o sujeito da ação, e não o sujeito-paciente (Rodrigues *et al.*, 2011). Rompe-se, assim, com a pedagogia tradicional transmissiva e dá-se início a uma pedagogia na qual o aluno é participativo no processo ensino-aprendizagem. Na nova realidade educativa a relação professor e aluno é alterada e passa a existir uma cooperação entre ambos. Como aludem os autores Formosinho e Oliveira – Formosinho (2013), os ofícios de aluno e de professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa (a pessoa do aluno e a pessoa do professor) como detentora de competência e agência, de capacidade e gosto pela colaboração, portadora de um direito à participação.

Segundo Avelino (2020), a profissão docente é muito mais do que o ato de ensinar os alunos a ler, a escrever, a fazer contas, a aprender sobre as disciplinas de História ou Geografia, o papel é preparar os alunos para a vida, para respeitar e para serem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Partilhando a mesma visão, Patacho (2021) reforça a ideia ao escrever que os docentes devem centrar-se na construção da autonomia dos alunos, alimentando a sua curiosidade intelectual, abrindo-lhes caminhos e proporcionando-lhes os recursos adequados. Isso implica uma distribuição diferenciada da atenção da escola e dos professores aos alunos, em função das suas necessidades e das possibilidades, promovendo, por um lado, formas de trabalho independente e, por outro, climas de cooperação.

Os autores Garcia e Porlán (1997) afirmam que ser professor é ser um profissional que tem como missão educar outros, estimulando o desenvolvimento de diferentes capacidades. Deve ser capaz de criar ambientes de aprendizagem e apoiar a gestão das mesmas. Contudo, o professor do século XXI, como alude Roldão (2007), é um indivíduo que ensina, porque tem competências e conhecimento para o fazer. É um profissional que possui competências e que consegue adaptá-las aos alunos e ao contexto em que estão inseridos, de forma a possibilitar aprendizagens de

qualidade. É um profissional que recorre às novas tecnologias e que sabe trabalhar em equipa. Isto porque, o docente contemporâneo deve ser capaz de participar de forma ativa e crítica no contexto educativo, uma vez que este deve saber viver na escola como uma comunidade educativa, deve saber cooperar e deve saber atuar em rede (Perrenoud, 2000).

A mudança do sistema educativo gera mudanças na prática docente e torna-se essencial desencaixá-las e colocá-las ao serviço da escola. Durante muito tempo, o professor recorreu a materiais desenvolvidos para a transmissão de conhecimentos, como por exemplo os manuais e os exercícios (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013), sendo que o manual escolar era o recurso mais utilizado na sala de aula. Na escola contemporânea, o manual continua a ser um recurso importante dentro e fora da sala de aula. É um instrumento de orientação para o professor, de estudo para os alunos e de acompanhamento para os pais. Como refere Patacho (2021), é uma ferramenta que continua a ser válida, contudo, não é a única, existem outras e, por isso, torna-se pertinente que o professor seja consciente das possibilidades da utilização do manual. Deve ser capaz de mobilizar a informação científica disponibilizada como complemento aos seus próprios conhecimentos científicos ou mobilizar a informação pertinente para a construção de outros recursos com teor científico significativo. Em suma, o professor deve fugir da possibilidade de ser a voz que repete literalmente o manual escolar.

Sendo o docente o responsável pela escolha dos recursos e da intencionalidade que lhes quer dar, a professora em formação, ao longo da PES, optou por selecionar e criar recursos que fossem ao encontro dos conteúdos a lecionar, definidos, antecipadamente, com os Professores Cooperantes. Reconhece-se a relevância do manual escolar e da informação científica lá disponibilizada e pertinente para o desenvolvimento de aprendizagens. Contudo, foi intenção da professora em formação desenvolver um trabalho para além do manual, ou seja, tentou-se mobilizar os conhecimentos científicos e os recursos inerentes aos mesmos (como é exemplo as fontes históricas da área de HGP) para a criação das suas próprias ferramentas pedagógicas. Para a construção destas, desenvolveu-se a pesquisa e análise de diferentes manuais escolares, uma vez que cada manual é elaborado de acordo com os conhecimentos científicos de quem o idealiza e, por isso, as estruturas variam e as perceções também. Neste sentido, procurou-se construir recursos que trouxessem dinamismo e envolvimento para a sala de aula, mas que, ao mesmo tempo, possuíssem o rigor científico necessário para o processo de ensino e aprendizagem. Dado o facto de as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) marcarem cada vez mais a atmosfera escolar, existiu a vontade de as incluir na prática pedagógica, mas de um modo

moderado. Atualmente, as crianças contactam com as TIC de múltiplas formas, uma vez que elas são uma presença assídua na nossa vida quotidiana e são um sinal de evolução tecnológica. Todavia, deve existir um equilíbrio na sua utilização e, por isso, no ambiente escolar, cabe ao docente encontrá-lo. Assim, a professora utilizou as TIC, mas também recorreu à dinâmica de jogo como estratégia de trabalho. Como exemplo, pode-se mencionar um recurso criado e utilizado no 2.º CEB, na área curricular de HGP, na turma do 5.º ano, o jogo de investigação – *À descoberta da formação do reino de Portugal!*² –; um recurso criado e utilizado na turma do 6.º ano, na área de Português, o jogo da – *Roleta do Modo Conjuntivo*³ – e no 1.º CEB, no 2.º ano, na área curricular da Matemática, os jogos de figuras planas presentes no site *Ilha Periscópio*.

As exigências educativas atuais são muitas e, por isso, torna-se basilar que o professor desenvolva um trabalho reflexivo, demonstrando abertura para fazer mais e melhor. Lave e Wenger (1991, cit. por Cachapuz, 2021, p. 4) descrevem a reflexão como um processo de questionamento contínuo que inclui a revisão, a reconstrução e a análise das suas capacidades de ensino de forma a encontrar soluções para a melhoria da prática pedagógica. Não é suficiente que as escolas tenham as melhores condições físicas, uma variedade de recursos, que possuam os melhores computadores e tecnologias de ponta se não possuírem profissionais capazes, aptos para empregarem estratégias educativas desafiantes e inovadoras que potenciem momentos de aprendizagens de qualidade.

Neste sentido, a formação contínua é basilar para que o professor consiga manter-se atualizado e capaz de se adaptar às transformações educativas. Rodrigues e Esteves (1993) definem que a formação contínua é aquela que ocorre após a finalização da formação inicial e que se desenvolve ao longo da carreira profissional. O Decreto-Lei 22/2014 (2014) reforça a pertinência da formação contínua na profissionalidade docente de forma a melhorar a qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem dos alunos, através do seu desenvolvimento profissional.

² O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

³ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

1.2.A OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, AÇÃO E REFLEXÃO DOCENTE

A prática pedagógica é uma atividade concreta de ensino-aprendizagem onde são desenvolvidas interações entre diferentes agentes. A práxis abrange a atividade do professor e do aluno, dada a uma relação pedagógica em que “professor e aluno, ensinam e aprendem, construindo e reconstruindo o conhecimento juntos” (Verdum, 2013, p. 95). No exercício da profissão, pretende-se que o professor tenha em conta dimensões que regulam a prática pedagógica, dando-lhe uma estrutura sólida que apoia o desenvolvimento da mesma. Assim, espera-se que o professor desenvolva a sua prática, regulando-se através das seguintes dimensões: observação, planificação, ação e reflexão.

Na esfera escolar, a observação revela-se um instrumento de apoio que permite ao docente realizar uma análise do contexto educativo com a premissa de elevar a qualidade do ensino-aprendizagem. A capacidade de observação é uma estratégia elementar na recolha de dados reais sobre a prática. Como refere Postic e De Ketele (1994), observar é um processo que envolve o levantamento de dados que apoiam a construção de um conjunto de significados sobre a ação. Com a mesma visão, Silva (2009) menciona que a observação é uma operação que possibilita uma melhor compreensão dos princípios estruturais e funcionais da aula, identificação de critérios de eficácia do rendimento individual do aluno e coletivo da turma, bem como a adequação dos modelos de ensino que regulam e orientam a prestação do professor.

Os instrumentos de observação são também um elemento importante e fundamental no ato de observar, uma vez que viabilizam o registo fidedigno das informações recolhidas. No início da PES, a professora em formação elaborou tabelas de observação⁴ com o objetivo de conhecer os contextos educativos em que ia lecionar, uma vez que, como menciona Postic (1990, p. 338), “os instrumentos de observação devem ser elaborados em função dos objetivos que se pretendam atingir”. A criação deste instrumento de apoio permitiu à mestranda observar e registar dados pertinentes sobre o comportamento das turmas, as suas rotinas, as suas fragilidades e as suas potencialidades enquanto seres individuais e enquanto grupo turma. Importa evidenciar que as grelhas de observação podem ser criadas de raiz ou adaptadas ao que o docente pretende observar e para quê. Desta forma, torna-se possível realizar uma

⁴ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

interpretação dos dados recolhidos que leva à construção de uma visualização mental sobre uma aula, através da definição de “determinados meios de ação” (Ribeiro, 2021, p. 25).

Ainda segundo Ribeiro (2021), a observação é uma ação necessária para a concretização de outra na qual o professor traça o plano da aula que pretende desenvolver. Assim, torna-se pertinente que o mesmo tenha a capacidade de observar e refletir, de forma a adequar o plano traçado ao contexto escolar em que se encontra inserido, demonstrando, assim, a relevância do seu papel enquanto gestor e dinamizador real desse plano. A observação encontra-se intrinsecamente ligada ao ato de planificar e permite ao professor mobilizar e selecionar a informação teórica pertinente, a fim de a “descrever, interpretar e agir” (Condessa, 2020, p. 253). É através da observação que se torna possível reunir as informações necessárias para estruturar um plano de aula coerente, lógico e que abarque todas as fases essenciais para desenvolver uma planificação. Com base na informação recolhida nas Grelhas de Observação, a professora em formação conseguiu desenhar planificações coerentes e com estratégias de aprendizagem enriquecedoras e diversificadas, respondendo, assim, à necessidade de criar ambientes de aprendizagem propícios à participação e envolvimento dos alunos, como postulado pelo PASEO (2017).

Planificar é um ato intrínseco no quotidiano social que permite a um cidadão intervir no planeamento da sua vida, uma vez que este possui a necessidade de planear diferentes ações ao longo da mesma. É um processo que permite ao indivíduo pensar e gerir aquilo que pretende fazer, optando pela melhor estratégia para o conseguir. Tal acontece porque o ser humano tem a necessidade de se mover na sociedade como um ser racional, capaz de refletir sobre o que faz ou o que pretende fazer. Exemplo disso é a exigência da vida quotidiana da professora em formação que acumula diferentes papéis como mulher, cuidadora e trabalhadora. Esta pluralidade de papéis exige um exercício de planificação diário, de forma a assegurar o que tem de fazer e como o deve fazer. No contexto educativo, este exercício é realizado com o objetivo de construir percursos de aprendizagem significativos. Neste sentido, o ato de planificar estrutura uma base de apoio influente na prática pedagógica do professor, como, também, se apresenta, preponderantemente, no processo de formação do mesmo. A planificação permite identificar os interesses, as necessidades e os objetivos da aula. Permite organizar, dentro do possível, as ideias que o docente pensou para conseguir concretizar o plano (Zabalza, 2001). No percurso da PES, a professora em formação optou por utilizar uma estrutura de planificação que permitisse planejar de uma forma completa e clara. Assim, todos os planos de aula foram pensados com base na

mesma estrutura que contemplava o sumário e uma breve contextualização que, de forma breve, enunciava as necessidades, os interesses e outras informações relevantes identificadas nas observações realizadas; os objetivos da aula; os conhecimentos prévios acerca dos conteúdos a trabalhar na aula; possíveis dificuldades sentidas pelos alunos no decorrer da aula e as possíveis ações do professor para os apoiar a ultrapassar as mesmas; mapa de articulação com a temática orientadora da aula e as diferentes áreas disciplinares a trabalhar; tabela orientadora que expunha o tempo previsto, os objetivos de aprendizagem, as ações estratégicas, os recursos, a avaliação e as áreas de competência do PASEO, a serem desenvolvidas naquela aula.

Aclarando o conceito de planificar, este é a antevisão das diferentes etapas do trabalho escolar a desenvolver (Mattos, 1968). Logo, trata-se de esquematizar uma ou mais ideias para o desenvolvimento da ação (Zabalza, 2001), na qual o docente mobiliza conhecimentos e organiza procedimentos necessários para a concretização de tarefas previamente pensadas para atingir determinados objetivos (Ander-Egg, 1989, cit. por Diogo, 2010). Assim, a planificação é um instrumento preponderante no contexto escolar, uma vez que se assume como uma estratégia de trabalho que contempla os conteúdos, os objetivos inerentes aos mesmos e as tarefas ou a sequência de atividades para cumprir esses mesmos objetivos (Zabalza, 2001). Planificar abrange uma combinação de tarefas de “procura, seleção, confronto, conceção, formulação e reformulação, conducentes à construção de um plano de ação correspondente ao produto de um processo de realização de opções pedagógicas” (Lopes, 2018, p. 22). É um trabalho de previsão que norteia o caminho a seguir e que se apresenta como uma orientação do ensino que elucida o professor com o quê, o como e o quando de cada passo (Diogo, 2010; Zabalza, 2001).

Segundo Zabalza (2001), uma planificação é estruturada tendo em conta um conjunto de fases: necessidades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; plano de avaliação. Após a observação, todas as decisões são tomadas face à situação real de cada turma e dos diferentes conteúdos a trabalhar. Assim, é preponderante que o professor faça uma análise das necessidades e recolha das informações importantes, nomeadamente as carências de aprendizagem dos alunos e as potencialidades dos mesmos, traçando objetivos que devam orientar o ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de conhecimentos.

A escolha dos objetivos de aprendizagem é crucial no processo de ensino. Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 88) evidenciam que, na planificação, deve ter-se em conta perguntas orientadoras como: “Porquê estes objetivos e não aqueles? Porquê seleccionar estas aprendizagens em vez

daquelas? Por que é que estes objetivos têm maior importância que outros?”. Refletir sobre estas perguntas e dar-lhes resposta ajuda o professor a abordar os objetivos com intencionalidade. Esta visão vai ao encontro do parecer de Zabalza (2001, p. 82) que salienta a relevância da escolha dos objetivos, referindo que esta deve ser consciente de modo a estes serem “uma ajuda para desenvolver com maior qualidade e eficácia o processo educativo”. Partilhando a mesma opinião, Ribeiro (1990, cit. por Diogo, 2010) defende que a seleção de objetivos deve satisfazer determinados requisitos como a relevância, a congruência, a compatibilidade, o equilíbrio e a viabilidade da realização dos mesmos ao longo do processo de ensino. Para além destes requisitos, Diogo (2010) acrescenta que, numa planificação, os objetivos devem ser selecionados de acordo com os Programas oficiais; contemplar diferentes dimensões da ação, nomeadamente a estimulação do desenvolvimento individual do aluno e coletivo da turma; corresponder aos conteúdos da área curricular; respeitar o nível de desenvolvimento psicológico dos alunos e as suas características.

Ao selecionar os objetivos é importante ter-se em conta os conteúdos a lecionar. Quando se fala de conteúdos, fala-se de um “conjunto de conhecimentos presentes num plano ou programa de ensino e, em regra, organizados em torno de áreas ou matérias disciplinares” (Diogo, 2010, p. 74). Ao planificar deve-se respeitar a área do saber a trabalhar e deve-se ter em conta o conteúdo selecionado, uma vez que este “deverá ser congruente com os objetivos” (Zabalza, 2001, p.126) pensados anteriormente. Uma vez selecionados, os conteúdos devem ser apresentados de forma articulada e sequencial, permitindo, assim, traçar-se um percurso coerente e lógico no processo de ensino-aprendizagem que se refletirá de forma positiva nos resultados de aprendizagem (Diogo, 2010).

Traçados os objetivos e os conteúdos organizam-se as estratégias da aula. Estas apoiam a orientação da aula, uma vez que as estratégias norteiam qual o caminho que se pretende seguir ao elucidar o professor na seleção da metodologia, das atividades a desenvolver e dos recursos a utilizar (Diogo, 2010). Assim, na PES, tentou-se elaborar uma planificação que fosse um guia de orientação, recorrendo a uma tabela (mencionada anteriormente), na qual foram explanadas por ordem sequencial e lógica do percurso de aprendizagem a desenvolver, como o tempo previsto e os recursos necessários para o desenvolvimento das mesmas. O objetivo foi definir um fio condutor de experiências de aprendizagem, que tornassem o aluno o construtor das suas próprias aprendizagens.

Segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016 (2016), a avaliação deve ser orientada com base num conjunto de pressupostos que visam melhorar as aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos. É uma dimensão que oferece a recolha de informações importantes e que permite reforçar uma melhoria progressiva das práticas a desenvolver e dos desempenhos dos alunos, salvaguardando o rigor do percurso pedagógico. É um instrumento que simplifica a análise de informação-valorização sobre um conjunto de elementos pertinentes como: objetivos; conteúdos; meios; relações de comunicação; organização; avaliação (Zabalza, 2001). A avaliação é uma peça-chave do ensino-aprendizagem e não deve ser encarada como uma tarefa inócua ou de cariz pejorativo. Como conclui Diogo (2010), a avaliação só pode desempenhar o seu verdadeiro papel se todos os atores educativos puderem olhá-la à luz de um novo paradigma que faça sobressair o seu papel formativo, a sua capacidade de fornecer, ao aluno e ao professor, as informações necessárias para que possam reformular a sua ação. Ribeiro & Ribeiro (1990, p. 337) reforçam que “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades”. Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), a avaliação deve contemplar duas modalidades: a formativa e a sumativa. Segundo o Decreto-Lei supramencionado, a primeira modalidade de avaliação deve possuir um carácter contínuo e sistemático e deve ser realizada ao serviço das aprendizagens, através da diversificação de técnicas e instrumentos de recolha de informação que sejam consonantes com a diversidade dos alunos e das suas aprendizagens. Pode-se afirmar que é uma avaliação que “acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 348) e que auxilia o professor na análise minuciosa do trabalho desenvolvido e dos resultados que dele advieram, recolhendo informações necessárias para melhorar práticas futuras (Zabalza, 2001). O mesmo Decreto-Lei explica que a segunda modalidade, a avaliação sumativa, deve refletir um juízo global sobre as aprendizagens que os alunos desenvolveram, de forma a ser realizada uma classificação e certificação das mesmas. Assim, pode-se dizer que esta modalidade, geralmente, ocorre no final do processo e permite compreender as aprendizagens desenvolvidas para atribuir uma classificação (Zabalza, 2001). É uma modalidade que tem como finalidade compreender se os objetivos traçados foram alcançados ou não. Em suma, as duas modalidades são pertinentes, porque ambas atuam de forma complementar e, por esse motivo, as duas são recorrentemente utilizadas na prática pedagógica (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

A ação docente é outra das dimensões da prática pedagógica que se articula, naturalmente, com a observação e com a planificação, uma vez que o professor “observa para agir, observa para planificar e planifica para agir” (Ribeiro, 2021, p. 25). A ação docente é um mecanismo inerente à prática pedagógica, onde o professor mobiliza os seus “saberes pessoais, adquiridos no meio familiar; os saberes profissionais, adquiridos durante a sua formação inicial como profissionais docentes e os saberes estratégicos e didáticos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem” (Ribeiro, 2021, p. 27). A prática é uma ação intencional que se revela uma aprendizagem partilhada entre o professor e o aluno, uma vez que o docente aprende com o aluno através das aprendizagens desenvolvidas por este, enquanto o aluno aprende com os conhecimentos científicos que o professor possui e partilha com ele (Verdum, 2013, p. 95). Estrela (1992, p. 57) refere que a ação pedagógica é “um ato de comunicação” que se revela basilar para conduzir os alunos a “problematizar, refletir, questionar” (Ribeiro, 2021 p. 28), de modo a desenvolverem aprendizagens significativas. Neste sentido, no decorrer da ação, uma das preocupações da professora em formação foi comunicar com os alunos de forma clara e intencional, de modo que estes não sentissem dificuldades em compreender os conteúdos a trabalhar e a linguagem/vocabulário científico associado aos mesmos, gerando o envolvimento, pleno, das turmas nas aulas.

A reflexão é uma dimensão pertinente na prática docente, uma vez que é uma capacidade intrínseca à racionalidade humana, logo, o professor como ser racional possui, naturalmente, a capacidade para refletir (Pimenta, 2000, cit. por Cachapuz, 2021). Acompanhando a linha de raciocínio, um professor reflexivo possui o comprometimento de ser um profissional envolvido no processo de ensino e aprendizagem, tendo uma postura observadora, analista e reflexiva da prática pedagógica que exerce (Shigunov & Fortunato, 2017), uma vez que possui a responsabilidade de compreender o presente para se preparar para as práticas futuras.

A dimensão reflexiva encontra-se intrinsecamente ligada às dimensões da observação, da planificação e da ação, uma vez que o professor deve “refletir para agir, refletir na ação e refletir no pós-ação” (Ribeiro, 2021, p. 28). Schon (1987, cit. por Santos, 2011) reforça o princípio de que o professor desenvolve um trabalho reflexivo a partir das situações reais, como: a reflexão na ação (realizada em simultâneo com a ação); a reflexão sobre a ação (concretizada após a ação); a reflexão sobre a reflexão na ação (meta-reflexão). Estes três momentos foram vivenciados pela mestranda e foram possíveis através da Supervisão.

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, todos os gêneros de reflexão são importantes para melhorar a prática pedagógica. No entanto, os dois primeiros tipos de reflexão apenas diferem um do outro ao nível temporal. Isto é, a reflexão na ação ocorre no curso da própria ação, sem intermissão da ação e tem efeitos imediatos sobre ela; provoca uma reflexão rápida sobre o conhecimento na ação, que leva a professor gerar um novo pensamento que vai determinar as próximas decisões do professor. A reflexão sobre a ação assenta numa análise retrospectiva sobre o que aconteceu na ação (Alarcão, 1996). A PES abarcou ambos os tipos de reflexão, uma vez que no decorrer da ação foram várias as vezes que a docente necessitou de refletir sobre o que estava a acontecer de forma a readaptar os passos seguintes em prol das aprendizagens em desenvolvimento. Isto é, muitas vezes acontecia que os alunos necessitavam de mais tempo para concretizar uma atividade, contudo existia um plano elaborado com determinado propósito e daí a urgência de readaptar esse plano e adaptá-lo às necessidades dos alunos. Nessas alturas, a professora em formação tinha de refletir automaticamente e intervir. Não fazia sentido, nem era proveitoso para os alunos cumprirem um plano sem compreenderem o mesmo. Para além da reflexão na ação, existiram vários momentos de reflexão pós-ação realizados individualmente, através das reflexões escritas e, em conjunto, desenvolvidas com o par pedagógico e com os professores cooperantes e supervisores em encontros destinados para o efeito. Estes momentos de reflexão pós-ação foram importantes para o desenvolvimento profissional da mestranda, uma vez que através dos mesmos esta conseguiu ir avaliando a sua ação ao compreender como os alunos desenvolviam as suas aprendizagens e a forma como a professora ensinava (Fernandes, 2021).

Partindo da premissa que o professor deve possuir o impulso de se manter em constante evolução e que a reflexão sobre a sua própria experiência faz a diferença nesse processo evolutivo, Santos (2011, p. 23) defende que é através “da reflexão sobre a reflexão na ação que o professor consegue chegar mais longe, atingir novos patamares de entendimento, desenvolver novas formas de agir e de pensar os problemas”.

Refletir sobre estes dois pontos é uma forma de o docente conseguir compreender e avaliar o que aconteceu (de positivo ou de negativo) na ação, de forma a melhorar práticas futuras, tomando decisões mais adequadas e conscientes (Ribeiro, 2000). Ao longo da PES, a mestranda refletiu e, conseqüentemente, avaliou a sua ação com o objetivo de melhorar a sua prática e desenvolver um percurso formativo de qualidade.

1.3.A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: SUPERVISÃO E TRABALHO COLABORATIVO

Ao longo da PES, a mestranda percorreu um caminho de formação profissional supervisionado que lhe permitiu desenvolver conhecimentos acerca do papel do docente e as funções inerentes ao mesmo.

A PES faz parte do processo formativo para a obtenção da habilitação profissional de docente. Segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), é imprescindível a habilitação profissional para exercer esta atividade laboral, tornando-se obrigatório a realização de um percurso de aprendizagem em que os professores em formação experienciam momentos de observação e participação em situações de educação e ensino, designada como Prática de Ensino Supervisionada.

Tendo este percurso tamanha relevância na formação de professores, torna-se pertinente compreender o conceito de Supervisão. Glickman (1985, citado por Oliveira-Formosinho, 2002, p. 23) define a noção de supervisão como “a função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação”. Partilhando a mesma linha de raciocínio, os autores Alarcão e Tavares (1987) explicam que a Supervisão é um processo no qual um professor, que possui experiência profissional, encaminha um pretendente a professor num caminho de desenvolvimento humano e profissional. Logo, esta é um processo no qual o elemento supervisor apoia o professor em formação no seu percurso formativo acerca da profissão docente, orientando-o a aprender a ensinar (Roldão, 2014).

Seguindo a mesma visão dos autores mencionados, a mestranda pode afirmar que a supervisão é um processo mediador de aprendizagem onde um elemento supervisor apoia e orienta o desenvolvimento de aptidões necessárias para a prática da profissão. É um processo de aprendizagem em que o professor em formação é orientado a refletir e a melhorar a sua ação, sendo conduzido a “tomar decisões mais apropriadas para que a relação pedagógica com os seus alunos vise o melhor grau de desenvolvimento e aprendizagens destes” (Alarcão & Tavares, 1987, p.85).

Segundo Alarcão e Tavares (1987, p. 47), a supervisão deve refletir-se num acompanhamento de qualidade, responsável e empático de quem observa o antes, o durante e o depois da ação. Os mesmos autores salientam diferentes etapas para o ciclo de supervisão, das

quais se salienta: o encontro de pré-observação (encontro realizado antes da observação, entre o professor em formação e o professor supervisor com o objetivo de ajudar o primeiro a preparar a aula); a observação propriamente dita (observação de um conjunto de atividades de forma a reunir informações sobre o processo de ensino/aprendizagem para, posteriormente, ser desenvolvida uma análise do processo); o encontro de pós-observação (momento em que o professor em formação, em conjunto com o professor supervisor, deve refletir sobre a sua ação) (Alarcão & Tavares, 1987). No decorrer da PES, a mestranda foi acompanhada, apoiada e orientada por três professoras supervisoras que privilegiaram as etapas de pré-observação, observação e pós-observação. Na primeira etapa, a professora em formação e o seu par pedagógico reuniam-se com a Professora Supervisora, onde refletiam sobre os objetivos da aula e o plano para a concretização desses mesmos objetivos. Era o momento certo para se reformular os pontos necessários para se ter uma planificação com um desenho de atividades fundamentadas, capazes de proporcionar uma prática de qualidade. Na etapa da observação, as Professoras Supervisoras observaram a professora em formação e o seu par pedagógico, de forma a recolherem as informações necessárias para, posteriormente, dialogarem sobre os aspetos positivos e negativos com o intuito de promover melhorias futuras. Por fim, na etapa da pós-observação, foi realizada uma reflexão final com a professora em formação e o seu par pedagógico, as Professoras Supervisoras e os Professores Cooperantes. Neste momento reflexivo, foi possível confrontar todos os momentos anteriormente mencionados, identificando o que foi planeado e o que foi concretizado e a forma como foi concretizado, numa perspetiva de crescimento profissional. Todas as etapas foram pertinentes para a aprendizagem da professora em formação, pois, em todos os momentos de reflexão foi preciso adotar uma postura recetiva e flexível, ao mesmo tempo, que estimulava a mobilização de “capacidades de descrição, interpretação, comunicação e negociação” (Vieira, 1993, p. 44).

As reflexões desenvolvidas pela mestranda levaram-na a enfrentar os pontos positivos e os menos positivos. Se os primeiros ajudaram a professora em formação a compreender que estava a desenvolver um bom trabalho, os segundos obrigaram-na a repensar sobre o que poderia afinar para conseguir crescer profissionalmente e, assim, melhorar a sua prática pedagógica. Em suma, salienta-se a capacidade de reflexão como um elemento preponderante na PES, uma vez que estimula os professores em formação a crescer, a serem responsáveis pelas suas decisões e empenhados na sua constante melhoria.

Outro elemento influente e importante na PES é a relação colaborativa entre o docente em formação e o elemento supervisor. Na escola atual, o trabalho colaborativo ganha cada vez mais relevância por ser um trabalho que privilegia o apoio entre pares, através da parceria, da partilha e do diálogo entre todos os envolvidos no processo, em prol do objetivo comum de potencializar o ensino-aprendizagem. O trabalho colaborativo permite construir um conhecimento partilhado. No entanto, para o desenvolvimento de uma cooperação de qualidade é primordial que exista uma comunicação clara entre todos, pois só dessa forma é exequível promover o sucesso das aprendizagens. Em acordo com o mencionado, colaborar exige uma abertura para escutar os outros, uma vez que todos têm algo para dar, contribuindo para a construção conjunta do saber.

O trabalho colaborativo orientou o percurso da PES da professora em formação, não só através do trabalho de cooperação e partilha com as professoras supervisoras, mas também, com a coadjuvação diária com o par pedagógico e com os Professores Cooperantes. Esta colaboração revelou-se uma mais-valia para o crescimento profissional da docente em formação, uma vez que este modo de trabalho permitiu-lhe desenvolver uma “aprendizagem através da partilha de diferentes pontos de vista e de saberes” (Pedras & Seabra, 2016, p. 299).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3067) refere que “o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação”, sendo a escola a única instituição capaz de dar resposta a este direito. Já o Decreto-Lei n.º 75/2008 (2008) ressalta a ideia de os estabelecimentos escolares possuírem a missão de exercer um serviço público na área da educação, ao promover a formação de cidadãos capazes de se integrarem na sociedade.

O presente capítulo tem como principal objetivo dar a conhecer o contexto educativo onde a professora em formação desenvolveu a PES. O conhecimento da realidade escolar e dos alunos possibilita o desenvolvimento de uma ação pedagógica contextualizada e, por isso, esse conhecimento permitiu à professora em formação desenvolver uma prática pedagógica adaptada às especificidades de cada turma e em concordância com os objetivos educativos enunciados nos documentos orientadores partilhados pelo Ministério da Educação e, também, com os documentos orientadores do Agrupamento, criados pelos seus órgãos de gestão. A observação em cooperação com os documentos já mencionados revelou-se crucial para a aquisição de todas as informações necessárias para a planificação das regências, uma vez que permitiu à professora em formação observar a dinâmica das escolas e identificar as características das turmas. Como refere Estrela (1994, p. 30), a observação surge como “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada”, revelando-se um instrumento essencial para a prática docente. Assim, a PES iniciou-se através de um processo de observação realizado nas primeiras semanas, tendo o conteúdo dessa observação permitido escrever o presente capítulo. O mesmo organiza-se numa ordem lógica, através da abordagem pormenorizada do contexto educativo, nomeadamente, das escolas e das turmas onde a professora em formação interveio.

2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A PES foi desenvolvida num Agrupamento de Escolas que se encontra inserido na área metropolitana do Porto, estando situada a cerca de 8 km da mesma cidade. De acordo com os últimos Censos 2021 (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2022), o Concelho no qual o Agrupamento está inserido possui 94 795 habitantes. A região beneficia de uma boa localização, uma vez que se encontra situada perto das principais vias urbanas e ferroviárias da região. Esta

localização privilegiada permite à população deslocar-se facilmente pelas localidades circundantes. No passado, o setor agrícola foi a principal atividade económica da região. Com o passar do tempo, a zona sofreu um grande crescimento que se refletiu na criação de novos postos de trabalho, nomeadamente no setor da indústria, do comércio, dos serviços e dos transportes. Atualmente, este desenvolvimento é perceptível em toda a zona circundante ao Agrupamento de Escolas, onde se observou a presença de variados serviços como cafés, centro de saúde, junta de freguesia, centros de produção gráfica, óticas, talhos, mercearias, hipermercados, entre outros serviços. Existindo, também, parques, zonas de lazer e de diversão para crianças, como, também, um Fórum Cultural, com quem o Agrupamento de Escolas desenvolve e partilha alguns trabalhos. O progresso da região é notório e espelha-se no facto de todos os alunos das turmas observadas e lecionadas residirem com as suas famílias na zona da escola, apesar de muitos encarregados de educação laborarem na cidade do Porto.

No ano letivo de 2003/2004, o Agrupamento era constituído, apenas, por três escolas. Atualmente, abrange seis escolas que se encontram geograficamente muito próximas, facilitando a comunicação, a organização e o funcionamento do mesmo. De forma mais específica, o Agrupamento é constituído por cinco escolas do 1.º CEB com Educação Pré-Escolar e uma escola do 2.º CEB e do 3.º CEB.

Ao nível da oferta educativa, o Agrupamento oferecia uma resposta positiva à população, através das seguintes valências: Educação Pré-Escolar, com oferta de Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF); Ensino Básico regular no 1.º Ciclo, com oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Componente de Apoio à Família (CAF); Ensino Básico regular, com oferta de Curso Básico de Música (regime articulado) e de Curso Básico de Dança (regime articulado).

A comunidade educativa era composta pelos alunos, pelo pessoal docente/técnicos especializados e pelo pessoal não docente. Relativamente aos alunos, importa salientar que, no ano letivo de 2021/2022, o Agrupamento teve 1631 alunos a frequentar as suas escolas. Desses alunos, 584 encontravam-se subsidiados pela Ação Social Escolar, tendo 308 alunos com escalão A, 247 com escalão B e vinte e nove com escalão C. De referir também que, perante esta informação, compreendeu-se que 47% dos alunos necessitaram de apoios sociais, pertencendo a um contexto socioeconómico mais desfavorecido. Ainda assim, a maioria dos alunos vivia com um “satisfatório nível económico” (Regulamento Interno, 2018, p. 12).

O Agrupamento de Escolas rege-se por diferentes documentos orientadores, incluindo o Projeto Educativo (PE), que pretende dar continuidade aos seus antecessores. O referido projeto iniciou-se no ano letivo de 2022/2023 e prolongar-se-á até ao ano letivo de 2024/2025. Este documento desenvolve-se em três domínios: Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Liderança e Gestão. De forma a trilhar um caminho contínuo, o PE em questão enuncia como objetivo a consolidação “como escola de referência pela qualidade do serviço educativo e pela capacidade de desenvolvimento dos seus alunos” (PE, 2022/2025, p. 3). Para além disso, possui como Missão “educar os alunos numa cultura de rigor cívico e académico [...] tornando-os seres realizados e livres, cidadãos responsáveis e capazes de uma intervenção social empenhada e transformadora” (PE, 2022/2025, p. 3). Este documento salienta, também, a sua identidade e assume o lema de ser “uma escola de referência na diversidade formativa, uma escola de qualidade, uma escola para o futuro” (PE, 2022/2025, p. 4), tendo a orientação de doze princípios básicos. De modo a cumprir o lema enunciado, o Agrupamento de Escolas contava com o apoio da Câmara Municipal do Concelho, da Junta de Freguesia, das Associações de Pais e de outras entidades públicas e privadas. Através dos docentes e da cooperação com diferentes entidades, o Agrupamento oferecia projetos, clubes e parcerias que possibilitavam aos alunos a realização de atividades que promovessem “o desenvolvimento holístico dos alunos” (PE, 2022/2025, p. 11).

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

O estabelecimento do 1.º CEB no qual a mestrandia e o par pedagógico realizaram a PES é uma escola pública que contempla diferentes valências como: Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Por esta razão, este estabelecimento é constituído por dois edifícios distintos que se localizam, sensivelmente, a cinquenta metros da escola do 2.º CEB.

O edifício principal, e o mais antigo, apresenta uma estrutura tradicional comum à maioria das escolas do 1.º CEB em Portugal, sendo constituído por duas entradas distintas, que levam a um conjunto de salas de aula. O mesmo é, ainda, constituído por uma área coberta, casas de banho e um espaço adjunto que continha uma sala de professores e uma sala de apoio ao pessoal não docente. Ambas as partes do edifício são semelhantes, sendo constituídas por dois pisos e o mesmo número de salas. No que diz respeito a cada parte, numa encontram-se as salas de aulas das turmas do 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade. No piso inferior, encontra-se a sala destinada ao CAF e, também, uma sala AAAF destinada a uma turma da Educação Pré-escolar. Do outro lado

do edifício, no piso superior, encontram-se mais quatro salas, sendo que duas delas reservavam-se às duas turmas do 1.º ano de escolaridade, outra destina-se à biblioteca e, a última, corresponde a uma sala de ciências. No piso inferior, encontra-se uma sala direcionada às TIC, intitulada de Sala do Futuro e, em frente, existe outra sala utilizada por um grupo da Educação Pré-Escolar (devido à afluência de inscrições nesta valência, foi disponibilizada uma sala do edifício principal de forma a dar resposta à comunidade). Importa salientar, tanto nesta parte do edifício como na adjacente, que o grupo da Educação Pré-Escolar tem acesso a um espaço exterior dedicado apenas a ele.

Dá-se destaque à Sala do Futuro, uma sala caracterizada pela vertente tecnológica e que podia ser utilizada por todos os alunos desde que acompanhados pelo seu professor. Torna-se relevante falar da mesma, uma vez que a sala surgiu através de um projeto de Escola que foi premiado com um valor monetário que permitiu a construção de uma sala moderna e cheia de recursos tecnológicos. É uma sala ampla, luminosa e com uma disposição diferente das restantes salas. Possui um número razoável de pequenos computadores portáteis para as crianças, dos quais alguns não se encontravam nas melhores condições, bem como robôs que eram utilizados no âmbito da Matemática e das aulas de Robótica. No fundo da sala, existe, também, um computador moderno e um quadro interativo.

O segundo edifício apresenta uma estrutura mais recente e situa-se no mesmo recinto escolar, ainda que ligeiramente afastado do edifício principal. Nele encontram-se todas as restantes turmas da Educação Pré-Escolar. É neste local que se situa o refeitório que apoia toda a Escola, sendo que os horários das refeições eram intercalados (regra que se manteve após a pandemia). Salienta-se que este edifício, apesar de se encontrar no mesmo recinto, possui uma entrada independente, o que permite às crianças entrarem e saírem sem se cruzarem com os alunos do 1.º CEB.

A escola possui um espaço exterior amplo que é utilizado como recreio e como espaço de convivência social entre os alunos do 1.º CEB. Esta zona possui uma grande área com piso em asfalto, um pequeno jardim com algumas árvores numa zona com algum declive, uma pequena horta e um grande campo de futebol coberto por um tapete de relva sintética. Em comparação com o espaço interior, a área exterior oferece uma acessibilidade mais inclusiva, uma vez que as crianças com mobilidade reduzida ou com dificuldades motoras conseguiam circular tranquilamente pelo mesmo. O espaço a descoberto corresponde a grande parte da área exterior, o que condiciona o convívio e as brincadeiras das crianças nos dias de chuva, uma vez que, nesses dias, estas apenas podem usufruir de um pequeno coberto.

No que diz respeito aos recursos humanos, a escola conta com um professor titular para cada turma do 1.º CEB e uma educadora para cada sala da Educação Pré-Escolar, existindo uma professora à frente da coordenação da escola e professores direcionados para CAF e AEC. Quanto ao pessoal não docente, existe um número razoável de profissionais que, claramente, faziam a diferença no tempo do recreio. Estas horas são sempre vigiadas por professores e por assistentes operacionais que, evidentemente, mantinham uma relação muito próxima e positiva com os alunos.

No que respeita às condições de segurança, acessibilidade e higiene, a professora em formação considera que, de um modo geral, são boas. Em relação à questão da segurança, a escola é circundada por um muro que se completa com uma altura considerável de rede de proteção. Os portões de acesso são a única forma de se entrar dentro do recinto escolar e estes encontravam-se sempre fechados e trancados, ou seja, todas as pessoas que quisessem entrar na Escola tinham de tocar a uma campainha e de se identificar às assistentes operacionais. No que toca à questão da acessibilidade, a Escola apresentava fragilidades, uma vez que não possuía nenhuma rampa adaptada para alunos com limitações físicas e o acesso às salas de aula tinha de ser feito, exclusivamente, por escadas. Ao nível das condições de higiene, a Escola cumpria com as normas de higiene, existindo uma higienização diária.

A professora em formação desenvolveu a sua prática pedagógica na sala do 2.º ano que ficava localizada no 2.º piso de um dos lados do edifício. A sala é ampla e pintada de cor branca, o que evidencia a luz natural que entra pelas várias janelas existentes. Possui boas condições acústicas e de aquecimento, o que se verificou um ponto positivo, principalmente, nos meses mais frios.

A organização da sala possuía a dita disposição tradicional, uma vez que as mesas e as cadeiras encontravam-se distribuídas por três filas, onde os alunos se sentavam por pares virados para o quadro. Ao longo da PES, em diferentes regências, a professora em formação alterou esta disposição para o formato de pequenos quadrados de mesas distribuídos pela sala, promovendo um trabalho de diálogo e de partilha de ideias na concretização de diferentes tarefas.

Quanto aos recursos, a sala continha um quadro branco, uma tela de projeção, um projetor, um computador e uma impressora. A turma tinha, ainda, a possibilidade de aceder à Sala do Futuro, o que permitia aos alunos terem acesso a um quadro interativo e restantes recursos tecnológicos. A sala continha ecopontos (um azul, um amarelo e um para o lixo comum), ponto que

demonstrava o comprometimento da Escola para a sensibilização das crianças para a temática da reciclagem e sustentabilidade ambiental.

As paredes da sala de aula eram cobertas por placares de cortiça que estavam preenchidos com trabalhos dos alunos e conteúdos importantes para o desenvolvimento de aprendizagens. No fundo da sala, existiam dois armários, estando um do lado esquerdo e o outro do lado direito. Num dos armários encontravam-se os manuais escolares, os livros de fichas e os portfólios dos alunos. No outro armário encontravam-se guardados diferentes materiais escolares dos quais os alunos podiam necessitar para desenvolver determinados trabalhos, nomeadamente, nas atividades relacionadas com a área curricular das Expressões. Salienta-se que tudo isto foi valorizado e utilizado pela professora em formação ao longo da PES, nomeadamente, a utilização de diferentes materiais em diferentes atividades, para guardar os trabalhos deles e fixar os mesmos nas paredes da sala.

2.3. A TURMA DO 2.º ANO DE ESCOLARIDADE

No 1.º CEB, a PES, desenvolvida pela professora em formação e pelo par pedagógico ocorreu numa turma do 2.º ano de escolaridade. No que diz respeito ao trabalho desenvolvido nesta turma, este desenvolveu-se em três dias por semana, como é possível observar-se na tabela representada de seguida.

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9:00/12:30	Manhã	Manhã	Manhã		
14:00/16:00			Tarde		
14:00/17:00		Tarde			

Tabela 1 – Horário realizado pelo par pedagógico no 1.º CEB.

A turma do 2.º de escolaridade era constituída por vinte e quatro alunos, quinze do sexo feminino e nove do sexo masculino, que tinham idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Todas as crianças possuíam como língua materna o Português, no entanto, uma delas

verbaliza com a variante do Português do Brasil. A turma era interessada, atenta e participativa. Exemplo disso, é que a grande maioria dos alunos quando não compreendia algum conteúdo levantava o dedo e pedia para o professor explicar. Os alunos demonstravam uma grande vontade de aprender. De um modo geral, a turma cumpria as regras de funcionamento da sala de aula, existindo apenas alguns alunos que se distraíam com facilidade e, aquando de uma chamada de atenção por parte do professor cooperante, voltavam a concentrar-se. Era evidente a boa relação entre os alunos e o Professor Cooperante. Claramente, o diálogo era a estratégia utilizada pelo docente cooperante para a gestão de conflitos, ou seja, nos momentos de maior pressão o professor escutava o que as crianças tinham para dizer, apurando a verdade dos factos para, posteriormente, orientar os alunos para uma reflexão sobre o que era uma atitude boa ou menos boa.

A turma possuía um ritmo de aprendizagem homogéneo e era visível que existia um respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada criança. Dos vinte e quatro alunos, um encontrava-se diagnosticado com hiperatividade e fazia acompanhamento no exterior, em pedopsiquiatria. Este aluno não apresentou comportamentos e movimentos desregulados e disfuncionais, apenas se distraía com grande facilidade, dedicando a sua atenção à expressão artística. Por este motivo, a professora em formação, nas suas intervenções, chamava o aluno à atenção ou aproximava-se do mesmo de forma a chamá-lo a participar na aula. Para além deste aluno, existiam dois que se encontravam a desenvolver trabalho diferenciado. Um destes alunos veio transferido de outro Agrupamento e, no ano letivo anterior, faltou a mais de um terço das aulas do 1.º ano, o que culminou em dificuldades substanciais ao nível da leitura e da escrita. A segunda aluna era a única aluna retida no 2.º ano e apresentava, também, lacunas substanciais na área curricular do Português, nomeadamente, ao nível da leitura, da interpretação daquilo que lia e na escrita de frases e textos coerentes. Devido às dificuldades mencionadas, ambos os alunos, duas vezes por semana, recebiam o apoio de uma docente do Apoio Educativo. Ao longo da PES, tentou-se que ambos os alunos realizassem o mesmo trabalho que os restantes colegas, contudo, foi necessário dar mais apoio e conceder mais tempo para a conclusão das tarefas.

Na turma do 2.º ano, os alunos participavam num plano de melhoria intitulado “Ler e escrever a valer”, que tinha como objetivo fazer o despiste universal na área curricular de Português.

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

A Escola do 2.º CEB é a sede do Agrupamento de Escolas, que contempla dois ciclos de ensino: o 2.º e 3.º CEB. Este estabelecimento educativo possui como oferta educativa o Ensino Básico regular e, em ambos os ciclos, a possibilidade do Ensino articulado com a área de música e com a área da dança.

De acordo com os dados fornecidos e da observação realizada pela professora em formação, a Escola dispõe de um edifício principal e dois blocos de sala de aulas. No edifício principal encontram-se as áreas de refeição, nomeadamente, a cantina, o bufete e a zona do polivalente. Este último é um espaço amplo no qual os alunos podem usufruir nos momentos de recreio e tempos livres. Perto desta zona situam-se os serviços de direção, de secretaria e as salas de atendimento aos Encarregados de Educação. A Biblioteca também se encontra neste edifício e o acesso pode ser feito tanto pela zona do polivalente, como por uma porta com acesso ao exterior. Este espaço contém um tamanho razoável, é muito organizado, está dotado com diferentes recursos, como mesas, computadores e diversas estantes com livros, ordenados por área científica. A Biblioteca era um espaço dinâmico que desenvolvia um trabalho muito próximo com a área disciplinar de Português, ao dinamizar momentos de leitura que tinham como grande objetivo a promoção do gosto pela mesma.

Num edifício lateral encontram-se os blocos de aulas (A e B), aos quais o acesso é feito através de um passeio e por uma escadaria coberta. Ambos os blocos têm entradas independentes e possuem dois pisos. De um modo sucinto, a Escola, no total, possui trinta e sete salas de aula, dois laboratórios, três salas de TIC, oito salas específicas para as aulas de Música, Educação Visual e Educação Tecnológica, duas reprografias, um auditório, um gabinete de psicologia e um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

O espaço exterior possui grandes dimensões, onde é possível os alunos circularem tranquilamente e aproveitarem os tempos livres. Existe um campo de futebol com uma bancada, preparado para os alunos realizarem diferentes atividades ligadas à área do Desporto. Junto a esta zona desportiva, encontra-se, também, o pavilhão de Educação Física onde os alunos realizam as aulas de Educação Física. Salienta-se que toda a área exterior é coberta por um piso em asfalto e contém algumas zonas verdes.

Quanto aos recursos humanos, a Escola conta com um vasto número de professores destacados para as diferentes áreas disciplinares e, ainda, professores que se dedicam ao

desporto escolar (*badminton*, desporto adaptado, patinagem, ténis e ténis de mesa). Quanto ao pessoal não docente, existia um número razoável de profissionais que apoiavam os alunos no tempo que passavam na escola.

No que respeita às condições de segurança, acessibilidade e higiene, a professora em formação considera que, de um modo geral, são boas. Em relação à questão da segurança, a escola é circundada por um muro protegido por vários metros de altura de gradeamento que protegem a Escola. Tal como acontece na Escola do 1.º CEB, os portões de acesso são a única forma de se entrar dentro do recinto escolar e estes encontram-se sempre fechados e trancados. Na zona de entrada existe uma portaria que tem uma assistente operacional que controla as entradas e as saídas dos alunos e de todas as pessoas que visitam a Escola. No que toca à questão da acessibilidade, a Escola apresenta fragilidades, uma vez que a maioria das ligações entre espaços é feita, exclusivamente, por escadas. Apenas o bloco B possui uma cadeira elevatória para alunos com mobilidade reduzida. Ao nível das condições de higiene, todos os espaços eram cuidados, existindo uma higienização diária.

Na escola do 2.º CEB, a professora em formação desenvolveu a sua prática em duas áreas disciplinares diferentes: Português e HGP, tendo utilizado duas salas distintas. Ambas as salas estavam localizadas no segundo piso do bloco A, eram amplas e possuíam diferentes janelas que permitiam a entrada de luz natural. As duas eram muito semelhantes ao nível da organização do espaço e, por isso, tinham as mesas organizadas por filas, distribuindo os alunos por pares, virados para o quadro branco. Em cada sala existia um computador antigo, colunas sonoras e um projetor instalado, mas sem tela de projeção. Assim, a projeção realizava-se no quadro branco que, pela sua tonalidade, permitia a visualização de todas as informações projetadas. A principal diferença entre as duas salas era que a sala em que ocorriam as aulas de HGP era, também, uma sala de Informática e, por isso, para além dos recursos mencionados, continha mais nove computadores. Apesar da característica tecnológica da sala, os computadores encontravam-se inoperacionais, levando a professora em formação a recorrer aos telemóveis e aos computadores portáteis individuais dos alunos, sempre que necessário. Aquando da utilização dos mesmos, verificou-se que o acesso à Internet era inconstante, existindo uma grande possibilidade de falhar, dificultando a utilização das TIC. Esta dificuldade exigiu que a professora em formação estivesse sempre preparada com recursos alternativos (materiais em papel), de forma a conseguir desenvolver os planos de aula sem percalços.

No que diz respeito às paredes envolventes, ambas as salas continham placares de cortiça vazios, não havendo exposição de trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

2.5. A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A turma do 5.º A foi aquela na qual foi desenvolvida a ação pedagógica na área curricular de HGP. No que diz respeito à intervenção da professora em formação nesta turma, esta concretizou-se em dois dias por semana, de quinze em quinze dias, num bloco de aula de cinquenta minutos, como se pode observar na tabela apresentada em seguida.

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9:10/10:00					
10:20/11:10	HGP				
11:20/12:10		HGP			

Tabela 2 - Horário realizado pelo par pedagógico no 2.º CEB na disciplina de HGP.

A turma de HGP, inicialmente, tinha treze alunos (quatro rapazes e oito raparigas) e, mais tarde, passou a ter catorze alunos (quatro rapazes e nove raparigas). A justificação para o número reduzido de alunos, prendia-se ao facto desta turma frequentar o Ensino Articulado de Música. Todos os alunos possuíam o Português como língua materna e não existiam alunos referenciados para a Educação Inclusiva. Ao nível familiar, tinham uma vida estável, tendo a maioria dos Encarregados de Educação formação académica ao nível do Ensino Superior, sendo licenciados.

De um modo geral, a turma cumpria com as regras de conduta, demonstrando compreender as regras básicas a ter dentro do espaço de sala de aula. Os alunos eram ferverosamente participativos, atentos e partilhavam um especial interesse pela área disciplinar de HGP. Exemplo disso, é que, enquanto a Professora Cooperante lecionava os alunos estavam atentos e eram ferverosamente participativos, colocando sempre muitas questões. Demonstravam uma grande capacidade para mobilizar os conteúdos da História com diferentes situações quotidianas. Este ponto foi, claramente, valorizado para o planeamento das aulas, uma vez que desafiou a arriscar mais na escolha das atividades.

Na disciplina de HGP, os alunos participaram em dois planos de melhoria, intitulados por “Com atenção aprendo” e “Conversão de datas em Séculos”, que tinham como objetivo a promoção do sucesso académico dos alunos. Ambos promoviam a mobilização de conhecimentos relacionados com a História, sendo que o primeiro consistia na descoberta de uma frase falsa e o segundo na conversão de datas. A par destes planos, ao longo do ano, promoviam-se outras atividades como, por exemplo, conhecer uma personalidade histórica ou construir elementos decorativos alusivos à área de HGP para decorar uma árvore de Natal.

2.6. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE: PORTUGUÊS

A turma do 6.º B foi a turma na qual foi desenvolvida a ação pedagógica na área disciplinar do Português. No que diz respeito às intervenções realizadas nesta turma, estas dividiram-se por três dias da semana, de quinze em quinze dias, num bloco de aula de cinquenta minutos, tal como explanado na tabela seguinte.

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9:10/10:00	Português				
10:20/11:10		Português			
11:20/12:10				Português	

Tabela 3 – Horário realizado pelo par pedagógico no 2.º CEB na disciplina de Português.

A turma era constituída por vinte alunos (doze rapazes e oito raparigas), dos quais, um tinha ficado retido no 6.º ano de escolaridade. A maioria dos alunos tinham o Português como língua materna, à exceção de dois que vieram de países da América do Sul, mais concretamente, da Venezuela. Salienta-se que um dos alunos, por ter como língua materna a língua espanhola, ainda demonstrava dificuldade ao nível da Língua Portuguesa. Devido a esta dificuldade, em janeiro de 2023, passou a estar abrangido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, passando a estar referenciado para Educação Inclusiva.

Existiam, ainda, dois alunos sinalizados com NAS, possuindo o diagnóstico de Perturbação do Espectro de Autismo, beneficiando, também, de medidas educativas no âmbito do Decreto-Lei

n.º 54/2018. Um deles apresentava um comportamento mais irrequieto, tendo uma desregulação sensorial evidente, como a necessidade de morder e apertar. Estes alunos estavam bem integrados na turma e, sempre que solicitados, participavam nas aulas. Salienta-se, também, três alunos com dificuldades de aprendizagem que exigiam uma maior atenção por parte da Professora Cooperante. Tendo esta consciência, ao longo da PES, a professora em formação tentou estimular a participação destes alunos, obviamente, não menosprezando os restantes colegas.

De um modo geral, a turma era cumpridora das regras básicas de sala de aula, demonstrando saber estar e socializar dentro do espaço de sala de aula. O grupo de alunos era interessado e participativo, existindo alguns alunos que se destacavam, claramente, neste ponto. Grande parte da turma frequentava as atividades extracurriculares.

Relativamente ao contexto familiar, a maioria dos Encarregados de Educação possuíam formação académica ao nível do ensino secundário, existindo alguns pais com estudos ao nível do Ensino Superior, sendo licenciados.

Importa, também, referir que a turma de Português participava em dois planos de melhoria, intitulados por “Estou atento” e “Roteiro de escrita”. Estes tinham como objetivo principal promover o sucesso escolar, através do melhoramento do foco e da atenção, como, também, a melhoria da escrita. Também existia uma parceria com a biblioteca da escola, em que a turma, à sexta-feira, participava no projeto “Escola a ler”, realizando diversas atividades planeadas pelas professoras responsáveis pelo mesmo.

2.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A escola assume um papel de grande relevância na sociedade e, por isso, deverá ser um espaço seguro, de partilha e de bem-estar, capaz de promover aprendizagens que contribuam para a formação da criança em todas as suas dimensões. Atualmente, as crianças passam grande parte do seu dia na Escola e observar como os estabelecimentos de ensino funcionam, cooperam e desenvolvem a sua ação de educar, revelou-se uma aprendizagem significativa. Obviamente que a professora em formação já possuía uma imagem real de um Contexto Educativo, devido à sua experiência passada. Contudo, nos últimos dez anos, o Sistema Educativo sofreu mudanças a diferentes níveis (novos documentos orientadores, renovação de agrupamentos, criação dos

centros escolares...). Logo, tive a oportunidade de perceber como os contextos se adaptaram às mesmas, o que se traduziu na construção de uma nova perspectiva.

O conhecimento acerca do contexto educativo onde a professora em formação desenvolveu a sua prática pedagógica foi significativo para o sucesso da mesma. A observação realizada nas primeiras semanas da PES não só foi crucial para a professora em formação conhecer a realidade do contexto, mas, também, para dar-se a conhecer aos Professores Cooperantes e às turmas com as quais iria intervir. A realidade educativa varia de contexto para contexto, tal como foi possível compreender ao longo do capítulo. Cada escola é uma escola, cada turma é uma turma e cada aluno é um aluno, apesar de ser uma frase feita é, também, uma verdade que valida o valor do respeito pela singularidade. Esta consciência permitiu o desenvolvimento de uma ação pedagógica contextualizada, direcionada para os gostos e para os interesses dos alunos, mas, também, para as suas fragilidades e necessidades. Pode-se afirmar que o conhecimento do contexto fez toda a diferença no processo de planificação, uma vez que orientou a professora em formação nas suas opções pedagógicas, particularmente, ao nível da seleção das atividades, dos recursos e das estratégias utilizadas para a realização das mesmas.

As duas escolas, caracterizadas neste capítulo possuem uma estrutura antiga, encontrando-se longe de uma imagem renovada, moderna e atual. Obviamente que a estrutura dos edifícios não se encontra diretamente relacionada com a qualidade das aprendizagens a desenvolver pelos alunos, no entanto, indiretamente, condiciona a oferta e a viabilização da utilização de recursos mais atuais. Ambas as escolas, onde a professora em formação desenvolveu a PES, demonstram uma grande vontade em se modernizar, através da participação em diferentes projetos que premeiam as escolas participantes com quantias monetárias que podem e devem ser investidas em recursos atuais. Serve de exemplo as Salas do Futuro de ambos os ciclos, que surgiram após participação num desses projetos e que reúnem uma vertente tecnológica moderna e atual. No entanto, apesar da qualidade destas salas, as mesmas não conseguem corresponder a todas as turmas. Cada escola possui apenas uma sala, o que exige uma marcação prévia por parte do professor titular para poder usufruir do espaço e as restantes salas de Informática não conseguem apoiar na resposta tecnológica, uma vez que possuem computadores desatualizados e até avariados. Paralelamente a este ponto, o acesso à Internet nem sempre era possível. Sendo a mobilização das TIC na Educação um tema muito falado atualmente, existindo muitos artigos que abordam o mesmo e que salientam a importância da sua

utilização em prol de uma educação de qualidade e adequada às exigências do mundo atual, a falta de modernização nesta área é um ponto negativo que condiciona o trabalho do professor.

Quanto às interações humanas, foi evidente, em ambas as escolas, a cooperação existente dentro de cada escola, entre escolas, especialmente, com a escola Sede do Agrupamento. A observação do esforço em desenvolver um trabalho colaborativo evidencia a vontade de toda a comunidade escolar em praticar um trabalho de qualidade.

Não se pode terminar este subcapítulo sem referenciar a colaboração dos professores cooperantes com as professoras em formação, ao longo de todo o percurso da PES. Desde o primeiro dia que todos demonstraram uma sensibilidade muito grande para partilhar os seus conhecimentos e as suas experiências profissionais. Salienta-se, também, que todos os alunos, desde os mais novos aos mais velhos, receberam as professoras em formação de forma calorosa, com entusiasmo desde o primeiro momento.

3. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

Como já mencionado ao longo do RE, a Prática de Ensino Supervisionada é uma UC do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e HGP no 2.º CEB e que tem a durabilidade de dois semestres. É uma área curricular com um elemento de avaliação prático, relacionado com a Iniciação à Prática Profissional (Decreto-Lei 79/2014, 2014) e que, segundo o Regulamento Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC, 2020), possui como principal objetivo capacitar os professores em formação para um exercício profissional apropriado e progressivamente autónomo.

Ainda de acordo com o mesmo documento (CREC, 2020), a UC em questão envolve 1323 horas de trabalho, das quais 400 horas correspondem ao Estágio, 60 horas aplicam-se aos Seminários e 8 horas empregam-se nas Orientações Tutoriais. As restantes 855 horas correspondem ao Trabalho Autónomo que se divide em 43 horas de intervenção, 12 horas de reuniões e 125 horas de preparação.

O estágio desenvolveu-se simultaneamente nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino em Básico, numa modalidade quinzenal, isto é, de quinze em quinze dias intercalavam-se a intervenção nos ciclos. Salienta-se que esta modalidade era sempre alterada após cada interrupção letiva, sendo que, na primeira semana após cada interrupção, adotava-se um modelo misto (intervenção ao mesmo tempo nos dois ciclos).

A PES da professora em formação, tal como se pode observar na tabela em evidência, contemplou três etapas: Observação, Observação/Cooperação e Regências. As duas primeiras etapas tiveram a durabilidade de duas semanas cada e a última prolongou-se mais no tempo, tendo como durabilidade dezoito semanas.

MÊS	SEMANAS				
OUT 21	3-7	10-14 O	17-21 O	24-28 OC	
NOV 21	31out-4 OC	7-11 R	14-18 R	21-25 R	
DEZ 21	28nov-2 R	5-9 R	12-16 R	NATAL	
JAN 22	3 (terça)-6	9-13 R	16-20 R	23-27 R	
INTERRUPÇÃO LETIVA					
MAR 22	27fev-3	6-10 R	13-17 R	20-24 R	27-31 R
ABR 22	PÁSCOA		17-21	24-28 R	
MAI 22	1-5 R	8-12 R	15-19 R	22-26 R	

Tabela 4 – Calendarização do percurso formativo da PES. (Fonte: Adaptação do Documento Orientador da PES (2022/2023)).

As Semanas de Observação aconteceram nas primeiras semanas de Estágio e, como já mencionado anteriormente, foram basilares para a professora em formação adquirir conhecimentos relevantes sobre o Agrupamento, as Escolas e as turmas, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada. Como refere Estrela (1994), a observação dos contextos educativos e das situações pedagógicas contribui de forma pertinente para a formação docente, nomeadamente, para elucidar os professores em formação a encontrarem estratégias para registar toda a informação observada. Ao longo da PES, a professora em formação recorreu às grelhas de observação que facilitaram a recolha e a organização das informações.

Como se pode observar na Tabela 4, a Cooperação surge na terceira semana do Estágio. Os momentos de Cooperação foram um exercício para as Regências. Inicialmente, a professora em formação e o seu par pedagógico começaram por auxiliar os Professores Cooperantes em momentos específicos das aulas, como a correção de tarefas e, posteriormente, tiveram a possibilidade de, em conjunto, trabalhar e dinamizar alguns conteúdos. Esta fase foi importante para aproximar as professoras em formação, trocar os primeiros pontos de vista, aprendendo, assim, a profissão em cooperação (Magalhães & Folque, 2018). O trabalho colaborativo não ocorreu apenas entre as professoras em formação, mas, também, se desenvolveu com as Professoras Cooperantes que foram elementos essenciais para a formação de quem está a aprender (Magalhães & Folque, 2018). Torna-se importante mencionar que o trabalho cooperativo não se cingiu apenas à sala de aula, mas que, também, se ampliou para fora da mesma, através das atividades desenvolvidas para comunidade educativa.

Por fim, surgiram as regências, como se pode verificar na Tabela 4, onde a professora em formação teve a oportunidade de exercer a prática pedagógica. Para agilizar as mesmas, em conjunto com o par pedagógico foi criada uma calendarização de regências⁵. Por fim, assume-se que as semanas que antecederam as regências foram basilares para planificar percursos de aulas estruturados e com sentido. Neste sentido, tentou-se planificar e concretizar planos de aulas que respeitassem as necessidades das turmas, os seus gostos e os seus interesses.

Em suma, torna-se relevante salientar que as diferentes etapas explanadas foram transversais a todo o percurso da PES, uma vez que o professor só consegue desenvolver uma ação de qualidade se se questionar permanentemente. Este exercício exige que o professor

⁵ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

possua sempre um olhar atento e observador, um espírito colaborativo, de forma a trocar diferentes pontos de vista, de forma a melhorar, dia após dia, a sua prática

3.1.A UNIDADE DIDÁTICA COMO MEIO DE ARTICULAÇÃO DE SABERES

No contexto atual, cada vez mais, procura-se uma dinâmica escolar ativa e estimulante, na qual se tenta ultrapassar a dispersão do conhecimento em prol de um ensino agregador e de “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas” (Piaget cit. por Pombo *et al.*, 1993, p. 10). Esta dinâmica oferece um novo sentido à prática educativa ao promover um ensino articulado de saberes que não diminui a importância da individualidade disciplinar, mas sim que evidencia o encontro e a colaboração entre uma ou mais áreas do saber. Para que a articulação ganhe significado é primordial que exista uma sequencialidade visto que o desenvolvimento de aprendizagens deve ser feito de modo contínuo e progressivo. Esta visão de articulação pode ser viabilizada através das Unidades Didáticas (UD)⁶, uma vez que uma das suas características é possuir um “elemento de transversalidade que assegura [...] a coesão metodológica dos diferentes percursos de ensino e aprendizagem” (Pais, 2011, p. 7).

As UD apresentam-se como unidades de programação, organizadas de forma lógica e progressiva, através da sequencialização de tarefas de ensino-aprendizagem, que se desenvolvem de modo integrado a partir de um tema principal e de um elemento agregador com a finalidade de alcançar um conjunto de objetivos, conteúdos e atividades que o docente idealiza (Pais, 2013). Concomitantemente, permite dar resposta a determinadas questões de desenvolvimento curricular, nomeadamente: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar (Arends, 2007; Pais, 2011).

A professora em formação considera que a planificação em UD promove a cooperação entre áreas disciplinares, nomeadamente através dos conceitos de articulação horizontal, vertical ou de interdisciplinaridade. Aprofundando os conceitos, o primeiro assenta no reconhecimento de pontos comuns e na combinação transversal de conhecimentos provenientes de diferentes áreas curriculares do mesmo ano de escolaridade ou do mesmo nível de aprendizagem; o segundo, baseia-se numa linha sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes do mesmo ano de

⁶ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

ensino ou de outros; por fim, o último possibilita o encurtamento dos limites entre as diferentes áreas curriculares (Morgado & Tomaz, 2009; Pombo, 2004).

Como refere Roldão (2009, p. 58), o docente é o “autor permanente de estratégias de ensino na prática quotidiana de ensinar”, sendo o responsável por proporcionar um conjunto de oportunidades ricas em aprendizagens. Tendo consciência dessa responsabilidade, ao longo da PES, a professora em formação recorreu à planificação de quatro Unidades Didáticas, como se pode consultar no portfólio da mesma.

Uma vez que se torna impossível analisar ao pormenor todas as UD realizadas, neste subcapítulo, analisar-se-á a quarta e última UD, intitulada *Mar de Poesia*⁷. Como o próprio título confere, o tema aglutinador foi a poesia que permitiu desenvolver um trabalho nas diferentes turmas (2.º, 5.º e 6.º ano de escolaridade), uma vez que o tema se adaptou aos diferentes conteúdos lecionados nas aulas de ambos os ciclos. A explicação da UD clarifica de que modo foi realizada a articulação horizontal, vertical e interdisciplinaridade.

No 1.º CEB, na turma do 2.º ano, foram articuladas as áreas curriculares de Português, de Estudo do Meio (EM) e de TIC, que se interligaram através do poema “A Sementeira”, integrado na obra *Poemas da Mentira e da Verdade (2005)*, de Luísa Ducla Soares. A partir do poema, em trabalho de grupo, os alunos realizaram uma atividade de leitura, devidamente estruturada nos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura que culminou na criação do poema “A Sementeira do 2.º C”. Esta atividade foi apoiada por um recurso tecnológico *PowerPoint* que, não só permitiu trabalhar a literacia digital, como, também, possibilitou trabalhar a compreensão das características de um poema através do preenchimento de uma tabela onde tinham de identificar o número de versos, de estrofes e o nome destas últimas; a estimulação da consciência fonológica através da rima ao identificarem e registarem palavras do poema que rimavam, orientando, assim, os alunos para que adquirissem maior consciência da forma das palavras (Freitas *et al.*, 2007). Pode-se afirmar que a leitura e a análise do poema “A Sementeira” permitiram construir a ponte para a área curricular de EM, o que possibilitou a abordagem da temática da Natureza, encaminhando a turma para a reflexão sobre o conceito de quinta e este, por sua vez, levou ao conceito de planta e às suas características, mais especificamente, à constituição da planta e às condições necessárias para o seu desenvolvimento saudável, evidenciando-se, assim, a articulação horizontal. Para além desta, ainda são visíveis a articulação vertical entre os dois ciclos, por meio da exploração da obra *As Naus de Verde Pinho (2014)*, de Manuel Alegre, na área

⁷ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

curricular de Português e das estrofes dos poemas “Horizonte e Mar Português”, presentes na obra *A Mensagem* (2010), de Fernando Pessoa, na área do saber de HGP, a desenvolver mais à frente, neste subcapítulo. Por fim, a UD terminou com uma atividade prática e experimental que se prolongou nos dias seguintes com o controlo das variáveis.

No momento de planificação de todas as UD, incluindo a que está em análise, a professora em formação orientou-se pelos documentos orientadores, nomeadamente, as *Aprendizagens Essenciais* (2018) de cada área curricular e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). Com o apoio destes documentos, tentou-se colocar o aluno no centro da ação e “diversificar os modelos e tipologias das atividades propostas, através da aplicação dos princípios técnicos da diversificação curricular e da funcionalidade dessas mesmas atividades” (Pais, 2011, 46). Exemplo disso, foi a escolha da metodologia de trabalho colaborativo para a primeira parte da aula, o que permitiu aos alunos trabalharem em parceria, apoiando-se mutuamente no desenvolvimento das suas aprendizagens. Para além deste, também, a seleção de uma atividade de cariz prático e experimental ilustra o que se referiu anteriormente, uma vez que a metodologia de trabalho de grupo “se aplica a todas as situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa” e uma tarefa experimental ocorre em todas as “atividades práticas onde há manipulação de variáveis” (Martins *et al.*, 2007, p. 36).

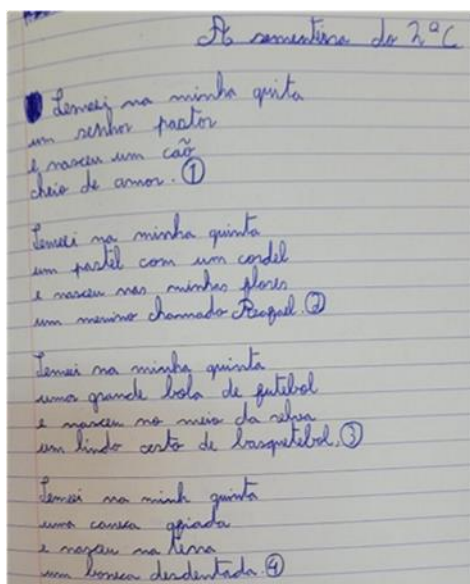


Figura 1 – Poema “A Sementeira do 2.º C”



Figura 2 – Experiência de germinação

(Fonte: Arquivo fotográfico da Professora em Formação)

No 2.º CEB, tanto na turma de Português como na turma de HGP, foi desenvolvido um trabalho que assentou na interdisciplinaridade entre estas duas áreas, uma vez que alguns conteúdos de HGP são mencionados e abordados em Português e vice-versa, possibilitando, assim, um “espaço de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (Roldão, 2009, p. 35).

No caso da turma de Português (6.º B), como mencionado anteriormente, a ligação ao tema aglutinador da poesia desenvolveu-se através da abordagem da obra literária *As Naus de Verde Pinho* (2014), de Manuel Alegre. Através da análise da mesma, evidenciou-se, também, o conceito de interdisciplinaridade, dado que o texto poético aborda factos históricos da História de Portugal, nomeadamente a viagem de Bartolomeu Dias pela costa africana que culminou na passagem pelo Cabo das Tormentas, em 1488.

Ao longo das aulas integradas na UD, a turma conheceu, em primeiro lugar, a biografia de Manuel Alegre e, em segundo lugar, escutou a leitura expressiva da obra literária. Esta opção sustenta-se no facto de a leitura expressiva e a obra selecionada estimularem os alunos a refletir, levando-os a relacionar as ideias narradas no texto com a vida real. Neste caso em particular, o texto possibilitou a mobilização de conteúdos sobre a Expansão Marítima. Posteriormente, foi realizada uma atividade de escrita em que os alunos tiveram de redigir um poema ao estilo de Manuel Alegre. Para a concretização desta atividade, a turma passou pelas diferentes fases do processo de escrita, a planificação, a textualização e a revisão de textos (Amor, 2006). O respeito pelas diferentes fases de escrita permitiu aos alunos identificarem características importantes para a redação do poema ao estilo do autor, especificamente, a questão da métrica utilizada pelo mesmo ao longo da obra, visto que todos os versos foram escritos com sete sílabas métricas. Assim, a identificação da métrica proporcionou um momento de aprendizagem onde os alunos tiveram a oportunidade de consolidar os seus conhecimentos sobre a diferenciação entre sílabas gramaticais e sílabas métricas. Por fim, a turma trabalhou o conteúdo gramatical da frase ativa e da frase passiva, através da metodologia laboratório gramatical (ponto a desenvolver mais à frente noutro subcapítulo do RE), tendo sido utilizadas frases alusivas à obra literária.

Tal como aconteceu no 1.º CEB, com o apoio dos documentos orientadores tentou-se estruturar planos de aula em que os alunos não fossem meros recetores, mas elementos ativos e participantes no processo de ensino-aprendizagem (Pais, 2011). Perante as especificidades da turma, o trabalho colaborativo revelou-se uma estratégia para os alunos se unirem em prol de um objetivo comum, apoiando-se mutuamente e respeitando o contributo de cada um. Exemplo

disso, foi a participação na atividade de escrita na qual os alunos estiveram extremamente envolvidos e ansiosos por partilhar com os colegas os seus poemas. Os objetivos foram cumpridos e o resultado do trabalho foi exposto na biblioteca da escola e, posteriormente, publicado na *Newsletter* do Agrupamento, deixando os alunos bastante orgulhosos e a professora em formação também.

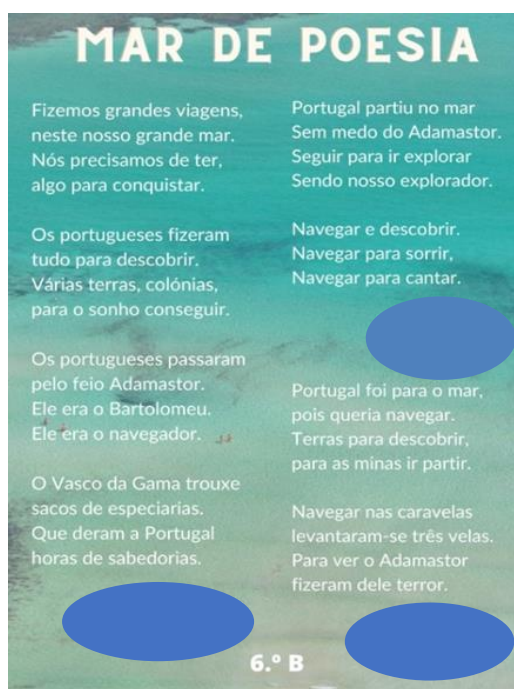


Figura 3 – *Newsletter* do Agrupamento. (Fonte: *Newsletter* do Agrupamento)

Na aula de HGP, a interação entre disciplinas (HGP e Português) aconteceu através das atividades de Motivação, onde a turma escutou a leitura expressiva de estrofes selecionadas dos poemas “Horizonte” e “Mar Português”, presentes na obra *A Mensagem (2010)*, de Fernando Pessoa. Uma vez que a turma estava a trabalhar conteúdos relacionados com Expansão Marítima, a seleção de estrofes com informação pertinente estimulou os alunos na descoberta dos temas das aulas, preparando-os para os conteúdos que iriam trabalhar. Assim, a ligação ao tema aglutinador da poesia desenvolveu-se através da atividade de Motivação e, também, da atividade de Consolidação na qual a turma, individualmente, foi desafiada a construir um poema sobre os conteúdos trabalhados. Nesta tarefa, mais uma vez, evidenciou-se o conceito de

interdisciplinaridade, visto que os alunos tiveram de mobilizar conhecimentos da área curricular do Português, nomeadamente, aplicar os conceitos de versos, de estrofes e de rima.

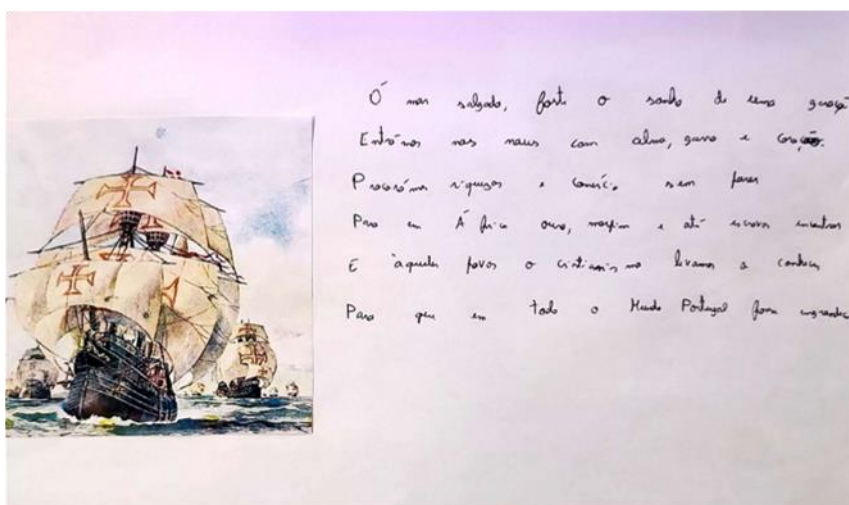


Figura 4 – Estrofe criada por uma aluna na atividade de Consolidação. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

3.2. INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A ação pedagógica desenvolvida no 1.º CEB não se rege apenas pela faixa etária das crianças que apela a uma relação pedagógica mais próxima e afetiva entre o professor e os seus alunos (Silva, 2001), mas também pelo regime de ensino de monodocência. Este modelo de ensino assenta na “polivalência curricular do professor” (Silva, 2001, p. 4), uma vez que este é o único elemento responsável na sala de aula a lecionar diferentes áreas científicas como a Matemática, as Ciências Físico-Naturais e as Ciências Humanas e Sociais e as áreas de Expressão Artística. O professor titular é o responsável por promover aprendizagens significativas que se refletem em “conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar” (Decreto-Lei n. 55/2018. p. 2930). Deste modo, ao longo da prática pedagógica, a professora em formação procurou desenvolver um trabalho de articulação horizontal e de interdisciplinaridade, ao planificar aulas que privilegiaram a ligação entre as diferentes áreas disciplinares.

3.2.1. O ENSINO DO PORTUGUÊS

A língua de um país representa uma parte da identidade dessa cultura. Segundo Vygotsky (1995), a compreensão que a criança possui sobre a língua da sua sociedade é uma ferramenta imprescindível para ela se apropriar de um conjunto de conhecimentos necessários para se preparar para a vida. Esta ideia demonstra a pertinência da existência de uma área curricular destinada ao aprofundamento dos conhecimentos pré-existentes e à construção de novos conhecimentos sobre língua e da importância da Escola enquanto instituição que promove aprendizagens sobre a mesma.

A criança quando chega à escola, nomeadamente, à valência do Pré-Escolar já é portadora de uma linguagem simples capaz de corresponder às suas necessidades básicas, desenvolvida através de um processo inato e intuitivo nos falantes da língua materna e que se encontra dependente da informação linguística que a criança recebe na sua comunidade familiar ou no seu contexto social (Sim-Sim *et al.*, 1997). Nos anos em que frequenta a Educação Pré-Escolar é desenvolvido um trabalho de aperfeiçoamento dessa linguagem, principalmente, ao nível da linguagem oral. Contudo, é no 1.º CEB que as crianças desenvolvem as maiores aprendizagens da língua uma vez que é neste ciclo de ensino que o Português ganha outra dimensão que “implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (Ministério da Educação, 2018, p. 1). É também neste ciclo que surge um documento orientador e facilitador para o professor ensinar a língua – *As Aprendizagens Essenciais de Português* – que privilegia os domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita, da Gramática e da Educação Literária.

A Língua Portuguesa possui um papel de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem e é uma área que se articula com outras e que, por isso, se assume como transversal. Sendo um elemento que permite a compreensão de todos os saberes é pertinente que, nesta fase de ensino, as crianças sejam capazes de dominar conhecimentos, quer ao nível da linguagem oral, quer ao nível da linguagem escrita (Reis *et al.*, 2009). No 1.º CEB, não só é importante promover o aprofundamento do conhecimento da linguagem oral, como também é crucial que se garanta a aprendizagem da leitura e da escrita. Nos dois primeiros anos de escolaridade, os Domínios da Leitura e da escrita surgem num só, uma vez que a aprendizagem da escrita viabiliza a aprendizagem da leitura e vice-versa, sendo uma relação de reciprocidade em que, cognitivamente, ambas as capacidades se encontram intimamente interligadas (Vale &

Sousa, 2017). Posteriormente, estes Domínios autonomizam-se, ganhando objetivos mais específicos para cada um deles. Assim, o professor possui a responsabilidade de motivar os alunos para o trabalho de todos os domínios, promovendo um ensino pleno da língua. Deste modo, ao longo da PES, a professora em formação teve o cuidado de planificar e concretizar percursos de aprendizagem que foram ao encontro de todos os Domínios já mencionados.

Segundo Sim-Sim (1998), a linguagem é o meio que permite à criança comunicar com os outros, relacionar-se com o meio que a rodeia e que lhe permite manifestar os seus interesses, sentimentos e emoções. Como mencionado anteriormente, as crianças desenvolvem esta capacidade de forma natural quando começam a explorar o meio ambiente e a contactar com envolventes linguísticos, nomeadamente, no seio familiar. Por este motivo, o Domínio da Oralidade acaba por ser desvalorizado no contexto educativo, sendo o menos trabalhado na sala de aula. Deste modo, defende-se que o Domínio da Oralidade deve ser trabalhado em pé de igualdade com os restantes domínios (Lugarini, 2003). Segundo a autora Emília Amor (2001, p. 61), a “condição fundamental para a aquisição/aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo - «aprender-se a falar, falando»”. Tendo essa consciência, torna-se pertinente que a abordagem deste domínio não seja desmerecida e que o docente proporcione atividades que valorizem “o valor de [saber ouvir] e [saber expressar-se] adequadamente ao contexto e à finalidade de cada situação” (Sim-Sim *et al.*, 1997, p. 35), até porque a aquisição e o desenvolvimento da linguagem implicam, também, ser-se capaz de produzir e compreender todos os sons da língua ou de ser capaz de utilizar as regras gramaticais (Sim-Sim, 1998).

O Domínio da Oralidade não aborda apenas a componente da Expressão, mas também a componente da Compreensão que compreende o “saber escutar [e] reter o essencial” (Sim-Sim *et al.*, 1997, p. 53) do que se escuta. Neste sentido, ao longo da PES, tentou-se privilegiar atividades que permitissem às crianças escutar e seguir a linha sequencial da mensagem, compreendendo, assim, com clareza a informação e selecionando o essencial da mesma (componente da Compreensão); aumentar o vocabulário para se expressarem com clareza e eficiência (componente da Expressão) (Sim-Sim, 1997).

Como tal, para o Domínio da oralidade, dá-se como exemplo a atividade desenvolvida na aula do dia 13 de janeiro de 2023⁸, na qual a turma do 2.º ano trabalhou a obra *O Muro* (2022), de Giancarlo Macri e Carolina Zanotti. A partir da leitura desta obra foi desenvolvido um diálogo orientado que valorizou o “saber expressar-se” (Sousa, 2006, p. 48) e que antecedeu a atividade

⁸ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

correspondente à componente da Compreensão – Saco *das Perguntas*. Para esta tarefa de compreensão os alunos foram divididos em grupos: cada um retirou questões sobre o texto, que permitiram trabalhar a compreensão literal e a compreensão inferencial. Apesar da divisão das componentes da oralidade, as duas articularam-se uma com a outra de forma natural ao longo do diálogo, uma vez que só pode existir uma boa expressão se existir uma boa compreensão do tema. Neste sentido, através da reflexão conjunta, os alunos já demonstraram ter compreendido a narrativa da obra através das ideias partilhadas, como, por exemplo, se depreende a partir das seguintes intervenções: “independentemente da cor da nossa pele somos todos iguais”, “se trabalharmos todos juntos conseguimos mais coisas”, “todas as pessoas são importantes”, “todas as profissões são importantes”. No decorrer da tarefa, a professora em formação teve em atenção à forma como os alunos se expressaram tanto no diálogo como na leitura das questões e nas respostas dadas às mesmas, uma vez que estes deveriam verbalizar de forma clara e audível, articulando corretamente as palavras.

O domínio da oralidade mantém uma relação de articulação com os Domínios da Leitura e da Escrita, uma vez que a consciência fonológica apresenta um papel basilar na aprendizagem da leitura e da escrita alfabética (Rebello, 1993). Por isso, desenvolver a competência da oralidade vai permitir que as crianças não só sejam capazes de se exprimirem melhor, como de desenvolverem as suas competências ao nível da leitura e da escrita, dado que, no âmbito da comunicação verbal, os três domínios interagem entre si (Sá, 2016).

Assim, ainda na mesma aula, serve de exemplo a tarefa de uma especificidade de leitura que espelha a relação entre vários Domínios – oralidade, leitura e escrita – os quais se encontram constantemente em interação (Sá, 2016). Através da narrativa da obra *O Muro* (2022), de Giancarlo Macri e Carolina Zanotti foi criado um pequeno texto que narra uma situação passada na escola do reino dos azuis. Através do texto, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de compreender que um grafema pode corresponder a realizações sonoras diferentes. Neste caso em particular, os alunos tiveram de identificar o grafema < z > rodeando-o com cor vermelha e identificar o grafema < s > nas realizações que correspondiam ao fonema < z >, rodeando-o com cor azul. Este exercício permitiu que os alunos identificassem dois grafemas diferentes (< s > e < z >) e que compreendessem que num determinado contexto, possuem o som < z >.

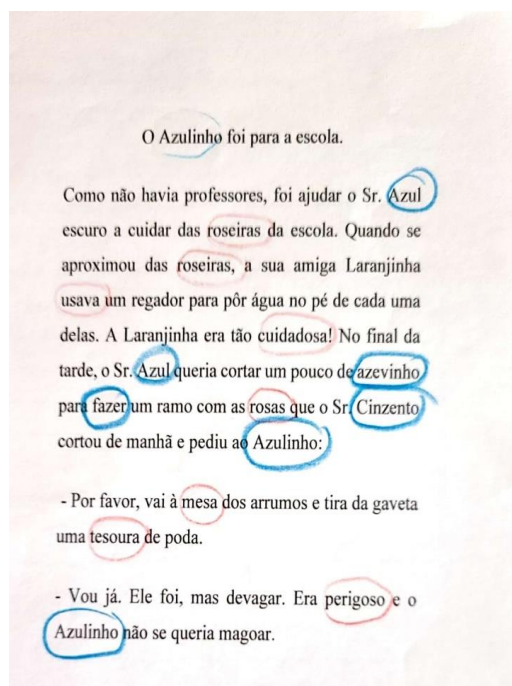


Figura 5 – Tarefa de uma especificidade de leitura.
(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Saber ler e escrever são competências basilares que permitem às crianças ampliarem os conhecimentos, não só na área do Português, como também noutras áreas de conhecimento. Por este motivo, a leitura e a escrita são consideradas competências basilares na escolaridade básica por ser necessário um conhecimento explícito da língua e conseqüente reflexão sobre a sua estrutura. Estes processos exigem um ensino explícito, sistematizado e com uma prática frequente e supervisionada. Sem uma aprendizagem sólida destas competências o desempenho noutras áreas do saber estará comprometido, colocando em causa a qualidade do percurso de aprendizagem ao longo da escolaridade obrigatória (Morgado *et al.*, 2021). É neste ponto que, mais uma vez, se salienta a importância da transversalidade desta área curricular evidenciando, assim, que a aprendizagem do Português se relaciona com a problemática do sucesso ou insucesso escolar (Reis *et al.*, 2009).

Numa aula de Português é inevitável não se relacionar o texto com a leitura, uma vez que o texto é um elemento central que promove um momento privilegiado de ensino-aprendizagem (Morgado *et al.*, 2021). O livro apresenta-se, assim, como um objeto de grande relevância, criando pontes entre os diferentes Domínios – Educação Literária, Leitura-Escrita e a Oralidade – visto que o texto literário impulsiona a concretização de diversas atividades de aprendizagem. Desta

forma, ao longo da PES, privilegiou-se a articulação entre os Domínios da Leitura e da Escrita com o Domínio da Educação Literária, dado que, através da leitura e análise das obras, se realizaram diferentes atividades de leitura e de escrita.

Na faixa etária do 2.º ano de escolaridade, o Domínio da Educação Literária possui o poder de encantar e envolver as crianças, criando oportunidades para a abordagem de diferentes temáticas e de diferentes conteúdos. Como referem Azevedo e Balça (2019, p. 8) “conhecer textos e autores literários faculta ao sujeito um conhecimento do mundo importante para que ele possa estabelecer conexões e relações intertextuais, inferindo muito daquilo que se entrediz ou que não se explicita abertamente”. Face ao exposto, ao longo da PES, tentou-se levar para a sala de aula diferentes obras literárias que deram o mote para a realização de diferentes percursos de aprendizagem. É exemplo disso a obra *As aventuras do Pinóquio* (2014), de Carlo Collodi, trabalhada na UD – Todos a bordo. Navegar para aprender!⁹ – que através de capítulos selecionados, não só permitiu à turma trabalhar a área curricular do Português como, também, o conteúdo dos meios de transportes da área curricular de EM. Para além desta, também as diferentes obras literárias trabalhadas no âmbito do Projeto de Investigação permitiram abordar diferentes temáticas, das quais se destacam o 25 de Abril, a guerra da Ucrânia, os Direitos das Crianças, entre outros.

No que respeita às atividades de escrita levadas a cabo, dão-se como exemplo o livro acordeão onde os alunos criaram um final para a família da história retratada na obra *O Princípio* (2012), de Paula Carballeira (trabalhada no âmbito do Projeto de Investigação) e a carta redigida aos líderes do mundo (Anexo I), redigida a partir da missiva narrada no livro *Carta aos Líderes do mundo* (2022), de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva (trabalhada no âmbito do Projeto de Investigação). Ambas as atividades de escrita não só envolveram o conhecimento básico da caligrafia e da ortografia como, também, os seguintes processos cognitivos e translinguísticos o planeamento do texto, a textualização, a revisão, a correção e a reformulação do texto (Reis, 2009).

Pode-se afirmar que os Domínios da Leitura e da Escrita, aglutinados no 1.º CEB, são imprescindíveis numa aula de Português, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade, já que o 1.º CEB constitui uma etapa fulcral em toda a história escolar das crianças ao permitir-lhes desenvolver aprendizagens basilares para o seu futuro. Assim, cabe ao professor utilizar estratégias que impulsionem os alunos para aprendizagens relevantes.

⁹ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)



Figura 6 – Páginas do livro Acordeão construído por uma aluna. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

3.2.2. O ENSINO DO ESTUDO MEIO

Atualmente, a sociedade faz parte de uma era das ciências e da informação em que as mudanças tecnológicas ocorrem a um ritmo acelerado e onde as preocupações com as questões sociais e ambientais são cada vez maiores (Guimarães & Cavadas, 2009; Macário *et al.*, 2020). Esta realidade exige que a Escola assuma um papel preponderante numa formação cada vez mais esclarecida e interventiva. A área curricular do EM vai ao encontro dessa realidade possuindo capacidade para promover aprendizagens relevantes que contribuem para o desenvolvimento integral do aluno. Segundo o documento orientador das *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio* (2018a), a área curricular em estudo assenta em três Domínios – *Sociedade, Natureza e Tecnologia* – que contemplam competências de diferentes áreas do saber como Biologia, Física, Geografia, História, Etnografia, Química e Tecnologia, como “aspectos que têm a ver com a moral e o Civismo” (INIDE, 2007, cit. por Carvalho & Freitas, 2010, p. 6).

A curiosidade é uma característica transversal a todas as crianças da faixa etária da turma do 2.º ano de escolaridade. Esta é uma característica inata e um estímulo para o processo de aprendizagem que, por esse motivo, deve ser valorizada e estimulada pelo docente. Dado o facto do EM possuir um grande objeto de estudo alicerçado a conceitos de diferentes disciplinas é uma área curricular na qual o professor tem abertura para estimular a curiosidade natural dos alunos, através de questões e de atividades de cariz prático que permitem explorar vários fenómenos e

problemáticas. Assim, pode-se afirmar que a área curricular em questão é uma disciplina completa e promotora do desenvolvimento da literacia científica através da “observação, análise e interpretação” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 12-13) de diferentes conteúdos relacionados com o meio, com distintos contextos da vida quotidiana e da promoção da capacidade do pensamento crítico. Esta última revela-se essencial não só para o desenvolvimento de aprendizagens noutras áreas disciplinares como para diferentes situações diárias, como por exemplo a tomada de decisões e resolução de problemas pessoais, profissionais e sociais (Tenreiro & Vieira, 2002). Desta forma, cabe ao professor orientar e possibilitar momentos de aprendizagem que trabalhem os conhecimentos, capacidades e atitudes de forma contextualizada, dando preferência a práticas dinâmicas e interdisciplinares, onde as crianças fazem parte da ação e envolvem-se na construção das próprias aprendizagens (Ministério da Educação, 2018a).

A carga horária de EM é reduzida o que implica que o professor faça uma gestão criteriosa do tempo de forma a ser possível desenvolver um trabalho equitativo, que respeite a relevância e o contributo das áreas do saber – as Ciências Naturais e Físicas e as Ciências Sociais e Humanas. Deste modo, ao longo da PES a professora em formação procurou desenvolver percursos de aprendizagem que fossem ao encontro de um “conjunto de saberes” de ambas as áreas mencionadas, através de “uma abordagem pedagógica, flexível, inter e transdisciplinar” (Jesus, 2022, p. 173).

Na área do saber das Ciências Físicas e Naturais salienta-se a pertinência de existirem percursos de aprendizagem que orientem os alunos “a constatar a importância e o uso da ciência e da tecnologia no quotidiano/sociedade e os impactos desse uso no ambiente, bem como estabelecer relações entre o quotidiano (sociedade/ambiente) e a ciência e a tecnologia” (Fernandes & Pires, 2019, p. 239).

Tendo em conta a perspetiva partilhada, em seguida, apresentar-se-á uma atividade desenvolvida na quarta UD¹⁰ – *Mar de Poesia* – que abordou o conteúdo da constituição das plantas e as condições necessárias para o seu desenvolvimento saudável, através de uma experiência de germinação. O planeamento da atividade foi ao encontro da abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente) onde a turma foi orientada numa exploração que envolveu “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (PASEO, 2017, p. 21). Tentou-se, assim,

¹⁰ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

planificar uma atividade que envolvesse a resolução de problemas, a interpretação de dados, a formulação de questões críticas, a previsão de respostas e a avaliação de resultados.

A atividade a explicar prendeu-se com uma experiência de germinação de uma planta de cebolo na qual esteve em análise a influência da água no seu crescimento. Como já mencionado no subcapítulo 2.1, esta foi ao encontro do trabalho prático ao envolver a turma em toda a experiência, do trabalho experimental ao trabalharem com a manipulação de variáveis (Martins *et al.*, 2007) e teve como objetivo estimular nos alunos uma postura reflexiva, crítica e argumentativa.

Ao nível do desenvolvimento da atividade, antes do início da experiência foi desenvolvido um diálogo em torno da constituição das plantas, das suas características e das suas necessidades para um desenvolvimento saudável, privilegiando, assim, os conhecimentos prévios dos alunos. Este momento permitiu à professora em formação detetar ideias prévias e relevantes para aprofundar ou modificar ao longo da atividade, construindo novas aprendizagens. Com este conhecimento, a docente em formação reuniu a informação necessária para orientar os alunos na exploração e construção dos seus próprios conhecimentos. Paralelamente, permitiu introduzir a questão-problema “Qual a influência da humidade no crescimento do cebolo?” que alavancou o início da vertente prática. Esta respeitou o método científico ao colocar os alunos a observar a questão-problema; recolher dados e informações relacionados com o problema; desenvolver uma explicação provisória para a problemática (hipótese), registando-a na folha de trabalho; comprovar a hipótese através da experiência de germinação; registar os dados que permitiriam dar resposta à grande questão; validar ou não a explicação provisória.

Conclui-se que este género de atividades, para além de cativar o interesse das crianças, são muito ricas em aprendizagens, porque envolvem os alunos em todo o processo, permitindo experienciar situações práticas. Contudo, importa referir que a aprendizagem não ocorre apenas por meio da manipulação de objetos, mas sim, através do questionamento, da reflexão e da interação entre pares e com o docente. Neste sentido, cabe ao professor estimular os alunos com questões e orientá-los a testar os seus conhecimentos prévios, permitindo o confronto de opiniões (Martins *et al.*, 2007). Subscrevendo as palavras dos autores citados, não basta que os alunos se envolvam e explorem uma atividade, é crucial que tenham o apoio e a orientação do professor ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, ao longo da atividade a professora em formação teve a preocupação de ir colocando pequenas questões orientadoras que estimularam os alunos a observar, a refletir e a comunicar.

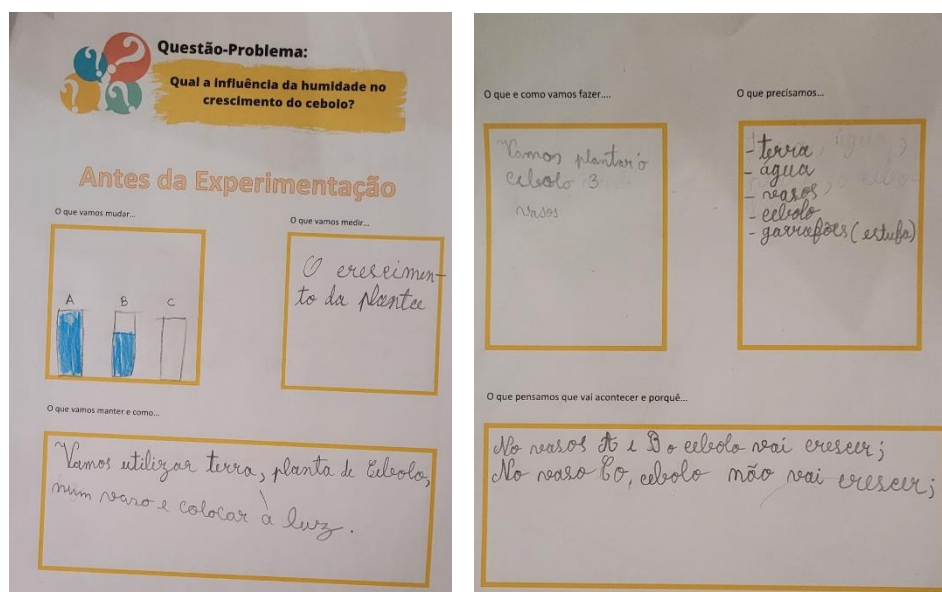


Figura 7 – Carta de planificação realizada por um aluno. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Segundo Carvalho e Freitas (2010, p. 35), o Ensino das Ciências Sociais e Humanas deve promover um “alargamento progressivo de horizontes [...] 1) do próximo para o distante; 2) do familiar para o desconhecido; 3) do presente para o passado; 4) do eu para os outros”. No currículo atual, o contacto com o passado não é imediato. Nos dois primeiros anos, o ensino foca-se mais em conteúdos relacionados com o meio local, nomeadamente com o conhecimento das profissões, dos direitos e dos deveres de uma sociedade e das necessidades básicas como a saúde e a alimentação. No terceiro ano, o ensino começa a trabalhar conteúdos que remetem os alunos para o passado através do reconhecimento das unidades de tempo, o que lhes permite começar a reconhecer vestígios do passado local confrontando-o com o meio local atual. Por fim, no quarto ano, o trabalho do passado torna-se mais evidente ao dar-se início ao ensino da História, passando-se a trabalhar factos e datas relevantes da História de Portugal (Ministério da Educação, 2018a).

Na aula observada de 12 de dezembro de 2022¹¹, a turma do 2.º ano realizou uma atividade em torno do tema das regras em sociedade que articulou as áreas curriculares de EM, da Cidadania e Desenvolvimento e das TIC. Através da atividade pretendeu-se que os alunos desenvolvessem capacidades e atitudes que os influíssem a uma participação positiva e compreensiva ao nível social, sendo capazes de relacionar o conteúdo com situações do

¹¹ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

quotidiano contribuindo, assim, “para a compreensão progressiva da Sociedade” (Ministério da Educação, 2018a, p. 1).

A atividade em evidência respeitou uma estrutura organizada e sequencial de aprendizagens, nomeadamente, através da divisão da aula em três partes – *Motivação, Desenvolvimento e Consolidação*. No ensino das Ciências Sociais e Humanas, tanto no 1.º CEB como nos restantes Ciclos de Ensino, é imprescindível que se recorra a uma organização lógica, coerente e hierarquizada como a referenciada pela Taxonomia de Bloom (revista em 2002) que privilegia um trabalho desde um nível mais básico até a um mais complexo (Trindade *et al.*, 2015). Neste sentido, os alunos começaram a atividade a conhecer a Érica, uma personagem que lhes apresentou uma situação fictícia e que permitiu lançar a questão-problema – *Porque é que quando estamos em Sociedade precisamos ter regras?* – esta, por sua vez, foi o ponto de partida para a parte do desenvolvimento de aprendizagens. Seguiu-se um momento de partilha dos conhecimentos prévios relativos ao conceito de Sociedade, realizado através da aplicação *Mentimeter*. Este momento gerou um diálogo em torno do conceito visto que a turma demonstrou não compreender o significado do mesmo. Uma vez que se esperava que os alunos partissem dos conhecimentos prévios para a compreensão do meio local e social, era essencial que estes compreendessem o conceito, só assim, conseguiriam desenvolver novas aprendizagens. Na parte correspondente ao desenvolvimento de aprendizagens, cada grupo de trabalho construiu um *puzzle* alusivo a um comportamento/atitude correto (a)/incorreto (a). Com o apoio de um guião digital criado pela professora em formação, cada grupo de trabalho manipulou um *puzzle* onde fizeram as suas próprias interpretações, trocaram pontos de vista, compreenderam os seus significados e, no final, criaram uma regra social. Através da atividade, para além da promoção do trabalho autónomo, foi possível colocar os alunos no centro da ação e envolvidos na problemática, construindo, assim, “o seu próprio conhecimento, estruturando-o e reestruturando-o sucessiva e progressivamente” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 13). Na fase de consolidação de aprendizagens cada grupo de trabalho apresentou o seu *puzzle* e a regra criada associada ao mesmo. Por fim, cada aluno respondeu à questão-problema, demonstrando as aprendizagens desenvolvidas.



Figura 8– Registo fotográfico da utilização do *Guião digital* na atividade. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)



Figura 9 – Exemplo de um *puzzle* construído por um grupo de trabalho. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

3.2.3. O ENSINO DA MATEMÁTICA

A Matemática é uma área curricular que, mais do que exercitar a memorização de regras e cálculos, se encontra presente no quotidiano de várias formas e que contribui positivamente para a formação de cidadãos críticos, autónomos e capazes de solucionar diferentes problemática ao longo da vida.

O documento orientador das *Aprendizagens Essenciais de Matemática* do 2.º ano de escolaridade (2018e, p. 3), apresenta cinco grandes temas: Números e Operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados e Resolução de Problemas, Raciocínio e Comunicação, aos quais estão elencados diferentes objetivos essenciais para o desenvolvimento de aprendizagens. De modo a explicar a ação pedagógica nesta área curricular, foram selecionadas atividades realizadas em diferentes planificações, em que se trabalharam alguns dos temas mencionados. Passa-se a apresentar uma atividade realizada na aula de 16 de novembro de 2022 ¹², com a turma do 2.º ano, ainda na modalidade de trabalho colaborativo. O plano de aula foi pensado em torno do tema da dentição e articulou diferentes áreas curriculares, nomeadamente, o EM, a Matemática, o Português, as Expressões Artísticas e as TIC. Ao nível da Matemática foram abordados os Temas da Geometria e Medida, ao trabalhar o conteúdo da localização e orientação no espaço e o Raciocínio e Comunicação, uma vez que os alunos tiveram

¹² O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

de mobilizar conhecimentos matemáticos e comunicar raciocínios e resultados. Inicialmente, os alunos foram desafiados a realizar o jogo “Vamos ao dentista” na aplicação *Wordwall*. O jogo foi uma atividade singela que permitiu às professoras em formação introduzir os conceitos matemáticos: direita, esquerda, à frente, atrás, um quarto de volta, meia-volta e uma volta inteira, de forma a trabalhar a questão da localização e orientação no espaço. As compreensões destes conceitos foram importantes para as crianças realizarem a tarefa seguinte, que os desafiava a “explorar, analisar e interpretar situações de contextos variados, numa abordagem do espaço ao plano” (Ministério da Educação, 2018e, p. 9).

A tarefa em questão foi baseada numa história hipotética criada pelo par pedagógico e relacionada com um tema da atualidade e de especial interesse para a turma, o Mundial de Futebol e os cromos da Seleção Portuguesa. O facto de o tema ser de interesse geral foi um ponto integrador, uma vez que os alunos se interessaram de imediato pela atividade e envolveram-se na concretização da mesma. Para a realização desta atividade, os alunos foram organizados em pequenos grupos. Estes começaram por conhecer a problemática de uma personagem, o Miguel, que necessitava de oito cromos para terminar a sua caderneta da seleção. Sabia-se que seis amigos do Miguel tinham cromos repetidos e que não se importavam de lhe dar para ele conseguir terminar a caderneta até início do Mundial de Futebol. A tarefa consistiu, em cada grupo, descobrir um ou mais itinerários que o Miguel poderia fazer para conseguir recolher os oito cromos que lhe faltavam. No final, cada grupo teve de preencher uma ficha de trabalho com questões sobre a tarefa e apresentar aos colegas o itinerário que tinham escolhido. Através da atividade foi possível que os alunos desenvolvessem a capacidade de comunicação, utilizando linguagem matemática, já que, em pequenos grupos, tiveram de escutar os raciocínios uns dos outros para conseguirem descobrir os diferentes itinerários e, em grande grupo, tiveram de explicar as conclusões a que chegaram (Ministério da Educação, 2018e).

Torna-se importante explicar a escolha da utilização da temática do Mundial de Futebol na dinamização da atividade. O tema surgiu da dificuldade sentida pelas professoras em formação em trabalhar o conteúdo matemático de forma criativa e sem retirar o rigor científico inerente aos conteúdos a trabalhar. Assim, criou-se uma atividade que teve em consideração um interesse dos alunos, captando-lhes a atenção para aprenderem Matemática, enquanto se estimulava “uma relação positiva com a disciplina” (Ministério da Educação, 2018e, p. 2).

Em suma, a atividade funcionou muito bem, o que permitiu trabalhar o “raciocínio espacial, com ênfase na visualização e na orientação espacial, essenciais para a compreensão do espaço

em que se movem” (Ministério da Educação, 2022, p. 12). Todos os grupos conseguiram traçar um itinerário, sendo que quatro desses traçaram o percurso mais curto e um grupo traçou o percurso mais longo. No momento de partilha de resultados, os alunos perceberam que todos os percursos apresentados ajudavam o Miguel a cumprir o seu objetivo. Esta conclusão gerou uma discussão pertinente entre as crianças que começaram a relacionar a situação da aula com situações do seu quotidiano. Por exemplo, uma aluna afirmou que conhecia dois caminhos diferentes para chegar à Escola, mas que o pai vinha sempre pela estrada do *Mercadona*, porque era o caminho mais rápido. Perante a partilha da colega de turma, outra aluna concluiu que a amiga demorava pouco tempo a chegar à Escola, porque o pai fazia o caminho mais curto. Esta troca de ideias permitiu que a turma concluísse que o percurso mais curto compensava mais o Miguel, porque este demorava menos tempo. Através da partilha dos alunos compreendeu-se que, para além de terem trabalhado as questões do raciocínio espacial e da orientação espacial, os alunos trabalharam também a capacidade do raciocínio dedutivo, visto que a partir de uma premissa chegaram a uma conclusão verdadeira.



Figura 10 – Registo fotográfico da atividade alusiva ao Mundial de Futebol. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

A próxima atividade a ser apresentada insere-se, mais uma vez, no Tema da Geometria e Medida com enfoque num conteúdo diferente – *Figuras Geométricas* – e integra a segunda UD *Ler, Reinar e Geometrizar*. Como o nome da UD indica, o plano de aula foi pensado em torno da

geometria e articulou diferentes áreas curriculares como o Português, a Educação Artística, as TIC e a Matemática.

O recurso às TIC apoia novas formas de ensinar e de aprender, ao mesmo tempo, que contribui para a estimulação de diferentes capacidades como a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização e a criatividade (Flores *et al.*, 2011). Concordando com esta visão, ao longo da PES e sempre que foi possível, tentou-se incluir as novas tecnologias nas diferentes intervenções pedagógicas. Exemplo disso, foi a atividade inicial da aula do dia 14 de março de 2023¹³, desenvolvida com a turma do 2.º ano, que além de ter o objetivo de promover a literacia digital, também possuía a intenção de salientar as potencialidades do recurso tecnológico como uma forma de motivação e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. A valorização dos conhecimentos prévios é um ponto de grande relevância dentro da sala de aula. Estes são representações mentais e conceitos desenvolvidos em diferentes situações quotidianas, sendo uma base para a construção de novos significados (Ribeiro, 2006). Dada a relevância dos mesmos, tentou-se selecionar estratégias que possibilitassem uma melhor exploração dos mesmos (Coll *et al.*, 2001).

A aula iniciou-se com a atividade – *Ilha Periscópio* –, na qual os alunos foram desafiados a entrarem no *site Ilha Periscópio*, do Ministério da Educação, e realizar os dois jogos (*Qual o intruso? Quais as figuras?*), na categoria o *Arqueólogo – Classificação de figuras*. Através deste, os alunos mobilizaram conhecimentos que já possuíam ao identificarem diferentes polígonos (triângulos, quadrados, retângulos...) e círculos e esclareceram dúvidas que tinham. Esta atividade abriu o caminho para a atividade seguinte e foi a ponte entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos conhecimentos que se pretendia que eles aprendessem.

Em seguida, os alunos realizaram a atividade *3,2,1... vamos explorar os Pattner Blocks*, onde através de um guião digital e com o apoio de uma folha de trabalho, as crianças exploraram os *Pattner Blocks*, identificando os diferentes polígonos, separando-os e representando-os numa malha de *Geoplano*, consoante o número de lados. Esta atividade revelou-se positiva uma vez que o lado exploratório da mesma permitiu à turma dialogar, responder a questões, expor raciocínios, estabelecer conjeturas e aplicar conceitos matemáticos. Os alunos envolveram-se num trabalho de exploração e investigação que lhes permitiu concluir que uma das formas para se classificar os polígonos é através do número de lados dos mesmos. Através desta conclusão, tiveram a oportunidade de formular novas conjeturas, comprová-las e chegar a novos conceitos como o de

¹³ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

pentágono e hexágono. A comunicação matemática exige “a organização e consolidação prévia das ideias e processos matemáticos” (Ministério da Educação, 2022, p. 3), deste modo a utilização do guião digital, que sustentou a coerência de toda a atividade ao apresentar os conteúdos a trabalhar e as estratégias que iriam ser utilizadas, aliado ao trabalho colaborativo, permitiu aos alunos serem autónomos na realização da tarefa e estimulados a comunicar matematicamente entre si.



Figura 11 – Exemplo de uma página do *Guião Digital* da atividade 3,2,1... vamos explorar os *Pattner Blocks*. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

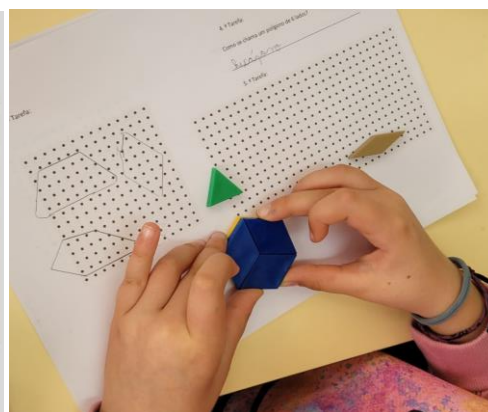


Figura 12 – Registo fotográfico de um momento de exploração dos *Pattner Blocks*. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

3.2.4. O ENSINO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A Comissão Nacional da UNESCO salienta a importância da Educação Artística para o desenvolvimento integral da criança e, por isso, referencia que a mesma deve ser integrada nos contextos educativos (Reis *et al.*, 2019, p. 5). Em Portugal, o documento orientador *Aprendizagens Essenciais* apoia o professor a desenvolver “as linguagens artísticas: Musical, Dramática e Plástica” na sua ação pedagógica (Reis *et al.*, 2019, p. 4).

A arte apresenta-se de diferentes formas e a Música é uma delas. É uma linguagem universal, melódica e criativa à qual a turma do 2.º ano estava bastante familiarizada, visto que o Professor Cooperante é formado nesta área, incluindo-a, muitas vezes, na sua prática pedagógica. Desta forma, a professora em formação tentou também incluir a mesma na sua ação, destacando duas atividades que possibilitaram aos alunos experimentarem sons vocais, nomeadamente através da voz cantada, que fossem criativos ao produzirem uma letra musical e,

por fim, que fossem desinibidos e participativos ao apresentarem publicamente à comunidade escolar o trabalho desenvolvido (Ministério da Educação, 2018d).

A atividade em evidência surgiu no âmbito da comemoração do Dia Mundial da Criança e foi desenvolvida em par pedagógico e articulou a área curricular do Português e a área da Educação Artística – Música. Numa aula de 90 minutos, os alunos trabalharam a temática dos Direitos das Crianças. O mote para a temática foi feito através do poema *Hoje é Dia da Criança*, integrado no livro *O Livro das Datas*, de Luísa Ducla Soares (2009). Através da leitura e análise da obra foram desenvolvidas outras tarefas que permitiram aos alunos familiarizarem-se com os direitos das crianças consagrados na Declaração Universal dos Direitos da Criança e compreenderem a importância dos mesmos.

Após todo o trabalho desenvolvido, realizou-se um último exercício, isto é, em grande grupo, as crianças tiveram de mobilizar os conhecimentos aprendidos e construir uma letra para uma música. O par pedagógico começou por questionar aos alunos se conheciam a música *Sou uma taçado Panda e os Caricas*, ao qual a resposta foi um uníssonos “Sim”. A seleção da música foi intencional, porque era importante que as crianças tivessem familiarizadas com a melodia e com o ritmo da canção de forma a ser mais fácil criarem um poema para a mesma, adaptando a canção à temática. Assim, a partir da melodia e da letra já existente, os alunos criaram um poema novo. Apesar da exigência da tarefa, a turma esteve envolvida e entusiasmada em todo o processo e ficou animada ao saber que iriam partilhar o trabalho final com a restante comunidade escolar. Depois de ensaiada a música, os alunos, no dia seguinte, apresentaram-se às restantes turmas da Escola.

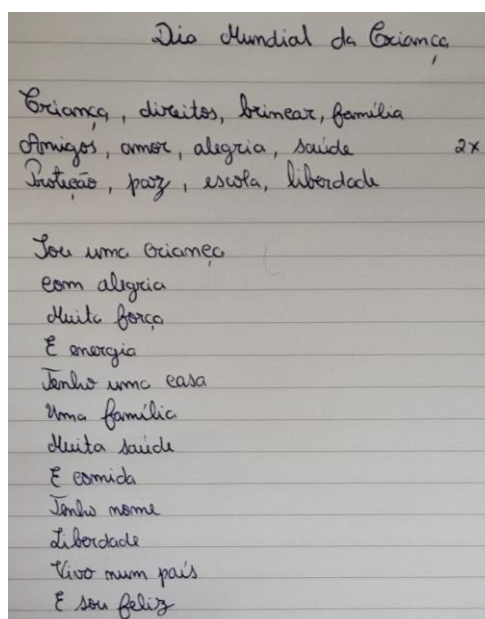


Figura 13 – Letra da música construída pela turma do 2.º C. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

A apresentação da turma à comunidade revelou-se um exercício de comunicação muito bonito. De forma singela, os alunos partilharam com os colegas alguns dos direitos fundamentais que todas as crianças deveriam ter, reconhecendo que, tal como a Língua Portuguesa, a Música é uma forma de comunicação, de expressão e de construção de significados (Ministério da Educação, 2018d).

Tal como as restantes artes do grupo das Expressões Artísticas, a Expressão Dramática contribui e é essencial para o “desenvolvimento global e integrador dos alunos” (Ministério da Educação, 2018e, p.1).

A atividade dramática em destaque integrou a UD *Ler, Reinhar e Geometrizar* e foi concretizada na aula de 14 de março de 2023¹⁴, onde foram articuladas diferentes áreas curriculares como o Português, a Matemática, a Educação Artística – Artes Visuais e a Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro. No que toca à expressão em evidência neste momento, esta contemplou apenas dois dos três domínios – *Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação*. Assim, pretendeu-se que a turma, através de uma narrativa que já lhe era familiar, produzisse e dramatizasse uma cena pequena, contactando e reconhecendo algumas especificidades do texto dramático, por exemplo cenas, personagens, diálogos e falas (Ministério da Educação, 2018e).

Antes de se avançar nesta análise torna-se pertinente abordar a importância do trabalho colaborativo entre professores, metodologia privilegiada ao longo da PES. A colaboração pressupõe o trabalho conjunto entre professores, não invalidando o trabalho individual de cada um. Trabalhar em colaboração potencializa a ação de ensinar através do contributo de cada professor, não implicando que se trabalhe sempre de forma coletiva, uma vez que este género de trabalho não ocorre, apenas, quando se coloca um “grupo de pessoas perante uma tarefa colectiva” (Roldão, 2007, p. 27). Advém, também, de todas as partilhas desenvolvidas em prol de melhorar a ação pedagógica individual e coletiva. Respeitando a estrutura e organização da PES, o par pedagógico teve de desenvolver momentos de regência coletivos e individuais, em dias diferentes, mas consecutivos, como foi o caso da aula em evidência. Um dos grandes objetivos da díade foi que não existisse uma barreira entre as aulas lecionadas individualmente, pelo contrário, tentou-se trabalhar para que a transição entre as mesmas fosse fluída e sequencial. Nesse

¹⁴ [O portfólio da Joana: formação para a docência. \(padlet.com\)](#)

sentido, existiu sempre o cuidado em dialogar, trocar perspectivas de modo a desenvolver um trabalho lógico e com significado.

Na aula que antecedeu a planificação desenvolvida a 14 de março de 2023, o par pedagógico da professora em formação trabalhou com a turma a obra literária *Os filhos do rei pequenino e da grande rainha (2021)*, de Taro Miura. Dando continuidade a esse trabalho proporcionou-se um momento de reconto da obra literária, construindo-se, assim, uma ponte entre as duas aulas. Em seguida, propôs-se aos alunos que dramatizassem uma parte da narrativa de forma a criarem uma cena para ela. Foi selecionada, pela professora em formação, uma parte da narrativa que envolvia todas as personagens mencionadas na obra literária, o que permitiu que todos os alunos participassem na tarefa de dramatização. Assim, dois alunos deram vida às personagens do rei e da rainha, dez alunos encarnaram os filhos dos mesmos e, por fim, os restantes alunos deram vida a personagens figurantes. Em suma, as crianças estiveram envolvidas e participativas ao longo de todo o processo, revelando-se capazes de decidir como queriam dramatizar a cena e os objetos que teriam de usar para caracterizar as personagens.



Figura 14 – Registo fotográfico de um momento da dramatização. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

As Artes Visuais são uma das áreas das Expressões Artísticas e tem como grande objetivo o “alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais (Ministério da Educação, 2018b, p. 1). Ao longo da PES, foram desenvolvidas diferentes atividades plásticas de forma a assinalar algumas datas comemorativas como, por exemplo, o Dia do Pai e o Dia da Mãe.

A atividade em análise integrou a UD *Ler, Reinar e Geometrizar* e foi concretizada na aula de 14 de março de 2023, articulando a área curricular da Matemática com as Artes Visuais. Tal como aconteceu com a atividade explanada anteriormente, a atividade plástica desenvolveu-se a partir da ilustração do Rei Pequenino, uma das personagens da obra literária trabalhada pela turma. Com esta atividade, pretendeu-se que os alunos escolhessem e utilizassem diferentes técnicas e materiais na construção de um boneco geométrico (Ministério da Educação, 2018b).

De forma a introduzir a área da arte, a turma começou por visualizar um vídeo intitulado “A Matemática na arte”, que relacionava figuras planas com a pintura e, posteriormente, visualizaram uma ilustração do “Rei pequenino”. Seguiu-se um diálogo sobre o conteúdo visualizado no qual as crianças identificaram diferentes figuras geométricas. Após o fim deste momento, os alunos realizaram uma atividade plástica ao recriar o rei pequenino através do recurso a diferentes materiais, mas respeitando a regra de utilizarem materiais e ou recortes com figuras geométricas. Desta forma, a turma não só trabalhou a capacidade da motricidade fina através da Expressão Plástica como na área curricular da Matemática, trabalharam os descritores enunciados nas *Aprendizagens Essenciais* que envolvem o reconhecimento e a comparação de sólidos geométricos, identificando as semelhanças e diferenças entre elas; identificação de formas geométricas nos polígonos representados, nomeadamente triângulos, quadrados, retângulos, pentágonos e hexágonos (Ministério da Educação, 2018e, p. 9). Assim, desta forma, valorizou-se, mais uma vez, a interdisciplinaridade.



Figura 15– Exemplo da recriação da personagem do Rei Pequenino construído por um aluno. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

3.3. INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino do 2.º CEB rege-se pelo regime de pluridocência, uma vez que o currículo se encontra organizado em diferentes áreas curriculares, o que exige um professor formado para cada uma delas.

Assim, no que concerne à prática desenvolvida neste ciclo, foram planificadas várias aulas das áreas curriculares de HGP e de Português. Dada a impossibilidade de aprofundá-las a todas nos subtópicos específicos serão selecionadas algumas atividades que servirão de exemplo do trabalho desenvolvido ao longo da PES.

3.3.1. O ENSINO DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A área curricular de HGP tem como principal objetivo apoiar os alunos na compreensão das transformações temporais e no processo pelo qual a sociedade se tornou naquilo que é hoje, através da abordagem de conceitos sobre o passado/presente, local/nacional, nacional/universal (Félix & Roldão, 1996). É uma área que “evidencia, ainda, a necessidade de saber gerir o território e os recursos de que dispomos, incluindo os patrimoniais, a diferentes escalas” (Ministério da Educação, 2018, p.2). Assim, a História não deve servir apenas para levar os alunos a apreciar monumentos famosos, mas sim, a saber apreciar e desfrutar de todos os vestígios do passado (Félix, 1998), isto é, deve promover aprendizagens como “o pensamento cronológico que desenvolve o sentido do tempo histórico; a compreensão histórica, isto é, a competência para identificar [...] as causas dos acontecimentos; a análise e a interpretação da História [...]; a investigação histórica [...]; a análise de temas históricos e a tomada de decisões” (Félix, 1998, p. 34). Para o desenvolvimento destas competências, torna-se imprescindível o desenvolvimento de percursos pedagógicos onde os alunos sejam elementos ativos e participativos na descoberta do conhecimento. Tendo em conta esta perspectiva, ao longo da PES, tentou-se desenvolver atividades que envolveram os alunos no processo de ensino-aprendizagem, através do trabalho de grupo, do diálogo e partilha de ideias, da leitura e análise de fontes e da reflexão em grande grupo, por exemplo, em momentos de plenário.

Ao contrário das outras áreas do saber, a organização espaciotemporal de HGP é o ponto chave da disciplina. É através da relação entre o espaço e o tempo que os alunos respondem à questão da Geografia que pergunta “Porquê ali?” e a da História que pergunta “porquê nesse momento”? (Horta & Dias, 2017, p. 287). Segundo Maia (2010, p. 41), é através desta relação proximal que “os jovens conhecem diferentes sociedades e culturas num contexto temporal, o que os ajuda a perceber de que forma os espaços e o tempo se relacionam entre si”.

Tal como acontece na área de EM no 1.º CEB, as Ciências Humanas e Sociais relacionam-se com educação para a cidadania, através da “transmissão de conhecimento (saber), o desenvolvimento de capacidades e procedimentos (saber fazer) e de atitudes e valores (saber ser/saber estar)” (Maia *et al.*, 2014, p. 3200). Pode-se afirmar que o ensino da cidadania se encontra com a História com o objetivo de capacitar as crianças para a interpretação do mundo e da sociedade em que vivem. Isto porque, “ninguém pode viver o passado, mas é bem certo que não se pode avançar criticamente rumo ao futuro ignorando o passado” (Félix e Roldão, 1996, p. 17), por isso, é preciso conhecê-lo para compreendê-lo. Assim, a compreensão do passado permite desenvolver uma maior consciência do mundo e da evolução das sociedades humanas (Félix, 1998). Para isso, os alunos devem ser formados para desenvolverem as capacidades de interpretar diversos fenómenos políticos, económicos, sociais e culturais que se desenvolveram em diferentes espaços, em diferentes sociedades tornando-os conscientes, responsáveis e participativos em democracia (Horta & Dias, 2017).

Face ao exposto, a professora em formação elaborou diferentes planificações para blocos de aula de 50 minutos e, tal como no 1.º CEB, a aula foi dividida em três partes – Motivação, Desenvolvimento e Consolidação –, tendo como referência a Taxonomia de Bloom ao respeitar “uma estrutura organizadora do ensino aprendizagem” (Bloom & Krathwohl, 1956, cit. por Trindade *et al.*, 2015, p. 3). Assim, através desta estrutura procurou-se pensar num conjunto de estratégias que envolvesse a leitura e análise de fontes e que estimulasse a turma a desenvolver diferentes capacidades como a “de refletir, observar, indagar e elaborar hipóteses sobre o conhecimento” (França, 2016, p. 3). Na impossibilidade de se apresentar todas as planificações serão evidenciadas atividades correspondentes a cada momento suprarreferidos de diferentes percursos de aprendizagens.

O momento da Motivação corresponde à primeira fase da aula e, para além de permitir apresentar o conteúdo a abordar na aula, permite motivar os alunos para a sua abordagem, pois as crianças quando estão motivadas estão envolvidas e se estão envolvidas participam de forma

mais ativa nos momentos de aprendizagem, isto porque a motivação torna-se num impulso positivo para aprender (Guinapo, 2018).

Ao longo da PES e de forma a criar momentos de Motivação significativos e que captassem a atenção da turma tentou-se diversificar recursos e estratégias. Posto isto, na aula de 17 de janeiro de 2023¹⁵, os alunos trabalharam o motivo que levou D. Afonso VI, rei de Leão e Castela, a doar o Condado Portucalense a D. Henrique e identificando a ambição de D. Henrique para o Condado Portucalense. De forma a conseguir introduzir o tema da aula, o momento de Motivação foi dividido em duas fases, sendo que, na primeira, os alunos visualizaram um vídeo da série *Knightfall do Canal História*, no qual assistiram a uma batalha entre Muçulmanos e Cristãos e na segunda construíram um *puzzle* alusivo a um mapa da Península Ibérica, com evidência no Condado Portucalense e, ainda, a imagem de um guerreiro cruzado. Por sua vez, na aula observada de 23 de janeiro de 2023¹⁶, no momento de Motivação, a turma teve de decifrar um enigma que permitiu descobrir o tema da aula – a ação de D. Afonso Henriques na luta pela independência do Condado Portucalense e que levou à formação do Reino de Portugal. Por fim, na aula do dia 20 de março de 2023¹⁷, os alunos escutaram a leitura de três quadras selecionadas do livro *Caras e Coroas Reis e Rainhas de Portugal Para Miúdos (2014)*, de José Jorge Letria em que, posteriormente, realizaram a análise das mesmas e identificaram informações alusivas ao conteúdo da aula – as causas sociais e políticas que originaram a crise de sucessão dinástica 1383-1385.

O segundo momento corresponde às experiências de aprendizagens que podem envolver diferentes estratégias que permitem aos alunos construir o seu conhecimento de forma participativa e envolvida. Segundo Félix (1998, p. 59), “o ensino da História possibilita a transmissão cultural de qualquer sociedade pelo conhecimento de uma memória colectiva do passado que nos ajuda a compreender melhor o presente e até mesmo a perspectivar o futuro”. Ao longo da PES, tentou-se planear percursos que colocassem os alunos no centro da ação e que, ao mesmo tempo, valorizassem o conhecimento histórico, através da análise e interpretação de fontes que, por sua vez, estão ligadas à formação da consciência histórica. A análise e interpretação de fontes possibilitam aos alunos compreender o mundo através dos olhos de quem as escreveu (Barca, 2004), existindo diferentes perspetivas que nos leva a outro ponto pertinente relacionado com o papel do professor que deve promover o contacto com diferentes fontes

¹⁵ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

¹⁶ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

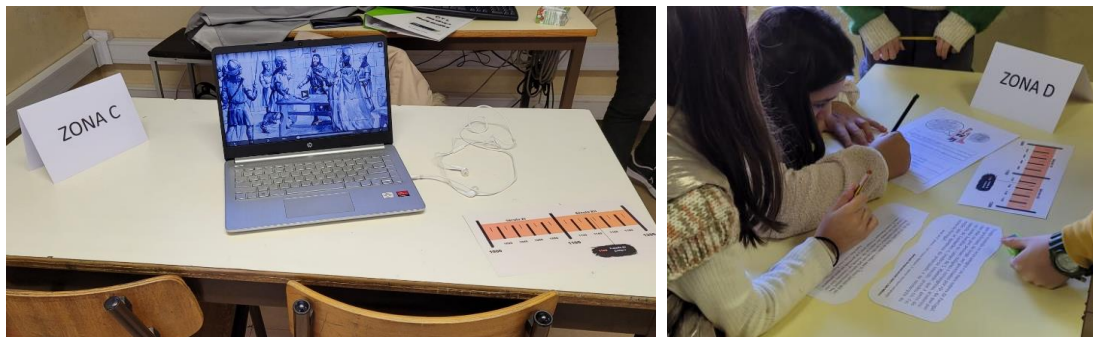
¹⁷ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

histórias – documentos escritos, representações pictográficas e iconográficas, músicas vídeos, entre outros.

Perante o exposto, torna-se importante destacar uma atividade de desenvolvimento na qual os alunos estiveram no centro da ação, ao analisar e interpretar fontes históricas que lhes possibilitou construir “o seu próprio conhecimento” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 13). Assim, na aula de 23 de janeiro de 2023¹⁸ os alunos, divididos por grupos, participaram num jogo de investigação criado pela professora em formação. O jogo de investigação foi desenvolvido tendo em conta a metodologia Aula-Oficina que possui premissas que se integram com a perspetiva construtivista que, por sua vez, defende que os alunos são capazes de participar ativamente na construção do seu próprio conhecimento. A aula-oficina é, assim, uma metodologia que promove uma dinamização na sala de aula onde os alunos são agentes da sua própria formação (Barca, 2004). Deste modo, através do jogo os alunos identificaram e compreenderam os acontecimentos históricos que foram essenciais para que D. Afonso Henriques conquistasse a independência do Condado Portucalense, conseguindo, assim, tornar Portugal num reino independente. Descrevendo o jogo, este foi dividido em três partes diferentes, sendo que, na primeira parte os alunos circularam pela sala de aula, passando por diferentes zonas identificadas (A, B, C, D e E) que colocavam à disposição diferentes fontes históricas (barras cronológicas, excertos, vídeos...). Estas permitiam aos alunos desenvolver uma investigação e reflexão ao construírem respostas para questões problemáticas e desafiantes cognitivamente, presentes num guião de trabalho e validando o jogo como uma estratégia relevante no percurso de ensino-aprendizagem, não o desvalorizando a um mero jogo sem significado e irrelevância pedagógica (Barca, 2004). Importa ressaltar que cada guião de trabalho possuiu uma ordem de circulação pela sala, evitando que mais do que um grupo estivesse na mesma zona. Na segunda parte, os alunos tiveram de ordenar cronologicamente os acontecimentos aprendidos, uma vez que a professora em formação teve o cuidado de delinear ordens de circulação que não respeitasse a linha cronológica dos acontecimentos. Deste modo, os alunos realizaram um exercício de reorganização espaciotemporal ao identificarem no tempo e no espaço os acontecimentos trabalhados. Na terceira parte, em grande grupo, realizou-se um momento de partilha de conhecimentos, onde cada grupo teve a responsabilidade de falar de zonas específicas. Este momento não só permitiu que todos os grupos participassem e demonstrassem os

¹⁸ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

conhecimentos desenvolvidos como, também, permitiu que estes pudessem argumentar e co-argumentar sobre as respostas dadas ao longo do jogo, debatendo diferentes interpretações e pontos de vista.

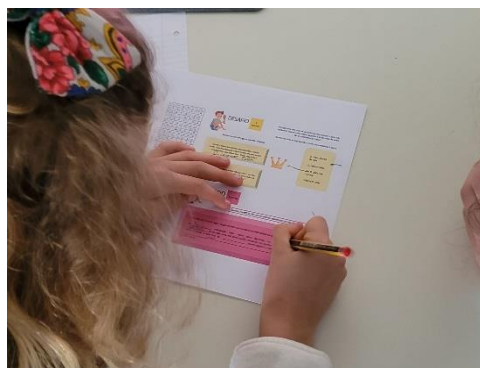


Figuras 16 e 17– Registos fotográficos da atividade *Jogo de Investigação*. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Segundo Estanqueiro (2010), os bons professores esforçam-se para conhecer os seus alunos, valorizando as suas capacidades, os seus saberes, os seus interesses e têm o cuidado de diversificar os recursos utilizados em sala de aula, procurando proporcionar o melhor percurso de aprendizagem possível. Neste sentido, na aula observada do dia 20 de março de 2023¹⁹, a mestranda voltou a recorrer à metodologia Aula-oficina, mantendo a dinâmica de jogo (ponto de interesse da turma), mas diversificando os recursos, neste caso em particular, recorrendo ao apoio das TIC. Salienta-se a palavra “apoio”, uma vez que “a tecnologia não deve dominar o processo educativo, mas sim complementar e adaptar-se às necessidades do ensino aprendizagem” (Franco, 2013, p. 13). Passando à explicação da atividade esta consistiu num jogo de descoberta que, mais uma vez, permitiu aos alunos envolverem-se ativamente na construção do seu próprio conhecimento. O jogo consistiu em a turma ajudar o Pedro (personagem fictícia) a desenvolver uma investigação para um trabalho de História e Geografia de Portugal. Para facilitar o trabalho a personagem dividiu o mesmo em quatro partes, sinalizando-as com quadrados coloridos onde cada uma possuía diferentes fontes históricas que teriam de ser analisadas. Resumidamente, ao jogarem os alunos descobririam as causas da crise social (fome, peste, epidemia e guerras) e política (problema de sucessão de 1383). De forma a iniciar cada ronda do jogo, a professora em formação girava uma roleta que selecionava a cor do quadrado que teriam de trabalhar e analisar as fontes lá partilhadas. Em cada quadrado os grupos tinham seis minutos

¹⁹ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

para analisar as fontes e resolver o desafio. Os desafios eram diversos (sopa de letras, palavras cruzadas, texto com lacunas e correspondência) e tinham como objetivo problematizar a experiência de jogo e, tal como na atividade anterior, desafiar cognitivamente os alunos, obrigando-os a refletir sobre as informações recolhidas, mobilizando-as e aplicando-as nas respostas aos mesmos (Barca, 2004). Terminado o tempo previsto para cada desafio, os alunos voltavam à página inicial e voltava-se a girar a roleta. Este processo repetiu-se até os grupos terem passado pelos quatro quadrados coloridos. Importa referir que a ordem dos acontecimentos foi aleatória, existindo áudios explicativos que permitiam que alunos realizassem uma ligação temporal, realizando, no final, um exercício de colocar os acontecimentos por ordem. Os alunos demoraram mais tempo do que era suposto para a concretização do jogo, uma vez que tiveram dificuldades em colocar os acontecimentos numa linha temporal. Dada esta situação, nesta aula, os alunos não conseguiram realizar a atividade de consolidação (que será explicada ainda neste subtópico), terminando a aula com a partilha e correção dos desafios.



Figuras 18 e 19 – Registos fotográficos da atividade de desenvolvimento. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

O terceiro e último momento corresponde a uma avaliação das aprendizagens desenvolvidas. As atividades desenvolvidas nesta fase devem permitir ao professor fazer uma gestão das aprendizagens desenvolvidas e, paralelamente, possibilitar aos alunos a solidificação de conteúdos; organização dos novos conhecimentos; o esclarecimento de dúvidas relativamente às novas aprendizagens; concretização da revisão e um balanço da aula. Neste sentido, apresentam-se duas atividades diferentes, especificamente, a atividade de consolidação corresponde à aula do dia 17 de janeiro de 2023²⁰ onde, perto do fim da aula, cada aluno recebeu uma carta de jogo que continha quatro círculos coloridos com perguntas associadas às quais os

²⁰ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

alunos tinham de responder em cinco minutos. Cada pergunta valia um ponto que, no final, seria contabilizado caso a resposta estivesse correta. Em grande grupo, e no final do tempo estipulado realizou-se a correção e a contabilização dos pontos. A atividade foi um sucesso e todos os alunos obtiveram classificação máxima, verificando-se que os objetivos traçados para a aula foram alcançados. Torna-se pertinente explicar o motivo pelo qual a professora em formação optou por pontuar o jogo. Assim, devido à turma ser bastante competitiva, a pontuação serviu como um elemento estimulador para os alunos se envolverem na atividade e concretizá-la com seriedade.



Figuras 20 e 21 – Registos fotográficos da atividade de Consolidação. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Apesar de os alunos, na aula do dia 20 de março de 2023²¹, não terem tido oportunidade de desenvolver, em contexto de sala de aula, a atividade de consolidação, esta foi concretizada como trabalho de casa. Assim, grande parte dos alunos criaram uma Banda Desenhada que narrava os conteúdos trabalhados em contexto de sala de aula. De um modo geral, os alunos conseguiram compreender que, naquela época, Portugal atravessava uma fase difícil devido à fome e às doenças associadas. Para além disso, grande parte da turma compreendeu que a morte de D. Fernando trouxe insegurança ao reino e medo de perder a independência, uma vez que o povo não conseguiu aceitar a relação de D. Beatriz com o reino de Castela.

²¹ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)



Figura 22– Exemplo de uma Banda Desenhada construída por uma aluna. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

3.3.2. O ENSINO DO PORTUGUÊS

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) salienta que a passagem de um ciclo de ensino para outro deve ser coerente e crescente respeitando, assim, “uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada nível a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (artigo 8.º, ponto 2, p. 5127). Tendo em conta este documento legal, ao transitarem para o 2.º CEB, os alunos vão dar continuidade às aprendizagens desenvolvidas no ciclo anterior. No que respeita à área curricular do Português, as crianças devem desenvolver um trabalho que lhes permitirá o aprofundamento do conhecimento da língua, trabalhando “em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares da língua em domínios específicos: a compreensão oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão da escrita e o conhecimento explícito sobre a língua” (Ministério da Educação, 2018f, p. 2).

A coerência e a sequencialidade referidas anteriormente encontram-se refletidas nas *Aprendizagens Essenciais do Português*, tirando os dois primeiros anos de escolaridade em que os Domínios da Leitura e Escrita são trabalhados em conjunto, a partir do 3.º ano de escolaridade passa a existir uma uniformidade na organização de Domínios enunciados – Oralidade, Leitura,

Escrita, Educação Literária e Gramática. Para além da alteração mencionada, outro aspeto que difere entre os dois ciclos são os objetivos que vão variando consoante a exigência e a complexidade de cada ano de escolaridade. Neste sentido, foram planificadas aulas que fossem ao encontro de todos domínios supramencionados e expostos nas *Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º ano (2018i)*.

A oralidade é um meio de comunicação transversal a todas as áreas do saber. As interações verbais fazem parte do dia-a-dia de uma sala de aula, independentemente de ser uma aula de Português ou de outra área curricular, são a forma de comunicação mais utilizada. A crença de que estas interações verbais são suficientes para o desenvolvimento de competências levou à desvalorização deste Domínio, que tende a ser o menos trabalhado em Português (Amor, 2006). De forma a não desvalorizar e negligenciar a oralidade, a professora em formação planificou diferentes atividades que promoveram o “o saber ouvir” e o “saber expressar-se” (Sousa, 2006, p. 48), trabalhando assim, competências de compreensão e de expressão oral.

Na UD – Eu é que sei! –, especificamente, na aula observada de 5 de janeiro de 2022²², os alunos trabalharam a componente da compreensão do oral ao realizarem um exercício de escuta ativa que teve como objetivo “não só compreender formas complexas do oral”, mas também, “identificar a intenção comunicativa do interlocutor [...] e “reter a informação relevante” (Ministério da Educação, 2018, pp. 2-3). Uma vez que a turma iria dar início à leitura da obra *Ulisses (2016)*, de Maria Alberta Menéres, a atividade prendeu-se com a escuta ativa da biografia da autora. Esta desenvolveu-se sobre os pressupostos teóricos de Lugarini (1996) que divide este género de tarefas em três momentos: pré-escuta, escuta e pós-escuta. No primeiro momento, os alunos familiarizaram-se com os propósitos do exercício e com a informação que iriam ouvir. No segundo momento tiveram acesso à folha de trabalho e realizaram o momento de escuta propriamente dito. No terceiro e último momento corrigiram a tarefa o que permitiu à professora em formação identificar se os objetivos traçados para a atividade foram ou não cumpridos.

Segundo Inês Sim-Sim (2007, p. 5), “a essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos o grande objetivo do ensino da leitura”. No entanto, a compreensão do texto acontece também a partir da interpretação do código escrito que permite compreender o sentido do texto (Ribeiro *et al.*, 2010). Neste sentido, não basta colocar os alunos a ler, é necessário ensiná-los a ler e a compreender o que estão a ler (Sim-Sim, 2007) e, para isso, torna-se importante possibilitar-lhes o contacto com textos literários de referência e

²² O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

permitir a sua leitura na íntegra: o que nos direciona para o Domínio da Educação Literária que mantém uma relação proximal com o Domínio da Leitura, uma vez que um dos seus objetivos é cultivar o gosto da leitura nos alunos, tornando-a num hábito prazeroso e para a vida (Ministério da Educação, 2018i).

Ao longo da PES, foram abordadas diferentes obras literárias – *Ulisses (2016)*, de Maria Alberta Menéres; *As Naus de Verde Pinho (2014)*, de Manuel Alegre; *Os Piratas (2014)*, Manuel António Pina – que cuja leitura obedeceu a uma sequência lógica que contemplou três fases: a de pré-leitura, a da leitura e a da pós-leitura (Amor, 2006).

Nas fases de pré-leitura, tentou-se recorrer a diferentes estratégias como a visualização de vídeos, a audição de áudios, a manipulação de objetos, a exploração de ilustrações e outros elementos paratextuais, que permitiriam ativar as ideias prévias dos alunos acerca daquilo que iriam ler e motivá-los para a leitura, estimulando, assim, “o conhecimento anterior sobre o tema” (Sim-Sim, 2007, p. 15). Como exemplo de pré-leitura, veja-se a atividade integrada na UD – *Eu é que sei!* – a turma deu início à abordagem da obra literária *Ulisses (2016)*, de Maria Alberta Menéres. Esta atividade iniciou-se com a entrada da turma na sala de aula, a qual estava preparada com um ambiente imersivo e alusivo à Grécia Antiga, no qual se incluiu música característica e objetos específicos dessa época (harpa, coroa dourada, escudo e capacete de guerreiro) que orientaram os alunos para a descoberta do tema da aula: um guerreiro da Grécia Antiga. Por fim, os alunos receberam um exemplar do livro a abordar e, em grande grupo, analisaram os elementos paratextuais do mesmo, confrontando com a ideia lançada anteriormente para validar o tema da narrativa da obra.



Figuras 23 – Registo fotográfico dos objetos alusivo à Grécia Antiga levados para a sala de aula. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Por sua vez, na fase da leitura torna-se pertinente a seleção de estratégias adequadas, a criação de uma imagem mental do caminho de leitura a seguir e “de acordo com a natureza da obra em questão e com os objetivos que presidem à sua seleção” (Amor, 2006, p. 101). Assim, dá-se continuidade à atividade em torno da obra *Ulisses (2016)* que serve de exemplo para o trabalho desenvolvido. Uma vez que a narrativa se passa em diferentes espaços, na fase da planificação da leitura, a professora em formação e o seu par pedagógico acharam por bem criar um recurso que dinamizasse o momento de leitura e que acompanhasse os alunos na descoberta dos diferentes espaços da ação. Antes do início da leitura, foi apresentado um mapa representativo dos diferentes espaços, cada um deles estava tapado por uma carta que continha uma pista sobre o próximo local que o Ulisses e os seus companheiros iriam conhecer. Assim, antes do início de cada capítulo um aluno voluntariava-se para ir ao quadro retirar uma carta que continha pistas sobre o que o Ulisses iria viver. Essas suposições eram validadas, ou não, após a leitura do capítulo. Esta dinâmica foi possível através da realização de uma leitura faseada que não só permitiu a exploração do mapa, como, também, verificar a compreensão da obra ao longo da leitura da mesma. Através de cada pausa estratégica foi possível criar momentos de diálogo entre professora em formação e a turma, o que permitiu avaliar a compreensão do texto, testar e reformular hipóteses, procurar informações no texto e, em caso de dúvidas, pedir aos alunos que voltassem a ler determinado parágrafo de forma a esclarecê-las (Ribeiro *et al.*, 2016).

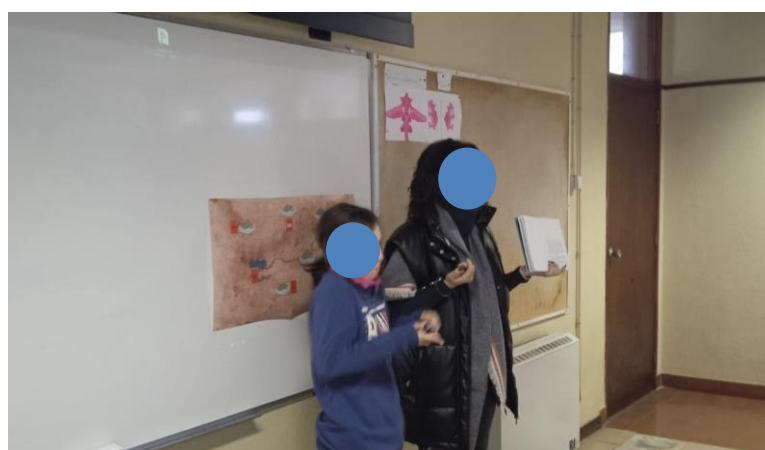


Figura 24 – Registo fotográfico de um momento de dinamização do mapa representativo dos espaços da ação da obra *Ulisses (2016)*. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

A terceira e última fase centra-se num trabalho mais aprofundado da interpretação e compreensão do texto lido, o que torna importante salientar que esta não ocorre somente na fase de pós-leitura, como já foi demonstrado neste subcapítulo, mais concretamente, na fase anterior. Voltando novamente à atividade em torno da obra *Ulisses* (2016), após a leitura dos primeiros capítulos, foi desenvolvida uma atividade que envolveu “procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e uso específico da língua” (Ministério da Educação, 2018i, p. 3). Assim, foi apresentada uma dinâmica na qual cada grupo de trabalho retirou uma questão de um saco, à qual os alunos responderam, em pequenos grupos, e, no fim, partilharam as suas respostas em plenário. As perguntas colocadas continham questões relacionadas com a compreensão literal e nestas os alunos tiveram de identificar a informação que se encontrava de forma explícita no texto, como, por exemplo, a identificação das características físicas e psicológicas. Por outro lado, ao nível da compreensão inferencial, os alunos realizaram raciocínios dedutivos a partir da informação presente na obra, podendo existir a necessidade de recorrer a conhecimentos prévios, como, por exemplo, identificar o narrador da obra.

A escrita, de entre todos os Domínios enunciados nas Aprendizagens Essenciais de Português, deve ser aquele que reúne mais consenso em relação à sua relevância no ensino da língua. A escrita é um processo complexo e meticuloso que permite organizar ideias através de palavras de forma a transmitir aquilo que se pretende expressar (Barbeiro & Pereira, 2007). Segundo Barbeiro e Pereira (2007, p. 17), a melhor forma de envolver os alunos no processo de escrita é promover atividades que envolvam “a possibilidade de tomar decisões [...] desde a forma como vai organizar a informação no texto [...] até à escolha entre duas ou mais palavras ou expressões que pode utilizar numa determinada passagem do texto”.

No que concerne ao Domínio da escrita salienta-se uma atividade que integra a UD – Ler, Reinar e Geometrizar ²³– e que esteve em concordância com as diferentes fases do processo de escrita, nomeadamente a planificação (estabelecimento de objetivos e a antecipação de efeitos); a textualização (redação propriamente dita); a revisão; a leitura; a avaliação e a eventual correção ou reformulação do que foi escrito (Barbeiro & Pereira, 2007). Assim, na aula do dia 27 de março de 2023, os alunos realizaram uma atividade de escrita criativa que consistiu na redação de um texto narrativo utilizando as personagens da história *As três gotas de sangue* (2020), de António Botto, trabalhada na aula anterior. Como cada aula de Português era apenas de 50 minutos, a

²³ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

atividade foi desenvolvida em pares, o que se revelou um ponto positivo, devido à partilha de ideias e de opiniões, o que enriqueceu o processo de planificação e de escrita.

Passando, agora, para o domínio da Gramática, é sabido que, no contexto educativo, o ensino da Gramática deve promover a reflexão da língua e favorecer o “desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências (linguísticas e comunicativas) do aluno enquanto falante” (Rodrigues, s.d., p. 228). Para isso, é imprescindível que se rompa com o modelo de aprendizagem transmissiva que vigorou durante muitos anos no ensino da gramática e que implicava a memorização de regras gramaticais, substituindo-o por modelos que promovam a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, através de percursos pedagógicos assentes na investigação e descoberta. Seguindo esta linha de pensamento, destaca-se a metodologia do Laboratório Gramatical, proposta por Inês Duarte em 1992 e aplicada na aula do dia 25 de maio de 2023²⁴. Esta é uma abordagem que contempla um conjunto de atividades que oferecem aos alunos um papel ativo na descoberta e compreensão das regularidades presentes no funcionamento da língua (Xavier, 2012). Objetivamente, o Laboratório Gramatical permite que os alunos identifiquem regularidades e formulem uma regra de determinado conteúdo gramatical (Duarte, 1992), através de uma problematização que coloca os alunos num papel investigativo.

Para a concretização desta atividade, a professora em formação recorreu à ferramenta *PowerPoint* e criou um material que apoiou e que respeitou as quatro fases da metodologia proposta por Inês Duarte (1992): apresentação dos dados; problematização, análise e compreensão dos dados, realização de exercícios de treino e avaliação de aprendizagem realizada. Esta atividade iniciou-se com apresentação dos dados sobre a frase ativa e a frase passiva. Em seguida, desenvolveu-se a fase da problematização, análise e compreensão dos dados, na qual, através de questões problematizadoras os alunos formularam hipóteses na tentativa de identificarem um padrão que lhes permitisse formar uma regra (Duarte, 2008). Após reunirem todas as informações necessárias, e de as compreenderem, avançaram para a terceira fase onde testaram as informações elaboradas. Assim, através da realização de exercícios treinaram o conteúdo gramatical apreendido (Duarte, 2008). Por fim, na última fase, realizaram o jogo *Dados da sorte da Frase Ativa e da Frase Passiva* que lhes permitiu fazer uma avaliação das aprendizagens desenvolvidas. Com o apoio da ferramenta *PowerPoint*, foi criado um género de tabuleiro com quadrados coloridos (azul, rosa e laranja), cujo objetivo era que os alunos, em

²⁴ O portfólio da Joana: formação para a docência. (padlet.com)

grupos, percorressem o tabuleiro e respondessem aos exercícios associados a cada cor. Para isso, antes de jogar, os alunos lançavam um dado e avançavam consoante o número que lhes saía.

3.4. PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES NO AGRUPAMENTO

A Escola está inserida numa sociedade que possui uma identidade social e cultural. Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), a Escola deve ser um espaço que apoia e promove o desenvolvimento social e cultural e uma forma para o fazer é através da cooperação com instituições do meio local e da participação em projetos e atividades dentro e fora da Escola. A participação, a cooperação e a dinamização de atividades e projetos promovem momentos de aprendizagem significativos, evidenciando que a aprendizagem não ocorre apenas dentro da sala de aula, mas também fora dela.

Ao longo da PES e, em ambos os ciclos de Ensino, a professora em formação, em conjunto com o seu par pedagógico e com o duplo par pedagógico, participou e dinamizou diferentes atividades no Agrupamento. A professora em formação esteve sempre pronta e disponível para colaborar nas diferentes atividades dinamizadas pelas escolas, visto que a participação nas mesmas permitia trabalhar em cooperação, não só com o par pedagógico e com o duplo par pedagógico, mas também com os Professores Cooperantes e restantes agentes educativos.

As datas comemorativas fazem parte da cultura escolar e costumam ser assinaladas todos os anos pelas suas comunidades. Estas não devem ser encaradas como meras celebrações, mas sim como oportunidades para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Neste sentido, é crucial que o professor aproveite essas datas para sensibilizar os alunos para questões ambientais, sociais, entre outras, através de estratégias diferentes das habituais, como o trabalho fora do contexto de sala de aula e em comunidade. Assim, procurou-se dar maior significado à dinamização das atividades através da articulação entre as datas assinaladas com conteúdos de diferentes áreas curriculares.

Face ao exposto, em seguida explicam-se as atividades realizadas em par pedagógico, relacionadas com o Dia do Pai e o Dia da Mãe, na turma do 2.º ano. Ambas permitiram que os alunos trabalhassem a área curricular das Artes Visuais, através da construção de um jogo para oferecer ao pai – Jogo do Galo – e de um porta-velas para presentear a mãe. Assim, para além do

valor sentimental inculcado aos objetos, estas atividades permitiram estimular a criatividade, a imaginação e a motricidade fina, enquanto contribuíram para “o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística” (Ministério da Educação, 2018b, p. 1).



Figura 25 – Registro fotográfico da atividade do dia da Mãe. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)



Figura 26 – Prenda do Dia do Pai. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

No mês de março, assinalou-se o início da Primavera e a comunidade escolar tem como tradição, todos os anos, realizar uma Feirinha da Primavera e, por isso, as professoras em formação tomaram a iniciativa de se envolver na atividade. Assim, respeitou-se a ideia dada pela coordenadora da Escola da venda de um vaso pintado pelos alunos e planificou-se uma atividade que fosse ao encontro do pedido da mesma e que, ao mesmo tempo, fosse promotora de aprendizagens. Deste modo, para além de trabalharem a área curricular das Artes Visuais, através da pintura dos vasos, os alunos trabalharam o Domínio da Natureza, da área curricular de EM, ao terem de identificar o tipo de planta (cultivada ou espontânea) e de demonstrarem que compreendiam a importância da água para o crescimento das plantas. Assim, num dia estipulado, todos os alunos pintaram um vaso e, noutro dia, realizaram a plantação das suculentas. Uma vez que a feirinha era aberta a todos, os pais foram informados pelo par pedagógico, através do *Google Classroom*, sobre a atividade realizada pelos educandos e convidados a virem conhecer a feirinha.



Figura 27 – Registo fotográfico da atividade de Artes Visuais para a feirinha da Primavera. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)



Figura 28 – Registo fotográfico da atividade de plantação de suculentas. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Ainda em par pedagógico, foi assinalado o Dia da Criança, através da articulação vertical entre Português do 2.º e do 6.º ano de escolaridade. Ambas as turmas trabalharam os direitos da criança a partir da leitura e análise da obra “Hoje é Dia da Criança”, d’ *O Livro das Datas* (2015), de Luísa Ducla Soares, e desenvolveram a mesma sequência de tarefas – leitura e análise da obra, visualização de um vídeo da *Aula Digital* e realização de um exercício de escrita – adequadas ao nível de ensino de cada turma.

A turma do 2.º ano, após a análise e compreensão do poema, visualizou um vídeo intitulado “Direitos da Criança” que apresentava uma realidade distinta à dos alunos, mostrando que existem crianças que não têm direitos basilares, como, por exemplo, o direito de ir à escola e aprender, o direito a ter acesso a cuidados médicos, entre outros. A partir dessa visualização, os alunos demonstraram ter compreendido o vídeo, explicando que existem muitas crianças que não têm as mesmas oportunidades que eles, nomeadamente em África, onde muitas crianças não vão à escola e não têm casas com condições de segurança e higiene.

A partir dos conhecimentos desenvolvidos através do poema e do vídeo, cada aluno escreveu num papel um direito que para eles fosse essencial. Em seguida, em grande grupo e à vez, colaram-no num cartaz que, posteriormente, possibilitou às professoras em formação

apresentar os direitos consagrados na Declaração Universal dos Direitos da Criança. Por fim, desenvolveram um exercício de verificação dos mesmos de modo a perceber se os direitos escritos por eles estavam mencionados na Declaração. O diálogo reflexivo acompanhou toda a atividade, permitindo que os alunos partilhassem opiniões e compreendessem que o mundo possui diferentes realidades: aprendizagens que vão ao encontro da visão descrita no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017, p. 15) em que se espera que os alunos sejam cidadãos conscientes e detentores “de múltiplas literacias que lhe[s] permitam analisar e questionar criticamente a realidade”.

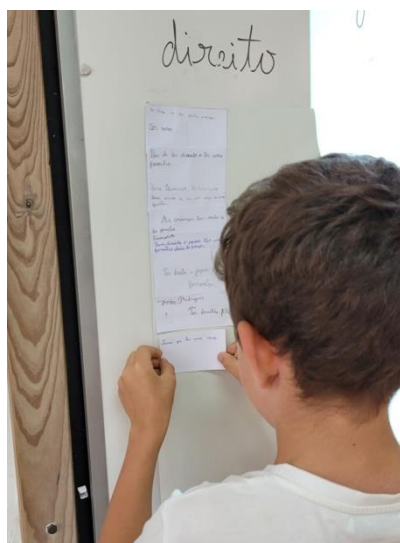


Figura 29 – Registo fotográfico do momento de partilha do direito escrito por um aluno. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Como referido anteriormente, a sequência da aula foi a mesma nos dois Ciclos de Ensino e, por isso, a turma do 6.º ano, através da leitura e análise do texto e da observação do vídeo, foi capaz de partilhar opiniões mais profundas sobre o tema, algo expectável dada a faixa etária dos alunos. Em seguida, a turma de Português foi desafiada a construir um poema concreto. Assim, em grande grupo, a turma começou por observar e analisar poemas visuais de diferentes autores – Augusto de Campos, Paulo Leminski, E. M. de Melo e Castro e Haroldo de Campos – familiarizando-se, assim, com este tipo de poemas. Posteriormente, teve-se como objetivo que o grupo mobilizasse os conhecimentos desenvolvidos sobre o tema, destacando palavras importantes relacionadas com os direitos das crianças. Por fim, em consonância com as tarefas anteriores, escolheu-se o modelo de uma mão e criou-se o poema concreto que terminou publicado na *Newsletter* do Agrupamento.

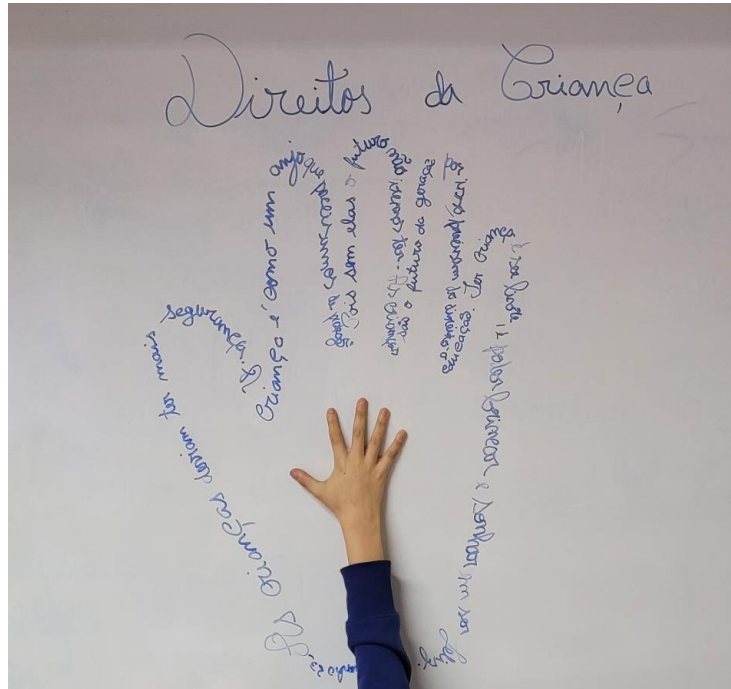


Figura 30 – Resultado da escrita do poema concreto. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

No 2.º CEB, a turma do 6.º ano onde a mestranda lecionou a área disciplinar de Português assinalou o Dia Mundial da Língua Portuguesa (DMLP). A atividade foi desenvolvida em díade e foi introduzida através de uma pequena dramatização, realizada pelo do par pedagógico da professora em formação. Esta interpretou uma hipotética aluna da turma que partilhou com os seus “colegas” que tinha lido uma notícia que referia que naquele dia (5 de maio) se assinalava o Dia Mundial da Língua Portuguesa. Realizando a contracena, a professora em formação respondeu explicando que o Dia Mundial da Língua Portuguesa foi consagrado, em 2019, pela UNESCO, devido à presença deste idioma em diferentes países, “graças aos cerca de 200 milhões de falantes (em países de língua oficial portuguesa e noutros para onde estes falantes emigraram)” (Lewis *et al.*, cit. por Macário *et al.*, s.d, p. 373). De forma a completar a explicação da professora em formação, a turma visualizou um vídeo alusivo à língua como elo entre povos de diferentes culturas. Para além deste, analisaram uma notícia que apresentava os países que têm o Português como língua materna. Por fim, uma vez que a turma estava a trabalhar o texto poético, os alunos, em trabalho de pares, receberam um livro de poesia de escritores portugueses e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, tendo de escolher um poema para declamar à turma. Esta tarefa revelou-se um momento de sensibilização para a leitura deste género de

texto, que, normalmente, é menos apreciada pelos alunos, ao mesmo tempo, promoveu a apreciação do valor da língua portuguesa, “reconhecendo as potencialidades para comunicar com outros falantes, em várias partes do mundo, que também a usam, tirando proveito dela para os mais diversos fins (profissionais, económicos, culturais, políticos, etc.)” (Macário *et al.*, s.d, p. 374).



Figura 31 – Registo fotográfico de um momento de declamação de um poema. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

Importa salientar que, no 2.º CEB, ficou por concretizar um projeto delineado pelo par pedagógico, por questões de tempo, face à existência das provas de aferição no 5.º ano de escolaridade. O projeto seria desenvolvido em articulação com as áreas curriculares do Português e de HGP, que tinha como objetivo principal compreender a Expansão Marítima através da abordagem de diferentes obras literárias de autores portugueses.

Passa-se a explicar duas atividades realizadas em duplo par pedagógico, uma na escola do 1.º CEB e outra na escola do 2.º CEB. A primeira consistiu na realização de dois jogos – Jogos Tradicionais e Caça aos Ovos – nos quais as turmas foram chamadas a participar de forma intercalada. Uma vez que atividade se dirigiu a todas as turmas do 1.º CEB, foi necessário dividir os alunos em três grupos que, por sua vez, foram distribuídos por três professoras em formação que apoiaram e orientaram a realização dos jogos (cabra-cega, jogo das latas...). Após todos os grupos terem passado por todos jogos, reuniram-se com outra professora e fizeram a tão aguardada caça aos ovos.



Figura 32 – Registo fotográfico da caça aos ovos. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

No 2.º CEB, a convite da Professora Cooperante de HGP, o duplo par pedagógico participou no Dia do Agrupamento. Neste dia, não existem aulas e tenta-se desenvolver diferentes atividades que proporcionem aos alunos do Agrupamento dos diferentes Ciclos de Ensino experiências diferenciadas, onde se adota um lado mais lúdico perante as diferentes áreas do saber. Serve de exemplo a sala dedicada à área de HGP, na qual, os alunos que a visitassem, viveriam uma autêntica experiência imersiva ao passado, através da observação e até manipulação de diferentes objetos alusivos a essa época.

Para este dia, o duplo par pedagógico planeou e desenvolveu uma atividade que se enquadrou numa metodologia ativa, através de um jogo de tabuleiro humano, em que os alunos foram os próprios peões. Assim, ao longo de uma manhã, as professoras em formação receberam diferentes turmas do 4.º ano de escolaridade do Agrupamento. A cada receção, uma professora explicava as regras do jogo e orientava os alunos a dirigirem-se para o espaço exterior, no qual tinham sido criados dois circuitos de jogo que os alunos, em dois grupos distintos, tinham de percorrer. O jogo consistiu em responder a um conjunto de questões relacionadas com as áreas curriculares de Português e HGP. De forma a dinamizar o jogo, um grupo lia a pergunta e o outro respondia sendo que, se a resposta estivesse certa, o grupo que respondeu corretamente tinha a oportunidade de lançar um dado e avançar casas. Pelo contrário, se a resposta estivesse errada, o grupo não tinha a oportunidade de lançar o dado e ficavam no mesmo lugar. Esta atividade foi importante para criar uma experiência positiva com a Escola Sede, uma vez que grande parte dos participantes iriam frequentar a mesma no próximo ano letivo. Uma vez que a transição entre ciclos pode ser um momento desafiante na vida dos alunos, torna-se importante criar

experiências positivas que antecedam a transição e que facilitem a integração e o bem-estar dos alunos futuramente (Bento, 2007).



Figura 33 – Registo fotográfico do jogo de tabuleiro humano. (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

3.5. REFLEXÃO FINAL DO CAPÍTULO

Pode-se afirmar que a ação possui um papel preponderante na construção da profissionalidade docente, uma vez que esta envolve uma articulação entre saberes de cariz teóricos e práticos. No caso particular da professora em formação, a PES contribuiu para o crescimento e ampliação do seu perfil profissional. Salienta-se que o caminho profissional não começou a desenvolver-se agora, mas sim no passado, através da conclusão da Licenciatura em Educação Básica (2013) e do Mestrado em Educação Pré-Escolar (2014). Apesar de nos últimos anos se encontrar afastada da profissão, a experiência vivida anteriormente foi determinante para a concretização da PES. Confessa-se que, numa fase inicial, houve medo de não conseguir corresponder às expectativas e de não ter desenvoltura para trabalhar com três turmas diferentes e características distintas. No entanto, a experiência profissional permitiu ultrapassar o mesmo e assumir uma postura segura, ponderada e responsável ao longo da PES.

Em 2014, no seu Relatório da Prática Educativa Supervisionada, a professora em formação escreveu que, no futuro, era importante procurar novas aprendizagens que lhe permitissem realizar uma renovação persistente das suas práticas (Sousa, 2014). Hoje, reforça essa ideia com uma maior compreensão sobre a mesma, reconhecendo que o percurso de um profissional de educação exige uma aprendizagem ao longo da vida de forma que o docente

consiga adaptar-se às mudanças que vão surgindo no seu contexto profissional. Obviamente, existem traços que são gerais e que se perpetuam no tempo, como é exemplo a divisão da escola por diferentes ciclos de ensino. Porém, existem mudanças que impõem a procura de novos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos e, também, a pesquisa de novas estratégias e ferramentas capazes de promover a mobilização desses conhecimentos. No fundo, esta perspectiva salienta que a formação inicial para a profissão docente não pode ser considerada uma etapa isolada e estagnada, mas sim o início de um percurso formativo contínuo. Isto é, a formação inicial deverá ser o alicerce de um processo permanente de aprendizagem, colocando no professor a responsabilidade de desenvolver o seu próprio conhecimento profissional.

Iniciou-se esta reflexão com estes dois parágrafos porque foi o passado académico e profissional da professora em formação e a sua vontade de ampliar o mesmo que a levou à concretização da PES e, conseqüentemente, a continuar a construção do seu perfil profissional. Em seguida, destacam-se alguns pontos pertinentes deste percurso.

O 1.º CEB revelou-se um grande desafio, uma vez que o professor exerce em regime de monodocência, lecionando diferentes áreas curriculares, como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as áreas das Expressões Artísticas e a Cidadania e Desenvolvimento. É o único elemento responsável dentro da sala de aula que, normalmente, trabalha com uma turma constituída entre vinte e vinte e seis alunos (Despacho Normativo n.º 10-A/2018, 2018), onde deve ter a capacidade de acompanhar todos de forma equitativa. Dada a experiência profissional anterior, o desafio não assentou na gestão da turma, mas sim na gestão curricular e na gestão do tempo. Ao nível do primeiro ponto, o desafio centrou-se na planificação e na concretização de percursos pedagógicos articulados e com sentido, sem desvalorizar nenhuma área do saber como a área das Expressões Artísticas. Assim, como é possível observar-se nas diferentes planificações partilhadas no portefólio, tentou-se construir planos de aprendizagem sequenciais e lógicos, que privilegiassem a conexão entre as diferentes áreas do saber. De um modo geral, a professora em formação acredita que se superou ao conseguir mobilizar os conhecimentos necessários na construção dos planos de aula e, assim, proporcionar ambientes de aprendizagem, recorrendo a diferentes estratégias, como, por exemplo, o trabalho de grupo e os distintos recursos, como os jogos e os aparelhos tecnológicos.

Ao nível da gestão do tempo, com o avançar da PES, ganhou-se maior consciência das características individuais de cada aluno e, conseqüentemente, do ritmo do grande grupo para a realização das diferentes tarefas. Por exemplo, de um modo geral, a turma necessitava de mais

tempo para realizar tarefas que envolvessem a escrita, o que levava, muitas vezes, ao incumprimento do tempo pensado para cada atividade. Este ponto levou a professora em formação a desenhar percursos de aula mais adequados ao tempo das aulas e que permitissem aos alunos terem tempo de qualidade para a concretização das atividades.

No 2.º CEB, a professora em formação desenvolveu a PES em duas turmas distintas, uma na área do Português e outra na área de HGP e, por isso, existiu uma dificuldade comum que se prendeu com a gestão do tempo. Relativamente à dificuldade comum, esta prendeu-se com o facto de cada aula ter a duração de cinquenta minutos. Em ambas as áreas, a professora em formação esforçou-se para conseguir concluir todos os planos de aula. Por exemplo, no caso da área de Português, verificou-se que cinquenta minutos de aula não eram viáveis para a realização de atividades de escrita. Estas atividades envolvem diferentes momentos de trabalho, como a planificação, a textualização e a revisão, tendo cada momento o seu rigor e a sua complexidade. Neste sentido, verificou-se que cada momento era realizado sob pressão e à pressa, não existindo tempo de qualidade para o desenvolvimento de aprendizagens. Face ao exposto, tentou-se distribuir estes momentos por duas aulas, de forma a permitir que os alunos conseguissem dialogar uns com os outros, trocar ideias e esclarecer dúvidas. Desta forma, com mais tempo, a professora em formação pensa ter conseguido chegar a todos os alunos, esclarecendo dúvidas e trabalhando questões pertinentes no quadro, como foi o caso da planificação do poema realizado na última UD. Nesta, os alunos, em grupos, escreveram um poema ao estilo de Manuel Alegre na obra *As Naus de Verde Pinho (2014)* e, por isso, tiveram de respeitar, entre outros elementos, a métrica utilizada pelo escritor. Nesse momento, surgiram muitas dúvidas, porque muitos alunos faziam a contagem das sílabas de forma errónea, tendo em conta as sílabas gramaticais e, não, as poéticas, o que levou a professora em formação a parar a aula e a refletir com a turma sobre a questão. No caso de HGP, a professora em formação estruturou os planos de aula tendo em conta três grandes momentos: motivação, desenvolvimento e consolidação. Devido ao tempo de cada aula, muitas vezes, não foi possível realizar as atividades de Consolidação, perdendo-se um momento pertinente para averiguar os conhecimentos aprendidos pelos alunos. Nesses momentos, uma vez que a turma era extremamente participativa e as tarefas eram simples e objetivas, a professora em formação sugeriu que os alunos fizessem em casa. Nas aulas que se seguiam, a primeira coisa que os alunos faziam era dirigirem-se à professora e entregar os exercícios, salientando que tinha sido muito fácil.

Ao longo deste percurso da PES, a professora em formação destaca outra dificuldade abrangente a ambos os Ciclos de Ensino. Esta dificuldade foi extremamente desafiante e esteve relacionada com a questão do modelo quinzenal da PES. Este modelo alternado fazia com que a professora em formação, de quinze em quinze dias, estivesse, apenas, em um dos dois ciclos, existindo um fosso de proximidade com as turmas de um dos ciclos e uma limitação na organização do tempo. No caso do 1.º CEB, a gestão era mais facilitada, uma vez que o horário contemplava mais horas e permitia um melhor aproveitamento do tempo para a concretização de atividades. No entanto, no 2.º CEB não era tão fácil, devido ao tempo destinado a cada aula e às especificidades inerentes a cada área curricular. Por exemplo, foi um desafio planificar para a área curricular de HGP, devido ao facto desta área seguir uma linha cronológica e com o espaçamento entre aulas, muitas vezes, não era possível desenvolver-se um trabalho contínuo.

Em suma, o caminho da PES desafiou a professora em formação a superar-se e a aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso profissional e académico. Foi um caminho que permitiu testar conhecimentos, ideias e metodologias com a perspetiva de fazer mais e melhor num futuro próximo. Revelou-se um caminho de aprendizagem colaborativa, uma vez que este percurso não foi solitário, foi feito em conjunto com o par pedagógico, com os Professores Cooperantes e com as Professoras Supervisoras.

Termina-se esta reflexão da mesma forma com que se iniciou, salientando a importância de dar continuidade à construção do perfil profissional da professora em formação e isso só será possível se houver abertura e compromisso para uma aprendizagem contínua, ao longo da vida.

4. A LITERATURA NA PROMOÇÃO DE VALORES DE UMA TURMA DO 2.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao longo do percurso da PES, a professora em formação desenvolveu um projeto de investigação que, através da componente investigativa, promoveu a reflexão sobre uma temática pertinente relativa à prática educativa. O trabalho de projeto foi desenvolvido com uma turma do 2.º ano, constituída por vinte e quatro alunos (quinze raparigas e nove rapazes), para a qual a professora planificou, mediou e avaliou a ação educativa, demonstrando-se consciente de que é necessário “estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. Mas é mais do que isso, (...) ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001, p. 18). Assim, o projeto foi pensado e desenvolvido tendo em conta a metodologia de investigação-ação e surgiu da observação não participante concretizada pela professora, nas primeiras semanas de estágio. Uma vez que a temática se centrou na Literatura como veículo de promoção de valores, o trabalho de projeto desenvolveu-se sob a articulação das áreas curriculares de Português, Estudo do Meio (Ciências Sociais) e Cidadania, tendo como questão de partida: como é que o uso da Literatura para Crianças no ensino das Ciências Sociais, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode promover valores humanos?

4.1. MOTIVAÇÃO, JUSTIFICAÇÃO E RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA

Ao longo do tempo, a sociedade foi-se transformando e moldando-se aos progressos da ciência, da tecnologia e às alterações políticas e sociais. Atualmente, vivem-se tempos desafiantes à escala global, nos quais, cada vez mais, as preocupações com as assimetrias e os conflitos sociais, os assuntos ambientais, a violência e as transgressões dos Direitos Humanos são uma realidade sobre a qual se deve refletir (Macário, 2020).

Logo nas primeiras aulas de observação, constatou-se que os alunos, no seu ainda pequeno percurso de vida, estavam bastante familiarizados com questões problemáticas como a pandemia gerada pela Covid-19 e o conflito de guerra vivido entre a Rússia e a Ucrânia. Identificou-se que a questão da guerra era particularmente próxima ao grupo, uma vez que, no ano letivo anterior, acolheram uma menina ucraniana, que saiu do seu país com a família por causa da guerra. Esta aluna frequentou o primeiro ano em Portugal, contudo, no final desse ano letivo, voltou para o seu país. Apesar de a menina ter voltado para a Ucrânia, os alunos mantinham contacto com ela através do professor cooperante, que ia partilhando mensagens da aluna. Foi notório que os alunos sentiam um carinho muito especial pela amiga (visível, por exemplo, na forma como se referiam à mesma) e que ficaram, especialmente, sensibilizados com a situação de ela ter tido de sair do país em que vivia, porque não era seguro viver lá. Perante este contexto, achou-se pertinente desenvolver um projeto que possibilitasse trabalhar questões políticas e sociais que, direta ou indiretamente, afetam a vidas das pessoas. Através da abordagem de temáticas algo fraturantes, pretende-se trabalhar valores importantes para as crianças e torná-las cidadãos conscientes, sensíveis e respeitadores do outro.

Como tal, a literatura surgiu da vontade de trazer para a sala de aula temáticas que permitissem trabalhar valores. Assim, com o projeto de investigação, pretendeu-se demonstrar que a literatura proporciona momentos de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento da compreensão de valores importantes para a vivência em comunidade, uma vez que “os textos de literatura infantil ajudam a ler e a interpretar o mundo pois propõem determinados mundos possíveis” (Azevedo & Barros, 2015, p. 1). Neste sentido, esperava-se mostrar que o texto literário

é um dos meios para abordar temáticas complexas de forma eficaz e significativa com crianças deste nível de ensino.

Ademais, nas semanas iniciais de observação, a professora em formação adotou uma postura não participante, com o objetivo de desenvolver uma observação naturalista de forma a analisar os alunos no seu meio natural (Santos, 1994). Esta postura permitiu-lhe notar que a turma era participante nas aulas, gostava de histórias e demonstrava uma curiosidade natural para aprender coisas novas. Deste modo, pelo que atrás se expôs, adotou-se como público-alvo deste projeto a turma do 2.º ano, do 1.º CEB.

4.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

O desenho do projeto foi pensado de forma a articular a área curricular de Estudo do Meio com a área curricular de Português e a área curricular de Cidadania e Desenvolvimento. Esta articulação aconteceu naturalmente entre o Estudo do Meio e a Cidadania, uma vez que a primeira área mencionada possui “conteúdos que se relacionam diretamente com as diferentes dimensões da Cidadania” (Antunes & Cruz, 2016, p. 127), nomeadamente conteúdos sobre a importância do diálogo na gestão de conflitos e na reflexão sobre comportamentos e atitudes que são importantes para o relacionamento social (Ministério da Educação, 2018a). Por sua vez, o Português relaciona-se com ambas através do domínio da Educação Literária, que permite a utilização do texto literário como fonte temática.

Este Projeto desenvolveu-se ao longo de cinco sessões e teve como ponto de partida a seguinte questão investigativa: como é que o uso da Literatura para Crianças no ensino das Ciências Humanas e Sociais, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode promover valores humanos? Consequentemente, após a definição da questão de partida, foram traçados os seguintes objetivos de trabalho:

- Promover valores como a liberdade, a solidariedade e a empatia para o desenvolvimento de uma cidadania democrática, através da abordagem da Literatura para Crianças.
- Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores em torno da liberdade, da solidariedade e da empatia são representados nas obras literárias.

- Contribuir para a promoção de atitudes e comportamentos de diálogo, de respeito pelos outros e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito.

4.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A sociedade atual vive um período exigente que constitui um desafio à escola do século XXI. Dada a problemática selecionada para este projeto de investigação não se restringir a uma sociedade específica, mas à sociedade mundial, torna-se pertinente que a escola impulse “os alunos a construir o seu próprio sistema de pensamento e de valores, livremente e com conhecimento de causa” (Delors, 1998, p. 54). Como referem Macário e Sá (2020, p. 50), a capacidade reflexiva está ao alcance de todos os que se disponham “a participar e intervir na sua casa, na sua comunidade, na escola, portanto cada cidadão precisa de compreender que a sua ação local necessita de estar assente numa reflexão global”. Neste sentido, a escola deve dar uma resposta educativa que possibilite aos alunos não só encararem os desafios a nível local, como os desafios a nível global. Para além disto, a escola deve promover um ensino orientado para a formação de cidadãos do mundo, críticos, capazes de lidar com a pressão das novas tecnologias e dos diferentes meios de informação; deve formar cidadãos conscientes dos valores que os capacitam para viver em comunidade.

4.3.1 EDUCAÇÃO EM VALORES NA ÁREA CURRICULAR DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

A palavra Valor suporta diferentes significados consoante o contexto em que é aplicada, o que torna pertinente esclarecê-los. Assim, o vocábulo pode ser utilizado quando se pretende valorizar algo, ou seja, quando se quer evidenciar que algum objeto é valioso ou salientar que alguém tem muita importância. Outro significado pode ser dado quando se associa a palavra à questão moral, isto é, os valores podem ser encarados como uma crença ou um princípio normativo que leva o ser humano a agir de determinada forma, podendo servir de guia para a legitimação de comportamentos e acontecimentos (Allport, 1969).

Os valores fazem parte da sociedade global, contudo variam de cultura para cultura; são transversais, mas não congruentes, isto é, todas as culturas possuem valores, mas cada uma valoriza os que entende. Este pensamento vai ao encontro da opinião de Da Costa (2000), quando

refere que os valores apoiam a organização da vida de uma sociedade, encaminhando os indivíduos a viverem em concordância com ela. Independentemente da cultura do país de origem e dos valores a ela associados, é no meio familiar que “a criança recebe os primeiros estímulos de socialização com a transmissão de valores, costumes e tradições” (Alexandre, 2012, cit. Por Pinto & Marques, 2021, p.4). Esta formação desenvolve-se de forma natural, porém, só ganha intencionalidade quando a criança entra na escola. Conclui-se, assim, que a transmissão de valores ocorre em torno de três conceitos chave: “Família-Sociedade-Escola” (Pinto & Marques, 2021, p. 4).

A escola possui um papel fundamental na formação moral. É um meio educativo que auxilia as crianças a tornarem-se “cidadãos livres, responsáveis, autônomos, justos, solidários”, capacitando-as para viver numa sociedade democrática (Figueiredo, 2001, p.74). Dentro da escola, o professor tem o dever de proporcionar um ambiente propício para a aprendizagem dos valores, contudo, deve estar consciente de que estes não podem ser transmitidos como se fossem meros conteúdos. Como tal, o docente deve preparar percursos pedagógicos coerentes, recorrer a estratégias que permitam trabalhar os valores com responsabilidade, evitando a transmissividade em proveito da reflexão sobre mesmos. A promoção de valores no meio educativo deve ter o objetivo de preparar os alunos para se relacionarem dentro e fora da escola; deve orientá-los para que “saíam da escola com um sentido claro dos seus valores e da sociedade em que vivem. Trata-se de uma consciência que compreende o compromisso que leva à responsabilidade pessoal para com o próprio e as suas metas como pessoa em construção, e para com a sociedade em que vive” (Loureiro, 2006, cit. por Silva, 2007, p. 43).

No 1.º CEB, as Ciências Humanas e Sociais são trabalhadas através da disciplina de EM. Apesar da existência de documentos orientadores individuais, pode-se afirmar que a área disciplinar supracitada encontra-se, naturalmente, com a componente da Cidadania e Desenvolvimento, uma vez que as Ciências Humanas e Sociais contribuem, claramente, para o desenvolvimento da Cidadania. Ambas as áreas corroboram os “Princípios”, as “Áreas de Competências” e os valores explanados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), trabalhando em prol da formação de cidadãos conscientes e participativos no exercício da cidadania ao longo da vida.

A este respeito, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) (2017, p.1) salienta

“um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática”.

Por sua vez, a importância das Ciências Sociais neste conjunto reside no facto de estas permitirem conhecer o passado e, posteriormente, desenvolver “conhecimento que se pode utilizar como justificação do presente” (Prats, s.d. p. 195) e preparação do futuro. A confluência dos conhecimentos, de ambas as áreas anteriormente referidas, possibilitam a compreensão de que os valores se propagam no tempo, uma vez que existiram no passado, existem no presente e existirão no futuro. Este estado de consciência só acontece quando as crianças conseguem relacionar os valores com os acontecimentos, porque, como refere Pires (2001, p. 12), “os valores fundamentam as nossas atitudes, influenciam as nossas opções, condicionam a nossa conduta e estão na base dos nossos comportamentos pessoais e sociais”.

Em suma, “o ensino de história a partir da perspectiva de educação para cidadania constitui uma preocupação social e educativa cada vez mais relevante” (Xavier, 2013, p. 221), uma vez que vários acontecimentos marcaram a História a nível mundial e influenciaram a evolução de diferentes culturas e dos seus valores. A distância temporal leva-nos a desvalorizar os acontecimentos passados, mas o presente alerta-nos para o exercício contrário, uma vez que o passado nos permitiu chegar ao presente e o presente permitirá chegarmos ao futuro.

Neste contexto, as Ciências Sociais são “fundamentais para a formação de cidadãos conscientes do seu papel numa sociedade que se anseia democrática” (Moreira, *et al.*, 2020, p. 234). O seu estudo é pertinente para se compreender o que fomos, o que somos e o que queremos ser, privilegiando valores como a liberdade, a empatia, o respeito e a solidariedade. Por este motivo, é importante que os alunos sejam “capazes de demonstrar que são conscientes das motivações humanas com relação aos acontecimentos do passado” (Prats, s.d. p. 198) e que estes factos históricos se relacionam com acontecimentos atuais, existindo, assim, “uma ponte de comunicação entre o passado e o presente, uma vez que o passado comunica o presente, o presente dialoga com o passado” (Lima, s.d. p. 3).

4.3.2. A LITERATURA NA PROMOÇÃO DE VALORES

O trabalho sobre valores não deve ser desenvolvido de forma descontextualizada e isolada. Como já foi mencionado anteriormente, é responsabilidade do professor recorrer a estratégias que permitam aos alunos desenvolverem aprendizagens que os orientem para “serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” (Ministério da Educação, 2017, p. 2).

Nos últimos anos, a Literatura para Crianças cresceu exponencialmente, trazendo consigo temas pertinentes e ligados à realidade quotidiana. Atualmente, existe uma vasta oferta de obras literárias que abordam questões ambientais, económicas, sociais e políticas que evidenciam a pertinência de trabalhar com crianças questões relacionadas com problemáticas que afetam a sociedade contemporânea.

A literatura infantil, através do livro, revela-se uma estratégia de qualidade na abordagem dos valores. Como refere Vargas (2002), as obras literárias permitem à criança desenvolver uma visão do mundo, através da familiarização com problemas reais, quer de cariz humano quer social. Estas obras possuem características que são transversais e que possibilitam aos alunos aprofundar a sua forma de ver o mundo e de refletir sobre o mesmo. Roldão (1995, p. 10) destaca alguns pontos chave comuns em todas as histórias:

“(1) o desenvolvimento de uma ação desencadeada por uma situação conflitual, descrita num quadro narrativo-temporal, real ou imaginário (2) A vivência pelos protagonistas de tensões ou oposições binárias geradoras de conflitos, e (3) a resolução final dessas tensões. Positiva, negativa através de alguma forma de superação de conflitos desenvolvidos ao longo da ação”.

Dada a ficcionalidade das histórias, as ações narradas não são cópias da vida real, todavia possibilitam momentos de reflexão que permitem às crianças questionarem-se sobre o mundo real. Desenvolve-se, assim, um paralelismo entre a ficção e a realidade que permite aos alunos olhar de outra forma para muitas situações quotidianas, oferece-lhes poder de reflexão e de argumentação sobre determinadas temáticas e capacita-os a olhar para o lado, a serem empáticos em relação ao outro e ponderados na resolução dos seus próprios conflitos.

Abordar valores com crianças é uma tarefa desafiante, uma vez que envolve a compreensão de conceitos abstratos. Dada a complexidade da temática, a literatura infantil apresenta-se como um elemento facilitador, uma vez que os textos de literatura infantil não são

inocentes, possuindo valores sociais e éticos que se refletem numa moralidade escondida nas entrelinhas. A este respeito, Balça (2008, p. 4) refere que a leitura de obras literárias

“pode promover nas crianças a capacidade de distinguir entre a sua perspectiva e a perspectiva do outro, uma vez que o conhecimento do outro, da sua cultura, dos seus costumes, das suas regras de conduta, das suas opções religiosas ou sexuais, permitirá certamente que elas possam desenvolver atitudes de alteridade para com os indivíduos”.

Assim sendo, o professor, um construtor dos percursos de aprendizagens, deve ser a ponte entre o livro e os leitores; deve ser o responsável pela seleção de obras e pelas estratégias utilizadas nas atividades de leitura, com particular incidência na fase da pós-leitura (Cerrillo, 2010). Apesar do papel positivo da literatura infantil na promoção de valores, é basilar que nas atividades com o livro exista um espaço de diálogo no qual as crianças tenham a oportunidade para refletir e para partilhar perspetivas sobre a narrativa, pois, por exemplo, através da análise dos acontecimentos e das atitudes dos personagens, os alunos desenvolvem a consciência do que é certo e do que é errado, uma vez que cada história possui um ou mais valores que nela se encontram subentendidos.

O livro surge, então, como um recurso nuclear “pela sua força em instituir imaginários e agir na sociedade (Andrade, 1996, p. 13). Ele é uma ferramenta educativa capaz de criar momentos de reflexão que acrescentam conhecimento e valores à formação de cidadãos que sejam capazes de ler, questionar e que sejam autónomos no seu pensamento. Deste modo, a seleção de livros é extremamente importante, pois a qualidade do texto é crucial para uma abordagem pedagógica da temática.

Em suma, a Literatura, através do livro, pode mediar a educação com valores, uma vez que o texto literário proporciona a exploração de diferentes mundos, imaginários e reais (Azevedo & Barros, 2015). O livro é um recurso pedagógico capaz de trabalhar diferentes temáticas, servindo para captar valores e sentimentos, pois possui a capacidade de despertar a imaginação, a fantasia e influenciar a representação do mundo (Andrade, 1996). A obra literária apoia, desta forma, o progresso das crianças ao nível da ação e do pensamento, uma vez que é essencial “formar leitores que leiam livremente diferentes tipologias textuais, em diferentes contextos e que sejam capazes de identificar, caracterizar, refletir e ter uma opinião sobre o que leram” (citado por Macário & Sá, 2020, p. 51).

4.4. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O presente Projeto de Investigação foi desenvolvido sob os pressupostos da metodologia da investigação-ação. São vários os autores que se debruçaram sobre o estudo das potencialidades desta metodologia e que reiteraram que esta é uma abordagem da área social, uma vez que é considerada uma forma de investigação em diferentes áreas das ciências sociais, através de um método reflexivo que abarca a investigação, a ação e a formação, estando envolvida numa prática intencional que permite a melhoria profissional de quem a desenvolve (Máximo-Esteves, 2008). Na atmosfera educativa, pode-se afirmar que a Investigação-Ação é um processo que envolve a ação e a reflexão, visando compreender e melhorar as práticas pedagógicas e o ambiente educativo.

O desenvolvimento do projeto implicou a utilização de instrumentos de recolha de dados, essenciais para a sua execução. Assim, foram utilizados os seguintes instrumentos: listas de verificação, narrativas reflexivas e entrevistas em grupo focal ou *focus group*.

No que diz respeito ao primeiro instrumento de apoio (listas de verificação), este ajudou a professora em formação a compreender o envolvimento dos alunos na leitura das obras literárias e o nível de compreensão sobre o tema implícito no texto. O segundo recurso (narrativas reflexivas) permitiu aferir a qualidade das aprendizagens desenvolvidas relativamente aos valores trabalhados. Por último, o terceiro recurso (*focus group*) auxiliou a mestranda pelo facto de lhe ter dado acesso a um feedback da prática pedagógica relacionada com o projeto. No fundo, o *focus group* revelou-se um complemento às narrativas reflexivas, no sentido em que foi possível o desenvolvimento de um diálogo que continuou e envolveu a reflexão das narrativas acerca de todo o trabalho desenvolvido. A escolha destes recursos foi tomada de uma forma consciente, uma vez que é basilar que o professor possua uma “atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. Mas é mais do que isso, (...) [é um] ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001, p. 18).

4.5. DESENHO DAS SESSÕES

Para a concretização deste projeto educativo foram desenvolvidas cinco sessões de intervenção que assentaram na articulação de três áreas curriculares, nomeadamente, o Português, o Estudo do Meio, e a Cidadania e Desenvolvimento. Salienta-se, também, que associadas a estas três áreas curriculares, foi possível articular ainda outras áreas do saber como as Expressões.

Para a concretização das diferentes sessões foi necessário selecionar obras literárias que fossem ao encontro dos objetivos do projeto já enunciados noutra subcapítulo. Assim, a professora em formação realizou uma pesquisa de obras que exigiu a leitura e análise das mesmas, de forma a eleger textos com temas relevantes. A eleição recaiu sobre temáticas atuais que impulsionaram o trabalho sobre valores e atitudes importantes para a vida em sociedade. Para melhor compreensão das obras literárias selecionadas, em seguida, apresenta-se uma esquematização das obras abordadas em cada sessão e expõe-se exemplos de percursos pedagógicos desenvolvidos para trabalhar valores.

1.ª e 2.ª Sessão de Intervenção do Projeto	
Turma do 2.º ano de escolaridade	
Data: 24 de fevereiro de 2023 1 de março de 2023	Obra Literária: <i>O Princípio</i> (2012), de Paula Carballeira e Sonja Danowski;
Esta obra literária aborda uma questão atual que é o problema da guerra. A narrativa desenvolve-se à volta da mudança de vida de uma família, após o início de uma guerra. Neste mundo, coabitam o horror do conflito e as suas consequências, a coragem e o amor de uma família. É uma obra que ajuda a desenvolver uma consciência humana e social em torno de uma problemática atual que coloca em cima da mesa direitos humanos e que traz para cima da mesa conceitos como guerra, paz, refugiados e solidariedade.	

Tabela 5 – Identificação da sessão do projeto e da obra trabalhada.

3.ª Sessão de Intervenção do Projeto	
Turma do 2.º ano de escolaridade	
Data: 26 de abril de 2023	Obra Literária: <i>O lápis mágico de Malala (2017)</i> , de Malala Yousafzai e Kerascoet; História "Eu, o lápis azul", retirado da obra <i>7 x 25 Histórias da Liberdade (2008)</i> , de Margarida Fonseca Santos e Inês do Carmo.
<p>A obra Literária <i>O Lápis Mágico de Malala (2017)</i> conta a história de Malala Yousafzai, que lutou e luta pela igualdade de direitos entre meninos e meninas, nomeadamente o direito à educação para todas as meninas e mulheres do mundo. Através do lápis mágico e do testemunho da Malala, o texto invoca questões relacionadas com os direitos das crianças, nomeadamente o direito à educação, à alimentação, à higiene, entre outros. É uma obra que ajuda a desenvolver a consciência humana e social em torno de questões pertinentes, como a luta contra regimes opressivos, e favorece a compreensão de valores como a liberdade e a igualdade.</p>	
<p>A obra Literária <i>7 x 25 Histórias da Liberdade (2008)</i> compila sete histórias que abordam questões políticas associadas ao 25 de Abril de 1974. Nestes textos, são trabalhados tópicos como a democracia, a liberdade, a igualdade e a paz. A história "Eu, o lápis azul" narra a vida de um lápis antes e após a revolução de abril. Por um lado, demonstra a opressão sofrida pelo lápis ao ser obrigado a perseguir palavras em mensagens proibidas, simbolizando a falta de liberdade do mesmo. Por outro, demonstra a mudança, a alegria e a liberdade de fazer outras coisas, como desenhar o que deseja. O texto retrata a democracia e a liberdade, nomeadamente a liberdade de expressão.</p>	

Tabela 6 – Identificação da sessão do projeto e das obras trabalhadas.

4.ª Sessão de Intervenção do Projeto	
Turma do 2.º ano de escolaridade	
Data: 24 de maio de 2023	Obra Literária: <i>Discórdia (2021)</i> , de Nani Brunini;
<p>A obra <i>Discórdia (2021)</i> é uma narrativa visual que traz a debate a importância do diálogo para a resolução de conflitos. Através do jogo de cores, retrata uma luta de opiniões entre</p>	

duas pessoas que vai aumentando, acabando por envolver terceiros. A falta de comunicação entre todos cria um monstro que os engole e obriga a repensar como devem conviver em sociedade. É uma obra que ajuda a compreender a importância de se ter atitudes e comportamentos que privilegiem o diálogo, a tolerância, o respeito pelos outros e o compromisso na resolução de conflitos.	
Data: 24 de maio de 2023	<i>Cartas aos Líderes do Mundo (2022)</i> , de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva
A obra <i>Carta aos Líderes do Mundo (2022)</i> salienta a preocupação da protagonista com o mundo, afirmando que este está doente e apelando a quem tem poder para o curar. É um livro que dá voz às crianças para partilharem as suas preocupações, sejam elas inquietações políticas, sociais ou ambientais.	

Tabela 7 – Identificação da sessão do projeto e das obras trabalhadas.

5.ª Sessão de Intervenção do Projeto	
Turma do 2.º ano de escolaridade	
Data: 31 de maio de 2023	Obra Literária: <i>O Duelo (2022)</i>, de Inês Viegas de Oliveira
<i>O Duelo (2022)</i> aborda a importância do respeito pelo outro, salientando, entre as entrelinhas do texto, a individualidade de cada pessoa. A história narra uma discussão entre dois homens que os levou a seguirem caminhos diferentes. É uma carta que desperta para a consciência do outro.	

Tabela 8 – Identificação da sessão do projeto e da obra trabalhada.

Para cada sessão, foi planificado um percurso de aprendizagens em que se salientasse a obra literária como um recurso capaz de promover a reflexão sobre o mundo. Assim, todas as sessões se desenrolaram a partir da leitura e da análise de uma obra literária, esperando-se que os alunos fossem capazes de “reconhecer e identificar a informação solicitada com as palavras do texto”; “compreender a informação explícita no texto e responder por palavras diferentes”; “compreender e ordenar sequencialmente os acontecimentos narrados (...) compreender a informação explícita no texto (...) expressar opiniões pessoais fundamentadas (formação de

juízos próprios/interpretações pessoais ou seja, deduzir, exprimir opiniões e emitir juízo” (Viana *et al*, 2018, p. 14), o que se verificou. De um modo geral, os alunos escutaram as histórias com atenção e, através da mediação da professora em formação, identificaram as temáticas abordadas na obra, os principais personagens e os acontecimentos vividos pelos mesmos, conseguindo também expressar opiniões pessoais sobre aqueles acontecimentos.

A partir da análise das obras selecionadas, recorreu-se também a atividades que procuraram instigar as crianças a refletirem sobre os temas focados nas histórias, o que lhes permitiu fazer o paralelismo entre a ficção e a realidade. Na inviabilidade de expor todas as atividades realizadas (que se encontram disponíveis para consulta nos apêndices deste documento), veja-se o exemplo de uma atividade desenvolvida na 1.^a sessão do projeto (Apêndice I), na qual foi pedido aos alunos que, individualmente, criassem a sua rotina diária (Anexo II), referente ao dia da semana em que estavam. Para isso, cada criança recebeu uma folha branca e uma folha com imagens alusivas a diferentes tarefas (higiene, desporto...) que têm por hábito fazer ao longo do dia e que poderiam ser recortadas e coladas na primeira folha. Após a construção das rotinas, em grande grupo, os alunos partilharam-nas. Em seguida, com o apoio e orientação da professora em formação, construiu-se uma tabela de contrastes em que foi possível identificar e compreender as diferenças entre a rotina dos personagens e a rotina dos alunos. A partir desta atividade, desenvolveu-se um diálogo orientado, chegando-se a exemplos reais, atuais e próximos à turma, como a questão da guerra da Ucrânia e os refugiados, uma vez que a turma, no ano letivo anterior, tinha recebido uma colega refugiada desse país. Posto isto, aprofundou-se o conceito de guerra e trabalharam-se valores como a paz e a solidariedade, uma vez que estes podem ser identificados “no comportamento humano, tanto da sua conduta como das suas atitudes” (Marques, 2002, p. 16).

Repare-se, também, numa atividade realizada na 4.^a sessão (Apêndice IV), em que foi pedido aos alunos que criassem uma teia de lâ (Anexo III). Para isso, tiveram de atirar o novelo uns aos outros, à sorte e sem pensar. Através do emaranhado de lâ foi possível fazer uma analogia com a história da obra trabalhada, devido à confusão que foi criada pelos personagens por estarem a discutir, em vez de conversar. Deste modo, tentou-se consciencializar a turma para a importância da comunicação, salientando-se que, apesar de a maioria das pessoas possuir a capacidade de falar, nem todos conseguem fazer da melhor forma, para isso, é importante saber ouvir e respeitar o que as outras pessoas têm para dizer. Ainda na mesma sessão, a turma foi desafiada a, ao longo de uma semana, a preencher a caderneta “Tempo para Escutar, Dialogar e

agir". Através deste desafio, pretendia-se que os alunos, no seu quotidiano, estivessem mais conscientes para as suas ações e que conseguissem refletir sobre as coisas boas e menos boas que faziam. Assim, cada aluno recebeu uma caderneta que possuía alguns círculos com ações a que deviam estar atentos (exemplos: ajudei os meus pais; partilhei o meu lanche; hoje magoei um (a) colega na escola; estive atento ao que me estavam a dizer...) e que deviam registar nos círculos vazios. Na sessão seguinte, isto é, na 5.^a sessão, começou-se com a partilha e análise das cadernetas (Anexo IV). Todos os alunos cumpriram o desafio e partilharam entusiasmados as coisas boas que tinham feito. A maioria dos alunos salientou as ações boas que fizeram, como a L. que referiu o seguinte: "eu fiz uma coisa boa que eu ajudei a minha avó a tratar da sua mão [sic.]", ou a M. que mencionou que "ajudei o M. na aula" e a Y. que, apesar de ter feito algo errado, registou o reconhecimento do que fez mal ao escrever "eu hoje pedi desculpa [sic.] a ana [sic.] porque eu contei uma coisa errada".

4.6. ANÁLISE DE RESULTADOS

O presente subcapítulo será dividido em subsubcapítulos onde serão apresentados os resultados e a análise dos mesmos.

4.6.1. ANÁLISE DAS NARRATIVAS REFLEXIVAS

Para a análise das narrativas recorreu-se à Taxonomia SOLO (Structured of the Observed Learning Outcomes), de Biggs e Collis (1982). Esta teoria apresenta um sistema de categorias que permite identificar diferentes patamares de formalização do pensamento. Para Carrascal (2010), a utilização deste modelo permite ao professor avaliar os níveis de compreensão dos alunos numa determinada tarefa, ajudando-o a identificar as ideias relevantes do que foi pedido.

Os autores da Taxonomia SOLO, Biggs e Collis (1982), estruturaram-na em cinco categorias, são elas: a pré-estrutural, a uni-estrutural, a multi-estrutural, a relacional e a abstração expandida. Pode-se concluir que a separação por categorias visa demonstrar se as respostas escritas são adequadas às questões colocadas, salientando aprendizagens de diferentes níveis cognitivos. Sucintamente, a primeira categoria refere-se às vagas, que mostram um conhecimento pobre, onde os alunos escrevem ideias soltas; a segunda categoria diz respeito a uma referência teórica, mas sem relevância, uma vez que a criança não desenvolve uma

explicação; a terceira categoria assemelha-se à anterior, mas, em vez de existir apenas uma menção teórica, o discente apresenta uma ou mais referências que não são aprofundadas; a quarta categoria relaciona-se diretamente com as evidências históricas, uma vez que, nesta, o aluno evidencia uma compreensão de conceitos históricos, conseguindo desenvolver ideias de forma coerente; a última categoria é um aprofundamento da anterior, uma vez que o aluno apresenta uma compreensão histórica e consegue mobilizar os conhecimentos apreendidos para novas situações (Biggs & Collis, 1982).

As narrativas reflexivas foram escritas por alunos que frequentam o 2.º ano, do 1.º CEB, por isso, torna-se pertinente reforçar esta informação, uma vez que os alunos possuem idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade e se encontram numa fase de consolidação do processo de escrita, por isso, não foram considerados erros ortográficos, mas as ideias desenvolvidas sobre a temática.

Partindo para a análise das narrativas reflexivas, tal como o nome indica, estas foram pensadas para proporcionar um momento de pensamento partilhado entre os alunos e a professora em formação de modo a aferir a sua aprendizagem dos conteúdos abordados ao longo das sessões do projeto de investigação. Desta forma, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre o que aprenderam em cada sessão, explicitando as suas aprendizagens sobre as temáticas trabalhadas. Em suma, seriam um registo pedagógico que permitiria à professora em formação avaliar e compreender a perspetiva das crianças sobre o que aprenderam.

Como se constata através da tabela apresentada, após analisadas, a maioria das narrativas escritas enquadram-se em duas categorias específicas: a pré-estrutural e a uni-estrutural.

Categorias SOLO	1.ª e 2.ª Sessão	3.ª Sessão	4.ª Sessão	5.ª Sessão
Pré - estrutural	13	9	7	8
Uni - estrutural	7	11	14	13
Multi - estrutural	1	0	0	3
Relacional	0	0	0	0
Abstração Expandida	0	0	0	0
N.º de Alunos	21	20	21	24

Tabela 9 – Número de alunos envolvidos nas diferentes sessões e análise das narrativas realizadas em cada sessão, consoante as categorias SOLO.

De um modo geral, os alunos limitaram-se a descrever a história abordada, a referenciar pontos específicos da narrativa ou a mencionar ideias trabalhadas na sessão, sem, contudo, serem capazes de as desenvolver.

Inicialmente, foi pensada a escrita de narrativas individuais correspondentes a cada sessão do projeto. Assim, no final de cada sessão foi pedido às crianças que respondessem à questão: o que aprendeste com esta história? Ao escolher a pergunta anterior, pretendia-se que esta fosse acessível e compreensível, adequada à faixa etária do grupo e que permitisse aos alunos darem respostas relativamente curtas. No entanto, com o desenrolar das sessões, e através da leitura das primeiras narrativas, verificou-se que, apesar de a questão ser acessível, dava abertura para várias interpretações, como, por exemplo, fazer uma simples descrição da história ou uma mera menção de uma ideia-chave, como as crianças fizeram e é possível ler-se abaixo.

Aprofundando, agora, a análise com exemplos específicos, na primeira sessão, estiveram presentes vinte e um alunos, dos quais treze escreveram narrativas que se revelaram confusas e sem coerência, como é o exemplo do texto da G. a seguir reproduzido: “Eu aprendi coisas [sic.] importantes [sic.] de as vezes ficar triste e aprendi foi isto [sic.]”. Assim, muitos dos estudantes limitaram-se a resumir a história, como foi o caso do G.: “Era uma vez um país que estava em guerra. Uma família estava sem casa, mas eles tinham carro para lá dormir. Mas não tinham luz, tinham de dormir muito juntinhos”.

Cerca de sete alunos conseguiram identificar ideias-chave, contudo, como é possível ver através dos exemplos a seguir explanados, não conseguiram desenvolver explicações para essas mesmas ideias. É o caso da L.M. que escreveu: “Eu aprendi que a história é sobre a guerra e as pessoas viveram num carro velho e sujo. Em guerra as pessoas não tem paz [sic.]”. Como se pode ver, a aluna concluiu que as pessoas que vivem numa situação de conflito não vivem em paz, porém, não foi capaz de desenvolver esta ideia, explicando o porquê de as pessoas não viverem em paz. Outro exemplo semelhante é o da L. que escreveu “Eu aprendi uma palavra nova palavra que foi solidariedade. Eu aprendi que quem tá [sic.] em guerra não tem o que nós temos”. Esta aluna partilhou a aprendizagem de uma palavra nova e concluiu que existem diferenças entre as pessoas que vivem num conflito de guerra e as que não vivem, todavia, não conseguiu explicar o

significado da palavra nova que aprendeu, muito menos foi capaz de esclarecer o que diferencia a vida das pessoas que vivem numa zona de conflito das que não vivem. Como é possível observar, apenas a L.A conseguiu escrever uma narrativa mais completa, conseguindo explicar (mesmo que de forma simples) as suas ideias; ela escreveu: “Com esta história eu aprendi que uma guerra muda as nossas vidas. Devemos aprender a viver com coisas que nós temos e também a dar valor às coisas, às pessoas e ao nosso mundo. Na história mostra [sic.] que é possível ser [sic.] feliz com uma guerra, desde que a família esteja junta”.

Na terceira sessão, estiveram presentes vinte alunos, os quais leram duas obras que abordavam a temática da liberdade. Como se observa na tabela, nove crianças escreveram narrativas descritivas, como é o caso da G.: “Tinha uma família que não tinha nada brincavão [sic.] com uma meia mas a menina queria um lápis mágico como via na televisão. Noutra havia um lápis azul que não fazia o que queria”. Os restantes alunos conseguiram salientar a mesma ideia, isto é, de forma mais ou menos desenvolvida, onze alunos destacaram que todas as crianças tinham direito a frequentar a escola, mas como tinha acontecido na sessão anterior, não foram capazes de aprofundar o assunto. Para ilustrar os dados recolhidos nesta sessão, servem de exemplo as explicações da A. que escreveu: “Eu aprendi que em algumas terras as meninas não podem ir à escola. A Malala lutou pelas meninas que eram proibidas de aprender [sic.]”; do J. que referenciou o seguinte: “Eu aprendi que os meninos e as meninas têm os mesmos direitos” e da Y. que mencionou: “Nesta história eu aprendi que as meninas devem ter os mesmos direitos que os meninos e todas as crianças devem ir à escola”. Por sua vez, destes onze alunos, apenas alguns referiram ideias de ambas as histórias, como foi o caso da T. que redigiu as frases que de seguida se reproduzem: “Eu aprendi que no país da Malala as meninas não têm os mesmos direitos que os meninos. O Lápis azul não tinha o direito para pintar [sic.]”. Também a L.M partilhou o que se segue: “Aprendi que a Malala não podia ir à escola aprender e os meninos podiam. O lápis azul não podia pintar desenhos, só podia riscar”. Já o P. escreveu o seguinte: “Aprendi que no país da Malala os meninos não podiam ir à escola os poderosos não deixavam [sic.]. Aprendi noutra história que um lápis azul era obrigado a riscar palavras de pessoas”. Verifica-se, assim, que, no panorama geral, estes estudantes compreenderam que a educação é um direito inerente a todas as crianças, independentemente do seu sexo, todavia, não foram capazes de mobilizar esse conhecimento para a relação com o valor da liberdade. As meninas como Malala não tinham liberdade para frequentar a escola, tal como o lápis azul não tinha liberdade para fazer coisas que trouxessem

alegria às pessoas, pelo contrário, ele era obrigado a riscar palavras proibidas, tirando a alegria e a liberdade a quem as redigiu.

Na quarta sessão, foi trabalhada uma obra que abordava a temática do diálogo e do respeito pelo outro e pelas opiniões de cada um. Nela estiveram presentes vinte e um alunos, destes, sete escreveram textos como o da G., que se limitou a descrever as histórias, como se pode ler: “Tinha uma senhora e um homem a gritar a ter ideias e aparecerão [sic.] mais homens e senhoras e ficou uma confusão [sic.]. Uma menina escreveu uma carta a falar da confusão [sic.]”. Por seu turno, os restantes catorze alunos conseguiram mencionar ideias mais estruturadas, sendo que sete desses alunos apenas identificaram pontos-chave de uma das histórias, como é o caso do R. que disse: “Aprendi que quando estamos em conflito devemos entrar num consenso, numa votação ou também no diálogo” e do F. que referiu: “Aprendi que temos de dialogar em vez de discutir”. A outra metade dos alunos conseguiu identificar ideias de ambas as histórias, como é o exemplo da L. que escreveu: “Na primeira história eu aprendi que não devemos discutir e temos só de falar. Na segunda história aprendi que temos de ajudar o mundo” e do E. que referiu o seguinte: “Com estas histórias eu aprendi que as discussões só trazem problemas e conflitos para o mundo. Uma menina escreveu uma carta com esses problemas que tem de resolver [sic.]”. Mais uma vez, observa-se que os alunos foram capazes compreender alguns dos pontos importantes das obras, contudo não conseguiram aprofundá-los, ou seja, perceberam que o diálogo é importante para evitar conflitos, porém não conseguiram explicar porquê nem relacionar com situações quotidianas. Pela análise das suas narrativas, é possível perceber que eles compreenderam que o mundo tem problemas e que os líderes precisam de resolvê-los, mas não enunciaram esses problemas, nem explicaram o motivo pelo qual os líderes políticos os têm de resolver.

Na quinta e última sessão, a turma abordou uma obra que tratava, novamente, o respeito pelo outro, isto é, o respeito pelos gostos e pelas opiniões de cada um, salientado a importância da empatia. Nesta sessão, estiveram presentes vinte e quatro alunos e, de um modo geral, as narrativas evidenciaram alguma confusão no que à compreensão dos conceitos diz respeito, uma vez que as crianças misturaram os diferentes conhecimentos desenvolvidos ao longo do projeto. Consequentemente, nove alunos tiveram dificuldade em explicar esses conhecimentos, escrevendo ideias genéricas, como é o caso da L. que referiu: “O que eu aprendi com a história foi que todas as pessoas têm os seus direitos” e da A. que mencionou: “Eu aprendi que nem todas as pessoas têm direitos diferentes. E aliás que as guerras são más, as pessoas vivem em carros

[sic.]". Por sua vez, treze alunos conseguiram identificar as ideias de forma mais clara, no entanto, mais uma vez, não conseguiram aprofundá-las como é o caso da L.A que disse "Com esta história aprendi que antes de falarmos devemos colocarnos [sic.] no lugar [sic.] do outro. Não podemos ofender ninguém" e da M. que redigiu: "Eu aprendi que as pessoas têm opiniões e gostos diferentes e temos de respeitar". Ainda assim, três crianças para além de mencionarem ideias pertinentes, conseguiram dar breves justificações, como, por exemplo, a L. que explicou: "Eu aprendi que não é bom ter um conflito é melhor conversar o Rostov devia apenas conversar e pedir desculpa. As pessoas da outra história conversaram e fugiram do monstro. Se o Rostov pedir desculpa voltam a ser amigos [sic.]".

Após a realização da última narrativa reflexiva, a professora em formação concluiu que as narrativas não refletiam o conhecimento que as crianças partilhavam oralmente. Esta conclusão levou, novamente, à reflexão sobre a questão colocada aos alunos e que serviu de orientação para a escrita das narrativas. Segundo Silva e Lopes (2015), o questionamento possui um papel importante na construção do conhecimento e na sua partilha. A colocação de questões intencionais permite que haja uma interação comunicativa profícua entre alunos e professores, tal como a professora em formação verificou através do *focus group*. A intencionalidade das perguntas orienta os alunos sobre um determinado assunto, isto é, as perguntas formuladas com um determinado objetivo têm efeitos positivos nos alunos, uma vez que os alunos mobilizam melhor os seus conhecimentos, permitindo ao docente compreender o pensamento de cada aluno e o que o motivou a dar determinada resposta.

Valorizando esta linha de pensamento, um dia depois da última sessão do projeto, decidiu-se realizar uma narrativa reflexiva final, que abrangeu todas as sessões do projeto. Assim, para a concretização desta narrativa foram colocadas três questões:

- Que temas trabalhamos através das obras literárias?
- Que valores aprendeste com as histórias?
- Que atitudes devemos ter para o mundo ser melhor?

Categorias SOLO	Narrativa Reflexiva Final
Pré-estrutural	0
Uni-estrutural	8

Multi-estrutural	10
Relacional	6
Abstração Expandida	0
N.º de Alunos	24

Tabela 10 – Número de alunos que escreveram a narrativa final e análise das narrativas consoante as categorias SOLO.

Ao analisarmos a nova tabela que esquematiza as narrativas reflexivas finais, esta demonstra uma clara evolução nas mesmas. Segundo Curto *et al.*, (2000), a aprendizagem não se cinge apenas à transmissão de informações, mas implica conhecer os alunos, escutá-los, compreender as suas fragilidades para encontrar a melhor estratégia para os ajudar a avançar. Neste sentido, constatou-se que a turma precisava de diretrizes mais específicas, como questões mais direcionadas para os alunos conseguirem partilhar as suas aprendizagens.

Através da leitura das narrativas, percebeu-se que os alunos não seguiram a ordem das questões. De um modo geral, os textos apresentaram coerência e todos evidenciaram aprendizagens sobre valores. Dos vinte e quatro alunos que escreveram as narrativas finais, oito redigiram textos que se enquadram na categoria uni-estrutural, dez escreveram textos que se enquadram na categoria multi-estrutural e seis na categoria relacional. Todos os alunos mencionaram valores e atitudes que foram trabalhados durante as sessões, porém nem todos os explicaram, ou seja, não conseguiram relacionar os valores e as atitudes com questões quotidianas.

Partindo para a análise específica dos textos, os alunos que escreveram as narrativas enquadradas na categoria uni-estrutural abordaram os valores e as atitudes de forma pouco aprofundada, tendo escrito frases curtas e sem justificação. Servem de exemplo para esta categoria os textos do R. (“Com as histórias aprendi que a liberdade é importante. Muitas meninas não têm liberdade de ir à escola aprender. Muitos países não têm paz. A liberdade é o 25 de abril”) e da L. (“Aprendi que todas as pessoas devem ser livres para fazerem o que gostam. Todas as crianças devem ter liberdade para brincar e ir à escola. As pessoas devem dialogar mais e discutir menos”).

Por sua vez, os alunos que escreveram os textos enquadrados na categoria multi-estrutural abordaram diferentes valores e atitudes, conseguindo dar pequenas explicações, como

é o caso da L.M que escreveu: “Adorei ler as histórias. Aprendi que todos temos de ser livres. Temos que ser amigos e solidários [sic.]. Também aprendi o que é a liberdade, a solidariedade e a paz. A liberdade é poder brincar e ir à escola, solidariedade é ajudar os outros”. Serve também como exemplo desta categoria a narrativa da Y.: “Eu aprendi que nos [sic.] temos direito a [sic.] liberdade e a viver sem guerra e em paz. Eu aprendi que temos de ser solidários e devemos ajudar as pessoas pobres, dar água, roupa, comida e dinheiro [sic.]. O mundo era melhor se houvesse mais diálogo”.

Por fim, as crianças que escreveram os textos que se enquadraram na categoria Relacional, para além de identificarem diferentes valores e atitudes e de terem desenvolvido pequenas explicações, conseguiram relacionar os valores com situações quotidianas. São disso exemplo, as narrativas da B. (“O que eu gostei [sic.] foi das histórias dos livros. Aprendi que não deve haver guerras no mundo porque morrem muitas pessoas e algumas ficam a sofrer. Temos que ajudar os outros como ajuda a S.. A guerra tira a liberdade às pessoas e todos temos direitos [sic.] a fazer o que gostamos. As pessoas da Ucrânia não têm liberdade. Eu aprendi os valores da liberdade, da paz e da solidariedade. Aprendi também que temos de respeitar os nossos amigos”), da A. (“Com as histórias aprendi que a liberdade é importante. Na Ucrânia as pessoas não têm paz e liberdade. Antigamente as pessoas não tinham liberdade para falar por isso existe o 25 de abril”) e da L.A. (“Eu aprendi os valores da liberdade, da paz e da solidariedade. Com as histórias aprendi que a liberdade é poder ir à escola e aprender e poder brincar. Aprendi que as guerras são más e tiram a liberdade às pessoas. Aprendi que temos de ser amigos e ajudar pessoas como a S.. Aprendi que devemos ter atitudes boas, devemos respeitar os amigos e dialogar”).

4.6.2. FOCUS GROUP

Segundo Silva, Veloso e Keating (2014, p. 177), o “*focus group*, também designado como grupo de discussão, é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação”. É um instrumento que envolve uma interação entre o grupo de participantes e o professor, possibilitando a aferição de opiniões e, até, de sentimentos aos primeiros, permitindo, assim, que o docente compreenda quais os conhecimentos assimilados e as aprendizagens desenvolvidas.

Com a escolha do *focus group* como instrumento de análise de dados, pretendia-se aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, isto é, este seria um complemento às

narrativas reflexivas, permitindo uma análise de dados mais proficiente. Ao longo da PES, a mestranda verificou que os alunos demonstraram estar mais confortáveis com o diálogo do que com a escrita. Aliás, através da leitura das narrativas individuais foi evidente que os conhecimentos desenvolvidos não correspondiam aos que eram partilhados oralmente. Apesar da clara melhoria entre narrativas, as últimas textualizações não conseguiram transparecer o entusiasmo que os alunos mostraram ao falar das obras e das aprendizagens desenvolvidas através delas.

O *focus group* foi realizado um dia depois da última sessão do projeto e foi gravado pela professora em formação com a autorização do Professor Cooperante, de forma a conseguir fazer uma análise mais detalhada do mesmo. Através do diálogo, foi possível compreender que a turma se lembrava de todos os títulos das obras literárias e foi capaz de resumir (mesmo que de forma breve) cada uma. Por exemplo, a E. partilhou que “o livro do princípio dizia que uma família sobreviveu a uma guerra e não era só com aquela família, tinha outras famílias [sic.]”, já o R. abordou o livro da *Discórdia (2021)*, explicando que “no livro apareciam pessoas. Não era bem um livro era um álbum, porque não havia coisas escritas. Havia pessoas e quanto mais elas falavam, apareciam mais pessoas [sic.] e depois apareceu um monstro que as engoliu a todas”. Perante esta partilha do R. questionou-se: “Porque é que esse monstro engoliu aquelas pessoas? Lembras-te?” A esta pergunta o R., prontamente, respondeu: “Por a discussão que eles estavam a fazer [sic.]. Eles tiveram de parar de discutir para saírem de dentro do monstro”. A L.A falou sobre o livro *As Cartas aos Líderes do mundo (2022)*, a aluna explanou que uma menina sentiu que o mundo estava doente e por isso decidiu escrever uma carta a quem mandava no mundo. A aluna salientou que “ela estava preocupada por causa do mundo, porque estava haver [sic.] muita poluição, estava haver [sic.] guerras e as pessoas estavam morrer”.

Após o resumo das ideias-chave de cada obra, o diálogo foi orientado para os valores. Para este momento, existiu um trabalho de planeamento das questões principais que permitiriam orientar o início da abordagem aos valores e atitudes trabalhados. Neste sentido, algumas perguntas foram previamente pensadas, outras surgiram no seguimento das partilhas dos alunos, possibilitando, assim, uma conversa fluida e natural.

Na inexequibilidade de apresentar toda a informação, foram selecionadas e expostas as perguntas e as respostas mais relevantes para a avaliação das aprendizagens pretendidas com o projeto. A dinâmica do *focus group* teve a durabilidade de, aproximadamente, trinta minutos e, durante esse tempo, o grupo foi extremamente participativo. A moderação realizada permitiu

conduzir e estimular a partilha de ideias. Neste sentido, tentou-se respeitar a ideia defendida pelos autores Krueger e Casey (2009, cit. por Silva *et al.*, 2014) que salientam que o moderador da conversa não deve fazer comentários em formato de julgamento, deve, sim, orientar o momento de forma a questionar, ouvir e garantir que todos os alunos têm a oportunidade de participar e dar a sua opinião.

Questões	Respostas
Qual foi o tema da história <i>O Princípio (2012)</i> ?	A guerra (uníssono).
O que é uma guerra?	<p>R.: “uma guerra é quando um país luta contra outro país. Por exemplo, a Ucrânia luta com a Rússia”;</p> <p>L.A.: “a guerra não é só com países, eu posso ter uma guerra com um amigo. Se eu não gostar de alguma coisa e se nós não falarmos, chateamo-nos e ficamos em guerra”;</p> <p>P.: “uma guerra é viver num sítio com muitas bombas”.</p>
Que valores aprendemos com a história do <i>Princípio (2012)</i> ?	Paz e solidariedade (uníssono).
O que é a Paz?	<p>R.: “é não existir guerras”;</p> <p>F.: “a Paz é estarmos felizes”;</p>

	<p>E: "ter um sítio para viver, a S. não tinha e teve que fugir";</p> <p>T: "a Paz é nos darmos todos bem. Se as pessoas estiverem chateadas não temos paz";</p>
O que é a solidariedade?	<p>T: "é ser solidário"; "eu sou escuteira, eu ajudo os outros, vou ao banco alimentar";</p> <p>L.A.: "eramos ser bonzinhos com as pessoas e ajudarmos. A minha prima (T.) no banco alimentar ajuda as pessoas que não têm o que comer";</p> <p>L.: "ajudar os pobres, dar roupa e comida".</p>
A solidariedade é só ajudar os pobres ou podemos ser solidários com um amigo?	L.A.: "O P. não tem lanche e eu tenho muito e dou-lhe uma coisa"; "Ao ajudar o M. nos trabalhos estou a ser solidária";
Qual foi o tema da história da Malala e do Lápis azul?	Liberdade (uníssono).
O que é a liberdade?	<p>B: "a liberdade é nós fazermos o que nós quisermos";</p> <p>A: "a liberdade é sentirmo-nos felizes";</p> <p>L.A.: "a liberdade é nós podermos fazer o que nós quisermos. Por exemplo, nós podermos brincar com os outros, podermos ser livres, porque antigamente</p>

	<p>não se podia fazer isso, tínhamos que obedecer a pessoas, não tínhamos liberdade de falar”;</p> <p>R.: “a liberdade é o 25 de abril”; “antes do 25 de abril as pessoas não tinham liberdade, as senhoras não podiam ir à escola como a Malala”;</p> <p>M.: “a liberdade é um direito de todos”;</p>
O que é um direito?	<p>R.: “é que todos devem ter”;</p> <p>M.: “um direito é a Malala e todas as meninas irem à escola”;</p> <p>D.: “na história as meninas não podiam ir à escola como os meninos e elas têm direito a ir à escola e aprender”;</p>
Conhecem mais algum direito?	<p>M.: “o direito de brincar”;</p> <p>P.: “o direito a ir ao médico”;</p> <p>L.A.: “o direito a ter uma família e muito carinho”;</p> <p>T.: “o direito a uma casa, quem está na guerra não tem casa”;</p>
Acham que os direitos são importantes? Porquê?	<p>Sim (uníssono);</p>

	<p>L.A.: “quem não tem direitos, não é feliz. A Malala não podia ir à escola e ficou triste”;</p> <p>T.: “os direitos são coisas importantes, porque se não formos à escola como a Malala não aprendemos”;</p> <p>R. “os direitos são coisas que precisamos; se não formos ao médico ficamos doentes”;</p>
<p>Que tema trabalhamos no livro a <i>Discórdia</i> (2021)?</p>	<p>As repostas repartiram-se entre o diálogo e o escutar o outro.</p>
<p>O diálogo é importante?</p>	<p>L.A.: “é importante dialogar para nós resolvermos os nossos problemas”;</p> <p>L.: “se nós não partilharmos as nossas ideias, se nós não falarmos uns com os outros, nós não vamos chegar a lugar nenhum”;</p> <p>R.: “se nós discutirmos não se decide, fica uma confusão e depois fica mais confusão e mais confusão”;</p> <p>L.: “importante escutarmos os outros. Se nós falamos para eles, eles também têm que falar para nós, para nós nos compreendermos”;</p>

	<p>G: “numa conversa temos que ouvir os outros, não é só falar”;</p> <p>E: “a professora A. quer brincar às escondidinhas e tu queres às apanhadinhas têm de conversar para chegarem a um consenso”.</p>
<p>Como é que nós nos podemos compreender?</p>	<p>A L.: “devemos conversar e não berrar”;</p> <p>P.: “devemos falar um de cada vez”;</p> <p>L.A.: “Se o P. está a falar na sua vez eu tenho que esperar pela minha vez e respeitar o P.”;</p>
<p>Acham importante respeitarmo-nos uns aos outros? Porquê?</p>	<p>Sim (uníssono).</p> <p>L.A.: “nós temos que respeitar todas as pessoas e temos de ajudar-nos uns aos outros”</p>
<p>Se no recreio tiverem um conflito com um amigo, como é que o podem resolver? A lutar ou a dialogar?</p>	<p>Y.: “porque a conversar nós chegamos a uma coisa”;</p> <p>L.A.: “não é uma coisa, chegamos a um consenso”;</p> <p>R.: “a luta magoa, devemos conversar para resolvermos o problema”.</p>
<p>Se no recreio andarem à luta com outro menino, acham que estão a respeitar esse</p>	<p>Não (uníssono);</p>

menino? E esse menino está a respeitar-vos? Porque não?	R.: “as lutas são más”; L.A.: “as lutas magoam, se magoam uma pessoa não estamos a respeitá-la”;
O que significa respeitar o outro?	E.: “imagina, eu gosto de chocolate e a G. não gosta, eu tenho que respeitar”; A.: “respeitar o outro é não chamar nomes”; L.A.: “na história do duelo o Rostov não respeitou o amigo, disse-lhe coisas más e cada um foi para um lado”;
Que tema trabalhamos no livro o <i>Duelo</i> (2022)?	Empatia (uníssono);
O que é a empatia?	E.: “é ficar no lugar dos outros”; L.A.: “é colocarmo-nos no lugar dos outros”; “é não fazermos aos outros o que não gostas que te façam a ti”.
O que é que significa colocarmo-nos no lugar do outro?	L.A.: “é o que eu disse. Não fazermos aos outros o que não gostas que te façam a ti. Por exemplo, eu não vou puxar o cabelo à L. se não gosto que me puxem a mim”;

Tabela 11 – Questões colocadas e transcrição parcial de algumas das respostas dos alunos.

Como se pode constatar através da tabela acima apresentada, as perguntas colocadas foram concretas e adequadas à faixa etária do grupo, o que permitiu aos alunos responderem de forma clara às mesmas. A transcrição das respostas demonstra informação complementar à já existente, retirada das narrativas reflexivas. Através da leitura dos textos, já se tinha evidenciado

que seis dos alunos demonstravam alguma capacidade para mobilizar conhecimentos, relacionando-os com algumas situações do dia-a-dia, mesmo que de forma simples. O *focus group* permitiu validar a conclusão anterior e perceber que o número de alunos que conseguia fazer associações entre os valores e acontecimentos atuais ou ações do quotidiano era superior. O facto de esta técnica se desenvolver na base de uma conversa é um ponto muito positivo e parece ter colocado o grupo mais confortável, uma vez que os alunos se sentiram mais confiantes no domínio da oralidade e ajudou-os, ainda, a sentirem-se mais dispostos a partilhar as suas opiniões. Torna-se relevante salientar que os alunos que mostraram fragilidade nas narrativas reflexivas, no *focus group*, através do diálogo, conseguiram partilhar as suas ideias de forma clara. Por exemplo, um aluno que, numa narrativa reflexiva final, referiu que “a liberdade era o 25 de abril”, no *focus group*, repetiu a mesma frase com a diferença de que, oralmente, conseguiu explicar que “antes do 25 de abril as pessoas não tinham liberdade, as senhoras não podiam ir à escola como a Malala”.

4.6.3. LISTAS DE VERIFICAÇÃO

Para avaliar o envolvimento dos alunos em relação às obras literárias, optou-se pela utilização de listas de verificação correspondentes a cada sessão. Assim, foi criada uma tabela que contemplava quatro parâmetros de avaliação:

- Acompanha a leitura da obra literária;
- Identifica a temática da obra literária;
- Identifica os personagens principais da obra literária;
- Compreende a temática e a sua pertinência.

Através dos pontos mencionados, pretendia-se: verificar se os alunos conseguiam acompanhar a leitura da obra literária, demonstrando atenção ao longo do momento de leitura; verificar se as crianças eram capazes de identificar a temática inerente à obra literária; verificar se eram capazes de identificar as personagens principais e a ação da narrativa; verificar se compreendiam a pertinência da temática, ou seja, se a consideravam importante ou não, tendo em conta a vida quotidiana. Para tal, foram utilizados símbolos que permitiram fazer a contabilização explanada a seguir (X/verifica; -/Não verifica; |/faltou).

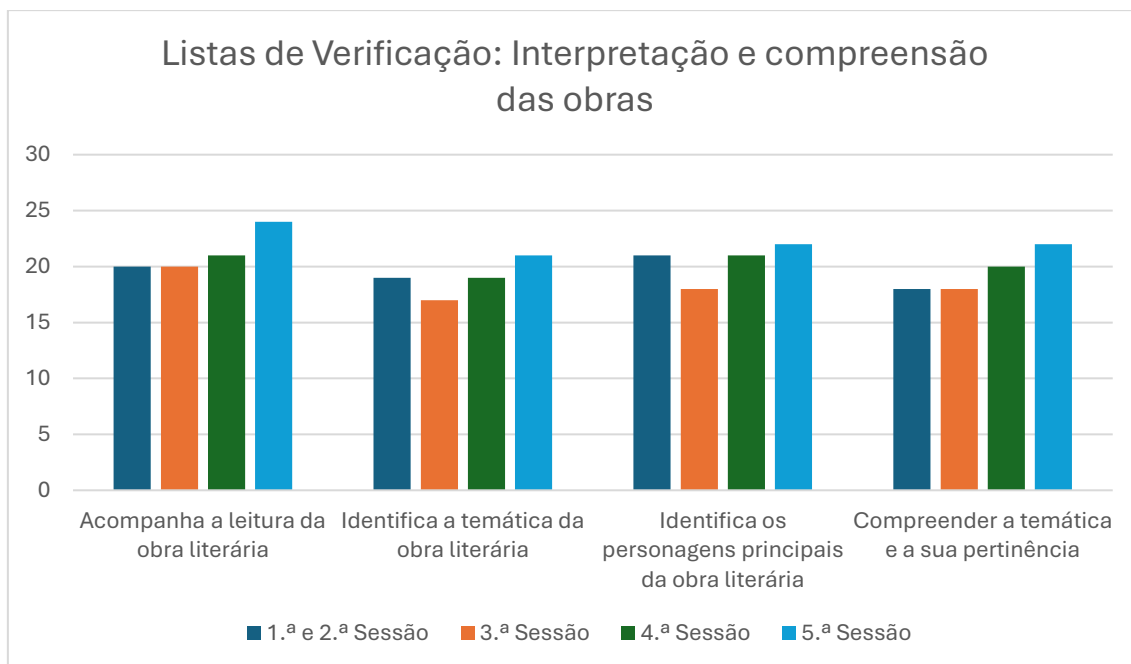


Gráfico 1 – Apresentação dos dados das listas de verificação.

Ao realizar uma análise do gráfico, observa-se uma unanimidade no que respeita ao envolvimento dos alunos nas diferentes sessões do projeto. Para ajudar à interpretação do mesmo, torna-se pertinente lembrar o número de alunos presente em cada sessão, assim na primeira e segunda sessão estiveram vinte e um alunos, na 3.ª, vinte alunos, na 4.ª, vinte e um alunos e, na 5.ª, vinte e quatro alunos.

Em relação à análise destes dados, através do gráfico, constata-se que os alunos demonstraram gostar de histórias e, por isso, em todas as sessões estiveram muito atentos à leitura das mesmas. De um modo geral, ao dialogarem com a professora em formação, demonstraram compreender a narrativa, sendo capazes de identificar a temática e a sua relevância e de identificar as personagens principais de cada obra. O número de alunos que demonstraram dificuldades não é relevante ao ponto de invalidar o nível de compreensão das obras.

4.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

No presente subcapítulo será realizada uma reflexão final sobre o trabalho de projeto que contemplará a resposta à questão-problema e aos objetivos traçados.

O projeto de investigação desenvolveu-se a partir da questão de partida: “Como é que o uso da Literatura para crianças no ensino das Ciências Sociais no 1.º Ciclo do Ensino Básico pode promover valores humanos?”. Em seguida, foram definidos os três objetivos que orientaram todo trabalho desenvolvido e, por fim, selecionaram-se os instrumentos de recolha de dados, de forma que, no final, fosse possível possuir informação relevante para dar resposta à questão do projeto.

Como já foi esclarecido no início deste capítulo, a escolha da temática prendeu-se com o facto de os alunos terem vivenciado questões problemáticas e pelo facto de terem recebido uma aluna refugiada na turma. Apesar de ter sido notória a empatia dos alunos pela história da amiga, inicialmente, a professora em formação sentiu um certo receio em desenvolver o tema devido à complexidade do mesmo. Esta insegurança prendeu-se com a possibilidade de os alunos demonstrarem alguma dificuldade em compreender os conceitos inerentes aos valores e, conseqüentemente, desenvolverem alguma resistência ou, até mesmo, desinteresse pela temática. Todavia, o receio dissipou-se logo na primeira sessão. Os alunos foram muito recetivos e, desde a primeira sessão, envolveram-se no mesmo.

Os dois primeiros objetivos delineados para o projeto centraram-se na análise de como a Literatura para Crianças poderia promover ou não o desenvolvimento de valores, de atitudes e comportamentos de diálogo, de respeito pelos outros e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito. O terceiro e último objetivo recaía sobre a análise de como os temas, as experiências e os valores em torno da liberdade, da solidariedade e da empatia são representados nas obras literárias.

Torna-se pertinente começar pela análise do terceiro objetivo, uma vez que os temas das obras trabalhadas foram essenciais para o desenvolvimento do projeto. Através da pesquisa realizada em torno das obras literárias, constatou-se que existe uma grande oferta de temas na Literatura Infantil que abordam questões ambientais, multiculturais, políticas e sociais. Como os valores da liberdade, da solidariedade e da empatia se enquadram nas questões políticas e sociais, foram selecionadas obras com narrativas que envolvessem problemas e preocupações que, diretamente ou indiretamente, afetam a sociedade contemporânea. Neste sentido, conclui-se que

a Literatura Infantil apresenta benefícios para a promoção de valores ao permitir, através do livro, que os alunos descubram

“o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)” (Abramovich, s.d, cit. por Roedel, 2016, p. 5).

As obras literárias trabalhadas ao longo do projeto facilitaram a percepção dos valores ao promover a reflexão sobre as ações, os comportamentos e as atitudes narradas. A análise e a compreensão dos textos literários, nomeadamente a reflexão sobre o tema inerente a cada um, permitiu aos alunos estimularem o pensamento crítico, capacitando-os para pensarem “de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícito, com vista à tomada de posição fundamentada” (Martins *et. al.*, 2017, p. 24).

Através da interpretação e compreensão dos textos, a turma refletiu sobre diferentes temas estudados pelas Ciências Sociais, nomeadamente a liberdade, os direitos humanos, comportamentos e atitudes que contribuem para o bem-estar geral de todos os que vivem em sociedade.

Assim, pela análise das narrativas reflexivas e do *focus group*, verificou-se que os alunos desenvolveram aprendizagens com significado em relação aos valores. De um modo geral, o grupo ficou consciencializado para os diferentes valores, compreendendo o significado da liberdade, da solidariedade, da empatia e da paz, entre outros que se relacionam naturalmente com os mencionados. Os alunos demonstraram também consciencialização para a relevância de, no dia-a-dia, terem atitudes e comportamentos que evidenciem o respeito pelos outros.

Com todo o trabalho desenvolvido, conclui-se que o uso da Literatura para Crianças no ensino das Ciências Sociais, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode promover valores humanos. A Literatura Infantil, através do livro, é um recurso valioso para trabalhar questões preocupantes e problemáticas, uma vez que os textos literários possuem uma intencionalidade intrínseca à temática do livro. Essa intencionalidade, muitas vezes, encontra-se escondida e cabe ao professor apoiar os alunos no momento de leitura, colocando-lhes questões que permitam aprofundar a informação do texto literário.

CONCLUSÃO

Chega-se ao fim deste RE e, após a explanação de diferentes capítulos de análise e de reflexão, em que se torna pertinente refletir sobre o percurso realizado e as aprendizagens alcançadas, tendo sempre presente a importância da formação contínua. Um professor é um profissional que vive em consonância com a aprendizagem, isto é, aprende ao ensinar, mas para o fazer também tem de aprender. Por isso, a aprendizagem não finda na PES, ganha sim outra dimensão, a de procurar saber mais para fazer melhor, acompanhando as mudanças da sociedade atual.

A PES foi um encontro entre a professora e a escola. Foi um espaço de aprendizagem e de crescimento profissional, assente num trabalho cooperativo entre todos os agentes educativos envolvidos, que possibilitou “construir saberes a partir da experiência” (Cachapuz, 2021, p. 5). Trabalho que foi desenvolvido através das partilhas de conhecimento em par pedagógico, das múltiplas conversas informais com o mesmo e com os Professores Cooperantes e, ainda, através das reflexões pré e pós aulas com as Professoras Supervisoras.

O percurso da PES é intenso, complexo e exigente, por isso, ter alguém que partilha connosco os mesmos objetivos e receios, apoia-nos e estimula-nos a procurar a tua melhor versão profissional. Acredita-se, assim, que o envolvimento entre pares e o espírito de cooperação permite uma reflexão conjunta, diária em prol da melhoria da prática pedagógica.

A articulação entre a teoria e a prática desenvolvida ao longo da PES foi basilar para a professora em formação construir percursos pedagógicos coerentes e propícios ao desenvolvimento de aprendizagens. Paralelamente, a compreensão e a valorização de cada dimensão da ação pedagógica – observação, planificação, ação e reflexão – também, contribuíam afirmativamente para a construção desses percursos. Ao refletir sobre este ponto, importa salientar a relevância da fase de observação que foi a alavanca para a professora em formação planificar e, posteriormente, agir. Para apoiar essa fase, foram criadas grelhas de observação que permitiram conhecer e compreender a heterogeneidade das turmas lecionadas. Com base nas informações recolhidas, em conjunto com o par pedagógico, foi criada uma estrutura que possibilitou planificar tendo em conta quatro pontos orientadores – o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar – de forma sequencializada e lógica. Neste sentido, em ambos os ciclos, procurou-se traçar objetivos coerentes aos conteúdos a trabalhar e utilizar diferentes estratégias que fossem capazes de motivar, desafiar e estimular a participação dos alunos,

recorrendo a recursos como o livro enquanto objeto de estudo, novas tecnologias, jogos, *puzzles*, entre outros. Ao referir as planificações importa, também, mencionar as UD que foram um meio facilitador e promovedor da articulação horizontal, vertical e de interdisciplinaridade. Neste ponto, a maior dificuldade prendeu-se com escolha de um elemento integrador que permitisse a articulação de diferentes áreas do saber, que foi ultrapassado ao longo da prática.

As regências foram o exercício mais exigente da PES, visto que não basta ter um plano de aula bem estruturado, é essencial saber colocá-lo em prática. Neste sentido, salienta-se um conselho dado pela Professora Cooperante de HGP ao verbalizar que a fase das regências era a fase certa para experimentar e arriscar. Era o momento para compreender a realidade da sala de aula e perceber o que funcionava e o que não funcionava nessa mesma realidade. Aliada à ação, a reflexão é o processo que vai validar ou não a experiência vivida no decorrer da ação pedagógica. Neste sentido, a professora em formação corrobora a perspectiva de que as reflexões sobre as regências desenvolvidas permitiram identificar e compreender “erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente. [...] A experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades” (Amaral *et al.*, 1996, p. 98). Por fim, torna-se importante salientar que, dentro da sala de aula, a professora em formação manteve sempre uma postura segura e próxima do aluno, ponto positivo e muito salientado tanto pelas Professoras Cooperantes, como pelas Professoras Supervisoras. A esse nível, o percurso foi muito consistente ao longo de toda a PES, acredita-se que seja reflexo da experiência formativa anterior e da experiência profissional.

Não se pode terminar a presente reflexão sem mencionar o contributo da dimensão investigativa promovida pela PES. Esta dimensão trespassou todo o percurso vivido, evidenciando o lado investigador do professor ao “compreender, melhorar e reformar práticas” (Ebbut, 1985, cit. por Coutinho *et al.*, 2009, p. 363). No entanto, ganhou maior destaque através do desenvolvimento do Projeto de Investigação intitulado *A Literatura na Promoção de Valores de uma Turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino*. O Projeto revelou-se muito positivo, porque foi ao encontro de um interesse da turma, a literatura e, através do objeto livro, permitiu trabalhar valores que muitas vezes são exigentes de trabalhar.

Termina-se este RE com um sentimento de dever cumprido e com o pensamento nas palavras de Freire, ensinar não é transmitir conhecimento, é criar possibilidades que promovam a formação de pessoas que, por sua vez, serão capazes de intervir e transformar o mundo.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação?* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Roldão, C. (2008). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 – Relatório de Estudo*. Lisboa: Editora: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schon e os Programas de Formação de Professores*. In Alarcão, I. (org.), *Formação Reflexiva de Professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alegre, M. & Duarte, A. F. (2014). *As Naus de Verde Pinho*. Lisboa: Dom Quixote.
- Allport, G. W. (1969). *Personalidade e desenvolvimento*. São Paulo: Herder.
- Almeida, M. I.; Silva, F. L. & Miraglia, F. (2022). *A Carta dos líderes do mundo*. Porto: Porto Editora.
- Andrade, C. M. P. (1996). *A Literatura no Ensino da História da Bahia: A obra de Jorge Amado*.
- Amaral, M.; Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). *O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo, Estratégias de supervisão*. In Alarcão, I. et al. (Orgs.). *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Antunes, M. & Cruz, C. (2016). *Trabalho de projeto em Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento de competências de Cidadania*. In Dias, A.; Hortas, M.; Ferreira, N. & Cruz, C. (Coords.). *TempuSpacium Didática das Ciências Sociais* Porto: Porto Editora – Estudos I, pp. 125 – 157 – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.

Arends, R. (2007). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mac Graw-Hill.

Avelino, W. F. (2020). *A escola contemporânea: um espaço de reflexão e crítica*. Boletim de Conjuntura (Boca). Boa vista, v.1, n. 3, p. 09-12. Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/158>.

Azevedo, F. & Barros, D. V. (2015). *Literatura Infantil e Educação para a democracia*. Uma intervenção pedagógica no 4.º ano do Ensino Básico numa Escola Portuguesa.

Azevedo, F. & Balça, A. (2019). *Práticas de Educação Literária e de Promoção da Literatura*. Textura, vol. 21, n.º 45, pp. 6-29.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual (1.ª ed.)*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Balça, A. (2008). *Literatura Infantil Portuguesa – temas emergentes a tema consolidados*. Évora: Universidade de Évora.

Barca, I. (2004). *Aula oficiaria: do projeto á avaliação*. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Para uma educação histórica de qualidade. Braga: Ed. Universidade do Minho, pp. 131-141.

Bento, A. (2007). *Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: perspectivas dos alunos do 5.º ano (2.º Ciclo)*. In J. Soura e C. Fino (Org.) *A escola sob suspeita* (pp. 375-384). Porto: Edições ASA.

Biggs, J. & Collis, K. (1982). *Evaluating the Qualiity of Learnig: the SOLO taxonomy*. Academic Press.

Botto, A. (2022). *Histórias do Arco da Velha*. Porto: Porto Editora.

Brunini, N. (2021). *Discórdia*. Lisboa: Pato Lógico Edições.

Cachapuz, A. (2021). *Fornação de Professores de Ciências: Em defesa de um discurso reflexivo sustentando em dinâmica de Pesquisa*. Revista Internacional de Formação de

- Professores. Itapetininga. Cardoso, C. (2006). *Os professores em contexto de diversidade*. Porto: Profedições, Lda/Jornal a Página.
- Carballeira, P. & Danowski, S. (2022). *O Princípio*. Pontevedra: Kalandraka.
- Cardoso, C. (2006). *Os professores em contexto de diversidade*. Porto: Profedições, Lda/ Jornal a Página.
- Carrascal, S. N. T. (2010). *Integración de Tareas "SOLO" para el desarrollo de Competencias Básicas en primer semestre de Educación Superior. Tese de doutoramento publicada na Faculdade de Ciências da Educação*. Granada: Universidade de Granada.
- Carvalho, G. & Freitas, M. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores.
- Cerrillo, P. C. (2010). *Sobre a lectura, literatura y educación*. Universidade de Mancha.
- Curto, L., Morillo, M., & Teixidó, M. (2000). *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Isabel, S. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para acção pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.
- Collodi, C. (2014). *As aventuras de Pinóquio*. Porto: Porto Editora.
- Condessa, I. C. (2020). *O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registos*. Instrumento de estudo e pesquisa em educação.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, pp. 355-379.
- Delors, J. (1998). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório Para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: UNESCO/MEC Cortez Editora. Da Costa, J. B. (2000). *Visões sociais da democracia: Um estudo psicossociológico*

dos significados da democracia. Tese de Doutoramento não publicada. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores, Grupo Porto Editora.

Duarte, I. (1992). *Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo*. In. M. Delgado – Martins, D.; Pereira, A.; Malta, M.; Costa, L.; Prista & Duarte, I.. *Para a didática do português: Seis estudos de linguística*. Edições Colibri.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Bacarena: Editorial Presença.

Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

Félix, N., Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: história*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

Fernandes, I. M. & Pires, D. M. (2019). *Educação CTSA em Portugal. Uma análise das Metas Curriculares de Ciências Naturais (5.º e 6.º anos)*. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnologia y Sociedad – CTS, Vol. 14, núm. 40, pp. 225 – 243.

Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica. Versão de trabalho. Projeto Maia*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Figueiredo, I. (2001). *Educar para a cidadania (2.ª edição)*. Porto: ASA
- Flores, P.; Escola, I. & Peres, A. (2011). *O retrato da integração das TIC no 1.º Ciclo: que perspetivas?* In. P. Dias e A. Osório (Coord.). *VII Conferência Internacional de Tic na Educação – challenges (pp. 401-410)*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Pedagogia – em – Participação: A perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- França, L. F. (2016). *Fontes Históricas e o Ensino de História: O uso do inventário em Sala de Aula*. Universidade Federal de Campina Grande.
- Franco, C. C. (2013). *A Utilização de Recursos Educativos Digitais na Sala de Aula: Um componente fundamental no Ensino?* Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, I. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Garcia, J. E. & Porlán, R. (1997). *Ensino de Ciências e Prática Docente: uma teoria do conhecimento profissional*. V Congresso Internacional sobre a Investigação em Didática das Ciências. Múrcia: Espanha.
- Guimarães, F. & Cavadas, B. (2009). *A especificidade de ser professor de ciências da natureza: Reflexões em torno do conhecimento científico/escolar e dos manuais escolares*. In *Encontro de Investigação e formação (pp. 1-9)*.
- Guinapo, D. (2018). *A importância da motivação no Ensino da História – Contributos Práticos*. Mestrado em Ensino de História 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade de Lisboa.
- Hortas, M. J. & Dias, A. G. (2017). *Educação histórico-geografia: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx*. In *Livro de resumos do II*

Encontro Internacional de Formação da Docência (pp. 285-293). Escola Superior de Educação de Bragança.

Jesus, E. (2022). *Que História ensinar? Práticas e novos desafios na formação de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. In Santiago, A. & Vale, V.. (Edits). A Escola em transformação: Formação e Prática docente.*

Letria, J. J. & Cabral, R. (2014). *Caras e Coroas Reis e Rainha de Portugal Para Miúdos. Lisboa: Texto Editores.*

Lima, S. M. Z. (s.d.) *A Literatura, fonte primária para o Ensino de História da África.*

Lopes, A. S. (2018). *Relatório de Estágio: Diálogos entre conhecimentos científicos e científico pedagógicos na formação do professor de português nos 1.º e 2.º CEB. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.*

Lugarini, E. (1996). *Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar". Revistas signos (14), 30-51.*

Lugarini, E. (2003). *Falar e ouvir: para uma didática do "saber falar" e do "saber ouvir". In O Valor das palavras (I) – Falar, ler e escrever nas aulas. Porto: Edições ASA, pp. 109-155.*

Macário, J. M. & Sá, C. M. (2020). *Pensa globalmente, age localmente: a literatura de potencial receção infantil na promoção da educação para a cidadania global. Indagatio, vol 12 (5).*

Macário, M. J.; Sá, C. M. & Gomes, B. (s.d.). *Promomoção da Língua Portuguesa no mundo através da sua abordagem transversal: Um estudo na formação inicial de professores. Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – Laboratório de Investigação em Educação em Português.*

Maia, C. (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares – Distanciamentos e Aproximações (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.*

- Maia, C.; Ribeiro, C.; Barros, A. & Moreira, A. (2014). *Clioese: uma comunidade virtual de (boas) práticas*. In Carvalho, M.; Loureiro, A. & Ferreira, C. (Orgs.). *Atas do XII Congresso da SPCE Espaços de investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar*, pp. 3200 – 3213. UTAD.
- Magalhães, C., Folque, M. A. (2018). *Aprender a profissão eem cooperação: processo de formação docente para a infância*. *Revista Educação em Análise*. Londrina, vol. 3, n.º 1, pp. 73-92.~
- Martins, I., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R., Rodrigues, A.; Martins, M., ... Mendes, M. (2007). *Análise de dados – Textos de Apoio para os Professores do 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marques, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na escola*. Presença.
- Máximo – Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto-Editora.
- Mattos, L. A. (1968). *Sumário de Didática Geral*. Rio de Janeiro: Aurora.
- Menéres, M. A. (2016). *Ulisses*. Porto: Porto Editora.
- Miura, T. (2021). *Os Filhos do Rei Pequenino e da Grande Rainha*. The Poets and Dragon Society.
- Monteiro, R.; Ucha, L.; Alvarez, T.; Milagre, C.; Neves, M.; Silva, M.; Prazeres, V.; Diniz, F.; Vieira, C.; ... Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2009). *Articulação Curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação*. XVII Colóquio afirse. Universidade de Lisboa.
- Morgado, J. C. (2011). *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades*. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*.
- Morgado, C.; Costa, J. A.; Lopes, A. S. & Ferreira, J. (2021). *Entre a Linguística e a Didática: Desenvolvimento Integrado de Aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

- Moreira, A.; Duarte, P.; Barca, I. & Alves, L. (2020). *Troca por troca: cidadania pela história? – Ensaio bibliográfico sobre as relações entre ciências sociais e educação para a cidadania*. In Prats, J.; Sáez-Rosenkranz, I. & Barriga – Ubed, E. (Eds.). *Livro de Atas do IX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Oberoamericano*, pp. 231–242.
- Oliveira, I. V. (2022). *O Duelo*. Viseu: Planeta Tangerina.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. (2011). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de língua portuguesa*. In *Encontros de didáctica*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Pais, A. (2013). *A unidade didática como um instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática*. Guimarães: Ópera Omnia.
- Patacho, P. (2021). *Pensar a Educação – Escola, Justiça Social e Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pedras, S. & Seabra, F. (2016). *Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação*. Revista Transmutare, Curitiba, v. 1, n.º 2, p. 293–312.
- Perrenoud, P. (2000). *As dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pina, M. A. (2014). *Os Piratas – Teatro*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, A. C. F. & Marques, M. M. (2021). *Valores em Ensino à Distância com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Projeto no âmbito de um curso de Mestrado em Ensino. Saber & Educar 29/2021: Escolas encerradas. Que Educar em tempos de covid-19?*

- Pires, M. (2001). *Pedagogia de vinculação e educação para valores. Dissertação de Doutoramento. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.*
- Pombo, O.; Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência.* Lisboa: Texto Editora.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites.* Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores. 2.ª Edição.* Coimbra: Livraria Almedina.
- Postic, M., & De Ketele, J. M. (1994). *Observer les situations éducatives. 2.ª Edição.* Paris: Puf.
- Prats, J. (s. d.). *Ensinar História no Contexto das Ciências Sociais: princípios básicos.*
- Reis, J. A. P.; Fortes, M. L.; Martins, M. B.; Verissimo, M. C. M.; & Brito, M. P. (2019). *Educação Artística. Expressão Musical, Dramática e Plástica, 1.º Ciclo. Guia do(a) professor (a).* Ministério da Educação.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico.* Rio Tinto: Edições ASA.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino – Aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. (2000). *A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In I. Alarcão (org.). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.*
- Ribeiro, I.; Viana, F.; Cadime, I.; Fernandes, I.; Ferreira, A.; Leitão, C.; Gomes, S.; Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos Modelos Teóricos ao Ensino Explícito Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico.* Edições Almedina.

- Ribeiro, A. R. (2021). *Relatório de Estágio: Uma aprendizagem significativa: a importância da planificação no processo de escrita*. Porto: Escola de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, M. (2021). *Relatório de Estágio: Uma aprendizagem significativa: a importância da planificação no processo de escrita*. Porto: Escola de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Rodrigues, S. V. (s.d.). *A Consciencialização Linguística como componente fundamental na Formação Inicial do Professor de Português*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, L. P., Moura, L. S. & Testa, E. (2011). *O tradicional e o moderno quanto à didática no Ensino Superior*. Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v. 4, n.º 2, Pub 5.
- Roedel, T. (2016). *A importância da Leitura e da Literatura no Ensino da Matemática. Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática*. Curitiba.
- Roldão, M. C. (1995). *As histórias em educação – a função mediática da narrativa*.
- Roldão, M. C. (2005). *Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior*. Estudos sobre educação.
- Roldão, M. C. (2007). *Dossier trabalho colaborativo de professores*. Noesis: Revista Trimestral I n.º 71 outubro/dezembro 2007.
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, ed.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis, 71.

- Roldão, M. C. (2009). *Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional*. Formação Docente – Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação de Professores.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2014). *Para que serve a supervisão? In J. Machado & J. M. Alves (Coord.), Coordenação, Supervisão e Liderança (36–47)*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Sá, C. M. (2016). *A oralidade: um cúmplice discreto da leitura e da escrita. In C. M. Sá & E. Luna, Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade (pp. 9–21)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, M. (1994). *A Observação Científica. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação*. Porto: Universidade do Porto.
- Santos, M. F. & Carmo, I. (2008). *7 x 25 Histórias da Liberdade*. Lisboa: Edições Gailivro.
- Santos, J. L. C. (2011). *Dissertação: A reflexão partilhada sobre a prática docente no 1.º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Serrano, S.; Seabra, F. (2022). *Ser professor no século XXI: desafios e metamorfoses*. In Cavaco, C.; Costa, F. A.; Marques, J.; Viana, J.; Marreiros, R. & Faria, A. R. (org.). Educação e Idade da Vida. Problemáticas de Investigação e Desafios na Sociedade Contemporânea. Lisboa: AFIRSE Portugal.
- Shigunov, A. N. (2017). *20 anos sem Donald Shon: o que aconteceu com o professor reflexivo? In A. Shigunov Neto & Ivan Fortunato (Org.)*. São Paulo: Edições Hipótese.
- Silva, C. M. R. (2001). *Monodocência no 1.º Ciclo Básico: por entre características e soluções*. Instituto de Estudo da Criança. Minho: Universidade do Minho.

- Silva, M. (2006). *Sala de aula interactiva*. Rio de Janeiro: Quarteto Editora.
- Silva, M. Â. (2007). *Educação para os valores na escola plural: a educação moral e religiosa*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências Da Educação.
- Silva, C. I. A. (2009). *A observação de Aulas enquanto Prática Reflexiva*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Silva, I. S.; Veloso, A. L. & Keating, J. B. (2014). *Focus Group: considerações teóricas e metodológicas*. Revista Lusófona de Educação, 26, 175-190.
- Silva, H. S. & Lopes, J. P. (2015). *O questionamento eficaz na sala de aula: Procedimentos e estratégias*. Revista Eletrônica de Educação e Psicologia.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica, Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos. 1.ª edição. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC)*. Lisboa.
- Soares, L. D. & Inácio, A. C. (1999). *Poemas da Mentira e da Verdade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Soares, L. D. & Costa, R. (2015). *O Livro das datas*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de Intervenção Pedagógico – Didática*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, J. (2014). *Relatório de Estágio*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Tenreiro-Vieira, C. (2002). *O Ensino das Ciências no Ensino Básico: Perspectiva Histórica e Tendências Actuais*. *Psicologia Educação e Cultura*, vol VI, n.º 1, pp. 185-201. Viseu: Escola Superior de Educação Jean Piaget.

- Trindade, J.; Bahia, S. & Mucharreira, P. (2015). *Uma visão interdisciplinar integrada da Taxonomia de Bloom*. In Estrela, T. (Ed.). *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação – Contributos da Investigação*. Atas do XXII Colóquio da AFIRSE Portugal, pp. 393–401. EDUCA/AFIRSE Portugal.
- Vale, A. P. S. & Sousa, O. (2017). *Conhecimento Ortográfico e Escrita*. Lisboa: Centro interdisciplinar de Estudos Educacionais, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vargas, M. V. (2002). *Fundamentos Teóricos para una Interpretación Crítica de la Literatura Infantil*. *Comunicación*. Julio- Diciembre, año/vol 12, n.º 2. Cartago: Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Verdum, P. (2013). *Prática Pedagógica: O que é? O que envolve?* *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, V. 4, n.º 1.
- Viana, F. L.; Ribeiro, I.; Fernandes, I.; Ferreira, A.; Leitão, C.; Gomes, S.; Mendonça, S. & Pereira, I. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2.ª Edição*. Coimbra: Edições Almedina S. A.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol 29, n.º 105, jan/abr.
- Xavier, L. (2012). *Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta*. *Exedra: Revista Científica ESEC*, pp. 468–478.
- Xavier, É. (2013). *O Ensino da História e o pacto de Cidadania: questões e problemas*. *História & Ensino, Londrina*, v. 19, n.º 1, pp. 221–245, jan./jun. 201. Universidade Federal de Londrina.
- Yousafzai, M. & Kerascoet. (2017). *O lápis mágico da Malala*. Lisboa: Editorial Presença.

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Coleção Perspetivas Atuais*. Porto: Edições ASA.

Legislação/Documentos Curriculares:

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Diário da República n.º 29 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, 2.ª Série – N.º 128. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 10-A/2018, de 19 de junho. Diário da República, 2.ª Série – N.º 116. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Diário da República, 2.ª Série – n.º 129- Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação [DGE] (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação [DGE] (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Educação Artística – Artes Visuais no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação [DGE] (2018c). *Aprendizagens Essenciais: Educação Artística – Drama no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação [DGE] (2018d). *Aprendizagens Essenciais: Educação Artística – Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação [DGE] (2018e). *Aprendizagens Essenciais: Matemática do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação [DGE] (2018f). *Aprendizagens Essenciais: Português do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação [DGE] (2018g). *Aprendizagens Essenciais: Português do 6º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação [DGE] (2018h). *Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

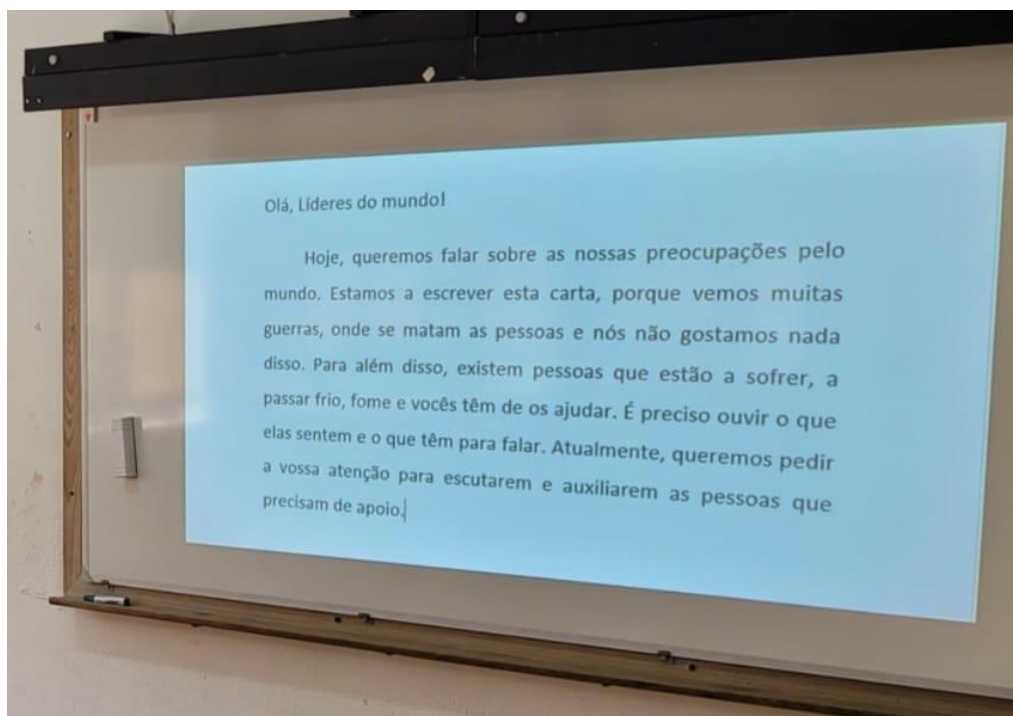
Direção-Geral da Educação [DGE] (2018i). *Aprendizagens Essenciais: Aprendizagem de Cidadania e Desenvolvimento*. Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.

Martins, G.; Gomes, C.; Brocando, J.; Pedroso, J.; Silva, L.; Encarnação, M.; Calçada, M.; Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

ANEXOS

Anexo I



Anexo II



Anexo III




Anexo IV




APÊNDICES

Apêndice I


 Planificação: 1.ª Sessão do Projeto, 24 de fevereiro de 2023

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Competências PASEO
Projeto: 1.ª Sessão			Tempo: 100 min	
10 min	<ul style="list-style-type: none"> - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações). 	<p>Momento de Pré-Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos analisam a capa do livro “O Príncipe” (2012), de Paula Carballera, identificando diferentes elementos paratextuais, registando os mesmos no roteiro de leitura (título, autor (a), ilustrador (a) e editora e fazem uma breve descrição da capa. - Em seguida, os alunos visualizam a primeira ilustração da obra e respondem a questões lançadas pela professora: <ul style="list-style-type: none"> • Que lugar será este? • É um lugar bonito? Porquê? • O acham que aconteceu para este lugar estar tão degradado, feio, triste? • Será que vivem ali crianças? Como sabem? 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “O Príncipe” (2012), de Paula Carballera; 	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagens e Textos - Pensamento crítico e pensamento criativo - Raciocínio e Resolução de Problemas - Informação e Comunicação

	<ul style="list-style-type: none"> • Porque será que esta história se chama <i>O Príncipe</i>? 		
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--


 Planificação: 1.ª Sessão do Projeto, 24 de fevereiro de 2023

40 min	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler obras literárias; - Desenvolver competências pessoais e sociais; - Promover o pensamento crítico; - Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; - Identificar informação explícita no texto; 	<p>Momento de Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos escutam a leitura em voz alta da obra “O Príncipe”, de Paula Carballera, realizada pela professora. - Logo nas primeiras páginas, a professora faz uma pausa estratégica e questiona a turma: <ul style="list-style-type: none"> • O que acham que aconteceu para os edifícios estarem destruídos? • O que é uma guerra? • A guerra é algo bom ou mau? Porquê? • Por causa da guerra as personagens da história vivem em paz? Vamos descobrir? - Os alunos voltam a escutar a leitura da obra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartões do jogo “Verdadeiro e Falso” (Anexo I); 	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagens e Textos; - Pensamento crítico e pensamento criativo. - Raciocínio e resolução de problemas. -Relacionamento interpessoal - Informação e Comunicação
---------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>- A meio da leitura, a professora faz uma nova pausa estratégica e questiona os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Já repararam que esta história se desenvolve entre pontos positivos e pontos negativos? 		
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Conseguem identificar pontos negativos? E pontos positivos? • Achem que estas pessoas vivem em paz? Porquê? • O que é ter paz? <p>- Os alunos escutam o fim da leitura da obra.</p> <p>- Após a leitura da obra, os alunos realizam um jogo de “Verdadeiro ou Falso” (Anexo II), realizando, assim, uma tarefa de interpretação e compreensão do texto.</p> <p>O jogo será constituído por um conjunto de cartões com frases sobre a história, onde os alunos devem dizer se as mesmas são verdadeiras ou falsas, justificando-as. Através</p>		
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<p>deste recurso didático, pretende-se que os alunos consigam identificar: o acontecimento principal da obra; as personagens principais da história; quem conta a história; os acontecimentos negativos e positivos;</p> <p>Regras do jogo: Os alunos estarão organizados por grupos (4 grupos de 5 e 1 grupo de 4 alunos). O jogo possuirá 10 cartas de jogo que</p>		
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<p>serão divididas em duas rondas de forma que cada grupo, em cada uma, responda a 1 carta de jogo.</p> <p>- Individualmente, os alunos, no roteiro da história, fazem o resumo da história.</p>		
	<p>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;</p> <p>- Desenvolver</p>	<p>Momento de Pós-Leitura:</p> <p>A obra “O Princípio” (2012), de Paula Catão Catão narra a realidade de uma família que experienciam um conflito de guerra e que foram obrigadas a alterar toda a sua vida,</p>	<p>- Folhas em branco;</p> <p>- Folhas com imagens (Anexo II);</p>	<p>- Linguagens e Textos</p> <p>- Pensamento crítico e</p>

50 min	<p>competências pessoais e sociais;</p> <p>- Promover o pensamento crítico;</p> <p>- Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo;</p>	<p>ficando impossibilitados de terem uma casa, de irem trabalhar, entre outras coisas. De forma que a turma compreenda que existem muitas famílias que passam o que a família da história passou, a turma desenvolverá um exercício que lhe permitirá comparar a vidas dos alunos com a vida dos personagens.</p> <p>- Individualmente, criam a sua rotina diária daquele dia. Para auxiliar, cada aluno recebe uma folha com diferentes imagens alusivas a tarefas de higiene, de desporto, entre outras, que podem utilizar (recorte e colagem) na construção da sua rotina (<i>Anexo II</i>).</p>	<p>- Cola;</p> <p>- Quadro;</p> <p>- Caderno diário;</p>	<p>pensamento criativo</p> <p>- Raciocínio e Resolução de Problemas</p> <p>- Desenvolvimento Pessoal e autonomia</p> <p>- Informação e Comunicação</p>
---------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>- Em grande grupo, os alunos partilham as suas rotinas e com o apoio e orientação da professora constroem uma tabela de contrastes no quadro, identificando e compreendendo as diferenças entre as suas rotinas e as das personagens.</p>		
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<p>- A partir da tabela de contrastes, a professora coloca diferentes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Será que a família da história viveu para sempre no carro? • Será que receberam ajuda? • Será que conseguiram ir viver para outro país? • Porque queriam sair do seu país para ir viver para outro? • Já conheceram alguém que teve de sair do seu país? • Como é que conheceram essa pessoa? <p>No ano anterior, a turma recebeu uma aluna refugiada da guerra da Ucrânia. É expectável que os alunos respondam positivamente à última questão e a partir poderão ser colocadas novas questões:</p>		
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Porque é que a vossa colega teve de sair do seu país? • Na Ucrânia ela não podia frequentar a escola? 		
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<p>Porquê?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acham que a Ucrânia é um país que vive em paz? • Quando a colega veio para a vossa turma vocês receberam-na bem? <p>- Os alunos são desafiados a escrever no caderno 3 coisas que fizeram para ajudar a colega a integrar-se na nova escola.</p> <p>- Em grande grupo, os alunos partilharam o que escreveram.</p> <p>- A partir da partilha da turma, a professora questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecem a palavra solidariedade? • Acham que foram solidários com a vossa colega? • Acham importante ajudarmo-nos uns aos outros? Porquê? <p>Através de um diálogo orientado, a professora transporta a história narrada para a realidade atual, mencionando</p>		
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		acontecimentos atuais. Salientando que existem muitas pessoas que vivem ou viveram em contexto de guerra ou que passam por momentos menos bons e que precisam de ajuda.		
Avaliação formativa	Instrumento(s): Listas de verificação (Anexo III) e tarefas desenvolvidas na aula.			

Anexo I



A história retrata uma situação de guerra que fez com que uma família ficasse sem casa para viver.

A personagem principal é um velho cozinheiro.

Quem conta a história é a mulher do cozinheiro.

Ao viverem no carro a família ficou sem roupa e sem luz elétrica.

Para além desta família, outras pessoas ficaram na mesma situação.

Toda a gente vivia triste.

Inicialmente, as crianças não brincavam... Um dia duas crianças começaram a brincar e outras começaram a dar gargalhadas.

As pessoas não se davam bem.

As pessoas começaram a dar as boas noites através
das buzinas dos carros.

As pessoas começaram a sentir-se felizes por
estarem vivas e essa felicidade era como se fosse
uma festa.

Anexo II



Anexo III

	Alunos	A.	A.	B.	D.	E.	E.	F.	G.	G.	J.	L.	L.	L.	L.	L.	M.	M.	M.	P.	R.	R.	T.	Y.	Y.
		Objetivos																							
Interpretação e compreensão da obra	Acompanhar a leitura da obra literária																								
	Identificar a temática da obra literária																								
	Identificar os personagens principais da obra literária																								
	Compreender a temática e a sua pertinência																								

Apêndice II



PLANIFICAÇÃO: 2.ª Sessão do Projeto, 1 de março de 2023

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Competências PASEO
Projeto: 2.ª Sessão			Tempo: 100 min	
20 min	<ul style="list-style-type: none"> - Recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas; - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; 	<p>Na 2.ª sessão do projeto, a professora começa por questionar a turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordam-se da obra que lemos a semana passada? • Como se chamava? • Posso colocar-vos um desafio? <p>- Os alunos visualizam a projeção de 4 ilustrações aleatórias da história e organizam-nas por ordem narrativa.</p> <p>- Em seguida, com o apoio das ilustrações os alunos realizam o reconto oral da história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Projetor; - Ilustrações selecionadas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagens e Textos - Pensamento crítico e pensamento criativo - Raciocínio e Resolução de Problemas

40 min	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar). - Promover o pensamento crítico. - Desenvolver competências pessoais e sociais. - Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo. 	<p>Após recontarem a história e de relembrem pormenores importantes sobre a mesma os alunos realizam uma atividade de escrita criativa.</p> <p>Atividade de Planificação do texto:</p> <p>- Os alunos visualizam uma tabela com informações orientadoras para a construção da história (<i>Anexo I</i>).</p> <p>Atividade de Escrita:</p> <p>- No caderno, os alunos escrevem um final para a família da história.</p> <p>Atividade de Revisão do texto:</p> <p>- Individualmente, os alunos com o apoio da professora fazem a revisão do texto, corrigindo erros ortográficos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno diário; 	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagens e Textos - Pensamento crítico e pensamento criativo - Raciocínio e resolução de problemas - Desenvolvimento Pessoal e Autonomia - Informação e Comunicação
---------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------


20 min	<p>- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura e desenho);</p> <p>- Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.</p>	<p>- Os alunos criam um livro acordeão para o final que escreveram. Os alunos desenvolvem um trabalho de artes plásticas onde criam as ilustrações para a sua história.</p> <p>- Os alunos apresentam as suas ilustrações e explicam o que desenharam e porquê.</p> <p>- Em grande grupo, os alunos apresentam as suas histórias.</p> <p>- Os alunos, individualmente, fazem a narrativa reflexiva (<i>Anexo II</i>).</p>	<p>- Cartolinas;</p> <p>- Material de Expressão Plástica;</p> <p>- Narrativa Reflexiva (<i>Anexo II</i>);</p>	<p>- Linguagens e Textos</p> <p>- Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>- Sensibilidade estética e artística</p> <p>- Informação e Comunicação</p>
20 min				
Avaliação formativa	Instrumento(s): Listas de verificação (<i>Anexo III</i>), tarefas desenvolvidas na aula e narrativa reflexiva (<i>Anexo II</i>).			

Anexo I

Personagens		Acontecimento da História	
		Viajar	Final da História
Era uma vez...			<p>Foram felizes para sempre!</p> <p>Voltaram a ter casa para viver.</p> <p>Mudaram de país e foram felizes.</p> <p>Mudaram de cidade.</p>

Anexo II

O que aprendeste com esta história?



Anexo III

	Alunos	A.	A.	B.	D.	E.	E.	F.	G.	G.	J.	L.	L.	L.	L.	L.	M.	M.	M.	P.	R.	R.	T.	Y.	Y.
		Objetivos																							
Reconto da obra literária lida	Compreender a narrativa da obra literária																								
	Identificar e referir o essencial da obra lida.																								
	(Re)contar histórias.																								
	Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras																								

	Alunos	A.	A.	B.	D.	E.	E.	F.	G.	G.	J.	L.	L.	L.	L.	L.	M.	M.	M.	P.	R.	R.	T.	Y.	Y.
		Objetivos																							
Atividade de Escrita/ Livro acordeão	Escrever um texto curto com a finalidade de narrar um final alternativo																								
	Escrever de forma clara																								
	Demonstrar criatividade e imaginação na produção do livro																								
	Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação																								

Apêndice III

PLANIFICAÇÃO: 3.ª Sessão do Projeto, 26 de abril de 2023

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Competências PASEO
Projeto: 3.ª Sessão			Tempo: Manhã: 165 min Tarde: 90 min	
5 min		<p>Uma vez que os alunos noutra aula tinham conhecido uma personagem pirata cozinheira (representada pelo par pedagógico da professora em formação), a sessão inicia-se a partir de uma pequena dramatização entre a professora e a personagem.</p> <p>- A professora encontra-se com a personagem pirata cozinheira e pergunta: "Olá, pirata, ouvi dizer que estavas triste. Porque?"</p> <p>Pirata: "Sim, estava. Eu estava triste, porque não podia escrever sobre o que eu mais gostava, as histórias. Mas já passou; um grupo de meninos ajudou-me."</p> <p>Professora: "Ah! Não tinhas liberdade para escrever? Nem de propósito.... Já que gostas tanto de histórias, eu conheço uma história que fala de uma menina e da falta de liberdade. Queres ouvir?"</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Linguagens e Textos - Informação e Comunicação - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

10 min	<p>Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).</p>	<p>Atividade de Pré-Leitura:</p> <p>- Um aluno vai ao quadro e apresenta a capa do livro, <i>O lápis mágico da Malala</i> (2017), de Malala Yousafzai, que a professora introduz, identificando o título, a autora, o ilustrador e a editora.</p> <p>- Os alunos respondem, oralmente, às questões relacionadas com o título da obra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existem lápis mágicos? O que os torna mágicos? • Porque é que a Malala terá um lápis mágico? • O que poderá fazer com ele? 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>O lápis mágico da Malala</i> (2017), de Malala Yousafzai; - Guião de trabalho (Anexo I); 	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagens e Textos - Informação e Comunicação - Pensamento Crítico e Pensamento Criativo - Raciocínio e Resolução de Problemas - Relacionamento Interpessoal - Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
20 min	<p>Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular.</p> <p>Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores).</p> <p>Valorizar a diversidade cultural dos textos (ouvidos ou lidos).</p> <p>Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.</p>	<p>Atividade de Leitura:</p> <p>- Os alunos escutam a leitura expressiva da história, contada pela professora. Simultaneamente, são projetadas as ilustrações do livro.</p> <p>- Os alunos respondem, oralmente, a questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem é a personagem principal da história? • Qual é o problema mencionado na história? 		

60 min	<p>Identificar e referir o essencial de textos lidos.</p> <p>Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo.</p> <p>Desenvolver competências pessoais e sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como é que a Malala se sente com esse problema? • Qual é a ideia dela para resolver esse problema? <p>Atividade de Pós-Leitura:</p> <p>- Os alunos, em grupo, realizam atividades de interpretação da história, por diferentes estações (mais ou menos, 4 minutos por estação, cronometrado no computador). Todos os grupos passam por todas as estações e cada um possuirá um guião de questões (<i>Anexo I</i>) com uma ordem predefinida (do 1 para 2; do 2 para 3; e assim sucessivamente).</p> <p>- Em grande grupo, os alunos corrigem o guião de trabalho.</p>		
INTERVALO				
10 min		<p>- A professora questiona aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que a Malala tem em comum com a pirata cozinheira? • Recordam-se do que disseram sobre a liberdade? 		<p>- Língagens e Textos</p> <p>- Informação e Comunicação</p> <p>- Pensamento Crítico e</p>

15 min		<p>- Um aluno lê o que está escrito numa notícia projetada no quadro e a professora risca com um lápis azul algumas palavras e questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque é que a professora está a riscar estas palavras? • Porque é que utilizou um lápis azul? <p>- Enquanto os alunos vão respondendo às questões, a professora regista no quadro as ideias principais.</p>		<p>Pensamento Criativo</p> <p>- Raciocínio e Resolução de Problemas</p>
10 min		<p>- Os alunos visualizam a ilustração do lápis azul e escutam um áudio com a adaptação da história “Eu, o lápis azul”, do livro <i>7 x 25 Histórias da Liberdade (2008)</i>, de Margarida Fonseca Santos & Inês do Carmo (<i>Anexo II</i>).</p>	<p>- PowerPoint (<i>Anexo II</i>);</p> <p>- Livro <i>7 x 25 Histórias da Liberdade (2008)</i>, de Margarida Fonseca Santos & Inês do Carmo;</p>	
30 min		<p>- Os alunos visualizam a projeção de uma tabela (<i>Anexo II</i>) e preenchem-na com as características do lápis mágico da Malala e do lápis azul utilizado no Estado Novo, dando indicações oralmente.</p> <p>(Os alunos copiam para o caderno)</p> <p>- A partir da tabela preenchida a professora questiona:</p>		

10 min		<ul style="list-style-type: none"> • O lápis azul poderia ser o lápis mágico da Malala? Porquê? • Onde vivia o lápis azul? • Porque é que o lápis azul se sentia triste? • O lápis azul viveu em Portugal na época do 25 de abril. Conhecem o significado desta data? <p>- Os alunos visualizam um vídeo sobre o 25 de abril de 1974 (<i>Anexo III</i>);</p> <p>- Após a visualização do vídeo, os alunos respondem, oralmente, à questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Naquela altura as pessoas tinham liberdade para dizerem o que queriam e para fazerem o que gostavam? 	- Vídeo sobre o 25 de abril de 1974, da Porto Editora (<i>Anexo III</i>);	
TARDE				
35 min	Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando	<p>- Os alunos recebem 3 estrofes da música "Somos livres", de Ermelinda Duarte (<i>Anexo IV</i>).</p> <p>- Para aprenderem a letra e a melodia, os alunos escutam a música cantada e tocada pelo professor cooperante.</p>	- 3 estrofes da música "Somos livres", de Ermelinda Duarte (<i>Anexo IV</i>); - Viola;	- Língua e Textos - Informação e Comunicação - Pensamento Crítico e

	<p>progressivamente qualidades técnicas e expressivas;</p> <p>Produzir, sozinho ou em grupo, material escrito, audiovisual, reconhecendo a música como construção social, património e fator de identidade cultural.</p>	<p>- Os alunos cantam a música "Somos Livres" de Ermelinda Duarte.</p> <p>- Os alunos respondem, oralmente, às questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O significa sermos livres de crescer e sermos livres de dizer? • Esta música fala-nos sobre o quê? • Acham que podíamos estar a cantar esta música se vivêssemos antes do 25 de abril? Porquê? <p>- Os alunos dialogam com a professora tendo em conta os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde o ano 1974 que Portugal vive em Liberdade; • Que em 2012, com 15 anos a Malala e as suas amigas foram proibidas de frequentarem à escola; • Em 2012 a professora tinha 22 anos e sempre teve a oportunidade de frequentar a escola e os pais deles também; 		<p>Pensamento Criativo</p> <p>- Raciocínio e Resolução de Problemas</p> <p>- Relacionamento Interpessoal</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> Atualmente, existem países, como o da Malala, onde as pessoas não vivem em Liberdade e não têm as mesmas oportunidades que eles têm; <p>- A professora desafia os alunos a criarem (em grande grupo) uma ou duas estrofes novas para a música "Somos livres" de Ermelinda Duarte, que apelem à liberdade.</p> <p>- Os alunos voltam a cantar a música "Somos Livres" com as estrofes que criaram.</p>		
40 min	- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura e desenho);	<p>- Os alunos realizam uma atividade plástica e criam um passpartout da liberdade. Cada aluno deverá criar um quadro no qual respondem à seguinte questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> O que é ser livre? <p>- Individualmente, os alunos escrevem a narrativa reflexiva (Anexo V).</p>	- Cartolinas; - Materiais de Artes Plásticas;	<p>- Linguagens e Textos</p> <p>- Informação e Comunicação</p> <p>- Pensamento Crítico e Pensamento Criativo</p> <p>- Raciocínio e Resolução de Problemas</p>

				- Sensibilidade Estética e Artística
Avaliação formativa	Instrumento(s): Listas de verificação (Anexo VI), tarefas desenvolvidas na aula e narrativa reflexiva (Anexo V).			

Anexo I

Nome dos elementos do grupo: _____

Data: _____



Estação n.º 1

A Malala fala de um lápis mágico no início da história. Retira a frase do texto que mostra essa informação.

Estação n.º 2

"Se eu tivesse um lápis mágico, usá-lo-ia para..." Organiza as frases por ordem e regista no guilho de trabalho.

Desenhava os vestidos mais bonitos do mundo para a minha mãe.	
Escrevia o tempo para poder dormir mais uma hora todas as manhãs.	
Eliminava o cheiro da lousa perto da nossa casa.	
Colocar uma fechadura no meu quarto.	
Desenhava uma bola de futebol a sério, para que eu e os meus irmãos brincásemos.	
Desenhava os melhores edifícios do vale para o meu pai.	

Estação n.º 3

Porque é que o pai da Malala ficou muito triste?

Estação n.º 4

Lê o excerto e responde:

"As meninas não podem vir a ser aquilo com que sonham". Explica esta afirmação, com palavras tuas.

Estação n.º 5

Lê as frases que se seguem e indica se são verdadeiras (V) ou falsas (F).

Nos anos seguintes, em vez de desejar ter um lápis mágico, a Malala aplicou-se muito na escola. ____

Um dia, homens poderosos e perigosos proibiram as meninas de ir à escola. ____

Apesar do medo, a maioria das meninas continuou a frequentar a escola. ____

A Malala começou a escrever sobre a sua história. ____

Ninguém se interessou pela história da Malala. ____

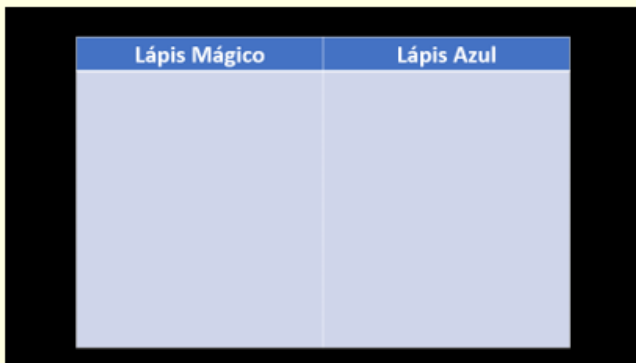
Estação n.º 6

Lê a frase e responde:

"Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo". Concordas com esta afirmação? Porquê?

Anexo II





Anexo III

https://www.youtube.com/watch?v=O_prD0smGxI

Anexo IV

Uma galvoita voava, voava,
asas de vento,
coração de mar.
Como ela, somos livres,
somos livres de voar.

Uma papoila crescia, crescia,
grito vermelho
num campo qualquer.
Como ela somos livres,
somos livres de crescer.

Uma criança dizia, dizia
"quando for grande
não vou combater".
Como ela, somos livres,
Somos livres de dizer"

Anexo V

O que aprendeste com esta história?



Anexo VI

	Alunos	A.	A.	B.	D.	E.	E.	F.	G.	G.	J.	L.	L.	L.	L.	L.	M.	M.	M.	P.	R.	R.	T.	Y.	Y.	
		Objetivos																								
Interpretação e compreensão das obras	Acompanhar a leitura da obra literária																									
	Identificar a temática da obra literária																									
	Identificar os personagens principais da obra literária																									
	Compreender a temática e a sua pertinência																									

Apêndice IV

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Competências PASEO
Projeto: 4.ª Sessão			Tempo: 160 min (manhã)	
20 min	<p>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;</p> <p>- Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo.</p> <p>- Reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na</p>	<p>Atividade de motivação:</p> <p>- Em grande grupo, os alunos visualizam o booktrailer da obra <i>Discórdia (2021)</i>, de Nani Brunini de modo a anteciparem a história da mesma (<i>Anexo I</i>).</p> <p>- Após a visualização, os alunos respondem a questões orientadoras colocadas pela professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que as pessoas estão a fazer? • Estão a conversar? • Estão a discutir? • Como é que percebemos isso? • O que será que esta história nos vai contar? 	<p>- Computador;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Quadro;</p> <p>- Anexo I</p> <p>- Livro <i>Discórdia (2021)</i>, de Nani Brunini;</p>	<p>- Linguagens e Textos</p> <p>- Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>- Raciocínio e resolução de problemas</p>

	<p>resolução pacífica de situações de conflito.</p> <p>- Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto, e nos textos visuais (ilustrações);</p>	<p>- Os alunos, através da ferramenta <i>PowerPoint</i>, visualizam a capa da obra literária e analisam os diferentes elementos paratextuais.</p>		
	<p>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;</p> <p>- Desenvolver competências pessoais e sociais.</p>	<p>Atividade de Desenvolvimento:</p> <p>A obra <i>Discórdia (2021)</i>, de Nani Brunini é um álbum narrativo que nos fala da importância do diálogo. Através das ilustrações a autora evidencia a importância do saber ouvir o outro para se dialogar com respeito. Salienta a</p>	<p>- Computador;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Quadro;</p> <p>- Livro <i>Discórdia (2021)</i>, de Nani Brunini;</p>	<p>- Linguagem e Textos</p> <p>- Pensamento crítico e Pensamento Criativo</p>

<p>50 min</p>	<p>- Promover o pensamento crítico.</p> <p>- Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo.</p> <p>- Reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito.</p>	<p>importância do diálogo e do sentido de entejuda para se ultrapassar divergências.</p> <p>- Os alunos, através da ferramenta <i>PowerPoint</i>, visualizam as ilustrações da história, enquanto fazem a interpretação das mesmas.</p> <p>- Os alunos, visualizam novamente as ilustrações e, oralmente, vão respondendo a questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem são as personagens da história? • O que é que aconteceu com essas pessoas? • No início da história o que é que as pessoas estavam a fazer? • As pessoas estavam a conversar de que forma? • Estavam a falar alto ou baixo? Porquê? • Como é que conseguimos perceber que as pessoas estão a falar alto ou baixo? <ul style="list-style-type: none"> • Será que se conseguiam escutar umas às outras? Porquê? • Vocês também costumam falar alto ou baixo? Quando? Porquê? • Costumam discutir? Porquê? 	<p>- Novelos de lâ;</p>	<p>- Raciocínio e resolução de problemas</p> <p>- Relacionamento interpessoal</p> <p>- Informação e Comunicação</p>
----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Como se sentem quando discutem? • Alguém sabe o que significa “discordar”? <p>- Os alunos criam uma teia de lâ. Os alunos devem atirar o novelo de lâ uns aos outros, à sorte e sem pensar. Desta forma vão criar uma teia, uma alusão a uma discussão onde não se valoriza quem está ao nosso lado e o que tem para nos dizer.</p> <p>- Os alunos respondem, oralmente, a questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que acabamos de criar? • Será que o que está aqui a acontecer é parecido com o que aconteceu com as personagens da história? Porquê? • Se cada um de vocês olhasse para o lado e atirasse o novelo de lâ para o colega tínhamos criado esta teia? • Todos atiraram o novelo de lâ sem pensar e sem olhar para quem está perto de vocês. Acham que é importante olharmos para quem está ao nosso lado e ouvir o que a pessoa tem para nos dizer? 		
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Porque é que as pessoas foram “engolidas” pelo monstro? • Será que as pessoas estavam tão confusas ao falarem alto que não viram o monstro? • O que é que as pessoas fizeram para sair de dentro do monstro? • O que é que podemos fazer para desconstruir a nossa teia? 		
INTERVALO				
90 min	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular; - Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores); - Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos visualizam a capa da obra literária <i>Carta aos Líderes do Mundo (2022)</i>, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva e analisam os elementos paratextuais. - Os alunos respondem a questões orientadoras colocadas pela professora: <ul style="list-style-type: none"> • O que é uma carta? • Quem são os líderes do mundo? • Porque será que alguém escreveu uma carta a estas pessoas? • Vamos descobrir? 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Projetor; - Quadro; - Livro <i>Carta aos Líderes do Mundo (2022)</i>, de Maria Inês Almeida e Flávia Lins e Silva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagens e Textos - Pensamento crítico e Pensamento Criativo - Raciocínio e Resolução de Problemas

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito. - Desenvolver competências pessoais e sociais. - Promover o pensamento crítico. - Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til; - Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar); 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos escutam a leitura expressiva de um excerto da obra literária. - Os alunos respondem a questões orientadoras colocadas pela professora: <ul style="list-style-type: none"> • Porque é que esta menina escreveu uma carta? • Que acontecimentos negativos a menina referiu na carta? • Acham que a menina está contente com estas coisas negativas? • E vocês como se sentem ao saber destes acontecimentos? • Lembram-se da Malala? Lembram-se <u>das</u> meninas do Paquistão não conseguirem ir à escola? Esta menina volta a falar que muitas crianças não podem ir à escola. Será que existem crianças noutros países que não podem ir à escola? • Lembram-se que existiam crianças que tinha de apanhar metal nas lixeiras para ajudar a família? Será que existem crianças noutros países que passam fome? 	<ul style="list-style-type: none"> - Anexo II; - Anexo III; - Anexo IV; - Anexo V; 	<ul style="list-style-type: none"> - Informação e Comunicação - Relacionamento Interpessoal - Saber Científico, Técnico e Tecnológico
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>- Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista;</p> <p>- Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se pudessem escrever uma carta aos líderes do mundo, o que escreviam? • Já escreveram uma carta? A quem? • Existem regras para escrever uma carta? Quais? <p>- Os alunos, através da plataforma da Escola Virtual, visualizam um vídeo de forma perceberem a estrutura de uma carta (<i>Anexo II</i>).</p> <p>- Em grande grupo, os alunos escrevem uma carta aos líderes do mundo, explicando as suas preocupações perante os temas que vieram a falar ao longo do projeto (<i>Anexo III</i>). A tarefa respeitará as seguintes fases de escrita: planificação, textualização e revisão do texto escrito.</p> <p>- Os alunos recebem uma <i>caderneta</i> com o desafio "Tempo para Escutar, dialogar e agir" para colocarem em prática durante 7 dias (<i>Anexo IV</i>).</p>		
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<p>Neste desafio, durante uma semana, os alunos devem refletir ao final do dia se tiverem uma ação correta (se escutaram os outros; se souberam dialogar em vez de discutir...) e registar.</p> <p>- Individualmente, os alunos escrevem a narrativa reflexiva (<i>Anexo V</i>).</p>		
Avaliação formativa	Instrumento(s): Lista de Verificação (<i>Anexo VI</i>), tarefas da sessão e narrativa reflexiva (<i>V</i>)			

Anexo I

Link de acesso: <https://pato-logico.com/produto/discordia>

Anexo II

Link de acesso: [Escola Virtual](#)

Anexo III

Atividade de Escrita

Planificação:



A personagem do livro escreveu uma carta aos Líderes do Mundo a falar da sua preocupação com o estado de saúde do mundo. Se tivessem a oportunidade de escrever uma carta aos líderes do mundo sobre o que escreveriam? Quais as vossas preocupações e porquê?

1) Preencham a tabela:

Local	
Data	
Destinatário	
Assunto	
Remetente (quem escreve a carta)	

Atividade de Escrita

Textualização (Escrever a carta)

Atividade de Escrita

Revisão do Texto

Relê a carta que escreveste e verifica:

	Sim	Não
Respondeste aos pontos da planificação?		
Identificaste erros ortográficos?		

Anexo IV



Anexo V

O que aprendeste com esta história?



Anexo VI

	Alunos	A.	A.	B.	D.	E.	E.	F.	G.	G.	J.	L.	L.	L.	L.	L.	M.	M.	M.	P.	R.	R.	T.	Y.	Y.
		Objetivos																							
Interpretação e compreensão da obra	Acompanhar a leitura da obra literária																								
	Identificar a temática da obra literária																								
	Identificar os personagens principais da obra literária																								
	Compreender a temática e a sua pertinência																								

Apêndice V

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Competências PASEO
Projeto: 5.ª Sessão			Tempo: 100 min	
20 min	<ul style="list-style-type: none"> - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; 	<p>A sessão inicia-se com os alunos a apresentarem a caderneta do desafio de 7 dias.</p> <p>- Os alunos respondem às questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos realizaram o desafio dos 7 dias? • Como correu? • Foi um desafio fácil ou difícil? Porquê? • Tiveram alguma atitude ou comportamento de conflito ou de discórdia? Porquê? Como se sentiram nesse momento? • Como se sentiram quando tiveram uma atitude ou comportamento bom? 	- Cadernetas;	<ul style="list-style-type: none"> - Língagens e Textos - Pensamento crítico e pensamento criativo. - Raciocínio e resolução de problemas. - Informação e comunicação
90 min	<ul style="list-style-type: none"> - Falar com clareza e articular de modo 	Atividade de motivação:	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Projetor; - Quadro; 	<ul style="list-style-type: none"> - Língagens e Textos;

	<p>adequado as palavras;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo. - Reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos, através da ferramenta <i>PowerPoint</i>, visualizam a capa da obra literária <i>O Duelo (2022)</i>, de Inês Viegas Oliveira. - Os alunos identificam o título, a autora, a editora e respondem às questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> • Qual o significado da palavra duelo? • De quem serão estas pernas? Serão de pessoas? Serão de soldados? • O que é que acontecerá nesta história e com estas pessoas? - Os alunos, através da ferramenta <i>PowerPoint</i>, visualizam as ilustrações da história, enquanto escutam a leitura expressiva realizada pela professora. - Os alunos desenvolvem um diálogo com a professora, ao qual vão respondendo a questões orientadoras. <p>Questões orientadoras:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>O Duelo (2022)</i>, de Inês Viegas Oliveira; - Anexo I - Anexo II 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamento crítico e pensamento criativo. - Raciocínio e resolução de problemas. - Desenvolvimento Pessoal e autonomia. - Informação e comunicação
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> - Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto, e nos textos visuais (ilustrações); - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em 	<ul style="list-style-type: none"> • Quem são as personagens da história? • Alguma destas personagens conta a história? • O que é que as personagens estavam a fazer no início da história? • O que é que aconteceu para que os personagens entrassem em conflito e decidissem fazer um duelo? • Porque será que o personagem que está a narrar a história questiona: “Doutor Rostov, acaso já experimentou colocar-se nos sapatos do outro?” • Lembram-se do significado da palavra empatia? Ser empático não significa colocarmo-nos lugar no outro? • Em que consistiu este duelo? • Quem foi o vencedor deste duelo? • Como é que termina a história? • Acham que este conflito durou muito tempo? Porquê? • Será que o personagem perdeu o amigo? • Em vez do duelo, os personagens não podiam ter conversado e resolvido as diferenças entre eles? <p><i>Jogo “Iguais na diferença”</i></p>		
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

	<p>elementos do paratexto, e nos textos visuais (ilustrações);</p> <ul style="list-style-type: none"> - ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular; compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores); 	<p>Nesta atividade os alunos circularão pela sala, conversando com os colegas e preenchendo quadrados com informações sobre os colegas. Nesta atividade os alunos perguntam e respondem, experienciando o papel de entrevistador e entrevistado. Através desta atividade os alunos têm a oportunidade de descobrir novas coisas sobre os seus colegas de turma. Os alunos vão descobrir que têm coisas em comum com outros colegas, enquanto, percebem que também têm diferenças.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada aluno recebe uma carta de jogo (<i>Anexo I</i>) e escuta a explicação da atividade. - Os alunos circulam pela sala de aula e escolhem um colega diferente para responder a cada quadrado. Exemplo: O/A Érica gosta de uma comida de outro país. Esta comida chama-se Pizza e é original de Itália; O/A Pedro vive na freguesia de Ermesinde. - Os alunos voltam aos seus lugares e respondem às seguintes questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> • Aprenderam coisas novas sobre os vossos colegas? 		
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • O que aprenderam? • Descobriram que tinham coisas em comum com outros colegas? O quê? • Há diferenças entre vocês? Que diferenças são essas? De que forma é que são diferentes? • Acham que há problema em serem diferentes um dos outros? • Acham que as diferenças são motivo para se chatearem? • As pessoas vivem em vários países espalhados pelo mundo, essas pessoas são diferentes de nós? Porquê? • O que é que temos em comum com essas pessoas? • Será que precisamos uns dos outros? Porquê? <p>- Os alunos realizam a narrativa reflexiva (<i>Anexo II</i>).</p>		
Avaliação formativa	Instrumento(s): Lista de Verificação (<i>Anexo III</i>), tarefas da sessão e narrativa reflexiva (<i>II</i>)			

Anexo I

O meu nome é: _____

O/A _____ vive na freguesia de _____.

O/A _____ faz anos no ano de _____.

O/A _____ tem familiares noutra país. Esse país chama-se _____.

O/A _____ Pratica desporto. Esse desporto é _____.

O/A _____ Quando crescer quer ser _____.

O/A _____ gosta de comida de outro país. Essa comida chama-se _____ e é original do país _____.

O/A _____ anda na escola de _____.

O/A _____ tem um (a) amigo (a) noutra país. Esse (a) amigo (a) chama-se _____ e vive _____ (nome do país)

Anexo II

O que aprendeste com esta história?



Anexo III

	Alunos	A.	A.	B.	D.	E.	E.	F.	G.	G.	J.	L.	L.	L.	L.	L.	M.	M.	M.	P.	R.	R.	T.	Y.	Y.	
		Objetivos																								
Interpretação e compreensão da obra	Acompanhar a leitura da obra literária																									
	Identificar a temática da obra literária																									
	Identificar os personagens principais da obra literária																									
	Compreender a temática e a sua pertinência																									

M

MESTRADO

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Português e História e
Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico

**Construção da Identidade Profissional:
registos de uma Prática Pedagógica
Supervisionada no 1.º e 2.º CEB.**

