

M

MESTRADO

ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA
DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O contributo das atividades de envolvimento epistémico para a educação cidadã dos alunos.

Catarina Oliveira Veiros

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Oliveira Veiros

**O contributo das atividades de envolvimento epistémico para a
educação cidadã dos alunos**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Pedro Duarte

Supervisores de estágio: Professora Doutora Ana Sofia Lopes, Professora Doutora Cristina Maia
e Professora Doutora Vânia Graça.

Porto, setembro de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Oliveira Veiros

**O contributo das atividades de envolvimento epistémico para a
educação cidadã dos alunos**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Pedro Duarte

Supervisores de estágio: Professora Doutora Ana Sofia Lopes, Professora Doutora Cristina Maia
e Professora Doutora Vânia Graça.

Porto, setembro de 2024

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar por expressar a minha gratidão aos meus pais, que me acompanharam em todas as etapas da vida. O vosso apoio incondicional, a vossa força e o vosso amor constante foram fundamentais para que eu conseguisse chegar até aqui. Obrigada por estarem sempre presentes, nos momentos mais felizes, mas também nos mais desafiantes, ajudando-me a superar cada obstáculo com coragem e determinação. Sem o vosso exemplo e sacrifício, nada disto teria sido possível. Esta conquista é tanto minha como vossa.

À minha irmã, agradeço por todo o apoio e compreensão, mesmo nos momentos em que não fui a irmã mais presente. Sempre tiveste uma palavra de incentivo, uma atitude de força, e nunca hesitaste em estar ao meu lado, nos bons e maus momentos. Obrigada por cada abraço, por cada conversa e pela paciência que sempre demonstraste.

Ao meu irmão, agradeço por toda a inspiração e companheirismo. Mesmo quando a vida nos levou por caminhos diferentes, sei que sempre pude contar contigo. A tua força e determinação foram para mim um exemplo a seguir, e o teu apoio, embora muitas vezes silencioso, foi sempre sentido e apreciado.

À minha sobrinha, por me lembrares o que é ser criança, com a tua alegria e espontaneidade. Nos momentos em que me sentia em baixo, eras tu que, com os teus sorrisos e brincadeiras, conseguias trazer-me felicidade. A tua energia e forma de ver o mundo ajudaram-me a encontrar leveza nas situações mais difíceis. Obrigada por cada momento de riso e por seres uma verdadeira fonte de alegria para mim.

Aos meus padrinhos, por estarem sempre presentes ao longo da minha vida. Desde cedo, vocês foram um apoio constante, oferecendo carinho, orientação e apoio nos momentos mais importantes. A vossa presença foi sempre um conforto e segurança, e saber que podia contar convosco em todas as fases da minha caminhada fez toda a diferença. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, por acreditarem em mim e por serem uma parte fundamental desta jornada.

Ao meu professor orientador, por toda a disponibilidade ao longo deste percurso. A sua orientação foi marcada, não só pela seriedade, exigência e inteligência que tanto o definem, mas também pela sua bondade e compreensão, acompanhando-me com cuidado e empatia nas diferentes fases desta jornada.

Aos meus avós, expesso o meu mais profundo agradecimento. Vocês foram sempre uma fonte constante de amor, apoio e sabedoria ao longo da minha vida. Cada momento especial e ensinamentos que me proporcionaram, bem como o carinho que sempre demonstraram, foram fundamentais para o meu crescimento. Obrigada a ambos por serem uma parte tão essencial da minha vida e por me terem guiado com tanto amor e dedicação. Esta conquista é também um reflexo do impacto que tiveram em mim.

A todos vocês, que fazem parte da minha vida de forma tão especial, o meu obrigado nunca será suficiente.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio, intitulado “O contributo das atividades de envolvimento epistémico para a educação cidadã dos alunos”, está alinhado com o plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório constitui um componente essencial para a avaliação da Prática de Ensino Supervisionada e é um requisito formal para a admissão à prova pública e obtenção do grau de Mestre.

O documento oferece uma análise detalhada da experiência vivida durante o estágio no ano letivo 2023/2024, incluindo uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional, social e pessoal. Explora a relação entre investigação e prática, destacando como a observação, planificação, ação e reflexão contribuíram para o enriquecimento das competências necessárias a um docente de perfil duplo. O relatório dá especial ênfase ao projeto de investigação intitulado “O contributo das atividades de envolvimento epistémico para a educação cidadã dos alunos”. Este projeto, desenvolvido numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, utilizou uma abordagem de investigação-ação para explorar como as atividades que promovem a autonomia e a educação em valores influenciam a formação cidadã dos alunos.

Além disso, o relatório reflete sobre o processo de desenvolvimento científico-pedagógico, pessoal e social da docente em formação, ancorado no percurso trilhado ao longo do estágio. Salienta que a prática pedagógica requer uma constante articulação entre planificação, intervenção e reflexão, evidenciando que ser professor implica também um processo de investigação. O binómio investigação e ação permeia os diversos capítulos do documento, desde os aspetos científico-pedagógicos e programáticos até à apresentação dos recortes da prática educativa e do projeto. Neste contexto, foi desenvolvido um projeto de investigação e intervenção focado em avaliar como atividades de envolvimento epistémico, combinadas com o trabalho colaborativo, podem potenciar a educação cidadã dos alunos. O projeto visou explorar as vantagens e benefícios que o trabalho colaborativo traz para a educação em valores, examinando de que forma a interação e a cooperação entre os alunos contribuem para uma compreensão mais profunda dos princípios cívicos e sociais.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Reflexão; Autonomia; Cooperação; Valores.

ABSTRACT

This internship report, intitled “The Contribution of Epistemic Activities in the Citizen Education of Students”, is aligned with the study plan of the Master’s Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Teaching of History and Geography of Portugal in 2nd Cycle of Basic Education. This report constitutes an essential component for the evaluation of Supervised Teaching Practice and is a formal requirement for admission to the public test and obtaining the Master’s Degree.

The document offers a detailed analysis of the experience during the internship in the 2023/2024 academic year, including a reflection on professional, social and personal development. Explores the relationship between research and practice, highlighting how observation, planning, action and reflection contributed to the enrichment of the skills necessary for a dual profile teacher. The report gives special emphasis to the research project entitled “The Contribution of Epistemic Involvement Activities in Student Citizenship Education”. This project, developed in a 3rd year class of 1st Cycle of Basic Education, used in action research approach to explore how activities that promote autonomy and education in values influence students’ citizenship formation.

Furthermore, the report reflects on the process of scientific-pedagogical, personal and social development of the teacher in training, anchored in the path taken throughout the internship. It highlights that pedagogical practice requires a constant articulation between planning, intervention and reflection, highlighting that being a teacher also implies a research process. The binomial research and action permeate the various chapters of the document, from the scientific-pedagogical and programmatic aspects to the presentation of the educational practice and project excerpts. In this context, a research and intervention project were developed focused on evaluating how epistemic involvement activities, combined with collaborative work, can enhance students’ citizenship education. The project aimed to explore the advantages and benefits that collaborative work brings to values education, examining how interaction and cooperation between students contribute to a deeper understanding of civic and social principles.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Reflection; Autonomy; Cooperation; Values.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AS – Articulação de Saberes

CEB – Ciclo do Ensino Básico

HGP – História e Geografia de Portugal

PAA – Plano Anual de Atividades

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RI – Regulamento Interno

UD – Unidade Didática

Índice

INTRODUÇÃO.....	11
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	13
1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR	13
1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL.....	15
1.2.1. A ESCOLA DO SÉCULO XXI.....	15
1.2.2. PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ASPETOS SOCIAIS DA CRIATIVIDADE DO PROFESSOR.....	18
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	22
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	22
2.2. A ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	24
2.2.1. A TURMA DE 3º ANO DE ESCOLARIDADE	28
2.3. A ESCOLA DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	32
2.3.1. A TURMA DO 5º ANO DE ESCOLARIDADE	35
2.3.2. A TURMA DO 6º ANO DE ESCOLARIDADE	38
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	42
3.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 1º CEB.....	42
3.1.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS.....	45
3.1.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM ESTUDO DO MEIO	49
3.1.3. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA ASSOCIADA À ARTICULAÇÃO CURRICULAR HORIZONTAL	54
3.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2º CEB.....	61
3.2.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS.....	62
3.2.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	77
3.3. PROJETOS E ATIVIDADES DINAMIZADAS.....	87
3.4. REFLEXÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	92
4. PROJETO DE INTERVENÇÃO	94
4.1. RELEVÂNCIA, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS	94
4.2. POSICIONAMENTO CONCEPTUAL.....	96
4.2.1. AUTONOMIA.....	96

4.2.2. COOPERAÇÃO.....	98
4.3. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	100
4.4. PARTICIPANTES.....	102
4.5. SESSÕES DO PROJETO NO 1º CEB.....	103
4.5.1. DESENHO DAS SESSÕES.....	104
4.5.1.1. PRIMEIRA SESSÃO: MOVIMENTOS E TEORIAS SOBRE A TERRA.....	104
4.5.1.2. SEGUNDA SESSÃO: ALIMENTAÇÃO EM EQUILÍBRIO: O SEGREDO DA SAÚDE.....	108
4.5.1.3. TERCEIRA SESSÃO: SEMELHANTES E OPOSTOS.....	110
4.5.1.4. QUARTA SESSÃO: CRIATIVIDADE DO GRAU DA FRASE.....	112
4.6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	115
4.6.1. GRUPO FOCAL.....	115
4.6.2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	119
4.7. SÍNTESE FINAL.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	131
DOCUMENTOS LEGAIS.....	142
DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	143
ANEXOS.....	144
APÊNDICES.....	150

INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio, elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que integra o plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, constitui uma parte da avaliação desta Unidade Curricular. Além disso, é um requisito fundamental para a obtenção do grau de Mestre, garantindo a qualificação profissional conjunta para o exercício da docência.

Este documento pretende ser um espaço de autoanálise, destacando a importância de uma reflexão crítica sobre (e para) a prática pedagógica. O Relatório de Estágio tem como propósito descrever o percurso teórico, prático e reflexivo desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada, evidenciando as experiências que promoveram o meu crescimento tanto pessoal quanto profissional. Através desta reflexão, é possível identificar e avaliar os desafios enfrentados, favorecendo uma abordagem metódica e contínua para o aperfeiçoamento da prática educativa.

Este relatório está estruturado em quatro capítulos principais, começando com uma introdução que estabelece o ponto de partida e o contexto geral para a análise subsequente. O primeiro capítulo, intitulado "Enquadramento Curricular e Profissional", oferece uma análise detalhada dos fundamentos teóricos e legais que sustentam o mestrado e a prática da professora em formação. Este capítulo não discute apenas os princípios curriculares e as normas regulamentares, mas também aborda temas cruciais para a prática pedagógica, proporcionando uma base sólida para a reflexão crítica sobre a ação docente.

O segundo capítulo, "Caracterização dos Contextos Educativos", foca-se na descrição pormenorizada dos ambientes educacionais onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada. Inclui uma visão detalhada sobre o Agrupamento de Escolas, as instituições participantes e as turmas envolvidas, destacando as características específicas de cada contexto e como estas influenciam a prática educativa.

O terceiro capítulo, dedicado à "Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada", oferece uma análise aprofundada das experiências vividas durante a PES. Este capítulo é subdividido conforme os níveis educativos, permitindo uma exploração detalhada das práticas implementadas e das estratégias pedagógicas utilizadas. Em ambos os ciclos, a reflexão foi elaborada de forma detalhada, sendo dividida consoante as componentes curriculares apresentando, de seguida, os projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo. Conclui-se com uma avaliação geral da PES, incluindo um diagnóstico sobre o impacto e os resultados da prática supervisionada. Cada capítulo é concebido para fornecer uma visão abrangente e integrada dos diferentes aspetos da formação docente, desde o enquadramento teórico e legal até à análise prática e reflexiva, permitindo assim uma compreensão completa e crítica da experiência pedagógica.

No quarto e último capítulo, é abordada a Componente Investigativa, que inclui o projeto de investigação-ação desenvolvido pela mestranda, com o título "O contributo das atividades de envolvimento epistémico para a educação cidadã dos alunos". Este projeto visa explorar e responder à seguinte questão de investigação: "De que modo as atividades de envolvimento epistémico podem contribuir para a educação cidadã dos estudantes?". Através da investigação, intervenção e reflexão pretende-se avaliar a pertinência e o contributo destas atividades para o desenvolvimento de valores nos alunos.

Esta etapa fundamental no percurso formativo da mestranda foi como uma viagem de descoberta, enfrentando novos desafios, conhecendo novas realidades e adquirindo valiosas aprendizagens e conhecimentos. Esta fase crucial permitiu a exploração de diferentes contextos educativos, interagir com diversos participantes e consolidar a prática pedagógica, refletindo profundamente sobre a evolução enquanto profissional, enriquecendo significativamente a sua formação.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

Este capítulo tem como objetivo estabelecer uma relação entre o percurso académico da mestranda e a sua prática profissional, destacando a integração de componentes teóricas e legais que são essenciais para a sua formação como docente e para a sua prática pedagógica. Além disso, procura evidenciar de que forma o conhecimento adquirido ao longo do percurso académico se reflete e é mobilizado no contexto profissional, contribuindo para o fortalecimento das competências da mestranda na sua prática educativa.

Por esse motivo, este capítulo está organizado em dois subcapítulos. O primeiro aborda uma dimensão de natureza académica, explorando a articulação com o enquadramento teórico e legal, com o objetivo de guiar o percurso formativo da mestranda. No que respeita ao segundo subcapítulo, foca-se na vertente profissional, onde se mobilizam referenciais teóricos para o desenvolvimento e a reflexão acerca de dois temas relevantes, nomeadamente, “A Escola do Século XXI” e “Profissionalidade Docente: aspetos sociais da criatividade do professor”.

1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR

O papel do professor na educação não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas envolve a criação e a estruturação do saber pedagógico de forma a promover uma aprendizagem significativa. Alarcão (1996) destaca que a eficácia do ensino reside na capacidade dos professores de mediar a relação entre o conhecimento científico e a sua assimilação pelos alunos. Este papel assume-se como central no desenvolvimento de cidadãos ativos e críticos, capazes de construir e reconstruir conhecimentos, atitudes, valores e competências ao longo da vida.

A formação dos professores, nesse sentido, é um processo contínuo e fundamental para garantir a qualidade do ensino. Roldão (2017) enfatiza que a formação docente deve estar associada a um conceito robusto de estatuto profissional, onde o desenvolvimento das competências docentes é constantemente reforçado e atualizado. Neste contexto, a formação de professores deve não só preparar os futuros docentes para o exercício da profissão, mas também

proporcionar uma base sólida para a reflexão crítica sobre a prática educativa, um aspeto essencial para a evolução do próprio professor, como sugere Vieira (2011).

O curso de formação de professores está organizado em dois ciclos de estudos, cada um desempenhando um papel crucial na preparação do docente. Para os níveis iniciais, primeiro ciclo, correspondente à Licenciatura em Educação Básica, oferece uma formação de base abrangente que tem a duração de três anos. Durante este período, os estudantes são expostos a uma variedade de contextos educativos, formais e não formais, onde começam a desenvolver as suas competências pedagógicas e científicas. Este ciclo não só prepara os estudantes para a prática profissional em diversos contextos, mas também para a continuidade dos estudos no segundo ciclo, o Mestrado, que é obrigatório para a obtenção da habilitação profissional para a docência.

Este segundo ciclo, dividido em quatro semestres e com uma forte componente prática, visa aprofundar o conhecimento científico e didático nas áreas de ensino específicas. No caso do Mestrado frequentado pela mestranda em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, a formação é orientada para a especialização em áreas críticas do currículo, como sublinhado no Decreto-Lei nº 79/2014.

Esta organização curricular, que integra teoria e prática, é fundamental para que os futuros professores possam desenvolver uma compreensão profunda dos conteúdos que irão lecionar, bem como das metodologias pedagógicas mais eficazes. A Prática de Ensino Supervisionada (PES), que ocorre nos últimos dois semestres do Mestrado, é particularmente significativa, pois oferece aos estudantes a oportunidade de integrar os conhecimentos adquiridos num ambiente real de sala de aula, sob a orientação de professores experientes.

A reflexão crítica sobre esta estrutura formativa revela que o percurso de formação docente é pensado para ser um processo contínuo de construção do saber profissional, que se estende ao longo de toda a carreira profissional. Em vez de ver a formação como algo que termina com a obtenção de um diploma, deve-se encará-la como um ciclo contínuo de aprendizagem e adaptação. Como sugere Alarcão (1996), o professor, ao longo da sua prática, está constantemente a reconstruir e a melhorar as suas competências, ajustando-se às novas exigências educativas e aos desafios que surgem no contexto escolar. Essa perspetiva enfatiza

que o papel do educador não é estático, mas dinâmico, exigindo uma disposição permanente para aprender, refletir e inovar. A prática educativa não é apenas a aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas também um espaço de experimentação e crescimento, onde o professor reflete sobre as suas ações e as ajusta à medida que aprende com a experiência. Desta forma, a formação contínua é essencial para garantir que os professores se mantenham atualizados e capazes de oferecer uma educação relevante aos seus alunos.

Portanto, a estrutura do curso não só assegura a promoção das competências necessárias para a docência, como também promove uma atitude de aprendizagem contínua, indispensável num mundo em constante mudança. Através deste percurso, os professores são preparados não apenas para ensinar, mas para inovar, adaptar-se e contribuir ativamente para a melhoria do sistema educativo, garantindo uma educação de qualidade que responda às necessidades de todos os alunos.

1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

1.2.1. A ESCOLA DO SÉCULO XXI

A escola da atualidade deve refletir e responder às necessidades de uma sociedade em constante mudança. Segundo Nóvoa (2009), a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas um espaço para preparar os alunos para a vida em sociedade, promovendo a cidadania ativa e o desenvolvimento integral do indivíduo. A escola do século XXI precisa ir além da simples instrução e desenvolver competências transversais que permitam aos alunos adaptar-se a contextos diversos e imprevisíveis.

Cid (2017) sublinha a importância de uma avaliação inclusiva e orientada para a melhoria contínua das aprendizagens. Segundo o autor, a avaliação não deve servir apenas para medir o desempenho dos alunos, mas para apoiar e enriquecer o processo educativo, ajudando a identificar e atender às necessidades individuais dos mesmos. Este enfoque é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, tenham a oportunidade de progredir e alcançar o seu potencial máximo.

Diogo (2010) reforça esta perspectiva ao defender a necessidade de um currículo adaptativo. Isto é, um currículo flexível que responda às mudanças sociais e às necessidades dos alunos. A proposta de Diogo sobre um currículo adaptativo complementa as ideias defendidas por Cid, uma vez que ambos visam criar uma educação relevante num ambiente em constante evolução. Neste contexto, como evidencia Romão (2020), é fundamental destacar a importância da educação cidadã, que se apresenta como um pilar central para o desenvolvimento de indivíduos mais críticos, conscientes e autónomos. Através da aplicação de pedagogias ativas, como o laboratório gramatical e a aula-oficina, o currículo pode não só responder às necessidades imediatas da sociedade e dos alunos, mas também fomentar a construção de pensamentos menos dogmáticos. Estas metodologias criam um espaço de experimentação e reflexão, onde o aluno assume um papel central no processo de aprendizagem, desenvolvendo capacidades analíticas e participativas. Desta forma, um currículo adaptativo e orientado por práticas pedagógicas ativas contribui significativamente para a formação de cidadãos capazes de intervir criticamente na sociedade, reforçando a relevância de uma educação que vai além da simples transmissão de conhecimento e promove o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em comunidade (Diogo, 2010).

Para tal, a planificação deve ser entendida como o ponto de partida para a prática educativa e deve servir como um guia flexível que considere as necessidades emergentes dos alunos. Rosales (2010) destaca que a planificação orienta os docentes ao definir os conteúdos e objetivos a serem abordados, mas deve estar aberta a ajustes conforme a dinâmica da sala de aula. Gimeno Sacristán (1989) reforça que a planificação envolve uma reflexão profunda sobre as finalidades educativas e as ações a serem realizadas, permitindo que o plano seja adaptado às necessidades do momento. A importância da flexibilidade na planificação é acentuada por Diogo (2010), que critica a ênfase excessiva em objetivos rígidos. Este defende que a planificação deve ser fundamentada nos processos de ensino e de aprendizagem, como foco na construção do conhecimento, ao invés de se focar apenas em resultados específicos. Este ponto de vista é complementado pelo modelo cognitivista, que valoriza a participação ativa do aluno na sua própria aprendizagem através de métodos investigativos e colaborativos. A planificação, portanto, deve ser um processo que permita aos docentes ajustar as suas estratégias conforme necessário, promovendo um ambiente de aprendizagem adaptativo.

A prática pedagógica, por sua vez, concretiza a planificação e deve ser organizada em torno de intenções claras e práticas que conferem sentido ao processo educativo. Segundo Franco (2016), a prática pedagógica deve ser estruturada para criar um ambiente de ensino que responda às necessidades dos alunos. Também a avaliação desempenha um papel crucial na melhoria contínua do ensino e deve ser integrada no processo educativo de maneira a promover uma compreensão mais profunda das aprendizagens dos alunos. Duarte (2021) define a avaliação como uma reflexão empírica que contribui para a valorização e aprimoramento do ensino. A avaliação não se deve limitar a uma abordagem quantitativa, mas incluir aspetos qualitativos que ofereçam *feedback* construtivo, ajudando os alunos a identificar e superar as suas dificuldades. Sacristán (1989) reforça que a avaliação deve servir para refletir e planear a prática didática, ajustando as estratégias de ensino com base nas informações obtidas.

Em suma, a escola do século XXI deve garantir que a planificação, a prática pedagógica e a avaliação estejam interligadas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos. A integração dessas dimensões é fundamental para proporcionar uma educação que não transmita apenas conhecimento, mas que também promova um ambiente inclusivo e significativo para todos os estudantes. A abordagem holística e adaptativa desses elementos é essencial para atender às exigências e desafios da educação contemporânea.

No século XXI, a profissão docente exige uma abordagem altamente personalizada e atenta às características individuais de cada aluno. Ser professor hoje implica considerar as diversas capacidades e necessidades dos estudantes, adaptando a prática pedagógica para atender a estas particularidades. Além disso, o papel do professor contemporâneo exige o desenvolvimento de competências que transcendem o simples domínio do conteúdo, incluindo inteligência emocional, colaboração e uma disposição para a inovação e criatividade.

De acordo com Esteves (2007), os professores precisam estar preparados para correr riscos e experimentar novas abordagens. Isso envolve não só a vontade de explorar novas metodologias, mas também a capacidade de integrar tecnologias emergentes de forma pedagógica e contextualizada, alinhando-se assim com a evolução da sociedade. Os docentes devem criar aulas dinâmicas e inovadoras, distantes do ensino tradicional, e focar em momentos de aprendizagem significativos. Este tipo de abordagem favorece o desenvolvimento do

pensamento crítico e do raciocínio dos alunos, promovendo um ambiente educativo que estimule a curiosidade e a reflexão. Portanto, o ensino do século XXI procura uma combinação de conhecimento sólido com uma constante adaptação às novas realidades e desafios educacionais. Essa abordagem permite aos professores oferecer uma educação inclusiva, preparando os alunos para enfrentar e se desenvolverem num mundo em constante mudança.

1.2.2. PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ASPETOS SOCIAIS DA CRIATIVIDADE DO PROFESSOR

Levando em consideração as características de uma escola contemporânea, é crucial compreender o papel do docente tendo em consideração as mesmas, adotando uma postura investigativa e reflexiva para assegurar práticas educativas que acompanhem as constantes transformações observadas.

Dada a complexidade das sociedades atuais, bem como a evolução da escola e dos novos conhecimentos sobre os objetivos da educação, torna-se necessária uma atuação mais autônoma e interventiva por parte do professor no processo educativo. Novos desafios têm sido colocados à formação de professores, e acredita-se que seja possível e desejável delinear um perfil docente capaz de responder às exigências da sociedade contemporânea e preparar os alunos para o futuro. Através da educação, é viável construir uma sociedade inclusiva e para todos, promovendo a formação para uma cidadania ativa, participativa e respeitadora da diversidade.

Ser professor no século XXI exige a capacidade de gerir o currículo de forma a responder à diversidade e às características individuais dos alunos, adaptando as práticas pedagógicas a essa realidade. Na sala de aula, o docente encontra alunos de diferentes culturas, com variados ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades, o que representa um desafio constante de ensinar todos, respeitando as particularidades de cada um. Além disso, o professor deve ser capaz de criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde cada aluno possa desenvolver ao máximo o seu potencial (Fialho, 2016). Para tal, conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 240/2001, um docente deve implementar na sua prática “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes

ao sucesso de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (alínea h, n.º1, secção III).

O artigo n.º 7 da Lei de Bases do Sistema Educativo determina que um dos principais objetivos do ensino básico é “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral (...)”. Por este motivo, para evitarmos formar uma sociedade paralisada e para permitir que o indivíduo se desenvolva de forma completa e harmoniosa, qualquer sistema de educação deve incentivar a criatividade. Por isso, a criatividade dos docentes tornou-se cada vez mais fundamental no processo educativo. Como mencionado por Duarte (2021), o currículo deve ser flexível, permitindo que os professores façam escolhas que influenciam diretamente a aprendizagem dos alunos. A forma como se ensina é tão importante quanto o conteúdo, e a criatividade permite aos docentes criar experiências mais envolventes e significativas, promovendo o pensamento crítico e o desenvolvimento integral dos alunos.

Para alcançar essa característica tão desejada no mundo da educação, é essencial ultrapassar vários obstáculos e mudar perspetivas. Roger Van Oech (1983) refere algumas características dos professores que não dão espaço ao desenvolvimento da criatividade, nomeadamente a crença na existência de uma única resposta correta, a aceitação cultural de que o pensamento lógico é superior ao ilógico, e a ideia de que errar é algo mau, o que acaba por inibir a exploração de novas ideias. O autor aponta, igualmente, que o ato de brincar é muitas das vezes considerado “inadequado” ou sem importância, quando, na verdade, brincar com ideias é uma característica comum das pessoas criativas. Por fim, existe a expressão “não é a minha área”, muitas vezes utilizada pelos docentes e frequentemente usada como desculpa para não se tentar resolver um problema.

No contexto da criatividade docente no século XXI, é essencial que as aulas sejam projetadas para motivar os alunos. Um professor criativo deve utilizar diversas estratégias para manter o entusiasmo dos alunos pela aprendizagem. Um professor aberto a novas experiências

e oportunidades demonstra confiança, curiosidade e uma paixão genuína pela arte de ensinar e aprender.

É necessário conhecer e aplicar novos conceitos de educação, inovação e originalidade, há que mudar estratégias, metodologias e posturas para obter o desenvolvimento do potencial criativo de cada um. Uma aula criativa deve, em primeiro lugar, motivar o aluno a querer aprender cada vez mais. Um professor criativo é aquele que faz uso de diferentes estratégias para que o aluno fique motivado para aprender, é aquele que está aberto a novas experiências e oportunidades, tem confiança em si próprio, é curioso e, principalmente, é um apaixonado pela arte e pelo prazer de ensinar e aprender (Miranda et al, 2019).

Para tornar o ensino mais envolvente e atrativo, os professores podem adotar várias abordagens. **Jogos educativos**, como os de perguntas e respostas ou de lógica, cativam os alunos e desenvolvem competências cognitivas e matemáticas; **atividades fora da sala de aula**, como visitas a museus ou parques, enriquecem a aprendizagem ao relacionar o conteúdo curricular com experiências práticas; **aulas com papéis invertidos**, onde os alunos prepararam e conduzem aulas para os colegas, promovem a responsabilidade e desenvolvem competências de apresentação e envolvimento; e **promoção de debates** em sala de aula estimula a argumentação e o pensamento crítico, permitindo que os alunos defendam as suas opiniões com base em informações pesquisadas. Ao implementar essas estratégias, os professores criam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e criativo, o que aumenta a motivação e o envolvimento dos alunos no processo educativo (Roger Van Oech, 1983).

Segundo Albuquerque (2010), é fundamental que qualquer professor adote uma postura reflexiva ao longo da sua prática docente, pois é assim que pode ajustar estratégias e metodologias para melhor atender às necessidades da turma, além de continuar a desenvolver a sua própria identidade profissional. A relação entre professor e aluno também é crucial para o processo de aprendizagem. Esta relação pode influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento dos alunos. Quando baseada em afeto e confiança, cria um ambiente seguro que incentiva a vontade de aprender e o esclarecimento de dúvidas, fazendo com que os alunos se sintam valorizados. Esta relação pode ser estabelecida através de elogios, aceitação, *feedback* positivo, incentivo à participação ativa e apoio contínuo (Mello & Rubio, 2013). Além disso, a

qualidade da atuação do professor está ligada à sua capacidade de adaptar a abordagem às necessidades dos alunos em diferentes momentos do processo educativo. O ensino e a aprendizagem estão interligados, e ajustar-se às características e ao ritmo dos alunos e docentes pode enriquecer significativamente a experiência educacional.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O presente capítulo tem como principal finalidade a apresentação e caracterização dos contextos educativos, nos quais a mestrandia desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada. Esta experiência desenvolveu-se ao longo de dois semestres, tendo sido realizada em dois contextos educativos. No primeiro semestre, que teve início em outubro de 2023, o par pedagógico iniciou a sua PES no 2º CEB e, posteriormente, no segundo semestre que se iniciou em fevereiro de 2024, a díade frequentou o 1º CEB.

Assim, este capítulo encontra-se organizado em subcapítulos. Inicialmente, é feita uma breve caracterização do Agrupamento de Escolas, fazendo referência ao contexto em que este se insere, assim como a referência a alguns documentos orientadores e que auxiliam na descrição do Agrupamento onde foi desenvolvida a PES. De seguida, é feita uma abordagem às escolas onde ocorreram a PES no 1º CEB e no 2º CEB, bem como aos grupos de alunos que a mestrandia contactou ao longo do estágio, tendo em consideração os interesses e fragilidades que caracterizam cada um.

É relevante destacar que, para uma análise cuidadosa dos contextos educativos, procedeu-se à leitura atenta de vários documentos, que corroboram a caracterização efetuada. Neste sentido, foram analisados o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (PEA), o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades (PAA) desenvolvidas pelas várias escolas do Agrupamento e, também, os Planos de Estudos das Turmas fornecidos pelos docentes titulares.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A Prática de Ensino Supervisionada realizou-se em duas instituições educativas pertencentes ao mesmo Agrupamento de Escolas. O Agrupamento de Escolas resulta da agregação de duas Escolas Básicas e Jardim de Infância (EB/JI) e de uma Escola Básica de 2º e 3º

Ciclo (EB), no ano de 2003/2004. Mais tarde, no ano letivo 2006/2007, o Agrupamento sofreu uma expansão com a incorporação de mais duas Escolas Básicas e Jardim de Infância. A última alteração deu-se no ano de 2012, com a edificação de um Centro Escolar, passando a assumir uma nova designação, que ainda hoje prevalece.

Apesar de o Agrupamento de Escolas ser composto por várias instituições educativas, é de destacar a proximidade geográfica das mesmas facilitando, assim, o acesso às diferentes unidades orgânicas. Do mesmo modo, a sede do agrupamento encontra-se numa localização de fácil acessibilidade a pé, ou até mesmo de transportes públicos, face às restantes instituições educativas que constituem o Agrupamento.

O Agrupamento de Escolas encontra-se situado numa periferia urbana do Porto. Com um número populacional significativo no concelho, a freguesia sofreu nos últimos anos um crescimento e uma evolução notáveis, quer no que diz respeito à melhoria dos transportes públicos, quer nos serviços e espaços de cultura e lazer destinados à população melhorando a qualidade de vida da população, tornando-se numa freguesia cada vez mais atrativa. Também o aparecimento de pequenas e médias indústrias, assim como de comércio e serviços, permitiu que a população tivesse cada vez mais e melhores condições para se fixarem nesta freguesia.

Relativamente ao Agrupamento de Escolas, este é composto por 1645 crianças. Contudo, tendo em consideração o número de alunos de todo o Agrupamento, o número de funcionários não docentes foi contabilizado em 97, no ano de 2021. Ou seja, é possível reconhecer que o número de pessoal não docente é pouco significativo, para a quantidade de crianças do Agrupamento de Escolas, causando dificuldades na gestão e, conseqüentemente, num acompanhamento adequado para fazer face às necessidades dos alunos.

No que concerne ao Projeto Educativo do Agrupamento, este é um documento orientador onde se destaca a definição de estratégias a serem implementadas no meio escolar, assim como projetos e clubes dinamizados pelos docentes das várias instituições que compõem o Agrupamento, e que visam um desenvolvimento integral e harmonioso dos seus alunos. Tendo

¹ Sempre que o termo "Agrupamento" é utilizado ao longo deste trabalho, refere-se ao Agrupamento de Escolas onde foi realizado o estágio.

como exemplo o desporto escolar, a escola no início de cada ano letivo organiza a semana do desporto escolar, em que cada aluno tem a oportunidade de experimentar as diferentes modalidades que a escola oferece, nomeadamente badminton, desporto adaptado, patinagem, voleibol, ténis e ténis de mesa. Do mesmo modo, existe o Clube da Proteção Civil, o Plano Nacional de Leitura 2027, o Programa Eco-Escolas, o projeto Educação para a Saúde e, por fim, a *Newsletter* do Agrupamento, onde são partilhados vários trabalhos e projetos desenvolvidos pelas diferentes escolas e que se encontram ao acesso de todos, alunos, docentes e encarregados de educação.

Para a dinamização destes projetos, o Agrupamento de Escolas conta com várias e importantes parcerias, como por exemplo, a Academia de Música de Costa Cabral, a Câmara Municipal de Valongo, a Escola Superior de Educação do Porto, o Ginásio Escola de Dança, entre outras instituições, que tornam possível a organização e dinamização dos vários projetos do Agrupamento.

O Projeto Educativo do Agrupamento identifica, ainda, alguns objetivos que o Agrupamento pretende alcançar, como por exemplo, “fomentar a solidariedade e a cidadania”, “promoção da equidade e inclusão de todas as crianças/alunos”, “potenciar o envolvimento das famílias na vida escolar”, “promover um ambiente escolar propiciador do sucesso educativo”, entre outros objetivos que são apresentados pelo Agrupamento de Escolas. Sendo estes valores considerados fundamentais, visando a melhoria da qualidade do ensino.

2.2. A ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O par pedagógico desenvolveu, no segundo semestre, a Prática de Ensino Supervisionada no contexto do 1º CEB. A Escola Básica do 1º CEB encontra-se localizada a uma curta distância da escola central do Agrupamento, onde foi desenvolvida, no primeiro semestre, a PES no 2º CEB relativo ao ensino de Português e de História e Geografia de Portugal.

No estabelecimento do 1º CEB, existem 5 turmas, havendo duas turmas do 2º ano de escolaridade e uma turma de cada um dos restantes anos de escolaridade. Posto isto, a escola encontra-se organizada em dois edifícios distintos. O edifício principal encontra-se dividido em

duas partes, cada uma com dois pisos, onde se encontram as salas de aula das turmas do 1º CEB. Relativamente a uma das partes do edifício, no primeiro piso encontram-se as salas de aulas das turmas dos 1º e 2º anos e, no rés-do-chão, duas salas de aula que não se encontram ocupadas e uma sala de arrumos. Estas salas de aula que se encontram sem turmas, costumam ser frequentemente utilizadas nos momentos destinados aos apoios. Assim, quando a díade se encontrava a auxiliar alguns alunos de outras turmas, era nestas salas que o apoio se procedia, uma vez que era um espaço bastante amplo e que se encontrava livre, contendo o material necessário para o apoio dos alunos.

No que diz respeito à outra parte do edifício, o primeiro piso é destinado às aulas dos 3º e 4º anos, assim como à biblioteca escolar. Relativamente a este último espaço, o mesmo encontra-se devidamente organizado com mesas redondas e cadeiras para facilitar o aproveitamento do espaço. Os livros encontravam-se corretamente divididos e organizados por estantes, para uma fácil identificação dos mesmos por parte dos alunos. Além do mais, este é um local que os alunos costumavam frequentar todas as semanas, visto que são incentivados a requisitar um livro por semana, para ser lido em casa ou em alguns momentos da aula quando terminam rápido a realização dos exercícios propostos. Desta forma, ao longo do estágio, foi possível verificar que os alunos aderiram positivamente a este projeto implementado na escola, que tem como principal objetivo o fomento do gosto pela leitura e, igualmente, a melhoria das competências leitoras dos alunos. Em relação ao piso inferior, este contém uma sala com crianças a frequentar a Educação de infância, uma vez que o edifício a elas destinado não é suficiente para acolher todas as crianças inscritas, e uma Sala do Futuro. Esta última encontra-se equipada com três mesas em formato retangular, de forma a permitir um maior aproveitamento do espaço da sala de aula e, do mesmo modo, possibilita uma melhor organização da turma quando se pretende o desenvolvimento de atividades que têm por base o trabalho de grupo.

A Sala do Futuro é um local destinado à aprendizagem, constituído por diversos equipamentos e recursos digitais, contribuindo para que alunos e professores assumam diferentes papéis ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Este espaço contempla a instalação de mobiliário específico e equipamentos tecnológicos, nomeadamente mesas e cadeiras flexíveis e adequadas para a planificação de atividades práticas e inovadoras, um quadro interativo, uma impressora 3D, tablets e material de robótica para o desenvolvimento de

competências digitais, associadas à aprendizagem de conteúdos de Português, Matemática e Estudo do Meio. Segundo Simões (2020), o foco das salas do futuro, que começam a surgir em várias escolas por todo o país, relaciona-se com uma transformação significativa na área da educação, impulsionando e contribuindo para a inovação pedagógica. Tal é possível pelo facto de serem espaços flexíveis, multifuncionais e adaptáveis, organizados para criar diferentes áreas de trabalho, promover metodologias ativas, facilitar a aprendizagem colaborativa e integrar diversas tecnologias (Simões, 2020). Contudo, é fundamental referir que esta era raramente requisitada pelos docentes que se cingiam, maioritariamente, ao espaço de sala de aula. Além do mais, as salas de aula encontram-se equipadas com quadros interativos que já contribuem para a integração da tecnologia digital nas práticas educativas.

Relativamente ao segundo edifício da escola, é onde se encontra a cantina destinada aos alunos e pessoal docente e não docente. O piso inferior está destinado às salas de Educação de infância, no entanto este espaço não é suficiente para todas as crianças, tendo existido a necessidade de colocar um grupo de crianças no edifício dedicado ao 1º CEB, como foi já mencionado.

No que diz respeito à estrutura física da escola, é notória a intervenção a que a mesma foi sujeita no que concerne à melhoria dos espaços. As intervenções deveriam ter ocorrido durante a pausa letiva das férias de verão entre os anos letivos 2022/2023 e 2023/2024, no entanto, as obras terminaram apenas no final do primeiro semestre do ano letivo 2023/2024, tendo interferido no normal funcionamento dos espaços. Desta forma, os alunos no início do ano letivo viram o espaço exterior limitado, destinado ao recreio. As obras de requalificação da escola destinaram-se apenas ao exterior da mesma, nomeadamente a pintura da fachada, assim como à melhoria do espaço interior da biblioteca escolar.

Posto isto, no que diz respeito ao espaço exterior, este é bastante amplo e constituído por um grande campo de futebol, sendo parte do mesmo revestido de relva sintética, e uma pequena horta destinada aos alunos para que nela possam observar como é que se germina uma planta ou um alimento, assim como a importância da adoção de práticas responsáveis para com o meio ambiente.

Do mesmo modo que existem dois edifícios destinados à Educação de infância e ao 1º CEB, também o espaço exterior se encontra dividido existindo um espaço destinado apenas às crianças a frequentar a Educação de infância, sendo este composto por um pequeno parque infantil com escorrega, baloiços e uma caixa de areia, para ser utilizado exclusivamente pelas crianças mais novas. Assim, é importante conhecer melhor os locais onde a criança brinca e joga para obtermos informações sobre as oportunidades que estes locais podem trazer para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

Relativamente à sala de aula, esta tem uma dimensão adequada para o número de alunos. Apresenta muita luz natural, pois contém três grandes janelas, logo, tendo em consideração o período do ano em que aconteceu o estágio, a temperatura da sala de aula era bastante agradável. No entanto, muitos afirmam que no inverno a escola é bastante desagradável, uma vez que se sente muito frio dentro das salas de aula. A sala de aula apresenta características de um modelo do ensino mais tradicional, com as mesas dos alunos voltadas para o quadro da sala, estando estes organizados em pares, o que facilita a entreajuda. Segundo Sousa (2016, p.11),

a disposição das crianças nas mesas ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais na sala de aula. Os professores devem ser flexíveis no que diz respeito à disposição das mesas, uma vez que esta é importante para proporcionar uma aprendizagem cooperativa e o apoio entre pares.

Na sala de aula, é possível observar inúmeros trabalhos expostos nas paredes, feitos pelos alunos, alusivos a épocas festivas, como por exemplo a Páscoa, a primavera, entre outros temas. Estão igualmente presentes trabalhos realizados ao longo das aulas das várias componentes do currículo e cartazes para auxiliar os alunos à medida que vão sendo abordados os vários conteúdos. Estes encontram-se bastante organizados, de modo que as crianças identifiquem os trabalhos uns dos outros de forma clara. Assim, “a análise destes materiais, para além de possibilitar um conhecimento mais profundo das características das práticas educativas desenvolvidas, permite analisar a forma como está (ou não) explicitada a organização do trabalho” (Cardona, 2007, p.15).

Relativamente às condições de acessibilidade para alunos com mobilidade reduzida, foi visível a falta de adaptações para que os vários espaços constituintes desta escola fossem do acesso a todos os alunos, independentemente das limitações físicas que pudessem existir. Desta

forma, a escola não se encontra adequada para dar resposta às dificuldades de mobilidade que possam surgir.

No 1º CEB, a organização do ambiente educativo é de extrema importância, uma vez que o mesmo influencia bastante a aprendizagem. Não apenas no desenvolvimento ao nível do conhecimento escolar que se pretende que as crianças atinjam, mas também no desenvolvimento cognitivo e social das mesmas.

A este propósito, segundo Souza e Souza (2014), a escola foi criada e os seus edifícios foram construídos, tendo um propósito específico. Esse propósito relacionava-se com a necessidade de transmitir o conhecimento para os que a frequentam. Contudo, atualmente torna-se essencial que a escola seja muito mais do que isso. Segundo as autoras, esta deve ser “um lugar cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita às crianças vivenciarem a sua infância juntamente com os seus pares” (p.5).

2.2.1. A TURMA DE 3º ANO DE ESCOLARIDADE

Terminada a caracterização da escola do 1º CEB, é fundamental caracterizar o grupo de crianças da turma do 3º ano de escolaridade. Esta era constituída por 24 alunos, sendo 15 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade. Na turma, existiam dois alunos que têm ascendência estrangeira, um com nacionalidade brasileira e outro aluno com nacionalidade ucraniana, tendo vindo da Ucrânia quando tinha apenas um ano de idade. Em ambos os alunos, apesar de já se encontrarem em Portugal há vários anos, é evidente a sua ascendência na pronúncia de algumas palavras. Existe ainda uma aluna que passou a integrar a turma apenas no início do segundo semestre, sendo que já tinha feito parte da turma no primeiro ano de escolaridade. No entanto, pelo facto de a sua mãe ter de se deslocar para longe para o seu local de trabalho, a aluna esteve a frequentar outra escola durante esse período tendo, posteriormente, regressado à escola e à turma onde tinha iniciado o 1.ºCEB.

Acrescente-se que, nesta turma, existe uma aluna que apresenta algumas dificuldades que se aproximam de uma perturbação de aprendizagem, nomeadamente dislexia, causando um atraso no desenvolvimento social e cognitivo. Este afeta algumas funções cognitivas, tais como a

atenção, o raciocínio lógico e a resolução de problemas. No entanto, este caso encontrava-se, ainda, numa fase de análise através do acompanhamento de uma psicóloga para um correto diagnóstico de situação. Por este motivo, não existia muita diferenciação pedagógica na discente relativamente à restante turma, sendo esta acompanhada, em alguns momentos de apoio particular, por uma docente da escola. De igual modo, nos momentos de avaliação, quando necessário, a aluna era acompanhada para auxílio da construção de significado dos enunciados.

Assim, no que diz respeito à componente curricular de Português, a aluna sentia algumas dificuldades na escrita, leitura e interpretação de pequenas frases e textos curtos. Consequentemente, pela dificuldade na interpretação e compreensão dos enunciados, apresentava dificuldades ao nível da Matemática relacionadas com as operações aritméticas e resolução de problemas. Por este motivo, a aluna, por vezes, ainda recorria à dactilonomia, o ato de contar pelos dedos.

No que concerne ao comportamento da turma, no geral, são alunos respeitadores e cumpridores das regras da sala de aula. São, igualmente, alunos que revelam bastante interesse e motivação para a aprendizagem de novos conteúdos respondendo prontamente aos vários desafios que a díade lhes foi apresentando. Porém, tornou-se visível as inúmeras dificuldades que os mesmos apresentam na resolução de problemas relacionados com a área curricular de Matemática. Tais dificuldades estavam diretamente relacionadas com a componente curricular de Português, nomeadamente na compreensão dos enunciados. Apesar de muitos alunos demonstrarem ter uma boa fluência ao nível da leitura, possuíam, de um modo geral, dificuldades ao nível da compreensão inferencial e crítica. Assim, foi notório, nas semanas de observação, as dificuldades sentidas pelos alunos na interpretação e, consequentemente, na compreensão dos enunciados relativos a problemas matemáticos, o que contribuía para a pouca capacidade de resolução dos mesmos.

Ao longo da PES, foi possível verificar que as componentes do currículo que os alunos mais apreciavam eram o Português e o Estudo do Meio, assim como as Expressões Artísticas. Relativamente à componente curricular de Português, foi notório o gosto que os alunos têm na leitura, existindo um dia por semana que os alunos se dirigem à biblioteca para requisitar um livro para ler em casa. Em conversa com o professor cooperante, percebemos que esta é uma prática

já frequente desde o 1º ano. Já no que diz respeito às Expressões Artísticas, os alunos tinham um gosto especial pela Expressão Musical, devido ao facto de o professor titular ter formação em Educação Musical e trazer frequentemente a música para as aulas. Por este motivo, a música é algo com que os alunos já contactam desde o 1º ano e, ocasionalmente, o professor trazia instrumentos musicais para a sala de aula. No entanto, o mesmo refere que a utilização da música nas suas práticas educativas já não é tão frequente como no 1º ano, em que fazia uma interligação da mesma com os restantes conteúdos.

Relativamente ao ritmo de aprendizagem e às competências dos alunos das diferentes áreas curriculares, é fundamental sublinhar que a turma se pauta pela sua heterogeneidade, existindo variados ritmos de aprendizagem. Logo, eram visíveis as diferenças significativas ao nível da participação e do envolvimento dos alunos nas várias atividades desenvolvidas em sala de aula. Desta forma, existia um grupo de alunos que mantinha sempre a curiosidade e a vontade de aprender, participando regularmente durante as aulas. Por outro lado, alguns alunos enfrentavam dificuldades mais significativas, necessitando de mais apoio para fazer face às suas fragilidades.

É importante salientar que, no geral, os alunos compareciam regularmente e pontualmente às aulas, excetuando os casos em que se encontravam doentes. O comportamento era adequado, embora alguns alunos, por vezes, demonstrassem alguma desatenção. Porém, de forma geral, os alunos mostravam-se interessados e motivados, participando ativamente durante as aulas. Contudo, os momentos de regresso à sala de aula após os intervalos, eram frequentemente marcados pela agitação dos alunos, os quais levavam algum tempo para se acalmarem. Ainda assim, quando dávamos início às atividades, especialmente atividades desafiadoras e estimulantes, os alunos rapidamente mostravam tranquilidade e predisposição para aprender.

Relativamente aos trabalhos de grupo, era notória a existência de alguns conflitos entre os alunos, nomeadamente pela dificuldade em partilhar os documentos a analisar, assim como pela pouca participação e contributo de alguns elementos do grupo na partilha de ideias para a realização das atividades. Segundo Ferreira (2013), é fundamental a organização de atividades que têm por base o trabalho colaborativo, isto é, a oportunidade de realizarem um esforço comum,

onde cada aluno só consegue atingir os seus objetivos quando todos os elementos do grupo também os conseguirem atingir, fazendo com que o resultado alcançado por cada membro beneficie os demais. Este contribui, também, para o desenvolvimento de valores fundamentais para a vida em sociedade, nomeadamente, o respeito pelas diferentes opiniões, saber comunicar e exprimir as suas opiniões perante os outros, além de que favorece a relação com os demais (Freitas & Freitas, 2002).

Desta forma, a escola deve proporcionar experiências em que os alunos têm a possibilidade de enfrentar e lidar com os conflitos de forma saudável, ou seja, transformar os conflitos em momentos de aprendizagem e crescimento (Freitas & Silva, 2023).

Um aspeto que mais condiciona a que as práticas se tornem mais interessantes para todos os alunos, diz respeito à disposição das mesas. Esta poderia ser diversificada, não se aproximando do modelo de ensino tradicional, que se caracteriza por ter todas as mesas em filas e direcionadas para o quadro e a secretária do professor, mas sim com as mesas dispostas em formato oval ou agrupadas, possibilitando a junção dos alunos da turma. Assim sendo, o ambiente tornar-se-ia mais acolhedor e harmonioso tendo em conta as relações dos alunos entre si, tal como, com o professor, sendo mais fácil a interação entre todos.

Era evidente o ambiente positivo e harmonioso que caracterizava a relação entre os alunos da turma, pautada por valores como a amizade e a união. No entanto, ocasionalmente surgiam conflitos e desentendimentos, que eram prontamente resolvidos através da intervenção dos docentes.

O contexto socioeconómico da turma era favorável, existindo apenas, até ao último registo efetuado, 5 encarregados de educação em situação de desemprego, não se observando a existência de dificuldades económicas nos agregados familiares. No geral, a maioria dos encarregados de educação detinha habilitações literárias provenientes da conclusão do Ensino Secundário e Ensino Superior e revelavam uma preocupação relativa ao acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos.

No que concerne à distribuição do tempo letivo, as aulas tinham início às 9:00h da manhã, sendo feita a primeira interrupção para o lanche da manhã e brincadeira livre no recreio da escola, às 10:30h. Às 11h00 os alunos recolhiam novamente à sala de aula, permanecendo até à hora do almoço, que se iniciava às 13:00h. O intervalo do almoço tinha, assim, a duração de 1:30h, dando tempo suficiente para os alunos almoçarem na cantina ou em casa, e brincarem durante o tempo restante. O tempo letivo da parte da tarde tinha a duração de 1:00h, até às 15:30, sendo feita uma nova pausa destinada ao lanche da tarde. Nos dias em que se dava continuidade ao tempo letivo os alunos permaneciam na escola até às 17:30, sendo que o mesmo acontecia às terças e quintas-feiras. Nos restantes dias, apenas permaneciam na escola os alunos que frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

2.3. A ESCOLA DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relativamente à Instituição Cooperante em análise, esta é uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico sendo, igualmente, a sede do Agrupamento de Escolas. É constituída por dois pavilhões destinados às práticas letivas, um para o 2.º CEB e o outro para as aulas do 3.º CEB. É composta, ainda, por um terceiro pavilhão, onde se encontra a cantina escolar, o polivalente, a secretaria e reprografia, assim como, a biblioteca escolar. No que diz respeito ao número de alunos da instituição, a última contagem data do ano de 2019, sendo esta constituída por 672 do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

O corpo discente em termos socioeconómicos era bastante heterogéneo, sendo que alguns são provenientes de famílias que vivem com elevadas carências económicas, outros estavam inseridos em vários bairros sociais da cidade que apresentam problemas de integração social. No entanto, a maioria apresentava uma capacidade financeira que atende às necessidades básicas. Desta forma, o rendimento e o comportamento das crianças era condicionado, de certo modo, pela condição económica da família, assim como, pelo nível de escolaridade dos seus familiares. No entanto, é importante não fazer generalizações pois, embora algumas pessoas possam não ter uma educação formal extensa ou altos rendimentos financeiros, demonstram interesse e envolvem-se ativamente na vida escolar de seus filhos. Assim, é perceptível que o apoio

e envolvimento dos responsáveis pela educação, não dependem exclusivamente da sua situação financeira ou nível de escolaridade.

Relativamente às condições estruturais, a instituição era já bastante antiga e era visível a necessidade de melhorias, tendo em consideração a existência de uma população heterogénea nas instituições. No que diz respeito aos pavilhões destinados às práticas letivas, o pavilhão do 3.º CEB apresentava melhores condições, dado que foi construído mais recentemente. No entanto, o pavilhão onde a díade desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada, com os alunos do 2.º CEB, necessitava de alguma modernização para acompanhar as exigências pedagógicas e de acessibilidade. No que diz respeito ao acesso a crianças com dificuldades de mobilidade, não existia uma alternativa que fosse adaptada às mesmas, sendo que o único local por onde as crianças podiam aceder às salas de aula requeria a utilização de escadas. Logo, podemos afirmar que a escola não se encontrava consoante as normas que são exigidas, uma vez que não existe uma rampa ou um elevador que dê para que os alunos com dificuldades de locomoção se possam dirigir às salas.

Contudo, o acesso a todos à aprendizagem é algo que se pretende cada vez mais na atualidade, no entanto, tal como é possível verificar, ainda nem todas as instituições educativas se encontram adaptadas para conseguir dar resposta às necessidades de todos os alunos. Desta forma, é fundamental uma escola para todos, providenciando um apoio inclusivo à aprendizagem, através do respeito e da valorização das diferenças, promovendo comunidades abertas onde seja possível uma aprendizagem com sucesso para todos os alunos (Barbas, 2021). Deve-se, assim, destacar a importância do acesso igualitário à educação para todos os indivíduos.

Ainda relativamente ao pavilhão do 2.º CEB, este revelava ser bastante perigoso nos dias de inverno, sendo que o mesmo era aberto no meio, onde existia um pátio destinado às crianças com Necessidades Adicionais de Suporte, entendido como um privilegiado espaço de lazer. Nos dias em que a ocorrência de chuva era constante, o corredor que dava acesso às salas de aula ficava com bastante água, tornando-se escorregadio. Do mesmo modo, as salas de aula eram locais bastante frios e que, por vezes, a chuva entrava pelo teto obrigando à existência de baldes espalhados pelas mesmas para a recolha da água.

No que diz respeito ao espaço exterior, este era bastante amplo, no entanto, algumas zonas encontravam-se restritas pelo facto de se encontrarem degradadas e, dessa forma, apresentarem perigo para os alunos. O espaço de recreio é um local de elevada importância nas escolas, uma vez que é propício ao desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças, sendo um espaço que as crianças gostam de passar o seu tempo. Segundo Ferreira (2019), tal deve-se ao facto de ser um espaço em que os alunos têm a oportunidade de brincar e participar ativamente em atividades físicas não organizadas, ou seja, sem a intervenção direta de um adulto, e onde aproveitam para se relacionar e interagir com outras crianças.

Quanto ao ambiente exterior e as suas oportunidades, este destacava-se por ser amplo e possuir uma extensão de áreas verdes, que as crianças frequentemente exploravam. Esta interação regular com o ambiente natural promovia o seu desenvolvimento ao permitir-lhes um contacto direto com a natureza, enriquecendo assim a sua experiência educativa e social.

Todavia, a díade pôde contactar com uma sala que apresentava melhorias no sentido de transformar o ensino em algo mais dinâmico e motivador para os alunos. À sala foi-lhe atribuído o nome de Sala do Futuro, à semelhança do Centro Escolar, estando esta equipada com um quadro interativo, cadeiras giratórias e mesas estruturadas para que os alunos se organizem em pequenos grupos. Esta sala foi pensada para o desenvolvimento de competências num ambiente multifacetado de aprendizagem, onde os alunos se sentem motivados e interessados, tendo como recurso as tecnologias, que trazem inúmeros benefícios na captação da atenção dos alunos. A Sala do Futuro dispõe, ainda, de vários tablets e *Robots Doc*, para serem utilizados nas práticas educativas, através da requisição antecipada de quem pretenda utilizar estes recursos tecnológicos.

Dado que, cada vez mais os recursos digitais, tais como aplicações didáticas, vídeos e jogos digitais, fazem parte do dia-a-dia das crianças, torna-se fundamental reconhecer o seu potencial educativo e, assim, trazer o quotidiano das mesmas para a sala de aula, através de práticas que motivem as crianças, dando um sentido à aprendizagem (Moran, 2019). Além de desenvolver as competências digitais, a utilização destes recursos também contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico e proporciona experiências únicas e interativas nas atividades em sala de aula. No entanto, é fundamental referir que os recursos digitais são apenas

ferramentas de apoio, assim como outros materiais didáticos, e não devem substituir o papel central do professor ou o objetivo principal da aula. O foco deve ser sempre a aprendizagem significativa, onde os recursos digitais funcionam como um complemento que enriquece o processo educativo. Como salientado por Haetinger (2004), “deve-se encarar as atividades de informática como algo que não precisa ter começo, meio e fim em frente a um computador” (p. 22), indicando a importância de integrar estas ferramentas de forma equilibrada e com propósito claro, sem que se tornem o único centro das atividades pedagógicas.

2.3.1. A TURMA DO 5º ANO DE ESCOLARIDADE

Logo após a caracterização do Agrupamento de Escolas e da instituição cooperante, é importante salientar a caracterização do grupo de crianças da turma do 5º ano no âmbito da área disciplinar de Português.

A turma A era composta por 14 alunos, sendo 9 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Esta turma encontrava-se inserida no regime de ensino articulado, isto é, os alunos detinham um plano curricular onde estão integradas as disciplinas da componente geral e da componente vocacional de música e dança. No entanto, apenas uma aluna estudava dança, sendo que os restantes frequentavam a componente musical.

Relativamente ao comportamento, no geral, eram alunos interessados e empenhados durante as aulas e mostraram-se sempre participativos nas atividades que foram desenvolvidas ao longo das aulas. Por serem alunos que gostavam de dar constantemente a sua opinião acerca de um conteúdo que esteja a ser trabalhado, por vezes, tornavam-se um pouco faladores. No entanto, exibiam uma conduta adequada e respeitadora das regras da sala de aula.

No que diz respeito à área disciplinar de Português, eram alunos bastante curiosos, sendo visível o gosto que têm na aprendizagem de novos conteúdos através de momentos de aprendizagem diversificados e dinâmicos, em que há lugar para a participação ativa. Todavia, a nível de conhecimentos, alguns elementos da turma demonstravam ter pouca fluência a nível da leitura, contudo possuíam, de um modo geral, uma boa capacidade de compreensão leitora. Tal como refere Syder (2009), a compreensão leitora é bastante significativa na educação, sendo que

esta é a capacidade de interpretar e entender o significado do texto lido, indo além da simples decifração das palavras. Esta envolve não só a identificação das ideias principais e dos detalhes explícitos, mas também a capacidade de relacionar o texto lido com conhecimentos prévios e refletir criticamente sobre o seu conteúdo. Além do mais, os alunos apresentavam muitas capacidades principalmente, no que diz respeito à compreensão inferencial, ou seja, a capacidade de levantar hipóteses e antecipar o conteúdo de um texto, tendo em consideração a exploração de uma ilustração ou título de uma obra. Eram, igualmente, alunos com uma boa capacidade na formulação de juízos e opiniões na análise de textos, não tendo receio em partilhar os mesmos com a restante turma.

Ainda assim, quando organizados em grupos para a realização de uma atividade, revelavam ter algumas dificuldades a trabalhar colaborativamente, surgindo conflitos entre alguns elementos que compunham os diferentes grupos. Logo, a diáde conseguiu observar que a turma, apesar de apresentar um bom comportamento, revelava não saber em que consiste o trabalho de grupo, algo que foi sendo trabalhado ao longo das nossas práticas educativas. Tais conflitos surgiam, normalmente, pelo facto de os alunos terem algumas dificuldades em partilhar e ajudar os colegas na realização das atividades propostas. Tendo como exemplo um aluno da turma que, por ser bastante rápido a fazer as atividades, apresentava dificuldades em partilhar e cooperar com os outros membros do grupo, o que causava alguns atritos dentro do grupo de trabalho.

No que diz respeito às classificações, globalmente, a média das notas da turma encontrava-se entre o Bom e o Muito Bom, existindo apenas um aluno que apresentava algumas dificuldades, estando a sua média de notas no Suficiente. No entanto, este era um aluno esforçado e que procurava melhorar as suas classificações, através do empenho e da participação durante as aulas, assim como, nos vários projetos que foram sendo desenvolvidos pela escola. A mestrandia identificou como potenciais motivos para estas classificações, o empenho e o interesse demonstrados pelos alunos durante as aulas, bem como, a motivação para a aprendizagem dos diferentes conteúdos das várias áreas disciplinares.

Levando em consideração as características enunciadas, é fundamental o papel que os encarregados de educação têm no percurso escolar dos seus educandos, na medida em que se

encontravam sempre disponíveis em dialogar com as docentes, para que ambas as partes pudessem acompanhar e auxiliar da melhor forma os alunos, visando uma formação de qualidade. Dado que, tanto a família como a escola assumem um papel bastante significativo na formação dos alunos, é fundamental a cooperação entre ambas. Segundo Abreu (2012), estimular os encarregados de educação à participação, bem como desenvolver estratégias de colaboração/cooperação envolvendo a família, as crianças, a escola e também a comunidade em que se está inserido, poderá ser a linha orientadora para ajudar todas as crianças a desenvolverem-se e a integrarem-se na sociedade da qual fazem parte por inerência de vida.

Relativamente à sala de aula onde são desenvolvidas as atividades letivas, esta era bastante ampla com as mesas dispostas em fila direcionadas para o quadro da sala, ou seja, a disposição da sala de aula ainda apresenta vestígios do modelo de ensino tradicional. No entanto, no que diz respeito aos equipamentos e materiais didáticos disponíveis, ao contrário de muitas outras salas da escola, a sala continha uma boa quantidade de computadores para serem utilizados pelos alunos em atividades desenvolvidas pelas docentes. Desta forma, tornava-se possível a organização e planificação de atividades dinâmicas com a turma. Ainda assim, a sala de aula era um espaço bastante frio, devido ao facto de a estrutura física da escola ser bastante antiga, necessitando de intervenção para criar melhores condições de aprendizagem aos seus alunos.

Em forma de síntese e tendo em consideração todas as características que foram sendo enunciadas, é ainda fundamental destacar o empenho e a participação da turma nos vários projetos dinamizados pela escola, nomeadamente, a participação da turma no projeto da escola “10 minutos a ler”. Para desenvolver os hábitos de leitura dos alunos, cada um levava um livro à sua escolha para ser lido de forma autónoma, durante os dez primeiros minutos de cada aula de Português, Cidadania e Desenvolvimento e História e Geografia de Portugal.

Do mesmo modo, a turma encontrava-se a participar num projeto de recolha de tampas de plástico, para serem posteriormente entregues a instituições para a construção de cadeiras de rodas a pessoas necessitadas. Além do mais, eram vários os alunos que se encontravam a participar num concurso de escrita criativa “Festejar abril – 50 anos de liberdade”, acerca das comemorações do 25 de abril de 1974. Assim, compreende-se a importância da organização e

participação nestes projetos, uma vez que, ao longo dos anos, a cidadania tem vindo a adquirir mais importância no sistema educativo português, procurando-se formar indivíduos responsáveis, independentes, solidários e respeitadores. Tendo em consideração a importância da educação em valores, o estudo desenvolvido pela mestranda focou-se essencialmente nas atividades cooperativas para avaliar o seu impacto na formação de valores nos alunos. Este enfoque permitiu explorar a relação entre a participação ativa dos alunos em projetos cooperativos e a sua educação cidadã, mostrando que essas atividades não só enriquecem a aprendizagem, mas também desempenham um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e participativos. Segundo Virões (2013),

educar para valores é criar espaços, situações e condições para que o jovem se realize enquanto pessoa autónoma, dotando-o de bons critérios para fazer escolhas (...) o caminho para a entrada dos valores nas pessoas são as práticas e vivências que resultam em mudanças de comportamentos e atitudes (p. 41).

Finalizada a caracterização do contexto educativo do 5º ano do 2º CEB, apresentar-se-á a caracterização da turma do contexto educativo do 6º ano, acompanhada pela díade, na área disciplinar de História e Geografia de Portugal.

2.3.2. A TURMA DO 6º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma C, do 6.º ano de escolaridade, era composta por 20 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos de idade. 3 alunos careciam de especial atenção, uma vez que possuíam Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), nomeadamente, perturbações de espectro autista, disgrafia e hiperatividade. Por esse motivo, dois desses alunos dispunham de medidas universais de suporte à aprendizagem, abrangidas pelo Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho (2018), sendo alvo de apoios no que concerne à educação e avaliação, estando frequentemente acompanhados por uma docente do Ensino Especial, em planos de acompanhamento individualizado e sessões de relaxamento. Um outro aluno beneficiava de medidas seletivas, nomeadamente, a diversificação e utilização de materiais de apoio, bem como, apoios educativos e adaptações na avaliação. Além do mais, existia, também, uma aluna com 14 anos que experienciou sucessivas retenções escolares.

Este grupo de crianças caracterizava-se pela heterogeneidade relativamente a ritmos de aprendizagem, empenho e autonomia nas atividades que foram sendo desenvolvidas ao longo das aulas e, conseqüentemente, na retenção dos conteúdos abordados. Relativamente ao comportamento da turma, ao longo do estágio, foi possível verificar que, no geral, os alunos demonstravam pouco interesse na aprendizagem, tendo sucessivos episódios de falta de pontualidade e assiduidade nas aulas. Eram também muito pouco cumpridores das regras de sala de aula, sendo bastante conversadores, aproveitando todas as oportunidades para dialogarem com os colegas durante as aulas, em momentos inoportunos. Ademais, nesta turma observavam-se, constantemente, discórdias e conflitos que eram trazidos para dentro da sala de aula.

Tendo em consideração todas estas características enunciadas, é visível a falta de concentração e motivação destes alunos para a aprendizagem, fatores esses que contribuem significativamente para o normal e benéfico funcionamento das aulas, sendo este conseqüentemente comprometido pelo comportamento da turma. Desta forma, torna-se fundamental planificar tendo em conta os interesses dos alunos e, principalmente, os seus ritmos de aprendizagem. Assim, foram sendo colocadas em prática variadas metodologias ao longo das aulas, tendo sido possível identificar um maior envolvimento nas atividades propostas por parte dos alunos, quando trabalham em grupo. Apesar dessas estratégias, existiam alguns conflitos durante as atividades de grupo, nomeadamente, o facto de alguns alunos se sentirem frustrados pela pouca participação e contributo dos colegas.

No que diz respeito aos resultados da turma, no geral, a grande maioria destes alunos apresentava resultados baixos nas avaliações, existindo na turma 8 alunos que tinham pelo menos uma negativa a uma área disciplinar, na avaliação final do primeiro semestre. A mestrandia identificou como potenciais motivos para estas classificações, a falta de empenho, interesse e concentração para a aprendizagem nas aulas. Além do mais, a turma apresentava sucessivas faltas disciplinares, estando estas associadas ao mau comportamento e indisciplina dentro e fora da sala de aula, para com os colegas, docentes e profissionais de educação. É importante referir ainda que uma aluna, após ser alvo de constantes processos disciplinares, foi-lhe instaurada uma suspensão preventiva com a duração de dez dias úteis. Assim sendo, e uma vez que a aluna se encontrava em risco de reprovação devido ao facto de exceder as faltas, foi-lhe dada a oportunidade de melhorar as suas classificações nas várias áreas disciplinares às quais apresenta resultados negativos,

através da realização de um trabalho final escrito e que será, posteriormente, apresentado aos docentes dessas componentes curriculares.

Relativamente à participação e envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar de cada criança, apesar de ser algo indispensável para o estímulo e desenvolvimento da criança, nesta turma a participação dos mesmos era algo bastante escasso. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, em conversa com a professora cooperante, foi possível constatar que os encarregados de educação revelavam pouca preocupação com questões relacionadas com a evolução académica dos seus educandos. Alguns indícios decorrem dos *e-mails* que eram enviados aos encarregados de educação e que informavam acerca de uma problemática que tinha surgido ou comportamento menos incorreto por parte da turma, sendo raras as respostas e atribuída importância ao sucedido, por parte dos mesmos. É importante salientar que a relação escola-família deve ser promovida e incentivada, tendo por base o diálogo entre as diferentes entidades para o superior interesse da criança, procurando atender às necessidades de cada aluno, proporcionando um desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, uma vez que, tal como refere Reis (2022, p.21), “esta partilha, ou troca de informação e articulação, permite a ambas as partes conhecerem melhor a criança, a sua família e o ambiente que a rodeia”.

Em relação à sala de aula onde foram desenvolvidas as atividades letivas da turma, esta era uma sala ampla, encontrando-se as mesas dispostas em cinco filas, direcionadas para o quadro, ou seja, tal como no contexto educativo do 5º ano, ainda prevalece a organização de um ensino expositivo. Ainda assim, quando eram desenvolvidas pela mestrandas atividades de grupo, era necessário despende o tempo do intervalo para a organização do espaço da sala de aula. Por este motivo, quando foi iniciada a Prática de Ensino Supervisionada, a professora cooperante referiu que gostava de fazer mais atividades em grupo com a turma, no entanto, devido ao comportamento da mesma e pelo facto de as aulas serem apenas de blocos de cinquenta minutos, acabaria por investir demasiado tempo na organização das mesas para as atividades, o que acabou por fazer com que desistisse de utilizar com mais frequência o trabalho de grupo.

Algo que foi possível observar pela mestrandas foi o facto de os alunos estarem constantemente a trocar de lugar, sendo que o mesmo acontecia devido ao mau comportamento na sala de aula, o que fez com que se tornasse frequente a troca de lugares, procurando atenuar tais comportamentos. Desta forma, foi possível constatar que nem sempre a organização do espaço

educativo fazia face às necessidades educativas dos alunos, contribuindo, assim, para o acentuar das divergências e conflitos existentes na turma.

Relativamente à estrutura física, como já foi referido a escola era bastante antiga necessitando de intervenção para a melhoria dos seus espaços educativos para proporcionar melhores condições aos seus alunos. Igualmente, a sala de aula onde são desenvolvidas as atividades letivas da turma encontrava-se bastante degradada, sendo que no inverno e em dias de chuva frequente, chovia dentro da sala de aula. No inverno, eram colocados baldes espalhados, para a recolha da chuva que caía pelo teto. Além disso, as salas eram bastante geladas e, apesar de existir um aquecedor, este tornava-se pouco eficaz tendo em conta que a sala tinha uma dimensão significativa para a utilização de apenas um aquecedor, atendendo, também, à má isolamento da mesma.

No que concerne ao material e equipamento didático disponível, existia apenas o computador do professor que era bastante antigo e um projetor. Ou seja, os equipamentos disponibilizados eram antigos e pouco práticos para uma aprendizagem que se deseja cada vez mais dinâmica, desafiadora e que envolva os alunos na sua própria aprendizagem. Ainda assim, tendo esta condição presente, a díade procurou sempre planificar as suas intervenções consoante os recursos disponibilizados, dinamizando as atividades para que os alunos se sentissem motivados para a aprendizagem, ao invés de adotar pelo modelo de ensino expositivo.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

3.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 1º CEB

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no 1.º CEB abrangeu as componentes curriculares de Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística. É importante destacar que a professora em formação procurou continuamente promover a articulação entre as componentes curriculares acima referidas, pois estas não devem ser trabalhadas de forma isolada, mas sim de maneira integrada e colaborativa, evitando assim um ensino fragmentado. Tendo em consideração esta ideia de interdisciplinaridade, foram elaboradas diversas planificações de articulação curricular horizontal.

O conceito de interdisciplinaridade envolve, desde a simples cooperação entre disciplinas, até uma integração profunda e uma troca mútua de conhecimentos. Para que essa interdisciplinaridade aconteça, é necessário estabelecer conexões entre as diferentes áreas disciplinares, o que pode ser intensificado através da colaboração entre professores. Esse tipo de abordagem, não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também ajuda os alunos a desenvolverem uma visão mais holística e integrada do conhecimento. A interdisciplinaridade estimula o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas complexos, habilidades essenciais no mundo atual (Oliveira, 2017).

Segundo Lopes (2014), a interdisciplinaridade refere-se à colaboração entre diferentes áreas disciplinares, resultando em integrações reais e numa troca mútua que enriquece todas as partes envolvidas. Com base nesta definição, percebe-se que a abordagem interdisciplinar oferece um progresso em relação à metodologia multidisciplinar, pois proporciona uma visão mais abrangente dos temas em estudo. Além do mais, a interdisciplinaridade fomenta a inovação e a criatividade, incentiva a superação de barreiras tradicionais do conhecimento e promove soluções mais completas e eficazes para possíveis problemas complexos.

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a promoção da interdisciplinaridade é ainda mais viável, pela existência de um professor titular que, com a sua autonomia, pode tomar decisões que

facilitem a implementação dessa abordagem integrada. Essa centralização na figura do professor titular permite uma coordenação mais robusta e uma maior flexibilidade na criação de atividades que cruzem diferentes áreas do conhecimento, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e coesa para os alunos. Contudo, como refere Duarte (2022), para que essa abordagem seja realmente eficaz e significativa, é essencial considerar a articulação vertical no currículo. Esta articulação, que envolve a progressão e coerência dos conteúdos, depende não só da autonomia do professor, mas também do trabalho colaborativo entre docentes e do apoio da equipa diretiva. Sem essa colaboração e apoio, a integração curricular pode tornar-se difícil, transformando o ideal legislado numa utopia inatingível. Assim, a articulação curricular não só reforça a interdisciplinaridade, como garante que o conhecimento transmitido aos alunos é coeso, progressivo e relevante para a sua formação integral, promovendo uma educação mais rica e alinhada com as necessidades dos alunos.

Por conseguinte, é essencial que as salas de aula promovam uma constante integração de conhecimentos, de forma a criar ligações naturais entre o que é aprendido na escola e a vida quotidiana dos alunos. Ensinar conteúdos de maneira fragmentada, dificulta a sua apropriação e compreensão, comprometendo uma aprendizagem significativa e mobilizável na vida dos alunos. Tal como na vida real, os problemas que os alunos enfrentam não estão divididos em categorias isoladas. Por isso, os temas abordados na escola também não devem ser organizados de forma compartimentada. A integração de diversas áreas do saber no ensino, oferece uma visão mais holística e coesa, refletindo a complexidade do mundo real e preparando melhor os alunos para enfrentarem situações de maneira mais eficaz e criativa. Esta abordagem promove uma aprendizagem mais profunda e relevante, ao demonstrar como diferentes conhecimentos se interligam e se aplicam no dia a dia (Agertt, 2018). Esta ideia vai ao encontro do que se pretende num currículo integrado, sendo uma abordagem educativa que promove uma formação completa do indivíduo, unindo teoria e prática, e integrando conhecimentos científicos, culturais e técnicos. Esta proposta visa a formação de cidadãos críticos, capazes de refletir sobre a sua realidade social e participar de forma ativa na sociedade. Rompe com a tradicional fragmentação das disciplinas, proporcionando uma educação mais holística e contextualizada.

Neste contexto de integração e mobilização prática do conhecimento, a Prática de Ensino Supervisionada emerge como um processo transformador e fundamental na formação da

mestranda. Para além da ação pedagógica, que exige uma contínua integração entre teoria e prática, assim como um constante questionamento, reflexão e investigação, efetuando mudanças significativas no ambiente educativo. Estas não se devem apenas às alterações dos tempos e às novas exigências sociais, mas refletem, também, as aspirações e esperanças numa educação mais inclusiva. A PES desafia os mestrandos a inovar e adaptar-se, fomentando um espírito de melhoria contínua que beneficia, tanto os alunos quanto a comunidade educativa como um todo. É através desta abordagem dinâmica que se pode aspirar a um futuro educativo mais justo e equitativo (Santomé, 1998).

No âmbito da intervenção em contexto educativo, é fundamental destacar que, com base no conhecimento adquirido durante a formação inicial, a planificação e a intervenção devem considerar elementos e fatores que criem conexões e relações significativas. Este enfoque é crucial para garantir que o ensino seja relevante e adaptado às necessidades dos alunos. Como já foi identificado, o papel do professor vai além da simples aplicação de técnicas pedagógicas; ele deve refletir sobre as dificuldades enfrentadas e as estratégias utilizadas para superá-las. É igualmente importante considerar os aspetos emocionais, afetivos e sociais dos alunos, promovendo assim um desenvolvimento integral. Este processo reflexivo permite ao professor construir o seu próprio conhecimento e opiniões, ajustando as práticas educativas para atender melhor às necessidades dos alunos (Lopes, 2014). Essa abordagem visa possibilitar a construção de um percurso de ensino e aprendizagem relevante e enriquecedor para o aluno. Assim, a mestranda, juntamente com o par pedagógico, priorizou a utilização da unidade didática (UD) como estrutura curricular para a planificação das atividades no 1.º CEB.

Este enfoque na UD, não só facilita uma aprendizagem mais integrada e contextualizada, mas também permite uma maior flexibilidade e adaptação às necessidades individuais dos alunos. Refletir sobre a eficácia dessas intervenções e ajustá-las conforme necessário, é crucial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar o seu pleno potencial. Além disso, essa abordagem promove uma colaboração mais estreita entre os docentes das diversas áreas curriculares, encorajando um ambiente de aprendizagem contínua e mútua, que beneficia tanto os professores quanto os alunos. A UD, segundo Duarte (2021), “procura contribuir para uma experiência formativa menos fragmentada, a partir de práticas educativas que permitem criar uma sequência de momentos didáticos” (p. 251). Esta estrutura, não apenas evita a

compartimentação dos conteúdos, mas também ajuda os alunos a estabelecerem conexões mais profundas entre os diferentes tópicos abordados.

Desta forma, importa refletir sobre algumas intervenções realizadas no âmbito da PES no 1.º CEB nas áreas curriculares de Português e Estudo do Meio, assim como na Articulação de Saberes, que engloba a integração de duas ou mais áreas curriculares. Nos tópicos que surgem de seguida, será apresentada uma breve explicação da UD selecionada para aprofundamento no relatório de estágio, relativa a cada área curricular.

3.1.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS

Relativamente à componente curricular de Português foram criadas e desenvolvidas várias planificações com o objetivo de experimentar e vivenciar a prática profissional docente. Assim, o quadro a seguir representado, ilustra os diversos momentos de intervenção:

Título da regência	Se te der a Lua tu dás-me o quê?	Semelhantes e Opostos	Criatividade do grau da frase	Queijábula do falso elogio
Data	12/03/24	14/05/24	20/05/24	22/05/24
Duração	110 minutos	190 minutos	90 minutos	60 minutos
Domínio	Português: Leitura; Educação Literária; Escrita.	Português: Oralidade; Leitura; Educação Literária; Gramática; Escrita.	Português: Gramática; Escrita.	Português: Leitura.
Objetivos	Identificar os elementos-chave das ilustrações; compreender e identificar os vários momentos que compõem a história da obra estudada; reconhecer a importância da ação desempenhada ao longo da obra, como forma de demonstração do amor que sentimos por aqueles que mais gostamos; criar vales para oferecer aos pais, de maneira a agradecer e a retribuir tudo o que os pais fazem por eles.	Explorar e compreender os elementos característicos de um conto, através da partilha de ideias associadas aos mesmos; promover a compreensão e interpretação do conto A princesa e o sapo, tendo em consideração a mensagem que este pretende transmitir; explorar conceitos gramaticais de sinónimos e antónimo, introduzindo, inicialmente, as designações palavras semelhantes e contrárias; refletir sobre a importância da utilização de palavras sinónimas e antónimas para o enriquecimento da nossa capacidade comunicativa.	Compreender o impacto da utilização de palavras intensificadoras do grau no discurso; introduzir o conceito de intensificação de características ou ações em frases; promover trabalho colaborativo e facilitar a compreensão dos conteúdos gramaticais; incentivar a criatividade e o uso de linguagem expressiva; e refletir sobre a aplicação dos conceitos gramaticais abordados.	Compreender a estrutura de uma fábula; desenvolver competências implicadas na compreensão de fábulas; e, perceber as características associadas a uma fábula.

Tabela 1 – Planificações de Português desenvolvidas no 1.º CEB

Ser professor do 1.º CEB implica trabalhar com os alunos em diversas áreas essenciais do ensino do Português, tais como a Oralidade, a Leitura, a Educação Literária, a Escrita e a Gramática. Este trabalho tem como objetivo capacitá-los linguisticamente, pois a proficiência na língua portuguesa, não só proporciona uma maior liberdade ao falante, mas também aprimora a sua capacidade de compreender o mundo que o rodeia, interpretar informações e expressar-se eficazmente, tanto oralmente como por escrito. Tal como refere Baia (2019), o domínio da língua, tanto na sua forma oral quanto escrita, é essencial para uma participação social ativa. É através da linguagem que as pessoas se comunicam, obtêm informações, exprimem e defendem opiniões, partilham e constroem perceções do mundo, e produzem conhecimento. Refletir sobre esta responsabilidade ressalta a importância de um ensino de qualidade, que deve ir além do currículo prescrito e inspirar os alunos a utilizar a língua como uma competência de crescimento pessoal e social.

A escola desempenha um papel crucial ao contribuir para o desenvolvimento da linguagem e da atuação com palavras, promovendo a construção pessoal, social e cultural dos indivíduos. Com isso, a escola fortalece as competências comunicativas e linguísticas dos alunos, tanto orais como escritas, abrangendo a compreensão e a expressão. Assim, a experimentação e a prática nos quatro domínios (escutar, falar, ler e escrever) são fundamentais para promover a competência comunicativa. Tal competência refere-se à capacidade de falar, escrever e selecionar as formas linguísticas mais adequadas para diferentes situações e contextos. A reflexão sobre tais desenvolvimentos é fundamental para perceber que a melhoria das competências comunicativas e linguísticas dos alunos contribuem significativamente nas suas interações sociais e culturais, permitindo-lhes participar mais plenamente na sociedade (Baia, 2019).

Neste sentido, importa refletir na primeira regência de Português, com a seguinte nomeação, *Se te der a Lua, tu dás-me o quê?*. O tema da aula foi inspirado pela proximidade do Dia do Pai, tendo iniciado a sua abordagem através da leitura da obra *Papá, por favor, apanha-me a Lua*, de Eric Carle. No que diz respeito à exploração da obra, esta foi realizada em todos os níveis de compreensão, para o desenvolvimento da capacidade de interpretar e analisar um texto em profundidade (Viana et al, 2010). Desta forma, foram proporcionados momentos destinados ao desenvolvimento dos diferentes tipos de compreensão, nomeadamente a compreensão inferencial, através da análise à ilustração presente na capa da obra; a compreensão literal e crítica, considerando as questões orientadoras colocadas ao longo da interpretação da obra em estudo. A

aula culminou com uma atividade de escrita criativa, na qual os alunos criaram as frases presentes nos vales para oferecer aos pais, elaborados através da aplicação *Canva* sendo posteriormente ilustrados pelos alunos.



Figura 1 – Vales elaborados pelos alunos para oferecer no Dia do Pai
(Fonte: Registo Fotográfico da Mestranda)

Para facilitar a aprendizagem, adotou-se uma metodologia construtivista, que enfatiza a responsabilidade do aluno na construção do próprio conhecimento (Santos, 2014). Ao longo da aula, as mestrandas apoiaram este processo, fornecendo perguntas orientadoras e materiais de consulta, permitindo que os alunos encontrassem, por si mesmos, as respostas às questões colocadas.

Esta abordagem não só promove a autonomia e a criatividade dos alunos, mas também os incentiva a aplicar o que aprenderam de maneira prática e significativa. Ao envolver os alunos ativamente no processo de aprendizagem, a metodologia construtivista ajuda a desenvolver habilidades críticas, como a resolução de problemas e o pensamento crítico. Além disso, a integração de atividades criativas, como a elaboração de vales, reforça a ligação emocional entre os alunos e os pais, tornando a aprendizagem mais relevante e pessoal. A reflexão sobre esta estratégia pedagógica evidencia a importância de criar experiências educativas que vão além da simples transmissão de conhecimento, fomentando um ambiente onde os alunos se sintam motivados e envolvidos no seu próprio processo educativo.

Refletir sobre a utilização de uma obra literária no contexto do ensino do Português no Ensino Básico permite uma compreensão mais profunda dos objetivos definidos por Gomes e Macedo (2013). Estes sublinham a importância de expor as crianças ao universo literário como

forma de enriquecer a sua experiência educacional. Assim, ao planejar as atividades associadas à obra, *Papá, por favor, apanha-me a Lua*, o foco não se restringiu apenas ao desenvolvimento da competência de leitura, mas também à criação de uma relação positiva e enriquecedora entre os alunos e os livros.

Ao longo da regência, foram tidos em conta diversos objetivos, nomeadamente, estimular o gosto pela leitura, promover hábitos de leitura contínuos, desenvolver a capacidade de análise crítica dos textos, proporcionar conhecimento sobre autores e obras relevantes, além do incentivo à escrita criativa. Através das atividades desenvolvidas, procurou-se não só estimular a curiosidade dos alunos, mas também criar um espaço onde pudessem refletir sobre temas da vida e do mundo que os rodeia.

Ademais, é importante considerar que através da leitura os alunos têm a oportunidade de explorar emoções, ideias e experiências que podem refletir e enriquecer a sua visão do mundo (Costa, 2014). Portanto, integrar a leitura de forma significativa no currículo, não só promove o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, mas também contribui para o crescimento pessoal e social dos alunos. O desafio constante é garantir que essas experiências literárias sejam educativas e transformadoras a nível pessoal de cada indivíduo. Segundo Ferreira (2016), a leitura reflexiva e orientada tem o poder de despertar nos leitores a consciência para valores éticos, estéticos e humanísticos. Ao incentivar os alunos a pensar criticamente sobre o conteúdo que leem, essa prática vai além da simples aquisição de informações. Ela promove o desenvolvimento da empatia, da compreensão do outro e da capacidade de apreciar a beleza e a complexidade do mundo. Assim, a leitura torna-se uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos conscientes, com sensibilidade para questões éticas e estéticas.

Um aspeto notável durante a regência foi o empenho dedicado dos alunos. Desde o início, demonstraram um interesse pelo tema da aula, adotando uma atitude positiva face à ideia de reconhecer e retribuir o esforço constante dos pais. Este reconhecimento tornou-se evidente nas palavras de uma aluna, que se expressou da seguinte forma: “Os meus pais ajudam-me muito todos os dias e fazem-me feliz, por isso acho que é importante agradecer e fazer coisas para os deixar felizes, como eles fazem por mim”. Esta postura revelou que a turma compreendeu o significado simbólico do Dia do Pai, evidenciando a importância de fazer tudo o que está ao nosso alcance para contribuir na felicidade daqueles que amamos.

Apesar do foco desta reflexão ter incidido, essencialmente numa única regência, importa referir que a mestranda realizou outras intervenções no âmbito da componente curricular de Português, das quais duas foram particularmente relevantes para projeto de investigação, que melhor serão apresentadas no capítulo 4. A regência "Semelhantes e Opostos" e a regência "Criatividade do Grau da Frase" tiveram como base o trabalho cooperativo e focaram na abordagem de conteúdos gramaticais. Estas atividades permitiram aos alunos aprofundar a sua compreensão de conceitos gramaticais enquanto trabalhavam em colaboração. Além dessas, a regência "Queijábula do Falso Elogio" concentrou-se no estudo da estrutura e interpretação de uma fábula, oferecendo uma abordagem diferente que envolveu a exploração de narrativas e a análise da mensagem moral.

Todas as regências, cada uma com o seu foco específico, foram fundamentais para enriquecer a prática educativa e proporcionar aos alunos uma experiência mais completa e diversificada em Português, evidenciando a importância da abordagem integrada e do trabalho colaborativo no processo de aprendizagem.

3.1.2.REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM ESTUDO DO MEIO

Considerando a componente curricular de Estudo do Meio, foram desenvolvidas diversas planificações com o intuito de explorar e aprofundar a prática docente. O quadro abaixo ilustra os diferentes momentos de intervenção da mestranda em Estudo do Meio, demonstrando a variedade de abordagens e atividades implementadas durante o processo de ensino e de aprendizagem:

Título da regência	8 de março é crucial. Porquê um dia tão especial?	Movimentos e Teorias sobre a Terra	Alimentação em equilíbrio: o segredo da saúde
Data	05/03/24	07/03/24	16/04/24
Duração	90 minutos	120 minutos	120 minutos
Domínios	Estudo do Meio: Sociedade; Sociedade/ Natureza/ Tecnologia Cidadania e Desenvolvimento: Igualdade de género	Estudo do Meio: Natureza; Sociedade/ Natureza/ Tecnologia Expressão Motora: Atividades Físicas	Estudo do Meio: Natureza; Sociedade/ Natureza/ Tecnologia. Português: Leitura; Escrita. Cidadania e Desenvolvimento: Saúde. Artes Visuais: Experimentação e criação.
Objetivos	Compreender a constante luta das mulheres para alcançar a igualdade de género; conhecer a necessidade de existir o Dia Internacional da Mulher; comparar a forma como a mulher é vista pela sociedade ao longo dos anos; perceber o processo de emancipação da mulher; interpretar e explorar fontes.	Compreender as diferentes formas de movimentação da terra, nomeadamente o movimento de rotação e o de translação; reconhecer a influência do movimento de rotação na origem do dia e da noite, assim como a relação entre o movimento de rotação com a duração do dia; conhecer a influência do movimento de translação na duração de um ano e na origem das estações do ano (primavera, verão, outono e inverno); compreender a teoria do geocentrismo e do heliocentrismo como ideias contrárias defendidas acerca da localização da Terra no Sistema Solar.	Compreender a relevância de adotar hábitos alimentares benéficos para a saúde e reconhecer quais as consequências associadas à prática de uma alimentação inadequada, nomeadamente algumas doenças associadas; desenvolver competências implicadas no trabalho de grupo que consiste na exploração e interpretação de fontes e de uma canção; fomentar o trabalho de grupo, através de atividade que têm por base a partilha de ideias e opiniões; promover nos alunos comportamentos responsáveis refletindo sobre o impacto de uma alimentação inadequada na sociedade.

Tabela 2 – Planificações de Estudo do Meio desenvolvidas no 1.º CEB

A componente curricular de Estudo do Meio promove uma variedade de aprendizagens significativas e permite que essas mesmas aprendizagens sejam utilizadas para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu crescimento como indivíduo. Para além de integrar conhecimentos de ambas as áreas, Ciências Naturais e Ciências Sociais, esta área disciplinar incentiva a curiosidade e a reflexão crítica sobre o mundo que nos rodeia. Desta forma, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de interagir com o meio ambiente e a sociedade, de forma informada e ética. Tal como defende Melo (2018, p.30),

Esta área é organizada numa variedade de temáticas que ajudam a criança/aluno a compreender-se enquanto pessoa e cidadão, uma vez que com a sua exploração os aprendentes atuam sobre ela de forma ativa dando-lhe a conhecer o seu meio de forma mais concreta.

Assim, Estudo do Meio, não só enriquece o conhecimento acadêmico, mas também fortalece valores como o respeito, a empatia e a sustentabilidade, que são essenciais para a construção de um futuro melhor.

Esta área do conhecimento engloba diversas disciplinas científicas, como História, Geografia, Ciências Naturais, Etnologia, Física, Química e Biologia. O seu objetivo principal é compreender as interações entre a Natureza e a Sociedade. Deste modo, os conteúdos curriculares abrangem uma ampla gama de áreas do saber. O Estudo do Meio é fundamental para o conhecimento global do mundo, pois, por exemplo, as Ciências Naturais fornecem uma visão científica sobre animais, plantas e o corpo humano; a História ajuda a entender o tempo e os eventos passados; e a Geografia oferece uma melhor compreensão do espaço e da sua representação (Campino et al, 2021).

Na regência *8 de março é crucial, porquê um dia tão especial?*, foi notória a aprendizagem e os valores adquiridos em aula pelos alunos, pelo facto de o tema abordado estar relacionado com a celebração do Dia Internacional da Mulher. Para isso, propôs-se um estudo que permita conhecer a luta contínua das mulheres para alcançar a igualdade de género, bem como uma comparação do papel das mulheres na sociedade ao longo dos anos.

Para a planificação da aula, optou-se por uma abordagem que se aproxima da metodologia ativa de *Escape Room*, tendo como suporte ao longo da aula uma apresentação elaborada de um *Canva* didático. Esta técnica criativa teve o principal intuito de aumentar o interesse dos alunos, promovendo assim a sua participação nas diversas atividades desenvolvidas ao longo da aula planificada. Assim, foi fundamental envolver os alunos de maneira ativa e dedicada nas várias tarefas necessárias para cumprir a missão de compreender a importância do dia 8 de março. Os alunos tiveram de superar diversos desafios que exigiam a exploração e interpretação de fontes escritas e iconográficas, relacionadas com os diferentes momentos que definiram o papel da mulher na sociedade ao longo do tempo. Tal como defende Moreira (2004), a utilização de fontes históricas possibilita um conhecimento mais profundo do passado, uma vez que permite a construção de inferências fundamentadas e contextualizadas. Segundo o autor, a análise dessas fontes não se resume a uma leitura unidimensional, mas envolve uma abordagem crítica que valoriza diferentes interpretações e perspetivas. Através do

diálogo entre as fontes e as questões colocadas, é possível reconstruir uma visão mais ampla e complexa dos acontecimentos, promovendo uma compreensão histórica que integra múltiplas realidades, realçando a riqueza e diversidade das experiências humanas.

Para um maior envolvimento dos alunos com o tema abordado, foi criada uma personagem fictícia chamada Joana, com uma idade semelhante à dos alunos, no entanto, esta menina vivia no século XIX e enfrentava as dificuldades das mulheres da época, incluindo o facto de não poder estudar. Esta abordagem utilizada facilitou o envolvimento e a motivação dos alunos ao longo da aula, sendo desafiados a ajudar a Joana a melhorar a sua vida e alcançar a felicidade. Posto isto, a introdução desta personagem com uma história e desafios realistas tornou o processo de aprendizagem mais significativo e pessoal.

Inicialmente, os alunos analisaram a educação das mulheres na segunda metade do século XIX. Em seguida, estudaram os movimentos feministas que surgiram, bem como as suas consequências na mudança do papel da mulher na sociedade e exploraram a participação das mulheres na política. Por último, investigaram o significado do Dia Internacional da Mulher e o motivo da sua celebração a 8 de março.

Em cada uma das etapas, os alunos analisaram documentos e recolheram informações essenciais para responder aos desafios propostos, anotando-as num guião de exploração que foi inicialmente fornecido a cada aluno (apêndice A). Só após a resolução de cada um dos desafios é que eram fornecidas pistas, sendo que estas pistas eram símbolos. No final, através de um alfabeto com símbolos associados (apêndice B) e a conversão desses símbolos em letras, ajudaram na identificação do código final que, por sua vez, permitiu abrir o código que revelou que o acontecimento celebrado no dia 8 de março era o Dia Internacional da Mulher.

Desta forma, a estratégia utilizada e as atividades planificadas posicionaram o aluno como investigador e construtor do seu próprio conhecimento, através de atividades orientadas que privilegiaram a descoberta. Os alunos desempenharam um papel ativo na análise de várias fontes, através da orientação de questões elaboradas pela mestranda. Estas questões guiaram os alunos, incentivando-os a refletir, formular hipóteses e chegar a conclusões próprias acerca das fontes interpretadas. Ao adotar esta metodologia, conseguimos captar a atenção dos alunos,

promover o seu interesse, desenvolver o espírito crítico e aprimorar as suas competências de comunicação (Moura, 2022). Refletindo sobre esta abordagem, a mestranda constatou que os alunos se envolveram mais nas atividades e demonstraram um crescimento significativo na capacidade de trabalhar e resolver problemas de forma colaborativa. Por este motivo, esta experiência evidenciou a importância de metodologias ativas para o desenvolvimento integral dos alunos.

Por fim, como atividade de consolidação, foi solicitado a cada aluno que completasse um cartão com a seguinte frase “O Dia Internacional da Mulher é especial, porque...”, consoante o que aprenderam ao longo da aula, tendo este sido, posteriormente, afixado na parede na sala de aula. Alguns exemplos das reflexões dos alunos destacam a diversidade de perspectivas e aprendizagens alcançadas durante a atividade. Entre eles, um aluno escreveu: “é a memória de um dia de luta e de celebrar todas as vitórias conquistadas pelas mulheres”. Enquanto outro afirmou que o Dia Internacional da Mulher “mostra que as mulheres conseguiram alcançar alguns direitos iguais aos dos homens”.

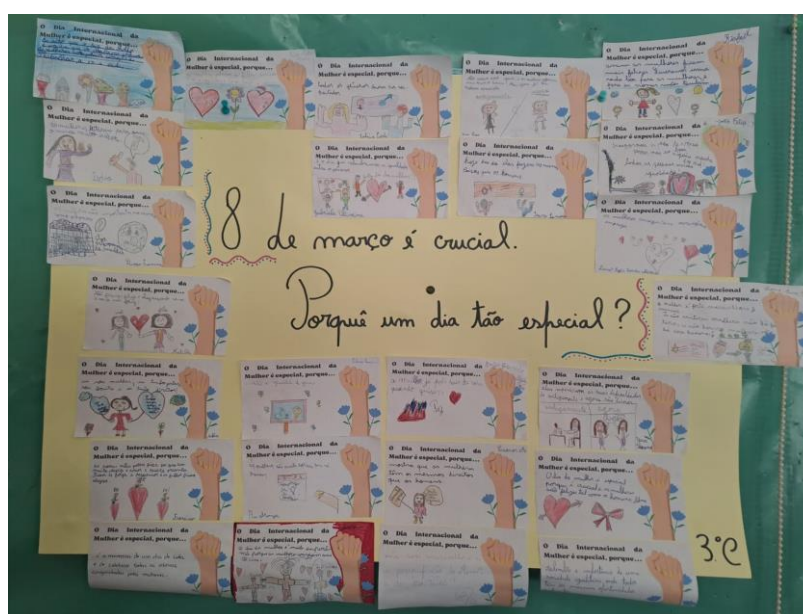


Figura 2 – Registo fotográfico do cartaz elaborado pelos alunos relativo à celebração do Dia Internacional da Mulher (Fonte: Arquivo fotográfico da mestranda)

Considerando o tema da aula, torna-se cada vez mais evidente a importância de educar em valores, visando a formação de cidadãos que respeitem os outros, independentemente das suas características individuais. Tal como afirma Virões (2013), a educação é fundamental para o desenvolvimento e afirmação do caráter próprio de cada indivíduo. Por esta razão, ao longo dos anos a cidadania tem vindo a adquirir uma importância crescente no Sistema Educativo Português, sendo cada vez mais vista como uma componente curricular essencial. Esta ênfase crescente reflete o objetivo de promover uma educação em valores que forme cidadãos responsáveis, independentes, solidários e respeitadores.

O Estudo do Meio está fortemente associado à educação cidadã, pois desenvolve competências que vão além do aspeto cognitivo. As Ciências Naturais, por exemplo, promovem valores e atitudes relacionados com a Educação para a Saúde e o Ambiente. As disciplinas de História e Geografia, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de valores, atitudes e identidade, explorando a História Local, Regional, Nacional e Internacional. Por isso, o Estudo do Meio é uma componente essencial e estruturante no currículo do 1.º CEB, desempenhando um papel importante na formação de cidadãos informados e responsáveis (Carvalho et al, 2010).

No âmbito desta componente curricular, é importante destacar outras duas regências implementadas que se intitulam “Movimentos e Teorias sobre a Terra” e “Alimentação em equilíbrio: o segredo da saúde”. No entanto, estas não se encontram detalhadas neste capítulo, uma vez que serão abordadas em maior detalhe no quarto capítulo, relativo ao projeto desenvolvido.

3.1.3. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA ASSOCIADA À ARTICULAÇÃO CURRICULAR HORIZONTAL

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no 1.º CEB, foram concebidas planificações com o propósito de explorar e desenvolver a prática pedagógica. No quadro a seguir apresentado, são visíveis os períodos de atuação da mestrandia, destacando os objetivos e estratégias, articulando diferentes componentes do currículo.

Título da regência	Cantar o passado do nosso comboio	Da tradição à criação da Folarada	Memórias e a mãe de mão dada em todos os momentos
Data	25/03/24	26/03/24	29/03/24
Duração	180 minutos	250 minutos	185 minutos
Domínios	Estudo do Meio: Sociedade; Natureza; Sociedade/ Natureza/ Tecnologia Português: Oralidade; Leitura; Escrita	Matemática: Relações numéricas; Cálculo mental; Operações; Dados; Comprimento Português: Leitura; Educação Literária Estudo do Meio: Sociedade	Matemática: Resolução de problemas; Comunicação matemática; Conexões matemáticas; Frações; Operações Português: Escrita. Artes Visuais: Experimentação e criação
Objetivos	Criar interdisciplinaridade entre as áreas de Português e Estudo do Meio, utilizando como fio condutor um elemento pertencente ao património local; sensibilizar os alunos para a importância do património e da História local da Estação Ferroviária de Ermesinde, estabelecendo uma ligação constante entre o passado e o presente; desenvolver competências implicadas na compreensão oral e na escrita criativa.	Criar interdisciplinaridade entre as disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio, utilizando como fio condutor um elemento ligado à tradição pascal, o Folar de Páscoa; desenvolver competências implicadas na compreensão da estrutura dos textos: instrucional, narrativo e dramático; desenvolver a aquisição dos conhecimentos e experiências matemáticas, bem como a capacidade de aplicação em diferentes contextos matemáticos.	Criar interdisciplinaridade entre as Artes Visuais e a Matemática, utilizando como fio condutor a figura materna; promover o pensamento criativo e artesanal; desenvolver habilidades matemáticas e de resolução de problemas.

Título da regência	O caminho da Celeste por uma pauta até à Liberdade	A natureza dos ângulos	Os sons fabris
Data	18/04/24	02/05/24	16/05/24
Duração	255 minutos	135 minutos	170 minutos
Domínios	Português: Oralidade; Leitura; Educação Literária; Escrita Estudo do Meio: Sociedade; Natureza; Sociedade/ Natureza/ Tecnologia Matemática: Resolução de problemas; Números; Geometria e Medida	Matemática: Geometria e Medida Português: Escrita Artes Visuais: Experimentação e criação	Estudo do Meio: Sociedade; Natureza; Sociedade/ Natureza/ Tecnologia Português: Oralidade; Gramática
Objetivos	Criar interdisciplinaridade entre as disciplinas de Português, Estudo do Meio e Matemática, utilizando como fio condutor a temática da Liberdade; estabelecer ligação entre o património local e a História nacional; desenvolver competências implicadas na compreensão de letras musicais e promover a escrita criativa.	Compreender o conceito de ângulo e classificar ângulos de acordo com a sua amplitude.	Criar interdisciplinaridade entre as áreas de Português e Estudo do Meio, utilizando como fio condutor um elemento pertencente ao património local; sensibilizar os alunos para a importância do património e da História local da Fábrica da Telha, estabelecendo uma ligação constante entre o passado e o presente; contactar com estratégias de organização do léxico; alargar o capital lexical.

Tabela 3 – Planificações de Articulação de Saberes desenvolvidas no 1.º CEB

O objetivo da Articulação Curricular Horizontal é estabelecer, de forma contínua, conexões entre as diversas áreas curriculares, criando trajetórias epistémicas e metodológicas que enriquecem e aprofundam o entendimento nas mais variadas disciplinas. Isso potencializa o desenvolvimento holístico e promove aprendizagens significativas, sem unificar os diferentes campos do saber. A integração de saberes incentiva os valores essenciais, como a moral, a ética e os códigos de pertença a uma sociedade em rápida evolução. Assim, além de ensinar conhecimentos científicos, inculcam-se também valores fundamentais para a vida em sociedade. Nesse contexto, é fundamental promover o desenvolvimento de competências transversais, como atitudes e valores, pela capacidade de articulação curricular. Segundo Campino e colaboradores (2019), tal pode ser feito através da ativação e mobilização de conhecimentos prévios, aprendizagens baseadas em projetos, ou desafios que estimulem a descoberta e a resolução de problemas, permitindo uma melhor compreensão da realidade dos alunos. A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, não só envolve os alunos de maneira mais profunda, como também desenvolve habilidades críticas como o pensamento crítico, a colaboração e a criatividade. Esta ajuda os alunos a se envolverem mais com o que estão a aprender, pois trabalham em problemas reais e criam soluções práticas. Isso faz com que desenvolvam competências importantes, como o pensamento crítico, ao analisar e resolver desafios, e a cooperação, ao trabalhar em equipa (Campino et al, 2019). Assim, esta última competência encontra-se relacionada com o estudo desenvolvido pela mestranda, que será abordado no capítulo quatro.

No contexto do 1.º CEB, a articulação curricular assume um papel ainda mais relevante. Desta forma, torna-se fundamental que o Sistema Educativo em Portugal aposte em contextos de monodocência, onde um único professor é responsável por gerir todo o currículo de uma turma. Este modelo oferece uma oportunidade única para a integração de saberes, uma vez que o docente pode coordenar de forma coesa o ensino de diferentes componentes, criando um ambiente de aprendizagem integrado e harmonioso. Tal como refere Formosinho (2016, p.90):

O docente tem a gestão integral do currículo e de boa parte das dimensões pedagógicas – a relação pedagógica, o tempo escolar, o espaço escolar, o trabalho em grupo, o trabalho de projeto, a planificação e a documentação, a avaliação formativa, a disciplina na sala de aula, os intervalos, os recreios, etc.

Esta abordagem permite ao professor desenvolver uma visão holística do progresso dos alunos e adaptar o ensino às suas necessidades específicas, promovendo uma aprendizagem significativa.

É, então, importante refletir sobre a regência efetuada no dia 26 de março de 2024, com a seguinte designação, *A Folarada*, que teve como principal objetivo a aprendizagem de conteúdos das áreas curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio. Refletindo sobre esta experiência, é destacada a importância da criação de um fio condutor entre os diferentes momentos da aula para promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

A planificação foi cuidadosamente elaborada com o intuito de articular os conteúdos com a celebração da Páscoa, que se aproximava no dia 31 de março. A mestranda optou por utilizar o Folar da Páscoa, um doce típico desta época festiva, como tema central para a formulação de problemas que envolvessem as quatro operações aritméticas: adição, subtração, multiplicação e divisão.

No primeiro momento da regência foi apresentada a *chef* Justa Nobre e, posteriormente, foi lançado o desafio inicial, onde a mesma solicita a ajuda dos alunos para conseguir dar resposta a todos os pedidos da Páscoa que chegaram à sua padaria, a Folarada. De seguida, os alunos estudaram a estrutura do género textual, a receita. Através de um jogo interativo, identificaram e organizaram as diferentes partes que compõem uma receita culinária. Posteriormente, trabalharam com uma receita de Folar da Páscoa, analisando-a, identificando as suas partes constituintes e discutindo a sua organização, o que lhes permitiu compreender melhor a estrutura desse género textual. Na segunda fase, as atividades centraram-se na resolução de problemas matemáticos que surgiram a partir de cenários realistas na padaria "Folarada". Este tipo de abordagem contextualizada é essencial para que os alunos compreendam a aplicação prática da matemática no dia a dia, visto que, tal como refere Garcia (2016), ao relacionar os conceitos matemáticos com situações reais e relevantes, os alunos conseguem perceber como a matemática é utilizada fora da sala de aula, tornando a aprendizagem mais significativa e aplicável à sua vida quotidiana.

Relativamente ao primeiro desafio apresentado, este consistiu no cálculo do número de folares necessários para atender ao pedido de uma encomenda para 42 pessoas. Após a chef sugerir a confeção de folares para seis pessoas, cada, foi exigido aos alunos que calculassem a quantidade de folares necessários para satisfazer o pedido. Este problema trabalhou a divisão e a multiplicação, permitindo que os alunos exercitem o raciocínio lógico e a matemática básica.

Em seguida, os alunos foram desafiados a calcular a quantidade de ingredientes necessária para confeccionar os folares, uma vez que a receita estava idealizada para um folar para três pessoas. Aqui, a matemática torna-se ainda mais concreta, com a necessidade de aplicar proporções e escalas, reforçando a compreensão de como ajustar receitas para diferentes quantidades.

Ao longo da regência foram apresentados diversos desafios matemáticos em cada encomenda efetuada pelos clientes que se dirigiam à padaria da *Chef Justa Nobre*, procurando trabalhar as diferentes operações aritméticas. Por exemplo, o cálculo da quantidade de ingredientes necessários para confeitura de folares individuais e, também, o ajuste do tempo de preparação para atender a horários específicos dos clientes. Estes problemas desenvolveram habilidades de cálculo e conversão de unidade de gestão de tempo.

Um dos problemas que teve maior impacto no envolvimento e participação dos alunos, envolveu a conversão de medidas e o cálculo do perímetro de formas para escolher a forma correta de um Folar, sendo este apresentado na seguinte figura.

Pedido n.º 2

Cliente: Bom dia. Os Folares redondos já não estão na moda! Quero um Folar retangular para três pessoas com 15 cm de largura e 200 mm de comprimento. Venho buscar às 17h! Obrigada.

Chef Justa Nobre:

Um Folar retangular? Que pedido tão estranho... tenho estas três formas, podem ver se alguma delas corresponde ao pedido da nossa cliente?

Figura 3 – Atividade de conversão de medidas e cálculo do perímetro
(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)

Neste pedido, os alunos foram desafiados a interpretar o pedido de uma cliente que queria um Folar retangular para três pessoas, com 15 cm de largura e 200 mm de comprimento. Em seguida, falaram com a chefe Justa Nobre para verificar se havia uma forma disponível com essas medidas. A *chef* apresentou três formas: uma circular e duas retangulares. Os alunos eliminaram a forma circular, pois não correspondia ao pedido. Depois, calcularam o perímetro das formas retangulares restantes apresentadas pela *chef*, uma com 70cm e outra com 60 cm de perímetro. Posto isto, os alunos converteram primeiro a medida do comprimento de milímetros para centímetros, para determinar qual das formas correspondia ao pedido do cliente.

Após a produção dos folares, foi solicitado aos alunos que agrupassem os folares por tamanhos e representassem os dados num gráfico de barras, terminando com o cálculo do lucro da padaria tendo em consideração as encomendas efetuadas naquele dia. Este exercício promoveu a análise de dados e a visualização matemática, competências fundamentais para o entendimento de estatísticas e para a organização de informações.

É fundamental destacar que no início da aula, foi fornecido a cada aluno uma lista de pedidos (apêndice C), isto é uma folha para ser preenchida pelos alunos com os cálculos efetuados, correspondentes aos vários desafios que teriam de resolver ao longo da aula. Esta folha permitiu que os alunos acompanhassem o seu progresso, organizassem as informações e refletissem sobre as suas respostas, consolidando assim o conhecimento adquirido. Além disso, o registo contínuo promove a responsabilidade individual e a autogestão, incentivando os alunos a monitorizar o seu próprio desempenho e a identificar áreas onde possam necessitar de mais prática ou compreensão. Tal como refere Silva (2013), este registo não só facilita a revisão e a consolidação do que foi aprendido, como também permite aos alunos acompanharem o seu progresso, identificar áreas que precisam de mais atenção e reforçar o seu entendimento dos conceitos abordados. Ao integrar estas práticas, os alunos tornam-se mais conscientes das suas necessidades educativas e mais proativos no seu próprio processo de aprendizagem.

Já na fase final da aula, é introduzida a lenda do Folar da Páscoa, oferecendo aos alunos uma oportunidade de explorar aspetos culturais e históricos através da narrativa. Esta atividade, não só enriqueceu o conhecimento cultural dos alunos, mas também desenvolveu competências ao nível da leitura, interpretação textual e expressão oral.

Inicialmente foi realizada uma leitura em voz alta por parte da mestranda, seguido de um diálogo aberto onde os alunos foram incentivados a refletir sobre a história da lenda, as personagens e os símbolos envolvidos, tendo em consideração algumas questões orientadoras. Desta forma, foi estimulado nos alunos o pensamento crítico, a interpretação do texto e a capacidade de expressar ideias de forma clara. Após a leitura e a interpretação da lenda os alunos, em grupos, foram desafiados a criar uma encenação da lenda abordada, com o apoio de um guião elaborado pelo par pedagógico e que foi entregue a cada um dos grupos. A atividade de dramatização elaborada promoveu o trabalho em equipa, a criatividade, a expressão oral e, de igual forma, reforçou a compreensão do conteúdo da lenda através de uma abordagem lúdica e interativa.

A planificação idealizada procurou combinar a resolução de problemas matemáticos com a exploração cultural, através da lenda do Folar da Páscoa, criando uma experiência de aprendizagem abrangente e envolvente, desenvolvendo múltiplas competências, desde o raciocínio lógico até à expressão criativa. A análise inicial à estrutura da receita permitiu uma articulação horizontal entre o Português, a Matemática e a Expressão Dramática, ao explorar simultaneamente as competências de leitura, interpretação e compreensão textual, assim como as competências de cálculo e proporção. Ao identificar e discutir as diferentes partes constituintes de uma receita culinária, os alunos aprofundaram a compreensão deste género textual e as suas características específicas, além de aplicar conceitos matemáticos de maneira prática. A dramatização da lenda do Folar da Páscoa contribuiu para uma melhor apropriação do conteúdo, promovendo o desenvolvimento da expressão oral e da criatividade dos alunos. Esta abordagem integrada não só reforçou o entendimento dos conceitos abordados, mas também incentivou uma aprendizagem mais envolvente e multidisciplinar, facilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos em contextos diversos. Assim, as atividades matemáticas enraizadas em situações concretas ajudam os alunos a compreender a relevância da matemática na vida quotidiana, enquanto a lenda oferece uma rica oportunidade de exploração cultural e literária.

Além da regência que foi alvo de uma reflexão profunda e detalhada, a mestranda planificou outras regências com o objetivo de articular diferentes componentes curriculares, como Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística. Um exemplo é a regência "A caminhada da Celeste por uma pauta até à liberdade", que se centrou na abordagem do 25 de Abril, permitindo aos alunos explorar e compreender este período de mudanças significativas na História de Portugal. Ao longo desta regência existiu uma forte componente musical, com músicas relacionadas com a

época, que foram interpretadas pelos alunos em diferentes momentos da aula. Esta abordagem musical ajudou a aprofundar a compreensão dos conteúdos e a vivenciar de forma mais imersiva o período histórico em questão. Outra regência, intitulada "Memórias e a mãe de mão dadas em todos os momentos", articulou a Matemática e a Expressão Artística. Neste caso, os alunos criaram um porta-chaves para oferecer no Dia da Mãe, combinando conceitos matemáticos com artes plásticas. Estas atividades demonstram a abordagem interdisciplinar adotada, enriquecendo a aprendizagem dos alunos ao relacionar conteúdos de diferentes áreas de forma criativa e significativa.

3.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2º CEB

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) representa um importante crescimento do estudante de mestrado, tanto em termos pessoais quanto profissionais. Todas as fases envolvidas no ciclo de supervisão, nomeadamente a planificação, a sua intervenção e posterior reflexão sobre a mesma, desempenham um papel crucial no desenvolvimento e na formação como docente.

Durante o processo de formação inicial de professores, é essencial estabelecer um vínculo com o ambiente real das escolas, permitindo um contacto direto com as responsabilidades e desafios quotidianos. A participação na PES desempenhou um papel fundamental ao proporcionar essa experiência do contacto no mundo real das instituições educativas, mobilizando os conceitos teóricos de ensino e aprendizagem que foram sendo adquiridos ao longo destes cinco anos no Ensino Superior.

Nesta experiência é importante ressaltar o trabalho colaborativo entre o par pedagógico e todos os envolvidos ao longo de todo o período da PES, uma vez que o trabalho colaborativo promove a troca de ideias e experiências, tendo como principal objetivo a procura de soluções para problemas relacionados com a comunidade educativa. Esta é uma abordagem que, não só enriquece o processo de ensino e de aprendizagem, como também facilita a implementação de mudanças e inovações no ambiente escolar, promovendo uma abordagem mais integrada e adaptativa que pode transformar as práticas pedagógicas e melhorar o ambiente educativo de forma geral (Alves et al, 2022).

Neste capítulo, discute-se o trajeto da professora estagiária durante o estágio no 2.º CEB. Assim, nos dois subcapítulos serão abordadas as diferentes áreas disciplinares em que foram realizadas intervenções educativas, nomeadamente Português e História e Geografia de Portugal (HGP). Em cada um desses subcapítulos, há uma introdução breve sobre o enquadramento teórico das áreas disciplinares em questão, seguida por uma reflexão crítica sobre algumas aulas ministradas pela estudante de mestrado. Esta reflexão aborda aspetos que a mestranda considera relevantes, especialmente em relação ao impacto que algumas atividades e metodologias adotadas tiveram na turma em que foram implementadas.

3.2.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS

A área disciplinar de Português, do 2.º Ciclo do Ensino Básico é crucial, pois tem como objetivo aprimorar as competências linguísticas dos alunos em diversas áreas. Durante este ciclo, os alunos são motivados a desenvolver a compreensão e expressão oral, a leitura, a educação literária e o conhecimento geral da língua portuguesa (Direção Geral de Educação – MEC, 2018).

Um domínio completo da língua materna é estruturante, não só para a comunicação no dia a dia, mas, também, como competência para adquirir e aprofundar conhecimentos, permitindo enfrentar os desafios constantes da sociedade. Portanto, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa devem ser abordados da forma transversal, focando no desenvolvimento de competências que envolvem a aquisição de conhecimento. Contudo, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa devem ser promovidos de forma integrada, não só na área curricular específica de Português, mas também em todas as outras disciplinas e atividades escolares. Assim, a língua portuguesa é desenvolvida de maneira transversal, reforçando a sua aplicação e uso em diferentes contextos de aprendizagem, contribuindo para um domínio mais sólido e abrangente. Cada vez mais o sucesso académico, profissional e pessoal encontra-se intimamente relacionado com o domínio da língua materna, enfatizando o papel do ensino e da aprendizagem para a melhoria do domínio da língua (Macário et al, 2015).

É inegável que, para que cada indivíduo desenvolva as competências necessárias para exercer a cidadania de forma informada e crítica, é crucial dominar plenamente a língua materna. Esse domínio permite utilizar a língua, tanto para comunicação como para a aquisição e

aprofundamento de conhecimentos e competências fundamentais para enfrentar os desafios contínuos da sociedade. Para isso, é importante focar no desenvolvimento de competências, que naturalmente envolvem a aprendizagem de conhecimento, e incluir tanto a área específica de língua portuguesa como as outras áreas curriculares, sejam elas disciplinares ou não disciplinares. Assim, cada área contribuirá para um domínio mais fundamentado do português (Macário et al, 2015).

O ensino do Português, de acordo com as Aprendizagens Essenciais, encontra-se organizado em cinco domínios, sendo: Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática. Esta organização visa proporcionar uma formação linguística completa e equilibrada. Relativamente ao trabalho docente, esta organização facilita a planificação de atividades que abordem cada aspeto da língua, promovendo um desenvolvimento harmonioso das capacidades de leitura crítica, produção textual, apreciação literária, uso correto da gramática e habilidades orais. Através de uma abordagem holística, os alunos desenvolvem todas as competências necessárias para uma comunicação transparente e crítica.

Quanto à Prática de Ensino Supervisionada realizada no 2.º Ciclo do Ensino Básico na área disciplinar de Português, foram criadas e desenvolvidas diversas planificações com o intuito de vivenciar e experimentar a profissionalidade docente. Assim, nos quadros a seguir representados, encontram-se os diferentes momentos de intervenção da mestrandia, numa turma do 5.º ano.

Título da unidade didática	Da notícia à criação de um jornal	Às voltas por Ermesinde	Devagar se vai ao longe
Data	30/10/23; 31/10/23; 02/11/23	13/11/23; 14/11/23	20/11/23; 21/11/23
Duração	3 aulas de 50 minutos	2 aulas de 50 minutos	2 aulas de 50 minutos
Domínios	Português: Leitura/ Escrita/ Oralidade Cidadania: Direitos humanos/ Interculturalidade	Português: Leitura/ Escrita/ Oralidade	Português: Leitura/ Oralidade/ Educação literária/ Gramática
Objetivos	Compreender a estrutura de uma notícia; desenvolver competências implicadas na compreensão oral e escrita; criar uma notícia respeitando o tipo de discurso e a estrutura associada à mesma.	Identificar os elementos de um roteiro; desenvolver competências relacionadas com a compreensão oral e escrita; criar um roteiro respeitando os elementos necessários.	Compreender as características de uma fábula; interpretar o texto <i>A Lebre e a Tartaruga</i> ; explorar sinónimos e gradações de antónimos.

Título da unidade didática	Tesouros com história	Conto contigo para aprender	Cartas... cartinhas... histórias nas entrelinhas
Data	27/11/23; 28/11/23	05/12/23; 07/12/23	08/01/24; 09/01/24
Duração	2 aulas de 50 minutos	2 aulas de 50 minutos	2 aulas de 50 minutos
Domínios	Português: Leitura/ Escrita/ Educação literária/ Gramática HGP: O triunfo do liberalismo	Português: Leitura/ Oralidade	Português: Leitura/ Oralidade/ Educação literária/
Objetivos	Identificar os elementos-chave das ilustrações; compreender as características da lenda e identificá-las; reconhecer os diferentes significados que a palavra “tesouro” pode possuir; criar um cartão de identificação do tesouro pessoal.	Identificar os elementos-chave dos títulos e ilustrações apresentados; compreender as características do conto e identificá-las nos vários contos analisados.	Deduzir significados tendo em conta a análise e exploração de ilustrações relacionadas com a obra, assim como, do título; compreender e interpretar a primeira parte da obra <i>A Viúva e o Papagaio</i> ; compreender, designando corretamente, os elementos que compõem uma carta, assim como, a estrutura da mesma; identificar elementos de uma carta presentes no texto; identificar os elementos-chave abordados ao longo da aula, e pensar criticamente sobre os mesmos, desenvolvendo a capacidade criativa na criação de um possível título para obra estudada;

Tabela 4 – Planificações de Português desenvolvidas no 2.º CEB

Considerar a língua portuguesa como objeto de estudo, significa reconhecer a língua como um elemento essencial para a realização pessoal, a comunicação eficaz, a educação literária, a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico. Com base neste pensamento, foram desenvolvidas atividades com o intuito de desenvolver a competência comunicativa, assim como estimular a compreensão de textos literários e o gosto pela escrita e os restantes domínios do ensino do Português. As atividades desenvolvidas visam fortalecer a capacidade de argumentação, incentivar a criatividade na produção textual, e aprimorar a habilidade de interpretar e analisar diferentes tipos de texto. Estas práticas educativas procuram, também, integrar a língua portuguesa de forma transversal em outras componentes curriculares, reforçando o seu papel no desenvolvimento de uma cidadania baseada em valores, preparando os alunos para enfrentar os desafios da sociedade com maior competência e confiança.

Tendo em consideração as atividades desenvolvidas, importa refletir sobre os diferentes domínios da língua portuguesa e a sua contribuição para o desenvolvimento dos alunos, demonstrando como cada área foi trabalhada de forma integrada e específica, para promover uma aprendizagem significativa.

Oralidade

A oralidade é a ação de falar, de nos expressarmos verbalmente, sendo uma importante forma de interação social que permite a partilha de conhecimentos, cultura e crenças, fundamental para a construção e manutenção das relações humanas e sociais. Na área da comunicação oral, os alunos são incentivados a desenvolver competências que lhes permitam compreender discursos orais e expressar-se livremente. Isso envolve, não apenas a compreensão de discursos complexos, mas, também, a identificação da intenção por detrás das palavras do interlocutor e a comunicação de maneira fluente e apropriada em diferentes contextos, formais e não formais (Dias, 2023). Para garantir uma abordagem abrangente deste campo, a mestranda elaborou atividades que visaram a compreensão e a expressão, enfatizando as competências de escuta ativa e comunicação eficaz.

Na Unidade Didática *Cartas...cartinhas...histórias nas entrelinhas*, foi elaborado um exercício de escuta ativa com o objetivo principal de desenvolver nos alunos a capacidade de reter informação de um discurso oral. Esta planificação oferece uma abordagem metódica e envolvente para a exploração da obra *A Viúva e o Papagaio* e da escritora *Virgínia Woolf*, especialmente destacando-se o exercício de escuta ativa como uma peça fundamental para iniciar esse processo educativo. A fase de pré-audição consistiu na análise e interpretação da ilustração da capa da obra considerando os elementos presentes na ilustração e as ações que os alunos observavam. Desta forma, ao explorar as expectativas dos alunos através da capa da obra, estabeleceu-se um contexto emocional e intelectual que preparou os alunos para o conteúdo do vídeo. Posteriormente, a fase de escuta foi dividida em duas partes, sendo que numa primeira audição os alunos tiveram apenas de absorver o conteúdo do vídeo de forma geral, não incidindo a escuta em apenas algumas informações. Já numa segunda audição, foi fornecida aos alunos uma grelha para ser preenchida com informações relativas à biografia e características de escrita, da escritora *Virgínia Woolf*. Assim, através do guião os alunos são orientados de forma estruturada para desenvolverem a sua capacidade de escuta ativa, compreensão crítica e análise literária, permitindo uma exploração profunda e significativa da biografia da escritora e das suas obras.

A atividade de escuta ativa desenvolvida na PES foi significativa no desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão oral. Ao praticarem a escuta atenta, os alunos melhoram a capacidade de retenção e compreensão de informações orais. Esta prática é essencial para a formação de ouvintes capazes de interpretar e refletir sobre o conteúdo ouvido, o que é indispensável para a comunicação eficaz em diversas situações do quotidiano e no contexto educativo. Tal como refere Figueiredo (2023), é essencial ensinar as crianças a ouvir com atenção, valorizando tanto a informação recebida quanto a pessoa que a transmite. Em suma, a escuta ativa é uma competência que, quando desenvolvida, permite à criança crescer com uma maior consciência e consideração pelos outros.

Assim, a integração de exercícios de escuta ativa no currículo promove uma aprendizagem mais abrangente e prepara os alunos para os desafios comunicativos da sociedade contemporânea. Estas atividades não só constroem uma base sólida para outras competências linguísticas, como a leitura e a escrita, mas também criam um ciclo de aprendizagem que se reforça mutuamente. Em suma, investir no desenvolvimento da escuta ativa é investir na

formação de cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para interagir de forma eficaz em diferentes contextos.

Leitura

Ler envolve também a necessidade de compreender. Conforme esclarece Sim-Sim (2007), a compreensão na leitura implica atribuir significado ao que é lido. Assim como na compreensão da linguagem oral, o essencial na leitura é captar o significado da mensagem, o que decorre da interação entre o leitor e o texto.

A implementação de estratégias de leitura na sala de aula assume-se como um processo complexo facilitador da compreensão leitora e, sendo assim, essas estratégias abarcam três momentos distintos que foram tidos em consideração durante as intervenções realizadas na PES, nomeadamente pré-leitura, leitura e pós-leitura. No momento de pré-leitura é realizada uma observação global do texto a partir do seu título, de imagens, da capa da obra, entre outros elementos, onde são formuladas ideias e, conseqüentemente hipóteses acerca do conteúdo daquilo que irão ler. Ou seja, o aluno pressupõe, a partir dos diversos elementos paratextuais, o conteúdo da obra. É no momento da pré-leitura que os alunos criam uma imagem do texto que será confirmada ou refutada pelos próprios ao longo da leitura e isso permite-lhes uma assertiva interpretação do que é lido.

Na Unidade Didática *Tesouros com História*, o tema principal incidiu na lenda, tendo sido inicialmente apresentada a capa do livro *Portugal- Histórias e Lendas*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, para que os alunos identificassem o título, nomeadamente a palavra lenda. Após a identificação da mesma foi realizada uma atividade através da aplicação *Mentimeter*, em que cada aluno fez uso do seu telemóvel para definir lenda, por uma palavra ou expressão. Este momento foi fundamental para a mestranda perceber os conhecimentos prévios dos alunos.

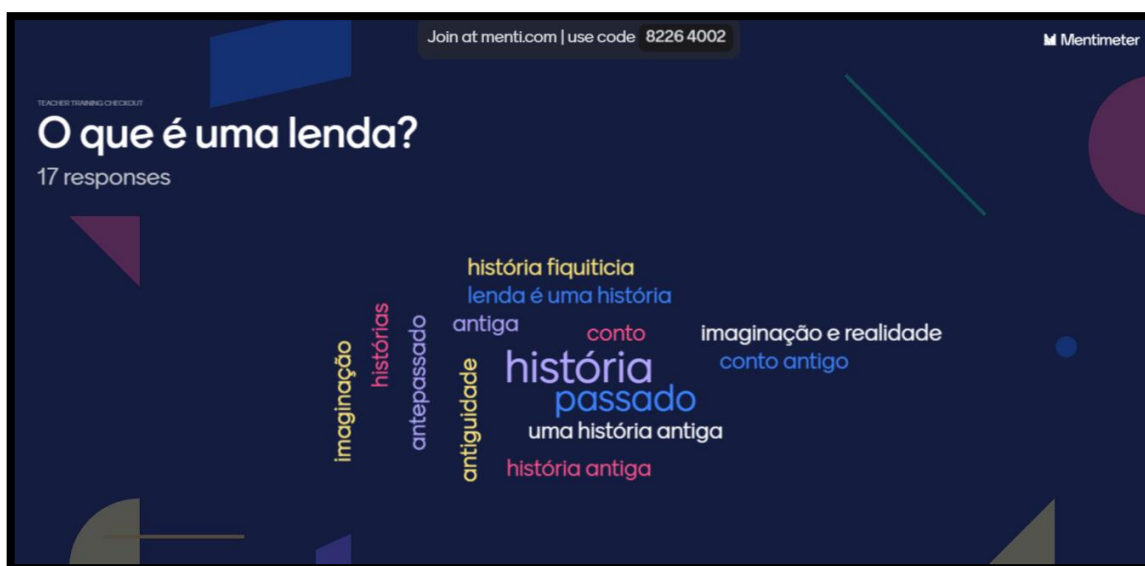


Figura 4 – Registo fotográfico da aplicação Mentimeter
(Fonte: Arquivo fotográfico da Mestranda)

Um outro momento de pré-leitura realizado nesta UD diz respeito à leitura da ilustração da lenda, *Tesouros Escondidos* (anexo I), onde foram seguidos alguns tópicos orientadores para a sua interpretação, para a construção de inferências relativas ao conteúdo da lenda. Esta atividade promoveu a criatividade dos alunos, em que estes tiveram a oportunidade de prever o conteúdo da lenda, tendo sido um momento de bastante alegria por todas as interpretações que foram sendo feitas relativamente aos elementos que conseguiram observar, bem como às ações que as personagens presentes na ilustração estariam a desempenhar. Segundo Mouzon (2014), é fundamental a organização de momentos destinados ao pensamento criativo, encorajando os alunos a participar e a correr riscos, isto é, a formular ideias, independentemente de estas estarem ou não corretas, uma vez que a aceitação do erro é, também, importante na aprendizagem. Desta forma, a leitura da ilustração possibilitou o surgimento de diferentes pontos de vista, sendo que foram apresentadas diversas interpretações à mesma ilustração.

Relativamente ao momento de leitura, os alunos foram orientados para destacarem palavras/expressões eventualmente desconhecidas ou difíceis de compreender. Posteriormente à leitura realizada pela mestranda, foi esclarecido o significado das palavras desconhecidas pelos alunos, tendo em consideração o contexto em que as mesmas estavam

inseridas no texto. Ainda nesta fase de leitura foi realizado um confronto entre o texto e a ilustração interpretada inicialmente.

Na fase de pós-leitura, foram levantadas questões sobre o texto lido, comparando as previsões feitas antes da leitura com o conteúdo do texto. Na parte final da aula, retomaram-se as respostas dadas no *Mentimeter*, confrontando-as com o que foi aprendido ao longo da sessão. Este momento foi essencial para a atividade final, que consistiu no preenchimento coletivo de uma definição de lenda.

Assim, compreende-se que a leitura é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo e crítico dos alunos, pois vai além da descodificação de palavras, promovendo a compreensão e a interação profunda com o texto. Através de estratégias estruturadas como as implementadas na regência, os alunos são incentivados a prever, interpretar e refletir sobre o conteúdo lido, enriquecendo o seu vocabulário e ampliando a sua capacidade de pensar criativamente. Este processo não só fortalece a compreensão do texto, mas também estimula a curiosidade e o gosto pela leitura, competências fundamentais para a aprendizagem contínua e a formação de indivíduos críticos e informados (Amaral, 2021).

Educação Literária

É notório o reconhecimento de que a educação literária fortalece o ensino da língua portuguesa, evidenciando que o estudo da literatura contribui significativamente para o desenvolvimento de várias competências e para o aprimoramento do desempenho dos alunos na utilização da sua língua materna (Azevedo et al, 2017).

Conhecer textos e autores literários oferece ao indivíduo um entendimento do mundo, essencial para estabelecer conexões e relações intertextuais, permitindo inferir informações implícitas. Assim, o livro torna-se o objeto central deste domínio, facilitando a abordagem de diversas temáticas e a introdução de numerosos conteúdos. Além disso, proporciona momentos

valiosos de partilha e reflexão, baseados nas diferentes formas de interpretar e ver o mundo que cada pessoa evidencia.

Os alunos demonstram um entusiasmo notável pela leitura e pelo contacto com novas obras e histórias. Este interesse ativo e apaixonado pela literatura é uma peça fundamental no processo educativo, pois não só alimenta a sua curiosidade intelectual, mas também promove um ambiente de aprendizagem estimulante e participativo.

Neste sentido, as obras exploradas em Português no 2.ºCEB foram a obra *A Viúva e o Papagaio*, de Virgínia Woolf; a lenda “Tesouros Escondidos” da obra *Portugal – Histórias e Lendas*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; e a fábula *A Lebre e a Tartaruga*, de Esopo. Ao abordar qualquer obra, é impossível separar o domínio da Educação Literária do domínio da Leitura, pois ambos se complementam. No entanto, o documento das Aprendizagens Essenciais de Português para o 5.º ano do 2.º CEB, ajuda a identificar os objetivos específicos de cada domínio. Assim, com base nesse documento orientador do ensino, destaca-se uma atividade realizada no domínio da Educação Literária, presente na Unidade Didática *Cartas... cartinhas... histórias nas entrelinhas*.

Nesta UD, deu-se início ao estudo da obra *A Viúva e o Papagaio*, sendo que a carta é um elemento fundamental, que surge no início da história, e que tem um papel relevante na mesma. Assim, o título da UD surgiu, inicialmente, pelo facto de a carta estar presente no primeiro capítulo da obra, além disso, no que diz respeito à História e Geografia de Portugal, as cartas são um elemento que assumiu especial relevância no passado, uma vez que eram um importante meio de comunicação. Por meio das cartas, uma parte da história da humanidade ficou registada e pode, ainda hoje, ser contada. Para a compreensão e interpretação da obra, embora os capítulos presentes no livro didático dos alunos possam ser úteis, é essencial que os alunos tenham acesso ao livro físico completo, uma vez que o manual escolar apenas continha alguns capítulos da obra. Isso proporciona uma experiência mais envolvente e significativa, permitindo o desenvolvimento não apenas das habilidades de leitura, mas também oferecendo a oportunidade para os alunos se envolverem e estabelecerem uma conexão com o livro.

Em resumo, esta experiência educativa ilustra como a educação literária é crucial não só para o ensino da língua portuguesa, mas também para o desenvolvimento pessoal e intelectual

dos alunos. Ao explorar obras como "A Viúva e o Papagaio", a lenda "Tesouros Escondidos" e a fábula "A Lebre e a Tartaruga", os estudantes não só alargaram o seu horizonte cultural, mas desenvolveram, também, as suas competências de leitura crítica, interpretação e expressão. O recurso a atividades práticas e o acesso direto aos livros físicos enriqueceram ainda mais esta experiência, proporcionando aos alunos uma imersão profunda no mundo da literatura e estimulando a sua curiosidade, criatividade e empatia.

Assim, compreende-se que é fundamental a existência de um ambiente onde os alunos possam expressar e partilhar as suas ideias e opiniões com os colegas, para a compreensão leitora. Este diálogo entre pares não só promove a troca de experiências e perspetivas, mas também enriquece o processo de interpretação e análise das obras, incentivando a reflexão crítica e a construção coletiva de significados. Dessa forma, o ambiente de sala de aula torna-se um espaço dinâmico e colaborativo, onde o prazer pela leitura é cultivado e celebrado em conjunto (Silva, 2014).

Escrita

Escrever é um processo bastante complexo, pois envolve a capacidade de escolher e combinar expressões linguísticas, organizando-as de forma a criar uma unidade superior que represente o conhecimento e os conteúdos a serem transmitidos. Segundo Barbeiro e colaboradores (2007), a escrita encontra no texto a sua forma mais significativa de representação do conhecimento. Portanto, é crucial que os docentes proponham aos alunos atividades variadas que despertem o seu interesse pela escrita, destacando também o seu aspeto mais lúdico. Em suma, a escrita consiste na capacidade de escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence. Essas normas seguem como princípio de base o princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como base para a representação escrita é o fonema. Todavia, tal princípio é atualizado ou levado à prática tendo em conta, designadamente, fatores e regras contextuais, morfológicos e etimológicos. Assim, a escrita torna-se uma prática complexa que reflete a estrutura, a história e o uso das palavras em diferentes contextos (Barbeiro et al, 2007).

Como explicado, escrever é uma tarefa complexa que se desenvolve ao longo da vida, tanto dentro como fora da escola. Desta forma, os professores devem integrar várias técnicas, especialmente as de natureza colaborativa, para melhorar os textos dos alunos. Mais do que apenas transmitir conhecimento, o professor deve construí-lo em conjunto com os alunos, através da partilha de informações, da elaboração de ideias e do apoio na reflexão sobre a escrita. Além disso, o trabalho cooperativo e a interação em grupo proporcionam um contexto propício para o desenvolvimento dessa reflexão, permitindo aos alunos enfrentar os desafios mais complexos relacionados ao processo de escrita.

Tendo em consideração estes aspetos mencionados anteriormente, é de salientar uma atividade desenvolvida na primeira regência colocada em prática pela díade, que se intitula *Da notícia à criação de um jornal*. Com base nos conteúdos abordados nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento, nomeadamente os direitos humanos e, considerando que tínhamos abordado anteriormente a estrutura de uma notícia, os alunos foram desafiados a colocar os seus conhecimentos em prática. Para a atividade de escrita, procedeu-se à organização da turma em grupos de trabalho, sendo fornecido a cada grupo informações sobre casos de violação dos direitos humanos. Através da redação de uma notícia os alunos foram desafiados a refletir sobre questões sociais pertinentes, como o desrespeito dos direitos fundamentais, com um enfoque especial nas crianças. Esta abordagem interdisciplinar não só auxiliou no aprofundamento do conhecimento dos alunos sobre os direitos humanos, mas também os incentivou a desenvolver o pensamento crítico e criativo, essenciais para uma participação ativa na sociedade. De acordo com a UNESCO (2021), a educação, ao organizar o ensino e a aprendizagem ao longo da vida, desempenha um papel fundamental na transformação das sociedades humanas. A educação conecta-nos ao mundo e uns aos outros, expõe-nos a novas possibilidades e fortalece as nossas capacidades de diálogo e ação. Desta forma, ao abordar temas socialmente relevantes e promover uma educação abrangente, proporcionamos aos alunos as competências necessárias para se tornarem cidadãos mais conscientes e envolvidos, capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

Contudo, é crucial reconhecer as dificuldades que os alunos frequentemente enfrentam no processo de escrita, especialmente questões como a falta de confiança na expressão escrita e na dificuldade em organizar ideias de forma coerente. Atendendo às dificuldades dos mesmos, foi

previamente fornecida uma tabela com os constituintes da notícia e um modelo correspondente, para ser preenchido pelos alunos com as informações que cada um dos seus constituintes deve conter. Estes recursos foram um bom auxílio para os alunos organizarem as suas ideias de forma mais eficaz, tornando o processo de escrita mais gratificante. Além do mais, a revisão do texto, realizada com o auxílio das estagiárias e da professora cooperante, ofereceu um *feedback* valioso e incentivou o desenvolvimento contínuo das habilidades de escrita dos alunos.

Posteriormente, os alunos utilizaram os computadores presentes na sala de aula para transcrever a notícia para a aplicação *Canva*. Esta atividade foi fundamental para promover a sensibilidade estética dos alunos, nomeadamente na escolha das imagens relativas ao texto elaborado e familiariza os alunos com ferramentas digitais relevantes para a comunicação atual, enriquecendo as suas experiências de aprendizagem.

Por fim, a consolidação da atividade com o envio das notícias, que se encontram representadas na figura 5, para publicação na newsletter do agrupamento, destaca o valor do trabalho dos alunos e a sua contribuição para a comunidade escolar. Desta forma, os alunos tornaram-se agentes de mudança ao partilharem informações sobre direitos humanos, demonstrando como a escrita pode ser uma ferramenta poderosa para promover o envolvimento, o pensamento crítico e a consciencialização social.



Figura 5 – Registo fotográfico do jornal elaborado pelos alunos presente na aplicação Issue
(Fonte: Arquivo fotográfico da mestrandia)

A abordagem da escrita realizada pelas instituições educativas, conforme destacado por Santana (2009), desempenha um papel crucial na forma como os alunos a compreendem e utilizam. Investir na educação escrita não só promove a expressão de ideias e pensamentos, mas também estimula o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, preparando-os para uma participação ativa na sociedade.

Assim, é importante ter em conta a participação dos alunos ao longo das atividades pedagógicas, uma vez que lhes é proporcionada a oportunidade de se envolverem na construção do seu próprio processo de aprendizagem, adquirindo novos conhecimentos.

Gramática

Descrever a gramática é uma tarefa complexa, dada a evolução do termo ao longo do tempo, que se enraizou no léxico comum ao longo de várias décadas, abrangendo o estudo da linguagem como uma capacidade humana para adquirir e aprender uma ou mais línguas. No ensino da gramática, é fundamental que os métodos de ensino e aprendizagem se alicercem numa prática de reflexão sobre a língua. Isto deve ir além da simples transmissão de termos metalinguísticos, de modo a promover o desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e competências dos alunos enquanto falantes conscientes.

Segundo Silvano e colaboradores (2010, p. 276), “o funcionamento da língua ou conhecimento gramatical constitui uma das áreas de dificuldade mais sensíveis no atual quadro do ensino do Português”. Isto é, o domínio da gramática e a compreensão do funcionamento da língua constituem desafios centrais no contexto educacional atual. Tal deve-se à complexidade das regras gramaticais e à dificuldade de as integrar de forma prática e significativa na comunicação quotidiana. Tais dificuldades são acentuadas por métodos de ensino frequentemente tradicionais e, desta forma, existe uma crescente necessidade de repensar nas estratégias pedagógicas e investir num ensino mais dinâmico e contextualizado da gramática, que facilite a compreensão por parte dos alunos.

A aprendizagem de uma gramática contextualizada é essencial para que os alunos possam compreender e aplicar as regras gramaticais em situações comunicativas no quotidiano. Em vez de se limitar à memorização de regras abstratas, a gramática contextualizada integra o ensino gramatical com situações práticas e significativas, permitindo que os alunos percebam a relevância das estruturas linguísticas na sua utilização diária. Além do mais, a gramática contextualizada estimula a reflexão crítica e a consciência linguística dos alunos (Duarte, 2008).

O conhecimento explícito da língua exige um trabalho reflexivo e sistemático que se baseia no conhecimento intuitivo dos alunos e na sua consciência linguística. O laboratório gramatical constitui, assim, um espaço crucial nas aulas de Português onde os alunos podem desenvolver o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do seu conhecimento intuitivo da língua (Silvano et al, 2010).

Desta forma, a atividade que será de seguida apresentada, insere-se na UD *Devagar se vai ao longe*, e tem por base o Laboratório Gramatical, como o próprio nome indica *Laboratório Gramatical: Sinonímia e Antonímia*. Tendo em consideração que a aula anterior foi dedicada ao estudo das características de uma fábula, incidindo na fábula *A Lebre e a Tartaruga*, a professora em formação optou por utilizar essa mesma fábula para abordar os conceitos gramaticais de nomes (próprios, comuns e comuns coletivos) e Sinonímia e Antonímia. Foi distribuído por cada aluno um guião (apêndice D), em papel, com diferentes tarefas para realizarem consoante o que aprenderam da fábula estudada e para procederem ao registo das principais conclusões relativas aos conceitos gramaticais abordados.

O Laboratório Gramatical desta aula focou-se em diversas atividades práticas destinadas a aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre gramática. A mestranda iniciou a atividade com uma revisão sobre os nomes, onde os alunos identificaram e classificaram nomes próprios, comuns e coletivos em frases fornecidas pela mesma, relacionadas com a fábula *A Lebre e a Tartaruga*. Em seguida, explorou-se o conceito de palavras semelhantes e contrárias, através de exercícios de sinonímia e antonímia, com a utilização do dicionário online para a pesquisa de significados de palavras desconhecidas pelos alunos. Relativamente às atividades do Laboratório Gramatical, estas incluíram preenchimento de tabelas e lacunas para a consolidação dos conceitos estudados em aula. O laboratório finalizou-se com um desafio de escrita criativa, *História contada à minha maneira*, onde os alunos, em grupos, reescreveram a fábula atribuindo características opostas às personagens. Com esta atividade, a mestranda procurou promover a aplicação prática dos conceitos abordados ao longo da aula, além do estímulo da criatividade de cada um.

É de destacar que, durante o Laboratório Gramatical realizado, os alunos demonstraram um envolvimento e entusiasmo com as atividades propostas, especialmente pelo facto se

encontrarem numa posição de destaque no que diz respeito à sua própria aprendizagem. Os alunos sentiram-se motivados e desafiados, valorizando a autonomia e a responsabilidade que assumiram no seu processo de aprendizagem, o que contribuiu para fortalecer o envolvimento e a confiança dos mesmos.

A PES desenvolvida no 2.ºCEB, especificamente na área disciplinar de Português, foi de extrema importância para a formação da mestranda. A supervisão contínua e o feedback recebido durante o período de estágio revelaram-se fundamentais para a reflexão e aperfeiçoamento das práticas didáticas, ajudando a construir uma base sólida para a gestão eficiente da sala de aula e a criação de um ambiente de aprendizagem enriquecedor.

Em suma, o ensino da Língua Portuguesa no 2.º CEB é essencial para formar cidadãos informados, críticos e capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Através de uma abordagem integrada e holística, que abrange os domínios da Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática, os alunos desenvolvem as competências necessárias para uma comunicação eficaz e para o pensamento crítico. A prática educativa em Português deve, portanto, ser valorizada e continuamente aprimorada para garantir o desenvolvimento pleno dos alunos e a sua preparação para a vida escolar, profissional e pessoal.

3.2.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A área disciplinar de História e Geografia de Portugal, presente no currículo do 2.º Ciclo do Ensino Básico, tem como principal objetivo proporcionar aos alunos uma compreensão abrangente do país, não esquecendo o que o caracteriza, assim como a sua História. Desta forma, são desenvolvidas competências históricas e geográficas, interligando os conteúdos de ambas as disciplinas numa única área. Esta destaca também a gestão responsável do território e dos recursos disponíveis, incluindo o património Histórico e Geográfico, em diversas escalas.

O ensino da História e Geografia de Portugal (HGP) para o 6.º ano encontra-se organizado por domínios e subdomínios, sendo estes: *Portugal do século XVIII ao século XIX* (Portugal no século XVIII/ O triunfo do liberalismo/ Portugal na segunda metade do século XIX); *Portugal do século XX* (A revolução Republicana/ Os anos de ditadura/ O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade); *Portugal hoje* (A população portuguesa/ Os lugares onde vivemos/ As atividades económicas que desenvolvemos/ Como ocupamos os tempos livres/ O mundo mais perto de nós). Esta divisão permite explorar diferentes períodos históricos e compreender a sua influência na configuração atual de Portugal. Desta forma, tendo em consideração a abordagem aos diferentes domínios e subdomínios, promove-se uma aprendizagem mais coerente e integrada, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa da História e Geografia de Portugal (Direção Geral de Educação – MEC, 2018).

Se a História e a Geografia forem reduzidas a meros factos, datas e conceitos a serem memorizados, os alunos podem ter dificuldade em compreender a sua relevância e aplicabilidade no ensino. Desta forma, o ensino da História e da Geografia deve incitar os alunos para a investigação, formulação de hipóteses e comparação de dados e factos históricos que, por sua vez, capacita os alunos na formulação de ideias e conclusões sobre o passado. Para tal, é importante que os alunos adquiram habilidades para pesquisar, selecionar e organizar informação, além da utilização de uma linguagem clara e apropriada para estruturar os pensamentos relativos aos acontecimentos históricos. Além do mais, é essencial que os alunos adquiram habilidades específicas ao estudar História, como por exemplo, a capacidade de analisar informações de forma eficaz, compreender o contexto histórico e geográfico das situações abordadas em aula e executar tarefas, individualmente ou em grupo. A História e a Geografia desempenham um papel fundamental na educação, sendo fornecidos aos alunos os meios necessários para desenvolver o pensamento crítico e discernir entre diferentes pontos de vista, preconceitos e suposições relativas à História (Guinapo, 2018).

No que diz respeito à PES desenvolvida no 2.º CEB na área de História e Geografia de Portugal, foram elaboradas e colocadas em práticas algumas planificações como forma de contactar e experienciar a profissionalidade docente. Desta forma, nos quadros abaixo, surgem representados os vários momentos de intervenção da mestranda em HGP.

Título da unidade didática	Os escravos africanos	O poder político e a sociedade no reinado de D. João V	Devagar se vai ao longe	Tesouros com história
Data	25/10/23	07/11/23; 08/11/23	21/11/23	28/11/23
Duração	1 aula de 50 minutos	2 aulas de 50 minutos	1 aula de 50 minutos	1 aula de 50 minutos
Domínio/ Subdomínio	HGP: Portugal do século XVIII ao século XIX/ Portugal no século XVIII Cidadania: Direitos humanos/ Interculturalidade	HGP: Portugal do século XVIII ao século XIX/ Portugal no século XVIII	HGP: Portugal do século XVIII ao século XIX/ Portugal no século XVIII	Português: Leitura HGP: Portugal do século XVIII ao século XIX/ O triunfo do liberalismo
Objetivos	Analisar e interpretar fontes; conhecer as características do Império Português dos séculos XVII e XVIII; caraterizar a vida dos escravos; identificar os principais recursos vindos do Brasil.	Analisar e interpretar fontes; conhecer as características do poder político de D. João V; compreender as características da sociedade portuguesa no século XVIII; entender a influência da chegada das remessas de ouro do Brasil.	Analisar e interpretar fontes; compreender o estado economia portuguesa na segunda metade do século XVIII; conhecer as medidas de desenvolvimento económico implementadas pelo Marquês de Pombal.	Analisar e interpretar fontes; compreender a 1.ª invasão francesa; reconhecer e enunciar os motivos que levaram a família real e a corte a fugirem para o Brasil; identificar as consequências da partida da família real.

Título da unidade didática	Conto contigo para aprender	Cartas... cartinhas... histórias nas entrelinhas	Modernizar para progredir
Data	06/12/23	10/01/24	16/01/24; 17/01/24
Duração	1 aula de 50 minutos	1 aula de 50 minutos	2 aulas de 50 minutos
Domínio/ Subdomínio	HGP: Portugal do século XVIII ao século XIX/ O triunfo do liberalismo	HGP: Portugal do século XVIII ao século XIX/ O triunfo do liberalismo	HGP: Portugal do século XVIII ao século XIX/ Portugal na segunda metade do século XIX
Objetivos	Conhecer e compreender as consequências que as invasões francesas tiveram em Portugal; conhecer as várias etapas que caracterizaram a Revolução Liberal de 1820 (os seus antecedentes, os ideais defendidos e os seus representantes, bem como, as principais medidas tomadas após a Revolução Liberal).	Conhecer os vários momentos que caracterizaram a Guerra Civil portuguesa, nomeadamente, as estratégias que foram tomadas por D. Miguel (absolutista) e D. Pedro IV (liberal) – Desembarque das tropas liberais no Mindelo; cerco do Porto; desembarque dos liberais no sul do país e, posterior, derrota dos miguelistas nas batalhas de Almoester e da Asseiceira; por fim, a Convenção de Évora Monte e o triunfo da monarquia liberal.	Analisar e interpretar fontes; referir as principais medidas tomadas pelos liberais para a modernização da agricultura; compreender o alcance limitado do desenvolvimento industrial, destacando as principais zonas industriais na segunda metade do século XIX.

Tabela 5 – Planificações de HGP desenvolvidas no 2.º CEB

A estrutura das aulas foi adaptada conforme as necessidades específicas de cada aula e o feedback dos alunos, permitindo ajustes para responder às diferentes dinâmicas e contextos encontrados ao longo do período. Esta abordagem garantiu uma base sólida para a organização das aulas, enquanto permitia flexibilidade para ajustes e inovações conforme necessário.

No dia 25 de outubro de 2023, a mestrandu deu a sua primeira regência com o seu par pedagógico à turma do 6.º ano, uma vez que para ser mais fácil a adaptação de ambas à prática educativa, demos a nossa primeira regência a pares. O conteúdo explorado com esta turma foi relativo à exploração do Brasil, especialmente a mão de obra escrava utilizada na época para a exploração do ouro e da cana do açúcar.

Para dar início às regências na Prática de Ensino Supervisionada, a díade optou pela criação de uma personagem fictícia, procurando motivar e suscitar a atenção da turma para a aprendizagem. À personagem foi atribuído o nome de Beto, sendo este um detetive que enviou um pedido de ajuda à turma do 6.º C, para que estes o auxiliassem no estudo da História passada

de Portugal. Desta forma, a carta foi o ponto de partida para o estudo do tema que veio a ser trabalhado ao longo da aula.

Considerando o tema da aula, a díade optou pela planificação da mesma tendo por base a metodologia de aula-oficina, atribuindo aos alunos um papel mais significativo na sua própria aprendizagem. Segundo Barca (2004), o modelo de aula-oficina é uma abordagem pedagógica que combina elementos de uma aula expositiva com atividades práticas e interativas. Consiste numa estrutura de ensino que visa promover uma participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, através da realização de atividades que envolvem reflexão, experimentação e colaboração. O objetivo principal deste modelo é proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa e envolvente, onde os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades práticas, além da aquisição de conhecimentos teóricos. Através da integração de teoria e prática de forma dinâmica, as aulas-oficina visam tornar o processo de aprendizagem mais significativo e aplicável à vida real. Além do mais, esta metodologia tem, também, como propósito a consciencialização do processo empírico, de como se constrói conhecimento em história, ou seja, através da exploração e interpretação de documentos e fontes históricas.

Desta forma, tal como refere Dias (2014), "a metodologia da aula-oficina é uma estratégia de ensino que visa a construção coletiva de saberes, através da troca de experiências e reflexões, tornando a sala de aula num local onde se constrói conhecimento" (p. 3). Assim, organizámos a turma em grupos de 4 e 5 elementos, colocando os alunos como investigadores e construtores do seu próprio conhecimento, através de uma atividade orientada que consistiu na descoberta pela análise e interpretação de fontes relativas aos escravos africanos.

Importa lembrar que o trabalho de grupo era algo pouco frequente na turma, tendo a professora titular referido que se devia ao facto de os blocos de aula destinados à HGP serem de apenas 50 minutos cada e também devido ao comportamento agitado da turma. Estes eram fatores que contribuíam para que o trabalho de grupo não acontecesse com regularidade. Por este motivo, os alunos mostraram-se bastante entusiasmados e motivados pela estratégia adotada pelas estagiárias. No entanto, pelo facto de não estarem habituados, os alunos aproveitaram alguns momentos durante a aula para dialogarem com os colegas acerca de assuntos que não diziam respeito à aula. Além do mais, existiram alguns conflitos durante a atividade de grupo,

sendo que alguns alunos se sentiram frustrados pela pouca participação e envolvimento de alguns elementos do grupo na realização da atividade. Por este motivo, a maior dificuldade sentida nesta primeira regência efetuada foi a gestão do comportamento da turma.

No que diz respeito à atividade desenvolvida, a díade optou pela divisão e atribuição de diferentes conteúdos a serem estudados por cada grupo. Assim sendo, cada grupo ficou responsável por estudar sobre um subtema, sendo estes: a origem dos escravos; o transporte de escravos; a vida nos engenhos e as minas de ouro no Brasil.

Os subtemas foram distribuídos pelos quatro grupos, assim como um conjunto de fontes escritas e iconográficas (anexo II; anexo III; anexo IV e anexo V) para serem analisadas e interpretadas pelos alunos. A análise e interpretação das fontes foi acompanhada de um guião de questões orientadoras (apêndice E) às quais os alunos respondiam, consoante as informações recolhidas. Posteriormente, cada grupo elegeu um porta-voz para partilhar com a restante turma as respostas dadas ao seu guião. Visto que os grupos ficaram encarregados de estudar diferentes conteúdos procurámos que, através da partilha, todos os alunos adquirissem conhecimento relativo a cada um dos subtemas. Todavia, quando chegou ao momento da partilha das respostas, sentimos que a turma não estava a prestar atenção à apresentação dos colegas, uma vez que se encontravam distraídos e a dialogar, apesar das sucessivas chamadas de atenção das estagiárias.

Desta forma, apesar de ter existido a preocupação na planificação de uma aula diversificada, não se sentiu a aquisição de uma aprendizagem significativa por parte de todos os alunos relativamente aos diferentes subtemas abordados em aula. Assim, pensámos que seria benéfico, numa próxima regência, dar a cada aluno um pequeno guião com questões relativas a cada um dos subtemas, para ser preenchido. Esta técnica orienta a que os alunos estejam atentos ao que está a ser apresentado pelos colegas, visto que têm de dar resposta a questões tendo por base o que está a ser apresentado.

Como consolidação dos conteúdos abordados na aula, foi realizada uma nuvem de palavras, em grande grupo, com ideias-chave relativas ao tema da aula. Para isso, foi utilizada a

aplicação *Mentimeter*, para auxiliar a técnica de *brainstorming*, sendo que os alunos participaram com entusiasmo, expondo as suas ideias e conhecimentos relativos à aula.



*Figura 6 – Registo fotográfico da aplicação Mentimeter
(Fonte: Arquivo fotográfico da Mestranda)*

A planificação elaborada teve uma forte componente de trabalho colaborativo e, apesar de o principal desafio estar relacionado com a gestão do comportamento dos alunos no trabalho colaborativo, esta metodologia foi utilizada diversas vezes, tendo-se verificado melhorias nesta vertente. Desta forma, é importante refletir numa outra regência que suportou, igualmente, na proposta de aula-oficina para perceber a evolução do comportamento da turma e do seu envolvimento nas atividades, tendo por base esta metodologia de aprendizagem. Assim, importa refletir na regência observada no dia 10 de janeiro de 2024 que está inserida na Unidade Didática (UD) à qual foi atribuído o nome de "Cartas... cartinhas... histórias nas entrelinhas".

Uma Unidade Didática é cuidadosamente planificada para integrar diversos domínios do conhecimento, abordando de forma abrangente e eficaz um tema específico, ou até mesmo uma metodologia em comum às diferentes áreas disciplinares, neste caso, de Português e HGP. Esta, estrutura-se como um conjunto organizado de atividades de ensino e aprendizagem, com o

objetivo de promover uma sequência lógica de conhecimentos e habilidades, abrangendo diferentes áreas disciplinares.

O elemento que une as duas regências de Português, com a regência de História e Geografia de Portugal, é a carta. No caso do Português, como já se mencionou, deu-se início ao estudo da obra *A Viúva e o Papagaio*, de Virgínia Woolf, sendo que a carta é um elemento fundamental, que surge no início da obra, e que tem um papel relevante na mesma. Assim sendo, o título da UD surgiu, inicialmente, pelo facto de a carta estar presente no primeiro capítulo da obra, além disso, no que diz respeito à História e Geografia de Portugal, as cartas são um elemento que assumiu especial relevância no passado, uma vez que eram um importante meio de comunicação. Por meio das cartas, uma parte da História da humanidade ficou registada e pode, ainda hoje, ser contada.

Desta forma, a regência do dia 10 de janeiro teve início com a apresentação de uma carta que foi elaborada, com intuito de dar a conhecer o tema da aula, a Guerra Civil, tendo em conta o testemunho de uma senhora residente na cidade do Porto, que refere o início dos confrontos entre D. Pedro e D. Miguel. Relativamente ao desenvolvimento da aula, este caracterizou-se maioritariamente pela análise e interpretação de fontes relativas aos vários momentos que caracterizaram a Guerra Civil.

Assim sendo, nos momentos de análise e interpretação de fontes escritas e iconográficas, tendo em consideração o maior envolvimento dos alunos na aprendizagem, quando trabalham em grupo, optou-se pelo trabalho colaborativo em pequenos grupos. Contudo, procurando fazer face aos conflitos que surgiram durante as atividades de grupo, foi nomeado um aluno para ficar responsável pela orientação do trabalho a ser desenvolvido pelo grupo. Desta forma, o aluno ficou também encarregado de verificar se o grupo cumpriu com a atividade proposta e se todos os elementos presentes participaram no trabalho a ser desenvolvido ao longo da aula. Desta forma, foi notória a melhoria do comportamento dos alunos e, conseqüentemente, da cooperação entre os vários elementos de cada grupo.

É fundamental a organização de atividades que têm por base o trabalho colaborativo, isto é, a oportunidade de realizarem um esforço comum, onde cada aluno só consegue atingir os seus

objetivos quando todos os elementos do grupo também os conseguem atingir, fazendo com que o resultado alcançado por cada membro beneficie os demais. Este contribui, também, para o desenvolvimento de valores fundamentais para a vida em sociedade, nomeadamente, o respeito pelas diferentes opiniões, saber comunicar e exprimir as suas opiniões perante os outros, além de que favorece a relação com os demais (Freitas & Freitas, 2002).

Desta forma, a escola deve capacitar os alunos a enfrentar e a lidar com os conflitos de forma saudável, ou seja, transformar os conflitos em momentos de aprendizagem e crescimento (Freitas & Silva, 2023).

Tal como refere Nunes (2022, p.35), “o trabalho de grupo é imprescindível em contexto curricular, tornando notório aos alunos que todas as opiniões são importantes e, dada a sua vertente cooperativa e a valorização da contribuição individual de cada um para o grupo” . Isto é, não existe trabalho de grupo sem a ajuda e responsabilidade de todos.

Relativamente à aprendizagem dos conteúdos, por parte dos alunos, estes estavam envolvidos nas atividades propostas, sendo evidente que foram capazes de compreender e adquirir conhecimento.

Tendo em consideração a reflexão apresentada em torno das duas planificações, compreende-se a necessidade de atribuir aos alunos um papel mais significativo na educação. Por meio da adoção de pedagogias ativas para a abordagem aos conteúdos, nomeadamente no envolvimento dos alunos e na promoção de uma aprendizagem mais significativa. Ao envolver os alunos em atividades práticas, reflexivas e colaborativas auxiliamos, também, no desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas e a comunicação. Além disso, ao assumirem um papel mais ativo no seu próprio processo de aprendizagem, os alunos desenvolvem maior autonomia e responsabilidade, que são fundamentais para os desafios que nos podemos deparar no nosso dia a dia.

Em todas as planificações elaboradas ao longo da PES, as fontes estão constantemente presentes. A sua utilização deve-se ao facto de o uso de fontes no ensino de acontecimentos históricos ser bastante benéfico, pois torna as aulas desafiadoras para os alunos, visto que são

eles mesmos que recolhem as informações presentes em cada um desses documentos, construindo o seu próprio conhecimento. De igual modo, através da análise e interpretação de fontes, são desenvolvidas pelos alunos habilidades críticas e interpretativas, contribuindo para a desmitificação existente, de que a história se aprende pela mera memorização dos acontecimentos e datas do passado (Neto, 2001).

Na prática de análise de fontes são, também, desenvolvidas competências relacionadas com a área disciplinar de Português. Estas competências incluem a capacidade de comparação, descrição, observação, interpretação e formulação de perguntas. É essencial que se leve em consideração a natureza, a origem, a autoria, o contexto e a intencionalidade de cada fonte analisada. Desta forma, o papel do professor é crucial, especialmente na definição de objetivos e na orientação dos alunos durante as atividades, procurando direcioná-los para uma interpretação fundamentada das fontes, estabelecendo assim uma conexão entre o aluno e as fontes (Nascimento, 2016). Ao orientar esta construção do conhecimento histórico dos alunos através da análise de fontes, é possível promover o desenvolvimento gradual da autonomia intelectual dos alunos (Reis, 2015). Nascimento (2016, p.8) ainda refere que:

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

A Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB em História e Geografia de Portugal reflete-se num compromisso constante com a promoção de uma educação significativa e envolvente para os alunos, através da adoção de metodologias ativas. Apesar dos desafios enfrentados durante a PES, como a gestão do comportamento da turma e a necessidade de lidar com alguns conflitos que foram surgindo na turma, existiu uma constante preocupação em proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem que estimulem o pensamento crítico, a colaboração e a autonomia.

O desafio central foi integrar a História como uma construção ativa, mediada pela linguagem e outras ferramentas, para promover uma educação para os valores. Neste sentido, a construção do conhecimento substantivo, que enriquece a compreensão do mundo

contemporâneo dos alunos, deve ser acompanhada pela formação em competências históricas e pelo desenvolvimento do pensamento histórico. Isso inclui a aprendizagem de competências sociais e cidadãs e a capacidade de reflexão metacognitiva. A análise de fontes históricas, o estabelecimento de relações entre passado, presente e futuro, o reconhecimento da perspectiva e da empatia histórica, e a compreensão da dimensão moral das interpretações são elementos cruciais para que os alunos possam desenvolver uma visão crítica e informada. Assim, o compromisso com uma educação que não só transmite conhecimento histórico, mas que também promove a reflexão sobre valores e dimensões éticas, é essencial para preparar os alunos para serem cidadãos conscientes e reflexivos (Moreira & Marques, 2019).

A compreensão histórica não surge de forma natural, mas é um processo criativo e meticuloso que os historiadores utilizam para interpretar o passado. Eles analisam fontes antigas, identificam contextos e diferentes perspectivas, e elaboram narrativas baseadas numa análise cuidadosa dos dados disponíveis. Esse trabalho envolve não apenas o conhecimento de eventos e datas específicas, mas também a aplicação de métodos que ajudam a organizar e entender esses conhecimentos de forma mais ampla (Moreira & Duarte, 2022).

Na sua prática educativa no 2.º CEB, a mestranda planificou atividades específicas para desenvolver as habilidades de compreensão histórica dos alunos. Ao criar tarefas que incentivam a análise de fontes e a consideração de diferentes pontos de vista, procurou promover um pensamento histórico mais crítico e reflexivo.

3.3. PROJETOS E ATIVIDADES DINAMIZADAS

Durante a PES, o par pedagógico, além de ministrar aulas em ambos os ciclos de ensino, também participou ativamente e cooperou em projetos tendo em consideração os objetivos estabelecidos pelo Agrupamento de Escolas em questão, contribuindo para fortalecer as relações com toda a comunidade escolar. Os projetos de intervenção na comunidade e o trabalho em equipa pedagógica foram elementos centrais no percurso formativo da mestranda. Deste modo, mostrou-se disponível para colaborar e dinamizar atividades e projetos educativos. A

participação nos mesmos possibilitou o reforço do trabalho colaborativo entre os professores cooperantes, a professora em formação e o seu par pedagógico. Posto isto, será apresentada uma breve síntese de alguns dos projetos dinamizados nos contextos do 1.º e do 2.º CEB.

Direitos das Crianças – Da notícia à criação de um jornal

Na turma do 5.º ano de Português onde a mestranda realizou a PES, os alunos desenvolveram um projeto que uniu a aprendizagem da estrutura da notícia em Português com os estudo dos direitos humanos e a educação em cidadania. Neste contexto, os alunos elaboraram notícias que relatavam casos, de várias partes do mundo, em que os direitos das crianças foram desrespeitados. O resultado deste trabalho foi compilado num jornal digital, que foi posteriormente partilhado na página e no jornal do Agrupamento. Esta atividade, que combinou ambos os temas, não só permitiu aos alunos aplicar os conhecimentos de forma prática, como também teve um impacto significativo ao sensibilizar a comunidade escolar e todos aqueles que têm acesso à página do Agrupamento, para a importância da defesa dos direitos das crianças.

Visita de Estudo à Aldeia de Couce em Valongo

No dia 23 de maio de 2024, o par pedagógico acompanhou a turma numa visita de estudo à Aldeia de Couce, em Valongo, onde os alunos tiveram a oportunidade de explorar a riqueza das espécies arbóreas locais. Durante a visita, os alunos dedicaram-se à observação e identificação de diferentes espécies de árvores, sendo-lhes lançado o desafio de recolher folhas caídas no chão de algumas espécies presentes no local, aprofundando os seus conhecimentos sobre a biodiversidade da região. No final do percurso, participaram num momento simbólico de grande significado: um pacto com a natureza, no qual juraram cuidar e respeitar o ambiente. Esta experiência não só reforçou a consciência ambiental dos alunos, como também criou um vínculo

mais profundo com a natureza, promovendo um sentido de responsabilidade para com o mundo natural que os rodeia.



*Figura 7 –Registo fotográfico da visita de estudo à Aldeia de Couce
(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*

Celebração do Dia do Agrupamento

Durante o período da PES foi celebrado, com grande entusiasmo, o Dia do Agrupamento, tendo este como tema principal a época medieval. Ao longo da tarde, os alunos de diferentes turmas realizaram diversas apresentações, transportando a comunidade escolar para tempos antigos. A turma do 1.º CEB destacou-se ao cantar várias músicas relacionadas com o rei D. Duarte, sob a orientação do professor cooperante, especializado em Música. O ambiente festivo foi complementado por bancas espalhadas pela escola, onde os alunos podiam adquirir comida e objetos artesanais, recriando uma feira medieval. É de destacar a forte presença dos Encarregados de Educação, que se deslocaram à escola para assistir aos espetáculos dos seus filhos, o que conferiu ainda mais significado ao evento, fortalecendo os laços entre a escola e a comunidade educativa. Este dia foi fundamental no enriquecimento da aprendizagem dos alunos, promovendo um ambiente de convívio e partilha, num dia de cultura e tradição.

Celebração do Dia Mundial da Criança

No dia 31 de maio de 2024, foi celebrado na escola o Dia Mundial da Criança com uma série de atividades divertidas e envolventes, proporcionando aos alunos um dia inesquecível. O pátio da escola foi transformado num espaço de alegria, onde insufláveis, música para a infância, jogos tradicionais e pinturas faciais garantiram a animação de todos. Houve, também, um piquenique ao ar livre, onde foram partilhados momentos de descontração e convivência. As gargalhadas e os sorrisos genuínos de felicidade encheram o ar, enquanto as crianças brincavam incansavelmente, aproveitando cada instante deste dia especial. Esta celebração não só fortaleceu os laços de amizade entre os alunos, como também proporcionou um ambiente de pura alegria e bem-estar, refletindo o verdadeiro espírito da infância.



*Figura 8 – Registo fotográfico da celebração do Dia Mundial da Criança
(Fonte: Registo Fotográfico da Mestranda)*

De 8 a 80, uma aventura pelas emoções

No 2.º semestre da PES, foi desenvolvido um projeto interdisciplinar nas turmas de estágio em ambos os ciclos, centrado no tema das emoções, com o objetivo de promover o autoconhecimento e a empatia entre os alunos. As primeiras sessões focaram-se na emoção da tristeza, sob o título “Vamos falar sobre dias difíceis?” (apêndice F).

Este iniciou-se com a leitura e interpretação da obra com a mesma designação de Filipa Maló Franco, proporcionando um espaço seguro para os alunos refletirem sobre os seus próprios sentimentos e a importância de verbalizá-los. Após essa introdução, os alunos foram convidados a escrever uma carta descrevendo um dia difícil que tivessem vivido. Essas cartas foram posteriormente trocadas de forma anónima entre alunos de turmas diferentes, incentivando um diálogo empático, no qual o destinatário da carta oferecia sugestões e palavras de apoio para ajudar a melhorar o dia do colega, ou para enfrentar melhor situações semelhantes no futuro.

Este processo de partilha e troca de experiências proporcionou aos alunos a oportunidade de praticar a escuta, a empatia e a solidariedade, reforçando a ideia de que, ao falarmos sobre os nossos sentimentos e partilharmos as nossas experiências, podemos encontrar apoio e construir relações mais saudáveis e compassivas. Desta forma, o projeto revelou-se fundamental para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, ajudando-os a reconhecer e lidar com as emoções de maneira construtiva e, ao mesmo tempo, a apoiar os colegas em momentos difíceis.

Terminadas as sessões do projeto da tristeza, foram desenvolvidas sessões centradas na emoção da alegria, com o título “Um sorriso” (apêndice G). O projeto iniciou-se com a visualização de um excerto do filme “Divertida mente”, onde as emoções da tristeza e da alegria são contrastadas, permitindo aos alunos refletirem sobre a coexistência e o equilíbrio dessas emoções na nossa vida. Em seguida, procedeu-se à leitura e interpretação da obra *Um Sorriso*, de Marie Voigt, que serviu de ponto de partida para um diálogo aberto sobre o tema central da obra e a importância da alegria no nosso dia a dia. Posteriormente, os alunos foram convidados a escrever uma mensagem anónima que transmitisse alegria e positividade a quem a fosse ler. Estas mensagens foram trocadas entre alunos de diferentes turmas, espelhando um sentimento de bem-estar e a melhoria da relação entre os alunos.

Este projeto revelou-se essencial para incentivar a expressão da alegria e do otimismo, enquanto reforçou a importância de pequenos gestos positivos no fortalecimento das relações interpessoais e na criação de um ambiente escolar mais acolhedor e solidário.

Trabalhar as emoções com crianças é fundamental para o seu desenvolvimento integral, pois a educação emocional, que se estende ao longo de toda a vida, atua como uma forma de

prevenção contra a vulnerabilidade em situações adversas. Ao promover a aquisição e mobilização de competências sociais, a educação emocional ajuda as crianças a lidar melhor com os desafios e as interações sociais, fortalecendo-as tanto a nível individual como social. Este processo contínuo não só minimiza o risco de problemas emocionais no futuro, mas também potencia o crescimento saudável e equilibrado, capacitando-as a enfrentar as dificuldades de forma mais resiliente (Cardeira, 2012).

3.4. REFLEXÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Prática de Ensino Supervisionada foi um pilar essencial na formação da mestranda, moldando-a enquanto futura docente e proporcionando uma base sólida para o seu percurso profissional. Ao longo deste período, teve a oportunidade de mobilizar na prática muitos dos conhecimentos adquiridos durante o curso, através de regências de aulas e da elaboração cuidadosa de planificações, com o intuito de criar experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras para os alunos das turmas cooperantes do 1.º e 2.º CEB.

Neste capítulo, foram abordados temas fundamentais que aprofundam a experiência da mestranda durante a PES, nomeadamente a análise crítica das suas práticas pedagógicas, destacando os desafios enfrentados e as aprendizagens adquiridas ao longo do processo, tanto no 1.º como no 2.º CEB. Foram, igualmente, detalhadas diversas iniciativas e estratégias, evidenciando o esforço contínuo em proporcionar um ambiente de ensino dinâmico e inclusivo. As reflexões elaboradas ao longo deste capítulo espelham o crescimento profissional da mestranda e o impacto positivo que as suas ações tiveram no processo de aprendizagem dos alunos, consolidando a importância da PES na sua formação docente.

Cada aula e cada planificação foram reflexos do seu compromisso e dedicação em oferecer uma educação de qualidade, ao mesmo tempo que desenvolvia as suas competências pedagógicas. Agora, ao concluir esta etapa, a mestranda sente uma forte vontade de iniciar a sua vida profissional, com a convicção de que a PES não só a preparou para enfrentar alguns desafios

do ensino, mas também lhe proporcionou as competências necessárias para se tornar uma docente capaz de fazer a diferença na vida dos seus futuros alunos.

Assim, é notória a profunda vontade de continuar a aprender e evoluir na prática, sempre com o objetivo central de garantir a alegria e o bem-estar dos seus alunos durante o processo de aprendizagem. APES não só fortaleceu a sua competência pedagógica, como também reforçou o seu compromisso em proporcionar um ambiente educativo acolhedor e estimulante. Ciente de que a educação vai além da simples transmissão de conhecimentos, é forte o desejo de cultivar nas crianças um prazer genuíno pela aprendizagem, promovendo o seu desenvolvimento integral e preparando-as para enfrentar os desafios do futuro com confiança e resiliência. A sua trajetória reflete, assim, um compromisso contínuo com a educação e com a construção de um caminho onde a aprendizagem se torna uma experiência gratificante e transformadora para cada aluno.

4. PROJETO DE INTERVENÇÃO

4.1. RELEVÂNCIA, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

O objetivo de estudo prende-se com a seguinte problemática: “O que acontece quando é reconhecida às crianças maior autonomia na sua própria educação?”. Desta forma, e tendo em conta os referenciais construtivistas, em que os alunos são encarados como indivíduos capazes de construir o seu próprio conhecimento, surgem as atividades de envolvimento epistémico, que colocam o aluno como investigadores e construtores do seu próprio conhecimento, através de atividades orientadas, que consistam na descoberta.

Relativamente a atividades de envolvimento epistémico, a investigação centrar-se-á na aula-oficina e no laboratório gramatical. Tanto a aula-oficina, como os laboratórios gramaticais, partem do pressuposto de que os alunos são agentes do seu próprio conhecimento, sendo que o professor tem um papel fundamental na organização e elaboração de atividades intelectualmente desafiadoras, que permitam a troca de experiências e reflexões. Assim sendo, deve ser dada especial relevância aos conhecimentos prévios dos alunos, como o ponto de partida para a construção de novos significados (Dias, 2014).

Além das vantagens relacionadas com a aprendizagem, as atividades de envolvimento epistémico são, também, propícias ao desenvolvimento de valores associados ao respeito, à escuta e aceitação das diferentes opiniões, na medida em que são realizadas atividades que consistem no trabalho de grupo. Estas atividades incentivam os alunos a refletir, estimulam a cooperação e o diálogo, o que contribui para a sua autonomia e a construção conjunta do conhecimento. Segundo Duarte (2021), o envolvimento epistémico refere-se à participação ativa dos alunos no processo de construção do saber, onde são encorajados a questionar, refletir e investigar sobre os temas abordados, através de um processo de descoberta, em vez de apenas memorizar e repetir conteúdos já estabelecidos. Este tipo de envolvimento aproxima os estudantes das práticas investigativas, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas de forma criativa e autónoma.

Atualmente, as concepções de ensino ainda se encontram muito condicionadas pelo método expositivo, em que o professor é entendido como o detentor do verdadeiro conhecimento, no qual os alunos são apenas ouvintes, intervindo unicamente em algumas ocasiões. Este método, apesar de permitir uma transmissão rápida e organizada de conteúdos, tende a limitar o papel ativo dos estudantes, relegando-os a uma posição passiva no processo de aprendizagem (Martins, 2022). Assim sendo, considere pertinente estudar a reação e a forma como estes se sentem quando são colocados numa posição de intervenientes e exploradores na construção do seu próprio conhecimento, nomeadamente, questões relacionadas com a motivação e a autorregulação.

Trabalhar a motivação para a aprendizagem é um aspeto fundamental, uma vez que, sem a motivação e o interesse dos alunos, qualquer material didático ou prática, tornar-se-ão inócuos se não existir qualquer vontade da parte dos alunos. Desta forma, atividades de envolvimento epistémico, designadamente, a organização das mesmas, poderá ser um contributo significativo na sua motivação. Posto isto, surgem as questões relacionadas com a autorregulação e a sua importância na promoção de estratégias e competências essenciais para a motivação e o sucesso na aprendizagem.

Consequentemente, surge a seguinte questão de investigação: “De que modo as atividades de envolvimento epistémico podem contribuir para a educação cidadã dos estudantes?”.

Assim, é fundamental refletir sobre a importância da educação para a cidadania. Como evidenciado por Romão (2020), este processo educativo visa preparar os indivíduos para desempenharem um papel ativo e responsável na sociedade. Ao promover valores como a empatia, o diálogo e a participação comunitária, a educação para a cidadania contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de agir de forma ética e de contribuir para o bem-estar comum.

Assim sendo, foi possível determinar os seguintes objetivos fundamentais de investigação:

1. Analisar o contributo das atividades de envolvimento epistémico na motivação dos alunos para as aprendizagens;
2. Compreender o modo como as atividades de envolvimento epistémico podem contribuir para a capacidade de autorregulação dos alunos:
 - a. Compreender o modo como as atividades de envolvimento epistémico podem contribuir para a capacidade de definição própria dos objetivos;
 - b. Compreender o modo como as atividades de envolvimento epistémico podem contribuir para a capacidade de definição própria de estratégias;
 - c. Compreender o modo com as atividades de envolvimento epistémico podem contribuir para a capacidade de avaliação da própria aprendizagem;
3. Perceber como as atividades de envolvimento epistémico podem facilitar a participação dos estudantes em contexto de sala de aula;
4. Compreender como as atividades de envolvimento epistémico podem promover o trabalho colaborativo;
5. Discernir os possíveis contributos das atividades de envolvimento epistémico na promoção de valores.

4.2. POSICIONAMENTO CONCEPTUAL

4.2.1. AUTONOMIA

Ao abordar a autonomia, é essencial começar por entender o que realmente significa ser autónomo. Meirieu (2007) define autonomia como a capacidade de estabelecer metas pessoais, mobilizar os recursos necessários para atingi-las e avaliar criticamente os resultados obtidos. Além disso, segundo o autor, ser autónomo implica a capacidade de gerir o próprio trabalho, organizando de forma consciente os instrumentos e o ambiente necessários para o seu desempenho. Desta forma, Meirieu sugere que a verdadeira autonomia é multifacetada, englobando a capacidade de auto-orientação, de planear e executar ações de forma eficaz, e de refletir sobre os resultados para melhoria contínua.

Segundo Laevers (1994, citado por Novo e Mesquita-Pires, 2009), a autonomia diz respeito “ao grau de liberdade [da] criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher atividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais” (p. 125). Refletindo sobre esta definição, é possível perceber que a autonomia não é apenas uma característica intrínseca do indivíduo, mas também é enquadrada pelo ambiente e pelas interações com os adultos responsáveis pela educação da criança. A liberdade reconhecida aos alunos para explorar e tomar decisões é fundamental para o desenvolvimento de um senso de responsabilidade e autoconfiança. No entanto, a forma como o adulto orienta e regula esse processo também desempenha um papel crucial porque assegura que a liberdade concedida à criança seja usada de maneira construtiva e segura, promovendo o desenvolvimento da responsabilidade e da autoconfiança enquanto apoia o seu crescimento de forma equilibrada.

Com especial relevância para o tema em discussão, destaca-se “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO), que serve como uma referência central na organização do sistema educativo. No que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia, este documento estabelece expectativas claras para que os alunos adquiram “confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentais, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente” (PASEO, 2017, p. 26).

Este foco na autonomia sublinha a importância de formar indivíduos capazes de gerirem o seu próprio processo de aprendizagem e de tomarem decisões informadas, essenciais não só para o sucesso académico, mas também para a vida em sociedade. Ao promover estas competências, o sistema educativo procura preparar os alunos para que sejam não apenas conhecedores, mas também críticos e responsáveis (Duarte, 2021).

Por conseguinte e, de acordo com Medeiros (2006), é essencial que todos participem ativamente na formação dos alunos enquanto cidadãos. O autor argumenta que educar para a autonomia é uma responsabilidade ética que deve envolver cada indivíduo. O desenvolvimento pessoal de cada aluno deve ser estabelecido pela família e por todas as instituições educativas, especialmente a escola. Esta visão sublinha a importância da cooperação entre diferentes

agentes educativos no desenvolvimento da autonomia da infância. A autonomia não deve ser vista apenas como um objetivo escolar, mas como um princípio ético a ser promovido em todas as áreas da vida. Família, escolas e outras instituições educativas desempenham papéis complementares e fundamentais neste processo, proporcionando um ambiente onde a criança pode gradualmente desenvolver a capacidade de agir de forma independente e responsável.

A autonomia, como refere Ambrósio (2002), é um processo de construção interna, em que uma pessoa, ao longo do seu desenvolvimento psicológico, se diferencia como um ser autônomo, com características individuais únicas. Contudo, o desenvolvimento da autonomia é algo que requer tempo, paciência e um ambiente que valorize a singularidade de cada um. Através de apoio contínuo e orientação adequada, o aluno aprende a tomar decisões, a gerir as suas emoções e a desenvolver a confiança necessária para enfrentar os desafios da vida de forma independente. Assim, educar para a autonomia é preparar a criança para se tornar um adulto capaz de contribuir de forma significativa para a sociedade.

Tal como refere Freire (1996), o professor tem o dever de respeitar a dignidade, a autonomia e a identidade em desenvolvimento dos seus alunos. Para garantir esse respeito, é preciso refletir criticamente e de forma contínua sobre a sua prática educativa, avaliando a forma como o mesmo interage com os alunos. Segundo o autor, deve-se encontrar uma maneira de incluir os alunos na avaliação do processo, pois o trabalho do professor deve ser uma colaboração com os alunos, e não algo que ele faz de forma isolada.

4.2.2. COOPERAÇÃO

No trabalho cooperativo, os alunos enfrentam desafios de forma conjunta, favorecendo a criação de um ambiente de aprendizagem altamente interativo. De acordo com Damon e Phelps (1989), esta abordagem promove uma dinâmica de grupo onde todos contribuem para a resolução do mesmo problema, o que gera um processo contínuo de descoberta mútua e partilha de ideias. A cooperação estimula a troca de *feedback* constante, fortalecendo a comunicação entre os participantes e promovendo um crescimento coletivo.

De acordo com Monteiro (2012), quando os alunos trabalham em conjunto com um objetivo de aprendizagem partilhado e produzem um resultado comum, estão a envolver-se numa aprendizagem cooperativa. Neste contexto, os alunos percebem que o sucesso individual está diretamente ligado ao sucesso dos restantes membros do grupo, criando assim um forte sentido de objetivos coletivos. Esta interdependência incentiva um compromisso mútuo, onde cada aluno se esforça para garantir que todos os elementos do grupo atingem os seus objetivos, reforçando a ideia de cooperação como um meio essencial para alcançar o sucesso conjunto.

É igualmente relevante destacar o que Roldão (2007) menciona acerca deste tema, entendendo que o trabalho cooperativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (p. 27). Esta afirmação sublinha a importância de um trabalho em equipa bem coordenado, onde a combinação de conhecimentos diversos e a troca de diferentes perspetivas e formas de pensar, potenciam a qualidade dos resultados obtidos. Para que o grupo realmente se una, é essencial que todos possam partilhar a sua opinião. A unidade nasce das diferenças, e é através das várias formas de pensar que se pode alcançar os muitos objetivos que o trabalho cooperativo permite. Conseguir essa harmonia nem sempre é fácil, mas é um requisito essencial para o sucesso deste processo. De facto, como defende Duarte (2021, p.75), este processo surge como um exemplo de “intersubjetividade ganha expressão quando cada pessoa se entende, singularmente, dentro de um coletivo, como membro que partilha uma realidade (educativa) comum”.

Por isso, de acordo com Gomes (2013), o trabalho cooperativo favorece a troca e discussão de diferentes perspetivas, promovendo a aprendizagem de variadas estratégias para alcançar objetivos comuns. Trabalhar em conjunto permite aos alunos enfrentarem desafios que, sozinhos, talvez não conseguissem resolver. A comunicação desempenha um papel crucial neste processo, pois através dela os alunos percebem que não estão isolados no mundo, mas sim integrados num contexto social e colaborativo. Este processo não só estimula a empatia e a compreensão do ponto de vista dos outros, como também ajuda a desenvolver novas formas de pensar e a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky, o trabalho colaborativo entre alunos com diferentes níveis de habilidades pode ser extremamente benéfico. Quando um aluno com mais capacidades trabalha em parceria com um colega que enfrenta maiores dificuldades, o primeiro pode ajudar o segundo a desenvolver competências e realizar tarefas que, de outra forma, não conseguiria atingir. Ainscow (1997) complementa essa perspectiva, argumentando que metodologias de trabalho cooperativo não apenas aproveitam de maneira eficiente os recursos disponíveis, como o próprio grupo de alunos, mas também valorizam e utilizam os conhecimentos, experiências e vivências individuais de cada um. O autor enfatiza que a aprendizagem é um processo essencialmente social, que se enriquece através da cooperação. Assim, ao criar ambientes de aprendizagem cooperativos, é possível promover uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades de todos os alunos, favorecendo um desenvolvimento mais completo e equilibrado.

Segundo Freitas e Freitas (2003), a utilização de metodologias de aprendizagem cooperativa pode gerar uma série de benefícios significativos. Estes incluem a melhoria acadêmica dos alunos, o fortalecimento das relações interpessoais e o aumento da autoestima. Além disso, a aprendizagem cooperativa pode desenvolver competências de pensamento crítico e promover uma maior capacidade para considerar diferentes perspectivas. Esta abordagem também pode aumentar a motivação intrínseca dos alunos e ajudar a adquirir habilidades fundamentais para o trabalho em equipa. Ao incentivar a comunicação entre os alunos, independentemente das suas limitações individuais, promove-se um ambiente mais inclusivo, que facilita a integração social e a construção de um espaço educativo mais coeso e enriquecedor para todos.

4.3. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Neste trabalho, desenvolvido no âmbito da investigação-ação, a seleção criteriosa das técnicas e instrumentos de recolha de dados foi fundamental para a obtenção de informações que permitissem abordar adequadamente a questão-problema. Segundo McNiff e Whitehead (2002),

² Ainda que se reconheça que cooperação e colaboração correspondam a conceitos distintos, neste trabalho tomar-se-ão como sinónimos.

a investigação-ação vai além da simples resolução de problemas, englobando também a recolha e análise de dados com o objetivo de descobrir as razões subjacentes às ações, que estão intimamente ligadas aos valores do investigador.

Nesse contexto, a investigação-ação tem como propósito a melhoria na qualidade da educação, com o intuito de contribuir para a transformação social. Caracteriza-se por ser um processo contínuo e adaptável, que permite ajustes ao longo do caminho, à medida que se analisam as circunstâncias e os fenómenos em estudo (Máximo-Esteves, 2008). Além disso, essa abordagem é estruturada em quatro etapas principais: observação, planificação, ação e reflexão, as quais se inter-relacionam e se repetem ao longo do processo, garantindo uma constante evolução e aprimoramento das práticas investigativas e educacionais (Amado & Cardoso, 2014).

Assumindo essa dimensão cíclica, técnicas e instrumentos de recolha de dados adotados na investigação foram variados, levando em consideração a natureza do problema identificado, assim como, a questão de investigação e os objetivos propostos. Isso ocorre porque uma investigação é uma “tentativa sistemática de encontrar respostas para as questões” (Tuckman, 2000, p.5). Assim, dada a natureza específica desta metodologia, foram valorizadas a observação, o grupo focal e o inquérito por questionário. Estas técnicas revelaram-se essenciais para proporcionar uma compreensão profunda e contextualizada da questão em estudo.

Tendo em consideração que uma das técnicas de recolha de informação foi o processo de observação, importa referir que este foi fundamental pois, como refere Estrela (1994), o professor deve ser capaz de observar e problematizar a realidade para intervir de forma fundamentada. Este método é especialmente relevante quando o objeto de estudo exige dados que dificilmente podem ser obtidos por outros meios, sendo indispensável em contextos como a investigação com crianças. No presente estudo, a observação direta assume um papel crucial, ao captar os comportamentos no momento em que ocorrem, conforme categorizam Quivy e Campenhoudt (2003). Esta técnica permite recolher informações de forma direta, sem necessidade de interagir com os sujeitos, baseando-se exclusivamente na sua capacidade de observação.

Em conjunto com as grelhas de observação utilizadas, a observação direta revela-se vital, especialmente em situações onde a recolha de dados não requer informações pessoais dos participantes. Integrada no processo de observação geral, esta abordagem reforça a importância de uma análise rigorosa e imediata da realidade estudada, garantindo a obtenção de dados autênticos pertinentes para a investigação.

Numa investigação qualitativa, a utilização do *focus group* foi essencial para a recolha de informações detalhadas sobre o tema em estudo. Powell e Single (1996) definem um grupo focal como “um grupo de indivíduos selecionados e reunidos por investigadores para discutir e comentar, com base nas suas próprias experiências, o tema da investigação” (p. 499). Esta técnica permite uma interação rica entre os participantes, favorecendo uma análise profunda e diversa do assunto em questão. Além disso, o grupo focal possibilita explorar várias perspetivas e opiniões, contribuindo para uma compreensão mais completa e contextualizada. Através desta técnica, é possível identificar padrões comuns e diferenças nas experiências dos participantes, o que enriquece a análise e ajuda a obter uma visão mais abrangente sobre o fenómeno estudado.

Antes de terminar, é importante explorar o instrumento utilizado para a recolha de dados quantitativos nesta investigação: o inquérito por questionário (apêndice H). Este instrumento facilita a recolha e análise de informações, tendo por base perguntas estruturadas e escritas. No entanto, o questionário apresenta limitações quando se trata de explorar tópicos em profundidade, visto que as respostas são frequentemente restritas a opções pré-definidas (Fonseca, 2012). Por este motivo, sentiu-se a necessidade de complementar a análise com dados obtidos através do processo de observação – como já foi identificado–, registando essas informações em grelhas e notas de campo, o que possibilitou uma abordagem mais detalhada e abrangente do tema em estudo.

4.4. PARTICIPANTES

Este projeto de investigação foi implementado numa turma do 3.º ano, envolvendo diretamente os alunos dessa turma como principais participantes. No total, participaram 24 alunos, dos quais 15 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. A turma incluía um aluno com Necessidades Adicionais de Suporte à

Aprendizagem, que recebia acompanhamento específico para promover a sua integração e desenvolvimento educativo. Além disso, a turma era composta por um grupo heterogéneo em termos de habilidades e interesses, o que enriqueceu as atividades propostas.

Adicionalmente, é importante destacar a participação indireta do professor cooperante e do par pedagógico, que desempenharam um papel fundamental no planeamento, execução e avaliação das intervenções educativas realizadas. A sua colaboração foi essencial para a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos e para as reflexões posteriores às atividades, contribuindo para a melhoria contínua do processo de ensino e de aprendizagem.

Recuperando o caracterizado no capítulo 3, de uma forma geral, os alunos demonstraram ser participativos, dedicados e curiosos, com uma grande vontade de aprender e colaborar nas diversas tarefas e desafios propostos. O ambiente da sala de aula caracterizava-se por um clima de cooperação e respeito mútuo, o que, em geral, facilitava o desenvolvimento das atividades e a motivação dos alunos ao longo do projeto. No entanto, por vezes, surgiam conflitos entre os alunos, que a mestranda procurava resolver prontamente, promovendo o diálogo e a compreensão mútua.

4.5. SESSÕES DO PROJETO NO 1º CEB

As intervenções educativas foram concebidas com base nos objetivos definidos para o presente projeto. Para além das planificações realizadas no contexto de estágio, foram implementadas quatro intervenções especificamente planeadas para atingir os objetivos estabelecidos. Neste subcapítulo, serão apresentadas as quatro intervenções desenvolvidas e dinamizadas. No entanto, é importante ressaltar que, apesar de o projeto ter sido conduzido pela professora em formação, seguiu uma abordagem colaborativa, envolvendo o par pedagógico da mestranda e o professor cooperante, tal como previsto pela investigação-ação.

4.5.1. DESENHO DAS SESSÕES

Neste subcapítulo, começa-se por apresentar um cronograma detalhado das intervenções educativas realizadas pela mestranda. Este cronograma proporciona uma visão clara da organização das intervenções, incluindo o período em que foram implementadas e os objetivos que visaram alcançar. Em seguida, será feita uma descrição pormenorizada de cada intervenção, acompanhada de uma análise dos resultados obtidos.

Data das sessões do projeto	Regências	Componentes curriculares em articulação	objetivos
07/03/2024	Movimentos e Teorias sobre a Terra	Estudo do Meio Expressão Motora	Compreender as diferentes formas de movimentação da terra; reconhecer a influência do movimento de rotação na origem do dia e da noite, assim como a relação entre o movimento de rotação com a duração do dia; conhecer a influência do movimento de translação na duração de um ano e na origem das estações do ano; compreender a teoria do geocentrismo e do heliocentrismo.
16/04/2024	Alimentação em equilíbrio: o segredo da saúde	Estudo do Meio Português Cidadania e Desenvolvimento Artes Visuais	Compreender a relevância de adotar hábitos alimentares benéficos para a saúde e reconhecer quais as consequências associadas à prática de uma alimentação inadequada; desenvolver competências implicadas no trabalho de grupo.
14/05/2024	Semelhantes e opostos	Português	Explorar e compreender os elementos característicos de um conto; promover a compreensão e interpretação do conto A princesa e o sapo; explorar conceitos gramaticais de sinónimos e antónimo; refletir sobre a importância da utilização de palavras sinónimas e antónimas para o enriquecimento da nossa capacidade comunicativa.
20/05/2024	Criatividade do grau da frase	Português	Compreender o impacto da utilização de palavras intensificadoras do grau no discurso; introduzir o conceito de intensificação de características ou ações em frases; promover o trabalho colaborativo; incentivar a criatividade e o uso de linguagem expressiva.

Tabela 6 – Cronograma das intervenções educativas do projeto

4.5.1.1. PRIMEIRA SESSÃO: MOVIMENTOS E TEORIAS SOBRE A TERRA

A primeira intervenção educativa para o projeto designa-se *Movimento e Teorias sobre a Terra*, tendo sido vivenciada no dia 07 de março de 2024. Ao longo da aula, os alunos participaram

em várias atividades cuidadosamente planeadas para introduzir e explorar os movimentos da Terra, assim como as Teorias Geocêntrica e Heliocêntrica.

A aula teve início com uma atividade dinâmica realizada no recreio da escola. Sem serem mencionados diretamente os conceitos de “rotação” e “translação”, os alunos foram desafiados a realizar dois movimentos distintos. Quando a professora batia uma palma, os alunos rodavam para o lado direito, permanecendo no mesmo lugar. Por outro lado, quando a professora batia duas palmas seguidas, os alunos formavam pares e um deles girava em torno do colega. Esta atividade serviu como uma introdução aos conceitos que seriam abordados durante a aula, sendo, de seguida, questionados sobre qual seria o tema da aula tendo em consideração os movimentos realizados.

De seguida, na sala de aula, os alunos assistiram a um excerto de um vídeo da Escola Virtual “Translação e Rotação da Terra” e, posteriormente, procedeu-se a um diálogo sobre os movimentos que o Planeta Terra realiza e como é que estes se assemelham aos movimentos que eles próprios realizaram na atividade anterior. Após este momento, a turma foi dividida em quatro grupos de trabalho, sendo entregue a cada aluno um guião de investigação para ser preenchido ao longo da aula com informações relativas aos movimentos de Rotação e Translação da Terra, e das Teorias Geocêntrica e Heliocêntrica (apêndice I). Este guião serviu para orientar os alunos na recolha de informações ao longo das atividades seguintes.

Depois de organizados em grupos, os alunos dirigiram-se à Sala do Futuro, estando organizadas quatro estações, cada uma focada num tema específico. A metodologia utilizada nesta aula, com a criação de quatro estações, foi fundamental para enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem de forma integrada e colaborativa. Ao invés de abordar os conteúdos de forma tradicional e linear, visto que a divisão em estações permitiu que os alunos explorassem os temas de forma mais interativa e diversificada, utilizando diferentes recursos e estratégias. Cada estação, com atividades diferenciadas, nomeadamente recursos visuais, auditivos e documentos escritos, ajudou a atender às necessidades dos alunos (Guimarães et al, 2023). Assim, promoveu-se uma abordagem mais personalizada e eficaz, contrastando com o método tradicional e linear, ao permitir que os alunos se envolvessem com os conteúdos de maneira mais dinâmica e adaptada às diferentes características dos alunos.

Nas várias estações, os alunos tiveram a oportunidade de recolher informações através de uma variedade de recursos, incluindo áudios, vídeos, textos explicativos acerca do movimento de Translação (apêndice J), bem como das teorias Heliocêntrica e Geocêntrica (apêndice K e apêndice L), e ilustrações representativas dos conteúdos abordados (apêndice M, apêndice N e apêndice O). Esta diversidade de materiais utilizados permitiu que os alunos se envolvessem na aprendizagem dos conteúdos abordados.



*Figura 9 – Registo fotográfico das estações da aula Movimentos e Teorias sobre a Terra
(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*

Os vídeos, como o excerto da Escola Virtual, proporcionaram uma introdução visual clara aos conceitos de rotação e translação, facilitando a ligação entre a teoria e a prática realizada na atividade do recreio. Os documentos escritos acerca dos movimentos de Rotação e de Translação ofereceram uma visão detalhada das Teorias Geocêntrica e Heliocêntrica, permitindo uma análise crítica e comparativa das diferentes teorias.

Além disso, nesta aula procedeu-se, também, ao estudo da etimologia das palavras "geocêntrica" e "heliocêntrica". Este exercício ajudou os alunos a entender a origem e o significado destas palavras, proporcionando uma compreensão mais profunda das ideias defendidas sobre o posicionamento da Terra no Sistema Solar. As imagens e ilustrações ajudaram a visualizar conceitos abstratos, enquanto os áudios forneceram explicações adicionais que complementaram os textos e imagens.

Os alunos interagiram de forma dinâmica com estes materiais ao trabalhar em grupos para explorar cada estação e recolher informações para o guião de investigação. A análise etimológica, em particular, foi uma ferramenta valiosa para conectar os termos técnicos às suas

origens e significados, ajudando os alunos a compreender as diferentes perspectivas históricas e científicas sobre o sistema solar.

Esta abordagem diversificada e colaborativa é característica de uma aula-oficina, pois promove uma aprendizagem mais envolvente e integrada. A utilização de diferentes tipos de recursos e a exploração prática e teórica permitiram aos alunos uma assimilação mais eficaz dos conceitos, desenvolvendo competências de colaboração e análise crítica e proporcionando uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos estudados.

As estações proporcionaram aos alunos a possibilidade de gerir o seu próprio ritmo de aprendizagem. Cada grupo foi responsável por completar as tarefas dentro do tempo estipulado e por garantir que todos os membros do grupo compreendessem as informações recolhidas. Esta autonomia incentivou uma maior responsabilização pela aprendizagem, levando os alunos a desenvolverem uma atitude mais proativa e autónoma em relação à sua própria aprendizagem. Relativamente ao trabalho de grupo desenvolvido, este, não só facilitou a troca de ideias, como também desenvolveu competências importantes como a comunicação, a cooperação e a resolução de problemas. Cada grupo de alunos teve de colaborar para interpretar os materiais fornecidos e completar as tarefas no guião de investigação. A cooperação foi essencial para que os alunos discutissem e refletissem sobre o que estavam a aprender, permitindo uma compreensão mais profunda e partilhada dos conteúdos.

Após a passagem por todas as estações, os alunos tiveram a oportunidade de validar as suas respostas e, se necessário, corrigir eventuais erros. Esta fase foi crucial para promover a reflexão crítica, pois os alunos precisaram de rever as informações que tinham recolhido e discutir se as suas interpretações estavam corretas. Este processo de revisão ajudou a consolidar o conhecimento, garantindo que os alunos não apenas memorizaram os conteúdos, mas também os compreenderam de forma significativa.

4.5.1.2. SEGUNDA SESSÃO: ALIMENTAÇÃO EM EQUILÍBRIO: O SEGREDO DA SAÚDE

A segunda intervenção do projeto realizou-se no dia 16 de abril de 2024, designando-se *Alimentação em equilíbrio: o segredo da saúde*. Nesta aula, focada na importância da saúde e alimentação equilibrada, foram desenvolvidas atividades dinâmicas e interativas para envolver os alunos e promover a aprendizagem.

A aula teve início com um jogo da forca, que tinha como objetivo descobrir a palavra “Saúde”. Esta atividade inicial foi seguida por uma sessão de *brainstorming*, onde os alunos, em pequenos grupos, compartilharam palavras e ideias associadas à saúde. Posteriormente, procedeu-se a uma discussão orientada, em grande grupo, para explorar a importância da saúde na nossa vida e como é que a alimentação desempenha um papel crucial na mesma. Durante este momento, questões como, “O que significa estar saudável?” e “Como é que a nossa alimentação afeta a nossa saúde?” foram debatidas, permitindo que os alunos refletissem sobre os hábitos alimentares e a sua relação direta com a saúde.

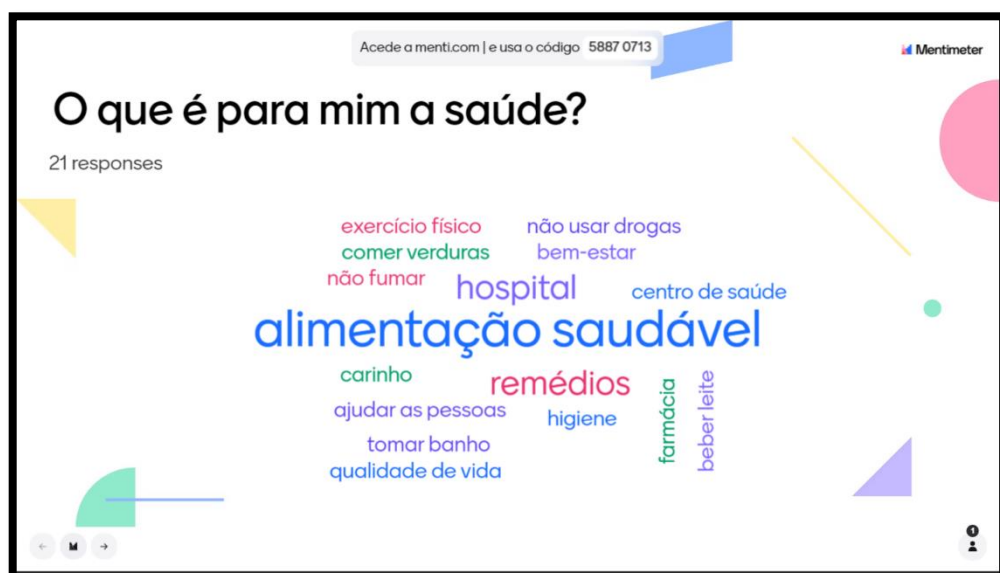


Figura 10 – Registo fotográfico das respostas dos alunos ao brainstorming realizado na aula “Alimentação em equilíbrio: o segredo da saúde”

(Fonte: Arquivo fotográfico da Mestranda)

A turma foi então dividida em cinco grupos, e cada grupo recebeu um excerto da notícia “11,4% da mortalidade já se deve à alimentação inadequada”, do Diário de Notícias (anexo VI). Os alunos utilizaram um guião orientador (apêndice P) para analisar a notícia, respondendo a questões sobre a importância de uma alimentação saudável e os riscos associados a uma má alimentação. Após a análise, as respostas foram corrigidas e discutidas em grupo, permitindo que todos consolidassem as suas conclusões. Posteriormente, procedeu-se à audição da canção “Roda dos Alimentos”, que aborda a importância de uma alimentação equilibrada. Esta atividade foi seguida por um diálogo sobre os diferentes grupos de alimentos e a sua relevância para uma dieta saudável. Os alunos participaram, então, numa atividade prática chamada “Cartão de cidadão do meu lanche”, onde analisaram rótulos dos alimentos que trouxeram para o lanche, aprendendo a identificar nutrientes e a importância de fazer escolhas alimentares conscientes. Com base na análise, cada grupo preencheu um boletim com as informações dos rótulos (apêndice Q) e refletiu sobre como poderiam tornar o lanche mais saudável.

Após a exploração do site “Lanches saudáveis e sustentáveis”, do projeto Sintra Cresce Saudável, os alunos escolheram ingredientes para criar lanches saudáveis, usando massa de modelar para representar os alimentos. Para finalizar a aula, os alunos criaram cartazes com slogans que promovem a saúde e o bem-estar, como “Com os alimentos saudáveis conseguimos cuidar, legumes agradáveis para o nosso bem-estar” e “Se tu queres crescer, bem vais ter de comer”. Cada grupo apresentou o seu cartaz à turma, explicando os benefícios dos alimentos escolhidos, sendo que estes cartazes, juntamente com as criações em massa de modelar, foram expostos na escola para conscientizar a comunidade educativa sobre a importância de uma alimentação equilibrada.



*Figura 11 – Registo fotográfico do trabalho realizado pelos alunos ao longo da aula
(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*

A estratégia adotada, com o uso de atividades práticas, trabalho em grupo e exploração criativa, revelou-se extremamente eficaz para envolver os alunos na aprendizagem. As divisões em diferentes momentos ajudaram a manter a atenção e o interesse dos alunos, enquanto as atividades práticas, como a análise de rótulos e a criação de lanches, proporcionaram uma aplicação direta do conhecimento adquirido. Este tipo de abordagem promoveu não só a construção de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a colaboração e a criatividade. A exposição final dos trabalhos permitiu que os alunos compartilhassem a sua aprendizagem com a comunidade educativa, reforçando a relevância social das atividades desenvolvidas em sala de aula.

4.5.1.3. TERCEIRA SESSÃO: SEMELHANTES E OPOSTOS

A terceira intervenção do projeto aconteceu no dia 14 de maio de 2024, tendo sido designada de *Semelhantes e Opostos*, sendo que o principal objetivo desta aula foi a exploração dos conceitos de sinónimos e antónimos, tendo como base o conto “A princesa e o sapo”.

Durante a aula, os alunos foram envolvidos numa série de atividades que exploraram as relações entre palavras semelhantes e contrárias, antes de introduzir formalmente os conceitos de sinonímia e antonímia. Para este fim, cada grupo recebeu uma ficha de trabalho que serviu de guia ao longo da sessão e para a compreensão dos conceitos abordados (apêndice R). Assim sendo, a aula iniciou-se com uma caça ao tesouro de palavras associadas aos contos, onde os alunos partilharam termos relacionados com personagens, lugares e objetos mágicos. Essas palavras foram organizadas no quadro, gerando um debate sobre como essas palavras se relacionam e o que distingue os contos de outras histórias. Posteriormente, com os alunos organizados em grupos, foi entregue a cada grupo o conto “A princesa e o sapo”, sendo este, de seguida, lido em voz alta por parte da professora. De seguida, procedeu-se a um diálogo sobre a história, sendo discutidos temas como a gratidão e a importância de olhar além das aparências. Após essa introdução ao conteúdo da história, os alunos foram desafiados a reescrever o conto, substituindo determinadas palavras por outras que consideravam semelhantes ou contrárias, sem, contudo, abordar diretamente os conceitos formais de sinónimos e antónimos.

Na primeira tarefa, os grupos trabalharam na substituição de palavras por outras semelhantes, o que lhes permitiu perceber como a escolha de palavras pode enriquecer ou alterar ligeiramente o significado do texto. Esta atividade foi seguida de uma organização das palavras utilizadas numa tabela, o que ajudou os alunos a entender as relações sem, no entanto, nomeá-las formalmente.

Na segunda tarefa, os alunos substituíram as palavras sublinhadas por palavras contrárias, o que trouxe uma nova interpretação ao conto. Ao finalizar esta tarefa, os grupos refletiram sobre como estas escolhas de palavras mudaram a mensagem e o tom da história, conduzindo a uma compreensão mais profunda de como as palavras podem alterar a comunicação.



*Figura 12 – Registo fotográfico do trabalho realizado durante a aula
(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*

A aula foi então encerrada com uma reflexão em grande grupo, onde os alunos discutiram as suas experiências ao reescrever o conto e partilharam as suas perceções sobre o impacto de usar palavras semelhantes ou contrárias. Só após esta reflexão mais ampla, os conceitos formais de sinonímia e antonímia foram apresentados, conectando a prática inicial com a teoria.

A metodologia utilizada nesta aula foi fundamental para envolver os alunos de forma ativa no processo de aprendizagem. A divisão das atividades em pequenos grupos incentivou a colaboração e o pensamento crítico, permitindo que os alunos explorassem os conceitos de sinónimos e antónimos de forma prática e contextualizada. Ao reescreverem o conto "A Princesa

e o Sapo", os alunos não só aprofundaram a sua compreensão gramatical, como também perceberam o impacto que a escolha de palavras pode ter na interpretação de um texto.

Esta regência aproxima-se da ideia de laboratório gramatical ao transformar sala de aula num espaço de experimentação e descoberta prática da língua. Tal como num laboratório gramatical, onde se realizam experiências para explorar fenómenos, os alunos foram levados a experimentar diretamente com a linguagem, reescrevendo o conto "A Princesa e o sapo" com sinónimos e antónimos, sem uma introdução teórica prévia. Ao manipularem as palavras de forma ativa, os alunos puderam observar e refletir sobre os efeitos das suas escolhas, explorando como as variações lexicais têm impacto no significado e na interpretação de um texto.

Esta abordagem prática permitiu que os conceitos gramaticais emergissem naturalmente da experiência, antes de serem apresentados formalmente, o que é um princípio fundamental de um laboratório gramatical – a aprendizagem exploratória e indutiva. Desta forma, os alunos tornaram-se protagonistas do processo de aprendizagem, testando hipóteses e construindo conhecimento sobre a língua de forma interativa e colaborativa, refletindo o espírito de um laboratório de investigação aplicado à gramática.

4.5.1.4. QUARTA SESSÃO: CRIATIVIDADE DO GRAU DA FRASE

A quarta e última intervenção encontra-se com a seguinte designação *Criatividade do grau da frase*, e aconteceu no dia 20 de maio de 2024. Esta teve como principal objetivo a abordagem da noção de grau na frase, especificamente através da utilização de intensificadores de características e ações. Para apoiar a aprendizagem ao longo da aula, foi entregue a cada grupo uma ficha de trabalho, que serviu como guia para explorar e consolidar os conceitos apresentados (apêndice 5).

No início da aula foi observada e interpretada uma imagem onde se encontrava a opinião de uma menina acerca do quadro "A Noite Estrelada", de Vincent Van Gogh. A discussão em grande grupo concentrou-se na análise das palavras destacadas a negrito no balão de fala da menina ("absolutamente", "maravilhosamente" e "surpreendentemente"), permitindo aos alunos

a percepção de como esses intensificadores acrescentam intensidade e detalhe à descrição do quadro. Posto isto, foi levantada à turma a seguinte questão-problema: “De que forma podemos aumentar ou diminuir a intensidade de uma característica ou ação numa frase?”, incentivando os alunos a refletir acerca da utilização de intensificadores de grau.

Seguindo para o desenvolvimento da aula, os alunos foram divididos em grupos e procederam à leitura e preenchimento da ficha de trabalho. O primeiro exercício envolveu a identificação de palavras que expressam grau nas frases fornecidas, seguido pela análise de como essas palavras realçam o significado das frases. A correção foi realizada em grande grupo, permitindo que os alunos discutissem as suas respostas e clarificassem dúvidas.

Em seguida, a ficha de trabalho apresentou uma tarefa para completar frases com palavras que intensificassem as ideias ou características descritas. Novamente, a correção em grande grupo ajudou a consolidar o conhecimento. A leitura e interpretação das diferentes formas de exprimir o grau numa frase, conforme apresentado na ficha, proporcionou uma compreensão mais profunda dos intensificadores.

Para aplicar o que aprenderam, os alunos participaram numa atividade chamada “Olhar atento numa viagem imaginária”, onde descreveram locais de Portugal utilizando intensificadores. Cada grupo recebeu um guião com imagens de diferentes locais (Jardim Zoológico, Museu dos Coches, Portugal dos pequenitos, Torre de Belém e a Lagoa das sete cidades, nos Açores) e teve de criar descrições detalhadas, aplicando o conhecimento adquirido. As apresentações permitiram que os alunos recebessem feedback dos colegas e aperfeiçoassem as suas descrições.

trabalhar em equipa, uma vez que o trabalho cooperativo permite que os alunos aprendam uns com os outros, através da partilha de ideias e perspetivas, enriquecendo a construção do conhecimento.

Em todas as intervenções, a mestranda procurou que todos os alunos participassem ativamente na sua própria aprendizagem, ao invés de serem simples recetores de informação. Assim, os alunos foram incentivados a explorar os conteúdos, tendo por base questões orientadoras, fichas de trabalho e guiões. Em suma, a mestranda pretendeu criar um ambiente de aprendizagem cooperativo e participativo, onde os alunos, com algumas orientações, explorassem os conteúdos de forma ativa e reflexiva, garantindo, assim, uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados.

4.6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados os dados obtidos ao longo da investigação realizada, cujo objetivo se foca em compreender *O Contributo das Atividades de Envolvimento Epistémico para a Educação Cidadã dos Alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Os dados a seguir apresentados foram recolhidos a partir do *focus group* realizado na turma, notas de campo e, também, dos inquéritos por questionário elaborados.

4.6.1. GRUPO FOCAL

A realização do grupo focal exigiu a elaboração de um planeamento, que incluiu a preparação de um guião de orientação para a professora em formação. Na turma do 3.º ano, foram realizados dois grupos focais, cada um composto por 12 alunos, em conformidade com os padrões estabelecidos pelos referenciais teóricos consultados (Silva, Veloso & Keating, 2014). Este número reduzido de participantes foi escolhido para proporcionar mais oportunidades de intervenção por parte dos alunos. Após os alunos terem tomado conhecimento da sua participação no grupo focal, procedeu-se à organização da sala de aula para que todos se pudessem ver e ouvir com clareza. Com o espaço preparado, deu-se início à discussão, que se desenvolveu em torno das seguintes questões:

- Gostam de trabalhar em grupo? Porquê?
- Sentem que têm mais autonomia na vossa própria aprendizagem quando trabalham em grupo?
- Sentem-se motivados para aprender quando trabalham em grupo?
- Consideram que o facto de trabalharem em grupo tem impacto na relação que vocês têm uns com os outros?
- Quais são as principais aprendizagens que adquirem quando trabalham em grupo?

Antes de iniciar o grupo focal, a mestranda fez uma breve apresentação pessoal, agradecendo a presença e a disponibilidade dos alunos para participarem no estudo. Expôs de forma clara os objetivos delineados para o grupo focal e explicou, de modo sucinto, como seria conduzido o processo, incluindo a dinâmica de interação e as expectativas de participação. Reforçou a importância da sinceridade nas respostas, sublinhando que não havia respostas corretas ou incorretas, pois o intuito não era avaliar os alunos, mas sim compreender as suas perspetivas. Neste momento inicial, foi também pedido consentimento para a gravação das conversas, garantindo a confidencialidade e o respeito pela privacidade de cada participante. Além disso, esclareceu que as gravações seriam utilizadas exclusivamente para fins de análise académica.

Nas sessões dos grupos focais, ocorreram diálogos enriquecedores dos temas propostos. Os intervenientes começaram por responder à primeira questão colocada (Gostam de trabalhar em grupo? Porquê?), sendo, de seguida, apresentadas algumas das respostas.

V- Eu gosto!

M- Nem sempre porque depende das pessoas do meu grupo. Alguns querem fazer tudo à sua maneira.

N – Eu gosto, mas sinto que nem todos ajudam no trabalho de grupo. Às vezes ficam a brincar e a falar com os amigos e não participam no trabalho.

A partir das respostas, evidencia-se que, embora haja uma predisposição positiva em relação ao trabalho de grupo, existem desafios significativos que afetam a experiência coletiva. Alguns alunos expressam frustrações relacionadas com a dinâmica do grupo, como a dificuldade em cooperar e a falta de participação ativa por parte de alguns elementos. Estas respostas sugerem que o sucesso do trabalho em grupo depende muito da cooperação e do envolvimento de todos os participantes, e que a falta de equilíbrio nessas áreas pode gerar insatisfação e diminuir a pertinência do trabalho.

Depois de uma breve troca de ideias relativamente às opiniões pessoais acerca do trabalho de grupo, foi colocada a questão “Sentem que têm mais autonomia na vossa própria aprendizagem quando trabalham em grupo?”.

R- Sim, gosto de aprender com os meus colegas porque posso partilhar ideias e encontrar as respostas com eles, sem precisar que o professor explique tudo.

A- Sim, porque assim tenho que pensar por mim própria e ouvir as ideias dos outros, o que ajuda a aprender.

Desta forma, compreende-se que os alunos sentem que o trabalho em grupo e a pesquisa autónoma, numa aproximação à prática epistémica, contribuem significativamente na aprendizagem. Valorizam a oportunidade de partilhar ideias e colaborar com os colegas, o que lhes permite encontrar soluções e compreender o conteúdo por si mesmos, sem dependerem exclusivamente do professor. Isto sugere que, ao trabalharem em grupo, os alunos desenvolvem a capacidade de pensar de forma independente e de aprender de forma ativa e participativa. À seguinte questão colocada “Sentem-se motivados para aprender quando trabalham em grupo?”, os alunos exprimiram a sua opinião:

C- Sim. É bom porque há meninos que têm mais facilidade a fazer algumas coisas do que outros e assim é mais fácil. É bom para o grupo.

E- Sinto-me mais motivado porque é mais divertido trabalhar com os meus colegas e podemos ajudar-nos uns aos outros.

Os dados evidenciam que, na perspectiva das crianças, trabalhar em grupo tem um impacto positivo na motivação para aprender. A aluna C destaca que a colaboração em grupo é vantajosa porque permite que alunos com diferentes competências se ajudem mutuamente, facilitando a aprendizagem para todos. A aluna E menciona que é mais divertido trabalhar com os colegas e que a ajuda mútua torna o processo mais estimulante. Estas respostas evidenciam que os alunos valorizam o trabalho em grupo, não apenas porque facilita a compreensão dos conteúdos abordados, mas também porque torna a aprendizagem mais envolvente e dinâmica. Ou seja, a interação e o apoio dos colegas são vistos como elementos que aumentam a motivação e facilitam o processo de aprendizagem.

Tendo em consideração as duas últimas questões colocadas “Consideram que o facto de trabalharem em grupo tem impacto na relação eu vocês têm uns com os outros?” e “Quais são as principais aprendizagens que adquirem quando trabalham em grupo?”, estas encontram-se relacionadas com as consequências que o trabalho cooperativo tem na educação em valores dos alunos.

X- Faço novas amizades e aprendo a estar com outras pessoas. Isso é importante para o futuro porque ainda vou conhecer pessoas novas e é bom saber trabalhar em equipa.

S- Faço novas amizades com quem eu não costumo brincar no recreio.

J- Aprendo a ajudar os outros e os outros também me ajudam.

A partir das respostas dos alunos acima apresentadas, pode-se concluir que o trabalho em grupo tem um impacto significativo na aprendizagem de valores sociais e interpessoais. Os alunos indicam que, ao cooperar com os colegas, não só desenvolvem novas amizades, como também aprendem a trabalhar em equipa e a ajudarem-se uns aos outros. A aluna X destaca que fazer novas amizades e aprender a colaborar com diferentes pessoas é importante para o futuro, preparando-os para conhecer e trabalhar com novas pessoas. Segundo a aluna S, o trabalho em grupo permite que a mesma se relacione com os colegas com quem normalmente não brinca no recreio, o que sugere uma ampliação das suas relações sociais. De igual modo, o último

interveniente observa que aprende a ajudar e a receber ajuda, evidenciando a importância da cooperação e do apoio mútuo.

Tendo em consideração as respostas fornecidas, estas mostram que o trabalho em grupo contribui para a aprendizagem de valores como amizade, cooperação, empatia e respeito. Os alunos reconhecem que essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de competências sociais positivas e eficazes, preparando-os para futuras interações em que a capacidade de trabalhar em equipa e cooperar é essencial.

4.6.2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O questionário desenvolvido é composto por 6 perguntas, que exploram diversas atividades realizadas e as estratégias utilizadas, com especial enfoque no trabalho cooperativo. Após a recolha dos dados, estes foram analisados com o auxílio do *Excel*, com o propósito de robustecer o estudo de natureza estatística.

O primeiro passo foi identificar a faixa etária dos alunos. Para isso, a primeira questão relaciona-se com a identificação da faixa etária dos alunos, garantindo o anonimato das respostas. Além disso, os inquéritos foram distribuídos e preenchidos de forma individual pelos alunos, assegurando a integridade e a privacidade das informações fornecidas. Outras perguntas do inquérito exploraram aspetos relacionados com a perceção dos alunos sobre o trabalho cooperativo, a eficácia das estratégias utilizadas e a sua participação nas atividades. As análises realizadas visam não apenas entender o perfil dos participantes, mas também avaliar como as estratégias de trabalho cooperativo tiveram impacto na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

A seguir, será apresentada uma análise detalhada dos dados recolhidos, incluindo gráficos e tabelas que ilustram as respostas dos alunos e fornecem uma visão clara sobre o cumprimento dos objetivos estabelecidos. Esta análise permitirá uma compreensão mais profunda sobre as experiências educativas vivenciadas e, eventualmente, servirá como base para futuras melhorias nas práticas pedagógicas.

Relativamente à segunda questão, foi solicitado aos alunos que avaliassem, numa escala de 1 a 4 (sendo que o 1 significa “não gostei”, o 2 “gostei pouco”, o 3 “gostei” e o número 4 “gostei muito”), a sua experiência a trabalhar em grupo. Assim, após serem analisadas as respostas à questão e estando as mesmas organizadas num gráfico circular (figura 14), é possível evidenciar que mais de metade da turma, correspondente a 54% selecionam a opção “4”, revelando que “gostaram muito” de trabalhar em grupo. Outros 33% dos alunos consideraram a opção “3”, considerando que “gostaram” de trabalhar em grupo. Contudo, ainda assim existiu uma percentagem de 13% dos alunos que selecionou a opção “2”, ou seja, revelaram que “gostaram pouco” de trabalhar em grupo. Estas perceções podem ser confirmadas através das respostas à questão seguinte “Consideras que os trabalhos de grupo trouxeram benefícios para a turma?”, podendo-se observar no gráfico de barras (figura 15) que, dos 24 elementos da turma, apenas 3 referiram que consideravam que os trabalhos de grupo não traziam qualquer benefício para a turma. Algumas das justificativas para o facto de estes alunos não considerarem existir benefícios nesta metodologia encontram-se na questão que sucede a mesma, sendo pedido aos alunos que justificassem a sua resposta anterior. Algumas das justificações dos alunos que responderam negativamente à questão sobre se os trabalhos de grupo trouxeram benefícios para a turma vão ao encontro das respostas dadas no focus grupo, que consideravam que, por vezes, existia demasiada brincadeira entre alguns elementos do grupo, sendo que nem todos contribuíam de igual forma para o trabalho realizado.

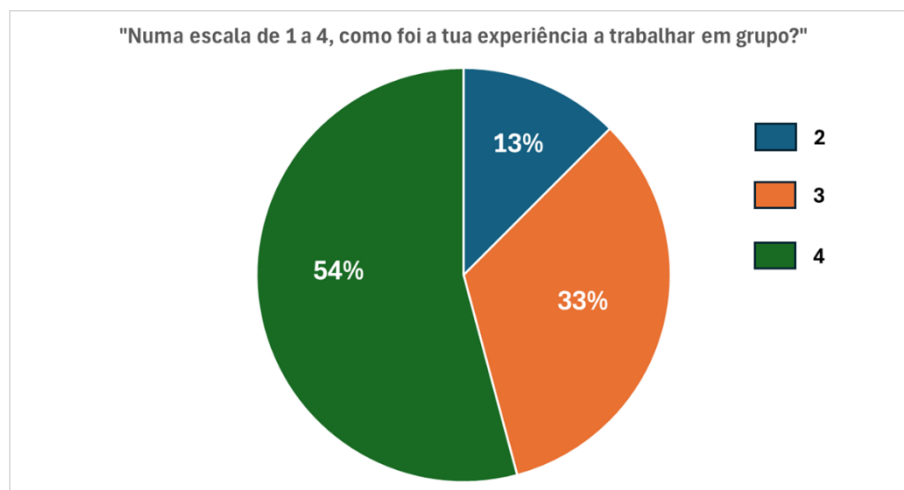


Figura 14 – Respostas dos alunos à questão: “Numa escala de 1 a 4, como foi a tua experiência a trabalhar em grupo?”

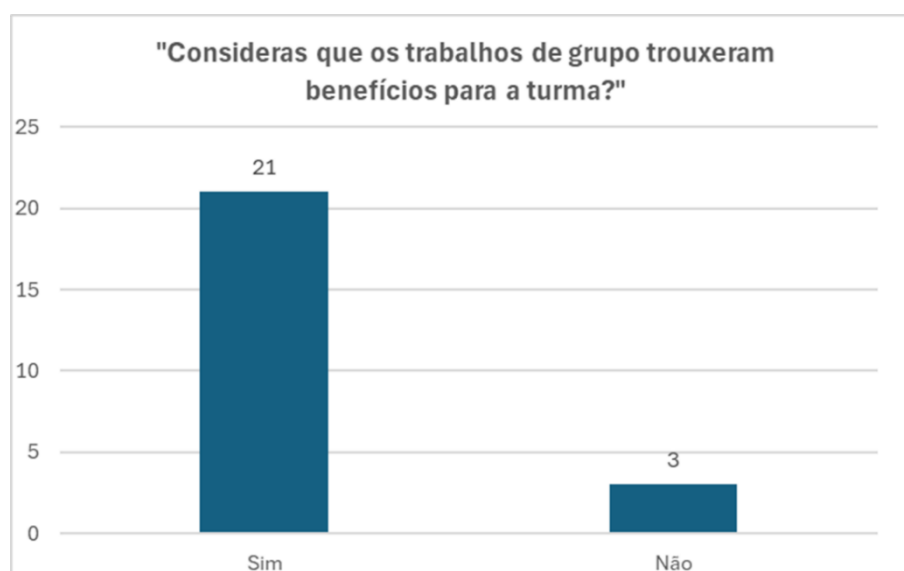


Figura 15 – Respostas dos alunos à questão: “Consideras que os trabalhos de grupo trouxeram benefícios para a turma?”

Assim, tendo em consideração as respostas dos alunos às questões apresentadas, é possível considerar que o trabalho de grupo, na perspetiva das crianças, teve um impacto predominantemente positivo nesta turma, proporcionando uma experiência satisfatória para a maioria dos alunos. Contudo, o sucesso desta metodologia foi parcialmente comprometido por desafios relacionados com a dinâmica de grupo, como a desigualdade na contribuição dos membros, assim como alguns momentos de distração.

Relativamente à quarta questão elaborada “Consideras que o facto de estares a trabalhar em grupo e poderes partilhar ideias com os teus colegas, é uma vantagem para a aprendizagem dos conteúdos abordados em aula? Explica porquê.”, tal como se encontra representado no gráfico circular da figura 16, grande parte da turma, correspondente a 83% considerou que aprende melhor quando trabalha em grupo. A maioria das justificações para o facto de aprenderem melhor através do trabalho de grupo está relacionado com a aprendizagem de conteúdos que nem sempre dominam, no entanto, quando um elemento do grupo se sente mais confortável com o tema, acaba por ajudar os outros elementos. Desta forma, pode-se constatar que trabalhar em grupo é encarado como uma vantagem significativa para a aprendizagem, pois proporciona um ambiente colaborativo onde a troca de ideias e conhecimentos é valorizada. Os alunos reconhecem que essa interação não só facilita a compreensão dos conteúdos, através da partilha e esclarecimento de dúvidas, mas também enriquece o seu conhecimento, contribuindo para uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

No sentido contrário, os alunos que responderam negativamente a esta questão, as justificações encontram-se relacionadas com os desentendimentos que, por vezes, acontecem nos trabalhos de grupo, sendo que esses alunos consideraram que o facto de estarem a trabalhar em grupo não traz qualquer vantagem para a sua própria aprendizagem.

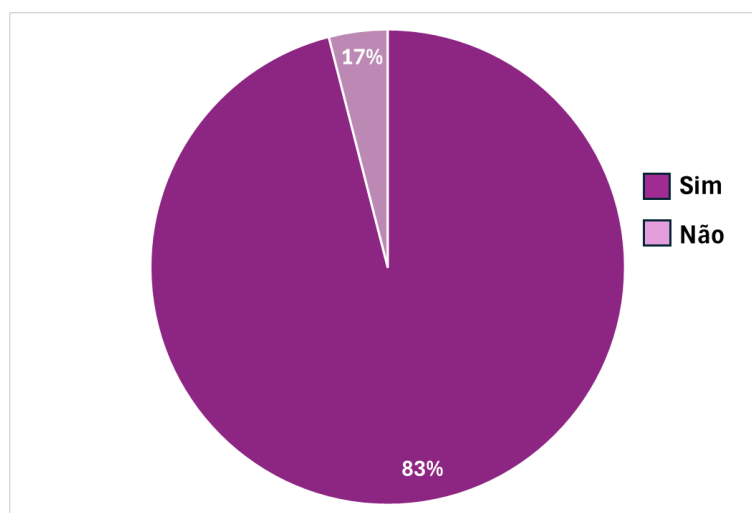


Figura 16 – Respostas dos alunos à questão “Consideras que o facto de estares a trabalhar em grupo e poderes partilhar ideias com os teus colegas, é uma vantagem para a aprendizagem dos conteúdos abordados em aula? Explica porquê.”

No seguimento do discutido, a última questão serve para avaliar as percepções e experiências dos alunos relacionadas com esta experiência. As questões abordaram diversos aspetos, como a motivação, a contribuição individual, o respeito pelas opiniões, o conforto ao partilhar sugestões, e a percepção de aprendizagem em grupo *versus* individual (“Durante os trabalhos de grupo eu...”). Assim sendo, estão presentes no quadro abaixo os resultados obtidos em cada um dos parâmetros em análise:

	Sim	Quase sempre	Por vezes	Não
Senti-me motivado?	46%	33%	13%	8%
Contribui para a realização das atividades?	54%	33%	13%	-----
Senti que os outros elementos do grupo respeitaram as minhas opiniões?	25%	33%	25%	17%
Senti-me confortável para dar sugestões de resolução das atividades?	37,50%	29,17%	12,50%	20,83%
Respeitei as opiniões dos meus colegas?	83%	13%	-----	4%
Senti que aprendi melhor, do que se tivesse trabalhado individualmente?	54%	21%	8%	17%
Senti que o grupo foi capaz de encontrar estratégias para uma boa resolução das atividades?	41,7%	25%	20,8%	12,5%
Fui capaz de avaliar o meu trabalho considerando o que correu bem e mal?	25%	50%	17%	8%
Senti que é importante ter autonomia na minha própria aprendizagem?	75%	12,5%	12,5%	-----

Quadro 1 – Respostas à última questão do inquérito

Os dados obtidos revelam que o trabalho em grupo foi, em geral, bem recebido pelos alunos, mas também apontam para áreas de melhoria importantes. A maioria dos alunos sentiu-se motivada e contribuiu ativamente para as atividades, com 54% a afirmarem que participaram plenamente. No entanto, é fundamental referir que 8% dos alunos indicaram falta de motivação, o que sugere que nem todos encontraram o ambiente de grupo suficientemente estimulante.

A questão do respeito e conforto dentro dos grupos também merece atenção. Embora 83% dos alunos tenham afirmado que respeitaram as opiniões dos seus colegas, apenas 25% sentiram que as suas próprias opiniões foram sempre respeitadas. Esta discrepância indica que, em alguns casos, os alunos podem ter enfrentado dificuldades em serem ouvidos ou valorizados no processo, o que pode ter impactado negativamente a sua experiência e motivação. O facto de

20,83% dos alunos não se sentirem confortáveis para dar sugestões reforça a necessidade de criar um ambiente de grupo mais inclusivo e cooperativo, onde todos os alunos sintam que as suas contribuições são valorizadas.

No que diz respeito à aprendizagem, 54% dos alunos acreditaram que aprenderam melhor em grupo do que individualmente, o que destaca o potencial dos trabalhos em grupo para melhorar a compreensão e a retenção dos conteúdos. No entanto, 17% não partilharam desta perspetiva, sugerindo que o trabalho em grupo não é igualmente percecionado por todos. Este dado levanta a questão da necessidade de oferecer diferentes formas de aprendizagem que possam atender às diversas preferências e estilos de aprendizagem dos alunos.

Além disso, 75% dos alunos reconheceram a importância da autonomia na sua própria aprendizagem. Este resultado sugere que, considerando os benefícios do trabalho em grupo, muitos alunos valorizam a capacidade de trabalhar de forma independente e gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Isto indica que o trabalho de grupo é uma estratégia pedagógica valiosa, onde os alunos podem explorar e aprofundar o seu conhecimento de forma autónoma.

Em conclusão, os dados obtidos no inquérito sugerem que, embora o trabalho em grupo tenha sido positivo e eficaz na promoção da aprendizagem e cooperação, há desafios que precisam de ser abordados. É crucial melhorar a dinâmica de grupo para garantir que todos os alunos se sintam respeitados, escutados e confortáveis para participar. Além disso, o equilíbrio entre o trabalho em grupo e a aprendizagem autónoma deve ser cuidadosamente considerado para maximizar o impacto educacional e atender às diversas necessidades dos alunos.

4.7. SÍNTESE FINAL

Com base nos dados recolhidos através do focus grupo e dos questionários aplicados, é possível considerar que as atividades de envolvimento epistémico desempenharam um papel relevante na motivação dos alunos para a aprendizagem, no desenvolvimento da capacidade de autorregulação e na promoção de competências interpessoais e de trabalho colaborativo, contribuindo, em última análise, para a educação cidadã dos estudantes.

Em relação ao primeiro objetivo de investigação – *analisar o contributo das atividades de envolvimento epistémico na motivação dos alunos* –, os resultados indicam que o trabalho em grupo foi um fator-chave para aumentar o interesse e o entusiasmo. A maioria dos alunos afirmou que se sentiu mais motivada ao cooperar com os colegas, destacando a interação como um elemento central para tornar a aprendizagem mais envolvente. Este dado sugere que o ambiente colaborativo proporcionado pelas atividades de envolvimento epistémico contribui para uma aprendizagem mais significativa e duradoura, reforçando o valor dessas práticas pedagógicas no aumento da motivação e participação ativa dos alunos.

No que diz respeito ao segundo objetivo – *compreender como as atividades de envolvimento epistémico podem contribuir para a capacidade de autorregulação dos alunos* –, os dados recolhidos revelaram que os alunos reconheceram o impacto positivo do trabalho em grupo e da pesquisa autónoma. Estes elementos foram fundamentais para o desenvolvimento de competências de definição de objetivos, estratégias de aprendizagem e avaliação crítica do progresso. Este ponto é fundamental, pois a autorregulação é uma competência importante para o sucesso académico e para a aprendizagem ao longo da vida. No entanto, através da análise dos dados recolhidos, foi possível identificar que nem todos os alunos se sentiram confortáveis em expressar as suas opiniões ou em participar ativamente. Assim, compreende-se a necessidade de uma gestão cuidadosa das dinâmicas de grupo para a promover a inclusão e o respeito mútuo, garantindo o envolvimento de todos no processo de aprendizagem. Este é um ponto que merece reflexão, uma vez que a eficácia do trabalho em grupo depende, em grande medida, da inclusão e do respeito mútuo entre os participantes. A criação de um ambiente onde todos os alunos se sintam valorizados e ouvidos é essencial para maximizar os benefícios do trabalho cooperativo.

Relativamente ao terceiro objetivo – *perceber como as atividades de envolvimento epistémico podem facilitar a participação dos estudantes em sala de aula* –, foi evidente que estas atividades incentivaram uma participação mais ativa e colaborativa. A partilha de ideias e a resolução conjunta de problemas foram reconhecidas como fatores que facilitaram a compreensão dos conteúdos e promoveram uma aprendizagem mais profunda. No entanto, foi possível observar que a desigualdade na contribuição dos membros do grupo é um desafio a ser superado. Embora a cooperação seja benéfica, é necessário criar estratégias que assegurem a participação equitativa de todos os alunos.

Quanto ao quarto objetivo definido – *compreender como as atividades de envolvimento epistémico podem promover o trabalho colaborativo* –, os alunos reconheceram amplamente que os benefícios do trabalho cooperativo não se relacionam apenas com a aprendizagem dos conteúdos, mas também com o desenvolvimento de competências sociais. Os alunos referiram que, ao trabalhar em grupo, aprenderam a cooperar, a respeitar as opiniões dos outros e a desenvolver empatia, sendo estas competências fundamentais para o seu futuro. No entanto, o sucesso do trabalho cooperativo depende, em grande parte, de uma gestão das dinâmicas de grupo, garantindo que todos os alunos possam contribuir e beneficiar igualmente das atividades.

No que concerne ao quinto objetivo – *discernir os possíveis contributos das atividades de envolvimento epistémico na promoção de valores* –, os resultados evidenciaram que essas atividades não só aprofundaram o conhecimento dos alunos, mas também promoveram valores como a amizade, o respeito e a cooperação. Através do trabalho em grupo, os alunos ampliaram as suas relações sociais e aprenderam a valorizar a diversidade de opiniões e experiências. Este é um ponto de grande relevância, pois destaca o papel da educação em valores como um componente essencial da aprendizagem.

Por fim, ao considerar a questão central – *“De que modo as atividades de envolvimento epistémico podem contribuir para a educação cidadã dos estudantes?”* –, podemos concluir que essas atividades promovem a aprendizagem cognitiva, assim como o desenvolvimento de competências interpessoais e sociais essenciais para a vida em sociedade. Ao integrar valores como o respeito, a cooperação e a empatia, as atividades de envolvimento epistémico contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

Em síntese, as atividades de envolvimento epistémico tiveram um impacto significativo na motivação para a aprendizagem, no desenvolvimento da autorregulação, na participação em sala de aula e na promoção do trabalho colaborativo e de valores fundamentais. Contudo, os desafios relacionados com a inclusão e a equidade nas dinâmicas de grupo devem ser cuidadosamente considerados para garantir que todos os alunos possam beneficiar plenamente dessas práticas pedagógicas. A reflexão sobre esses desafios e a implementação de estratégias que promovam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo são essenciais para

maximizar o potencial dessas práticas e alcançar os objetivos de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, é essencial fazer uma reflexão sobre o percurso realizado. O tempo de estágio revelou-se crucial, pois permitiu a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos, proporcionando uma visão concreta do trabalho pedagógico. Este período foi marcado por trocas enriquecedoras de experiências, expectativas, sucessos tanto individuais quanto coletivos, e valiosas aprendizagens. Além disso, permitiu uma compreensão mais aprofundada do papel do professor, destacando não apenas as exigências e desafios da profissão, mas também as gratificantes recompensas associadas ao impacto positivo na vida dos alunos.

Este relatório constitui um exame retrospectivo e reflexivo sobre o trabalho desenvolvido ao longo do último ano. Sinto uma grande satisfação ao recuar no tempo e observar o percurso que construí, marcado por desafios e novas aprendizagens. Foi um caminho longo e repleto de altos e baixos, mas que, acima de tudo, permitiu-me um contacto direto com a complexidade da prática docente.

Ao longo do documento, descrevo duas componentes fundamentais na formação de um professor: a prática de ensino supervisionada e o projeto de investigação-ação. A prática de ensino supervisionada ofereceu-me a oportunidade de enfrentar a realidade do quotidiano em sala de aula, permitindo-me aplicar e ajustar estratégias pedagógicas em tempo real. O projeto de investigação, por sua vez, aprofundou o meu conhecimento teórico e metodológico, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional e para uma abordagem mais reflexiva e fundamentada no processo educativo. Esta análise evidencia o crescimento pessoal e profissional que alcancei, sublinhando a importância de cada experiência vivida ao longo deste percurso.

Refletir sobre a minha experiência enquanto mestranda permite-me perceber que ser professor é, sem dúvida, uma tarefa que exige um vasto leque de competências. Para além do conhecimento científico, é imperativo possuir competências pedagógicas e didáticas, de modo a conseguir chegar a todos os alunos, tanto a nível individual como em grupo. Nunca se pode subestimar a importância do aspeto humano no processo educativo, pois ele é fundamental para a formação dos alunos como cidadãos e agentes de mudança.

Durante o estágio, foi possível observar a importância da adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades específicas dos alunos e à dinâmica de cada grupo. A experiência revelou a necessidade constante de reflexão e ajuste das práticas educativas para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante. Além disso, os desafios enfrentados nos contextos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, como a gestão da diversidade e a integração de novas práticas educativas, contribuíram para um aprofundamento das minhas competências profissionais e para uma melhor preparação para futuras situações. Assim, esta reflexão não só sintetiza as aprendizagens adquiridas, como também destaca as áreas para desenvolvimento contínuo, evidenciando o crescimento pessoal e profissional alcançado ao longo deste percurso.

Tive a oportunidade de experienciar a relevância fundamental da observação, planificação, ação, avaliação, reflexão e diálogo no trabalho de uma educadora. A observação atenta permitiu-me compreender melhor as dinâmicas e necessidades dos alunos, enquanto a planificação foi crucial para estruturar atividades e abordagens que atendiam aos objetivos pedagógicos. A ação prática revelou-se indispensável para aplicar as estratégias previamente planeadas e para intervir de forma adequada nas diversas situações que surgem em sala de aula.

A avaliação contínua ajudou-me a monitorizar o progresso dos alunos e a ajustar as práticas conforme necessário, garantindo que as intervenções fossem sempre orientadas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. A reflexão, por sua vez, proporcionou momentos valiosos para analisar e ajustar as abordagens pedagógicas, promovendo uma prática educativa mais consciente e adaptativa. Finalmente, o diálogo constante com colegas e alunos foi fundamental para partilhar experiências, obter *feedback* e construir um ambiente colaborativo que favorece o desenvolvimento profissional e a aprendizagem contínua. Estas competências inter-relacionadas mostraram-se essenciais para a prática educativa fundamentada e para o crescimento como docente.

A prática em contexto educativo revelou-se uma experiência enriquecedora, permitindo-me adquirir novos conhecimentos e explorar uma variedade de técnicas e metodologias. Este processo não só promoveu o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas por parte dos alunos, como também incentivou uma participação ativa na construção dos seus próprios saberes. Observa-se também uma evolução na minha prática pedagógica e no meu envolvimento

com o contexto educacional, o que possibilitou a diversificação dos recursos utilizados e uma planificação mais flexível, ajustada às necessidades e características específicas de cada situação. Esta jornada mostrou-me a importância de adaptar constantemente a minha abordagem para melhor responder às necessidades dos alunos e maximizar a pertinência da minha prática.

Em suma, esta etapa foi marcada por um processo de reflexão constante e crescimento profissional, onde a investigação desempenhou um papel crucial na prática pedagógica. A experiência obtida nos dois contextos educativos permitiu-me integrar e implicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação, enquanto desenvolvi novas competências e saberes através da prática real. Neste sentido, a reflexão contínua sobre o trabalho desenvolvido revelou-se essencial para a adaptação e evolução da minha prática educativa. Este processo não só facilitou a adequação e mudança das minhas abordagens pedagógicas, como também contribuiu para a transformação constante da minha ação educativa. Reconheço que esta prática reflexiva é fundamental para o aperfeiçoamento contínuo e para a construção de uma prática mais consciente e fundamentada.

A capacidade de refletir criticamente sobre as experiências vividas e as metodologias praticadas é um pilar essencial da formação ao longo da vida. Esta reflexão permitiu-me compreender melhor as dinâmicas do ensino e ajustar as minhas práticas às necessidades reais dos alunos, promovendo um desenvolvimento profissional mais robusto e adaptativo.

REFERÊNCIAS

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a Escola e a Família*. [Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco].
- Agertt, A. (2018). *A organização integrada do currículo na Educação de jovens e adultos: Um processo em construção*. [Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Especialização em Educação e Formação de Adultos. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto].
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade, in Instituto de Inovação Educacional (Ed.). *Caminhos para as escolas inclusivas* (p. 11-37) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*, 39, p. 55-71.
- Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O., Martins, M. & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo para a melhoria da ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 30, p. 209-231.
- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e as suas modalidades. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (p. 187-197). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. (2021). *Contributos para uma didática da leitura em Português do 2.º Ciclo do Ensino Básico– o laboratório de leitura recreativa*. [Relatório de estágio para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.ºCEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.ºCEB. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti].

- Ambrósio, S. (2002). O processo de conquista de autonomia na criança e as suas práticas educativas em educação pré-escolar. *Infância e Educação*, 5, 144-156.
- Azevedo, F. & Balça, Â. (2017). Educação Literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18 (37), 131-153.
- Baia, E. (2019). A importância da língua portuguesa no processo de interpretação das diferentes linguagens e expressões. *Trilhas Pedagógicas*, 9, p. 402-410.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Programa Nacional do Ensino do Português.
- Barbas, J. (2021). *(D)enunciar uma Escola Inclusiva*. [Pós-Graduação em Educação Especial da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti].
- Barca, I. (2004). Aula-oficina: do projeto à avaliação. *Atas das IV jornadas de Educação Histórica – Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 131-144). Braga: Universidade do Minho.
- Campino, D. & Dias, A. G. (2021). *Estudo do Meio e prática de integração curricular no 1.ºCEB*. Lisboa, 2, pp. 103-131.
- Campino, D., Dias, A. (2019) *Integração curricular no 1.º CEB – da prática à formação* in Pires, C., Lino, L., Pereira, S., Leite, T. *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (175-186) Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cardona. (2007). Cadernos e Educação na Infância. *Guião para avaliação dos materiais expostos nas paredes das salas de jardim de infância*, (81),14.
- Carvalho, G. & Freitas, M. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores.

- Cid, M. (2017). *Avaliar para incluir e melhorar as aprendizagens: práticas, obstáculos e possibilidades*. Centro de investigação em educação e psicologia da Universidade de Évora.
- Costa, F. (2014). *A magia da leitura*. [Dissertação de mestrado para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra].
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19.
- Dias, D. (2023). *Desvendando as raízes: uma jornada pelo Património e História na educação*. [Relatório de estágio para obtenção do Grau do Mestre em Ensino do 1.ºCEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.ºCEB. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto].
- Dias, L. (2014). *A Metodologia da Aula-oficina no Ensino da História e Geografia de Portugal*. [Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino da História e Geografia de Portugal no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa].
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural editores.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino* (1ª ed). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Duarte, P. & Nogueira, L. (2022). *A Escola em transformação: Formação e prática docente*. Coimbra, 2, pp. 8-21.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Programa Nacional do Ensino do Português.

- Esteves, M. (2007). Formação de professores das concepções às realidades. In L. Lima et al., *Educação em Portugal (1986–2006). Alguns contributos da investigação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. 4.^a edição. Porto Editora.
- Ferreira, A. (2019). *Espaço exterior à sala de aula: concepções e potencialidades na aprendizagem de conceitos científicos*. [Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.^o Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.^o Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa].
- Ferreira, J. (2016). *Incentivar para a leitura: Estratégias de promoção do gosto pela leitura utilizadas pela família e professores de alunos do 1.^o Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado para obtenção do grau de Mestre para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.^o Ciclo do Ensino Básico. Instituto Superior de Educação e Ciências].
- Ferreira, M. (2013). *Trabalho colaborativo na escola – Um desafio!*. [Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores, do Instituto Superior de Ciências Educativas].
- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva – Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 2, p. 19–37.
- Figueiredo, M. (2023). *A mediação escolar como meio de promoção de uma gestão positiva de conflitos*. [Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Mediação Escolar. Instituto de Educação da Universidade do Minho].
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1 (2), 16–31.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In João Formosinho, Graciete Monge e Júlia Oliveira-Formosinho

- (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (p. 81-106). Porto: Porto Editora.
- Franco, M. (2016). *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. Universidade católica dos santos.
- Franco, M. (2016). *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. Universidade católica dos santos.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, A. & Silva, M. (2023). *A gestão de conflitos no ambiente escolar: desafios e possibilidades*. In L. Hees, C. Hees, G. Ramirez (orgs.), *Discussões e Estudos sobre Gestão Educacional*, vol. 2, 89-101.
- Freitas, M., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Edições, Asa.
- Garcia, M. (2016). *A Matemática no Quotidiano Promover a descoberta da matemática, partindo das experiências do dia a dia das crianças, no contexto da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico*. [Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores].
- Gomes, H. A. R. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão*. (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Gomes, J. & Macedo, A. (2013). *Educação literária (1.º Ciclo) e lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores*. In M. Silva & I. González (coord.), *Literatura para a Infância e Juventude e Educação Literária*, 73-91.
- Goméz, A. & Sacristán, J. (1998). *Compreender e transformar o ensino* (4ª ed.). Artmed.

- Guimarães, M., Coelho, A., Abreu, A., Martini, M. & Alves, V. (2023). A metodologia de rotação por estações: uma análise das possibilidades e desafios na prática pedagógica. *Revista Amor Mundi*, 4 (5), p. 101-106.
- Guinapo, D. (2018). *A importância da motivação no ensino da História – Contributos práticos*. [Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade de Lisboa].
- Haetinger, G. (2004). *Informática na Educação: um olhar criativo*. POA: Instituto Criar Ltd.
- Lopes, A. (2014). *A interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1.ºCEB*. [Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa].
- Macário, M. J., Sá, C. M. & Gomes, B. (2015). Promoção da Língua Portuguesa no mundo através da sua abordagem transversal: um estudo na formação inicial de professores. *Revista Lusófona de Educação*, (27), 370-384.
- Martins, M. (2022). *Os modelos múltiplos de ensino e a motivação dos alunos*. [Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino de economia e contabilidade. Universidade de Lisboa].
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action Research: principles and practice*. RoutledgeFalmer.
- Medeiros, O. E. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- Meirieu, P. (2007). Pedagogia, Ciência e Ciências da Educação – uma conversa com o Professor Philippe Meirieu. *Olhar de professor*, v. 26, p. 1-10.
- Melo, B. (2018). *O Estudo do Meio como pilar de integração e de aprendizagens significativas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de estágio para obtenção

do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Universidade dos Açores].

Mello, T., & Rubio, J. d. (2013). A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, 4 (1), p. 1-11.

Miranda, L. C. & Morais, M. F. (2019). Criatividade e motivação: em estudo exploratório em docentes. *Estudios e investigación em psicología y educación*, vol. 6 (2), 114-125.

Monteiro, R. (2012). *A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade dos Açores].

Moran, J. (2019). *Metodologias Ativas em Sala de Aula*. Pátio Ensino Médio, ano 10, 39.

Moreira, A. & Marques, G. (2019). Educação histórica entre os 3 e os 12 anos: Desafios para quem ensina e para quem aprende. (2019). *Educação, Sociedade & Culturas*, 55, 73-87.

Moreira, A. I., & Duarte, P. (2022). A partir de uma análise do currículo prescrito para o Ensino Básico: que História (não) nos contam na escola? In M. A. Schmidt & I. Barca (Eds.), *Pensamento Histórico e Humanismo* (pp. 232-250). WAS Edições.

Moreira, M. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho].

Moura, A. (2022). *O Escape Room como recurso educativo*. Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais.

- Mouzon, C. (2014). *A criatividade na educação*. [Relatório de estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores].
- Nascimento, J. (2016). *O uso de documentos e a construção do conhecimento histórico*.
- Neto, A. (2001). O Uso de Documentos Escritos no Ensino da História- Premissas e Bases para uma Didática Construtivista. *História & Ensino*, 7, 143-165.
- Novo & Mesquita-Pires. (2009). A interação do adulto com a(s) criança(s). In Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias - Estudos de caso* (p. 123-134). Lisboa: ME.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.
- Nunes, S. (2022). *Benefícios da Aprendizagem Cooperativa e do Trabalho de Grupo nas Relações Interpessoais em Ambiente Escolar: Estudo de Caso em 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação Jean Piaget].
- Oech, R. V. (1983). *A Whack on the side of the head. how to unlock your mind for innovation*. Warner Books.
- Oliveira, J. (2017). *Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino-Aprendizagem no 1.ºCEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.ºCEB*. [Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti].
- Powell, R. & Single, H. (1996). Focus Group. *Methodology Matters, Internacional Journal for Quality in Health Care*, 8 (5), 499-509.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Reis, C. (2022). *A Relação Escola-Família*. [Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra].
- Reis, S. (2015). *Fundamentos e Didática da História I*. Curso Normal Superior – Anos iniciais do ensino fundamental. Faculdade de Tecnologia e Ciências. 1.ª edição.
- Roldão, M. (2017). *Currículo e aprendizagem efetiva e significativa: eixos da investigação curricular dos nossos dias*. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Eds.) *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 15–24). Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis 71 Revista Noésis. Edições DGIDC. Lisboa, p. 30–31.
- Romão, A. (2020). *Educar para a cidadania – Um olhar novo?*. [Dissertação de mestrado para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa].
- Rosales, C. (2010). *La planificación de la enseñanza por competencias: Qué tipo de innovación implica?* Universidade de Santiago de Compostela.
- Sacristán, J. G. (1989). *Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica*. *Investigación en la Escuela*, 7, p. 3–21.
- Santana, I. (2009). *Iniciação e desenvolvimento da escrita – dois percursos*. *Escola Moderna*, 33 (5), 25–40.
- Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Santos, I. (2014). *O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados?*. [Dissertação de mestrado para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto].
- Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014). *Focus group: considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175–190.
- Silva, J. (2014). *O trabalho colaborativo em equipa: conceções e práticas das equipas pedagógicas*. [Dissertação de mestrado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar. Instituto Politécnico de Setúbal].
- Silva, T. (2013). *A importância do caderno diário no ensino-aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto].
- Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). *A pedagogia dos discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação*. Centro de Linguística da Universidade do Porto, 275–286.
- Simões, I. (2020). *As dinâmicas das salas de futuro – Estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Administração Educacional, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra].
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Programa Nacional do Ensino do Português. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 1.ª edição.
- Souza, B & Souza, M. (2014). *A importância do espaço físico escolar no ensino e na aprendizagem*. Seminário Internacional. Demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea.
- Sousa, E. (2016). *A disposição das mesas na sala de aula e a interação entre as crianças: um estudo de caso no 1º Ciclo*. [Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em

Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro].

Syder, M. (2009). *A Compreensão Leitora –Estudo realizado durante a Iniciação à Prática Profissional de Português e Espanhol*. [Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto].

Tuckman, W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

UNESCO. (2021). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. *International commission of the futures of education*.

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.

Virões, M. (2013). *O papel da escola na educação de valores*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Instituto da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa].

Vieira, F. (2011). *A Experiência Educativa como Espaço de (Trans)formação Profissional*, 2, pp. 9-25.

DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei nº 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº92, 1ª Série de 14/05/2014. [0281902828.pdf \(diariodarepublica.pt\)](#)

Decreto-Lei nº 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República nº 201, 1ª Série de 30/08/2001. [201a00.pdf \(diariodarepublica.pt\)](#)

Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República nº 129, 1ª Série de 6/7/2018. [0291802928.pdf \(diariodarepublica.pt\)](#)

DOCUMENTOS NORMATIVOS

Direção Geral de Educação – MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português no 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal no 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho nº 6478/2017, 26 de julho. *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO* (2017). República Portuguesa.

ANEXOS

Anexo I – Lenda “Tesouros Escondidos” da regência *Tesouros com História*.

A notícia de que os exércitos franceses invadiam propriedades e roubavam tudo o que houvesse de valor levou muitas famílias a procurar esconderijos para as suas jóias, pratas, moedas de ouro. Sabendo que os soldados faziam buscas a todos os recantos, encontraram soluções engenhosas. Alguns padres mandaram cair os altares de prata de modo a parecerem de pedra ou tijolo rebocado.

Poços, paredes falsas, fundos de lareira, chaminés, tudo serviu para proteger as riquezas.

Terminada a guerra, a maior parte das pessoas foi buscar os seus bens.

Acontece que alguns morreram na guerra sem terem tempo de revelar o sítio do esconderijo. Outros, por receio, mantiveram o segredo mais alguns anos e também acabaram por morrer sem dizer aos filhos ou aos netos qual o local escolhido para cofre. Assim se explica que durante muitos anos tenha havido surpresas agradáveis para pessoas que faziam obras ou deitavam abaixo casas antigas, muros, poços, etc. E ainda hoje é provável que haja por aí tesouros escondidos dos franceses...



Anexo II – Fontes relativas à origem dos escravos.

Documento 1- Mapa com as rotas do comércio de escravos nos séculos XVII e XVIII



Costa, F., Marques, A., & Ribeiro, C. História e Geografia de Portugal, Porto Editora

Documento 2- A mão de obra escrava

O cultivo da cana-de-açúcar, assim como, a exploração do ouro do Brasil, eram trabalhos que necessitavam de muita mão de obra. Desta forma, os portugueses encontraram na escravidão, uma forma de ultrapassarem as dificuldades da falta de trabalhadores, já que, eles próprios não queriam realizar o trabalho pesado.

À medida que a colonização do Brasil se foi desenvolvendo, a necessidade por trabalhadores era tão grande, que fez com que o comércio de escravos aumentasse de forma significativa.

Texto adaptado de Alves, E., & Elisa, E. HGP em ação, Porto Editora

Documento 3- A Miscigenação



Miscigenação:

Mistura entre povos de diferentes etnias.

Anexo III – Fontes relativas ao transporte de escravos.

Documento 1- O transporte de escravos

Aos navios negreiros chamavam-se tumbeiros (de tumba, sepultura). Nestes navios, a única preocupação era transportar o máximo de escravos. O espaço reservado para cada indivíduo era do tamanho de um caixão com cerca de 1,80 m de comprimento e 77 cm de largura.

Joana Cirne e Marília Henriques, Cadernos de História 8, Areal Editores

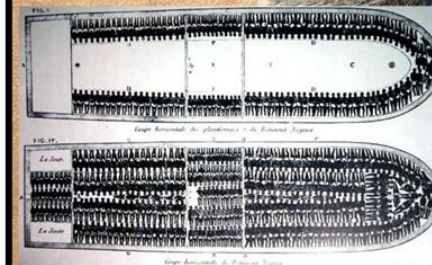
Documento 2- As condições de transporte dos escravos

Alguns navios portugueses transportavam cerca de 700 escravos. Os homens eram empilhados ao fundo do porão, acorrentados, com receio que se revoltassem. Às mulheres reservavam um espaço entre as cobertas do navio. As crianças eram amontoadas numa das cobertas como peixes num barril. O calor e o cheiro eram insuportáveis.

A viagem durava cerca de 25 dias de Angola a Pernambuco, 40 até à Baía e 50 até ao Rio de Janeiro. Muitos cativos [escravos] não resistiam, morrendo asfixiados, exaustos ou doentes.

Testemunho de Carli (padre italiano do séc. XVIII)

Documento 3- Navios Negreiros



Anexo IV – Fontes relativas à vida nos engenhos.

Documento 1- O dia a dia dos escravos nos engenhos de açúcar

O dia começava às 5 da manhã e terminava à noite, entre as 7 e as 10 da noite, com uma interrupção de cerca de duas horas por volta do meio-dia para o almoço. Durante as colheitas, o trabalho era ininterrupto. Nus ou cobertos de farrapos, manejando a foice ou a enxada, era necessário que o ritmo de trabalho fosse acelerado e constante, para não correr o risco da chibata. Nos engenhos de açúcar, os negros empurravam a cana para a moenda [moinho], temendo a todo o instante terem as mãos esmagadas, sobretudo à noite, quando o cansaço os obrigava a cantar para não adormecerem e não caírem num tacho fervente.

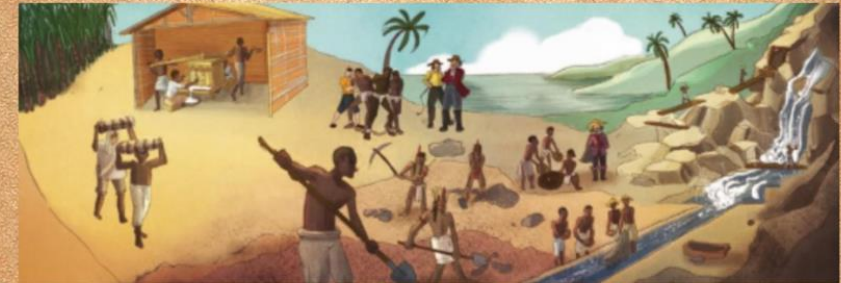
Gilberto Freyre, Casa-grande e senzala, 1933

Documento 2- Os senhores do engenho

Os canaviais açucareiros eram cultivados em terrenos incluídos em pequenas, médias e grandes propriedades (...). Os senhores do engenho (...) correspondiam aos grandes senhores da Europa. Viviam na casa grande, com uma vida luxuosa, controlando a sanzala, onde se alojavam os escravos negros que trabalhavam nas plantações e na fábrica (...).

José Manuel Garcia, História de Portugal – uma visão global, Ed. Presença, Lisboa, 1991

Documento 3- Exploração dos recursos naturais do Brasil, século XVIII (reconstituição)



Anexo V – Fontes relativas às minas de ouro no Brasil.

Documento 1- A exploração do Ouro do Brasil

Com a quebra dos lucros provenientes do açúcar, os Portugueses, em finais do século XVII, intensificaram a procura de ouro e pedras preciosas, organizando expedições para o interior do Brasil. Estes grupos de colonos, a quem chamaram bandeirantes, contribuíram para o alargamento das áreas conhecidas, para o estabelecimento de fronteiras e para a descoberta de minas de ouro e de pedras preciosas.

Santos, A., Cirne, J. & Henriques, M. Viagens no tempo 6, Areal Editores

Documento 2- O Movimento dos bandeirantes



Santos, A., Cirne, J., & Henriques, M. Viagens no tempo 6, Areal Editores

Documento 3- Escravo trabalhador nas minas de ouro no Brasil



A alguns escravos, que trabalhavam nas minas de ouro e de pedras preciosas, eram colocadas máscaras para impedir que engolissem as pepitas.

Anexo VI – Notícia “11,4% da mortalidade já se deve à alimentação inadequada do jornal Diário de Notícias”.

Edição Especial

Diário de Notícias

por Ana Mafalda Inácio, 14 outubro 2023

**11,4% DA MORTALIDADE
JÁ SE DEVE À
ALIMENTAÇÃO
INADEQUADA**




Direção Geral da Saúde lança hoje um Plano de Promoção para a Alimentação Saudável para assinalar este dia. E define como uma das prioridades a necessidade de se reduzir em 10% e 20% a ingestão de sal e de açúcares até 2027.

Os erros alimentares e o excesso de peso e obesidade podem vir a ultrapassar o tabaco no ranking dos fatores de risco que mais contribuem para a mortalidade.

Neste documento, a DGS alerta para o facto de, atualmente, 11,4% da mortalidade no nosso país já ter como causa a alimentação inadequada, concretamente, mais de 13 mil pessoas, sendo que 9666 morreram devido a doenças cardiovasculares, 2165 por doença oncológica e 1443 por diabetes e doenças renais.


Para a autoridade nacional de Saúde, é urgente reverter esta tendência. E, neste sentido, este plano inclui duas prioridades a cinco anos, até 2027, como a redução da ingestão do teor de sal, em 10%, e dos açúcares, em 20%. Mas este plano tem ainda como objetivo “melhorar o conhecimento sobre a dieta mediterrânica”, bem como “a promoção da alimentação saudável e a prevenção e controlo de todas as formas de malnutrição, em particular do excesso de peso e da obesidade”.

No PNPAS, a DGS dá ainda nota que 56% dos portugueses (esmagadora maioria adolescentes e crianças) regista um consumo inferior a 400 gramas por dia de hortofrutícolas; que 41% dos adolescentes consome diariamente refrigerantes e que tanto estes como as crianças ingerem também diariamente mais de 10% de açúcares livres, em produtos processados. A ingestão de sal é outro problema, estando provado que 77% dos portugueses também ingere mais de 5 gramas por dia. E como se não bastasse, 29% dos produtos ingeridos diariamente não incluem a roda dos alimentos saudáveis. 41% dos adolescentes ingerem diariamente refrigerantes, mais de 10% de açúcares livres e mais de 5 gramas de sal. 29% dos alimentos que ingerem não fazem parte sequer da roda da alimentação saudável.



APÊNDICES

Apêndice A – Guião de exploração da aula *8 de março é crucial, porquê um dia tão especial?*

Dia 8 de março é crucial. 
Porquê um dia tão especial?

A evolução da educação feminina. (Responde corretamente às seguintes questões e assinala a opção correta).

1. Onde é que as crianças aprendiam?

2. Qual era a função da mulher?

3. Que tipo de famílias tinham acesso à educação?
 Famílias ricas Famílias pobres

Pistas:

A luta das mulheres. (Responde corretamente às seguintes questões).

4. Onde surgiram os primeiros movimentos liderados pelas mulheres?

5. O que é que as mulheres pretendiam?

6. Quais as consequências da 1.ª Guerra Mundial para as mulheres?

As Mulheres e a Política (Responde corretamente às seguintes questões).

7. Em que ano a primeira mulher votou em Portugal? _____

8. Por que razão Maria Eduarda Ferreira se destacou?

9. Atualmente, qual é o género que tem mais eleitos na Assembleia Constituinte e da República?

Pistas:

O dia 8 de março (Ordena cronologicamente os acontecimentos de 1 a 4).

Greve das operárias da indústria têxtil contra a fome.

15 mil mulheres marcharam em Nova Iorque, a pedir melhores salários e condições de trabalho.

O Dia Internacional das Mulheres é oficializado.

Um incêndio numa fábrica têxtil matou 129 mulheres.

Pistas:

Apêndice B – Alfabeto com símbolos associados para a decifração do código acerca do Dia Internacional da Mulher.

Vamos decifrar a frase?

□	A	☁	I	🗄	Q	🗄	Z
○	B	➡	J	🌈	R		
☆	C	📦	K	➤	S		
△	D	♥	L	🗣	T		
😊	E	🚫	M	📄	U		
🍷	F	☀	N	📐	V		
✚	G	📱	O	⚡	X		
🎯	H	⌘	P	🎲	Y		


Apêndice C – Lista de pedidos para ser preenchida ao longo da aula *A Folarada*.

A FOLARADA

ENCOMENDA N.º1

Dados:	Estratégia:	Cálculos:	Ingredientes
			___ gramas de farinha; ___ gramas de açúcar; ___ ovos; ___ gramas de manteiga; ___ gramas de leite meio gordo; ___ gramas de fermento; ___ limões; ___ colheres de café de canela moída; ___ gramas de sal fino.

ENCOMENDA N.º2

Dados:	Estratégia:	Cálculos:	Ingredientes
 ___ h ___ m			___ gramas de farinha; ___ gramas de açúcar; ___ ovos; ___ gramas de manteiga; ___ gramas de leite meio gordo; ___ gramas de fermento; ___ limões; ___ colheres de café de canela moída; ___ gramas de sal fino.

PEDIDO DA FILA N.º1

Dados:	Estratégia:	Cálculos:	Ingredientes
			___ gramas de farinha; ___ gramas de açúcar; ___ ovos; ___ gramas de manteiga; ___ gramas de leite meio gordo; ___ gramas de fermento; ___ limões; ___ colheres de café de canela moída; ___ gramas de sal fino.

A FOLARADA

PEDIDO DA FILA N.º2

Dados:	Estratégia:	Cálculos:	Resposta:
			

NÚMERO DE FOLARES VENDIDOS

Folares grandes: _____ Folares médios: _____ Folares pequenos: _____	
--	---

LUCRO DA PADARIA

	Pequeno	Médio	Grande
Preço para produzir	2€	4€	8€
Preço para os clientes	8€	8€	10€

Resposta: _____

Apêndice D – Laboratório gramatical tendo por base o estudo da fábula *A Lebre e a Tartaruga*.

Recorda:

Nome: subclasses

- ✓ Os nomes são palavras que servem para nomear pessoas, lugares, objetos, animais, plantas...
- ✓ Dentro das classes dos nomes, há subclasses (próprios, comuns e comuns coletivos).
- ✓ Os nomes são palavras variáveis porque podem variar em número, género e grau.

1. Sublinha os nomes presentes nas frases abaixo e, de seguida, preenche a grelha, transcrevendo os nomes que sublinhaste, para a coluna adequada.

- A fábula “A lebre e a tartaruga”, faz parte das Fábulas de Esopo, uma coleção de fábulas creditadas a Esopo, um escravo e contador de histórias que viveu na Grécia antiga.
- As fábulas têm poucas personagens que, normalmente, são animais personificados. Relativamente às fábulas de Esopo, intervêm vários animais, como lebres, tartarugas, leões, raposas, ratos, rãs, entre outros...
- Na fábula “A lebre e a tartaruga”, podemos atribuir alguns defeitos e qualidades: vaidade, resiliência, valentia, arrogância, esperança, determinação e orgulho.
- Uma vez que a tartaruga se encontrava sozinha, podemos supor que esta tinha-se afastado do seu bando, correndo o perigo de ser capturada por uma ninhada.

Nomes		
próprios	comuns	Comuns coletivos

Conclui:

Os _____ usam-se para nomear _____ ou lugares individualizados.

Os _____ usam-se para nomear todos os objetos, animais ou coisas _____

Os _____, mesmo no singular, usam-se para nomear um conjunto de seres _____

Palavras semelhantes e opostas

Para refletir:

O que são palavras semelhantes?

2. Analisa as seguintes frases presentes na fábula “A lebre e a tartaruga”, e substitui as palavras sublinhas, por outras com um sentido semelhante.
- “- És tão lenta () ! – exclamou a lebre. – Porque é que não andas mais depressa ()?”
 - “- Sabes que mais... - disse a tartaruga calmamente (). – Se fizermos uma corrida, aposto que te consigo vencer ()”.
 - “Mas estava tão confiante () de que ia vencer que concordou com a corrida.”
 - “A tartaruga continuou a andar, passo lento e constante ().”
 - “Mas a tartaruga venceu, de forma justa () e honesta.”

Conclui:

- ✓ A **sinonímia** é uma relação de equivalência entre palavras.
- ✓ Duas palavras são _____ quando têm o mesmo _____.
- ✓ Na maior parte dos casos, as palavras que têm o mesmo significado estabelecem entre si uma relação de _____. Por exemplo, os adjetivos feliz e contente não são sinónimos perfeitos.

Para refletir:

O que são palavras contrárias?

3. Preenche os espaços em branco, com as palavras que se encontram no quadro à direita, que consideras serem contrárias às que se encontram na coluna da esquerda.

Lento			
Vencer			
Confiante			
Constante			
Justa			

Apreensivo / Injusta /
Instável / Rápido /
Perder / Receoso /
Mutável / Veloz /
Inseguro / Depressa /
Indevida.

Conclui:

- ✓ A **antonímia** é uma relação de _____ entre palavras.
- ✓ Duas palavras são antónimos quando representam significados opostos.
- ✓ Os antónimos podem ser de dois tipos: _____ e _____.
- ✓ Utiliza-se a designação de antonímia binária quando a relação de antonímia é estabelecida apenas entre duas palavras, e antonímia não binária, quando a relação de antonímia põe em relação mais que duas palavras.

Apêndice E – Guiões orientadores de análise dos documentos relativos à aula acerca dos escravos africanos.

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO	GUIÃO DE OBSERVAÇÃO
Responde às seguintes perguntas, utilizando, sempre que possível, uma citação dos documentos. EM QUE CONDIÇÕES OS ESCRAVOS ERAM TRANSPORTADOS?	Responde às seguintes perguntas, utilizando, sempre que possível, uma citação dos documentos. COMO É QUE PORTUGAL PROCUROU COMBATER O PREJUÍZO DA DIMINUIÇÃO DOS LUCROS DO AÇÚCAR?
QUANTO TEMPO DURAVA A VIAGEM?	QUEM ERAM OS BANDEIRANTES?
TODOS OS ESCRAVOS CHEGAVAM AO DESTINO?	OS MOVIMENTOS DOS BANDEIRANTES TIVERAM INFLUÊNCIA NAS FRONTEIRAS ATUAIS DO BRASIL?

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO	GUIÃO DE OBSERVAÇÃO
Responde às seguintes perguntas, utilizando, sempre que possível, uma citação dos documentos. QUAIS ERAM AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS ESCRAVOS?	Responde às seguintes perguntas, utilizando, sempre que possível, uma citação dos documentos. QUAIS OS LOCAIS DE ORIGEM, E DE CHEGADA, DOS ESCRAVOS?
COMO É QUE VIVIAM OS SENHORES DO ENGENHO?	POR QUE RAZÃO OS PORTUGUESES LEVAVAM ESCRAVOS AFRICANOS PARA O BRASIL?
QUAIS SÃO AS DIFERENÇAS ENTRE O DIA A DIA DE UM SENHOR E DE UM ESCRAVO?	ACHAS QUE A VINDA DE EUROPEUS E AFRICANOS TEVE INFLUÊNCIA NA CULTURA ATUAL BRASILEIRA?

Apêndice F – Planificação do projeto “De 8 a 80, uma aventura pelas emoções”, relativa à emoção da tristeza.

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências
11/03/2024 9h10- 10h	Início da aula: Deslocação da turma para a biblioteca.		
5 min.			
5 min.	<p>Motivação:</p> <p>1- Vamos falar sobre dias difíceis?</p> <p>1.1. Realização de um anagrama através da aplicação <i>Wordwall</i> [apêndice P1], que conterá o título da obra “Vamos falar sobre dias difíceis?”.</p> <p>1.2. Análise, em grande grupo, do significado desta expressão, através das questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as possíveis razões para alguém sugerir falar sobre dias difíceis? • Que temas podem surgir quando se inicia um diálogo sobre dias difíceis? • Qual será o principal objetivo na partilha de experiências sobre dias difíceis? 	<p>Projetor;</p> <p>Anagrama.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>
15 min	<p>Desenvolvimento:</p> <p>2- Leitura da obra.</p> <p>2.1. Preparação de um momento de leitura: disposição dos alunos em semicírculo no chão em cima de mantas e projeção de uma fogueira virtual.</p>	<p>Livro: <i>Vamos falar sobre dias difíceis?</i>, de Filipa Maló Franco;</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p>

25 min	<p>2.2. Leitura da obra <i>Vamos falar sobre dias difíceis?</i>, de Filipa Maló Franco [anexo P1].</p> <p>2.3. Análise, em diálogo aberto, do conteúdo desta obra, através das questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o tema central do livro? • Como é que o autor aborda a ideia de dias difíceis ao longo do livro? • Quais são as estratégias sugeridas pelo autor para lidar com os desafios? • Quais as principais mensagens que o autor transmite para enfrentar os dias difíceis? <p>3- Partilha dos dias difíceis.</p> <p>3.1. Diálogo aberto acerca da forma como as pessoas ao nosso redor podem ajudar a melhorar os nossos dias mais complicados;</p> <p>3.2. Escrita de uma carta a descrever de um dia difícil para ser enviado em anónimo, no caderno diário individual;</p> <p>3.3. Correção da carta pelas professoras em formação;</p> <p>3.4. Transcrição da carta para um modelo pré-definido [apêndice P2] para ser enviado.</p>	<p>Caderno diário;</p> <p>Modelo de carta pré-definido.</p>	<p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>
--------	--	---	--

2 min	<p>Consolidação:</p> <p>4- A partilha do dia difícil.</p> <p>4.1. Diálogo aberto acerca da tarefa realizada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se sentiram ao descrever um dia difícil na carta? • Foi fácil ou difícil expressar os vossos sentimentos por escrito? Porquê? • Como acham que o destinatário da carta se sentirá ao ler a mensagem? • De que forma a partilha dos dias difíceis pode ajudar a criar um ambiente de empatia e apoio mútuo na turma? • Gostavam de repetir esta tarefa? 		Relacionamento interpessoal.
11/03/2024 12h15- 13h	<p>Motivação</p> <p>1. Recebimento das cartas.</p> <p>1.1. Receção das cartas acerca dos dias difíceis da outra turma e distribuição, de forma aleatória, a cada aluno;</p> <p>1.2. Leitura silenciosa e individual do dia difícil entregue.</p>	Cartas acerca dos dias difíceis da outra turma.	Informação e comunicação; Linguagens e textos.
10 min			
20 min.	<p>2. Mensagem de apoio.</p> <p>2.1. Elaboração de uma mensagem de apoio com sugestões de como contornar as adversidades do dia descrito, no caderno diário;</p> <p>2.2. Correção da resposta pelas professoras em formação;</p> <p>2.3. Transcrição da mensagem elaborada para o verso da carta recebida.</p>	Caderno diário; Cartas acerca dos dias difíceis da outra turma.	Informação e comunicação; Linguagens e textos.

10 min.	<p>3. Apoiar um colega.</p> <p>3.1. Diálogo, em grande grupo, sobre a resposta redigida, através das seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais foram os principais sentimentos e pensamentos que surgiram ao escreverem a mensagem de apoio? • De que forma a mensagem de apoio que escreveram pode impactar o colega que a receberá? • Por que razão é importante prestar apoio aos colegas em momentos difíceis? • Existe algum, na vossa vida pessoal, em que receberam ou ofereceram apoio que fez diferença? Como se sentiram? • Acreditam que devem apoiar os colegas regularmente, mesmo que não seja por escrito? <p>3.2. Devolução, por parte das professoras em formação, das cartas elaboradas acerca dos dias difíceis aos donos originais.</p>	Cartas acerca dos dias difíceis da outra turma.	Relacionamento interpessoal.
Avaliação formativa	<p>Critérios de avaliação formativo, o aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compreender como partilhar um sentimento relacionado com a tristeza/ desconforto/ ansiedade ajuda-nos a compreender a nós mesmos; - Descrever um dia difícil da vida pessoal. - Mostrar o lado positivo de uma situação complicada. <p>Instrumentos: qualidade da participação; carta enviada; resposta elaborada.</p>		
21/03/2024	Início da aula:		
5 min.	Deslocação da turma para a biblioteca.		

Apêndice G – Planificação do projeto “De 8 a 80, uma aventura pelas emoções”, relativa à emoção da tristeza.

<p>10 min.</p>	<p>Motivação:</p> <p>1- Emoções opostas</p> <p>1.1. Visualização de um excerto do filme “Divertida mente”, onde é possível a observação de duas emoções contrárias, a alegria e a tristeza [apêndice P2]. Interpretação do conteúdo do excerto através das seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as emoções representadas no excerto visualizado? • Qual é a importância de reconhecer e lidar com diferentes emoções? • Como consideras que as emoções influenciam as nossas ações? • Achas importante falar sobre as emoções? 	<p>Projeter;</p> <p>Excerto do filme “Divertida mente”.</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>
<p>30 min</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <p>2- Um Sorriso</p> <p>2.1. Apresentação da capa do livro <i>Um Sorriso</i>, de Marie Voigt, por parte da professora, e identificação do título pelos alunos [anexo P3].</p> <p>2.2. Diálogo com os alunos acerca do título, de acordo com os seguintes tópicos orientadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o significado simbólico do sorriso no título? • O que é que o título sugere acerca do tema geral do livro? <p>2.3. Leitura da ilustração presente na capa da obra <i>Um Sorriso</i>, com base nos seguintes tópicos orientadores:</p>	<p>Livro: <i>Um sorriso</i>, de Marie Voigt;</p>	<p>Informação e comunicação;</p> <p>Linguagens e textos;</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as cores predominantes? (o branco representa a pureza, o amarelo a alegria/ felicidade) • O que é que simboliza a borboleta presente na capa? • Tendo em consideração a ilustração da capa da obra, consideram que o título “Um sorriso”, representa algo positivo ou negativo na história? <p>3- Leitura da obra.</p> <p>3.1. Preparação de um momento de leitura: disposição dos alunos em semicírculo no chão em cima de mantas e projeção de uma fogueira virtual.</p> <p>3.2. Leitura da obra, em voz alta, por parte da professora.</p> <p>3.3. Diálogo, em grande grupo, acerca do conteúdo da obra. À medida que o diálogo vai decorrendo, serão levantadas algumas questões, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o tema central do livro e como é que este é desenvolvido ao longo da história? • Como é que as ações das personagens presentes na história refletem a mensagem do livro? • Quais as diferentes formas de representação de um sorriso utilizadas pelo autor? 		<p>Relacionamento interpessoal.</p>
--	---	--	-------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> • Existem mensagens ou lições importantes que o autor pretende transmitir através da história? • Como é que são abordadas as questões importantes, como o amor, a amizade e a família? <p>4- Roda da alegria.</p> <p>4.1. Após a análise e interpretação do conteúdo da obra, será criado um momento de partilha entre os alunos da turma. Cada aluno terá a oportunidade de partilhar com os colegas algo pelo qual se sintam gratos ou que os faça sorrir. Esta atividade contribuirá para a promoção de um ambiente positivo e de conexão/ união entre os alunos.</p> <p>5- Um sorriso</p> <p>5.1. Escrita, por parte de cada aluno, de uma mensagem anónima num modelo pré elaborado no <i>Canva</i> [apêndice P4], que será dirigida a um aluno da turma do 5.º A. Será pedido aos alunos que dirijam uma mensagem positiva, que transmita alegria aquele que a vai ler, apesar de os alunos não terem conhecimento prévio de quem irá receber a sua mensagem.</p>		
5 min	<p>Consolidação:</p> <p>6- Troca de cartas</p> <p>6.1. Colocação das cartas num saco e entrega dos textos realizados aos alunos do 5.º B de forma aleatória.</p>	Cartão do sorriso.	Relacionamento interpessoal.

21/03/2024	Motivação:		Informação e comunicação;
5 min.	1- Receção das mensagens 3.1. Receção das mensagens realizadas pelos alunos da outra turma para tornarem o dia dos colegas mais feliz; 3.2. Leitura silenciosa e individual da mensagem entregue.	Mensagens realizadas pelos alunos	Relacionamento interpessoal.
15 min	2. Colocar um sorriso no rosto dos outros. 2.1. Diálogo, em grande grupo, sobre as mensagens dos colegas, através das seguintes questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> • Como te sentiste ao ler a mensagem que outro colega escreveu para ti? • Achas que esta mensagem tem um impacto significativo na melhoria do teu dia? • O que mais gostaste na mensagem que recebeste? • Como é que a mensagem que recebeste te faz pensar sobre a importância destes gestos? • Achas que a mensagem que escreveste colocará um sorriso no rosto daquele que a ler? 	Mensagens elaboradas pelos alunos.	Informação e comunicação; Linguagens e textos; Pensamento crítico e pensamento criativo; Raciocínio e resolução de problemas; Relacionamento interpessoal.

10 min	<p>Consolidação:</p> <p>3. Refletir sobre os nossos atos.</p> <p>4.1. Diálogo aberto acerca da tarefa realizada, através das seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se sentiram ao escrever as mensagens para os vossos colegas? • Foi fácil ou difícil dirigir uma mensagem a uma pessoa desconhecida? Porquê? • Como acham que os colegas se vão sentir ao lerem as mensagens escritas por vocês? • Como é que uma mensagem alegre e positiva pode ajudar o outro a sentir-se mais feliz? • Que outros gestos poderíamos fazer para tornar o dia do outro mais feliz? • Gostaram desta tarefa? Gostariam de repeti-la? 		<p>Linguagens e textos;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Relacionamento interpessoal.</p>
Avaliação formativa	<p>Critérios de avaliação formativo, o aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compreender como um gesto pode melhorar o dia de outra pessoa; - Escrever uma frase que vá despertar felicidade. <p>Instrumentos: qualidade da participação; carta enviada.</p>		

Apêndice H – Inquérito por questionário.

Inquérito por questionário

Este inquérito por questionário foi elaborado no âmbito da unidade curricular *Prática de Ensino Supervisionada* e tem como objetivo investigar o contributo de atividades que envolvam a participação ativa dos alunos na aprendizagem, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

1. Quantos anos tens? _____

2. Numa escala de 1 a 4, como foi a tua experiência a trabalhar em grupo? Assinala com um X a opção adequada (sendo que o 1 significa “não gostei”, o 2 “gostei pouco”, o 3 “gostei” e o 4 significa “gostei muito”).

1	2	3	4

3. Consideras que os trabalhos de grupo trouxeram benefícios para a turma?

3.1. Justifica a resposta anterior.

4. Consideras que o facto de estares a trabalhar em grupo e poderes partilhar ideias com os teus colegas, é uma vantagem para a aprendizagem dos conteúdos abordados em aula? Explica porquê.

5. Assinala com um X a opção que consideras mais adequada. Durante os trabalhos de grupo eu:


	Sim	Quase sempre	Por vezes	Não
Senti-me motivado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contribui para a realização das atividades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senti que os outros elementos do grupo respeitaram as minhas opiniões?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senti-me confortável para dar sugestões de resolução das atividades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitei as opiniões dos meus colegas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senti que aprendi melhor, do que se tivesse trabalhado individualmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senti que o grupo foi capaz de encontrar estratégias para uma boa resolução das atividades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fui capaz de avaliar o meu trabalho considerando o que correu bem e mal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senti que é importante ter autonomia na minha própria aprendizagem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Apêndice I – Guião de investigação da aula *Movimentos e Teorias sobre a Terra.*

Os Movimentos Naturais da Terra

Estação A

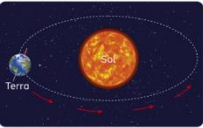
Movimento da Terra	Como acontece	Duração	Consequência
	Roda em torno de si mesma		



Por que motivo o movimento mencionado é tão importante?

Estação B

Movimento da Terra	Como acontece	Duração	Consequência
		365 dias e 6 horas (1 ano)	




Por que razão de 4 em 4 anos o ano tem mais um dia? Como é que o movimento mencionado faz variar as estações do ano?

Estação C

Quem foi o principal responsável por esta teoria?


Em que consiste a teoria em questão?



Estação D

Quem foi o principal responsável por esta teoria?

Em que consiste esta teoria?



Apêndice J – Recurso escrito utilizado na regência *Movimentos e Teorias sobre a Terra*, acerca do Movimento de Translação.

Movimento de Translação

O movimento da Terra em torno do Sol chama-se Movimento de Translação e demora cerca de 365 dias e 6 horas a completar-se, ou seja, aproximadamente um ano.


Este movimento provoca a alteração das estações do ano, isto acontece devido à inclinação do eixo da Terra. Assim, enquanto a Terra gira em torno do Sol, ele não a ilumina sempre da mesma forma. Essa inclinação faz com que a exposição à luz solar e a temperatura variem ao longo do ano nas diferentes regiões da superfície terrestre.



O diagrama ilustra o movimento de translação da Terra em torno do Sol. O Sol é representado no centro, e a Terra orbita em uma trajetória elíptica. O eixo da Terra está inclinado em relação ao plano da órbita. As estações do ano são indicadas: primavera (topo), verão (esquerda), outono (fundo) e inverno (direita). Os pontos equinociais são marcados: Equinócio da primavera (março) no topo, Equinócio do outono (setembro) no fundo, Solstício de verão (junho) à esquerda e Solstício de inverno (dezembro) à direita. Arrows azuis indicam o sentido do movimento orbital.

Apêndice K – Documento escrito acerca da Teoria Heliocêntrica.

3



Na Teoria Heliocêntrica a Terra move-se de duas maneiras:

- A Terra gira em torno do Sol;
- A Terra gira ao redor do seu próprio eixo.

Teoria Heliocêntrica

Copérnico defende que o Sol está localizado no centro do Universo e que os restantes planetas, incluindo a Terra, giravam em torno do Sol.

Copérnico afirmou que, o que nos parece ser o movimento do Sol no céu, não é do Sol, mas sim do Movimento de Rotação da Terra sobre si mesma.

Apêndice L – Documento escrito acerca da Teoria Geocêntrica.

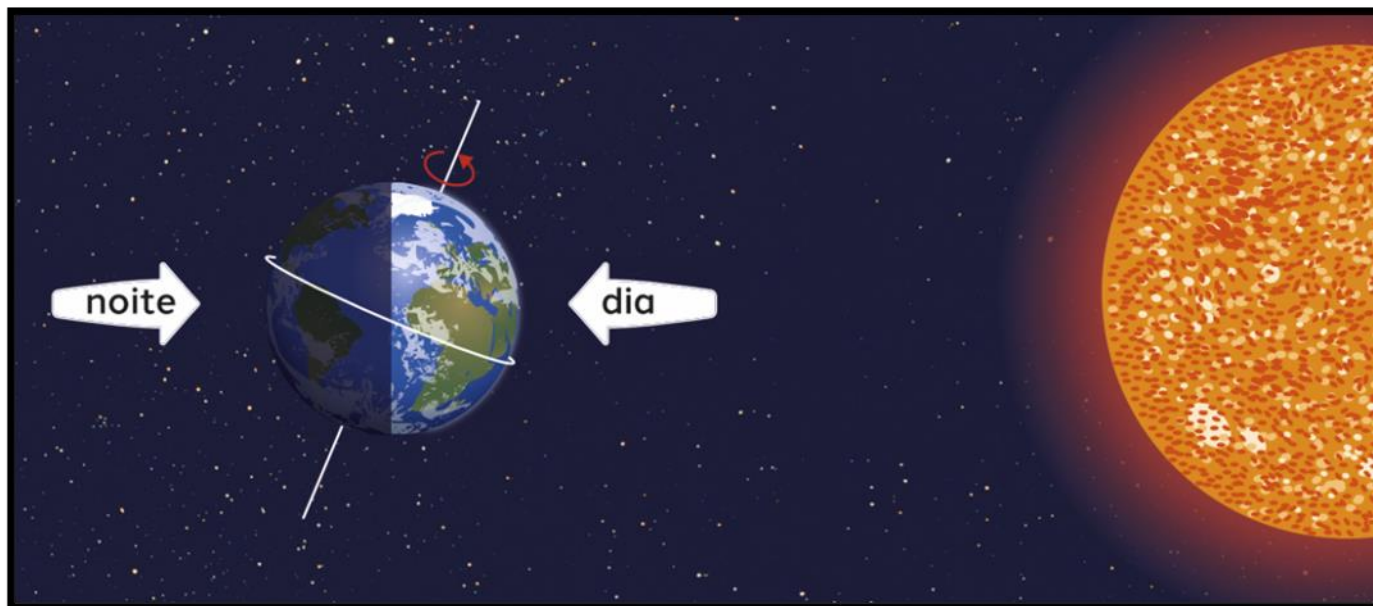
4

Teoria Geocêntrica

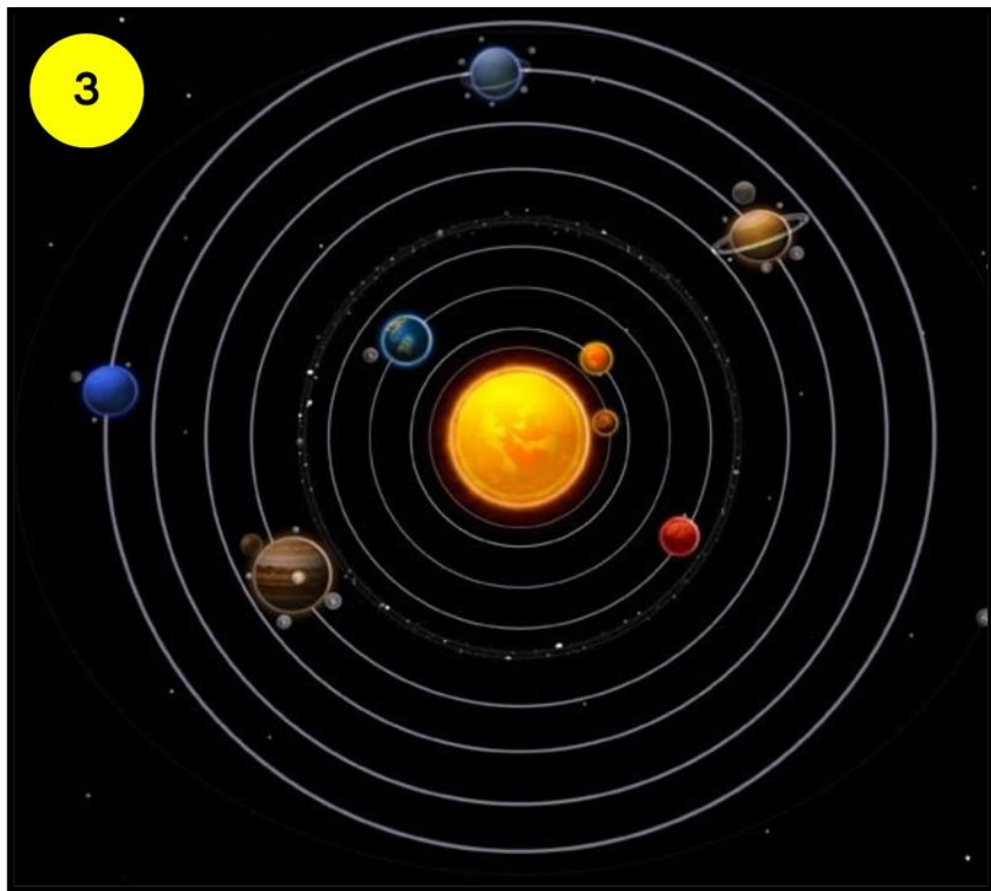
Na teoria geocêntrica, acreditava-se que a terra se encontrava no centro do universo e todos os outros planetas giravam em torno do planeta terra.

Esta teoria, coincidia com os ensinamentos religiosos da igreja católica, que afirmava que Deus tinha criado a terra como um planeta privilegiado, permanecendo por mais de 1000 anos.

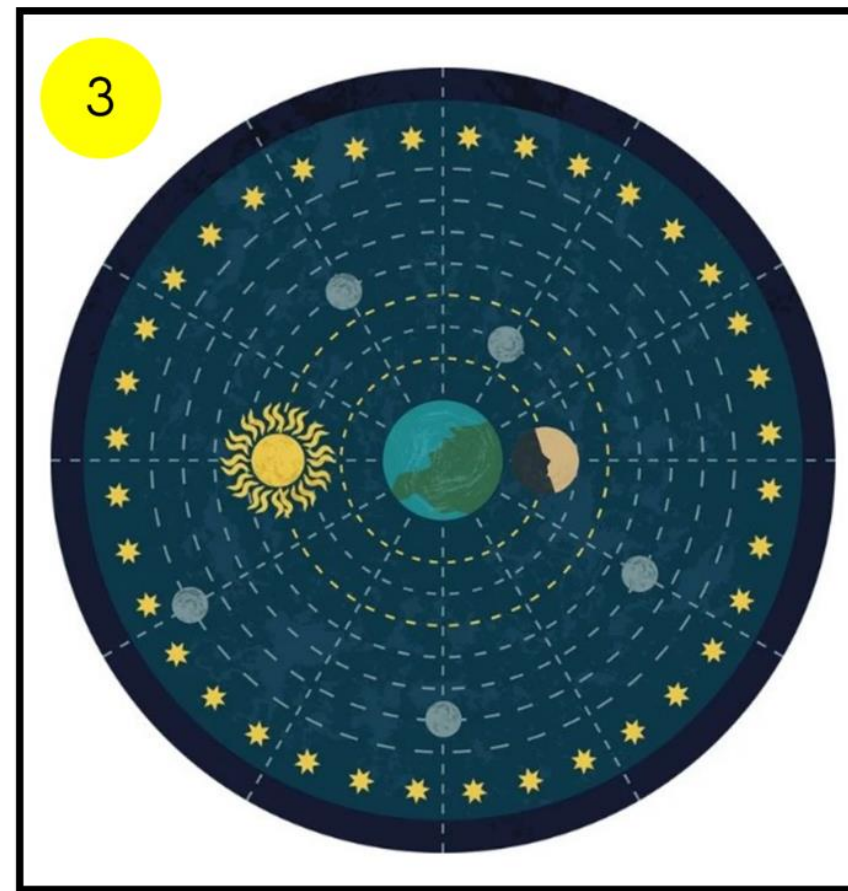
Apêndice M – Ilustração representativa do Movimento de Rotação.



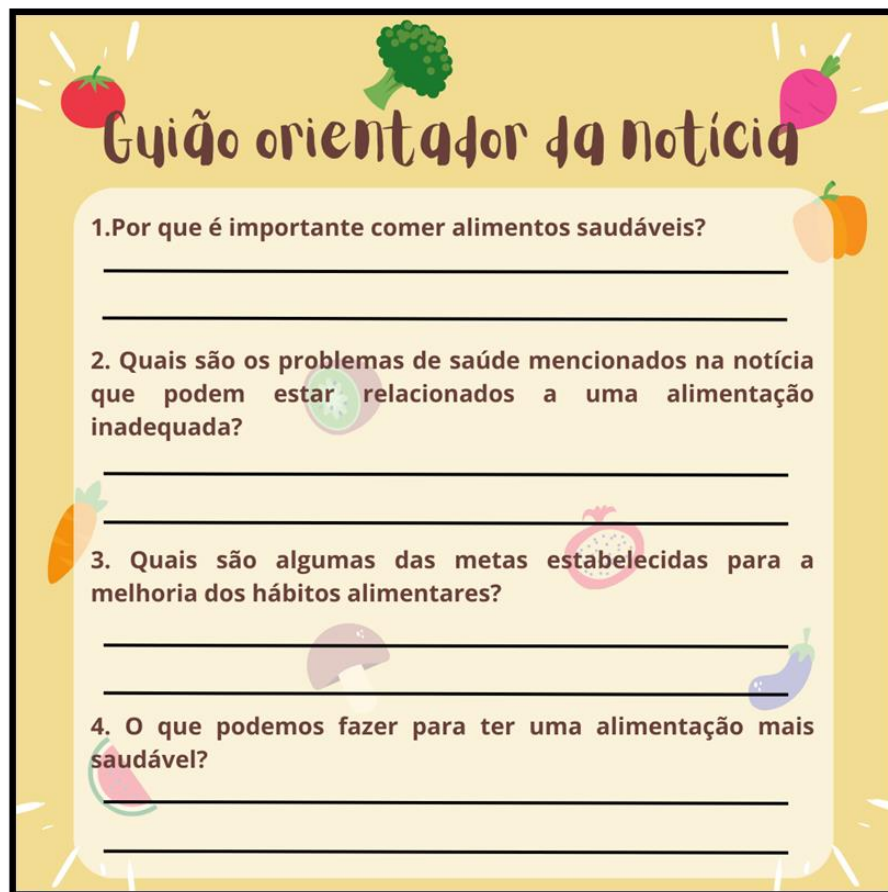
Apêndice N – Ilustração representativa da Teoria Heliocêntrica.



Apêndice O – Ilustração representativa da Teoria Geocêntrica.



Apêndice P – Guião orientador da notícia da aula *Alimentação em equilíbrio: o segredo da saúde*.



Guião orientador da notícia

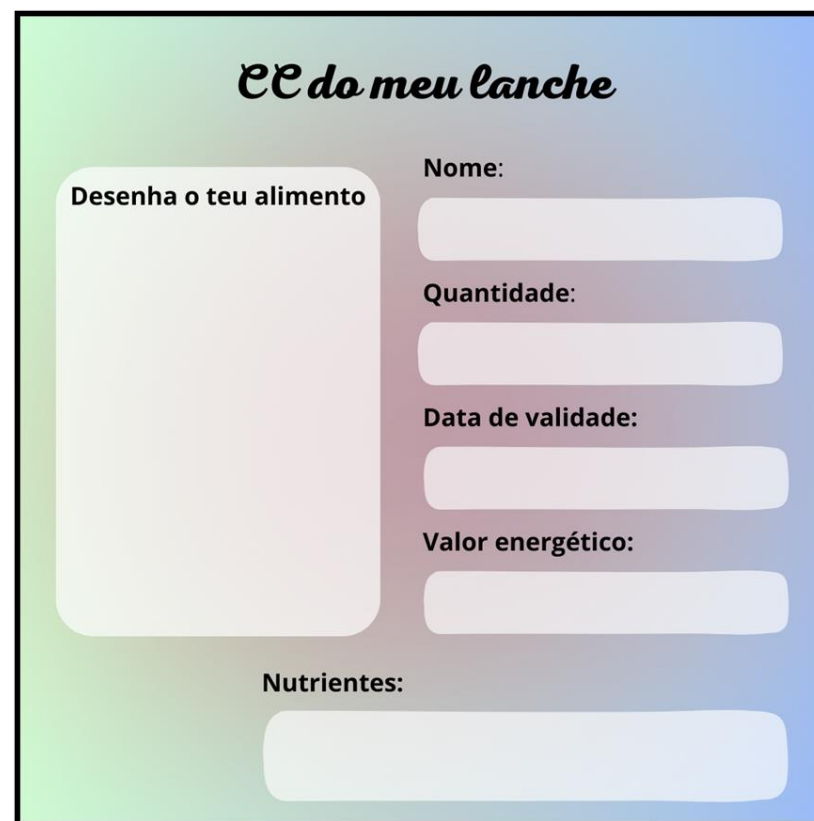
1. Por que é importante comer alimentos saudáveis?

2. Quais são os problemas de saúde mencionados na notícia que podem estar relacionados a uma alimentação inadequada?

3. Quais são algumas das metas estabelecidas para a melhoria dos hábitos alimentares?

4. O que podemos fazer para ter uma alimentação mais saudável?

Apêndice Q – Boletim do cartão de cidadão do lanche.



CC do meu lanche

Desenha o teu alimento

Nome:

Quantidade:

Data de validade:


Valor energético:

Nutrientes:


Apêndice R – Laboratório gramatical elaborado para a aula *Semelhantes e Opostos*.

LABORATÓRIO GRAMATICAL

Conto “A princesa e o sapo”



Olá, turma. Neste conto encantador “A princesa e o sapo”, mergulhamos nas complexas relações entre palavras semelhantes e contrárias, desvendando os mistérios da língua portuguesa. Como podemos expressar a mesma ideia ou ideias opostas? Estou um pouco confusa. E se aprendêssemos juntos?



Para refletir:

- O que são palavras semelhantes?
- O que são palavras contrárias?

Tarefa 1 - Atenta nas palavras sublinhadas no conto e reescreve a história, substituindo essas **palavras** por outras **semelhantes**.

Tarefa 2 - Organiza no grupo **A** as palavras sublinhadas no texto original e na coluna **B** as palavras semelhantes utilizadas no texto por ti elaborado.

Grupo A

Grupo B

1. As palavras do grupo **A** e do grupo **B** estão relacionadas entre si?

Sim. Não.

Tarefa 2 - Que relação encontras entre as palavras?

Tarefa 3 - A interpretação feita ao texto original, manteve-se no texto por ti elaborado?

4. O que podes concluir? Completa.

Diferentes palavras podem ser usadas para dizer a _____ ideia. Assim, podemos tornar as nossas frases mais ricas.

As palavras que têm um significado semelhante são designadas de sinónimos ou palavras sinónimas. Podemos recorrer a sinónimos para tornar os nossos textos mais ricos.

Tarefa 3 - Atenta nas palavras sublinhadas no conto e reescreve a história, substituindo essas **palavras** por outras **contrárias**.

Tarefa 4 - Organiza no grupo **C** as palavras contrárias utilizadas no texto por ti elaborado.

Grupo C

1. As palavras do grupo **A** e do grupo **C** estão relacionadas entre si?

Sim. Não.

Tarefa 2 - Que relação encontras entre as palavras?

Tarefa 3 - A interpretação feita ao texto original, manteve-se no segundo texto por ti elaborado?

4. Assinala com X a opção que completa a frase.
Quando queremos exprimir ideias contrárias, usamos...

palavras com um significado semelhante.

palavras com um significado oposto.

As palavras que têm um significado oposto são designadas de antónimos ou palavras antónimas. Podemos recorrer a antónimos para expressar ideias contrárias.

Apêndice S – Laboratório gramatical da aula *Criatividade do grau da frase.*

Laboratório gramatical

- De que forma podemos aumentar ou diminuir a intensidade de uma característica ou ação numa frase?



1. Investiga as alterações que as palavras destacadas a negrito, presentes no balão de fala da menina, introduzem na sua observação da pintura.

2. Identifica, rodeando nas seguintes frases apresentadas, as palavras que expressam grau e observa como é que estas realçam o significado da frase.

- O meu irmão fica sempre completamente exausto depois do treino de futebol.
- O professor ficou bastante satisfeito com as notas dos alunos.
- O gatinho da Lara é lindo, lindo!
- A Madalena ficou totalmente surpreendida com o que a mãe lhe contou.
- O parque de diversões é o destino dos destinos para as crianças brincarem.

Laboratório gramatical

3. Completa as seguintes frases com palavras que intensifiquem as ideias ou características descritas.

- O filme que vimos no cinema foi _____ emocionante e algumas pessoas choraram no final.
- A música na festa da Mariana estava _____ alta que mal conseguimos conversar.
- O parque de diversões fica _____ cheio durante as férias de verão.
- O trabalho de Van Gogh é _____ impressionante e inspira muitos artistas.
- As pinturas eram _____ coloridas que encheram a sala de vida.

Concluindo

Podemos exprimir o grau numa frase através das seguintes formas:

Usando _____ palavras como: extremamente, tão, completamente, bastante, pouco, entre outras.

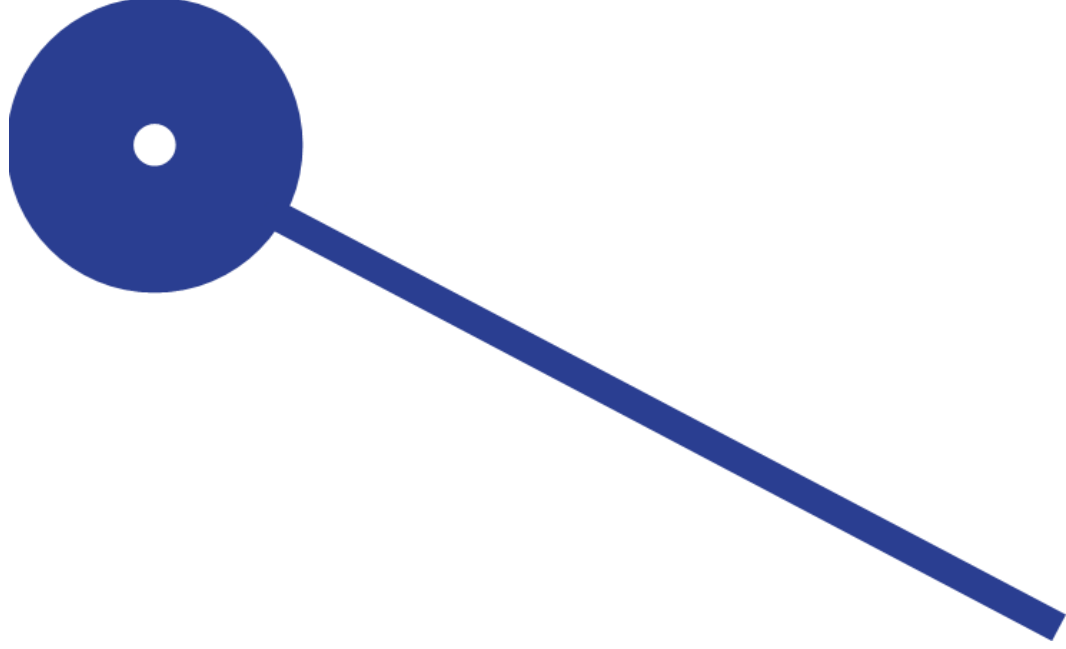
Repetindo o nome.
Ex: A língua portuguesa é o tesouro dos tesouros de Portugal.

Repetindo o adjetivo no grau normal.
Ex: A pintura "A noite estrelada", de Vincent Van Gogh é linda, linda!

M

MESTRADO

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



**O contributo das atividades de
envolvimento epistémico para a educação
cidadão dos alunos**

Catarina Oliveira Veiros