

M

MESTRADO

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

Relatório de Estágio Entre reflexos e reflexões de uma professora em formação: ensinar, aprender e avaliar em grupo

Adriana Manuela Pereira da Silva

09/2025

A decorative graphic consisting of a thick blue line that starts from the left edge of the page and extends diagonally downwards to the right, ending in a solid blue circle with a small white dot in the center.

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Adriana Manuela Pereira da Silva

**Entre reflexos e reflexões de uma professora em formação: ensinar,
aprender e avaliar em grupo**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professor Doutor Pedro Duarte Barbosa Gomes Pereira

Supervisores de estágio: Professora Doutora Cristina Maia, Professora Doutor José António
Costa e Professora Doutora Sónia Moreira

Porto, setembro de 2025

*Que a força do medo que tenho
não me impeça de ver o que anseio
que a morte de tudo em que acredito
não me tape os ouvidos e a boca
porque metade de mim é o que eu grito
a outra metade é silêncio*

[...]

*Que a arte me aponte uma resposta
mesmo que ela mesma não saiba
e que ninguém a tente complicar
pois é preciso simplicidade pra fazê-la florescer
pois metade de mim é plateia
a outra metade é canção
Que a minha loucura seja perdoada
pois metade de mim é amor
e a outra metade também*

Oswaldo Montenegro, *Metade*, 1977

AGRADECIMENTOS

Ao professor doutor Pedro Duarte, o meu orientador, agradeço os ensinamentos, dedicação e disponibilidade constante.

Às professoras doutora Cristina Maia e doutora Sónia Moreira, e ao professor doutor José António Costa, expresso sincera gratidão pela exigência, acompanhamento e empenho que tanto enriqueceram a minha Prática de Ensino Supervisionada.

Ao professor doutor José António Costa enquanto coordenador do Mestrado, e a todos os professores da Escola Superior de Educação, agradeço os contributos valiosos para a minha formação. Um reconhecimento especial às professoras cooperantes, pela generosidade com que me acolheram e me permitiram aprender e partilhar experiências.

Aos meus colegas de Mestrado, com quem partilhei desafios e conquistas, agradeço a companhia e o apoio. À Ana, o meu par pedagógico, um obrigada especial pela caminhada partilhada e crescimento mútuo.

Aos que constituem o alicerce da minha vida: Cidália e Joaquim, mãe e pai, devo tudo. Obrigada pelo amor incondicional, exemplo e coragem que sempre me transmitiram.

Ao meu irmão David, o meu primeiro e eterno amor, obrigada pela presença constante e por seres o porto seguro onde encontro apoio e cumplicidade.

Ao Miguel, o meu namorado, obrigada pela paciência, incentivo e amor em cada etapa deste percurso. Foste colo nos dias difíceis e luz em todo o caminho.

Aos meus avós, tios e primos, pelo carinho incondicional, o meu reconhecimento mais sentido. Em especial à Patrícia, exemplo de força e dedicação, que guardarei como inspiração para toda a vida.

Aos meus amigos, a família escolhida, obrigada pelas conversas que tantas vezes foram profiláticas. Em particular, à família Ribeiro Pinto Azevedo, pela amizade leal e afetuosa.

Às minhas cadelas, Nina e Tequila, obrigada pelas pausas de café e pelas aventuras que trouxeram leveza a este caminho. Ao Zeus, o meu eterno espírito animal, que partiu mas continua presente em mim, pela ternura e companheirismo.

Por fim, a todos de quem sou mosaico, porque cada pedaço de mim guarda um reflexo de cada um de vós, e aos meus alunos, que, com autenticidade e simplicidade, tanto me ensinaram. Levo comigo cada um deles, guardados para sempre no meu coração.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Neste documento, procuro refletir sobre o meu percurso formativo, no qual o desenvolvimento pessoal se entrelaçou com a construção científico-profissional. Nesse sentido, inicio com a fundamentação teórica relativa a aspetos centrais da prática docente e, em continuidade, apresento a caracterização dos contextos educativos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, por reconhecer a importância da leitura institucional e sociocultural na fundamentação das opções pedagógicas.

A intervenção pedagógica é apresentada e analisada de forma reflexiva, ao evidenciar a articulação entre teoria e prática, dificuldades sentidas, estratégias adotadas e objetivos alcançados. Portanto, a reflexão assumiu-se, como eixo estruturante do percurso em que, refletir, de modo sistemático, permitiu-me compreender, questionar e transformar a experiência escolar.

Deste processo emergiu a dimensão investigativa, assumida como atitude profissional. Neste âmbito, desenvolvi a investigação-ação *A avaliação em grupo como promotora de aprendizagem e inovação pedagógica no Ensino Básico*, que procurou valorizar a cooperação, corresponsabilização e a aprendizagem partilhada.

Concluo que a minha identidade profissional construiu-se na confluência entre o “eu” e o “nós”, sustentada por uma visão humanista e democrática da escola, uma conceção da docência como compromisso ético, social e ato de amor pela educação.

Palavras-chave: Identidade profissional; Prática de Ensino Supervisionada; Reflexão; Investigação-ação; Avaliação em grupo.

ABSTRACT

This Internship Report was prepared as part of the Supervised Teaching Practice Course, which is part of the curriculum of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, at the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto.

In this document, I seek to reflect on my educational journey, in which personal development was intertwined with scientific and professional development. In this sense, I begin with the theoretical basis related to central aspects of teaching practice and, continuing on, I present the characterization of the educational contexts where the Supervised Teaching Practice took place, recognizing the importance of institutional and sociocultural reading in the foundation of pedagogical options.

The pedagogical intervention is presented and analyzed in a reflective manner, highlighting the articulation between theory and practice, difficulties encountered, strategies adopted, and objectives achieved. Therefore, reflection became the structuring axis of my journey, in which reflecting systematically allowed me to understand, question, and transform the school experience.

From this process emerged the investigative dimension, which I took on as a professional attitude. In this context, I developed the action research project *Group assessment as a promoter of learning and pedagogical innovation in basic education*, which sought to promote cooperation, shared responsibility, and shared learning.

I conclude that my professional identity was built at the confluence between the "I" and the "we," sustained by a humanistic and democratic vision of school, a conception of teaching as an ethical and social commitment and an act of love for education.

Keywords: Professional identity; Supervised Teaching Practice; Reflection; Action research; Group assessment.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Horário de funcionamento do Centro Escolar	26
Tabela 2: Cronograma geral da PES.....	37
Tabela 3: Organização dos tempos letivos no 2.º CEB.....	59
Tabela 4: Síntese dos paradigmas em avaliação	80
Tabela 5: Relação entre os objetivos de investigação e as técnicas de recolha de dados.....	91
Tabela 6: Organização geral das sessões e técnicas mobilizadas.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Supervisão: duas abordagens possíveis.....	10
Figura 2: Supervisão e formação: um modelo de orientação.....	12
Figura 3: <i>A criação de Adão</i> , de Michelangelo.....	13
Figura 4: Casa comum da formação e da profissão.....	16
Figura 5: Zonas temáticas da sala de aula do 2.º A.....	28
Figura 6: Montagem fotográfica representativa das condições físicas da sala do 2.º CEB.....	30
Figura 7 Contraste entre o exterior do edifício e a expressividade artística do interior do edifício principal.....	31
Figura 8: Estrutura geral das aulas segundo o método <i>Jigsaw</i> , também conhecido como método dos puzzles.....	47
Figura 9: Registos e produções do projeto “Ler, sonhar, contar: o (meu) livro da semana”.....	55
Figura 10: Elementos didatológicos de uma UD.....	61
Figura 11: Registos fotográficos do projeto “PausadaMente: a (re)descoberta do prazer de ler”.....	72
Figura 12: Decoração natalícia e Padlet do projeto “Mãos que Criam, Corações que Partilham: O Nosso Natal”.....	74
Figura 13: Avaliação como: reflexão, investigação, valoração e compreensão.....	82
Figura 14: Esquema síntese da avaliação formativa: contributos para professores e alunos.....	84
Figura 15: Espiral cíclica de investigação-ação.....	90
Figura 16: Média dos indicadores observados por sessão (1.º CEB 2.º A).....	104
Figura 17: Evolução dos objetivos por sessão 1.º CEB.....	105
Figura 18: Média dos indicadores observados por sessão (2.º CEB 5.º G 6.º E).....	112
Figura 19: Evolução dos objetivos por sessão 2.º CEB.....	113

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CAF – Componente de Apoio à Família

CE – Conselho da Europa

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CTS – Ciência-Tecnologia-Sociedade

DL – Decreto-Lei

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ESE/IPP – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

HGP – História e Geografia de Portugal

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLNM – Português Língua Não Materna

PT – Português

PTE – Plano Tecnológico da Educação

RE – Relatório de Estágio

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UD – Unidade Didática

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE

1. UM PROFESSOR É UM PROFESSOR	4
1.1. (RE)CONSTRUIR O SENTIDO DE SER PROFESSOR: REFLEXÃO, INVESTIGAÇÃO E COMPROMISSO.....	4
1.2. A SUPERVISÃO EM (R)EVOLUÇÃO: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA, HUMANISTA E COLABORATIVA.....	9
1.3. A SUPERVISÃO E A CONSTRUÇÃO DE UMA CASA COMUM: O QUASE-TOQUE.....	13
1.4. O PROFESSOR EM (TRANS)FORMAÇÃO: HORIZONTES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	17
1.5. SÍNTESE.....	18
2. A PEDAGOGIA DO ESPAÇO: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	19
2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-REFLEXIVOS DA CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR	19
2.2. DA ESTRUTURA À IDENTIDADE: UMA LEITURA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	20
2.3. A ESCOLA DO 1.º CEB: A CORAGEM DA METAMORFOSE.....	23
2.4. A TURMA DO 2.º A: CRESCER EM COOPERAÇÃO	26
2.5. A ESCOLA DO 2.º CEB: TERRITÓRIO DE CONTRASTES E POSSIBILIDADES.....	29
2.6. A TURMA DO 5.º G: CONSTRUÇÃO COLETIVA ATRAVÉS DA IMPLICAÇÃO.....	32
2.7. A TURMA DO 6.º E: (EN)CANTOS E ENCONTROS.....	34
2.8. SÍNTESE.....	35
3. PES: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	36
3.1. ENTRE CICLOS: ESTRUTURA DA PES.....	36
3.2. O 1.º CEB: CUIDAR, ENSINAR E APRENDER.....	38
3.2.1. PORTUGUÊS: A LÍNGUA QUE QUER PALPITAR.....	39
3.2.2. MATEMÁTICA: HUMANIZAR PARA LIBERTAR.....	42
3.2.3. ESTUDO DO MEIO: PROFESSOR, DIZ- ME PORQUÊ.....	45
3.2.4. ARTICULAÇÃO DE SABERES: CERCO AO REINO DA ARTIFICIALIDADE.....	48
3.2.5. PARTICIPAR: PROJETOS, ORIENTAÇÃO E COMPROMISSOS.....	53
3.2.6. REFLEXÃO FINAL: TORNAR-SE PROFESSORA NO 1.º CEB.....	56
3.3. O 2.º CEB: CUIDAR, ENSINAR E APRENDER.....	59
3.3.1. UNIDADES DIDÁTICAS: PENSAR E CONSTRUIR	60
3.3.2. PORTUGUÊS: LER O MUNDO, HABITAR A LÍNGUA	63

3.3.3. HGP: COMPREENDER O PASSADO, CONSTRUIR IDENTIDADE.....	65
3.3.4 PARTICIPAR: PROJETOS, ORIENTAÇÃO E COMPROMISSOS.....	71
3.3.5 REFLEXÃO FINAL: TORNAR-SE PROFESSORA NO 2.º CEB.....	74
3.4. SÍNTESE.....	77
4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA: A AVALIAÇÃO EM GRUPO EM CONTEXTO ESCOLAR.....	78
4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO.....	78
4.1.1. ENQUADRAMENTO DO TEMA EM ESTUDO.....	78
4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS.....	98
4.2.1. GRUPO FOCAL NO 1.º CEB.....	98
4.2.2. ENTREVISTA INDIVIDUAIS NO 1.º CEB.....	100
4.2.3. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DIRETA NO 1.º CEB.....	104
4.2.4. GRUPOS FOCALIS NO 2.º CEB.....	106
4.2.5. ENTREVISTAS INDIVIDUAIS NO 2.º CEB.....	108
4.2.6. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DIRETA NO 2.º CEB.....	112
4.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	114
4.4. SÍNTESE.....	117
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE PASSOS DADOS E PASSOS SONHADOS.....	118

INTRODUÇÃO

*Estendido sobre a página, exposto e descoberto,
exemplar curioso de um mundo ultrapassado,
é tudo quanto fica,
é tudo quanto resta
de um ser que entre outros seres
vagueou sobre a Terra.
(Gedeão, 2012, p. 172)*

Iniciar este relatório é também aceitar ser lida, como quem se expõe sobre a página. À semelhança da imagem poética de Gedeão (2012), o que aqui se apresenta é o rasto de um percurso vivido: um testemunho descritivo e reflexivo de um ano de crescimento e transformação. Tentei, na verdade, que o texto se estabelecesse como um documento transparente, dialogante, sem qualquer ambição de encapotar posicionamentos manifestamente pessoais.

Deste modo, o presente Relatório de Estágio¹ [RE], intitulado *Entre reflexos e reflexões de uma professora em formação: ensinar, aprender e avaliar em grupo*, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no segundo 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, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto [ESE/IPP] e constitui um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre, conferindo habilitação para a docência nos níveis e áreas curriculares referidos.

Com efeito, a Prática de Ensino Supervisionada [PES] decorreu ao longo do ano letivo de 2024/2025, em dois contextos distintos: uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico [CEB] e duas turmas do 2.º CEB, nas áreas disciplinares de Português [PT] e de História e Geografia de Portugal [HGP]. A diversidade de contextos trouxe consigo a possibilidade de articular os saberes teóricos, de natureza científica e didático-pedagógica, com os desafios da realidade educativa.

Consequentemente, este documento constitui um exercício de reflexão e análise crítica sobre o percurso formativo desenvolvido. Nele, são revisitadas aprendizagens, dificuldades, decisões tomadas, devidamente contextualizadas e fundamentadas, assim como a sua implementação, num diálogo constante com os alunos, o meu par pedagógico, as professoras cooperantes, os professores supervisores e o professor orientador. Com efeito, a dimensão reflexiva e investigativa da prática foi central na coconstrução da minha identidade profissional,

¹ Por simplificação do texto, este documento não adota linguagem sensível ao género, mas assume, naturalmente, uma perspetiva inclusiva.

uma vez que orientou a forma como habitei o espaço escolar e procurei responder às suas exigências.

Face às finalidades referidas, este RE tem como objetivos: i) refletir sobre o que significa ser professor, a partir da intercessão entre a experiência vivida e os contributos da teoria e do saber praxiológico; ii) registar e analisar o percurso realizado na PES; iii) identificar aprendizagens, dificuldades e decisões tomadas ao longo do estágio; iv) sistematizar as aprendizagens realizadas ao longo do Mestrado, num registo pessoal, reflexivo e comprometido; v) valorizar a dimensão reflexiva e investigativa da profissão docente; vi) divulgar o projeto de investigação desenvolvido, ao partilhar os seus contributos; vii) (re)pensar as funções, tipologias e sentidos da avaliação no contexto educativo; e viii) deixar um rasto, como testemunho do meu desenvolvimento, mas também como ponto de comparação e referência futura para continuar a crescer enquanto pessoa e professora. Neste contexto, importa destacar que a avaliação assume particular relevo a partir da dimensão investigativa, ponto de partida para uma análise crítica das suas funções, metodologias e sentidos.

O texto organiza-se em cinco capítulos: no capítulo 1, “Um professor é um professor”, proponho uma reflexão sobre a profissionalidade docente, ao articular a identidade, ética, supervisão e formação contínua; no capítulo 2, “A pedagogia do espaço: caracterização do contexto educativo”, descrevo e analiso os contextos de estágio; no capítulo 3, “PES: caminhos para a construção da identidade docente”, foco-me na intervenção educativa realizada; o capítulo 4 “Dimensão investigativa: a avaliação em grupo em contexto escolar” viso refletir sobre a avaliação em grupo e apresentar o projeto de investigação-ação; e no capítulo 5 “Considerações finais: entre passos dados e passos sonhados” reúno as considerações finais com reflexão sobre o processo vivido, aprendizagens realizadas e projeções para o futuro.

Finalmente, não posso deixar de referir que, os princípios fundacionais e estratégicos (Duarte, 2021) que fundamentam este relatório, floresceram das minhas considerações gerais acerca da Escola e são: i) a postura vigilante do professor contra todas as práticas de desumanização, sustentada nos valores democráticos da tolerância e diversidade cultural; ii) o reconhecimento de que o professor não é apenas um repetidor cadenciado de frases, ao negar o autoritarismo e erro epistemológico da educação bancária; iii) as dinâmicas curriculares adquirem especial valor quando a escola respeita os saberes socialmente construídos na prática comunitária, num processo de diálogo com as comunidades educativas e as particularidades do contexto sociocultural; iv) o desenvolvimento da curiosidade, criatividade, pensamento crítico,

ético e estético é um elemento imanente do fazer escola; v) a utilização de estratégias e recursos diversificados alarga o acesso ao currículo; vi) o trabalho em pequenos grupos constitui uma estratégia formativa relevante; vii) a avaliação é central na aprendizagem, integrada na prática letiva, com envolvimento dos alunos e variedade de técnicas e instrumentos; e viii) avaliar é também refletir: um processo de tomada de consciência sobre o que e como se aprendeu.

1. UM PROFESSOR É UM PROFESSOR

Este capítulo propõe uma reflexão sobre o que significa ser professor (hoje). Estruturado em quatro subcapítulos, abordam-se as dimensões identitária, reflexiva e investigativa da profissão docente (cf. 1.1.); o papel da supervisão como espaço de formação colaborativa (cf. 1.2.); a articulação entre instituições de ensino superior e não superior (cf. 1.3.); e a formação contínua (cf. 1.4.). Tal como num tear, cada fio entrelaça-se com os anteriores, criando uma teia de significados sustentada na interdependência. Mais do que uma manta de retalhos, procura ser uma construção integrada, em que nada existe isoladamente e tudo culmina na valorização da profissionalidade docente.

1.1. (RE)CONSTRUIR O SENTIDO DE SER PROFESSOR: REFLEXÃO, INVESTIGAÇÃO E COMPROMISSO

Um professor não é um guru...
Um professor não é um iniciador...
Um professor não é um mediador...
Um professor não é um autor...
Um professor não é um treinador...
Um professor não é um produtor...
Um professor não é um gestor...
Um professor não é um fornecedor de serviços...
Um professor não é um pai, nem uma mãe...
Um professor não é um companheiro...
Um professor não é um amigo...
Um professor não é um líder...
Um professor não é um activista...
Um professor não é um conselheiro espiritual...
Um professor não é um conselheiro emocional...
Um professor não é um sedutor...
Um professor não é um condutor...
Um professor não é um guia...
Um professor não é um comunicador...
Um professor não é um moderador...
(Larrosa, 2019, p. 329)

A repetição lexical de Larrosa (2019) é uma simplificação, quase caricaturesca que pretende ilustrar o retrato vocacional, de naturalização ou simplificação da profissão docente, das imagens que tradicionalmente circulam sobre os professores e já no passado, mas também hoje, dão sinais

de inadequação, uma vez que não refletem a complexidade e os desafios que caracterizam o exercício da profissão (Duarte & Moreira, 2021; Giroux, 2020; Rabelo, 2010).

Nesse enquadramento, Nóvoa (2002) chama à atenção para a crise que atravessa o professorado, cuja raiz se encontra na questão da identidade profissional, fragilizada pela degradação das condições de trabalho e pela desvalorização crescente da função docente. Mais recentemente, o autor (2022) sublinha que, num tempo marcado por mudanças rápidas, proliferam discursos que apontam para um futuro sem escolas nem professores, substituídos por diversas atividades e situações de aprendizagem, presenciais ou virtuais.

A esta preocupação, junta-se Giroux (2006; 2018; 2020), ao sublinhar a desvalorização social da profissão, alimentada, por um lado, pela desautorização da figura do professor e, por outro, por uma conceção técnica da docência, que reduz o trabalho educativo à mera reprodução de práticas pedagógicas previamente definidas. Nesta linha, Duarte (2023), aprofunda a reflexão ao afirmar que esta tendência conduz à vulgarização da ideia de que a ação do professor é sobretudo técnica e atrelada a vontades heterónomas.

A partir desta leitura, o autor convida-nos a refletir numa segunda camada de discussão: a proletarização do trabalho docente, sustentada por um discurso centrado na produtividade, eficácia e eficiência (Duarte, 2023). Espera-se, acima de tudo, que os professores cumpram, produtivamente, objetivos quantificados, com recurso a uma gestão racional dos meios disponíveis. Neste quadro, o *gerencialismo pós-democrático* privilegia perfis obedientes, desmobilizados e alinhados com uma lógica técnico-administrativa. Substitui-se, assim, a pedagogia da humanização (Freire, 1996) por uma pedagogia de mercado, centrada no *homo economicus*, desprovida de relações humanas e compromissos sociais, em que o professor deixa de se assumir como agente educativo da comunidade (Teodoro, 2017).

A esta lógica junta-se a precarização e a desprofissionalização dos professores, o que facilita a apropriação acrítica dos discursos anteriormente referidos. Os docentes passam a ocupar posições vulneráveis, com menor capacidade de resistência à fragmentação do trabalho, à definição externa das funções e à padronização das práticas. O conhecimento profissional é, assim, reduzido a um praticismo imediatista, que desvaloriza os contributos das ciências da educação (Duarte, 2023; Duarte & Moreira, 2021).

Neste contexto, torna-se indispensável reforçar, entre os professores, a importância e a dignidade da profissão, enquanto forma de resistência ao desrespeito e à desvalorização do seu papel social (Freire, 1997). Retomando Nóvoa (2022), "as escolas são espaços imprescindíveis

para a formação das novas gerações e nada substitui o trabalho de um bom professor, na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais” (p. 6).

Regressando a Giroux (2018), importa sublinhar o papel central dos professores na preservação de sistemas democráticos e na promoção de princípios como a tolerância, justiça social e diversidade cultural. Para o autor, os professores são os únicos agentes sociais com a capacidade de formar jovens enquanto cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da sociedade. Por isso, defende uma concepção de professor enquanto *intelectual público*, com responsabilidade ética, social e política.

Em sintonia com as críticas anteriormente enunciadas à figura do professor como mero executor, Alarcão (1996, 2000) propõe uma visão alternativa que se impõe edificar: a do *professor reflexivo*. Esta concepção reconhece a complexidade do exercício docente, recusa modelos de padronização da prática e a segmentação entre o conhecimento científico-curricular e o quotidiano escolar, ao defender que o professor é um profissional da ação, cuja intervenção com seres humanos exige uma tomada de decisões constante, num processo dialógico que atravessa tanto a sala de aula como a organização escolar no seu todo.

Neste mesmo sentido, Zeichner (1993) reforça que é essencial reconhecer o valor formativo da prática e a possibilidade de aprender com ela, num processo de (re)construção contínua do saber profissional. Para este autor, ser um professor reflexivo implica desenvolver três atitudes fundamentais: *abertura de espírito*, entendida como o desejo de ouvir diferentes perspetivas, considerar possíveis alternativas e reconhecer a possibilidade de erro; *responsabilidade*, enquanto ponderação das consequências das decisões tomadas; e *sinceridade*. Estas atitudes, constituem pilares estruturantes da vida profissional do professor reflexivo. Neste quadro, ser um professor reflexivo exige a capacidade de problematizar a ação e transformar a experiência em conhecimento, através do reconhecimento da riqueza da prática que vive no exercício dos bons profissionais (Alarcão, 2000; Zeichner, 1993).

Aprofundando esta perspetiva, Schön (1983) distingue dois momentos da prática reflexiva: a *reflexão na ação*, que ocorre durante a prática, num diálogo imediato com a situação; e a *reflexão sobre a ação*, que se desenvolve posteriormente, ao permitir analisar e reconstruir criticamente o que foi feito. Ambas as formas de reflexão são, para Alarcão (2000), manifestações de uma atitude investigativa, na ação e pela ação, que deve estar no centro do desenvolvimento profissional docente.

Consequentemente, ser um *professor reflexivo* e *professor-investigador*; é também um exercício de autocompreensão e posicionamento. Exige saber quem se é, compreender as razões do que se faz e reconhecer o lugar ético, social e político que se ocupa na escola e na sociedade (Alarcão, 1996). Nesta perspetiva, a valorização da profissão docente implica o reconhecimento do professor como agente ativo na construção de conhecimento, comprometido com a renovação da prática e com a missão formativa da escola e atento aos avanços empíricos e conceptuais no campo da educação (Duarte & Moreira, 2020). Este compromisso não se esgota no desenvolvimento individual, mas estende-se à corresponsabilização pelo projeto social e pela construção de uma escola como espaço de investigação, reflexão e transformação.

Com efeito, a ação do professor não se dissocia da investigação, nem tolera práticas pedagógicas desarticuladas do conhecimento científico (Gimeno Sacristán, 2021; Lankshear & Knobel, 2004). Alarcão (2000) é incisiva ao afirmar que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador, e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p. 27). Ser professor-investigador, portanto, é assumir uma postura intelectual e profissionalmente crítica, que interroga permanentemente a prática, orientada para a compreensão, melhoria e criação de sentido na ação educativa (Alarcão, 2000; Lankshear & Knobel, 2004).

Esta perspetiva está, aliás, consagrada no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, definido no Decreto-Lei [DL] n.º 240/2001, de 30 de agosto, o qual estrutura a ação docente em três dimensões fundamentais: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade. É na primeira que se afirma, de forma inequívoca, que a prática docente deve assentar na investigação e na reflexão.

Porém, importa sublinhar que estes processos investigativos não são reduzidos a uma lógica meramente funcionalista ou instrumental. Pelo contrário, enraizam-se numa prática reflexiva e partilhada, como também refere o próprio DL 240/2001, sustentada pelo diálogo com os pares, com especialistas e com a comunidade educativa. Como defendem Duarte e Moreira

² Apesar de, em termos teóricos, se poder traçar uma distinção entre os conceitos de *professor-investigador* e *professor reflexivo*, o enquadramento epistemológico e formativo adotado neste trabalho torna essa separação pouco profícua. Ambos os paradigmas são aqui entendidos como dimensões complementares de uma mesma atitude profissional.

(2021), é através dessa partilha que se disseminam os frutos da investigação e se (re)constrói o saber no campo educativo, numa linha já defendida por Stenhouse (1991).

É neste ponto que a advertência de Larrosa (2015) se revela particularmente pertinente: urge construir uma linguagem para a conversação, para que possamos, com os outros, elaborar o sentido, ou até a ausência de sentido, da nossa experiência. Esta abertura ao outro exige disponibilidade e requer uma atitude de escuta. Como sublinha Monteiro (2023) trata-se de uma *epistemologia da escuta*, entendida como uma procura transgressora que implica mergulhar no contexto, confundir-se com ele e abdicar da posição dominadora de quem observa à distância.

Por isso mesmo, o pensamento reflexivo e investigativo, tal como tem sido desenvolvido ao longo deste subcapítulo, não emerge de forma espontânea. É uma capacidade que se cultiva, que se aprende, exige tempo, condições favoráveis e contextos formativos (Alarcão, 1996).

A formação inicial de professores pode, por isso, oferecer espaços de desenvolvimento em que esta capacidade possa despertar e/ou aprofundar-se. Como sublinha Freire (1972 cit. Alarcão, 1996, p. 14), “a formação é um fazer permanente (...) que se refaz constantemente na acção. Para se ser, tem de se estar sendo”.

Nesta linha, Nóvoa (2022, p. 47) lembra-nos que “a educação funda-se sempre em dois gestos: adquirir uma herança e projetar um futuro”. A supervisão na formação inicial de professores, enquanto lugar de mediação entre saberes, pessoas e contextos, pode precisamente cumprir esta dupla função: honrar o legado da profissão e abrir caminho à sua reinvenção (Alarcão, 2020).

Como tal, torna-se urgente repensar os dispositivos e as dinâmicas que estruturam a formação inicial. Giroux (2006) desafia-nos a abandonar modelos que reduzem os professores a técnicos executores e propõe uma nova visão de professores capazes de pensar criticamente, situar-se nas suas histórias, responsáveis moral e publicamente, críticos ativos e intelectuais transformadores. Neste contexto, o desafio, tal como refere Sachs (2015), está em criar espaços discursivos em que a profissão docente reflexiva e investigativa possa desenvolver-se e prosperar. Isso exige o desenvolvimento de um vocabulário comum partilhado sobre a prática, que favoreça o diálogo, reflexão e construção coletiva do saber profissional. É neste horizonte que se inscreve o próximo subcapítulo, centrado na supervisão como território em (r)evolução: um caminho possível para uma formação reflexiva, humanista e colaborativa.

1.2. A SUPERVISÃO EM (R)EVOLUÇÃO: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA, HUMANISTA E COLABORATIVA

Observava: mesmo bem acabados eles eram toscos como se pudessem ainda ser trabalhados. Mas vagamente pensava que nem ela nem ninguém poderia tentar aperfeiçoá-los sem destruir sua linha de nascimento. Era como se eles só pudessem se aperfeiçoar por eles mesmos, se isso fosse possível. (Lispector, 1943, p. 53)

A abertura de Clarice Lispector (1943) lança-nos para a medula da formação: a ideia de que cada ser humano está em constante devir, inacabado, e que qualquer tentativa de moldagem exterior, imposta, sem respeito pela “linha de nascimento” (p. 53), corre o risco de o despersonalizar. Este excerto sugere que o crescimento e a aprendizagem de cada um, não podem ser impostos, mas acompanhados, cuidados, numa lógica de implicação e não de imposição.

É justamente neste território que se inscreve a supervisão em contexto, sobretudo no âmbito da formação inicial de professores, sobre a qual me debruçarei. Trata-se de um lugar onde se pode (re)construir sentido, com os outros, sobre o que é ser professor e como se aprende a sê-lo, ao respeitar sempre o que é “de origem” (Lispector, 1943, p. 53) em cada um, mas acreditando, ao mesmo tempo, na possibilidade de transformação, tanto inter como intrapessoal.

Neste enquadramento, a supervisão, no contexto da formação de professores, configura-se como um conceito polissémico, moldado por múltiplas interpretações (Alarcão, 2020; Alarcão & Canha, 2013). Por consequência, tal como sublinha Alarcão (2020), é difícil encontrar no universo educacional uma definição consensual sobre o que significa supervisionar. De facto, as divergências não se limitam apenas à definição do termo, estendendo-se também ao seu campo de ação, objetivos que persegue, processos que envolve e, sobretudo, papéis atribuídos aos diferentes intervenientes.

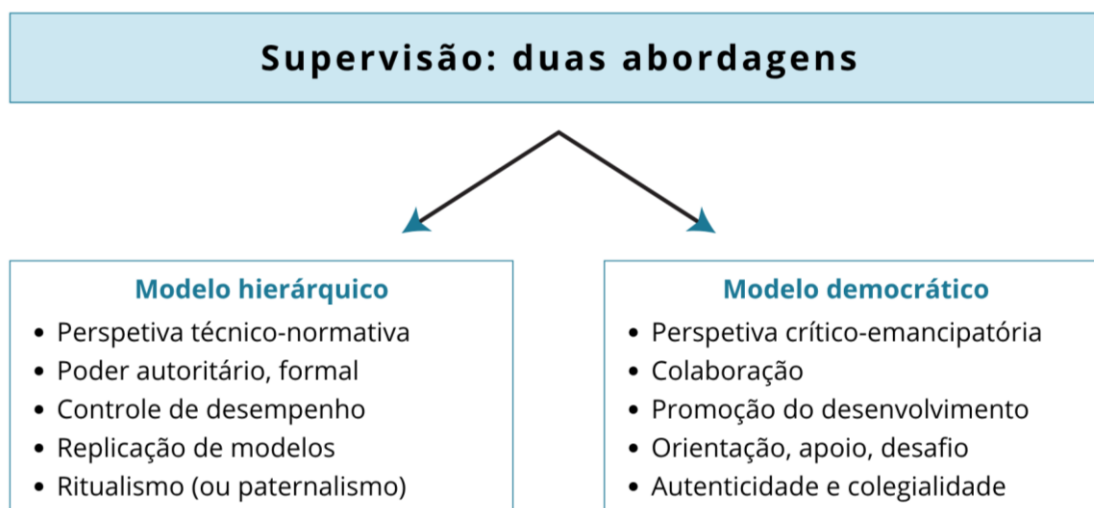
Historicamente, importa salientar que, até à década de 1990, a supervisão era maioritariamente entendida a partir de um modelo tradicional, de cariz hierárquico, centrado na inspeção e no controlo da prática pedagógica (Mesquita et al., 2012). Este paradigma, enraizado numa lógica vertical de poder, atribui ao supervisor uma posição de autoridade, que se traduz, frequentemente, em práticas ritualizadas, pouco dialógicas e distantes de uma verdadeira intencionalidade formativa (Alarcão, 2020).

No entanto, a partir da década de 1990, emerge um novo olhar sobre a supervisão, impulsionado pelas transformações sociais e educativas (Oliveira-Formosinho, 2003) e pela crescente exigência de democratização dos processos formativos (Nóvoa, 1999). Este novo entendimento privilegia uma visão da supervisão como uma experiência educativa centrada no ser humano, concebida para o desenvolvimento pessoal e profissional, num ambiente de apoio, orientação e desafio constante (Alarcão, 2020). Assim, em lugar de um modelo normativo e autoritário, a supervisão germina como uma prática respeitadora das especificidades individuais, que acredita nas possibilidades autoformativas de cada professor em formação (Alarcão, 2020; Mesquita et al., 2012).

Neste quadro de evolução conceptual, Alarcão (2020) propõe uma síntese que distingue os dois grandes modelos supervisivos: o modelo hierárquico e o modelo democrático. Por um lado, o modelo hierárquico, mais tradicional, ancora-se no controlo e na verticalidade relacional; por outro, o modelo democrático assenta em princípios como a colaboração, colegialidade, responsabilidade partilhada e reflexão crítica e emancipatória, numa lógica de formação transformadora, traduzido pelo esquema seguinte:

Figura 1

Supervisão: duas abordagens possíveis (adaptado de Alarcão, 2020, p. 36)



Tendo por base esta evolução conceptual e a distinção entre modelos supervisivos proposta por Alarcão (2020), é no segundo, o modelo democrático, que mais me revejo. A abordagem, de matriz reflexiva, entende a supervisão não como controlo, mas como um processo simultaneamente inter e intrapessoal, que impulsiona o desenvolvimento integral do professor em formação (Alarcão, 2020; Mesquita et al., 2012; Nóvoa, 2024; Roldão 2012). Neste enquadramento, o futuro professor é visto como em permanente construção, um "mosaico

identitário” que se constrói e reconstrói através das relações que estabelece consigo, com os outros e com o meio (Nóvoa, 1999).

Deste modo, torna-se essencial reconhecer que, antes de ser professor, o professor em formação é, acima de tudo, uma pessoa com uma história, valores, vivências e representações que influenciam o seu percurso formativo. Como sublinham Kelchtermans e Vandenberghe (1994, p. 47), “o *eu* é um elemento crucial na forma como os professores constroem, eles próprios, a natureza da profissão”.

Também Nóvoa (1999), ao recuperar Wodlinger, destaca que “as três componentes essenciais na formação inicial de professores são a teoria, a prática e o eu” (p. 2). Esta perspetiva reforça a necessidade de integrar, no processo superviso, espaços que favoreçam a reflexão identitária e o desenvolvimento pessoal, ao valorizar o percurso singular de cada formando, a construção de sentidos sobre as teorias profissionais e a análise crítica das situações vividas na prática. Afinal, como refere Waite (cit. Nóvoa, 1999, p. 3), “a verdadeira aprendizagem acontece dentro, e não fora, do estudante”, numa ideia que ecoa a epígrafe de Lispector, “era como se eles só pudessem se aperfeiçoar por eles mesmos, se isso fosse possível” (Lispector, 1943, p. 53).

Consequentemente, esta conceção de supervisão encontra-se estreitamente ligada à prática reflexiva e à noção de professor reflexivo, tal como explorado no subcapítulo 1.1. Trata-se, como sublinha Alarcão (2020, p. 59), de uma abordagem “que coloca a tónica na pessoa como centro e na reflexão crítica como processo”.

Com efeito, esta visão tem vindo a ganhar centralidade no contexto da PES, por fomentar não apenas a aquisição de saberes profissionais, mas também a construção de uma identidade docente reflexiva, investigativa e humanizadora. Neste sentido, ressoa a ideia de Dewey (1933), ao destacar a importância de atitudes como a abertura de espírito, responsabilidade e empenho no desenvolvimento profissional do professor.

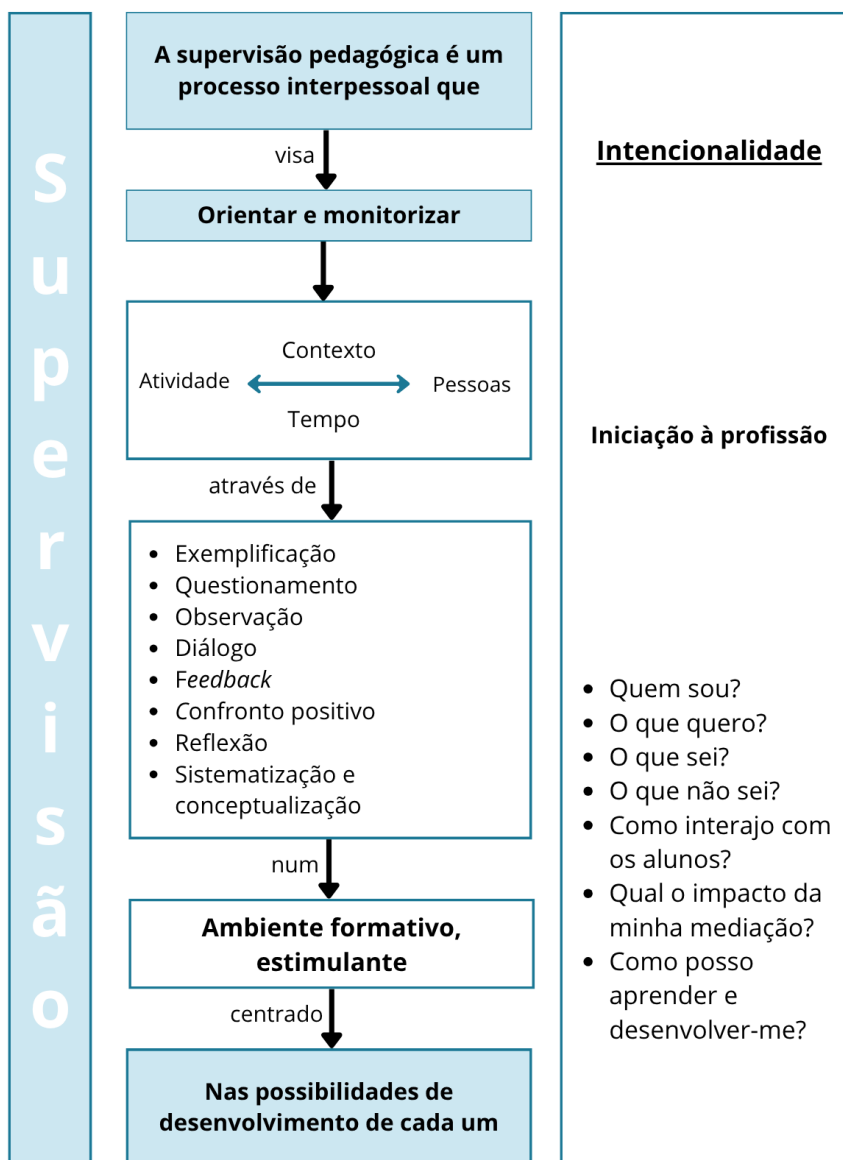
Com Schön (1987), consolida-se a convicção de que a supervisão concretiza-se na interação com a tarefa de formar, com o eu e com os outros, num processo em que reflexão e ação entrelaçam-se e tornam-se centrais para a construção do conhecimento profissional.

Esta orientação toma forma através de estratégias diversas: a exemplificação, observação, questionamento, diálogo pedagógico, *feedback* formativo, confronto de ideias, sistematização de experiências e análise reflexiva da prática (Roldão, 2012). Tudo isto deve ocorrer num ambiente formativo positivo, que favoreça a confiança, pensamento autónomo e compromisso ético-profissional de cada futuro docente. Tais aspetos podem ser compreendidos

de forma mais clara à luz do modelo de supervisão democrática e dialógica de Alarcão e Canha (2013), que assume a formação como um processo ético, reflexivo e colaborativo.

Figura 2

Supervisão e formação: um modelo de orientação (adaptado de Alarcão & Canha, 2013, p. 48)



O esquema sintetiza, portanto, a ideia de que a supervisão é um processo interpessoal e intencional de iniciação à profissão que se concretiza na interação entre tempos, contextos, pessoas e atividades, através de estratégias formativas estimulantes que visam a reflexão e desenvolvimento. Trata-se, portanto, de uma representação que traduz graficamente a conceção defendida neste capítulo: a supervisão como espaço reflexivo, ético e colaborativo.

Por conseguinte, no meu percurso na PES, compreendi que supervisionar é criar as condições para que o outro se reconheça como sujeito do processo formativo, num movimento dialógico que exige escuta, disponibilidade e compromisso. Como sublinha Nóvoa (2022),

“aprender e estudar em comum é a melhor forma de promover uma vida em comum, uma sociedade convivial” (p. 42). Esta visão convoca uma pedagogia do encontro, em que a formação inicial deixa de ser um exercício solitário para se tornar um espaço de construção coletiva de sentidos e de saberes, enraizado na colaboração e partilha.

É precisamente neste entre-lugar, entre o eu e o outro, entre a ESE-IPP e as escolas, entre a intenção e a concretização, que se começa a desenhar a possibilidade de uma “casa comum” da formação inicial, um território de contacto entre pessoas, instituições e saberes, em que a supervisão encontra a sua expressão mais plena.

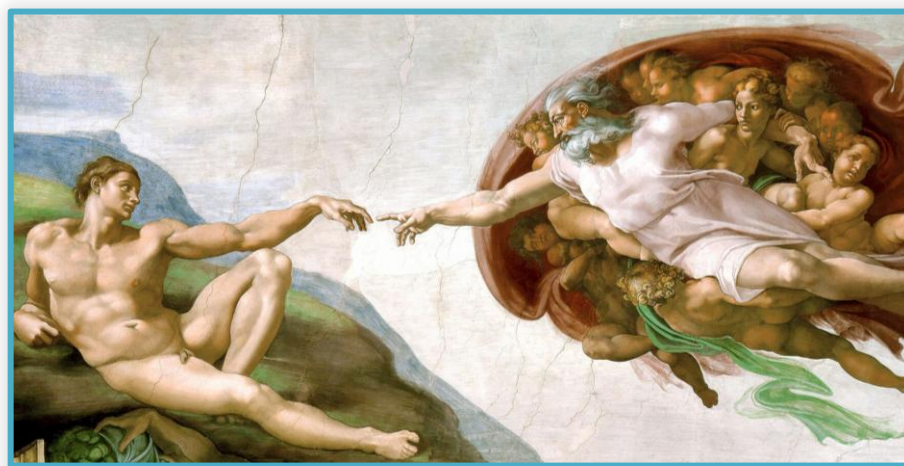
É sobre essa casa por habitar, este gesto por concretizar, que se debruça o subcapítulo seguinte, à luz do “quase-toque” de Michelangelo.

1.3.A SUPERVISÃO E A CONSTRUÇÃO DE UMA CASA COMUM: O QUASE-TOQUE

O instante é intemporal. O tempo surge através do movimento do instante, e os instantes são pontos finais do tempo. (Rauch, 2006, p. 316)

Figura 3

A criação de Adão, de Michelangelo (excerto do teto da Capela Sistina, Igreja de S. Pedro, Vaticano)



Ao contemplar *A Criação de Adão* somos interpelados pelo célebre momento em que Deus estende o dedo a Adão, num gesto suspenso, um “quase-toque” (Rauch, 2006). Tradicionalmente lida como a transferência da vida do divino para o humano (Sá, 2001), esta pode também ser interpretada como analogia da ligação entre dois mundos: o da intenção e o da concretização, o da criação e o da prática. Adão, reclinado num prado, estende a mão em espera; Deus, envolto num manto que muitos identificam como um cérebro humano, transporta consigo os anjos, os saberes, as ideias e os princípios fundadores (Suk & Tamargo, 2010; Tatem, 2013; Wesson & Tatem,

2020). Entre ambos permanece um vazio por preencher: uma ponte por construir, um instante por acontecer é, talvez, o próprio ato biófilo da educação, o gesto criador que, quando concretizado, transforma e dá vida (Freire, 1974).

Num olhar simbólico Adão figura as instituições de ensino não superior e Deus representa o ensino superior. A distância entre ambos traduz a dearticulação entre teoria e prática, evidenciada pela fragilidade das relações estabelecidas entre as instituições formadoras e as escolas de acolhimento. É precisamente neste intervalo que a supervisão pode (e deve) emergir como ponte, ao instaurar um território partilhado num único saber situado e contextual; simultaneamente teórico e prático. Trata-se da construção de um conhecimento profissional integrado, que se enraíza na articulação reflexiva dos diferentes saberes e reconhece os professores como *intelectuais públicos*, capazes de analisar, interrogar e transformar a prática pedagógica, numa lógica de partilha e compromisso com a escola e com a sociedade, na intenção de aproximar os contextos escolares do ideal democrático, como defendido nos subcapítulos anteriores (Alarcão, 2000; Duarte, 2016; Giroux, 2018; Nóvoa, 2002).

Contudo, como alerta Duarte (2016), a supervisão na formação inicial continua a deparar-se com múltiplos desafios: a escassez de tempo dedicado ao acompanhamento dos futuros professores; a oscilação entre a sobrevalorização da teoria ou da prática, sem uma articulação consistente entre ambas; a fragilidade na relação entre instituições de ensino superior e escolas de acolhimento; a ausência de envolvimento de alguns professores cooperantes; e a dificuldade em garantir que estes disponham de competências pedagógicas adequadas. Acrescem ainda culturas escolares desalinhadas com os pressupostos formativos das instituições formadoras e modelos de supervisão divergentes e desarticulados, que fragmentam os papéis dos diferentes intervenientes. Em consequência, os professores em formação tendem a não ser plenamente integrados nas dinâmicas escolares, ao serem vistos como figuras externas, enquanto os supervisores institucionais são frequentemente percecionados como fiscalizadores, o que dificulta a construção de relações colaborativas e de confiança.

Nesta linha, Nóvoa (2024) afirma que a formação de professores encontra-se numa verdadeira encruzilhada, e exige a edificação de uma nova ética relacional, sustentada na partilha, no compromisso mútuo e reconhecimento das diferentes culturas profissionais. Tal como sublinha Alarcão (2020), urge derrubar as fronteiras institucionais e epistemológicas que ainda se interpõem entre instituições, ou seja, criar espaço para uma formação que se deseja coconstruída e colaborativa, em que professores supervisores, cooperantes e em formação se reconheçam

como coautores do processo formativo. Neste quadro, importa recuperar o contributo de Niza (1997), ao destacar que a formação inicial de professores deve-se edificar sobre um esforço coletivo e partilhado, que valorize não só o saber científico e o saber pedagógico, mas também o saber da experiência, numa dinâmica de interdependência e corresponsabilização.

Para que esta “casa comum” da formação inicial se concretize, é necessário tempo, confiança e pertença. Como sublinham Alarcão e Canha (2013), a construção de comunidade exige um percurso de experiência partilhada, sustentado numa história em comum, consolidada no tempo. É este *continuum* de vivências que permitirá aos professores em formação não apenas serem acolhidos, mas efetivamente integrados nas dinâmicas da escola. A responsabilidade formativa deve, por isso, ser assumida de forma repartida e comprometida entre ensino superior e ensino não superior, numa lógica de parceria recíproca (Caires, et al., 2012).

Neste processo, ganha relevância a perspetiva de Malm (2009), ao identificar quatro pilares fundamentais que sustentam a coconstrução de conhecimento profissional: i) a prática pedagógica partilhada, enquanto espaço de troca de experiências que projeta a inovação pedagógica; ii) as redes de aprendizagem colaborativa, que promovem o diálogo sobre resultados da prática e se influenciam; iii) a reflexão durante a própria ação educativa; e iv) a partilha e desenvolvimento de fundamentos filosóficos, éticos e morais que moldam a identidade e a missão docente.

É, pois, nesta convergência de esforços que se inscreve o conceito de *escola aprendente*, tal como formulado por Alarcão (2001): uma organização viva, que se pensa a si mesma continuamente, que valoriza a formação e que se projeta no futuro através de práticas pedagógicas críticas, éticas, humanizadoras e colaborativas. Esta escola é habitada por professores que, como foi desenvolvido nos subcapítulos 1.1. e 1.2., não são apenas executores de prescrições, mas sujeitos éticos, intelectuais reflexivos e investigadores das suas práticas. Neste contexto, como afirma Benavente (2015), a escola pode escolher entre dois caminhos: fechar-se num único fio de pensamento, ou abrir-se ao questionamento e à multiplicidade de vozes. A escola aprendente opta pelo segundo, ao assumir-se como espaço dinâmico de transformação, onde o conhecimento é permanentemente interrogado, partilhado e recriado.

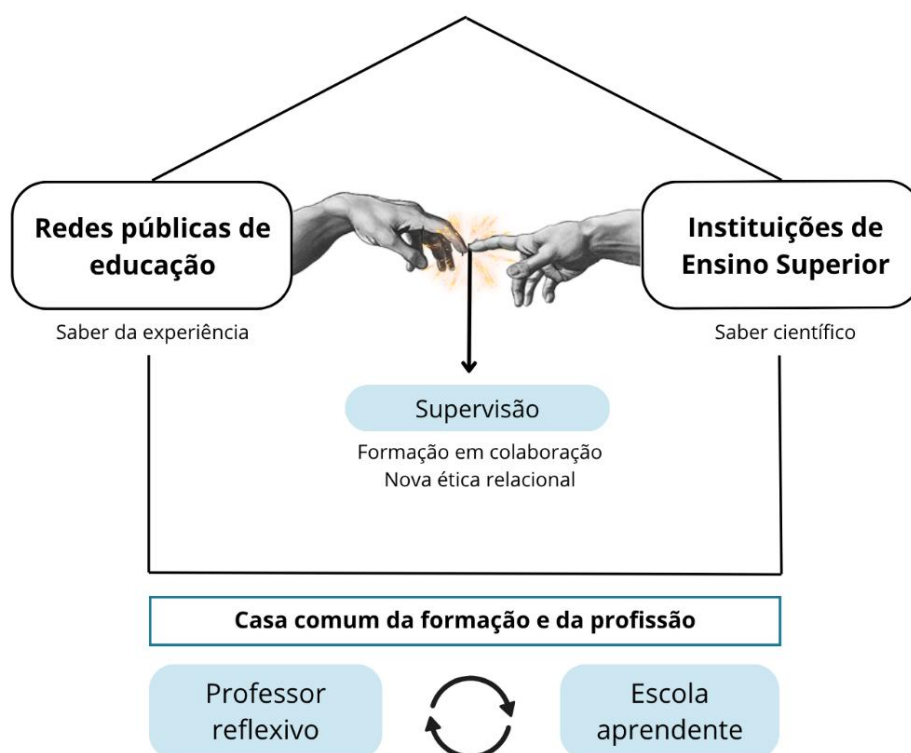
Ainda assim, como sublinha Duarte (2016), a supervisão, apesar do seu contributo relevante para a aproximação entre contextos, não é suficiente para garantir, por si só, a integração plena dos professores em formação. Tal como anteriormente argumentado, nomeadamente por Alarcão e Canha (2013), essa construção partilhada exige mais do que

presenças pontuais: requer continuidade, compromisso e uma história comum entre os diferentes agentes formativos, condição indispensável para enfrentar os desafios já identificados.

No final deste subcapítulo, apresento um esquema-resumo que sintetiza a ideia da “casa comum” da formação inicial, tal como foi sendo delineada: um espaço onde se cruzam as redes públicas de educação e as instituições de ensino superior. No ponto de encontro, situa-se a supervisão. Atentemos:

Figura 4

Casa comum da formação e da profissão (elaboração própria)



Esta "casa comum", edificada na colaboração entre contextos e saberes, não se esgota na formação inicial. Pelo contrário, lança os alicerces de um percurso formativo contínuo, em que os professores são chamados a (re)pensar e (re)significar a prática ao longo de toda a vida profissional. A formação, assim compreendida, não termina com a profissionalização: prolonga-se, transforma-se e renova-se continuamente. Trata-se, como sublinhado ao longo deste capítulo, de um processo simultaneamente pessoal, profissional e ético. É nesse horizonte de compromisso que se inscreve o tema do próximo subcapítulo: a formação contínua.

1.4. O PROFESSOR EM (TRANS)FORMAÇÃO: HORIZONTES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Construirás os labirintos impermanentes / que sucessivamente habitarás. (Meireles, 2002, p. 170)

A epígrafe de Cecília Meireles (2002) remete para a condição sempre inacabada do ser e do saber, ao sugerir que a vida e aprendizagem é um processo contínuo e incerto. É justamente neste movimento ininterrupto que se inscreve a formação contínua. Embora, nas últimas décadas, a expressão “desenvolvimento profissional” tenda a substituir “formação contínua”, por valorizar a conceção do professor como profissional do ensino (Ponte, 1998), importa recuperar a riqueza conceptual desta última, sobretudo à luz da conceção proposta por Nóvoa (2002), que a entende como um processo integrado, pessoal, profissional e organizacional.

No que respeita à dimensão pessoal, “investir a pessoa e a sua experiência” (Nóvoa, 2002, p. 57), reconhece o professor como sujeito em permanente construção, atravessado pelas suas histórias, valores e experiências. Nesta perspetiva, a formação não se reduz a acumular cursos ou técnicas, mas constrói-se no cruzamento entre o pessoal e o profissional, na reflexão crítica sobre a prática e na (re)construção contínua da identidade docente. Retoma-se aqui, portanto, o que foi explorado ao longo dos subcapítulos anteriores: a importância do professor reflexivo, investigador, com tempo e espaço para (re)significar a sua experiência. É também esta a lógica que me leva a defender a criação de redes de (auto)formação participada.

No que concerne à dimensão profissional, “investir a profissão e os seus saberes” (Nóvoa, 2002, p. 58), aproxima-se da ideia que fui desenvolvendo em torno do professor como agente ético e político, capaz de produzir conhecimento a partir da sua prática. Ser professor é, também, transformar-se e transformar, em diálogo com os outros, com os contextos e com a profissão. Por isso, a formação contínua não pode ser descontextualizada, nem despolitizada; exige implicação, colaboração e compromisso com o coletivo, superando a ideia de um professor isolado na sua sala de aula.

No que diz respeito à dimensão organizacional, “investir a escola e os seus projetos” (Nóvoa, 2002, p. 60), exige que a formação se enraíze na vida escolar, integrada nos seus projetos educativos e comprometida com a construção de comunidades profissionais reflexivas. Como defendi no subcapítulo 1.3., esta dimensão só se concretiza quando há colaboração entre instituições formadoras e escolas, numa lógica de corresponsabilização e de transformação conjunta. Só assim se supera a lógica individualista e se reforça o papel coletivo do professorado,

constituindo a face solidária dos processos de investigação-ação, capazes de transformar a experiência em conhecimento.

Neste processo, a colaboração assume um papel fundamental. A construção de experiências colaborativas de formação, sejam elas redes, comunidades de prática ou parcerias entre escolas e instituições de ensino superior, é decisiva para consolidar uma cultura de formação que não seja individualista, mas coletiva, comprometida e solidária.

Aliás, como também sublinha o mesmo autor, os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. São os professores, com o seu conhecimento próprio e a sua experiência, que detêm um papel essencial na sua metamorfose. Para isso, é necessário que saibam mobilizar as suas capacidades de colaboração, que construam pontes dentro e fora da escola, dentro e fora da profissão. É neste gesto, simultaneamente pessoal e coletivo, que se inscreve, para mim, a formação contínua: como possibilidade de encontro, escuta e reinvenção, da prática, da escola e do nós.

Entre o indivíduo e a sociedade, há a humanidade. Por essa razão, a educação do ser humano é definida por duas dimensões: “ser livre e não estar só” (Reboul, 2000, p. 113). É nesta tensão que se define uma pedagogia do encontro, no seu sentido mais amplo.

1.5.SÍNTESE

A partir dos subcapítulos 1.1., 1.2., 1.3. e 1.4. emergem alguns elementos que, apresentados de forma sumária, sintetizam o percurso de reflexão desenvolvido:

- Ser professor implica um compromisso social, sustentado numa identidade reflexiva e investigativa;
- A supervisão, centrada no ser humano, constitui uma possibilidade (auto)formativa de desenvolvimento pessoal e profissional;
- Na supervisão, impõe-se uma nova ética relacional assente na partilha, colaboração e reconhecimento das culturas profissionais;
- A formação contínua, nas suas dimensões pessoal, profissional e organizacional, é espaço de encontro, compromisso e transformação.

2. A PEDAGOGIA DO ESPAÇO: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Este capítulo propõe uma análise reflexiva dos contextos educativos da Prática de Ensino Supervisionada. Nos sete subcapítulos que se seguem, apresento enquadramento teórico que sustenta a leitura do espaço escolar (cf. 2.1.), caracterizo o Agrupamento de escolas (cf. 2.2.), descrevo a escola do 1.º CEB e a turma do 2.º A (cf. 2.3. e 2.4.) e, por fim, a escola do 2.º CEB e as turmas do 5.º G e do 6.º E (cf. 2.5., 2.6. e 2.7.).

2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-REFLEXIVOS DA CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (Freire, 1996, p. 45)

A escola é, ou deve ser, também um lar (Vasconcellos, 2015). Neste sentido, torna-se essencial alargar a visão tradicional de ambiente escolar, frequentemente reduzido a secretárias, quadros, livros-texto e artefactos didatizados, e adotar uma leitura mais ampla e sensível à multiplicidade de elementos que o compõem (Torres Santomé, 1998). À luz das conceções de Schwab (1969) e Vasconcellos (2015), é importante considerar a influência dos cheiros, texturas, sons, organização e ambientes exteriores à sala de aula, pois, como refere Vasconcellos (2015, p. 252), “uma aula dá-se em qualquer lugar, porque a sala de aula está em toda a parte”. Estes elementos contribuem não apenas para o bem-estar dos alunos, mas também para as dinâmicas didático-curriculares e para a qualidade das aprendizagens (Duarte, 2021). A materialidade do espaço, portanto, não é neutra: comunica, influencia e educa.

Neste contexto, importa refletir sobre a escola como uma organização viva e complexa, cuja identidade se fortalece quando os valores humanos, culturais e relacionais, o chamado “mundo-da-vida”, orientam a sua ação. Pelo contrário, essa identidade enfraquece quando prevalece uma lógica burocrática e instrumental, o “mundo-dos-sistemas”, que tende a desumanizar a experiência escolar (Sergiovanni, 2004). Efetivamente, como defendem Machado e Formosinho (2012) e Nóvoa (2022), não existe uma escola (pública e universal) uniforme ou padronizada, mas sim múltiplas realidades escolares, moldadas por projetos, culturas e protagonistas diversos. Falar de escola implica, por isso, reconhecer a pluralidade dos espaços sociais e das suas articulações com contextos socioculturais e geográficos específicos.

Esta perspetiva impele-me a olhar para a organização escolar do contexto onde decorreu a PES na sua singularidade, a valorizar os olhares de quem nela habitam diariamente, professores, auxiliares de ação educativa, alunos, encarregados de educação, e rejeitar visões externas e homogeneizadoras, muitas vezes veiculadas por discursos políticos ou mediáticos. Neste capítulo, assumo, assim, um olhar interno, construído a partir da vivência, observação e diálogo com a comunidade educativa. Através deste processo, compreendi a importância de reconhecer as escolas como organizações únicas, com tensões, desafios e uma riqueza própria que não pode ser ignorada. Sendo que, esta consciência tem sido fundamental na construção do meu pensamento e identidade profissional enquanto futura professora.

Para sustentar a prática pedagógica e melhor compreender o contexto educativo em que esta se inseriu, recorri não só à observação direta do quotidiano escolar (Vieira & Moreira, 2011), como também à análise de documentos estruturantes. Entre os documentos consultados destacam-se o *Projeto Educativo do Agrupamento 2023–2026*, o *Plano Anual e Plurianual de Atividades 2024–2026*, o *Regulamento Interno* e os *Planos de Turma*. Importa, contudo, referir que, por questões de anonimato e confidencialidade, estes documentos não serão incluídos nas referências bibliográficas.

A partir desta vivência, sustentada na articulação entre os saber teóricos e praxiológicos, construo a análise do contexto educativo, numa perspetiva crítica, consciente e contextualizada sobre o papel da escola como espaço de qualificação, socialização e subjetivação (Biesta, 2012). Com este enquadramento, passo à leitura do Agrupamento de escolas onde decorreu a minha Prática de Ensino Supervisionada.

2.2. DA ESTRUTURA À IDENTIDADE: UMA LEITURA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A cultura escolar é um dos conceitos mais complexos e importantes na educação. (Stoll, 2000, p. 9)

De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, um agrupamento de escolas constitui uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, resultante da integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e de escolas dos diferentes níveis e ciclos de ensino. No caso em análise, trata-se de um Agrupamento vertical, criado em 2008, localizado na periferia da Área Metropolitana do Porto, que abrange desde a

educação pré-escolar até ao ensino secundário, e inclui modalidades de educação e formação de jovens e adultos.

Esta configuração baseia-se numa lógica sistémica da organização escolar, segundo a qual a unidade organizacional não deve ser entendida como uma mera justaposição de edifícios ou de níveis de ensino. Pelo contrário, assume-se como uma rede educativa dinâmica e interdependente, que visa assegurar a coerência entre o projeto educativo e a qualidade pedagógica, promover percursos escolares articulados, reduzir o isolamento institucional e maximizar a gestão dos recursos humanos e materiais (DL n.º 137/2012).

Do ponto de vista territorial, a rede física da instituição escolar é composta por 8 estabelecimentos inseridos num contexto geossocial de transição rural-urbana. Esta zona tem vindo a registar um crescimento demográfico expressivo, impulsionado pela localização estratégica e por uma eficiente rede de transportes públicos, embora os acessos se encontrem, atualmente, condicionados por intervenções infraestruturais em curso. Nas últimas décadas, este território, de base historicamente rural, tem-se transformado progressivamente, assistindo-se a uma intensificação da malha urbana, à dinamização do comércio local e instalação de estruturas industriais de relevo.

A par da configuração territorial, a identidade organização escolar ganha expressão na cultura institucional. Por razões de confidencialidade e anonimato, optei por não explicitar o lema que a sintetiza embora este seja frequentemente evocado e remeta para a escola como obra coletiva, construída por muitas mãos. Este expressa três dimensões centrais da visão educativa do Agrupamento: em primeiro lugar, remete para a cocriação, ao evidenciar o papel ativo de todos os intervenientes na construção quotidiana do projeto educativo; em segundo lugar, valoriza a diversidade, representada pela multiplicidade de vozes, saberes e culturas que habitam o espaço escolar; e, por fim, aponta para uma conceção humanista da educação, concebida como um processo social, numa linha próxima dos princípios de Freire (1996) e Nóvoa (2022).

Esta visão educativa, assente na cocriação e na valorização da diversidade, ganha particular relevância quando confrontada com a realidade demográfica da unidade organizacional. No ano letivo 2023/2024, o Agrupamento acolheu 2666 alunos, que representam cerca de trinta nacionalidades. Tal diversidade traduz-se num contexto educativo marcado pela pluralidade, diferença e multiculturalidade, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, capazes responder às carências de todos os alunos, em particular daqueles em situação de

vulnerabilidade e marginalização³. Esta orientação alinha-se com o *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da Agenda 2030*, que preconiza "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade [...] para todos" (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2016, p. 20).

Não obstante a perspetiva educativa orientada para a diversidade e a cidadania global que orienta a missão da estrutura educativa, constata-se um desfasamento entre os princípios enunciados nos documentos orientadores e as ações estratégicas delineadas. A título ilustrativo, o *Projeto Educativo*, apesar de adotar um discurso inclusivo, não faz qualquer referência ao termo "refugiado" e menciona apenas de forma pontual os termos "migrantes" (uma vez) e "estrangeiros" (duas vezes). Acresce que, as metas definidas neste domínio limitam-se à garantia de medidas de suporte generalizadas, nomeadamente: i) assegurar que todos os alunos estrangeiros em Português Língua Não Materna [PLNM] beneficiam de pelo menos uma medida de apoio à aprendizagem; e ii) disponibilizar apoios linguísticos transversais e/ou específicos, através de projetos e do Centro de Apoio à Aprendizagem [CAA] – Espaço+.

Estas medidas revelam-se, contudo, insuficientes face à complexidade das situações vividas pelos alunos em condição de exclusão. Tal como refere Torres Santomé (1998), uma educação libertadora "exige levar a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos. Também significa ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidades de êxito" (p. 138). A ausência de estratégias diferenciadas para os grupos mais vulneráveis limita, assim, o alcance da inclusão pretendida. Nesse sentido, o Agrupamento arrisca-se a perpetuar as desigualdades existentes e a subverter o princípio de equidade e qualidade educacional, ao não criar condições que permitam aos alunos marginalizados e vulneráveis desenvolver as ferramentas necessárias para superar as barreiras socioculturais e linguísticas que enfrentam.

Apesar destas limitações estratégicas, a unidade organizacional conta com uma estrutura humana, composta por 269 docentes, dos quais 84% são mulheres e 90% têm mais de 41 anos, e 114 técnicos e assistentes operacionais. A equipa, predominantemente estável e experiente, revela-se indispensável ao fazer escola e ao desenvolvimento de práticas de qualidade.

³A designação "grupos marginalizados e vulneráveis" abrange todas as pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens, independentemente do seu sexo, idade, raça, cor, etnia, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, situação de pobreza ou nascimento, ou outro estatuto (UNESCO, 2016, p. 25).

Atualmente, a estrutura educativa serve de palco a 57 projetos pedagógicos, que procuram concretizar, no quotidiano, os princípios organizacionais anteriormente referidos. Durante a minha PES, contactei diretamente com alguns destes projetos. Destaca-se o *Jornal Crescer*, um blogue diário que visa dar a conhecer a realidade do Agrupamento e divulgar outras realidades, nacionais e internacionais. Outra iniciativa relevante é o projeto *Bora Ler*, centrado na recuperação de competências de leitura não adquiridas no 1.º CEB. Complementarmente, o projeto *Escola a Ler* foca-se na promoção de hábitos de leitura e ambiciona constituir uma rede colaborativa de trabalho e partilha.

Paralelamente a estas iniciativas, são desenvolvidas diversas campanhas de solidariedade que visam promover o sentido cívico e comunitário dos alunos. Sobressaem, neste âmbito, recolhas de sangue, alimentos, roupas e livros para instituições de solidariedade e missões, bem como a concretização de projetos, como a aquisição de uma cadeira de rodas e o *Banco de Leite para São Tomé*, em colaboração com a Câmara Municipal.

Deste modo, a fundamentação teórico-conceptual do Agrupamento, tal como expressa nos documentos orientadores, assenta numa perspetiva educativa orientada para a diversidade e a cidadania global, que intenta a construção coletiva de uma escola humanista, inclusiva e aberta à inovação. Em termos formais, esta visão preconiza o diálogo intercultural, a valorização da multiplicidade de saberes e a preparação dos alunos para uma cidadania plena, sustentada em valores como democracia, liberdade, inclusão, solidariedade e equidade. Contudo, a análise realizada ao longo deste subcapítulo revela que a concretização desses princípios, embora presente em algumas práticas e iniciativas, nem sempre se traduz em estratégias suficientemente estruturadas ou sensíveis às situações de maior vulnerabilidade. Esta distância entre a intenção e a ação constitui, assim, um dos principais desafios à efetiva materialização de uma educação de qualidade para todos.

2.3. A ESCOLA DO 1.º CEB: A CORAGEM DA METAMORFOSE

Libertar o desejo, resgatar a inovação. (Lopes, 1999, p. 1)

Inspirada neste imperativo de transformação, a escola do 1.º Ciclo configura-se como um espaço educativo onde o passado e o presente dialogam silenciosamente, como duas vozes de uma mesma história. Como lembra Guinote (2014, p. 91), “[a] Educação pertence à História do

tempo longo e não à epiderme dos acontecimentos rápidos”, e é nesse tempo longo que este espaço se inscreve.

Concretamente, o Centro Escolar resulta de um processo de construção dividido em duas fases, a primeira concluída em 1976 e a segunda em 2010 e constitui um palimpsesto arquitetónico. A coexistência dos dois edifícios que compõem o recinto, habitualmente designados como “edifício velho” e “edifício novo”, simboliza a articulação entre herança e inovação: um guarda a memória dos primeiros passos da escola, o outro projeta a ambição de uma educação voltada para o futuro, “[d]a escola que precisa da coragem da metamorfose” (Nóvoa, 2022, p. 15). Neste cruzamento entre continuidade e mudança, desenha-se uma paisagem educativa em que a inovação não rompe com o passado, mas dele parte, num gesto de transformação enraizada, em que nada é totalmente novo, mas tudo foi subtilmente resignificado.

O edifício mais antigo, ainda funcional, acolhe quatro salas de aula do 1.º CEB, um gabinete de coordenação, uma pequena reprografia, um laboratório de informática, um salão polivalente e uma sala adaptada para o Serviço de Componente de Apoio à Família [CAF], resultante da requalificação da antiga cozinha. Conta ainda com seis casas de banho e duas arrecadações. Neste edifício localiza-se também a biblioteca escolar, um espaço exíguo e pouco visível, cuja configuração física limita a utilização. Ainda assim, a professora bibliotecária, partilhada com outro centro escolar, assegura o seu funcionamento e dinamiza atividades. Também se assegura que cada turma dispõe de um horário fixo de acesso e pode requisitar um livro por semana, mediante devolução do anterior.

Em contraste com o edifício mais antigo, o segundo bloco do Centro Escolar apresenta uma arquitetura contemporânea e melhores condições ao nível das infraestruturas. Com sete salas de aula (três para a educação pré-escolar e quatro para o 1.º CEB), inclui ainda uma sala de professores, instalações sanitárias adequadas, com polibã de apoio à higiene, espaços técnicos e duas arrecadações. Persistem, no entanto, alguns constrangimentos: a sala de professores é pequena, e as casas de banho geram, por vezes, odores desagradáveis, que afetam o conforto do ambiente escolar. Por sua vez, a cantina, embora funcional, tem dimensão reduzida face às necessidades do Centro Escolar, que exige refeições por turnos. Apesar da agitação que daí resulta, a presença de uma auxiliar, que dinamiza momentos lúdicos, revela um esforço por garantir o bem-estar dos alunos e minimizar os constrangimentos existentes.

Também é de destacar o ambiente que se vive nos espaços interiores da escola. Apesar da sobriedade das infraestruturas, as salas de aula e os corredores estão decorados com trabalhos dos alunos, o que dá ao espaço um carácter acolhedor, inspirador e mais humano. A valorização do trabalho dos alunos alimenta o sentido de pertença e de identidade coletiva, visível, por exemplo, no jornal de parede da turma do 2.º A, que reflete o quotidiano da sala de aula e reforça os laços com a comunidade escolar. Esta valorização do humano estende-se também às relações entre adultos, evidenciado por um clima caloroso e colaborativo. Um exemplo disso são os momentos de convívio diário partilhados pelos professores, especialmente durante o lanche da manhã, que desenvolve o espírito de equipa essencial para o bom funcionamento da instituição.

Para além dos espaços interiores, o Centro Escolar beneficia de um amplo logradouro que complementa a vivência educativa com uma diversidade de zonas exteriores: campo de jogos, parque infantil, áreas ajardinadas e espaço coberto, que asseguram conforto e segurança. Contudo, apesar destes recursos, sente-se a ausência de verdadeiros espaços verdes que permitam um contacto profundo e contínuo com a natureza, tanto no interior como na envolvente da escola, onde a urbanização substituiu antigas zonas arborizadas. As áreas ajardinadas, embora agradáveis, não substituem árvores frondosas, relvados ou recantos naturais. Como salienta Vasconcellos, “a organização, o tipo e o valor do ambiente no qual a criança é chamada a viver e a crescer constituem um dos fatores condicionantes do seu desenvolvimento moral” (2015, p. 193). O ar livre, a luz e a liberdade da natureza não só cultivam o sentido estético, como favorecem, de forma espontânea, o equilíbrio físico e emocional das crianças. Nesse sentido, a escola pode, e deve, assumir um papel ativo na aproximação à natureza, integrando-a numa pedagogia mais humanizadora e sensível ao mundo. Como lembra o mesmo autor, “ensinar a criança a observar a natureza é dar o primeiro passo para que ela comece a contemplá-la, a admirá-la, a amá-la” (Vasconcellos, 2015, pp. 262–263). A ausência de espaços verdes constitui, assim, uma limitação que importa repensar no contexto de uma educação plena.

No que respeita à acessibilidade, a escola tem procurado responder às necessidades de alunos e professores com mobilidade reduzida, sobretudo através das condições existentes nos pisos térreos do edifício mais antigo.

No âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular [AEC], com orientação técnica especializada, são dinamizadas propostas nas áreas do desporto, arte, ciência, filosofia e cidadania. Estas atividades contribuem para o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos, promovendo uma formação integral.

Por fim, relativamente ao funcionamento diário, destaca-se que o Centro Escolar está organizado por blocos ajustados às necessidades das crianças e das famílias, diferentes entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB. A distribuição das atividades ao longo do dia pretende assegurar um equilíbrio entre tempos letivos, refeições, momentos de descanso e resposta social. A estrutura seguinte permite visualizar essa organização:

Tabela 1
Horário de funcionamento do Centro Escolar (elaboração própria)

	Segunda-feira a sexta-feira		
	Edu. Pré-escolar	1.º CEB	
7:20 – 9:00	CAF	AAF	7:20 – 9:00
9:00 – 12:00	Atividades letivas	Atividades letivas	9:00 – 10:30
12:00 – 13:30	Almoço	Atividades letivas	11:00 – 12:00/ 12:30
13:30 – 15:30	Atividades letivas	Almoço	12:00/ 12:30 – 14:00
15:30 – 19:00	CAF	Atividades letivas	14:00 – 17:30
		AAF	17:30 – 19:00

2.4. A TURMA DO 2.º A: CRESCER EM COOPERAÇÃO

Crianças, quebrem as grades / de todas as gaiolas do mundo. (Muralha, 1983, p.24)

O 2.º A é uma turma em que se cultiva a liberdade como valor coletivo. A epígrafe de Muralha (1983) rompe o dia a dia do grupo, pois aprender, nesta turma, significa crescer com os outros, derrubar muros, escutar e construir, em cooperação, uma convivência democrática, num ambiente em que se respeitam as diferenças, valorizam-se as culturas e a autonomia floresce, todos os dias, um pouco mais.

Neste espírito, a turma é composta por 20 crianças, 10 meninas e 10 meninos, com idades entre os 7 e os 8 anos. Trata-se de um grupo heterogéneo nas suas características individuais, mas coeso enquanto coletivo. Importa referir que, integram a turma duas crianças com diversidade funcional, uma com perturbação do espetro do autismo e outra com surdez, utilizadora de implante coclear. Há ainda um aluno de nacionalidade colombiana, para quem o Português é uma Língua Não Materna.

A organização da turma segue os princípios da *Aprendizagem Cooperativa* (Johnson et al., 2000), estruturada em cinco grupos heterogéneos de quatro crianças: os “Pensadores”, “Carinhosos”, “Amigos”, “Incríveis” e “Mais Fortes”. A cada aluno é atribuído um papel, identificado

por um colar, para que compreenda a sua função no grupo e se sinta valorizado, “percebendo que se falharem não são eles que falham, mas o grupo” (Freitas & Freitas, 2002, p. 26).

Os papéis são os seguintes: o *gestor do tempo*, que controla o tempo destinado às tarefas, informa o grupo, organiza as saídas da sala e recolhe ou distribui as cópias quando o secretário está impossibilitado; o *guardião do silêncio*, que relembra as regras do trabalho em grupo, assegura o respeito, o foco e a atenção, e colabora na arrumação do espaço; o *secretário*, que recolhe, distribui e explica as cópias, regista os trabalhos do grupo e pode substituir o *porta-voz* na componente motivacional; e o *porta-voz*, que comunica com a professora, apresenta os trabalhos realizados, motiva o grupo e autoriza a saída dos colegas da sala. No seguimento desta organização, de forma a garantir a rotatividade e o envolvimento de todos, cada grupo preenche diariamente uma grelha com a distribuição dos papéis.

No que respeita aos interesses, a turma revela uma grande motivação para a participação em atividades diversas, destacando-se a preferência por dinâmicas ao ar livre, desporto, em particular o futebol, e jogos tradicionais. Demonstram também entusiasmo por temáticas relacionadas com o desenho animado *Stitch*. Mas é sobretudo no modo como se relacionam que esta turma encanta: são crianças afetuosas, participativas e abertas ao outro, acolhem com naturalidade a diferença e integram-na como mais-valia. Revelam curiosidade, abertura à exploração de novas aprendizagens e um sentido de pertença onde cada um cabe na sua expressão plena.

No plano das competências, expressam-se oralmente com clareza e pertinência, participam ativamente nas atividades propostas e revelam um comportamento adequado aos diferentes contextos. São capazes de desenvolver novas ideias e soluções, evidenciam responsabilidade no uso do computador e, na sua maioria, dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita. No entanto, subsistem algumas necessidades no reforço da fluência leitora e na produção escrita, áreas que exigem um acompanhamento mais próximo. Paralelamente, importa continuar a investir no desenvolvimento das competências sociais, como a empatia, responsabilidade e adequação do comportamento em contextos de competição.

Para dar resposta a estas necessidades, são implementadas estratégias de intervenção que privilegiam o trabalho cooperativo, a exploração de conteúdos baseados na realidade e nos interesses das crianças, bem como a realização de tarefas que desenvolvem a reflexão crítica e o questionamento do meio envolvente. Neste processo, a avaliação formativa assume um papel central, ao permitir que cada aluno tome consciência do seu percurso e o possa ajustar.

Para além da organização pedagógica da turma, também o espaço da sala espelha a intencionalidade educativa que orienta a prática docente. A disposição em cinco grupos de trabalho, com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO]* (Martins, et al., 2017) visível em cada mesa, os copos coloridos (a aprofundar em 4.1.6.), os colares identificativos e a grelha de rotação de papéis estruturam o quotidiano e reforçam o sentido de pertença.

Paralelamente, a sala integra diversas zonas temáticas que visam a autonomia, implicação e a participação, entre as quais se destacam: o painel “Como nos sentimos hoje”, em que os alunos registam, de forma autónoma e quando assim o desejam, os seus estados de espírito; “As nossas conquistas”, abordado mais a fundo em 4.1.6.; “Os nossos projetos”, registados pelas crianças numa grelha criada para organizar o trabalho da turma; “O painel das tarefas”, em que, no início de cada semana, os alunos distribuem entre si, com autonomia, as responsabilidades a assumir; e, por fim, o “Jornal de parede”, já referido em 2.3, que documenta o percurso da turma.

Figura 5
Zonas temáticas da sala de aula do 2.º A (elaboração própria)



Todos estes elementos contribuem para um ambiente simultaneamente estruturado e plástico, onde a autonomia, interdependência positiva, cooperação e responsabilidade partilhada na construção do conhecimento desenvolvem-se em consonância com os princípios da *Aprendizagem Cooperativa*. As relações interpessoais, marcadas pela entajuda e respeito mútuo, refletem o investimento contínuo na criação de um clima de sala positivo, sustentado por uma pedagogia de proximidade e centrada nas crianças (Freire, 1996; Johnson et al., 2000; Nóvoa, 2022).

A prática letiva revela rigor pedagógico, intencionalidade didática e uma atenção cuidada às características do grupo. A professora define e comunica os objetivos de forma clara, envolve os alunos nas atividades e seleciona os materiais de acordo com critérios pedagógicos. O ambiente de aprendizagem é seguro, estruturado e intelectualmente desafiante, é valorizada a

participação e a expressão de cada criança. As relações estabelecem-se com base na escuta, confiança e responsabilidade partilhada. Paralelamente, a avaliação assume um papel central e articulado com o processo educativo, orientando-se para a aprendizagem e permitindo acompanhar o percurso de cada aluno. Não se limita à verificação de resultados, mas integra-se na prática letiva de forma contínua, formativa e diversificada, com recurso a instrumentos ajustados ao nível de desenvolvimento das crianças e às especificidades do grupo. Ao longo das observações realizadas, foram identificadas várias formas de avaliação, tanto das aprendizagens como para as aprendizagens (Lopes & Silva, 2012; Perrenoud, 1999; Santos Guerra, 2015).

2.5. A ESCOLA DO 2.º CEB: TERRITÓRIO DE CONTRASTES E POSSIBILIDADES

As pedras mais zangadas / constroem muros. (Cruz, 2019, p. 42)

Num tempo em que a escola é desafiada a reinventar-se, a escola-sede do Agrupamento surge como uma estrutura de grande escala, cuja arquitetura imponente traduz uma conceção tradicional do espaço educativo. Inaugurada em 1986/87, foi alvo de várias intervenções, que permitiram ampliar a oferta formativa e diversificar os espaços disponíveis, consolidando-se como um complexo multifuncional.

No seu núcleo, o edifício central assume funções administrativas e organizacionais, agrega a biblioteca, o auditório, o anfiteatro, e a sala polivalente (com funções de bufete e cantina). Inclui ainda as salas de professores, os gabinetes especializados (Serviço de Psicologia e Orientação [SPO], Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva [EMAEI], atendimento educativo e Sala Plano Tecnológico da Educação [PTE]), a reprografia e diversas salas de aula, entre as quais laboratórios e espaços Tecnologias de Informação e Comunicação [TIC]. Nos restantes edifícios, distribuem-se 81 salas de tipologias variadas e espaços de apoio à inclusão, como o CAA – Espaço+, o Gabinete de Mediação Escolar e as salas de multideficiência, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018. A nível desportivo, a escola conta com um pavilhão gimnodesportivo, campo exterior, salas de ginástica e balneários.

Contudo, no interior das salas de aula do 2.º CEB, especialmente no que se refere à organização do espaço, sobressai um modelo tradicional. As mesas, alinhadas em formato “autocarro” (cf. Figura 6), condicionam a dinâmica pedagógica, uma vez que favorecem práticas transmissivas e dificultam o trabalho colaborativo. Esta rigidez resulta não apenas de opções

pedagógicas, mas também de orientações institucionais explícitas, como o cartaz afixado que solicita “o favor de não alterar a ordem das mesas” (cf. Figura 6).

Paralelamente, a presença, em todas as portas, de sinalética que proíbe o ruído e o uso de telemóveis (cf. Figura 6) reforça uma cultura de contenção e silenciamento. Moldam-se alunos obedientes, mas silenciam-se vozes críticas e desligam-se mentes criativas. Como sublinha Freire (1974), a educação constrói-se no diálogo e na comunicação. Uma sala de aula dinâmica é, inevitavelmente, um espaço com ruído: o som da curiosidade, da inquietação, da colaboração e da construção partilhada do conhecimento.

Além disso, o ambiente físico apresenta sinais de desvalorização do espaço enquanto recurso pedagógico. As paredes permanecem despidas, não existem trabalhos expostos e a presença de bolor no teto (cf. Figura 6) compromete o conforto ambiental. A falta de aquecimento no inverno, associada à necessidade de manter as janelas entreabertas para ventilação, acentua a sensação de desconforto. Em dias de vento, os *blackouts* oscilam ruidosamente e a iluminação natural não consegue atenuar o tom cinzento da sala. A ausência de elementos que permitam aos alunos apropriarem-se do espaço contribui para um ambiente impessoal e pouco estimulante. Falta-lhe vida, pertença, identidade.

Neste contexto, a Figura 6 sintetiza os principais constrangimentos: a rigidez na disposição do mobiliário, a proibição de ruído, a presença de bolor e a falta de estímulos visuais. Estes fatores limitam a autonomia de professores e alunos e justificam a necessidade de repensar a organização do espaço.

Figura 6

Montagem fotográfica representativa das condições físicas da sala do 2.º CEB (elaboração própria)



A área destinada aos professores, por sua vez, reflete um investimento na qualidade das condições de trabalho. Existem várias salas específicas, algumas equipadas com recursos

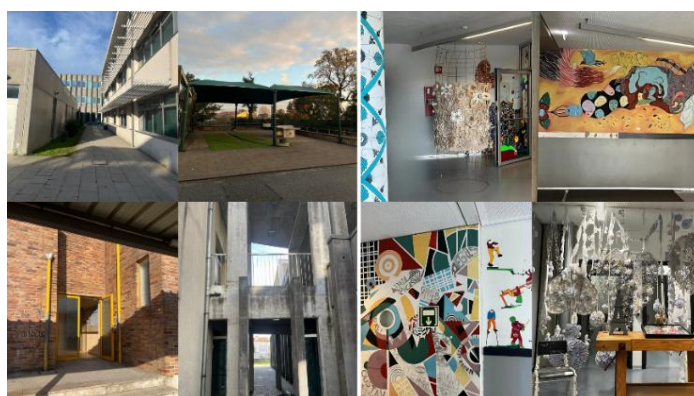
tecnológicos como computadores e fotocopiadoras, e gabinetes individuais para reuniões e atendimento a encarregados de educação.

No que respeita ao espaço exterior, verifica-se que as áreas ajardinadas são reduzidas e a paisagem é dominada por superfícies cimentadas, o que lhe confere um aspeto fabril (cf. Figura 7). Esta configuração restringe as oportunidades de fruição e contacto com a natureza, assim como a criação de momentos de lazer nos intervalos. Consequentemente, muitos alunos acabam por reunir-se no chão dos corredores ou nas escadas, já que no interior também não existem zonas pensadas para o convívio. A ausência de sombras naturais, zonas verdes e recantos que convidem à permanência torna o espaço menos atrativo, sobretudo nos dias de chuva. A predominância do cimento, a relva artificial, alguns jardins com pouca manutenção e a escassez de cor e forma resultam numa paisagem marcada pela dureza dos materiais. A horta pedagógica, outrora espaço de aprendizagem e de ligação ao meio natural, encontra-se atualmente sem utilização.

Apesar desta sobriedade exterior e da rigidez das salas de aula, o interior do edifício principal oferece um contraste notório. Logo à entrada, os corredores abrem-se a murais, exposições e trabalhos artísticos produzidos pelos alunos, que quebram a monotonia arquitetónica e introduzem cor, expressão e criatividade no quotidiano escolar (cf. Figura 7). Estas produções, longe de serem só decorativas, afirmam identidades e traduzem gestos de apropriação do espaço, ao transformar as paredes em palco de vozes plurais. É, talvez, o traço mais encantador da escola: o que, silenciosamente, acolhe, inspira e devolve sentido à vida escolar.

Figura 7

Contraste entre o exterior do edifício e a expressividade artística do interior do edifício principal (elaboração própria)



Assim, apesar das qualidades físicas e dos recursos disponíveis, persistem limitações que exigem reflexão, como a rigidez na organização das salas de aula, a escassez de zonas verdes e a ausência de espaços de convívio. O contraste captado na Figura 7 reforça a necessidade de

pensar uma metamorfose que, sem abdicar dos alicerces existentes, abra caminho a espaços versáteis, acolhedores e inspiradores em toda a escola (Nóvoa, 2022).

2.6. A TURMA DO 5.º G: CONSTRUÇÃO COLETIVA ATRAVÉS DA IMPLICAÇÃO

Tantas coisas podem ser mudadas, frágeis como são ligadas mais a contingências do que [a] necessidades. (Foucault, 2004, p. 11)

No 5.º G, que acompanhei em História e Geografia de Portugal, a afirmação de Foucault (2014) concretiza-se nas rotinas que se repetem, nas práticas que pouco mudam e nos espaços que permanecem inalterados. Os 22 alunos, 8 meninas e 14 meninos, com idades entre os 9 e os 11 anos, vivem um dia a dia escolar marcado por uma organização rígida, que raramente os implica. Apesar disso, trata-se de um grupo diversificado nas origens, competências e interesses, cuja qualidade criativa e colaborativa permanece latente, à espera de ser despertada por práticas libertadoras que abram espaço à participação e à construção conjunta.

Ainda no que respeita à composição, importa referir que a turma integra três alunos com medidas seletivas, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018. Acrescem dois alunos para quem o Português é uma Língua Não Materna, um de nacionalidade francesa e outro de nacionalidade paquistanesa.

Quanto a interesses, destacam-se os jogos de tabuleiro e videojogos, como *Minecraft* e *Roblox*, bem como dinâmicas de dramatização, filmes com enquadramento histórico, *escape rooms*, música e atividades desportivas, sobretudo o futebol.

No plano das competências, o grupo revela, de forma geral, capacidade de expressão oral e escrita adequada, bem como disponibilidade para participar nas atividades propostas. Contudo, em trabalhos de grupo surgem dificuldades de colaboração, frequentemente substituídas por uma lógica competitiva. Nessas situações, os conflitos são, na sua maioria, resolvidos posteriormente pela diretora de turma, o que, na prática, reduz a autonomia dos alunos e dos professores, o que por sua vez limita a construção de mecanismos internos de suporte mútuo e acentua a vulnerabilidade de alguns elementos do grupo.

Perante este cenário, é importante adotar práticas que desenvolvam competências sociais e relacionais, como empatia, diálogo e respeito mútuo. Em paralelo, motiva criar condições para que os alunos adquiram autonomia, tanto na organização do trabalho como na tomada de decisões conscientes e informadas (Martins et al., 2017).

Além disso, tal como referido na análise do espaço escolar (cf. subcapítulo 2.5.), o ambiente em que a aprendizagem acontece, físico e humano, desempenha um papel na forma como os alunos se relacionam consigo, com os outros e com o saber. No caso, a disposição física da sala reforça o modelo expositivo e dificulta abordagens colaborativas e cooperativas, não acompanhando, por isso, a intencionalidade pedagógica necessária para responder ao perfil da turma. De facto, como afirma Freire (1974, p. 19), os alunos “não são recipientes que se enchem”, é necessário criar espaços que lhes permitam explorar, admirar e intervir. Num contexto marcado pelo cimento, rigidez organizacional e escassez de espaço de implicação e expressão, é delicado fazer da diferença uma força criadora.

Por conseguinte, a diversidade do grupo exige estratégias pedagógicas variadas, assentes em metodologias ativas, no trabalho em pequenos grupos e na utilização de materiais multimodais, particularmente relevantes em HGP para a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento histórico. Estas abordagens, ao oferecerem múltiplos percursos de aprendizagem, possibilitam integrar os interesses e os conhecimentos prévios dos alunos, envolvendo-os ativamente no processo educativo.

Acresce que a relação com a comunidade educativa apresenta fragilidades, visíveis na reduzida participação das famílias e na ausência de projetos com entidades externas, que limita a criação de uma escola mais aberta, dialogante e centrada na comunidade.

No plano pedagógico, a prática observada segue, na maioria das vezes, uma lógica expositiva, com uso do manual e *Escola Virtual* como principais recursos, em que a professora assume a voz do saber e os alunos ocupam uma posição maioritariamente recetiva. No entanto, a clareza, expressividade e entusiasmo que imprime às aulas ajudam a manter o interesse e uma relação positiva com a área disciplinar. No que respeita à avaliação, privilegia-se a realização de testes escritos como instrumento, complementados por momentos de autoavaliação no final do período.

Como notas finais, o crescimento da turma enquanto coletivo depende de ações pedagógicas que estimulem a implicação, autonomia e colaboração, exigida pela escola democrática, mas também de espaços que permitam fazer, explorar, experimentar e ser. Só assim deixará de se ver alguns alunos como desajustados ou rebeldes, reconhecendo que, muitas vezes, apenas reagem a estruturas rígidas que lhes dificultam admirar o mundo e nele inscrever a sua voz (Freire, 1974).

2.7. A TURMA DO 6.º E: (EN)CANTOS E ENCONTROS

Eles passarão... / Eu passarinho! (Quintana, 2013, p. 136)

No 6.º E, em que acompanhei a área disciplinar de Português, a leveza e a irreverência do “passarinho” de Quintana (2013, p. 136) encontram expressão na forma como a turma se envolve no fazer escola. Os 25 alunos, 16 meninos e 9 meninas, com idades entre os 10 e os 12 anos, distinguem-se pela participação entusiasta, clareza e riqueza na expressão oral, bem como pela criatividade com que exploram ideias. Perspicazes e curiosos, acolhem o diálogo como espaço de descoberta e encontro, com sensibilidade para ouvir e para se fazer ouvir.

Para além destas qualidades, o grupo evidencia interesses variados, com destaque para o desporto, em especial o futebol, à semelhança do 5.º G, a tecnologia, a música e os jogos didáticos. No entanto, as interações revelam uma tendência para privilegiar a abordagem individual, ainda que exista abertura para o trabalho colaborativo e cooperativo.

Quanto à gestão das tarefas escolares, apesar do entusiasmo nas discussões e da participação em sala, a maior parte da turma não mantém o mesmo nível de compromisso fora dela, pelo que era comum por exemplo não fazerem os trabalhos de casa ou adiamento sucessivo de apresentações orais.

No que respeita às competências, a oralidade assume particular destaque. Tal como já referido, os alunos expressam-se de forma clara, coerente e pertinente, participam nas atividades com entusiasmo e demonstram criatividade na apresentação de ideias e soluções. Revelam ainda capacidade de análise crítica, reformulam argumentos quando necessário e mostram sensibilidade para reconhecer o valor estético das produções. No entanto, verificam-se necessidades ao nível da leitura em voz alta e tal como no 5.º G, da adequação do comportamento a contextos que exigem colaboração.

Estas dificuldades não decorrem apenas das dinâmicas próprias do grupo, mas também do ambiente de aprendizagem descrito no subcapítulo 2.5., cuja configuração tradicional reforça um modelo transmissivo e limita a implementação de práticas colaborativas. Tal como no 5.º G, esta disposição não acompanha a intencionalidade pedagógica necessária para valorizar a pluralidade e a construção conjunta do conhecimento. Assim, considero essencial criar condições que favoreçam a emergência de novos modos de convívio, ensino e aprendizagem.

No plano pedagógico, a relação que se estabelece na sala de aula mantém-se centrada na transmissão, com uma valorização explícita de determinados domínios do Português, como a gramática, em detrimento de outros, nomeadamente a oralidade. O manual escolar é utilizado como principal recurso e orienta o ritmo e a seleção dos conteúdos. No que respeita à avaliação, privilegia-se a realização de testes, mas sem que o processo obedeça a um princípio de transparência; a distribuição por domínios revela-se fragmentada e sem um fio condutor que permita aos alunos compreender plenamente os critérios e objetivos de aprendizagem.

Assim, o crescimento do 6.º E enquanto coletivo depende de propostas pedagógicas que mantenham viva a expressividade que caracteriza o grupo, mas que, simultaneamente, criem oportunidades para a colaboração, desenvolvimento da autonomia e participação. Deste modo será possível transformar a energia destas vozes em encontros próprios de uma escola democrática, onde cada “passarinho” possa voar e construir o seu caminho, sem nunca deixar de se (en)cantar.

2.8. SÍNTESE

A partir dos subcapítulos 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6. e 2.7. emergem alguns elementos que, apresentados de forma sumária, sintetizam o percurso de reflexão desenvolvido:

- A materialidade do espaço escolar possui dimensão pedagógica, influencia aprendizagens, bem-estar e relações e exige uma leitura plural, humanista e contextualizada;
- O Agrupamento de Escolas, de carácter multicultural, adota um discurso inclusivo nos documentos orientadores, mas apresenta lacunas entre a intenção e a prática, sobretudo na resposta a grupos vulneráveis;
- A escola do 1.º CEB conjuga tradição e inovação e evidencia um processo de metamorfose educativa;
- A turma do 2.º A apresenta uma cultura de cooperação e autonomia, estruturada segundo a *Aprendizagem Cooperativa* e com valorização da diversidade;
- A escola do 2.º CEB, de grandes dimensões e com recursos diversificados, alia expressividade artística a uma rigidez organizacional que condiciona práticas colaborativas;
- O 5.º G revela pouca implicação no processo de ensino e de aprendizagem, associada à rigidez organizacional e a práticas predominantemente transmissivas;
- O 6.º E distingue-se pela expressão oral, criatividade e (en)canto pelo Português.

3. PES: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Este capítulo propõe uma reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada. No primeiro subcapítulo, apresento a organização e funcionamento desta, e defino o quadro geral que sustenta a intervenção (cf. 3.1.). Segue-se a análise do 1.º CEB, organizada em seis subcapítulos que abordam as especificidades deste ciclo e a forma como se concretizaram nas diferentes áreas de ensino e na prática educativa (cf. 3.2. a 3.2.6.). Por fim, abordo o 2.º CEB, em cinco subcapítulos, com a mesma lógica de apresentação e análise reflexiva, de modo a evidenciar a progressiva construção da minha identidade docente (cf. 3.3. a 3.3.5.).

3.1.ENTRE CICLOS: ESTRUTURA DA PES

A escola: o lugar onde os professores aprendem. (Canário, 1998, cit. Ingvarson, 1990, p. 9)

A Prática de Ensino Supervisionada, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, constitui um requisito essencial para a obtenção do grau de Mestre e para a habilitação profissional no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, nas componentes de Português e História e Geografia de Portugal. Nesse sentido, o estágio profissional decorre ao longo de dois semestres, em dois contextos educativos distintos, o 1.º CEB e o 2.º CEB, e, na ESE/IPP, desenvolve-se de forma alternada entre ciclos, com integração nas escolas, em regra, por meio de pares pedagógicos.

Enquanto componente curricular, a PES visa o desenvolvimento de diversas competências, entre as quais se destacam observação, planificação, intervenção educativa, cooperação, orientação da turma e avaliação, com o objetivo de formar um professor plural, apto a atuar em ambos os ciclos, com enfoque nas Ciências Sociais e Humanas e na articulação de saberes. Acresce que o processo formativo decorre sempre sob a orientação conjunta de professores supervisores e cooperantes (Costa et al., 2024).

No que respeita à sua organização, a PES segue uma lógica progressiva. Inicialmente, há uma semana de observação estruturada (cf. Apêndice A), que orienta a recolha e sistematização da informação relevante. Em seguida, inicia-se a fase de observação e cooperação, durante a qual o professor em formação passa a participar de forma gradual nas atividades. Por fim, a regência,

com duração de dez semanas, marca a etapa em que o estagiário assume, de forma crescente, as responsabilidades de planificação, intervenção e avaliação da prática.

A minha experiência de PES desenhou-se em dois momentos distintos, conforme o cronograma a seguir:

Tabela 2
Cronograma geral da PES (elaboração própria)

Semestre	Especificidades do ciclo de escolaridade	Duração da PES
1.º Semestre	2.º CEB 5.º ano, turma G, componente de HGP 6.º ano, turma E, componente de PT	07 de outubro – 20 de janeiro
2.º Semestre	1.º CEB, 2.º ano, turma A	17 de fevereiro – 28 de maio

No total, contabilizou cerca de 400 horas, das quais 360 corresponderam a atividades letivas e periletivas (12 semanas, 15 horas por semana) e 40 horas de reuniões e preparação, acresce a isto 60 horas de seminários e 8h de orientação tutorial (Costa et al., 2024).

A calendarização das regências tanto no 1.º como no 2.º CEB, baseia-se numa progressão gradual e complexificação. No 1.º CEB, a sequência começa com uma aula em par pedagógico (Português ou Estudo do Meio), passa para uma manhã completa em articulação de saberes, incluindo a Matemática, e culmina num dia completo individual. Neste ciclo, é obrigatório realizar seis regências com articulação de saberes, quatro de Português e três de Estudo do Meio. Já no 2.º CEB, o percurso inicia-se com regências em par nas duas áreas, prossegue com unidades didáticas por área e comuns e conclui-se com unidades comuns assumidas individualmente, totalizando nove regências em Português e seis em HGP (Costa et al., 2024).

Em ambos os ciclos, cada regência implica a elaboração de uma planificação e reflexão pós-ação, que integram o arquivo documental da PES. Este arquivo, de natureza descritiva e reflexiva constrói-se ao longo do ano e é acompanhado em sessões de seminário (Costa et al., 2024).

Relativamente à supervisão, no 1.º CEB realizam-se, no mínimo, duas manhãs em articulação de saberes de observação, uma com Português e outra com Estudo do Meio, enquanto no 2.º CEB observam-se quatro aulas, duas por área disciplinar. Todas as observações requerem fundamentação didático-pedagógica, narrativa reflexiva e reunião de avaliação pós-ação (Costa et al., 2024).

Deste modo, a PES constitui não apenas um momento de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, mas também um processo estruturado de desenvolvimento

profissional. O percurso encerra com a elaboração de um relatório final, que se assume como exercício de sistematização crítica e reflexiva de todo o estágio (Alarcão, 2020).

Depois de clarificar, de forma sintética, a organização e o funcionamento da PES, passo, nos subcapítulos seguintes, a apresentar e analisar a minha intervenção. Assim, a sequência adotada inicia-se com uma breve caracterização do ciclo de ensino, segue com a definição do papel do professor na área disciplinar em foco e, por fim, culmina com a apresentação e análise reflexiva da intervenção educativa realizada.

3.2. O 1.º CEB: CUIDAR, ENSINAR E APRENDER

*E quando a gente lhe diz:
– «Joaninha voa, voa,
não me digas que tens medo,
se voas serás feliz
que o teu pai está em Lisboa
foi lá comprar um brinquedo...»
(Muralha, 2010, p. 20)*

Tal como a joaninha de Muralha (2010), também as crianças do 1.º CEB são chamadas a voar, amparadas por um direito à educação consagrado na *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1959) e assegurado em Portugal pela *Constituição da República* de 1976 e *Lei de Bases do Sistema Educativo* [LBSE] (Lei n.º 46/86). Concretamente, instituído com a LBSE, este ciclo marca o início do ensino obrigatório e abrange quatro anos de escolaridade, sendo nele que se lançam as bases para o percurso escolar e formativo que os alunos irão percorrer.

Embora persista a ideia de que o 1.º CEB assenta na *monodocência*, esta configuração não traduz com rigor a realidade contemporânea. A LBSE prevê um ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas como Educação Artística ou Educação Física. No entanto, este modelo de *monodocência coadjuvada* raramente se concretiza como previsto. Em disciplinas como Inglês, introduzido no 3.º ano, o docente responsável leciona sem o acompanhamento do titular, que, nesse período, normalmente, assume outras funções. Assim, a prática aproxima-se mais do conceito de *equipa educativa* (Formosinho & Machado, 2008), no qual dois ou mais professores partilham, de forma integrada, a planificação, execução e avaliação de todo ou parte do processo de ensino e de aprendizagem.

Neste cenário, o currículo do 1.º CEB, definido pelo DL n.º 55/2018, integra as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, que abrange Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música, e Educação Física, complementadas por componentes transversais como Cidadania e Desenvolvimento e TIC. O Inglês é introduzido no 3.º ano, enquanto o Apoio ao Estudo assegura a consolidação das aprendizagens. A Educação Moral e Religiosa, de oferta obrigatória, mas frequência facultativa, completa a estrutura, que se organiza num total de 25 horas letivas semanais.

Foi neste quadro que decorreu a minha PES, experiência que me permitiu observar, colaborar, intervir de forma reflexiva e enfrentar os desafios pedagógicos, curriculares e organizacionais próprios deste ciclo. A intervenção baseou-se nos documentos orientadores de cada área do conhecimento, com a finalidade de assegurar coerência entre objetivos, metodologias e avaliação, numa abordagem integrada dos conteúdos, conforme apresentado na *Síntese das Intervenções Educativas no 1.º CEB* em apêndice (cf. Apêndice B). Depois de delinear o enquadramento geral, passo à caracterização e análise da prática desenvolvida em cada área disciplinar, iniciando com o Português, língua de ensino e de aprendizagem.

3.2.1. PORTUGUÊS: A LÍNGUA QUE QUER PALPITAR

A língua, como todos nós, quer palpitar, crescer, tornar-se flexível e colorida, expandir-se, enfim, viver. (Mateus, 2005, p. 1)

Tal como evoca Mateus (2005), a língua vive e renova-se no uso. A maioria dos alunos chega ao 1.º CEB com um domínio intuitivo e funcional da língua materna, fruto da exposição constante a práticas linguísticas no seio familiar e comunitário (Amor, 2003; Duarte, 2008a). Nesse sentido, o desafio do professor de Português consiste em expandir essa competência e fazer da aula de Português um espaço de abertura, descoberta e exploração, no qual se cruzam a escuta, fala, leitura, escrita, o uso espontâneo da língua e a sua análise. É nesta confluência, aliada à pluralidade discursiva e textual, que a língua “palpita” e afirma-se como ferramenta de pensamento, expressão, fruição e cidadania (Amor, 2003).

Nesta perspetiva, o ensino do Português distingue-se por ser, simultaneamente, meio e objeto (Leal, 2009), num movimento em que “se fala a e sobre a língua” (Castro, 1991, p. 131). A dimensão multifacetada desta área curricular convoca competências comunicativas, cognitivas, estéticas e sociais, essenciais para a realização pessoal e social dos alunos e para o exercício de uma cidadania crítica e participativa, tal como exige a escola democrática (Martins et al., 2017).

Em específico, no 1.º CEB, o ensino do Português visa o desenvolvimento progressivo de competências fundamentais em cinco domínios interligados: oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática. Ao longo do ciclo, espera-se que os alunos aprofundem, gradualmente, a compreensão, produção e reflexão linguística e consolidem hábitos de comunicação, leitura e escrita, tanto funcional como lúdico e expressiva (DGE, 2018a). Por conseguinte, tendo em conta que a PES foi realizada no 2.º ano de escolaridade, esta etapa representa uma fase contínua de iniciação e desenvolvimento das competências básicas da leitura e da escrita. Os dois primeiros anos formam, assim, um percurso articulado, no qual o desenvolvimento da escrita é sustentado pela valorização da oralidade (DGE, 2018a).

A esta exigência acrescenta-se a diversidade linguística presente em muitas salas de aula. Como sublinha Duarte (1996), o domínio do português padrão constrói-se através da consciência das variedades linguísticas em presença, das suas semelhanças, diferenças e regularidades. Neste quadro, cabe ao professor reconhecer e valorizar essa diversidade, colocando-a ao serviço do desenvolvimento da consciência linguística e comunicativa. Para tal, é imprescindível que conheça os alunos, considerando os seus saberes prévios, capacidades, modos de agir, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem de cada um, de modo a criar experiências educativas que lhes permitam afirmar-se como sujeitos únicos e ativos, agentes de uma cultura própria, maioritária ou minoritária, capazes de se posicionarem no mundo e de interagir com os outros, com respeito pela diversidade que os constitui (Alarcão, 1996; Colaço, 2005; Hadji, 1994; Lobo, 2002).

Ensinar a língua é, em última análise, um ato de consciência que prolonga o trabalho de valorização das competências e da diversidade linguística. Tal como aprendemos na escola o funcionamento do corpo, também devemos aprender como falamos, como usamos as palavras e como estas estruturam o pensamento e a relação com o mundo. Sendo um dos mais preponderantes instrumentos de formação humana, a língua exige que a escola a torne acessível e que promova um uso consciente para todos. Assim, o ensino do Português não se limita a práticas fragmentadas ou centradas apenas em alguns domínios da língua, mas desenvolve-se através de um trabalho explícito e intencional sobre os cinco domínios, de forma articulada, coerente e contextualizada. Só uma abordagem integrada permite consolidar as competências linguísticas, cognitivas e sociais necessárias à realização pessoal e ao exercício de uma cidadania crítica e participativa (Amor, 2003; DGE, 2018a; Martins et al., 2017).

Tendo por base esta visão, defini como princípios orientadores (Duarte, 2021) para o ensino do Português no 1.º CEB, em consonância com as *Aprendizagens Essenciais [AE]* (DGE, 2018a):

- Desenvolver a oralidade como prática que implica não apenas saber falar, mas também saber ouvir, integrando uma educação para a escuta e a participação em atos discursivos diversos (Lugarini, 2003);
- Entender a escrita como uma atividade complexa, de natureza social, que exige planeamento e domínio de múltiplos elementos linguísticos (Camps, 2003; Marcuschi, 2001);
- Valorizar no ensino da gramática a reflexão metalinguística e a descoberta orientada (Costa, 2008);
- Promover o gosto pelos livros e pela leitura através de estratégias como a leitura orientada, a leitura recreativa e o contacto com diversas obras literárias (Gomes & Macedo, 2013);
- Partilhar com os alunos o apreço pela Língua Portuguesa, “a última flor do Lácio, inculta e bela” (Bilac, s.d.), de forma a despertar admiração e deslumbramento pela sua riqueza expressiva e estética.

Tendo por base o exposto, nos parágrafos seguintes, descrevo brevemente as quatro aulas, cada uma com 90 minutos, cujas planificações constam nos apêndices:

i) “*Migrando: O desafio de quem parte*” (06/03/2025, em díade pedagógica), a partir do livro-álbum *Migrando*, de Mariana Chiesa Mateos (2010), explorámos as potencialidades expressivas da imagem numa abordagem sensível ao tema da migração. Criámos um ambiente imersivo e, através da leitura dos elementos paratextuais, os alunos formularam hipóteses sobre o tema da obra no *Mentimeter* e organizaram ilustrações em sequência no *Genially*. A musicalização ampliou a dimensão estética da leitura, enquanto a elaboração de uma “caixa de boas-vindas” articulou literatura e escrita com valores de acolhimento e de sensibilidade social e linguística (cf. Apêndice C);

ii) “*Embarca na Arca de Não é e Descobre o Nóe!*” (02/04/2025, individual), centrada na obra *A Arca de Não É*, de Miguel Neto (2008), esta aula decorreu integralmente em ambiente digital. Os alunos mobilizaram competências de leitura e oralidade através da análise de elementos paratextuais no *Padlete* da comparação com o filme *A Arca de Noé* (Machado & Di Leo, 2024). Seguiu-se a leitura silenciosa, em voz alta e em versão bilingue, que possibilitou a

exploração das sonoridades, dos jogos de palavras e da criatividade lexical. A participação num jogo *Kahoot* permitiu aferir a compreensão da narrativa. Assim, articulei a fruição literária com a utilização pedagógica de recursos digitais, o que motivou e envolveu os alunos (cf. Apêndice D);

iii) “O nosso jardim zoológico (im)possível” (03/04/2025, individual), dedicada à escrita, esta aula teve como base o estilo textual de Miguel Neto (2008) em *A Arca de Não É*. Propus aos alunos que criassem animais (im)possíveis, que desenharam, nomearam e descreveram em textos produzidos no *Word*. O processo integrou momentos de revisão entre pares e a posterior publicação no *Padlet*, e culminou numa exposição final à escola. Desta forma, promovi a escrita lúdico, expressiva e colaborativa, articulada com a reflexão metalinguística (cf. Apêndice E);

iv) “Interjeições ao vento – Oh! Que Aula!” (13/05/2025, individual), aula dedicada à gramática, introduzi a classe de palavras das interjeições com um enfoque comunicativo e experiencial. Através de dinâmicas lúdicas de exploração oral e corporal realizadas no exterior da escola, os alunos compreenderam a função expressiva destas em diferentes contextos. O momento de partilha em grande grupo consolidou a aprendizagem (cf. Apêndice F).

Em síntese, as aulas desenvolvidas concretizaram os princípios definidos no início da minha intervenção: a oralidade foi trabalhada em contextos autênticos de escuta e interação; a leitura surgiu como ponto de partida para a construção de sentido e de uma relação afetiva com o livro; a escrita foi abordada enquanto prática social, com atenção à planificação, revisão, textualização e partilha; e a gramática integrou-se de forma reflexiva e contextualizada. Em todas as aulas, mantive o compromisso de cultivar o gosto pela língua e pela leitura, ao convocar os alunos a encontrarem na Língua Portuguesa um lugar de expressão, descoberta e pertença.

3.2.2. MATEMÁTICA: HUMANIZAR PARA LIBERTAR

A [Matemática], encarada assim, aparece-nos como um organismo vivo, impregnado de condição humana, com as suas forças e fraquezas e subordinado às grandes necessidades do Homem na sua luta pelo entendimento e pela libertação. (Caraça, 2000, p. 13)

A conceção de Caraça (2000), apresentada em epígrafe, traduz de forma clara o papel desta disciplina, cuja importância pode ser justificada por múltiplos argumentos. Desde logo, trata-se de uma das ciências clássicas e de uma das disciplinas escolares mais antigas, com um papel central na história do conhecimento humano, como património científico e cultural, com relevância para a produção e evolução científica (Canavarro et al., 2021; Ponte, 2002; Ponte, et al., 1998). Paralelamente, desempenha funções determinantes na resolução de problemas do

quotidiano e em diversas áreas do saber, como a engenharia, economia, física, biologia ou saúde. Por este lado, surge como resposta às necessidades individuais e sociais e contribui para uma melhor compreensão do mundo que nos rodeia (Mascarenhas, 2011; Ponte, et al., 1998).

Neste enquadramento, Canavarro et al. (2021) defendem que a literacia matemática é uma questão de justiça e inclusão, ao afirmar que “nenhum ser humano pode ficar privado de conhecer e tirar partido do património ímpar, científico e cultural, que a Matemática constitui” (p. 2). Para além de desenvolver o raciocínio lógico, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, contribui igualmente para o desenvolvimento de competências comunicativas, ao desafiar os alunos a interpretar dados, encontrar soluções e comunicar o processo de pensamento subjacente (Mascarenhas, 2011).

Para que estas competências se consolidem, é fundamental que os alunos contactem regularmente com os diferentes conteúdos matemáticos ao longo da escolaridade, numa abordagem em espiral que reforce e aprofunde conhecimentos previamente adquiridos, ao mesmo tempo que cria oportunidades de aprendizagem para quem ainda não os tenha consolidado (Canavarro et al., 2021). Esta abordagem deve ser acompanhada por uma articulação intencional e explícita dos conteúdos, de modo a desenvolver uma visão integrada e coerente da disciplina, evitar aprendizagens compartimentadas e garantir um ensino alinhado com uma perspetiva inclusiva e estruturada do ensino da Matemática (Canavarro et al., 2021; Martins et al., 2017; Ponte & Serrazina, 2000).

Acresce que a proposta curricular em vigor para o 1.º CEB, concebida com esta visão global e humanista, apoia-se em três princípios fundamentais: “Matemática para todos”, “A Matemática é única, mas não é a única” e “Matemática para o século XXI” (Canavarro et al., 2021, p. 2). Estes princípios reconhecem a literacia matemática como um direito universal, independentemente das características, ritmos ou contextos de cada aluno.

Aliás, esta conceção é bem ilustrada por Caraça (2000), quando descreve a Matemática como “um grande capítulo da vida humana social” (p. 23), ao evidenciar o seu papel enquanto linguagem universal e ferramenta de emancipação intelectual, social e cultural. Nesta perspetiva, ensinar Matemática no 1.º CEB implica proporcionar experiências que cultivem o raciocínio, curiosidade e ligação entre conceitos, articulando-os com outras áreas do saber.

Foi com este enquadramento que, durante a PES, defini alguns princípios orientadores para o trabalho em Matemática, em consonância com as AE (Canavarro et al., 2021):

- Desenvolver uma atitude positiva face à componente curricular, numa tentativa de inverter a tendência de desmotivação frequentemente observada em relação à disciplina (Canavarro et al., 2021);
- Mobilizar materiais manipuláveis para aguçar a curiosidade, facilitar a compreensão dos conceitos e conexão entre as diversas representações matemáticas (Ponte & Serrazina, 2000);
- Adotar uma abordagem em espiral, reforçar e aprofundar conteúdos já lecionados (Canavarro et al., 2021);
- Articular de forma deliberada a Matemática com as outras áreas do saber, romper a compartimentação curricular e procurar assegurar aprendizagens integradas e coerentes (Mascarenhas, 2011; Ponte, 2002).

Embora não tenha lecionado aulas de Matemática *per se*, desenvolvi, em díade pedagógica, seis intervenções nas quais esta área esteve presente de forma explícita e integrada com outros conteúdos curriculares, cujos recursos e excertos se encontram em apêndice:

i) “Das árvores nascem livros” (18/03/2025), com enfoque na medição e unidades de medida (metro e centímetro) e integrada na exploração do poema *As árvores e os livros* (Braga, 2009, p. 7), recorremos a folhas recolhidas no recreio como unidades de medida não padronizadas. Os alunos mediram objetos da sala com essas folhas, registaram e compararam resultados e, em seguida, discutimos a necessidade de unidades universais de medida (cf. Apêndice G);

ii) “Bicharada em movimento: No 2.º A, parado ninguém está!” (25/03/2025), trabalhamos o sistema de numeração decimal, o valor posicional e contagens progressivas/regressivas a partir do estudo das formas de locomoção dos animais. Cada grupo construiu o seu animal com o Material Multibásico (MAB), preencheu uma ficha de registo em que indicou o valor representado e a sua decomposição, e apresentou o processo e o resultado à turma (cf. Apêndice H);

iii) “Cabeça para baixo e ideias para cima” (05/05/2025), integrámos operações (adição, subtração e multiplicação) na leitura de *O País dos Contrários* (Aqualusa, 2000, pp. 38–43). Cada aluno resolveu quatro operações cujo resultado correspondia a palavras; com essas palavras construiu uma frase. O grupo reuniu e organizou as frases para compor a continuação do conto e descobriu, em conjunto, a frase final “Ser diferente é especial” (cf. Apêndice I);

iv) “História que brilha, conta que trilha!” (14/05/2025), abordámos a simetria de reflexão, durante a análise do conto *O Primeiro Pirlampo do Mundo*, de José Eduardo Agualusa (2000, pp. 32–37), através de uma atividade de dobragem e pintura de uma borboleta simétrica. No domínio da multiplicação, cada grupo lançou um dado de dez faces, multiplicou os números pelos elementos de uma linha de referência, registou e validou os resultados; os grupos que completaram as tarefas receberam carimbos nos passaportes de tabuadas (cf. Apêndice J);

v) “Entre *Gigões e Anantes*, há poesia na Matemática” (21/05/2025), baseada no cálculo de perímetro e área, em contexto de investigação matemática sobre o poema *Gigões e Anantes*, de Manuel António Pina (2013, pp. 24–25) os alunos construíram pentaminós com cinco quadrados, registaram cada configuração e calcularam área e perímetro; depois combinaram dois pentaminós, calcularam a nova área e o novo perímetro e discutiram as diferenças observadas (cf. Apêndice K);

vi) “Cozinhados e contados: saberes servidos em contexto” (26/05/2025), os grupos criaram um restaurante fictício em que os menus estavam sujeitos a constrangimentos matemáticos (soma dos pratos principais = 50€; entradas = metade dos pratos principais; bebidas = entradas -15€; sobremesas = entradas +10€). Os grupos efetuaram cálculos com material monetário manipulável, consultaram *flyers* de supermercado e utilizaram uma ficha de autocorreção para validar os resultados (cf. Apêndice L).

Em síntese, as propostas desenvolvidas permitiram atingir os objetivos delineados para o ensino da Matemática no 1.º CEB. As atividades revelaram-se mobilizadoras, criaram oportunidades para o uso de diversos materiais manipuláveis, estruturados e autênticos, e favoreceram o desenvolvimento de uma atitude positiva face à disciplina. A abordagem em espiral permitiu o reforço e aprofundamento de conceitos já lecionados, sempre em articulação com outras áreas do saber.

3.2.3. ESTUDO DO MEIO: PROFESSOR, DIZ– ME PORQUÊ

*Tenho sete anos, professor!
E há tanto mistério à minha roda
que eu queria desvendar!
Porque é que o céu é azul?
Porque é que marulha o mar?
Porquê?
Tanto porquê que eu queria saber!
E tu não me queres responder.
(Gomes, 2008, p. 154)*

O ambiente poético de Gomes (2008) traduz a essência do Estudo do Meio. Esta área curricular nasce do espanto da criança perante o mundo e da urgência em compreendê-lo. É no encontro entre o cotidiano e o conhecimento que esta se constrói, ao possibilitar que as perguntas das crianças abram caminho à descoberta, observação, experimentação e comparação, até encontrarem sentido no que aprendem e no mundo que as rodeia.

O Estudo do Meio, exclusivo do 1.º CEB, como o próprio nome indica, visa o conhecimento do meio envolvente e reúne saberes das ciências sociais, humanas, físicas e naturais. Ao cruzar diferentes áreas do conhecimento, possibilita uma leitura ampla da realidade, sem separar o natural do humano, nem o científico do cultural, através da construção de aprendizagens baseadas em experiências do quotidiano das crianças. Esta visão integradora, que desafia a criança a observar, analisar e interpretar o mundo que a rodeia, concretiza-se nas AE (DGE, 2018b), organizadas segundo o modelo *Ciência-Tecnologia-Sociedade* [CTS], numa abordagem interdisciplinar e conexa com os contextos locais e as vivências dos alunos (Carvalho & Freitas, 2010; DGE, 2018b).

Desse modo, constitui-se como uma área de ensino globalizadora, com um objeto de estudo intencionalmente amplo e multidimensional, o Estudo do Meio aborda temas que tocam a Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia, sempre de forma integrada (Carvalho & Freitas, 2010; DGE, 2018b). No entanto, como lembra Martins (2022, p. 127), “aprender ciências vai muito além de conhecer conteúdos canónicos”. O currículo nem sempre favorece essa liberdade e, como alerta DeBoer (2000), quando os padrões são encarados como limites e não como guias, perdem-se a criatividade e a autonomia pedagógica. O ensino do Estudo do Meio exige, por isso, liberdade para experimentar, adaptar e inovar e permite que cada professor ajuste conteúdos e métodos às características da turma, ao território onde ensina e às perguntas que os seus alunos fazem, mesmo aquelas que não têm resposta imediata.

O que importa é cultivar, todos os dias, o gosto por saber mais. A curiosidade é o primeiro motor da aprendizagem científica. E se a criança diz “Porque é que o céu é azul?”, então a melhor resposta talvez seja: “Vamos descobrir juntos.”

Tendo por base esta perspetiva, defini como princípios orientadores para o ensino do Estudo do Meio no 1.º CEB, em consonância com as AE (DGE, 2018b):

- Estabelecer articulação entre as ciências físicas e naturais e as ciências humanas e sociais, de forma a reforçar o carácter integrador do Estudo do Meio (Carvalho & Freitas, 2010);

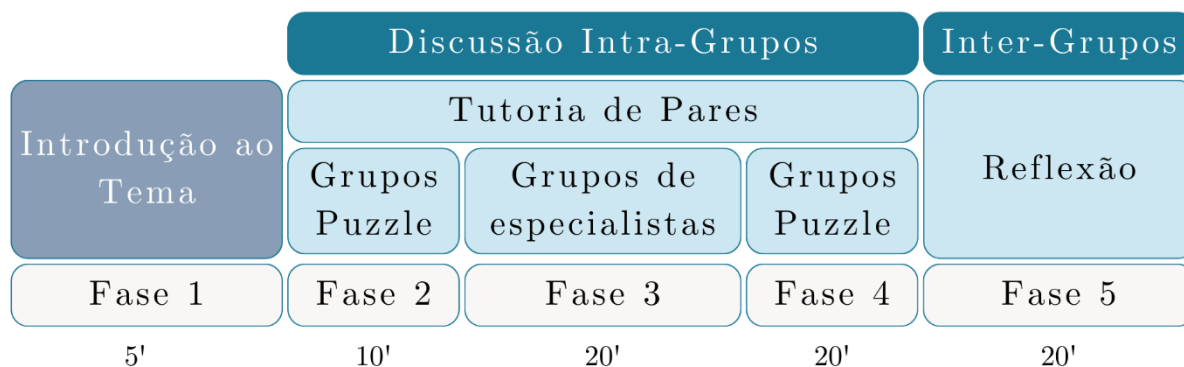
- Planear aulas que fossem ao encontro dos interesses e das vivências dos alunos, de modo a garantir o seu envolvimento (Carvalho & Freitas, 2010; DGE, 2018b);
- Valorizar os conhecimentos prévios das crianças e as suas conceções alternativas, integrando-as como ponto de partida para novas aprendizagens (Clément, 2006);
- Integrar a *Aprendizagem Cooperativa* como metodologia de trabalho do Estudo do Meio (Carvalho & Freitas, 2010).

Tendo por base estes princípios, nos parágrafos seguintes descrevo brevemente as três aulas de 90 minutos, cujas planificações detalhadas constam dos apêndices:

i) "Plantástico! Uma viagem pelo Reino Vegetal" (17/03/2025, díade), explorámos as partes e funções das plantas através de um *pedipaper* no pátio da escola. Organizámos seis estações que incluíram atividades musicais com clavas, atividades experimentais com flores e corantes, a técnica de *frottage*, exploração de pigmentos naturais e identificação de *habitats* e cuidados a ter com as plantas. Em cada estação, os grupos recolheram peças de *puzzle* e, no final, montaram a obra *Doze girassóis numa jarra*, de Van Gogh (1888). A aula culminou na exploração de um *flipbook* sobre as funções das partes da planta (cf. Apêndice M);

ii) "*Jigsaw* dos bichos: Cada peça conta!" (01/04/2025, individual), implementei o método *Jigsaw II* (adaptado por Slavin, 1983), através do qual os alunos, organizados em grupos de base e de especialistas, exploraram as características dos animais segundo critérios de revestimento, alimentação, reprodução e distinção entre domésticos e selvagens. Após o trabalho especializado, regressaram aos grupos iniciais, partilharam descobertas e completaram, em conjunto, o desafio de agrupar animais de acordo com as suas características. Para reforçar a compreensão, dinamizei um *Kahoot* e orientei a exploração de um *flipbook* (cf. Apêndice N). A Figura 8 apresenta a sequência das fases seguidas nesta aula:

Figura 8:
Estrutura geral das aulas segundo o método *Jigsaw*, também conhecido como método dos *puzzles* (adaptado de *Método Jigsaw I*, Aronson et al., 1978 e *Jigsaw II*, adaptado por Slavin, 1983)



iii) “Cores que contam: É ácido ou, não é?” (23/04/2025, 90 min., individual), propus que os alunos investigassem o pH de diferentes substâncias com recurso a um indicador natural (água de couve roxa). Nesse contexto, formularam hipóteses, realizaram previsões, testaram reagentes e registaram os resultados num *flipbook*, que incluía representações visuais das mudanças observadas. No momento final, organizámos um circuito de ideias que favoreceu a partilha de conclusões e a reflexão sobre os conceitos de ácido, neutro e básico (cf. Apêndice O).

É importante referir que o Estudo do Meio não se resumiu a estas três aulas. Esteve presente noutras experiências educativas, em articulação com várias áreas do currículo, especialmente nas sessões de articulação de saberes, em que se cruzaram conteúdos, competências e atitudes de forma intencional e estruturada.

Em síntese, as propostas desenvolvidas permitiram, em grande medida, alcançar os objetivos delineados para o ensino do Estudo do Meio. O planeamento das aulas teve sempre em consideração os interesses, as vivências e os conhecimentos prévios dos alunos. A *Aprendizagem Cooperativa* integrou várias dinâmicas de trabalho, com especial destaque para a aula estruturada segundo o modelo *Jigsaw II* (Slavin, 1983). Ainda que a articulação entre as dimensões naturais, físicas, humanas e sociais não esteja evidente nas aulas de Estudo do Meio, consegui estabelecer ligações em diferentes momentos das aulas de articulações de saberes, a serem exploradas no subcapítulo seguinte. Além disso, em todas as aulas, procurei construir percursos orientados para uma compreensão mais ampla e integrada do meio.

3.2.4. ARTICULAÇÃO DE SABERES: CERCO AO REINO DA ARTIFICIALIDADE

Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa.

(Freire, 2000, p. 18)

As palavras de Freire (2000) traduzem o princípio que sustenta a articulação de saberes, compreender o conhecimento como um todo indivisível, em que diferentes dimensões se complementam e interagem. No 1.º CEB, a docência é assumida, maioritariamente, por um único professor, por isso, existe uma oportunidade acrescida para a gestão integrada do currículo. Contudo, a realidade escolar atual continua a revelar uma estrutura curricular marcada por um pensamento atomístico e por práticas fragmentadas, que se refletem na forma como o saber e a experiência humana são organizados (Torres Santomé, 2015).

A desarticulação curricular manifesta-se tanto na ausência de conexão entre as diferentes áreas do saber, como na hierarquização do conhecimento, que tende a privilegiar as chamadas áreas acadêmicas em detrimento das componentes artísticas, tecnológicas ou motoras, o que compromete a formação holística dos alunos (Alonso, 2010). Reconhecendo este problema, a legislação em vigor sublinha a necessidade de superar a fragmentação curricular, o DL n.º 55/2018 ao apontar que a realização de aprendizagens duradouras e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo, consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, através da valorização tanto dos saberes disciplinares, como do trabalho interdisciplinar e colaborativo entre áreas, na resposta aos desafios educativos do século XXI.

Neste quadro, Duarte (2021) distingue entre *articulação curricular* e *articulação de saberes*. A primeira diz respeito a processos e experiências que favorecem relações coerentes entre diferentes componentes curriculares. Já a segunda, de natureza epistemológica mais ampla, aproxima-se do conceito de *ecologia de saberes* de Sousa Santos (2003), que defende uma relação dialógica e equitativa entre o conhecimento científico e outros saberes, como o técnico, o artístico ou o popular. Esta abordagem reconhece a pluralidade epistemológica como condição para compreender a complexidade do mundo e para uma sociedade mais justa, democrática e equilibrada na sua relação com a natureza.

Assim, a articulação de saberes aproxima o currículo da identidade dos alunos, dos contextos em que vivem e dos múltiplos saberes que transportam consigo. Nesse sentido, favorece a flexibilidade, participação e envolvimento dos diversos agentes educativos (Duarte, 2021). Importa, por isso, ir além da simples reorganização de conteúdos ou da introdução pontual de atividades interdisciplinares, repensando a própria lógica de construção do conhecimento na escola. Tal implica, segundo Torres Santomé (2015), ultrapassar os limites dos “reinos de artificialidade” que separam os alunos e professores enquanto sujeitos ativos, a escola e a realidade (local e global), bem como os saberes e as práticas educativas.

Face à rigidez do modelo disciplinar tradicional, diversos autores têm vindo a sublinhar as suas limitações. Alonso (2010), ao compilar o contributo de vários investigadores, identifica um conjunto de fragilidades particularmente relevantes: i) a desvalorização das motivações dos alunos, quando os interesses, ritmos de aprendizagem e saberes prévios não são considerados, o que conduz frequentemente à desmotivação (Bernstein, 1988, citado por Alonso, 2010); ii) as aprendizagens descontextualizadas, que dificultam a ligação entre o “saber que” e o “saber como” e a compreensão do valor do que se aprende (Trilla, 1995, citado por Alonso, 2010); iii) a redução

da complexidade do real, insuficiente para abordar questões sociais e ambientais complexas, que requerem perspectivas interdisciplinares (Morin, 1994, citado por Alonso, 2010); iv) o desequilíbrio entre as diversas dimensões do saber, com a sobrevalorização do conhecimento científico técnico e secundarização de outras dimensões fundamentais, como a ética, a estética, a corporalidade ou a cultura popular (Yus, 1997, citado por Alonso, 2010); v) o afastamento da escola em relação ao meio envolvente (Trilla, 1995, citado por Alonso, 2010); vi) a ausência de ligação entre disciplinas (Alonso, 2010); vii) a rigidez dos tempos e espaços escolares, que limita a possibilidade de desenvolver projetos integradores, oficinas colaborativas ou visitas de estudo (Alonso, 2010); e viii) a dependência excessiva dos manuais escolares, uma vez que centralidade do manual como principal recurso didático reduz a margem para a construção de propostas curriculares integradas e contextualizadas (Gimeno Sacristán, 1995, citado por Alonso, 2010).

Perante este quadro, torna-se imperativo conceber um currículo que vá além da simples justaposição de disciplinas e que se concretize através de projetos, tarefas e investigações que reflitam a complexidade do mundo do século XXI, e assim conferir sentido às aprendizagens, valorizar os percursos individuais dos alunos e consolidar uma escola verdadeiramente formadora, centrada no sujeito e na sua relação com o mundo.

A construção curricular é assim entendida como um processo intersubjetivo, tecido na interação de agentes, linguagens e discursos, internos e externos, que moldam as práticas em cada escola (Kemmis et al., 2014). Dessa forma, o currículo deixa de ser mero documento prescritivo e assume-se como um projeto político-educativo em permanente construção, vivenciado nas experiências diárias (Duarte, 2021). Como sintetiza Tadeu da Silva (2010, p. 147): “o currículo é também aquilo que dele se faz”.

Uma educação democrática só se alcança com um currículo democrático, que privilegia diálogo, negociação e coconstrução de sentido. Este exige que os professores se assumam como agentes reflexivos, capazes de estabelecer ligações entre as aprendizagens escolares, a vida dos alunos e os desafios do mundo contemporâneo. A partir desta reflexão, defini os seguintes princípios orientadores para a articulação de saberes no 1.º CEB:

- Integrar conteúdos de diferentes áreas do saber, de forma a romper com a compartimentação disciplinar (Alonso, 2010; Torres Santomé, 2015);
- Colocar os alunos como agentes ativos na construção do conhecimento, tendo em conta os seus interesses e contextos (Duarte, 2021);

- Estruturar articulações que exigissem cooperação e interdependência positiva, de modo que cada contribuição fosse indispensável ao grupo (Johnson et al., 2000);
- Reservar momentos de partilha e de comunicação das descobertas, num espaço para o diálogo e a reflexão conjunta (Ponte & Serrazina, 2000).

Nos parágrafos seguintes, descrevo brevemente as seis intervenções realizadas durante a PES, cinco em díade pedagógica e uma individual, nas quais os conteúdos de diferentes áreas se entrelaçaram de forma deliberada. As planificações encontram-se nos apêndices:

i) “Das árvores nascem livros” (18/03/2025, manhã), a partir do poema *As árvores e os livros*, de Jorge Sousa Braga (2009, p. 7), articulámos Português, Estudo do Meio e Matemática, sustentada na valorização da leitura literária como catalisadora de aprendizagens transversais. Após a introdução da temática pelo avatar *Flora*, explorámos a capa do livro e o conceito de *herbário*, visualizámos o vídeo da *Bibliolab* e realizámos leituras silenciosa e coral, com apoio de um glossário digital em *Genially* e questões no *Mentimeter*. No intervalo, os alunos recolheram folhas, que serviram de unidades não padronizadas para medir objetos na sala; ao comparar os resultados, refletiram sobre a necessidade de sistemas universais de medida (cf. Apêndice O);

ii) “Bicharada em movimento: No 2.º A, parado ninguém está!” (25/03/2025, manhã), com base nos modos de locomoção dos animais, integrámos Português, Estudo do Meio, Educação Física, Educação Artística: Dança, Cidadania e Desenvolvimento e Matemática. As personagens *Lili Verde* e *Bia Azul* introduziram a aula, que decorreu no exterior. Iniciámos com a recolha de conhecimentos prévios em *post-its* e uma dança que conduziu à questão “Como se deslocam os animais?”. Em seguida, os alunos percorreram estações em que exploravam diferentes formas de locomoção, inspiradas em excertos de *A Sinfonia dos Animais* (Brown, 2020). Após um momento de *yoga* com posturas de animais, regressámos à sala, onde, em grupos, exploraram estações de aprendizagem dedicadas a diversos animais, através de abordagens visuais, auditivas e tácteis. Construíram representações com o Material Multibásico, elaboraram cartões de identidade animal e consolidaram as descobertas com *post-its* coloridos associados a cada tipo de deslocação (cf. Apêndice P);

iii) “Cabeça para baixo e ideias para cima” (05/05/2025, manhã), inspiradas no conto *O País dos Contrários*, de José Eduardo Agualusa (2000, pp. 38–43), cruzámos Português, Educação Artística: Expressão Dramática, Educação Artística: Artes Visuais, Cidadania e Desenvolvimento e Matemática. A aula iniciou-se com uma surpresa: as cadeiras estavam viradas de pernas para o ar e no quadro surgia uma frase escrita da direita para a esquerda, que

os alunos tiveram de decifrar. Seguiu-se a exploração da capa e do título da obra *Estranhões & Bizarros*, do mesmo autor, e a leitura expressiva do conto, intercalada com atividades de exploração. Em diferentes momentos, as crianças representaram emoções com estátuas corporais, comunicaram mensagens em *gibberish* e experimentaram atravessar simbolicamente os espaços “mundo fechado” e “mundo aberto”, ao refletir sobre rejeição e acolhimento. A atividade prosseguiu com a comparação entre a Língua Portuguesa e a “língua dos contrários”, acompanhada de pequenos exercícios de tradução. Por fim, lançámos uma missão matemática: cada criança resolveu quatro operações cujos resultados correspondiam a palavras; em grupo, organizaram-nas em frases que constituíram a continuação do conto (cf. Apêndice Q);

iv) “História que brilha, conta que trilha!” (14/05/2025, manhã), a partir de *O Primeiro Pirlampo do Mundo*, de José Eduardo Agualusa (2000, pp. 32–37), explorámos Matemática, Educação Artística: Artes Visuais, Educação Artística: Expressão Dramática, Cidadania e Desenvolvimento e Português. A aula iniciou-se num ambiente imersivo, com a sala escurecida e sons da natureza noturna, e cada aluno descobriu uma sílaba da palavra *pirilampo* com tinta invisível. Registaram o que sabiam sobre pirlampos em *post-its* e assistiram à leitura expressiva do conto, intercalada com atividades de compreensão, como representar emoções da aranha e criar borboletas simétricas. No domínio da Matemática, exploraram multiplicações através de fichas e do lançamento de dados, consolidando aprendizagens num “circuito dos pirlampos” no exterior, que combinou desafios variados, desde exercícios de multiplicação até jogos de espelho e corridas simétricas (cf. Apêndice R);

v) “Entre *Gigões* e *Anantes*, há poesia na Matemática” (21/05/2025, individual, dia), tomando como mote o poema *Gigões e Anantes*, de Manuel António Pina (2013, pp. 24–25), articulámos Português, Educação Artística: Artes Visuais e Matemática. A aula iniciou-se num ambiente imersivo, em que os alunos desenharam os *Gigões* e *Anantes* como imaginavam, e refletiram sobre os sufixos -ante e -ão. Procedeu-se a leitura expressiva do poema por mim, acompanhada de efeitos sonoros, palavras e imagens projetadas, seguida de exercícios de compreensão e de leituras pelos alunos, acompanhadas de gestos e movimentos que associavam palavras a ações. A partir do poema, os alunos exploraram a criação de neologismos, ao combinar pares de ideias opostas, que foram partilhadas oralmente e afixadas num cartaz coletivo. O poema continuou com a construção de “casas” para *Gigões* e *Anantes* com pentaminós de cartão. Os alunos registaram, combinaram formas e refletiram sobre a área e o perímetro. A aula concluiu-se com uma síntese dos momentos, seguida de uma autoavaliação em grupo, que nos

permitiu analisar aprendizagens, identificar dúvidas e propor estratégias de reforço (cf. Apêndice S);

vi) “Cozinhados e contados: saberes servidos em contexto” (26/05/2025, manhã), articulou Português, Matemática, Educação Artística: Artes Visuais, Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento. A sala foi preparada como um restaurante, com mesas decoradas, música ambiente, provérbios expostos nas paredes e uma placa de boas-vindas. As professoras assumiram o papel de chefes, e cada aluno participou como pequeno chefe. A sessão iniciou-se com a visualização de um excerto do filme *Ratatouille* (Bird, 2007), seguido de reflexão e registo das palavras-chave. Os alunos, organizados em grupos, receberam a missão de criar um restaurante, respeitando regras comuns (menu tradicional português e restrições matemáticas) e regras específicas (constrangimentos linguísticos, criativos e semânticos). Os materiais disponibilizados incluíram envelopes com restrições, fichas de planificação do menu, folhas de apoio aos cálculos, *flyers* de supermercados, material monetário manipulável e fichas de autocorreção. A sessão terminou com a apresentação dos restaurantes, acompanhada de um momento de leitura de poesia inspirado nos *Jantares de Poesia*. Cada aluno recebeu um crachá em reconhecimento da sua participação e foi construído um mural coletivo (cf. Apêndice T).

Em síntese, as articulações construídas ao longo da intervenção refletiram a intenção de integrar diferentes áreas do saber, aspeto que reconheço como um dos meus pontos fortes. Os alunos foram agentes ativos em todas as propostas, orientadas para despertar a curiosidade e alimentar o pensamento criador (Freire, 1996). A estrutura das tarefas assentou em dinâmicas cooperativas, que exigiram interdependência positiva e valorizaram o contributo de cada elemento. Em todas as aulas, reservei tempo para a partilha e reflexão coletiva, embora reconheça que este espaço poderia ter sido ainda maior ou, pelo menos, gostaria que assim tivesse sido.

3.2.5. PARTICIPAR: PROJETOS, ORIENTAÇÃO E COMPROMISSOS

Enquanto os pássaros batem as asas para voar, nós batemos o coração. (Cruz, 2019, p. 34)

À luz da imagem criada por Cruz (2019), advogo que, no contexto escolar, a participação é um ato de entrega e compromisso. Tal como o voo dos pássaros é sustentado pelo bater das asas, a vida escolar é impulsionada pelo bater do coração, pela dedicação às pessoas, projetos e ideais que unem a comunidade. Para Paulo Freire (1996), viver com autenticidade a prática de ensinar e

de aprender implica integrar-se numa experiência total, onde se entrelaçam dimensões éticas, estéticas, profissionais, sociais, políticas e gnosiológicas. Nessa perspectiva, o *Perfil de Desempenho Profissional do Professor* (Decreto-Lei n.º 240/2001) valoriza a integração e a participação do docente na escola e comunidade educativa, ao realçar o seu papel na elaboração e concretização de estudos e projetos de intervenção ajustados à escola e ao seu contexto.

Foi com esta visão que, durante a experiência no 1.º CEB, participei ativamente no quotidiano escolar. Apoiei a professora cooperante na criação de materiais didáticos para a sala de aula, que serviram de recurso em diversas atividades. Contribuí para a atualização dos cartazes temáticos, para a organização do espaço e para a decoração da sala, bem como em diferentes momentos de avaliação. A participação estendeu-se também a eventos de âmbito comunitário, como a organização do *Desfile de Primavera* e o planeamento do *Mercado de Primavera*, realizado a 3 de abril. Este último mobilizou toda a comunidade escolar, com o objetivo de angariar fundos para renovar a biblioteca da escola, e incluiu um desfile com as crianças do 2.º A trajadas de abelhas, indumentária que ajudei a confeccionar, bancas com vasos e plantas preparados pelas turmas e um momento de convívio promovido pela Associação de Pais, que disponibilizou café e lanches.

Entre as iniciativas realizadas, destacam-se:

- Projeto: “Ler, Contar, Sonhar: o (meu) livro da semana”,

Orientado para a leitura em família, este projeto partiu da ideia de que os primeiros mediadores de leitura encontram-se no seio familiar e teve como objetivo criar um ritual de leitura entre os alunos e familiares, através da valorização deste hábito desde os primeiros anos de escolaridade (Silva et al., 2011; Sim-Sim, 2009). Semanalmente, quatro alunos levavam para casa um livro e um caderno de leitura, onde registavam informações essenciais sobre a obra para depois partilharem a experiência com a turma na segunda-feira, o que dava origem a momentos de diálogo e de troca de impressões. Em paralelo, foi criado um *Padlet* com o intuito de reunir “correios de leitores” e testemunhos das famílias. Apesar das expectativas iniciais, os registos familiares acabaram por não ser partilhados nesse espaço digital. Ainda assim, os alunos revelaram muito entusiasmo ao longo de todo o processo, manifestando gosto pela leitura, curiosidade pelas experiências dos colegas e vontade em participar. Ao reforçar a ligação entre escola e família, este projeto concretizou pequenos gestos que contribuem para a formação de alunos-leitores, um dos grandes desafios da educação do século XXI (Silva et al., 2011).

Figura 9

Registos e produções do projeto "Ler, sonhar, contar: o (meu) livro da semana" (elaboração própria)



- Apoio individualizado à caligrafia: Caderno Caligráfico

No 1.º CEB, a aprendizagem da caligrafia adquire maior sistematização e intencionalidade, pois abrange não apenas o desenho da letra, mas também a nitidez do traçado, disposição gráfica das palavras e parágrafos, alinhamento, proporção das letras e os elementos que destacam títulos. Consequentemente, dada a multiplicidade de fatores envolvidos, a correção de hábitos já interiorizados pode implicar um esforço acrescido. Neste contexto, durante a PES, criei um caderno caligráfico personalizado para um aluno com dificuldades. O apoio centrou-se na orientação do traçado, no ponto de partida de cada forma e na ocupação equilibrada da linha, uma vez que a escrita era ilegível. Ainda, sempre que necessário, acompanhava o movimento da mão do aluno, o que favorecia a perceção do traçado e a coordenação motora. Utilizámos também folhas com duas linhas, conforme recomendado por Batista et al. (2011). Esta intervenção permitiu adequar a prática às necessidades do aluno, melhorar a legibilidade e colmatar as dificuldades encontradas. O trabalho é atualmente continuado pela professora cooperante.

- Projeto: "As Aventuras do Saber"

Ao identificar que alguns alunos manifestavam resistência perante o erro, associando-o a falha e insucesso, o que gerava frustração e diminuía o envolvimento nas tarefas, concebi *As Aventuras do Saber*, um projeto sustentado numa perspetiva construtivista que entende o erro como etapa necessária na construção do conhecimento (Perrenoud, 2000; Torres Santomé, 2004). Cada aluno recebeu um caderno para registar ideias, descobertas e conquistas alcançadas através de tentativas, reformulações ou estratégias alternativas. Ao contrário de uma conceção penalizadora, que frequentemente conduz à ocultação do erro e ao castigo, esta iniciativa deu-lhe visibilidade, reconhecendo-o como motor de novas aprendizagens e ponto de partida para a

apropriação do saber. Para reforçar esta abordagem, criei na sala um mural colorido com a frase: “Não precisa de ser perfeito; precisa é de ser feito. Se eu me enganar, não vou ficar chateado; vou repetir e praticar até ficar do meu agrado.” Presente no quotidiano da turma, este mote funcionou como lembrete constante e incentivo para enfrentar desafios. O impacto refletiu-se numa maior tolerância ao erro, acompanhada de atitudes mais resilientes e abertura para novas tentativas.

Para além dos projetos dinamizados, muitas outras ideias foram idealizadas, embora não se tenham concretizado por diferentes motivos. Um dos projetos pensados foi a articulação com a associação *GAYA, Liberdade para Voar*, centrado na educação ambiental como caminho para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Este projeto visava proporcionar experiências de contacto direto com a natureza, através de atividades ao ar livre e demonstrações com aves de rapina, reforçando a importância da biodiversidade e da ação sustentável.

Igualmente relevantes foram os esforços empreendidos para enriquecer a biblioteca da sala, nomeadamente através do envio de vários pedidos a editoras, com o intuito de obter doações de livros adequados ao nível etário dos alunos. Foi, ainda, iniciada a tentativa de organizar uma visita de estudo à Quinta da Gruta, em colaboração com a Câmara Municipal. Apesar de não ter sido possível concretizar estas iniciativas, reconheço a sua pertinência e mantenho o compromisso de continuar a procurar caminhos que melhor respondam às necessidades das crianças e da escola.

3.2.6. REFLEXÃO FINAL: TORNAR-SE PROFESSORA NO 1.º CEB

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (Freire, 1996, p. 89)

É a partir desta perspetiva que encaro esta reflexão final acerca da minha intervenção educativa no 1.º CEB, não apenas como síntese da PES, mas como resgate da intencionalidade pedagógica que sustentou cada decisão e ação ao longo do percurso. Alicerçada nos princípios do PASEO (Martins et al., 2017), toda a intervenção assentou na convicção de que a aprendizagem constrói-se com afeto, colaboração, compromisso, articulação de saberes e implicação ativa dos alunos nos seus percursos de descoberta.

A minha ação, tanto individual como em díade pedagógica, foi marcada por envolvimento contínuo e por uma postura de entrega, consciente das fragilidades e disponível para rever,

questionar e reconstruir a prática. Mantive abertura à escuta, ao erro e à dúvida e fiz do questionamento um motor de crescimento. Muitas vezes posicionei-me com mais perguntas do que respostas, por acreditar que é nesse espaço de incerteza e (re)descoberta que se enraíza o desenvolvimento profissional. Como afirma André Tecedeiro, “hei de chegar conduzid[a] pelo erro” (2020, p. 7); foi nesse caminho, feito de tentativas e reformulações, como evidenciei no projeto *As Aventuras do Saber* (cf. 3.2.5.), que reconheci o valor formativo do erro, não como obstáculo, mas como ponto de partida.

Neste processo, a reflexão assumiu caráter estruturante. Tal como preconizado no DL n.º 240/2001 e desenvolvido por Alarcão e Canha (2013), exerci uma prática reflexiva antes, durante e após a ação; além disso, o diálogo com professores supervisores, cooperantes e orientador conferiu-lhe densidade. Com efeito, ainda que a reflexão possa ocorrer de forma individual, ganha alcance quando é partilhada, porque amplia o olhar sobre a experiência e convoca múltiplas perspetivas (Day, 2004). Assim, cada reunião pós-ação funcionou como extensão da aula: permitiu identificar aspetos a melhorar e redefinir estratégias em coerência com o contexto e os interesses da turma, num clima de respeito e partilha. As sugestões recebidas, dúvidas esclarecidas e os diálogos estabelecidos ajudaram-me a consolidar um pensamento mais autónomo, elucidado e consciente. Paralelamente, o acompanhamento na planificação, espaço onde as ideias ganham forma, foi determinante para me sentir preparada para enfrentar novos contextos, tomar decisões e ajustar propostas às necessidades da turma, sem perder de vista a imprevisibilidade da prática.

Acresce que, no decurso desta experiência, enfrentei dificuldades iniciais, desde logo na passagem do 2.º para o 1.º CEB, que exigiu um novo olhar sobre a infância. O 1.º CEB revelou-se um território fértil em possibilidades criativas; por isso, a minha principal dificuldade residiu na chamada “gula criativa”: a vontade de fazer, trabalhar e explorar tudo. Precisava de tempo para compreender as rotinas da turma, a dinâmica relacional das crianças e as especificidades deste nível de ensino. Ainda assim, à medida que avancei, encontrei equilíbrio entre criatividade e intencionalidade pedagógica, que se materializou de forma vincada nas aulas em articulação de saberes (cf. 3.2.4.).

Reconheço, igualmente, que desejava ter aprofundado parcerias e envolvido mais ativamente pais e comunidade educativa, tal como propus no subcapítulo *Participar: Projetos, Orientação e Compromissos* (cf. 3.2.5.). Apesar do esforço, não concretizei essa articulação na medida idealizada, por razões logísticas e temporais. Ainda assim, mantenho a convicção de que

este é um eixo a fortalecer: a escola realiza-se plenamente quando dialoga com o mundo que a envolve e o integra nos processos de ensino e de aprendizagem. Autores como Freire (1996), Nóvoa (2022), Stoll (2000) e Torres Santomé (1998) recordam-nos que a dimensão socializante da escola é inseparável da sua missão académica.

No plano pedagógico, destaco aquilo que traduz a educação que sonho, inclusiva, afetiva, participativa e integrada:

- o projeto *Ler, Sonhar, Contar*, que, apesar das limitações, envolveu a comunidade educativa e confirmou a leitura como ponto de encontro entre casa e escola;
- a aula *Interjeições ao Vento – Oh! Que Aula!*, nascida de um intercâmbio na Roménia, que reafirmou uma certeza: antes de professora, sou pessoa, e o que vivo fora da escola dá corpo à prática docente e que a escola é um lugar onde, como defende Nóvoa (2009, p. 39), “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”;
- as atividades sobre migração, que conduziram à criação de uma “caixa de boas-vindas” para uma criança recém-chegada, e que fizeram sentir, a todos, que a escola só tem sentido quando é lugar de inclusão;
- as propostas *Bicharada em Movimento e Cozinhados e Contados*, que ilustraram como a articulação de saberes aproxima o currículo da identidade dos alunos, dos contextos que habitam e dos conhecimentos que trazem consigo;
- e, por fim, os afetos: as pulseiras feitas por pequenas mãos, os abraços diários, as palavras doces. O amor na educação foi, e continuará a ser, o que dá sentido a tudo o resto.

Em todos estes momentos, a gestão da turma assentou em dois princípios: positividade e transparência. Construámos um ambiente relacional que evitou imposições e negações e adotámos um registo afirmativo e dialógico. Cada criança soube com clareza o que se esperava de si e do grupo, o que favoreceu autorregulação, respeito mútuo, interdependência positiva e um envolvimento simultaneamente emocional e cognitivo (Martins et al., 2017).

É neste cenário que afirmo ter desenvolvido competências e conhecimentos científico-pedagógicos que me preparam para lecionar, tanto de forma autónoma como colaborativa, em contextos disciplinares e interdisciplinares. Sei, porém, que este é apenas o início de uma caminhada: há, e haverá sempre, muito mais para aprender. A docência, enquanto prática ética e reflexiva, exige compromisso permanente com o desenvolvimento profissional docente.

Entre conquistas e desafios, levo a certeza de que cresci como professora em formação e como pessoa. E, nesse entrelaçar de saberes, afetos e convicções, sigo com coragem, amor e vontade de continuar a aprender e a construir, com os outros, uma escola feita de muitas mãos.

3.3. O 2.º CEB: CUIDAR, ENSINAR E APRENDER

Estamos programados, mas para aprender. (Jacob, 1991, p. 13)

A afirmação de Jacob (1991) recorda-nos que aprender é um impulso intrínseco ao ser humano. Contudo, o ato de ensinar e de aprender implica cuidar desse impulso, alimentá-lo e respeitar os ritmos e necessidades de cada um. Neste sentido, o 2.º CEB representa, para muitos alunos, um momento de grande mudança: o contacto com um número mais alargado de professores e disciplinas, a adaptação a novas rotinas e, na maioria dos casos, a transição para uma nova escola.

Paralelamente, para quem ensina, ou se encontra em formação inicial, este ciclo coloca também outros desafios, uma vez que implica intervir em várias turmas, gerir tempos letivos mais segmentados e assegurar a articulação entre saberes num contexto que tende a ser mais fragmentado.

O 2.º CEB abrange o 5.º e o 6.º ano de escolaridade e, de acordo com LBSE (art.º 8.º) e com o Decreto-Lei n.º 139/2012, desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área. Neste quadro, está organizado em quatro áreas interdisciplinares: Línguas e Estudos Sociais, Matemática e Ciências, Educação Artística e Tecnológica e Educação Física.

Além destas áreas, podem existir ofertas curriculares complementares, como a Oferta Complementar, o Apoio ao Estudo e a Educação Moral e Religiosa, cuja implementação depende das opções organizativas de cada escola. A tabela seguinte apresenta de forma sintética a distribuição dos tempos letivos no 2.º CEB:

Tabela 3
Organização dos tempos letivos no 2.º CEB (adaptado do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho)

Áreas disciplinares	Componentes do currículo	Carga Horária Semanal	
		5.º ano	6.º ano
Línguas e Estudos Sociais	Português	500' (no mínimo, 250' para PT)	500'
	Inglês		
	História e Geografia de Portugal		
Matemática e Ciências	Matemática	350'	350'

	Ciências Naturais	(no mínimo, 250' para Mat.)	
Educação Artística e Tecnológica	Educação Visual	270' (no mínimo, 90' para EV)	270'
	Educação Tecnológica		
	Educação Musical		
Educação Física	Educação Física	135'	135'

Todavia, a (im)pertinência deste ciclo tem sido objeto de debate acadêmico, político e cultural. Lopes (2023, p. 83) classifica-o como “um ciclo entre ciclos”, situado entre culturas profissionais distintas, associadas a tradições de formação inicial também diferentes (Afonso, 2009).

Nesta linha, Justino (2017) e Pedrosa (2009) identificam fragilidades como a fragmentação dos tempos letivos, descontinuidade curricular e elevado número de turmas atribuídas a cada professor. Estas condições dificultam um acompanhamento próximo e consistente dos alunos, que pode agravar dificuldades já existentes. Acresce que a multiplicidade de docentes altera a relação pedagógica e torna necessário criar estratégias que preservem a coerência do percurso educativo e promovam o bem-estar dos alunos.

Foi neste enquadramento que decorreu a minha PES no 2.º CEB, desenvolvida em duas turmas: uma de 5.º ano, na disciplina de História e Geografia de Portugal, e outra de 6.º ano, na disciplina de Português, conforme apresentado na *Síntese das Intervenções Educativas no 2.º CEB* em apêndice (cf. Apêndice V). Tal como no 1.º CEB, a intervenção foi orientada pelos documentos de referência em vigor, nomeadamente as AE (DGE, 2018c, 2018d) e o PASEO (Martins et al., 2017).

Assim, depois de traçado este enquadramento geral do ciclo, nos subcapítulos seguintes apresento a caracterização e análise da prática desenvolvida em cada disciplina, iniciando pela conceção e implementação das unidades didáticas.

3.3.1. UNIDADES DIDÁTICAS: PENSAR E CONSTRUIR

A aprendizagem integradora envolve experiências que literalmente se tornam parte de nós – experiências de aprendizagem inesquecíveis. (Beane, 2003, p. 94)

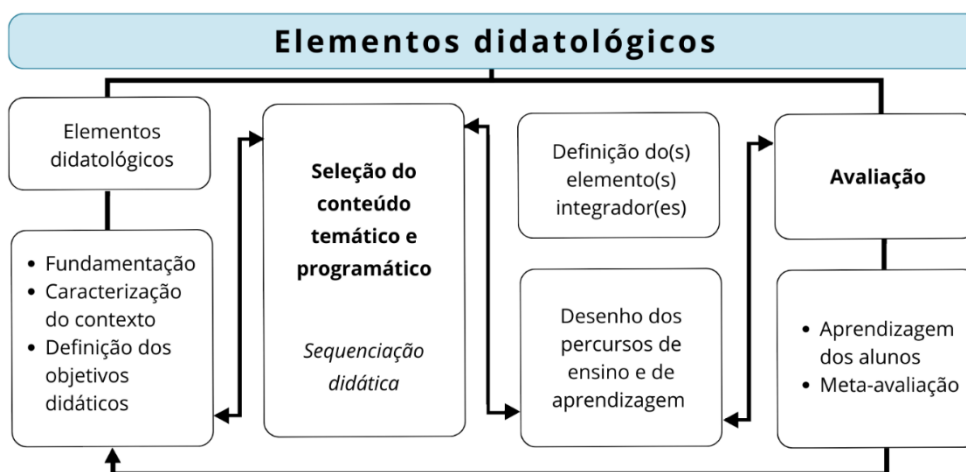
Beane (2003) lembra-nos que, apesar de algumas exceções, o currículo das escolas em todo o mundo continua a estruturar-se em componentes disciplinares segmentadas. Contudo, o autor sublinha que a aprendizagem ganha maior profundidade quando rompe com essas fronteiras e se transforma numa experiência integradora. Com o intuito de responder a este

desafio, a comissão de curso definiu, no âmbito da PES, um calendário de regências que combinou diferentes possibilidades: duas unidades didáticas [UD] por área (duas aulas de HGP em UD e duas aulas de Português em UD), uma UD comum lecionada em par pedagógico (duas aulas de Português e uma de HGP) e duas UD's comuns de carácter individual. Esta organização teve como finalidade desenvolver, no professor em formação, o pensamento em UD e, ao mesmo tempo, atenuar a fragmentação curricular, numa abordagem mais integrada (Costa et al., 2024).

Neste enquadramento, importa esclarecer o que se entende por unidade didática. Na acção de Duarte (2021), a UD constitui-se como um modo de organizar as aprendizagens e de articular os conhecimentos, ao estabelecer um todo coerente que pode assentar em temas transversais, obras literárias, recursos visuais ou conteúdos disciplinares. O essencial é garantir-lhe coerência interna e intencionalidade pedagógica, ao assegurar uma progressão que articule os diferentes momentos de aprendizagem (Pais, 2013). Nesta mesma linha, Gimeno Sacristán (2000) acrescenta que a UD deve resultar de uma confluência intencional de saberes, concebida para contextos específicos e desenvolvida ao longo de um período definido, que permita mobilizar aprendizagens anteriores e criar continuidade entre aulas.

Assim, do ponto de vista estrutural, uma unidade didática deve integrar, de forma articulada, elementos técnico-didáticos longitudinais e transversais, expressos em opções pedagógicas globais e coerentes. Estes elementos encontram-se sintetizados no esquema seguinte:

Figura 10
Elementos didatológicos de uma UD (adaptado de Pais, 2013, p. 73)



Feito este breve enquadramento, importa reconhecer que a minha experiência durante a PES não correspondeu plenamente a unidades didáticas no sentido estrito do termo. O que desenvolvi configurou-se antes como aproximações a UD's, uma vez que, por razões organizacionais, estas não se desenvolveram de forma contínua e num mesmo grupo-turma.

Ainda assim, esse fio condutor esteve presente no meu planeamento e na intencionalidade pedagógica que lhe estava subjacente, mesmo que não fosse percebido pelos alunos como uma unidade integrada.

Esta distância entre o ideal e o possível refletiu-se, sobretudo, na ausência de continuidade entre aulas, na dificuldade em mobilizar aprendizagens anteriores e na complexidade de cruzar saberes de HGP e Português em anos de escolaridade diferentes (5.º e 6.º). Ainda assim, considero que este exercício foi essencial para me confrontar com os limites e potencialidades da planificação em UD's. Tal como alerta Duarte (2021), quando se forçam articulações artificiais corre-se o risco de desrespeitar as especificidades epistemológicas de cada disciplina. Assim, mais do que criar "verdadeiras" unidades didáticas, procurei desenvolver um olhar pedagógico atento à intencionalidade e à articulação curricular, ainda que em forma de aproximação. Nesta perspetiva, Rosales López (2009) recorda que não se trata de justapor saberes, mas de construir relações entre eles, a partir de reflexão e ponderação do professor.

No contexto da PES, estas aproximações a unidades didáticas tomaram forma em dois exemplos, que passo a destacar. Ambos procuraram cruzar conteúdos de Português e de HGP, apesar das limitações já referidas.

A primeira, "Autoridade e legado em diálogo" integrou três aulas: "Na Península Ibérica, sê romano" (HGP), "O estranho teatro da autoridade: uma leitura de *O Príncipezinho*" (Português) e "Entre *slogans* e mensagens que tocam o coração" (Português). A partir da leitura da obra *O Príncipezinho* (Saint-Exupéry, 2015) e do estudo da romanização da Península Ibérica, os alunos foram convidados a refletir sobre o impacto da autoridade, as mensagens transmitidas ao longo da história e o legado cultural e artístico que perdura.

A segunda, "Cenas do Saber – Dramatizar para Aprender", também constituída por três aulas, reuniu: "A História do Condado que se tornou Nação" (HGP), "Sentir o Texto, Viver *Pedro Alecrim*" (Português) e "*Pedro Alecrim* sob Lupa – VerboLab" (Português). Neste caso, o elemento integrador foi a dramatização, que permitiu cruzar o trabalho com fontes históricas e literárias.

Embora distintas na conceção, ambas partilharam a mesma intencionalidade: procurar caminhos de integração curricular. Reconheço que as condições não possibilitaram explorar todas as potencialidades do trabalho em UD; contudo, considero que esta aproximação representou um passo no desenvolvimento da minha identidade profissional, tornando-me mais atenta à necessidade de construir pontes entre os diferentes saberes.

3.3.2. PORTUGUÊS: LER O MUNDO, HABITAR A LÍNGUA

E com o livro a varinha de condão não está na mão das fadas, está em teu poder. É do teu olhar, de cada vez que te dispões a ler, que nascem aqueles mundos, caleidoscópicos, de maravilha – e só desaparecem quando fechas o livro. Mas, a um gesto do teu querer, voltarão a surgir sempre, sempre, sempre. (Dacosta, 2010)

As palavras de Luísa Dacosta, no prefácio de *História com Recadinho* (2010), evidenciam a importância da função interna da linguagem. Mais do que comunicar ideias ou estabelecer comunidade, dimensão associada à função externa, a autora sublinha a capacidade da palavra para abrir ao leitor a experiência de outros mundos, de liberdade, que lhe permite regressar transformado e agir sobre a realidade. É nesse horizonte que reconheço o sentido do Português como área disciplinar: um espaço de emancipação, em que os alunos aprendem a habitar a língua para melhor habitar o mundo.

Nesta linha de pensamento, a componente curricular de Português, no 2.º CEB, concretiza esta visão ao estruturar-se em cinco domínios: oralidade, leitura, educação literária, escrita e gramática, que, em complementaridade, procuram dar conta da realidade vasta e complexa que é a língua e integrar o conjunto das competências fundamentais para a realização pessoal e social de cada um. Estes domínios, plasmados nas AE (DGE, 2018c), orientam a progressão do 5.º para o 6.º ano através de níveis crescentes de complexidade e visam capacitar os alunos para “analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (Martins et al., 2017, p. 15). Assim, o ensino da Língua Portuguesa assume um papel central no desenvolvimento das competências que sustentam a realização pessoal, inserção social, exercício de uma cidadania crítica e interventiva, e de uma escola democrática.

Para além de se afirmar como objeto de estudo autónomo, o Português concretiza a sua relevância ao atravessar todas as áreas do saber. De facto, como sublinham Bernstein (2003), Bartolomeu e Sá (2008) e Sá (2015), a língua materna revela-se decisiva em múltiplos contextos: no desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; no apoio à aprendizagem de outras disciplinas; no quotidiano e no uso das TIC. Não por acaso, Bartolomeu e Sá (2008, p. 18) defendem que o Português é “o instrumento de aprendizagem em todo o currículo”: ensina-se português e ensina-se em português, sendo simultaneamente meio e fim. Nesta dupla dimensão, confirma-se o seu carácter estruturante, reforçado nas orientações curriculares nacionais e internacionais, que

atribuem à língua materna um lugar central na formação de competências transversais indispensáveis para o século XXI (Sá, 2019).

É neste contexto que a aula de Português se constitui como espaço privilegiado de reflexão sobre a língua. Tal como refere Fonseca (1994), trata-se de um momento em que a língua se flete sobre si mesma e assume-se como objeto de análise, o que permite ao aluno tomar consciência do código que utiliza e apropriar-se dele de forma progressivamente mais rigorosa e crítica. O texto constitui, assim, o núcleo da aula de Português, pois organiza o que se ensina e como se ensina e desperta a consciência linguística e comunicativa através da diversidade de géneros (Duarte, 2008b; Fonseca, 1992). Entre estes, a Literatura assume lugar de destaque: que pela sua densidade estética e ética, permite viver experiências de alteridade e reconhecer o poder sugestivo da palavra (Costa et al., 2025; Dacosta, 2010). Daí que Linguística e Literatura se revelem domínios indissociáveis, exigindo uma didática integradora que favoreça o encontro dos alunos com a linguagem (Camps, 1998; Costa, 2016; Fonseca, 2000).

Uma educação democrática só se concretiza através de uma pedagogia que trate a língua materna como instrumento de emancipação e de participação no mundo. Neste sentido, defini como princípios orientadores para o ensino do Português no 2.º CEB, em consonância com as AE (DGE, 2018c):

- Percorrer explicitamente todos os domínios da disciplina, reconhecendo-lhes igual importância, sem que tal obrigasse à sua compartimentação (Cassany, 1994; DGE, 2018c; Escamilla, 1993);
- Articular o Português com outras áreas do saber e evitar o aparecimento de tarefas a pretexto, decorativas ou desenquadradas (Cassany, 1994; Escamilla, 1993);
- Valorizar o texto como centro da aula, assumindo-o como ponto de partida, e procurar que todas as tarefas se ligassem ao seu percurso de compreensão, qualquer que fosse o domínio em que se enquadrassem (Cassany, 1994; DGE, 2018c; Escamilla, 1993);
- Desenvolver o gosto pela leitura, com confiança no poder da linguagem literária para evocar o mundo, estimular a imaginação e formar leitores críticos, conscientes da importância da linguagem para além da sua dimensão utilitária (Costa et al., 2025; Gomes & Macedo, 2013; Lomas, 2006);
- Tratar o livro como objeto cultural, cuidar do seu manuseamento e valorizá-lo como património coletivo (Gomes & Macedo, 2013).

Nos parágrafos seguintes, descrevo brevemente as sete aulas lecionadas no âmbito da PES, cada uma com a duração de 50 minutos, sendo a primeira em díade pedagógica e as restantes em contexto individual, todas concebidas em consonância com as AE (DGE, 2018c). As planificações encontram-se nos apêndices:

i) "Texto publicitário" (30/10/2024), iniciou-se com a visualização do anúncio *BPI Cinderela* e a exploração de questões sobre a intencionalidade, efeitos no público e relação com experiências prévias dos alunos. A partir da questão "Quais as características de um anúncio publicitário?", elaborámos uma nuvem de palavras com as ideias iniciais. Seguiu-se a análise coletiva de um infográfico sobre a estrutura e os recursos expressivos dos anúncios, com atenção à frase imperativa. Em grupos, os alunos identificaram a tipologia e as características do anúncio, partilharam as conclusões com a turma e compararam a nuvem de palavras final com a inicial. A aula terminou com a elaboração conjunta de um sumário que consolidou os conhecimentos sobre a linguagem publicitária (cf. Apêndice U);

ii) "*Contos de Grimm: A Gata Borralheira*" (04/11/2024), começou com a projeção de um *mood board* para ativação de conhecimentos prévios, com imagens alusivas ao universo literário dos Irmãos Grimm. Seguiu-se uma breve contextualização do conto e do género narrativo. Em pares, os alunos organizaram um texto sobre os Irmãos Grimm, corrigido em plenário. Antes da leitura do conto *A Gata Borralheira* (Grimm, 1984), exploraram o título e o seu significado. A leitura expressiva foi realizada por mim, enquanto os alunos acompanhavam em silêncio e registavam palavras desconhecidas na ficha "Saco de palavras desconhecidas". A aula terminou com a elaboração do sumário em grande grupo (cf. Apêndice V);

iii) "Quem conta um conto...Encanta!" (11/11/2024), continuação da leitura do conto *A Gata Borralheira* (Grimm, 1984). A aula iniciou-se com a revisão dos momentos já lidos, através de atividades de ordenação e identificação de intrusos. Seguiu-se a leitura expressiva, inserida num ambiente preparado para o efeito, enquanto os alunos preenchiam um esquema actancial adaptado e respondiam a questões de compreensão. Na fase de pós-leitura, comparou-se o conto com um excerto do filme *Cinderela* (Condon, 2015) através de um exercício de associação. Terminou-se a aula com a escrita do sumário e reflexão em grupo, sendo entregue a cada aluno um marcador de páginas do projeto *PausadaMente* (cf. Apêndice W);

iv) "O estranho teatro da autoridade: uma leitura de *O Príncipezinho*" (09/12/2024), teve início com a análise de diferentes edições da obra *O Príncipezinho*, (Saint-Exupéry, 2015) e reflexão sobre o conceito de edição. Seguiu-se a leitura da dedicatória, que procurou evidenciar o

público-alvo da obra, crianças e adultos. O capítulo X foi explorado através de momentos intercalados de audição de excertos do *audiobook* e leitura expressiva pelos alunos, acompanhados de questões orientadoras de compreensão. Em grupo, os alunos elaboraram perguntas de interpretação com quatro opções de resposta, apresentaram-nas à turma e validaram as respostas dos colegas. A aula findou com a reflexão coletiva e escrita do sumário no quadro, sendo atribuído como trabalho para casa o preenchimento da folha “Os crescidos são mesmo estranhos”, que não foi possível concluir durante a aula (cf. Apêndice X);

v) “Entre *slogans* e mensagens que tocam o coração” (11/12/2024), análise de excertos da obra *Cartas aos Heróis*, de José Jorge Letria (1998) dedicados ao *Príncipezinho*, seguida de questões orientadoras sobre o autor, o destinatário e o impacto da obra. Prosseguiu-se com a compreensão oral de um segmento audiovisual sobre *O Príncipezinho*. Seguiu-se o trabalho cooperativo em grupos de quatro elementos, que consistiu na criação de *slogans* a partir de objetos de *merchandising* relacionados com *O Príncipezinho*, com apresentação final à turma. A aula terminou com reflexão coletiva e elaboração do sumário em grande grupo (cf. Apêndice Y);

vi) “Sentir o Texto, Viver *Pedro Alecrim*” (14/01/2025), iniciou-se com a revisão do capítulo 3 de *Pedro Alecrim*, de António Mota (2009), através da análise de um esquema gráfico, discussão do título, narrador e ação. Seguiu-se a introdução do capítulo 7, os alunos ouviram a leitura gravada e realizaram a leitura expressiva em grupos, cada um com personagens atribuídas, sendo a sessão gravada e posteriormente avaliada, em autorreflexão e por pares, com discussão coletiva das observações. A compreensão do texto foi aprofundada através de um diálogo e um esquema em formato de *puzzle*, organizado pelos alunos e comparado com o modelo projetado. Por fim, os alunos identificaram o recurso expressivo da anáfora nos últimos parágrafos do capítulo, e analisaram o seu efeito e significado com apoio do *Dicionário Priberam* (cf. Apêndice Z);

vii) “*Pedro Alecrim* sob Lupa – VerboLab” (15/01/2025), retomamos o capítulo 7 com a construção coletiva do sumário da aula anterior, organizado em esquema gráfico e colado no caderno diário. Seguiu-se o reconto oral pelos alunos, apoiado por imagens projetadas, com discussão e organização das ideias, avaliado pelos colegas e pela professora com recurso a guião de observação. Na sequência, realizou-se o *VerboLab*, centrado nas formas verbais não finitas, com dramatização, problematização dos conhecimentos prévios, análise de frases do capítulo 7, treino e consolidação do conhecimento, concluindo com uma autoavaliação individual (cf. Apêndice AA).

Em síntese, as opções metodológicas adotadas refletiram a intenção de tratar o Português como um espaço de emancipação, em que o texto organiza a aprendizagem e abre caminho à leitura crítica do mundo. Os alunos foram agentes em todas as propostas, concebidas para integrar de forma articulada os diferentes domínios da disciplina e cruzá-los com outras áreas do saber. Valorizei o texto como centro da aula e o livro como objeto cultural, de forma que cada experiência fosse, simultaneamente, um exercício de apropriação da língua e uma oportunidade de ampliar horizontes.

3.3.3. HGP: COMPREENDER O PASSADO, CONSTRUIR IDENTIDADE

A História é uma relação significativa entre passado, presente e futuro. (Rüsen, 2019, p. 428)

A afirmação de Rüsen (2019) sublinha a natureza própria da História: não se limita ao conhecimento do que já aconteceu, mas implica a construção de sentidos que ligam o passado à compreensão do presente e à projeção do futuro. É nessa linha que se inscreve a disciplina de História e Geografia de Portugal, exclusiva do 2.º CEB, que resulta da integração de duas áreas de saber, História e Geografia, e sucede ao Estudo do Meio do 1.º CEB. A introdução no currículo, a par da separação entre as Ciências Físico-Naturais e as Ciências Humanas e Sociais, representa uma nova etapa no percurso formativo dos alunos. Por isso, é fundamental garantir uma articulação entre os saberes adquiridos no ciclo anterior e os novos conhecimentos, para que os alunos possam compreender de forma integrada a História e o território de Portugal (Decreto-Lei n.º 139/2012; DGE, 2018d).

Deste modo, a HGP visa a formação de *um ser historicamente competente* (Moreira, 2022). Mais do que acumular factos transmitidos em aulas expositivas, trata-se de formar cidadãos capazes de pensar historicamente, interpretar a complexidade das sociedades, reconhecer a diversidade cultural e construir uma identidade aberta, plural e humanista. É nesse horizonte que a disciplina se afirma como raiz de uma educação histórica e geográfica, assente em valores democráticos e humanistas, para que cada criança possa construir a sua identidade pessoal e global (Barca, 2019; Lévesque, 2011; Seixas, 2004; Seixas & Morton, 2013).

A este propósito, o Conselho da Europa [CE] (2018) estabelece um conjunto de princípios orientadores para um ensino da História democrático, inclusivo e diversificado, ancorado em 8 eixos fundamentais: i) construção de currículos flexíveis e metodologias interativas que

considerem a diversidade cultural; ii) compreensão da complexidade dos regimes democráticos; iii) valorização do papel de cidadãos comuns na construção histórica; iv) reconhecimento da diversidade étnica, religiosa e cultural como parte integrante das sociedades; v) valorização das múltiplas identidades, próprias e alheias; vi) desenvolvimento da literacia crítica através da análise de fontes e identificação de narrativas manipuladoras; vii) abordagem responsável de temas sensíveis ou controversos; e viii) equilíbrio entre cognição, emoção e ética no ensino da História.

Neste mesmo sentido, autores como Seixas e Morton (2013) e Lévesque (2011) propõem um modelo de pensamento histórico que ajuda a estruturar estas finalidades, e articulam seis princípios fundamentais: a significância histórica (o que importa conhecer do passado), a evidência (como sabemos o que sabemos), a continuidade e mudança (como detetar permanências e ruturas), a causa e consequência (por que razão ocorrem os acontecimentos e quais os seus impactos), a perspetiva histórica (como compreender mentalidades de outros tempos) e a dimensão ética (como a História pode ajudar a agir no presente). Esta grelha de leitura convida os alunos a problematizar os factos, em vez de os memorizar, e a desenvolver uma compreensão crítica da relação entre passado, presente e futuro.

Assim, conceitos como complexidade, multiperspetiva, espírito crítico, diversidade, diálogo e igualdade ocupam uma posição central na abordagem do passado, mas também na leitura do presente e na projeção do futuro. Como defende Félix (1998), a educação histórica pretende a compreensão da diversidade, incentivar atitudes de respeito e solidariedade e contribuir para a construção da identidade anteriormente referida, sustentada no espírito crítico (“espírito científico”) e na consciência da memória coletiva e da identidade nacional.

O ensino da História exige, assim, um professor consciente e comprometido. Mais do que transmissor de conteúdos, o professor é um agente de formação de consciências plurais. Cabe-lhe cultivar empatia, responsabilidade e memória. Não há educação histórica sem confronto com o erro, com a complexidade do passado e com a necessidade de reparação (Barca, 2001).

Esta abordagem encontra respaldo nas AE (DGE, 2018d), que entre as competências a serem desenvolvidas destaca a valorização do património histórico e cultural, articulação entre tempo e espaço, leitura de fontes e mapas, sensibilidade estética, respeito pela diferença, valorização da dignidade humana e direitos humanos. Os conteúdos estão organizados em domínios que respeitam uma lógica cronológica. No 5.º ano, abordam-se: *A Península Ibérica – Localização e Quadro Natural*; *A Península Ibérica: dos Primeiros Povos à Formação de Portugal*;

e *Portugal do Século XIII ao Século XVII*. Esta organização permite aos alunos uma leitura progressiva e contextualizada da História e do território (DGE, 2018d).

Neste quadro, o currículo do 2.º CEB privilegia uma ligação estreita entre a História e a Geografia nacionais, no sentido de “dar” aos acontecimentos e às figuras do passado um “espaço” vivido. Procura-se que os alunos adquiram noções e conceitos básicos através de abordagens de carácter narrativo, centradas em episódios relevantes, figuras históricas e aspetos da vida quotidiana (Félix, 1998).

Na sequência da reflexão teórica sobre o papel das Ciências Humanas e Sociais no currículo e da função social da História, importa agora explicitar de que modo estas premissas se concretizaram na PES em HGP, no 2.º CEB. A planificação e a condução das aulas inspiraram-se no modelo de aula-oficina, enquadrado com os princípios do PASEO (Martins et al., 2017) e com as AE (DGE, 2018d). Esta abordagem procurou dar resposta à necessidade de envolver os alunos num processo de aprendizagem ativo, reflexivo e cooperativo, em que fossem valorizadas as suas ideias prévias, saberes e experiências (Barca, 2004; Félix, 1998).

Assim, à luz das recomendações da didática específica da História e da reflexão feita, procurei orientar cada aula pelos seguintes princípios e AE (DGE, 2018d):

- Despertar o interesse e o gosto pela História (Félix, 1998);
- Valorizar a compreensão histórica como construção de sentido, e não como mera acumulação de factos, tendo em conta a sua função social (Barca, 2001; Cerri, 2007);
- Estimular a curiosidade, iniciativa e autonomia dos alunos através de metodologias ativas e estratégias de descoberta (Félix, 1998);
- Assumir a problematização como ponto de partida, promotor do pensamento histórico e caminho para o desenvolvimento do espírito crítico (CE, 2018);
- Diversificar as estratégias: análise de fontes, dramatizações, simulações, rotação por estações, jogos didáticos, entre outras (Félix, 1998);
- Trabalhar com uma variedade de fontes e desenvolver competências de análise, comparação e interpretação (Barca, 2004; Cerri, 2007;4 Félix, 1998);
- Garantir a sistematização dos conhecimentos através de diferentes formas de registo: esquemas, sínteses, mapas mentais e linhas do tempo (DGE, 2018d).

Nos parágrafos seguintes, descrevo brevemente as cinco aulas lecionadas em HGP no 5.º G, uma em díade pedagógica e quatro em contexto individual, de 50 minutos cada. As planificações encontram-se nos apêndices:

i) “Hidrografia da Península Ibérica” (22/10/2024), criámos um ambiente imersivo com sons de cursos de água e projeção da pintura *Boating*, de Manet (1874), acompanhada do arranjo de Carlos Gomes e de um exercício de escuta ativa da letra. Os alunos analisaram um vídeo sobre os diferentes cursos de água e realizaram uma atividade oral em plenário para compreensão do tema. Analisaram ainda uma imagem que estabelecia uma analogia entre o escoamento e o curso de um rio. Em pequenos grupos, legendaram bacia hidrográfica, rede hidrográfica e principais rios da Península Ibérica, a partir da análise das fontes. Para consolidar aprendizagens, realizaram exercícios de “verdadeiro ou falso” e elaboraram o sumário em grande grupo. O trabalho para casa consistiu na resolução de palavras cruzadas sobre os conceitos abordados. (cf. Apêndice BB);

ii) “As comunidades recoletoras: arte rupestre” (05/11/2024), os alunos visualizaram a animação *A primeira flauta* (Brethé & Poeira, 2017), seguida de discussão sobre a existência de arte na Pré-História e sobre as suas diferentes expressões. Os alunos exploraram, em seguida, um *Escape Room* digital, elaborado no *Genially*, sobre arte rupestre (cf. Apêndice CC);

iii) “Iberos, Celtas e Celtiberos na forja da Península Ibérica” (12/11/2024), os alunos entraram num ambiente imersivo com música celta, decorações temáticas e projeção de fotografia da Citânia de Briteiros. Apresentei a questão de partida: “como se caracterizam os povos que se fixaram na Península Ibérica após as comunidades recoletoras?” Visualizaram um excerto do programa *Pulga atrás da Orelha* (Dias & Cavaleiro, 2022) e identificaram os principais povos que habitavam a Península Ibérica, apoiados no mapa da página 50 do manual. Exploram um *animaker* sobre Iberos e Celtas, e registaram num esquema os seus modos de vida e características. Analisaram a fonte escrita *Os contactos entre Celtas e Iberos* (p. 51) e a fotografia aérea do Castro de Viladonga, refletindo sobre defesa, habitações e traçados internos. Para consolidar, realizaram um *quiz* no *Genially* e elaboraram o sumário em grande grupo (cf. Apêndice DD);

iv) “Na Península Ibérica, sê romano” (26/11/2024), aula começou com a projeção do provérbio “Em Roma sê romano”, com as palavras desordenadas, que os alunos organizaram e discutiram o significado e a influência romana na Península Ibérica. Retomámos as ideias da aula anterior e apresentei a questão central: “o que os romanos mudaram na Península Ibérica?” Seguiu-se o trabalho cooperativo em grupos de quatro alunos, distribuídos por três estações diferentes dedicadas a atividades económicas, organização urbana e habitações romanas. Cada grupo completou a respetiva ficha de trabalho, com posterior correção conjunta no quadro, e

registou o conteúdo em formato de janela, ao completar o texto com palavras-chave. A aula terminou com a realização de um miniteste formativo e a elaboração do sumário (cf. Apêndice EE);

v) “A História do Condado que se tornou Nação” (14/01/2025), a aula iniciou com a entrega de uma convocatória para uma Corte Medieval e a criação de um ambiente imersivo, com dramatização de D. Afonso Henriques, música, projeções e organização das mesas em U. Os alunos registaram os conhecimentos prévios sobre a formação do Condado Portucalense e foi apresentada a questão central: “como nasceu o Condado Portucalense?” Seguiu-se a dramatização dialogada, que abordou os momentos-chave da História e permitiu aos alunos analisar fontes escritas, iconográficas, mapas e audiovisuais. Responderam a perguntas orientadoras e registaram a informação na ficha “Ata da Corte Medieval”. Para consolidar, procederam à revisão em pares da ficha, leitura em voz alta e comparação com as ideias iniciais, concluindo com a elaboração do sumário em grande grupo (cf. Apêndice FF).

Em síntese, através das experiências vivenciadas, os alunos revelaram motivação, responderam às questões de partida e construíram conhecimento histórico de forma crítica e participada. A diversidade metodológica promoveu o envolvimento e o gosto pela História, enquanto a sistematização no final de cada aula consolidou as aprendizagens. Mais do que decorar factos, os alunos compreenderam processos, estabeleceram relações e desenvolveram competências de análise histórica. Este percurso confirmou a pertinência da aula-oficina (Barca, 2004) e de uma abordagem ativa, reflexiva e cooperativa no ensino da HGP.

3.3.4 PARTICIPAR: PROJETOS, ORIENTAÇÃO E COMPROMISSOS

Cansei os braços / a pendurar estrelas no céu. (Gedeão, 2012, p. 52)

O poema de Gedeão (2012) relembra o esforço dedicado a criar beleza para ser partilhada e admirada por todos. É também assim que entendo a participação do professor em projetos educativos: um trabalho paciente, criativo e transformador, que acrescenta sentido à vida da comunidade escolar e amplia horizontes para os alunos, tal como já referi no subcapítulo 3.2.5. Neste enquadramento, no 2.º CEB procurei assumir um papel ativo na dinamização de iniciativas que visaram enriquecer a comunidade escolar e envolver os alunos. Apresento, de seguida, três projetos que concebi e desenvolvi:

- Projeto: “PausadaMente: a (re)descoberta do prazer de ler”

O “PausadaMente: a (re)descoberta do prazer de ler”, foi desenvolvido em díade e teve como objetivo despertar ou reforçar o gosto pela leitura entre os alunos do 2.º CEB. Criámos encontros semanais, na biblioteca, em grupos reduzidos de até dez participantes, para garantir um ambiente intimista e acolhedor. O espaço foi preparado com música ambiente, efeitos sonoros e um lanche partilhado, de modo a tornar cada sessão um momento de descontração e partilha literária entre alunos de diferentes turmas.

O projeto iniciou-se com a aplicação de um questionário a 65 alunos do 5.º e 6.º anos, que revelou hábitos de leitura pouco consolidados. Este dado reforçou a pertinência da iniciativa, ao mostrar que, para muitos, ler por prazer estava longe de ser uma prática regular. A partir daí, organizámos sessões de leitura diversificadas em que todos eram convidados a ler em voz alta e a comentar os textos, e até surgiu a oportunidade de um aluno apresentar um pequeno livro de sua autoria.

A divulgação do projeto fez-se através de cartazes espalhados pela escola, marcadores de livros distribuídos e uma referência no jornal escolar. Para mim, este projeto tornou-se o momento mais esperado da semana: um momento de conexão, não apenas com os livros, mas também com os alunos. Foi um privilégio ver como cada um, à sua maneira, se foi apaixonando pelos livros, através da criação de um espaço seguro e acolhedor, onde as crianças podiam ser elas, partilhar ideias e viver, juntas, o prazer de explorar o universo infinito dos livros.

Figura 11

Registos fotográficos do projeto “PausadaMente: a (re)descoberta do prazer de ler” (elaboração própria)



- Projeto: “A Grande Viagem do Senhor Cheio e do Senhor Vazio”

Do “PausadaMente” nasceu o projeto “A Grande Viagem do Senhor Cheio e do Senhor Vazio”, inspirado na obra *Vazio*, de Catarina Sobral (2014). A sessão, dirigida a uma turma de 6.º ano, foi coorientada pelos alunos do “PausadaMente”, que assumiram com responsabilidade a organização das atividades cujo objetivo central foi refletir sobre os conceitos de vazio e cheio.

Neste contexto, partimos da leitura coletiva da obra *Vazio*, de Catarina Sobral (2014) e prosseguimos com a visualização da curta-metragem *Razão entre dois volumes*, da mesma (Sobral, 2018). A discussão conduziu os alunos à questão final “O que é o meu vazio?”, à qual responderam por escrito e aqueles que quiseram partilhar as suas respostas fizeram-no.

Importa, ainda, salientar que esta experiência reforçou o papel da Filosofia como pilar essencial na educação e no desenvolvimento do saber pensar crítica e reflexivamente (Gadotti, 2000; Guedes & Santos Rego, 2012). O projeto culminou com a criação de um livro coletivo, que deu forma às reflexões dos alunos.

Destaco, em particular, a participação ativa dos alunos, que trouxeram contributos importantes para a discussão. Ao final da sessão, a maioria dos alunos e a coordenadora do grupo de Português elogiaram a experiência.

- Projeto: “Mãos que Criam, Corações que Partilham: O Nosso Natal”

Idealizei e coordenei o projeto “Mãos que Criam, Corações que Partilham: O Nosso Natal”, com o objetivo de promover o espírito de partilha e o envolvimento comunitário, em articulação com Português, HGP e Cidadania e Desenvolvimento. Neste quadro, o trabalho envolveu as duas turmas de regência e começou pela decoração da sala de aula, que criou um ambiente natalício acolhedor e despertou entusiasmo em todo o 2.º CEB.

Para concretizar esta transformação, a sala foi decorada com uma árvore de Natal na porta, luzes de papel colorido no teto com os nomes dos alunos e neve artificial nas janelas. Além disso, criámos um *Calendário do Advento* num *bulletin board*, que propunha diariamente boas ações, gestos altruístas e pequenas tarefas ligadas aos conteúdos de Português e HGP.

Paralelamente, desenvolvemos um *Padlet* “Mãos que criam, corações que partilham: o nosso Natal”, divulgado no *Google Classroom* e através de *QR codes*, onde alunos e comunidade escolar partilharam entre outras coisas, fotografias, leituras, receitas típicas e filmes. Assim, o projeto estendeu-se para além da sala. Por fim, importa referir a recetividade positiva dos alunos, que demonstraram surpresa e gratidão pelo cuidado e significado do projeto. Nesse sentido, “O Nosso Natal” reforçou o espírito de entreatajuda e de pertença.

Figura 12

Decoração natalícia e Padlet do projeto "Mãos que Criam, Corações que Partilham: O Nosso Natal" (elaboração própria)



Além destes projetos, participei em outras iniciativas da comunidade educativa, com destaque para a celebração do Dia Internacional do Cinema. No âmbito das minhas turmas de regência, estive presente em todos os conselhos de turma e participei ativamente na orientação educativa. Auxiliei as professoras cooperantes na elaboração de recursos e na avaliação dos alunos, incluindo a criação de materiais, como questões-aula para HGP e atividades para avaliar a compreensão oral em Português. Procurei, também, entender as funções do diretor de turma. Acompanhei várias aulas em que a professora cooperante desempenhava esse papel e estive presente em diferentes conselhos de turma. Esta experiência permitiu-me compreender as dinâmicas da gestão da turma, desde a elaboração das atas até à atualização dos perfis individuais dos alunos.

3.3.5 REFLEXÃO FINAL: TORNAR-SE PROFESSORA NO 2.º CEB

*Aqui livre sou eu — eco da lua
E dos jardins, os gestos recebidos
E o tumulto dos gestos pressentidos,
Aqui sou eu em tudo quanto amei.
(Andresen, 1961, p. 73)*

O 2.º CEB foi o primeiro contexto da PES e, tal como a poeta descreve, a sala de aula tornou-se um lugar onde fui "eu em tudo quanto amei" (Andresen, 1961, p. 73). Este percurso revelou-se uma experiência de descoberta e transformação, feita de momentos que marcaram o meu crescimento pessoal e profissional, onde me realizei, mas também encontrei obstáculos.

De facto, no início deparei-me com uma realidade que me assustou: ambientes rígidos, tensos e rotineiros. "[N]o tumulto dos gestos pressentidos" (Andresen, 1961, p. 73), senti a

distância entre professores e alunos, o desgaste nos rostos de muitos e a falta de objetivos compartilhados. No entanto, percebi que, apesar dessa dureza, havia também espaço para experimentar e arriscar. Com persistência, entre burocracias e corredores percorridos, fui encontrando brechas: gestos de colaboração, momentos de escuta e oportunidades de propor novas dinâmicas. A resistência inicial deu lugar a abertura e, mesmo quando ouvi expressões de desânimo, como “é dar bolotas a porcos”, confirmei que o meu compromisso era, precisamente, o de contrariar esse desalento.

As primeiras observações às turmas reforçaram os receios: descrições de alunos desinteressados ou problemáticos circulavam entre os professores. Contudo, com o tempo, vi que a realidade era outra. Os alunos mostravam vontade de aprender e necessidade de se sentir parte do processo. Recordo o espanto de um aluno que me disse: “Nem acredito que a professora me fez gostar dos *Contos de Grimm*. Como?” Momentos como este ensinaram-me que os “gestos recebidos” (Andresen, 1961, p. 73) transformam a relação pedagógica.

Percebi então que a proximidade não é acessória, mas fundadora da educação. Uma relação fria não gera envolvimento; pelo contrário, a escuta, o respeito e o diálogo humanizam a aprendizagem. Sendo que, a experiência escolar é, como afirma Dewey (1976), uma vivência eminentemente social, enraizada numa relação intersubjetiva com o outro, uma relação que não se ensina em teoria, mas que se desenvolve no cotidiano, com sensibilidade e presença.

Ao longo da prática, inspirada por Freire (1996), assumi uma vigilância crítica contra práticas desumanizadoras e procurei sempre valorizar o ritmo e os saberes de cada aluno. Também na abordagem didática recusei a centralidade da cópia, a lógica bancária e a centralidade do manual. “Professora, podemos copiar?”, perguntavam frequentemente. A insistência tornou evidente a urgência de uma escola diferente, em que aprender não se limita a memorizar. Por isso, fui incorporando metodologias ativas e cooperativas (Johnson et al., 2000) e criando condições para a construção conjunta do conhecimento. Como lembra Freire (1996, p.22), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para a sua construção”.

Ao mesmo tempo, deparei-me com uma visão do currículo frequentemente reduzida à sequência estática de páginas do manual, sem espaço para reflexão (Duarte, 2021). As práticas mais comuns privilegiavam a exposição e a reprodução, orientadas por materiais comerciais e pouco atentas às orientações curriculares nacionais e internacionais. Assim, fomentava-se a passividade, obediência acrítica, indiferenciação e valores como a competitividade, hierarquia e individualismo em contraste com valores de empatia, respeito e diversidade (Duarte, 2021;

Jackson, 1990). Contra este cenário, reafirmo a importância de objetivos partilhados e de uma cultura profissional colaborativa, assente na confiança, responsabilidade coletiva e abertura à mudança, em que a reflexão conjunta sobre a prática seja diária.

Chegada a este ponto, importa também revisitar alguns momentos que materializaram, na prática, os princípios que fui construindo ao longo da PES:

- O projeto “PausadaMente: a (re)descoberta do prazer de ler” celebrou o amor pelos livros e pela educação, ao procurar formar alunos-leitores e responder aos desafios do século XXI. Foi, para mim, uma celebração do livro, partilha e construção de vínculos através da leitura.
- O projeto “A Grande Viagem do Senhor Cheio e do Senhor Vazio”, ao unir turmas distintas e cruzar Literatura, Cinema e Filosofia para crianças, dando lugar à escuta, pensamento crítico e à beleza do questionar.
- O projeto “Mãos que Criam, Corações que Partilham: O Nosso Natal”, pensado em articulação com diferentes áreas disciplinares, teve como motor o espírito de entreajuda, cuidado e alegria partilhada. A resposta dos alunos, marcada pelo espanto, gratidão e entusiasmo, foi um dos mais belos testemunhos da força do afeto em contexto escolar.
- A aula “As comunidades recoletoras: arte rupestre”, nascida do interesse dos alunos, integrou a gamificação e tecnologia, e foi uma das aulas mais participadas e envolventes da PES. Reforçou em mim a importância de partir dos interesses dos alunos e de integrar abordagens interativas.
- A tentativa de implementar a metodologia ativa de *Aprendizagem Cooperativa*, nomeadamente na sequência didática sobre o texto publicitário, foi uma verdadeira prova de força. Entre constrangimentos e resistências institucionais, particularmente ao nível da organização do espaço, mantive o foco na proposta e adaptação. Continuei a acreditar, e agir, no sentido de uma sala de aula onde se aprende em conjunto, com os outros e a partir dos outros.

No essencial, aprendi a cuidar: do tempo, relações, palavras e até dos silêncios. Cresci na capacidade de me adaptar, colaborar e criar dinâmicas pedagógicas coerentes com os valores que defendo. Senti que o que propunha fazia a diferença, porque via nos olhos dos alunos entusiasmo e vontade de pertencer. A sala de aula transformava-se, pouco a pouco, num espaço de pertença e de beleza, feita de interrogações, inquietações e possibilidades. Estas crianças, tantas vezes esquecidas nas transições, precisam de professores que as acolham. Por isso, acredito que o

trabalho dos professores em formação pode ser uma mais-valia na revitalização das práticas e dos espaços escolares.

3.4. SÍNTESE

A partir dos subcapítulos 3.1., 3.2., 3.3., emergem alguns elementos que, de forma sumária, sintetizam o percurso de reflexão desenvolvido:

- A PES foi um espaço de articulação entre teoria e prática, marcado pela adaptação, reflexão, investigação-ação e pela (re)construção da identidade pessoal e profissional;
- No 1.º CEB, a intervenção valorizou a *Aprendizagem Cooperativa*, articulação de saberes e a autonomia dos alunos;
- No 2.º CEB, a prática em Português evidenciou o trabalho explícito de todos os domínios, o papel estruturador do livro e o (en)canto pelo Português;
- No 2.º CEB, a prática em HGP destacou a aula-oficina, a implicação dos alunos e a diversidade de metodologias ativas;
- Os projetos educativos permitiram valorizar os espaços, atender aos interesses das crianças e envolver a comunidade, ao reforçar a dimensão ética e social da profissão;
- No conjunto, sobressai a centralidade da relação pedagógica e da humanização da aprendizagem como pilares da identidade docente em construção.

4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA: A AVALIAÇÃO EM GRUPO EM CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo apresenta a dimensão investigativa do Relatório de Estágio, decorrente da Unidade Curricular de *Investigação em Educação*. A investigação-ação, intitulada *A avaliação em grupo como promotora de aprendizagem e inovação pedagógica no Ensino Básico*, procurou compreender de que forma práticas avaliativas em grupo se articulam com os processos de ensino e de aprendizagem. Desenvolvido em contexto de PES, seguiu uma abordagem progressiva e flexível, fundamentada na realidade do contexto, o que possibilitou um olhar crítico sobre a prática pedagógica e os desafios que atravessam o sistema educativo (Ball & Forzani, 2007; Cohen et al., 2018; Shank et al., 2018). Este capítulo, estruturado em três partes: contextualização do projeto (cf. 4.1.); apresentação e análise dos dados (cf. 4.2.) e discussão dos resultados (cf. 4.3.), apresenta-se de forma articulada, de modo a evidenciar o percurso investigativo e as suas principais implicações pedagógicas.

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

O presente subcapítulo introduz o projeto de investigação *A avaliação em grupo como ferramenta para a aprendizagem e inovação pedagógica no Ensino Básico*, ao fazer o seu enquadramento teórico e prático. Nele são apresentadas as razões que justificam a escolha do tema, o paradigma investigativo, participantes, questão de partida e objetivos definidos, bem como a opção pelo formato investigativo de natureza investigação-ação. Além disso, descrevo as técnicas, instrumentos de recolha de dados e desenho das sessões.

4.1.1. ENQUADRAMENTO DO TEMA EM ESTUDO

Diga-me como avalia e eu dir-lhe-ei que tipo de profissional (e de pessoa) é. (Santos Guerra, 2015, p. 43)

Esta epígrafe traduz de forma incisiva a centralidade da *avaliação*, ao evidenciar que o modo como um professor avalia revela não apenas a sua conceção acerca desta, mas também a sua visão ética, moral e política da escola, das experiências pedagógico-curriculares e dos processos de ensino e de aprendizagem, indissociáveis da identidade pessoal e profissional.

Avaliar ultrapassa, assim, a lógica mecanicista da testagem, ao constituir-se como ato de exposição de concepções, tomada de decisões e assunção de compromissos que configuram a relação com os alunos e influenciam os percursos escolares. Como afirmam Lopes e Silva (2012, p. 7), “a avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem”. Longe de se reduzir a um processo isolado e fragmentado, esta deve ser entendida na sua complexidade, uma vez que a concepção que prevalece condiciona não apenas as práticas de sala de aula, mas também a cultura escolar (Santos Guerra, 2015).

Estabelecido este ponto de partida, importa explicitar que o presente subcapítulo centra-se na análise de alguns contributos teóricos fundamentais em torno da *avaliação*, da *competência* e da *perspetiva*, os quais orientaram a formulação da questão de investigação e sustentaram a análise dos dados recolhidos. Recorre-se, para tal, a autores de referência, cujos contributos permitem compreender a complexidade da *avaliação* numa perspetiva crítica, plural e pedagógica.

De facto, como sublinha Diogo (2010), o conceito de *avaliação* assumiu, ao longo do tempo, configurações distintas, e conseqüentemente, modos diversos de pensar e praticar a ação avaliativa. Efetivamente, nas primeiras décadas do século XX, avaliar significava medir, em que se estabelecia uma separação entre o momento inicial de ensinar/aprender e o momento posterior de avaliar, frequentemente limitado à verificação do que tinha sido retido pelos alunos. Porém, a partir da década de 1960, a ênfase deixou de estar exclusivamente no produto, uma vez que se passou a dar maior importância ao processo, o que se configurou naquilo que Leite (1993) designa como *avaliação formativa*.

Alerto, no entanto, que, segundo Duarte (2021), a *avaliação* é um processo particularmente complexo, intrinsecamente ligado a múltiplas dinâmicas da experiência escolar e inevitavelmente associado a enquadramentos conceptuais e estratégicos diversos, que podem ser muito diferentes, dada a diversidade de abordagens e interpretações.

Por consequência, neste percurso de evolução histórica, é possível identificar a emergência de diferentes modos de conceber e praticar a *avaliação*, os quais refletem a diversidade e a complexidade inerentes à experiência educativa. Ou seja, seria redutor limitá-la a uma visão dicotómica, pois entre as duas grandes tendências que se apresentam, existem inúmeras nuances e caminhos intermédios que marcaram e continuam a marcar as práticas avaliativas. Ainda assim, para efeitos de sistematização e com o intuito de evidenciar a transformação das concepções ao longo do tempo, optei por destacar dois paradigmas que, de

forma sumária, permitem compreender simplificada a evolução da função do professor-avaliador enquanto agente implicado nas dinâmicas de desenvolvimento curricular: a avaliação como medida, de inspiração tecnológica e positivista, e a avaliação como compreensão, de matriz crítica e reflexiva, tal como tem sido defendido por Santos Guerra (2015):

Tabela 4

Síntese dos paradigmas em avaliação (adaptado de Duarte, 2021, pp. 135–136; Santos Guerra, 2015, pp. 17–23)

A avaliação como medida: dimensão tecnológica/positivista	A avaliação como compreensão: dimensão crítica/reflexiva
Verificação dos resultados da aprendizagem	Compreensão e construção de sentidos sobre os processos pedagógicos-curriculares e as aprendizagens
Expressa em números e quantificada em resultados comparáveis	Permite identificar dificuldades e realizações, contextualizando-as no percurso de cada aluno
Avaliação como momento final	Avaliação como um processo contínuo e integrado
Cultura de simplificação e explicações causais	Cultura de reflexão, questionamento e debate contínuo
Conceção utilitária da aprendizagem, centrada na eficácia	Conceção formativa da aprendizagem, voltada para o desenvolvimento integral
O desempenho é o principal (ou único) indicador de sucesso	O sucesso mede-se pela construção progressiva de competências e pela capacidade de transferir aprendizagens
Valorização de testes escritos simplificados e padronizados	Valorização da multiplicidade de opções metodológicas
Avaliação fragmentada, assente em pequenas unidades ou objetivos	Avaliação globalizante e integral, associada à pluralidade de propósitos educativos e domínios curriculares
Fenómenos educativos regulares e previsíveis	Fenómenos educativos complexos e de difícil fragmentação
Procura da objetividade, negando a subjetividade	Reconhecimento da subjetividade, procurando contrariar a arbitrariedade
A avaliação detém poder, quem avalia impõem critérios, aplica testes e decide quais será as diretrizes de classificação	Centralidade da participação dialógica e comprometida entre avaliador e avaliados
Controlo e hierarquização	Implicação e corresponsabilidade
Estratégia avaliativa predefinida e invariável	Estratégia avaliativa flexível, ajustada em interação
Avaliação desligada dos processos educativos	Avaliação integrada com e nos processos educativos
Instrumentalismo técnico	Implicação ético-pedagógica
Carácter individualista e competitivo	Carácter colaborativo e democrático

Não obstante a síntese apresentada no quadro, importa acrescentar algumas considerações acerca da conceção de *avaliação* entendida como medida. Em muitos contextos, esta tende a assumir um carácter *parapedagógico*, na medida em que surge desligada das práticas formativas, das ações dos estudantes e da mobilização de recursos didáticos, ao funcionar como um eixo complementar e, por vezes, meramente aditivo ao ensino. Configura-se,

assim, uma lógica de dois tempos distintos: o tempo pedagógico–curricular, centrado no ensinar e no aprender, e um segundo tempo, posterior e frequentemente secundarizado, destinado apenas a verificar o que foi ensinado e aprendido (Diogo, 2010; Duarte & Moreira, 2021).

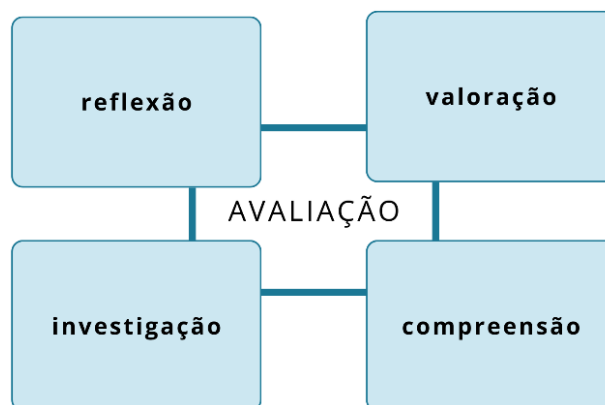
Nesta linha, Santos Guerra (2015) evidencia que, quando a avaliação é reduzida a um processo de verificação e quantificação de resultados, assente em práticas de medição, classificação, controlo, seleção e hierarquização, os seus efeitos traduzem-se numa cultura de individualismo e competição. Com efeito, apesar do reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo e cooperativo, prevalece a lógica de que cada aluno responde isoladamente e cada professor é responsabilizado pelos resultados obtidos. Esta visão para além de empobrecer a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, fragiliza o reconhecimento do currículo enquanto experiência coletiva, limitando a sua dimensão democrática. Acresce que esta perspetiva ancora-se no mito de que a avaliação deve, por princípio, ser exclusivamente individual, um ponto que, pela sua relevância, será retomado mais adiante (Duarte, 2021).

Torna-se, assim, pertinente questionar: afinal, o que é a *avaliação*? Zabalza (2000) define-a, em síntese, como um processo dentro de um processo; ou seja, não se trata de um ato isolado, mas de um conjunto de passos que se condicionam mutuamente e que não podem ser separados do processo de ensino e de aprendizagem. Nesta linha, Diogo (2010) acrescenta que toda a prática avaliativa integra um propósito, isto é, a intenção de avaliar o quê e para quê; uma técnica, cuja escolha depende da finalidade estabelecida; um conjunto de questões ou problemas, situados num dado tempo; as respostas dos alunos; a correção das mesmas; a atribuição de uma classificação; e, por fim, as consequências que daí decorrem. Estas consequências podem assumir diferentes naturezas: de ordem pessoal, incluindo o autoconceito, autoestima ou motivação; de ordem administrativa, relacionadas com decisões de aprovação ou retenção; de ordem familiar, que implicam recompensas ou sanções; e de ordem pedagógica, traduzida, por exemplo, por um maior empenho dos alunos.

Retomando a complexidade anteriormente destacada, é em Duarte (2021) que encontro aquilo que melhor traduz o que é *avaliação*. O autor propõe compreender a *avaliação* a partir de quatro conceções complementares, que se inter-relacionam e ampliam o seu alcance: *reflexão*, *investigação*, *valoração* e *compreensão*. Trata-se de uma abordagem integradora que ultrapassa visões redutoras e permite encarar a *avaliação* como prática crítica e transformadora, sintetizada no seguinte esquema:

Figura13

Avaliação como: reflexão, investigação, valoração e compreensão (adaptado de Duarte, 2021, p. 117)



Neste quadro interpretativo, avaliar corresponde, em primeiro lugar, a *refletir* sobre o currículo e sobre os efeitos das opções pedagógicas adotadas; em segundo lugar, a *compreender* o desenvolvimento curricular e o impacto que este tem nos alunos; em terceiro lugar, a efetuar juízos de valor (isto é, a *valoração*) sobre aprendizagens e práticas, com base em critérios sustentados; e, finalmente, a *investigar*, sistemática e reflexivamente, de modo a promover a melhoria contínua da realidade a avaliar. Ao mobilizar esses fundamentos, assumo, neste trabalho, que a avaliação configura-se como um processo dialogal, plural, dinâmico e ético-pedagógico, que implica tomar uma posição ao serviço da melhoria das práticas, bem como do desenvolvimento profissional e institucional (Diogo, 2010; Duarte, 2021; Rosales López, 2014; Santos Guerra, 2015).

Para além das conceções já apresentadas, importa destacar a natureza multifuncional da avaliação, a qual se concretiza nas diferentes funções que assume no processo educativo (Perrenoud, 1999). Com base em Diogo (2010) e Duarte (2021), podem sintetizar-se em sete funções, distintas, mas complementares, que evidenciam a pluralidade da ação avaliativa. Em primeiro lugar, a função de *significação pedagógica*, através da qual se define o que merece ser avaliado e o que fica excluído, ao delimitar o essencial no quadro curricular e formativo. Em segundo lugar, a função *informativa*, que assenta na recolha, análise de dados e fornece informação sobre os alunos e sobre o ensino, com impacto nos diferentes atores educativos. Segue-se a função de *orientação* ou *regulação*, que utiliza a informação recolhida para melhorar e ajustar os processos de ensino e de aprendizagem, ao permitir correções e tomar decisões fundamentadas. A avaliação cumpre ainda uma função *pedagógica* ou *formadora*, pois integra-se de forma central no processo de ensino e de aprendizagem, ao incidir sobre o desenvolvimento dos alunos e a construção progressiva das suas competências. Acresce a função *motivadora*, que influencia a forma como os alunos percebem a escola, autoestima e relação com a

aprendizagem, ao reforçar ou comprometer o empenho destes. Por outro lado, desempenha também uma função de *certificação*, através da qual a escola atesta, mediante classificações ou diplomas, a aquisição de aprendizagens e competências valorizadas socialmente. Finalmente, assume uma função de *controlo*, que se expressa no uso da avaliação como instrumento de regulação e de autoridade na dinâmica escolar, frequentemente associado à gestão das turmas pelos professores.

As funções acima descritas evidenciam que a avaliação comporta finalidades múltiplas, que vão da dimensão pedagógica à administrativa e institucional, que variam de acordo com os contextos e as intenções que lhe estão subjacentes. Esta multiplicidade traduz-se também nos diferentes tipos de avaliação que, embora conceptualmente distintos, articulam-se de forma complementar: a *avaliação diagnóstica*, a *avaliação formativa* e a *avaliação sumativa*.

A *avaliação diagnóstica* consiste numa modalidade destinada a verificar se os alunos dispõem dos conhecimentos e competências necessárias para iniciar novas aprendizagens. Embora seja frequentemente realizada no início de um percurso ou unidade didática, não se limita a momentos fixos no tempo. Pelo contrário, pode ocorrer sempre que o professor pretenda adequar as estratégias pedagógicas às características, ritmos, conhecimentos ou interesses dos alunos (Diogo, 2010; Duarte, 2021).

A *avaliação formativa*, por sua vez, configura-se como um processo sistemático e contínuo, enraizado na dinâmica da sala de aula. Distingue-se de uma lógica centrada apenas nos resultados, pois privilegia a dimensão processual da aprendizagem. Caracteriza-se pelo diálogo constante entre professor e alunos, bem como entre docentes e a sua relevância pedagógica advém sobretudo do valor do *feedback*, entendido como motor regulador que permite identificar o que o aluno compreende, de que modo o faz e quais os passos a seguir (Lopes & Silva, 2012; Duarte, 2021).

Neste âmbito, Lopes e Silva (2012) e Duarte (2021) identificam duas componentes fundamentais da *avaliação formativa*. A primeira corresponde à *avaliação para a aprendizagem*, que assume a avaliação como suporte e catalisador de aprendizagens futuras, ao fornecer informações que ajudam o aluno a progredir. A segunda refere-se à *avaliação como aprendizagem*, em que o processo avaliativo converte-se em experiência de aprendizagem. Exemplos disso são a elaboração de portefólios, que permitem ao aluno construir o seu percurso, e através dos exercícios de autoavaliação e autocorreção, individuais ou em grupo, são implicados e responsabilizados no seu percurso formativo.

Importa, todavia, salientar que, neste quadro, a avaliação da aprendizagem, tradicionalmente associada à medição dos resultados obtidos, não desaparece. Pelo contrário, constitui apenas uma das componentes de um processo mais amplo e complexo, que é a *avaliação formativa*.

Para melhor ilustrar estas dimensões, apresento de seguida um esquema síntese que evidencia os contributos da *avaliação formativa* para professores e alunos, com destaque do papel do *feedback* como elemento regulador da aprendizagem.

Figura 14

Esquema síntese da avaliação formativa: contributos para professores e alunos (adaptado de Lopes e Silva, 2012, p. 5)



A *avaliação sumativa*, por sua vez, corresponde à modalidade com maior tradição escolar. Centra-se na aferição dos resultados no final de uma unidade, seja um período, um ciclo ou um ano letivo, e tem como finalidade principal a atribuição de classificações. Nesta perspetiva, assume um carácter predominantemente quantitativo e finalístico, focado no produto da aprendizagem, frequentemente desligado dos processos que o antecedem (Diogo, 2010; Duarte, 2021).

Em síntese e a retomar o que já foi dito, as três modalidades, *diagnóstica*, *formativa* e *sumativa*, não devem ser entendidas como compartimentos estanques. Pelo contrário, constituem dimensões complementares que, em articulação, enriquecem e qualificam a ação pedagógica (Duarte, 2021).

A concretização da avaliação faz-se através de técnicas e instrumentos diversos, cuja escolha deve estar alinhada com a intencionalidade pedagógica e objetivos de aprendizagem. Mais do que o instrumento em si, importa a conceção que o sustenta e o uso que dele se faz. Seja qual for a opção, é imprescindível garantir dois critérios fundamentais: a *validade*, isto é, a correspondência entre o que se pretende avaliar e o que efetivamente se avalia, e a *fiabilidade*, entendida como a precisão com que mede o que pretendemos medir (Diogo, 2010).

Entre os instrumentos mais comuns encontram-se os testes escritos e orais, trabalhos de pesquisa, portfólios, grelhas de observação, relatórios, diários reflexivos, autoavaliação e a heteroavaliação. Cada um destes recursos evidencia diferentes dimensões do processo educativo, pelo que a qualidade da avaliação depende, em grande medida, da combinação equilibrada e criteriosa destas possibilidades (Diogo, 2010; Duarte, 2021).

A multiplicidade de funções, modalidades e técnicas avaliativas anteriormente discutidas evidencia que a avaliação não pode ser entendida como um ato isolado, mas antes como um processo inserido na complexidade das dinâmicas pedagógicas. Ora, se a escola é, por natureza, um espaço social e coletivo, seria contraditório que a avaliação permanecesse exclusivamente ancorada em lógicas individualistas. A este propósito, Duarte (2021) chama à atenção para a persistência de um conjunto de mitos que limitam a diversidade de práticas avaliativas no contexto escolar, entre eles destaca-se a ideia de que “[a avaliação] tem que ser individual” (p. 168). Tal conceção não apenas reflete perspetivas que circulam entre os diversos agentes educativos, em sentido estrito, mas também inscreve-se em discursos sociais e políticos mais amplos, que exercem influência direta ou indireta sobre as realidades escolares.

Aliás, este mito articula-se com as críticas formuladas por Giroux (2014), Santos Guerra (2015) e Torres Santomé (2017), que denunciam a progressiva tendência para o individualismo nos sistemas educativos. Tal fenómeno manifesta-se na forma como a avaliação é concebida, ao reduzir a experiência curricular à sua dimensão individual e responsabilizar alunos e professores de forma isolada. Todavia, este enfoque revela-se incompatível com uma conceção de educação como iminentemente social, centrada na comunidade e no diálogo intersubjetivo, aluno-professor, professor-aluno e professor-professor como tem vindo a ser discutido ao longo desde relatório de estágio.

Numa perspetiva convergente, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008) e Reboul (2017) defendem que um olhar plural, variável e dialógico assegura maior rigor nos processos avaliativos, ao promover dinâmicas mais democráticas e multiperspetivadas. Através de uma análise partilhada e colaborativa, é possível desenvolver práticas de avaliação que não apenas aprofundam a compreensão das dinâmicas pedagógicas, mas também contribuem para a valorização do ensino e da aprendizagem, ao favorecer um desenvolvimento intrincado de conhecimentos e competências.

Neste quadro, a superação do mito da avaliação exclusivamente individual exige a procura de práticas que reflitam a dimensão social e colaborativa da educação. A avaliação em grupo

surge, assim, como uma possibilidade de contrariar a lógica individualista, pois favorece processos de colaboração, cooperação, diálogo, interdependência positiva e corresponsabilização entre alunos. Ao articular a avaliação com o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e interpessoais, esta aproxima-se da perspectiva defendida por Perrenoud (1999), para quem *competência* é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 4). Avaliar não pode, portanto, restringir-se à mera verificação de conteúdos adquiridos, deve antes valorizar a mobilização de saberes, atitudes e capacidades em contextos diversificados, ao refletir a complexidade das aprendizagens e a relevância destas para a vida pessoal, social e profissional dos alunos, decorrente de uma visão eminentemente social e democrática da escola.

A investigação em torno da avaliação tem vindo a evidenciar, de forma consistente, a necessidade de repensar e melhorar as práticas avaliativas, no sentido de responder aos desafios colocados aos sistemas educativos contemporâneos, designadamente a construção de uma escola que promova o sucesso para todos (Marinho et al., 2013). Como recorda Perrenoud (1999), caminhar para uma avaliação mais formativa e menos seletiva implica, em larga medida, transformar a própria escola, pois a avaliação encontra-se no centro do sistema didático e das dinâmicas de ensino. Também Stenhouse (1991) enfatiza que avaliar é, antes de mais, compreender, e que a compreensão conduz à mudança, ao afastar-se de uma lógica meramente classificatória e permitindo a emergência de processos de conhecimento, discussão e melhoria da realidade. Nesta mesma linha, Santos Guerra (2015) defende que a reflexão sobre a avaliação constitui um instrumento privilegiado de transformação, capaz de reconfigurar práticas pedagógicas e de lhes conferir maior coerência e intencionalidade.

É neste horizonte que se inscreve o presente estudo, cujo propósito é analisar de que modo a avaliação em grupo pode contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento das competências dos alunos. Trata-se de um enfoque que procura não apenas ampliar a compreensão da avaliação como prática pedagógica complexa, mas também problematizar os seus potenciais efeitos no sentido de uma escola mais democrática, cooperativa e inclusiva. Tendo como referência o foco deste trabalho, importa ainda problematizar a ideia de *perspetiva*. O termo, de origem latina, significa “ver através”, como recorda Panofsky (1993) a partir de Dürer, ao remeter para a metáfora da “janela” que enquadra e dá sentido ao que é observado. Neste enquadramento, a *perspetiva* traduz a forma como os alunos percebem e atribuem significado ao processo avaliativo, sempre condicionados pelas suas experiências e contexto escolar em que se

inserem. Assim, a *avaliação* não é apenas um exercício técnico, mas um espaço de interpretação em que diferentes olhares cruzam-se e influenciam-se mutuamente.

4.1.2. JUSTIFICAÇÃO DA TEMÁTICA

A escolha da temática decorreu da articulação entre diferentes experiências e fontes de análise. Por um lado, as observações realizadas nas turmas de regência do 2.º Ciclo revelaram sinais de tensão e desconforto em torno da avaliação, sentidos tanto por alunos como por professores. Por outro, um pequeno inquérito por questionário preenchido por 33 estudantes do Ensino Superior, futuros professores, permitiu recolher percepções preliminares sobre a avaliação em grupo (cf. Apêndice II).

Os resultados mostraram que 75,8% dos participantes experienciaram frequentemente avaliação em grupo, sobretudo no Ensino Superior (87,9%). Nos ciclos iniciais do Ensino Básico, pelo contrário, a sua ocorrência revelou-se residual, o que torna pertinente questionar a ausência desta prática precisamente nos anos que constituem o foco do presente estudo.

Apesar desta distribuição, a maioria dos inquiridos reconheceu ter desenvolvido competências de cooperação e de relacionamento interpessoal, embora de forma mais expressiva em etapas posteriores da escolaridade. Quanto ao valor pedagógico da avaliação em grupo, verificou-se uma percepção positiva: todos os participantes consideraram que esta favorece a cooperação entre pares e o desenvolvimento de relações interpessoais. Foi ainda salientado o impacto que poderia ter tido, de forma retrospectiva, no seu percurso académico.

Neste sentido, os dados recolhidos convergem com as reflexões apresentadas no subcapítulo anterior e evidenciam o potencial da avaliação em grupo como prática pedagógica relevante, capaz de enriquecer as experiências escolares desde os primeiros ciclos de ensino.

4.1.3. PARADIGMA INVESTIGATIVO, PARTICIPANTES, QUESTÃO DE PARTIDA E DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com Estrela (2011), toda a investigação em educação pressupõe uma posição epistemológica, da qual decorrem critérios de validade e legitimidade dos resultados. Clarificar o

paradigma adotado permite, assim, sustentar as opções metodológicas e analíticas da investigação (Coutinho, 2013; Egbert & Sanden, 2014).

Na presente investigação, inspirei-me no *paradigma construtivista*, em coerência com os objetivos definidos, centrados na construção de concepções subjetivas sobre a avaliação em grupo. O qual reconhece o conhecimento como uma construção partilhada, resultante das interações entre os participantes e a professora-investigadora em formação (Amado, 2017).

Este enquadramento epistemológico valoriza a experiência, significados e interpretações produzidas no contexto da prática. Os participantes, crianças do 2.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade, três professoras cooperantes e duas professoras-investigadoras em formação, são, por isso, considerados agentes na produção do conhecimento, que contribuem para a compreensão e transformação da própria realidade.

Ao privilegiar uma abordagem interpretativa da realidade educativa, este paradigma sustenta as opções metodológicas e analíticas adotadas e visa assegurar a coerência entre a orientação da investigação e os dados recolhidos por meio de diferentes técnicas, na tentativa de dar resposta à seguinte questão de partida: *De que modo a avaliação em grupo pode influenciar o processo de aprendizagem das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, nas componentes do currículo de Português e de História e Geografia de Portugal, das crianças do 2.º Ciclo do Ensino Básico?*

A partir da questão supramencionada, defini o seguinte objetivo para a investigação:

O1: Entender como a avaliação em grupo pode influenciar o processo de aprendizagem das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, nas componentes do currículo de Português e História e Geografia de Portugal, das crianças do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Agregados a este objetivo, encontram-se outros mais específicos, designadamente:

O1: Aferir os desafios da avaliação em grupo para as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O2: Aferir os desafios da avaliação em grupo para as crianças, nas componentes do currículo de Português e História e Geografia de Portugal, do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O3: Aferir as oportunidades da avaliação em grupo para as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O4: Aferir as oportunidades da avaliação em grupo para as crianças, nas componentes do currículo de Português e História e Geografia de Portugal, do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O5: Entender como a avaliação em grupo promove o desenvolvimento da competência de relacionamento interpessoal cooperação nas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O6: Entender como a avaliação em grupo promove o desenvolvimento da competência de relacionamento interpessoal cooperação nas crianças, nas componentes do currículo de Português e História e Geografia de Portugal, do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O7: Compreender como a experiência de avaliação em grupo modifica as perspetivas dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a avaliação.

O8: Compreender como a experiência de avaliação em grupo modifica as perspetivas dos alunos, nas componentes do currículo de Português e História e Geografia de Portugal, do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

4.1.4. FORMATO INVESTIGATIVO: INVESTIGAÇÃO- AÇÃO

A complexidade do contexto educativo exige uma abordagem metodológica flexível, em que investigação e prática articulam-se organicamente. Neste estudo, essa relação concretiza-se através da estratégia geral de *investigação-ação*, que permite compreender e intervir a partir das experiências vividas com as crianças, num processo simultaneamente formativo e investigativo, adaptado à diversidade de contextos (e à diversidade no contexto).

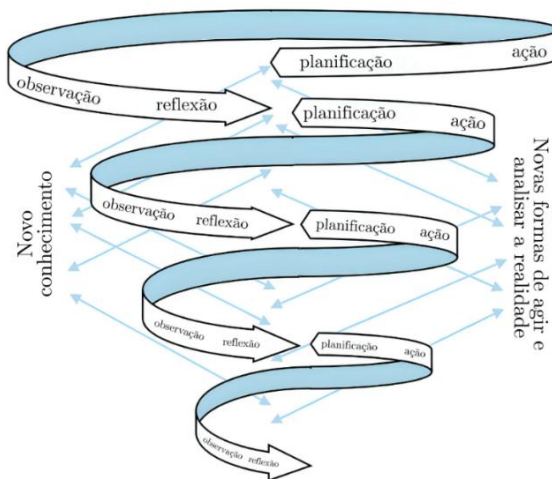
Reconheço, neste percurso, que “são as pessoas, e não as rígidas determinações de um método científico universal, as bases de critério para um posicionamento científico válido” (Monteiro, 2019, p. 68). Esta perspetiva sustenta uma metodologia negociada, coletiva e relacional, que exige um pensamento reflexivo, capaz de lidar com a incerteza sem cair no relativismo (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen et al., 2018).

A *investigação-ação* adotada neste estudo, alinhada com o *paradigma construtivista* anteriormente definido, assenta na construção partilhada de conhecimento e organiza-se em

fases cíclicas, conforme representado na espiral da *investigação-ação* proposta por Moreira e Duarte (2020, p. 611):

Figura 15

Espiral cíclica de investigação-ação (adaptado de Moreira & Duarte, 2020, p. 611)



Como sublinha Duarte (2023), “investigar as organizações escolares requer, então, um efetivo compromisso com o conhecimento, evitando-se imagens distorcidas ou caricaturas do real” (p. 112). Esta exigência está intrinsecamente ligada ao conceito de *validade*, entendido como a necessidade de garantir a consistência do processo investigativo e a credibilidade do conhecimento produzido.

Assim, nesta investigação, foram adotadas estratégias destinadas a assegurar a coerência, nomeadamente: i) *validade de construção*, garantida pela definição sustentada dos conceitos de *avaliação*, *competência* e *perspetiva*, desenvolvida na secção de enquadramento do tema em estudo; ii) *triangulação de métodos e perspetivas*, assegurada pela combinação de diferentes técnicas (inquéritos por questionário, entrevistas individuais, grupos focais e grelhas de observação direta), bem como pela diversidade de participantes envolvidos (crianças, professores cooperantes e professoras-investigadoras em formação); iii) *rasto de auditoria*, construído com base na documentação de todas as etapas da investigação, inicialmente registadas num diário de bordo. Inclui também grelhas de observação direta e a organização sistemática dos materiais no arquivo pessoal intitulado *Projeto de Investigação: avaliação em grupo*; iv) *credibilidade descritiva*, reforçada por uma presença ativa e contínua ao longo de nove meses, com múltiplas observações sistemáticas. Esta estratégia incluiu o uso de grelhas de observação validadas por duas investigadoras, a revisão contínua dos dados recolhidos e a gravação mecânica (áudio e vídeo), cuja transcrição foi feita com interferência mínima; e v) *consentimento informado, anonimato e confidencialidade*, assegurados por meio de

consentimento escrito (cf. Apêndice JJ) e oral, recolhido antes de cada registo áudio e vídeo, bem como antes das entrevistas e grupos focais. A anonimização dos dados foi garantida pela atribuição de códigos aos participantes, complementada pela salvaguarda da identidade do agrupamento escolar.

Para além das questões relativas à validade da análise, a investigação integrou uma dimensão ética, orientada por princípios de responsabilidade e respeito pelos participantes. Foram asseguradas as seguintes medidas: i) *armazenamento seguro dos dados*, no *OneDrive*, com acesso exclusivo à minha conta pessoal, protegida por autenticação biométrica; ii) *consentimento informado, anonimato e confidencialidade*, conforme explicitado anteriormente; iii) *transparência e integridade*, asseguradas pelo rasto de auditoria mantido ao longo de todo o processo, pela sistematização dos dados e pela diversidade dos participantes envolvidos; e iv) *respeito e dignidade* dos participantes, garantidos em todas as interações, ao assegurar que a participação foi voluntária e informada.

4.1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados decorreu de um processo deliberado, fundamentado na natureza da questão de investigação, objeto de estudo e especificidades do contexto (Turato, 2003). Deste modo, optei por um conjunto diversificado de técnicas e instrumentos: 0) inquérito por questionário; i) entrevistas individuais; ii) grupo focal; e iii) observação direta com grelha de registo. A tabela seguinte apresenta a articulação entre os diferentes objetivos de investigação e as técnicas selecionadas:

Tabela 5
Relação entre os objetivos de investigação e as técnicas de recolha de dados (elaboração própria)

Objetivo	Técnicas/instrumentos
O1: Entender como a avaliação em grupo influencia o processo de aprendizagem das crianças do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas componentes do currículo de Português e História e Geografia de Portugal.	Observação direta Inquérito por entrevista
O1: Aferir os desafios da avaliação em grupo para as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	Observação direta Inquérito por entrevista
O2: Aferir os desafios da avaliação em grupo para as crianças do 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas componentes do currículo de Português e História e Geografia de Portugal	Observação direta Inquérito por entrevista
O3: Aferir as oportunidades da avaliação em grupo para as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	Observação direta Inquérito por entrevista

04: Aferir as oportunidades da avaliação em grupo para as crianças do 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas componentes do currículo de Português e História e Geografia de Portugal.	Observação direta Inquérito por entrevista
05: Entender como a avaliação em grupo promove o desenvolvimento da competência de relacionamento interpessoal cooperação nas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	Inquérito por questionário Observação direta
06: Entender como a avaliação em grupo promove o desenvolvimento da competência de relacionamento interpessoal cooperação nas crianças do 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas componentes do currículo de Português e História e Geografia de Portugal.	Inquérito por questionário Observação direta
07: Compreender como a experiência de avaliação em grupo modifica as perspetivas dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a avaliação.	Grupo focal Inquérito por entrevista
08: Compreender como a experiência de avaliação em grupo modifica as perspetivas dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas componentes do currículo de Português e História e Geografia de Portugal.	Grupo focal Inquérito por entrevista

Ao mesmo tempo, importa sublinhar que a presente investigação inscreve-se numa abordagem metodológica mista no que respeita à recolha e ao tratamento dos dados. Esta opção permite assegurar uma análise sustentada da avaliação em grupo como ferramenta de aprendizagem, através da articulação, de forma coerente, entre métodos qualitativos e quantitativos (Bryman, 2012; Creswell, 2014).

Neste quadro, a dimensão qualitativa assume maior relevância. Para tal, recorri a entrevistas individuais e grupos focais, cujo tratamento descritivo-interpretativo permite captar a complexidade das práticas vividas e das dinâmicas relacionais emergentes em contexto educativo (Bogdan & Biklen, 2013; Tuckman, 2012). Em articulação com esta dimensão, a componente quantitativa foi mobilizada numa fase preliminar da investigação, através do inquérito por questionário. Como referido anteriormente, este possibilitou mapear perceções iniciais de um conjunto mais alargado de participantes e fornecer uma leitura numérica dos dados, posteriormente sujeita a análise estatística. Assim, o questionário constituiu um ponto de partida que sustentou e orientou o delineamento subsequente da investigação (Bryman, 2012). No mesmo sentido, a observação direta com recurso a grelhas previamente validadas, assumiu uma natureza mista, dado que contemplou tanto a codificação numérica em escala, sujeita a cálculos estatísticos, como o registo de comentários das observadoras, posteriormente sistematizados. Esta dupla dimensão permitiu, em simultâneo, acompanhar a evolução quantitativa dos indicadores e captar as perceções e interações que emergiram em sala de aula.

A integração das duas abordagens justifica-se, portanto, pela sua complementaridade. Como defendem Greene et al. (1989), a articulação metodológica permite não apenas a triangulação, mas também a complementaridade e o desenvolvimento do olhar analítico, o que

permite a expansão do objeto de estudo. No caso presente, esta opção possibilitou reunir diferentes dimensões do fenómeno, percepções, práticas e interações e, simultaneamente, abrir espaço à emergência de novos focos de análise resultantes das tensões identificadas no processo investigativo. Por fim, esta escolha metodológica revela-se coerente com o *paradigma construtivista* que orienta o estudo, uma vez que se apresenta aberto à complexidade, dialógico e centrado na construção contextualizada do conhecimento educativo (Şahin & Öztürk, 2019).

Tendo já clarificado as técnicas e instrumentos de recolha de dados, aprofundo agora a forma como foram aplicados e analisados. Não volto ao inquérito por questionário, uma vez que foi sinteticamente, descrito e discutido no subcapítulo 4.1. 2.. Assim, concentro a atenção nas entrevistas, individuais e coletivas (grupos focais) e na observação direta, ao explicitar os procedimentos que visaram assegurar a consistência e validade do processo investigativo.

As entrevistas assumem particular relevo por serem uma das técnicas mais consolidadas nas Ciências Sociais e Humanas (Brinkmann, 2017). De acordo com Bogdan e Biklen (2013), correspondem a conversas intencionais orientadas para a obtenção de informação relevante, em que investigador e entrevistado estabelecem interação.

No que respeita às entrevistas individuais, realizaram-se quatro: três com professoras cooperantes, uma do 1.º CEB e duas do 2.º CEB, responsáveis pelas componentes curriculares de Português e HGP, e uma com a professora-investigadora em formação, o meu par pedagógico. Quanto às entrevistas coletivas, foram realizados três grupos focais: um com crianças do 1.º CEB e dois com crianças do 2.º CEB, referentes às áreas de Português e de HGP.

Em ambos os formatos, os guiões foram concebidos como protocolos flexíveis (Yin, 2016), alinhados com o modelo semidiretivo proposto por Amado (2017), e validados pelo orientador do relatório de estágio (cf. Apêndices KK e LL). Todas as sessões foram conduzidas por mim, registadas em áudio e vídeo e transcritas integralmente com recurso à ferramenta *Transcrever* do *Microsoft Word*, sendo posteriormente revistas para garantir fidelidade às gravações originais e reduzir o efeito do entrevistador (Tuckman, 2012).

A análise seguiu uma lógica qualitativa de natureza categorial. Após leituras sucessivas das transcrições, seleccionei excertos relevantes, fiz anotações marginais e defini categorias e subcategorias emergentes. Esta organização do material discursivo sustentou a interpretação e discussão dos dados, ao permitir relacioná-los com os objetivos do estudo e com o quadro teórico previamente delineado.

Por fim, a observação direta constituiu uma técnica essencial para compreender, em contexto, as práticas de avaliação em grupo e os seus efeitos nas aprendizagens (Amado, 2017). Foram observadas três turmas distintas: uma do 1.º CEB, uma do 2.º CEB na disciplina de Português e outra na disciplina de HGP. A observação foi conduzida de forma sistemática, contínua e intencional, com recurso a grelhas previamente elaboradas, validadas por duas investigadoras da área e sujeitas a revisão antes da aplicação (cf. Apêndice MM). Os registos foram efetuados por três observadoras: eu, o meu par pedagógico e a professora cooperante da turma.

A análise das observações incluiu várias etapas: i) codificação numérica das classificações atribuídas em cada grelha, segundo a escala definida (Não satisfaz = 0; Parcialmente satisfaz = 1; Satisfaz = 2); ii) cálculo dos somatórios e médias por sessão e por objetivo; iii) organização dos resultados em tabelas; e iv) representação gráfica da evolução global e específica ao longo das sessões. Complementarmente, os comentários registados nas grelhas foram compilados e sistematizados por sessão e por objetivo, com a identificação a observadora responsável. Esta sistematização favoreceu uma leitura longitudinal da evolução dos comportamentos observados e permitiu comparar diferentes perceções sobre os mesmos indicadores.

4.1.6. DESENHO DAS SESSÕES

O desenvolvimento da investigação-ação ocorreu de forma faseada, em articulação com a calendarização da PES e com respeito a flexibilidade exigida pelas dinâmicas dos contextos educativos. Assim, iniciou-se no 2.º CEB, entre 9 de dezembro de 2024 e 14 de janeiro de 2025, nas disciplinas de Português e HGP, e prolongou-se depois no 1.º CEB, entre 20 de março e 26 de maio de 2025.

Neste enquadramento, mobilizei um conjunto diversificado de técnicas de avaliação formativa em grupo, selecionadas pela sua pertinência face aos objetivos pedagógicos definidos. Para a escolha e aplicação, apoiei-me sobretudo nas propostas de Lopes e Silva (2012), em articulação com outros contributos relevantes no domínio da avaliação formativa (e.g. Duarte, 2021; Fernandes, 2021; Machado, 2021; Perrenoud, 1999; Santos Guerra, 2015). A articulação entre a calendarização das sessões e as técnicas mobilizadas encontra-se sistematizada na tabela seguinte:

Tabela 6
Organização geral das sessões e técnicas mobilizadas (elaboração própria)

Ciclo/Componente	Data	Sessão	Técnicas de avaliação formativa em grupo
2.º CEB – Português	09/12/2024	1	Formulação de questões
2.º CEB – HGP	10/12/2024	2	Minitestes construtivos
2.º CEB – Português	11/12/2024	3	Correção colaborativa com sugestões
2.º CEB – HGP	14/01/2025	4	Verificação de pares
2.º CEB – Português	14/01/2025	5	Grelhas de auto e coavaliação (leitura expressiva)
1.º CEB – Estudo do Meio	23/04/2025	1	Notas em cadeia
1.º CEB – Português	05/05/2025	2	Filas ordenadas
1.º CEB – Português	13/05/2025	3	Pingue-pongue
1.º CEB – Português	21/05/2025	4	Do punho a cinco dedos
1.º CEB – Português	26/05/2025	5	<i>Google Review</i> e crítico gastronómico

Segue-se a descrição das técnicas aplicadas, acompanhada da explicitação dos procedimentos realizados:

i) *formulação de questões*, os grupos elaboraram perguntas de interpretação com quatro hipóteses de resposta, sendo apenas uma correta. Cada grupo recebeu um excerto previamente selecionado e construiu a questão com as respetivas opções. Após validação, apresentaram-na em grande grupo e discutiram-na coletivamente;

ii) *minitestes construtivos*, foram aplicados pequenos testes de escolha múltipla, projetados em sala. As respostas foram registadas pelos grupos e, em seguida, corrigidas coletivamente. A correção foi acompanhada de *feedback* e discussão em grupo;

iii) *correção colaborativa com sugestões*, os grupos produziram *slogans* publicitários a partir de imagens de *merchandising*. A meio da atividade, apresentaram versões em construção e receberam comentários meus e dos colegas. As observações incidiram nos erros detetados e nas possibilidades de melhoria, sem fornecer respostas;

iv) *verificação de pares*, cada aluno trocou a sua “Ata da Corte Medieval” com um colega e procedeu à revisão desta, identificaram erros, sugeriram melhorias e debateram aspetos centrais da matéria;

v) *grelhas de auto e coavaliação (leitura expressiva)*, a cada grupo foi atribuída uma personagem por sorteio. Após a preparação da leitura, os alunos apresentaram-na expressivamente em voz alta, com gravação para posterior análise. O grupo com menos falas, teve a função de coavaliar a leitura, através de uma grelha previamente discutida que clarificava

os critérios de qualidade. No final da leitura, cada grupo autoavaliou-se e por fim, procedeu-se à coavaliação em grande grupo;

vi) *notas em cadeia*, aplicada na fase de consolidação da aula, consistiu na resposta à questão “Como podemos saber se uma substância é ácida?”. Cada grupo iniciou uma folha de resposta, que circulou entre os elementos, que foi progressivamente enriquecida com novas ideias ou comentários, no final cada grupo leu para a turma as notas;

vii) *filas ordenadas*, cada grupo recebeu frases em “língua do país dos contrários”, que traduziu para português, discutiu e organizou na sequência correta. A técnica permitiu verificar a compreensão reorganizativa do texto;

viii) *pingue-pongue*, dinâmica oral em círculo, realizada com recurso a uma bola e a perguntas rápidas previamente preparadas. O aluno sorteado respondia ou passava a bola a um colega que considerasse saber a resposta;

ix) *do punho a cinco dedos*, os grupos refletiram sobre as diferentes etapas da aula e expressaram o grau de confiança relativamente às aprendizagens através de gestos: punho fechado (dificuldade elevada), três dedos (algumas dúvidas), polegar levantado (segurança). Seguiu-se um breve momento de *feedback* entre pares, orientado por três questões: “o que correu melhor?”, “onde sentiam necessidade de apoio?” e “o que poderia ter sido feito para os ajudar mais?”. As principais dificuldades foram registadas no quadro e integradas na planificação de estratégias de reforço;

x) *google review e crítico gastronómico*, técnica inspirada nas críticas em formato digital e na figura de Ego, o crítico gastronómico do filme *Ratatouille* (Bird, 2007). Antes das apresentações dos restaurantes, foram discutidos e clarificados os critérios de avaliação: clareza da comunicação, criatividade, qualidade visual e cooperação entre elementos do grupo. Durante a atividade, cada grupo preencheu a grelha de avaliação relativa às apresentações dos colegas. Em paralelo, os porta-vozes assumiram o papel de críticos gastronómicos, identificados por uma lupa, e colocaram uma pergunta surpresa ao grupo que apresentava.

Para além das estratégias anteriormente esclarecidas, todas as aulas no 2.º CEB integraram técnicas transversais que complementaram o trabalho em grupo. A *observação* do grupo permitiu acompanhar o progresso dos alunos, identificar dificuldades e orientar a ação pedagógica. O *feedback* em grupo, focado no processo, ajudou os alunos a tomar consciência dos seus avanços e das metas ainda por atingir, tanto a nível individual como em grupo (Brookhart,

2017; Fernandes, 2021; Fisher & Frey, 2009; Machado, 2021). Também o *questionamento* ao grupo, organizado em torno de questões de partida, sobretudo em HGP, guiou a construção do conhecimento com uma função formativa (Duarte, 2021; Lipman, 2003; Lopes & Silva, 2012).

No mesmo sentido, a técnica dos *copos coloridos*, utilizada durante o trabalho em grupo, consistiu na colocação de três copos empilhados (verde, amarelo e vermelho) em cima da mesa de cada grupo. O copo verde indicava que o grupo estava a trabalhar autonomamente; o amarelo sinalizava dúvidas que não impediam o progresso da atividade; e o vermelho assinalava a necessidade de apoio imediato. Esta estratégia permitiu-me adaptar o acompanhamento prestado em função do nível de dificuldade sentido por cada grupo, ao mesmo tempo que favoreceu a autorregulação dos alunos e a cooperação entre pares (Lopes & Silva, 2012).

No 1.º CEB, a avaliação formativa em grupo integrou-se facilmente nas rotinas já estabelecidas, dado que a turma se encontrava organizada, desde o início do ano letivo, segundo a metodologia ativa de *Aprendizagem Cooperativa* (Johnson et al., 2000), como referido no subcapítulo 2. 4.. Desde as primeiras semanas de estágio, técnicas como os *copos coloridos* estiveram presentes em todos os momentos de trabalho, ao passo que o *feedback* e o *questionamento ao grupo* se assumiram como práticas constantes, estruturantes da rotina pedagógica (Brookhart, 2017; Fernandes, 2021; Fisher & Frey, 2009; Machado, 2021; Lipman, 2003; Lopes & Silva, 2012).

Paralelamente, a turma dispunha de um sistema de recompensas individuais baseado na atribuição de clipes, distribuídos diariamente pela professora cooperante de acordo com perfis de participação, comportamento e colaboração previamente definidos. À segunda-feira, cada aluno contava os seus clipes e registava o total numa tabela, convertendo-os em pequenas recompensas (por exemplo: 15 clipes permitiam escolher uma música; 20, trocar de grupo por um dia; 25, receber um brinde à escolha). A este sistema individual associámos um painel coletivo, intitulado “As nossas conquistas”, que atribuía clipes aos grupos de acordo com critérios negociados em conjunto. Também as recompensas coletivas foram definidas pelos alunos. Tal como no painel individual, os clipes eram visivelmente expostos em cadeia e o total semanal registado numa folha própria.

Numa segunda fase, após diálogo com a professora cooperante, foi planeada a transição para um modelo em que a gestão dos clipes passaria a ser assumida pelos alunos. Cada grupo receberia um número fixo de clipes e tornar-se-ia responsável pela atribuição interna, de acordo

com os critérios estabelecidos. Este processo visaria, de forma progressiva, o desenvolvimento da autonomia, autorregulação e consciência crítica relativamente à cooperação e ao desempenho em grupo, em coerência com os princípios formativos e cooperativos que nortearam a intervenção.

4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

Após o enquadramento conceptual e metodológico, apresento e analiso os dados recolhidos no decurso da investigação. A organização segue uma lógica por ciclos de ensino: inicia-se no 1.º CEB e passa depois para o 2.º CEB. Esta opção visa respeitar as particularidades de cada nível educativo e, ao mesmo tempo, possibilita uma leitura comparada dos efeitos da avaliação em grupo em diferentes faixas etárias e contextos escolares.

4.2.1. GRUPO FOCAL NO 1.º CEB

O grupo focal decorreu a 28 de maio de 2025 com um conjunto de alunos da turma do 1.º CEB e permitiu recolher dados sobre as perceções do grupo relativamente à avaliação em grupo. Dada a faixa etária dos participantes, não surpreende que, numa fase inicial, o termo “avaliação” tenha sido predominantemente associado a práticas convencionais, como testes, correções pela professora e momentos de estudo intensivo: “a primeira palavra que me aparece na cabeça das avaliações é estudar” (L). Estas respostas revelam uma conceção utilitária da avaliação, ainda marcada por uma lógica de medição, centrada no desempenho individual, controlo e dicotomia certo/errado (Marinho et al., 2013; Santos Guerra, 2015).

Contudo, à medida que a conversa avançava, emergiram no discurso dos alunos representações mais alargadas, ligadas às práticas quotidianas da turma. As menções à avaliação pelos pares, à autoavaliação “nós também podemos avaliar-nos” (B), ao *feedback* e à utilização de técnicas de avaliação formativa em grupo, como os *copos coloridos* e o painel “As nossas conquistas”, revelam uma conceção em transformação. Estas estratégias passaram a ser vistas sobretudo como reguladoras do processo e como suporte à aprendizagem, numa lógica de avaliação *da e para* a aprendizagem que se concretiza continuamente na sala de aula: “os *copos*

[coloridos] ajudam-nos porque eles orientam-nos" (S2); "o verde é para, se nós não precisarmos de ajuda..." (S3).

Paralelamente, os alunos destacaram que a avaliação em grupo não beneficiava apenas quem aprendia, mas também o professor, já que lhe permitia acompanhar mais de perto os processos em curso. Na perspetiva deles, os instrumentos e técnicas aplicados favoreciam dinâmicas avaliativas mais colaborativas entre alunos e docente (Duarte, 2021; Perrenoud, 1999). Esta perceção foi expressa sobretudo pela comparação entre trabalho individual e trabalho em grupo: no primeiro caso, a ajuda demorava mais a chegar "se eu estiver sozinha com dúvidas, tenho que ficar com o braço no ar muito tempo" (B), enquanto no segundo parecia ocorrer de forma mais imediata: "em grupo a professora chega mais depressa" (C).

Apesar destas vantagens, os discursos evidenciaram também tensões e dificuldades associadas à gestão da dinâmica cooperativa. Foram referidos conflitos na atribuição dos papéis, "duas pessoas querem ser secretários" (B), e perceções de injustiça, sobretudo quando a atitude de um elemento comprometia a avaliação do grupo: "às vezes alguém está a trabalhar e os outros a brincar... e tiram cliques" (G). Tais situações, embora problemáticas, são expectáveis num contexto em que a *Aprendizagem Cooperativa* está ainda numa fase inicial de implementação. Exigem, por isso, tempo, orientação e continuidade para a consolidação das rotinas, já que, em alguns casos, permanece uma visão individualista da aprendizagem, que dificulta a compreensão dos benefícios da coconstrução da experiência curricular, interdependência positiva e responsabilidade partilhada (Duarte, 2021; Giroux, 2020).

Apesar destes desafios, a expressão repetida por vários alunos, "em grupo é melhor", parece sintetizar a perceção dominante. A avaliação em grupo foi valorizada como um processo dialógico e plural, centrado tanto na aprendizagem como na valorização do ensino. Esta compreensão não se restringiu ao contexto imediato da sala de aula, mas projetou-se numa visão mais ampla sobre o percurso académico e social. A consciência de que as competências desenvolvidas neste contexto podem ter relevância futura foi sublinhada por afirmações como: "se nós não soubermos como se trabalha em grupo, nós, no futuro, seríamos menos inteligentes, ficaríamos sozinhos" (Sa).

Assim, os dados recolhidos apontam para uma transformação progressiva nas representações das crianças sobre a avaliação. A experiência da avaliação em grupo surge como elemento que amplia o entendimento do que significa avaliar e ser avaliado, deslocando-o de uma lógica centrada na verificação e na classificação para uma lógica de regulação e de construção

coletiva do conhecimento. Todavia, os alunos não deixam de reconhecer os desafios que esta mudança implica no cotidiano escolar, sobretudo ao nível das rotinas cooperativas e da gestão das interações.

4.2.2. ENTREVISTA INDIVIDUAIS NO 1.º CEB

Na primeira entrevista, realizada no dia 4 de junho de 2025 à professora cooperante, esta destacou, desde o início, que “quando perceberam o que era avaliar em grupo, foi uma mais-valia para a aprendizagem inicial deles”. Enfatizou também o efeito da avaliação em grupo para o progresso individual, ao referir que “não sentem o peso da avaliação, nem o constrangimento ou a frustração de não saberem”. Ao longo da conversa, destacou que esta prática favorece um desenvolvimento integrado, ao afirmar que “eles desenvolvem tudo melhor, desde a autoestima à aprendizagem” que “desarmam entre pares e mostram as fragilidades de forma mais natural”.

A docente evidenciou igualmente a emergência de uma nova conceção do processo de avaliação, partilhada tanto pelos alunos como por si. Assinalou que os alunos passaram a questionar o que aprendem, com que finalidade e de que modo podem melhorar: “começaram por dizer que só eram avaliados nos testes, mas desconstruíram essa ideia. Hoje respondem que estão sempre a ser avaliados”. Esta mudança discursiva teve expressão visível no quotidiano da sala: “notei que era uma falha recorrente, eles realizavam as tarefas só porque sim, sem compreenderem a intencionalidade. Mas quando lhes explicamos o porquê, os objetivos, eles percebem e até alcançam melhor. E isso vai refletir-se positivamente no futuro. É um passinho de cada vez”.

Este movimento de tomada de consciência não se limitou aos alunos. A professora reconheceu ter sido igualmente interpelada pela experiência e afirmou que esta lhe permitiu reconfigurar a forma como encarava a avaliação e o seu papel enquanto docente: “ao final de 30 anos de serviço, cresci. Aprendi estratégias novas e a olhar para os alunos de forma diferente”. Realçou ainda o efeito revitalizador do processo: “voltei a ter vontade de experimentar, de fazer diferente. Estou com vontade de continuar”.

Entre os fatores que catalisaram esta mudança, destacou-se a análise das grelhas de observação direta e o grupo focal com os alunos. A leitura recorrente destes instrumentos tornou visível a complexidade da avaliação e a diversidade de dimensões implicadas no processo: “comecei a perceber que a avaliação não pode ser reduzida a testes ou fichas. É um trabalho constante, uma dinâmica diária entre eles e o grupo.” Esta consciencialização traduziu-se numa

revisão das práticas, nomeadamente através da explicitação regular dos objetivos de aprendizagem no início de cada atividade: “eles registam-nos e isso ajuda-os a perceber o que é esperado”. Estas declarações apontam para uma deslocação progressiva da avaliação entendida como dispositivo de verificação para uma conceção formativa (Perrenoud, 1999).

A autoestima e a confiança assumiram, neste processo, um papel particularmente relevante. Segundo a professora, muitas crianças tendem a reagir ao erro com retraimento, sobretudo em interação com o professor: “quando se deparam com a dificuldade, fecham-se, por vergonha ou medo de desiludir”. Em grupo, contudo, mostraram-se mais disponíveis para partilhar dúvidas e reconhecer fragilidades, num clima de entreajuda: “ajudam-se constantemente sem constrangimento, tanto quem ajuda como quem é ajudado”. A docente acrescentou que “alunos que antes se retraíam passaram a expor ideias e a fazer perguntas”, tendo observado que “ganharam confiança porque o grupo segura-os”. Exemplificou com o caso de um aluno habitualmente inseguro, que “leu em voz alta com entusiasmo e foi aplaudido, e isso ficou-lhe na memória, fortaleceu-lhe a autoestima”. Estas vivências, segundo a professora, contribuem para que os alunos se sintam mais capazes e reconhecidos pelos pares, ao reforçar simultaneamente competências relacionais como a escuta, tolerância e respeito, que se consolidam através da prática quotidiana.

Neste contexto, a autonomia surge como uma competência em crescimento: “eles desenvolvem mais autonomia estando em grupo do que estando sozinhos.” A professora sublinhou também o papel das rotinas de avaliação formativa em grupo já enraizadas no funcionamento da turma, como os *copos coloridos* e os cliques, reconhecendo que “estão intrínsecas. Há outras que ainda vão estar. Não se pode desistir.” Estas técnicas sustentam, na sua perspetiva, um percurso de desenvolvimento contínuo, no qual os alunos ganham voz e responsabilidade no processo avaliativo (Lopes & Silva, 2012).

Ainda assim, a entrevistada assinalou dificuldades associadas às interações entre pares. Uma das questões mais mencionadas foi a existência de críticas injustas dentro dos grupos: “às vezes, quando é para avaliar o grupo, há alunos que colocam sempre a culpa num colega, mesmo quando não faz sentido.” A professora referiu também as comparações pessoais, “avaliam o outro comparando com eles próprios”, mesmo quando os parâmetros definidos estavam a ser cumpridos. Estas situações foram interpretadas como manifestações de uma cultura avaliativa ainda em construção, que exige uma intervenção sistemática do professor para consolidar

critérios claros e partilhados. Como sintetizou: “tivemos de trabalhar muito o que significa criticar para ajudar. Não basta dizer que não fez bem.”

Em suma, a professora cooperante entende a avaliação em grupo como um processo contínuo, com repercussões na organização da sala, aprendizagens dos alunos e perfil docente. O discurso da professora cooperante procura evidenciar, ao longo da entrevista, uma reflexão crítica sobre estas dimensões, revelando uma conceção em transformação que valoriza a avaliação em grupo como construção coletiva e instrumento *da e para* a aprendizagem (Giroux, 2020; Santos Guerra, 2015).

A segunda entrevista foi realizada ao meu par pedagógico, no dia 9 de junho de 2025. Desde o início da conversa, Ana salientou que a avaliação em grupo permitiu aos alunos “ter diferentes perspetivas sobre o trabalho”, identificar dificuldades e perceber “em que podem melhorar”. Explicou ainda que, ao longo do processo, “eles davam-nos informações sobre onde é que precisamos de os ajudar mais”, o que nos permitiu ajustar a intervenção em função das necessidades observadas. Para Ana, esta abordagem revela-se mais inclusiva do que a avaliação individual, sobretudo para os alunos mais tímidos: “se for individualmente, é mais difícil dizer onde sentem dificuldade. E em grupo também têm a perceção uns dos outros”.

Acrescentou que, ao avaliarem os colegas, os alunos ganham maior consciência sobre o trabalho que desenvolvem. Sublinhou que esse progresso foi visível com o tempo: “cada vez avaliaram melhor a eles e aos outros, e as técnicas de avaliação formativa que fomos usando deram frutos”. Nesta perspetiva, a avaliação em grupo foi entendida como espaço de autorregulação e responsabilização partilhada, sustentada por técnicas como o sistema de cliques, os *copos coloridos* ou as grelhas de avaliação.

Outro aspeto valorizado foi o contributo da avaliação em grupo para o desenvolvimento da autonomia. Segundo Ana, os alunos, quando trabalham em grupo, tendem a procurar soluções entre si antes de recorrer à professora: “eles não pedem logo ajuda, primeiro tentam resolver em grupo”. Além disso, frisou que, ao tomar decisões e assumir responsabilidades pelo desempenho coletivo, os alunos tornam-se mais confiantes e autónomos: “eles ganham mais autonomia estando em grupo do que estando sozinhos”.

Paralelamente, destacou a importância do respeito pelas diferentes formas de pensar e de trabalhar. Considerou que a avaliação em grupo veio questionar a lógica tradicional centrada na figura do professor: “desconstrói muito o pensamento, porque geralmente é sempre o

professor a arranjar estratégias. E assim, eu penso que é muito melhor, e até facilita para nós ouvir a perspetiva deles”. Sublinhou também a relevância de se explicitar os critérios de avaliação, considerando que isso ajudou os alunos a perceber o que era esperado e a assumir maior responsabilidade pelo seu desempenho. Do mesmo modo, valorizou a diversidade nos grupos como motor de aprendizagem, ao observar que a heterogeneidade beneficia a troca de ideias e o compromisso com o trabalho coletivo: “é como responsabilizarem-se sobre o desempenho do grupo”.

Contudo, a professora em formação reconheceu igualmente alguns desafios. Um dos principais foi a dificuldade dos alunos em escutar os colegas durante os momentos de avaliação: “às vezes eles não escutam o grupo que está a avaliar”. Para colmatar esta questão, procurámos implementar estratégias que incentivassem a escuta e o respeito entre pares, como o uso de uma lupa, que passava de mão em mão para sinalizar a vez de falar e ouvir, numa educação para o saber ouvir (Amor, 2003; Lugarini, 2003). Assinalou também que alguns alunos eram particularmente exigentes, não só consigo, mas também com os outros grupos, e acabavam por projetar as suas expectativas no desempenho dos colegas. Acresce que, nem sempre, era claro para os alunos se estavam a avaliar o grupo como um todo ou os seus elementos individualmente, pois era necessário esclarecer esse aspeto ao longo do processo.

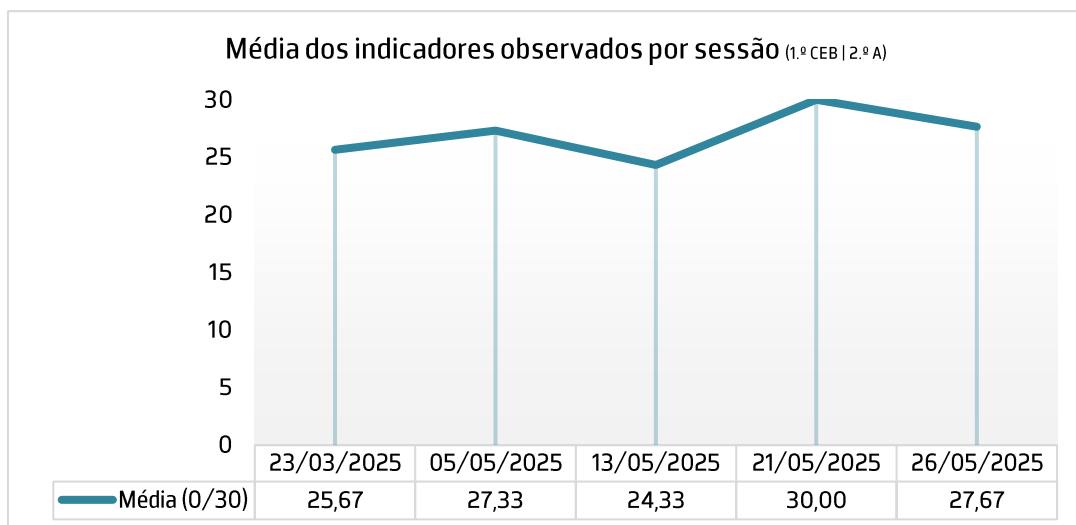
Por fim, ao longo da entrevista, o meu par pedagógico destacou a mudança na forma como os alunos passaram a encarar a avaliação. Salientou uma melhoria progressiva na qualidade das críticas entre pares, que se tornaram “mais diferenciadas, mais específicas”. Indicou que a avaliação entre colegas, em particular durante a revisão de textos, teve um impacto direto nas produções seguintes: “quando eles recebiam os comentários do colega, nos textos a seguir, eu vi melhorias. Já tinham esse cuidado”. Para Ana, os alunos passaram a valorizar o olhar dos pares e a atribuir sentido aos comentários recebidos: “eles ligam muito, eu acho. É normal ligarmos ao comentário dos colegas”. Esta mudança tornou-se também visível nas interações orais: “no início, repetiam questões. Perguntavam coisas que já foram ditas”, o que indicava uma maior atenção e escuta relativamente ao discurso dos outros. Assim, a avaliação em grupo foi considerada promotora de uma maior consciência da intencionalidade educativa, ao ajudar os alunos a compreender o que deviam melhorar e a afastar-se de uma lógica estritamente individual: “já conseguiam ver mais além”.

4.2.3. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DIRETA NO 1.º CEB

A análise das grelhas de observação direta, recolhidas ao longo de cinco sessões realizadas entre 23 de março e 26 de maio de 2025, no contexto do 1.º CEB, permitiu identificar tendências evolutivas nos indicadores observados, bem como compreender os efeitos da avaliação em grupo nas aprendizagens, interações e dinâmicas das crianças. Convém referir que o número de observadoras variou entre sessões, sendo que, na sessão de 21 de maio, os registos foram realizados apenas por duas observadoras, facto que poderá ter condicionado a densidade da informação recolhida.

Para melhor perceber a progressão registada ao longo do período em análise, apresenta-se, em primeiro lugar, o gráfico com as médias gerais por sessão:

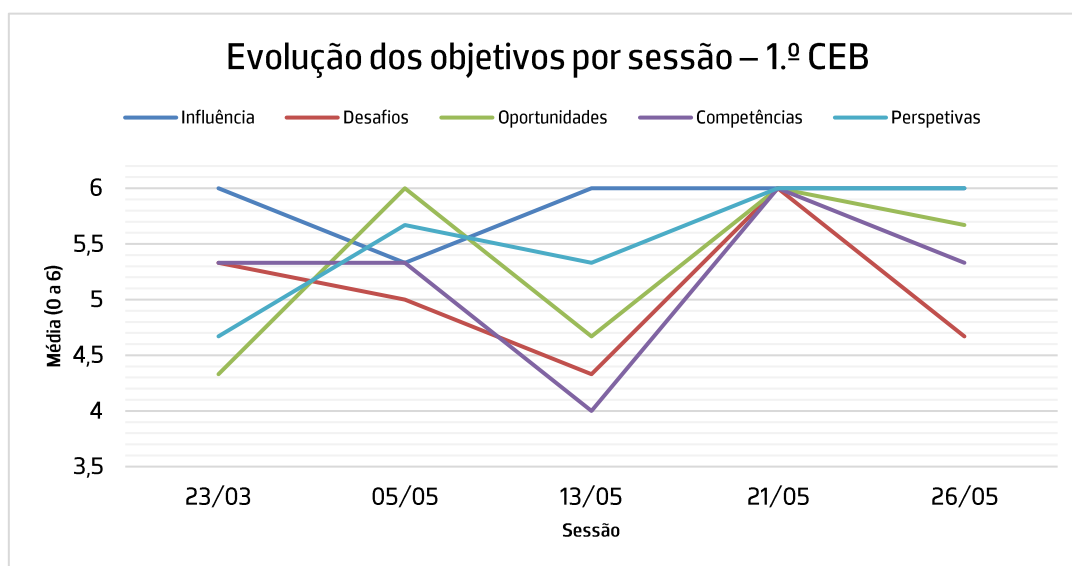
Figura 16
Média dos indicadores observados por sessão (1.º CEB / 2.º A) (elaboração própria)



A leitura do gráfico revela uma tendência geral de progressão com as médias a subirem de 25,67 pontos na primeira sessão para 27,67 na última. O valor máximo foi atingido a 21 de maio, com 30 pontos. A única descida relevante ocorreu a 13 de maio, quando a média caiu para 24,33 pontos, situação que poderá ser explicada por fatores contextuais não controlados, como o clima da aula ou a dinâmica interna dos grupos, aspetos sublinhados por uma das observadoras.

Após esta análise geral, torna-se pertinente olhar com maior detalhe para a evolução de cada dimensão observada. O gráfico seguinte permite visualizar de forma comparada a progressão dos diferentes indicadores ao longo das cinco sessões:

Figura 17
Evolução dos objetivos por sessão 1.º CEB (elaboração própria)



No conjunto, observa-se uma trajetória positiva ao longo das cinco sessões, com uma descida a 13/05 e um pico generalizado a 21/05. A percepção do papel da avaliação na aprendizagem mantém-se elevada desde o início, com um ligeiro recuo a 05/05 e estabilidade no valor máximo nas três últimas sessões. Em paralelo, as perspetivas dos alunos sobre o que é avaliar sobem de forma consistente: partem de um patamar intermédio, aproximam-se rapidamente do topo e consolidam-se no máximo nas duas sessões finais. Estes dois sinais sugerem uma apropriação progressiva do sentido formativo das práticas vivenciadas.

As dimensões ligadas a competências e a oportunidades revelam maior oscilação. Nas competências, o trajeto inicia e termina no mesmo nível: estabiliza a 05/05, cai a 13/05, atinge o máximo a 21/05 e volta ao patamar inicial a 26/05. Já as oportunidades, quando comparadas com a primeira sessão, crescem de forma consistente, com valores particularmente expressivos nas sessões de 05/05, 21/05 e 26/05. A linha dos desafios apresenta tendência descendente entre 23/03 e 13/05, dispara para o máximo a 21/05 e volta a descer a 26/05.

Importa notar que a descida generalizada de 13/05 coincide com a aula realizada ao ar livre baseada no *pingue-pongue*, atividade que expôs fragilidades na gestão de comportamentos e papéis. Em contraste, a sessão de 21/05, centrada no *do punho a cinco dedos*, abriu espaço para a reflexão e autorregulação, o que ajuda a explicar a recuperação acentuada e os máximos observados nesse dia.

4.2.4. GRUPOS FOCAIS NO 2.º CEB

Realizaram-se dois grupos focais com alunos do 2.º CEB, ambos no dia 20 de janeiro de 2025, que envolveram as turmas do 5.º E e do 6.º G. Tal como se salientei nos subcapítulos 2.6. e 2.7., este contexto apresenta características distintas face ao 1.º CEB uma vez que, os alunos não estavam habituados a trabalhar em grupo nem a integrar a avaliação em grupo nas suas rotinas. Assim, a adesão às dinâmicas propostas implicou um esforço acrescido de adaptação, circunstância que deve ser tida em conta na interpretação dos resultados.

No primeiro grupo, relativo ao 5.º E, os alunos revelaram uma visão da avaliação mais ampla do que a manifestada pelos colegas do 1.º CEB. Com efeito, para além da associação imediata às notas, juntaram-se referências ao empenho, comportamento, responsabilidade e trabalho em grupo, numa compreensão que ultrapassa a lógica classificatória. Um dos alunos referiu, por exemplo, que avaliar é perceber “o que é que eu tenho de melhorar” (G), enquanto outro acrescentou que “é se o nosso empenho é bom, em trabalho individual ou em grupo” (L).

Apesar dessa abertura, a palavra “erro” surgiu recorrentemente ao longo da discussão, quase sempre associada a falha. Associação que evidencia a persistência de uma visão penalizadora, enraizada numa cultura avaliativa tradicional. Tal como defende Luckesi (2011), o erro continua a ser tratado como elemento de correção e punição, em vez de ser reconhecido como possibilidade formativa. Torna-se, por isso, claro que coexistem na turma concepções distintas de avaliação: por um lado, uma lógica de superação e regulação, por outro, uma lógica de controlo e censura.

Em contrapartida, a importância atribuída *feedback*, destacou-se de forma inequívoca. Um dos alunos explicou que aprende melhor com o *feedback* do professor do que com os testes, pois este permite-lhe compreender os erros e identificar formas de os ultrapassar. Assim, o *feedback* foi descrito como processo regulador da aprendizagem, que não se limita à correção, mas contribui para a autoestima, responsabilização e clarificação dos objetivos de aprendizagem.

A avaliação em grupo foi percorrida como uma experiência positiva e potenciadora de aprendizagem. Os alunos afirmaram que aprendem mais quando trabalham com os colegas e que, ao contrário do que acontece nas avaliações individuais, em grupo não se limitam a “saber o que já sabem” (L). Referiram, ainda, a relevância do desenvolvimento de competências transversais como a comunicação, entreajuda e respeito, valorizadas não apenas no espaço escolar, mas também na vida social. Um dos participantes afirmou que estas experiências o ajudaram a “não

ser tão tímido como era antes”, o que reforça a dimensão formativa e relacional da avaliação em grupo.

Deste modo, as representações expressas neste grupo focal apontam para uma deslocação da avaliação enquanto instrumento de verificação para uma lógica centrada na aprendizagem. A motivação, envolvimento e responsabilização referidos pelos alunos revelam um processo de apropriação progressiva do sentido formativo da avaliação. Neste enquadramento, confirma-se a perspetiva de Lopes e Silva (2012), que sublinham a autorregulação como competência central num processo de aprendizagem estratégico, ao atribuir ao aluno um papel ativo na construção do seu percurso. A experiência do 5.º E parece, assim, ter contribuído para essa transformação.

No segundo grupo focal, realizado com a turma do 6.ºG, os alunos revelaram, numa fase inicial, uma conceção de avaliação fortemente centrada na atribuição de notas. Expressões como “dar a nota que nós merecemos” (Du) ou “ver no final qual é a nota” (Di) surgiram de forma recorrente e mostram uma visão classificatória e externa ao processo de aprendizagem, próxima da lógica do mérito individual (Marinho et al., 2013; Santos Guerra, 2015).

Contudo, à medida que a conversa avançava, emergiu um entendimento mais alargado. Alguns alunos passaram a reconhecer que a avaliação não se limitava aos momentos formais, mas abrangia diversas dimensões do quotidiano escolar, “em praticamente todas as aulas fomos avaliados” (L), afirmou um aluno; outro acrescentou: “tudo o que a gente faz aqui, desde trabalhos, comportamento, conta tudo para nota” (D). Assim, a perceção do que significa avaliar passou a incluir também aspetos ligados ao envolvimento diário dos alunos, ainda que a classificação continuasse a ocupar lugar de referência (Marinho et al., 2013; Perrenoud, 1999; Santos Guerra, 2015).

Neste enquadramento, a avaliação em grupo foi descrita como um ponto de viragem. Um aluno explicou: “quando trabalhámos em grupo, eu vi outra forma de ser avaliado. Não é sozinho, mas com várias pessoas” (D). Esta afirmação mostra uma transformação da avaliação centrada no indivíduo para uma conceção partilhada e coletiva. Ao mesmo tempo, os alunos salientaram que a cooperação permitiu-lhes desenvolver competências como o respeito, empatia e comunicação. Um deles sublinhou a importância de aprender a trabalhar com todos, “mesmo com as pessoas que nós não gostamos, ou que não queremos que fiquem no nosso grupo” (G).

Além disso, foram apontados benefícios em termos de concentração, compreensão e capacidade de comunicar. Os participantes reconheceram estas competências como relevantes “para o futuro”, o que sugere apropriação da experiência e consciência do seu valor para além da sala de aula. A interdependência positiva destacou-se no discurso de vários alunos, que identificaram no grupo uma responsabilidade partilhada: “se o grupo não cooperasse, não iria ser apenas eu a ter má nota, mas todas as pessoas” (D). Esta posição confirma que, apesar do reconhecimento do valor da cooperação, a nota continuou a funcionar como referência subjacente, o que demonstra a dificuldade em dissociar da classificação.

Por último, os alunos mencionaram algumas dificuldades, sobretudo na divisão de tarefas e na necessidade de garantir a participação de todos. No entanto, estas situações foram interpretadas como desafios próprios do trabalho cooperativo e não como obstáculos à avaliação em grupo.

4.2.5. ENTREVISTAS INDIVIDUAIS NO 2.º CEB

Foram realizadas três entrevistas individuais no 2.º CEB: uma a cada professora cooperante (Português e HGP) e outra ao meu par pedagógico.

A entrevista à professora cooperante de Português, realizada em março de 2025, iniciou com alguma hesitação relativamente ao conceito de avaliação em análise. Perante a pergunta “Quando falamos de avaliação, estamos a falar de quê? [...] depois de uma aprendizagem? É isso? Os alunos já aprenderam o conteúdo?”, a professora revelou incerteza quanto ao enquadramento da avaliação em grupo. Esta posição traduziu uma compreensão próxima da avaliação como verificação de resultados, típica de uma abordagem tradicional. Ao afirmar “não consigo perceber bem o enquadramento da avaliação”, deixou transparecer dificuldade em conceber a avaliação como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, tal como defendem as abordagens formativas (Perrenoud, 1999; Santos Guerra, 2015). No entanto, ao longo da entrevista, complementou esta visão com exemplos e reflexões que revelaram abertura à mudança.

Apesar das reservas iniciais, a professora reconheceu que os alunos são capazes de se envolver ativamente nos processos de avaliação. Referiu que estes “são bastante assertivos. A avaliação que fazem é adequada. Sabem avaliar-se, tanto individualmente como em grupo” e acrescentou que “a avaliação que eles fazem equivale ao trabalho desenvolvido. São muito justos nas avaliações e nas críticas que fazem, tanto aos colegas como a si”. Assim, embora parta de uma

lógica mais próxima da verificação, valorizou práticas que remetem para a autorregulação e a coavaliação, aproximando-se de concepções implicativas e formativas.

A par do indicado, a professora destacou limitações na concretização da avaliação em grupo, sobretudo ao nível da gestão do tempo e da dinâmica cooperativa. Sublinhou que “para se trabalhar bem em grupo e atingir objetivos concretos, é preciso tempo” e que “cada aluno tem de compreender o seu papel, e o trabalho em grupo tem de deixar de ser uma novidade para passar a fazer parte da rotina”. A ausência dessa rotina foi identificada como fonte de desequilíbrios: “há sempre quem não trabalhe, e outros que fazem o trabalho por eles”. Referiu ainda constrangimentos relacionados com o número de alunos por turma, que compromete o acompanhamento e a organização: “faltava uma ideia de trabalho contínuo”, “havia muitas conversas paralelas, falta de foco” e “pontualmente, numa aula, é difícil obter resultados consistentes”. Estas observações reforçam a necessidade de continuidade e planeamento no desenvolvimento da metodologia de *Aprendizagem Cooperativa*.

Apesar dessas dificuldades, a professora reconheceu as oportunidades da avaliação em grupo. Destacou que “eles adoram trabalhar em grupo, saem do registo convencional, e isso é positivo” e recordou experiências anteriores, noutros contextos, em que “os alunos aprendem uns com os outros” e em que essa prática “foi uma mais-valia”. Contudo, insistiu que “para resultar é preciso tempo, estrutura, continuidade”.

Relativamente aos efeitos observados ao longo da investigação, manifestou uma avaliação globalmente satisfeita. Considerou que “o que observei foi positivo. Eles gostam muito desse tipo de atividade. Mostram-se corretos na avaliação que fazem” e acrescentou que “à medida que vão repetindo a prática, ficam mais familiarizados e conseguem fazer melhor. Já sabem o que têm a fazer”. Ainda assim, alertou para os riscos de descontinuidade: “quando o trabalho não tem continuidade, perde-se o efeito”.

Em síntese, esta entrevista revela a coexistência de uma conceção tradicional com uma progressiva valorização de práticas mais formativas e cooperativas. Ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de uma implementação sistemática e sustentada da avaliação em grupo, de modo a garantir consistência e continuidade no processo.

A segunda entrevista foi realizada à professora cooperante de HGP, no dia 20 de março de 2025. Desde o início da conversa, a docente destacou a diferença entre o trabalho individual e o trabalho em grupo. Segundo esta, no trabalho em grupo os alunos revelam maior empenho,

interesse e confiança. Por essa razão, considerou que a avaliação em grupo favorece o envolvimento dos alunos e conduz a aprendizagens: “eles estão empenhados, interessam-se, e no fim vê-se que houve aprendizagem.”

Além disso, à semelhança do testemunho da professora de Português, valorizou a assertividade dos alunos nos processos de autoavaliação e coavaliação, com particular destaque para a justeza dos seus juízos: “normalmente coincidem com a opinião que eu tenho sobre o trabalho deles”. Afirmou ainda que os alunos demonstram gosto em participar e intervir na avaliação, precisamente porque se sentem implicados no processo: “gostam de ser questionados sobre o que fizeram e gostam que nós peçamos a sua opinião.”

Os desafios identificados surgem sobretudo associados às características das turmas. Explicou que “há turmas em que se pode trabalhar, e se trabalha, muito bem em grupo, e outras não.” Assim, reforçou a importância do contexto e da necessidade de desenvolver rotinas cooperativas adaptadas a cada grupo, que exigem flexibilidade e capacidade de adaptação por parte do professor e dos alunos.

Relativamente à perspectiva dos alunos a docente considerou que esta desenvolveu-se de forma progressiva. Observou que, com o tempo, os alunos ganham maior autonomia e capacidade crítica, com destaque para a contribuição da prática continuada da avaliação em grupo nesta transformação: “à medida que foi desenvolvendo, habituaram-se.” Sublinhou igualmente a relevância desta abordagem para o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal, particularmente valorizadas no contexto educativo atual.

Finalmente, a professora refletiu sobre a sua trajetória profissional. Admitiu que, no passado, assumia uma postura mais resistente ao trabalho em grupo, mas reconheceu que a experiência a levou a reavaliar essa posição. Assim, concluiu que esta forma de trabalhar é essencial, sobretudo pelo impacto que exerce nas competências sociais dos alunos: “atualmente, acho que é importante.”

A terceira entrevista realizou-se no dia 10 de abril de 2025, ao meu par pedagógico. Desde o início, a professora em formação destacou que a avaliação em grupo permite aos alunos contactar com diferentes perspetivas e tomar consciência das suas dificuldades, o que contribui não apenas para a aprendizagem, mas também para o conhecimento que os professores constroem sobre cada aluno.

Sublinhou ainda que esta dinâmica favorece a autorregulação e o apoio entre pares: “percebem aquilo em que são bons, onde têm mais dificuldades, e ajudam os colegas que sentem mais dificuldades.” Além disso, acrescentou que esta torna visíveis competências que os testes escritos não revelam: “a avaliação em grupo permite-nos ver capacidades que não aparecem nos testes escritos.”

Em articulação com esta ideia, Ana considerou que os alunos mostraram-se mais motivados, cooperativos e envolvidos sempre que participaram na avaliação: “o foco não está apenas no professor, mas também no aluno, que passa a regular a sua aprendizagem.” A partilha de responsabilidades e o confronto com diferentes pontos de vista foram associados ao desenvolvimento de competências como o diálogo, empatia, comunicação e capacidade de trabalhar em grupo: “isso é importante, porque no futuro vão trabalhar em equipa, raramente se trabalha sozinho.” Do mesmo modo, destacou a importância da coavaliação, “ter alguém a avaliar o nosso trabalho também é importante”, o valor do *feedback* e a possibilidade de resolução de conflitos dentro do próprio grupo, que identificou como elementos formativos centrais da avaliação em grupo. Concluiu esta linha de reflexão ao sublinhar que se trata de uma forma mais dinâmica de trabalhar os conteúdos.

Apesar dos efeitos positivos, a professora em formação apontou também limitações. Referiu, por um lado, a questão do tempo e da gestão do espaço: “as aulas são de 50 minutos e, só para colocar e arrumar as mesas, já se perde algum tempo.” Por outro lado, identificou a resistência inicial de alguns alunos, bem como a dificuldade em manter a continuidade da prática, em parte devido à desarticulação entre docentes: “se houvesse mais professores a adotar estas práticas, talvez conseguíssemos encontrar soluções conjuntas”; “há ideias muito vincadas e alguma resistência à mudança. Parece que o trabalho em grupo é visto como algo secundário, se houver tempo, faz-se.”

Ainda assim, Ana assinalou uma evolução positiva na perceção dos alunos. Segundo a análise, no início estes viam a avaliação em grupo como um momento de descontração, mas, com a experiência, passaram a valorizar a organização, a distribuição de papéis e a apresentação dos trabalhos. Nas suas palavras: “notaram-se progressos”, mesmo que o tempo disponível se revelasse limitado.

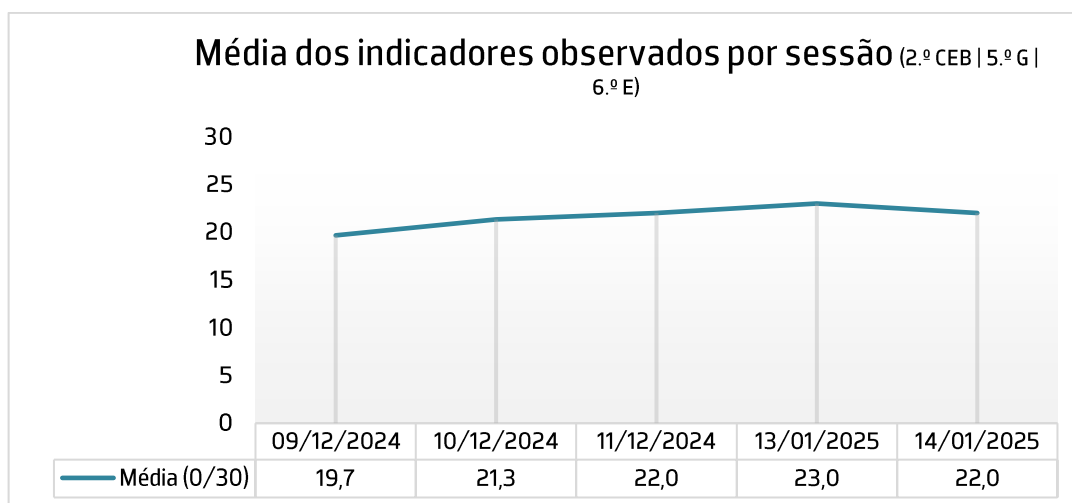
Por fim, a entrevistada refletiu sobre o seu percurso académico. Reconheceu que tivera poucas oportunidades de trabalhar em grupo durante o ensino básico, mas reafirmou que a experiência no 2.º CEB lhe permitiu compreender o valor destas práticas. Sublinhou, a encerrar,

que apesar dos constrangimentos, é possível criar espaço para dinâmicas de avaliação cooperativas e formativas no cotidiano da escola, desde que exista intencionalidade pedagógica e consistência na sua aplicação.

4.2.6. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DIRETA NO 2.º CEB

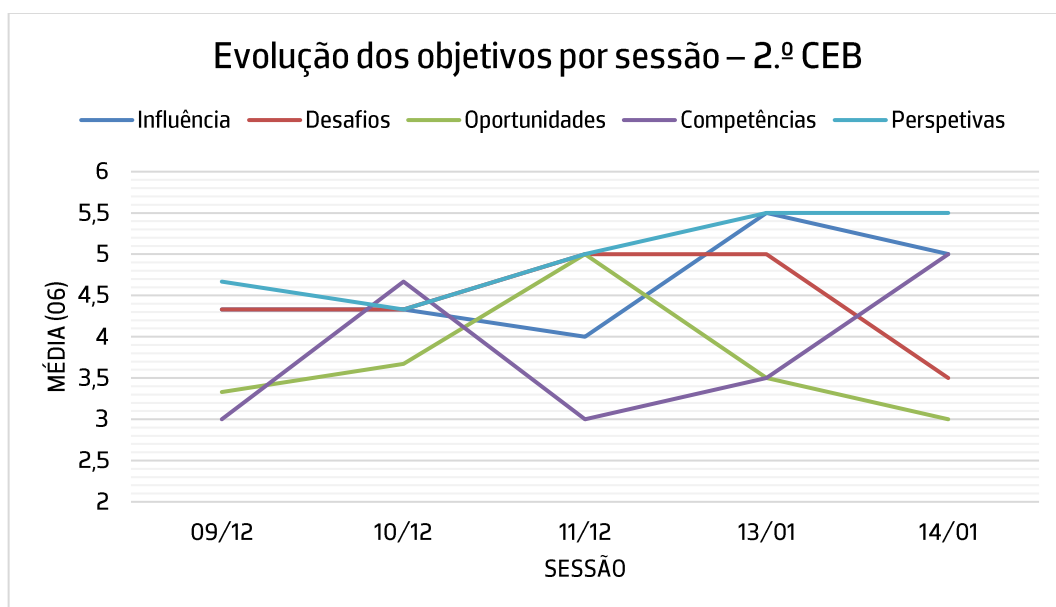
A análise das grelhas de observação direta, recolhidas entre 9 de dezembro de 2024 e 14 de janeiro de 2025, no contexto do 2.º CEB, incidiu sobre as turmas de regência de HGP (5.º ano) e Português (6.º ano). Importa ainda notar que o número de observadoras variou entre sessões, o que pode ter condicionado a densidade dos registos. Na sessão de 11 de dezembro, a observação foi assegurada por apenas uma observadora, e nas sessões de 13 e 14 de janeiro contaram-se duas. Para melhor visualizar a progressão registada ao longo do projeto de investigação, apresenta-se de seguida o gráfico com as médias dos indicadores observados por sessão:

Figura 18
Média dos indicadores observados por sessão (2.º CEB | 5.º G | 6.º E) (elaboração própria)



A leitura global do gráfico evidencia oscilações entre sessões, com valores a variar entre 19,7 e 23 pontos, e uma média geral de 21,6 pontos. Esse valor é claramente inferior ao observado no 1.º CEB, em que a média rondou os 27 pontos, diferença que pode ser explicada pela menor familiaridade dos alunos do 2.º CEB com práticas de trabalho e, conseqüentemente, com a avaliação em grupo. Ainda assim, os dados revelam uma trajetória de progressão. Para compreender melhor essas variações, importa analisar o gráfico seguinte, que representa a evolução das diferentes dimensões em observação:

Figura 19
Evolução dos objetivos por sessão 2.º CEB (elaboração própria)



A análise do gráfico revela trajetórias diferenciadas entre as dimensões registadas. No conjunto, não se verificam quebras ou picos tão acentuados como os registados no 1.º CEB, mas antes percursos de progressão gradual, ainda que marcados por algumas oscilações.

Desde logo, destaca-se a forma como foram reconhecendo o papel da avaliação em grupo na aprendizagem. A evolução partiu de valores intermédios e atingiu patamares elevados na penúltima sessão, o que sugere uma perceção crescente do impacto destas práticas no trabalho desenvolvido em sala. Em paralelo, também as perspetivas sobre o que significa avaliar ganharam consistência: a pontuação inicial de 4,67 evoluiu até 5,5 nas duas últimas sessões, sinal de uma mudança na forma como as observadoras interpretaram a compreensão dos alunos acerca da avaliação. O envolvimento progressivo nas atividades e a valorização dos comentários trocados entre colegas foram interpretados como indícios de uma apropriação formativa e partilhada do processo avaliativo.

Em contrapartida, a valorização das oportunidades revelou maior irregularidade. Oscilou entre momentos de reconhecimento, como na sessão de 11/12, em que se registou o pico máximo, e descidas acentuadas, ao terminar no valor mais baixo (3 pontos). Esta variação pode refletir as dificuldades observadas em traduzir o potencial da avaliação em grupo em oportunidades de aprendizagem, num contexto onde as práticas ainda não estavam consolidadas. Do mesmo modo, os desafios apresentaram uma evolução instável: depois de algum destaque nas primeiras sessões, perderam expressão nas últimas, o que sugere que, à medida que os alunos se

habituarão às dinâmicas, as observadoras passaram a relativizar constrangimentos que inicialmente tinham identificado com maior ênfase.

4.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo por base os dados apresentados em 4.2., discuto agora os resultados à luz dos objetivos definidos e da questão de investigação. À semelhança da estrutura do capítulo anterior, a discussão organiza-se por ciclo de ensino.

Antes de avançar para a análise por ciclos, importa destacar que a leitura cruzada dos grupos focais, entrevistas e grelhas de observação parece confirmar a influência da avaliação em grupo no quotidiano da sala de aula. No 1.º CEB, as médias evoluíram de 25,67 na primeira sessão para 27,67 na última, com um pico de 30 pontos e apenas uma quebra pontual a 13/05. No 2.º CEB, os valores oscilaram entre 19,7 e 23 pontos (média de 21,6), o que representa uma diferença significativa face ao 1.º CEB. Esta discrepância pode ser interpretada em função da menor familiaridade dos alunos do 2.º CEB com práticas cooperativas e, conseqüentemente, de avaliação em grupo.

No que se refere ao 1.º CEB, os desafios identificados (O1) centraram-se em: i) dificuldades sentidas pelos alunos na gestão da dinâmica de grupo; ii) perceções de injustiça, sobretudo quando o comportamento de alguns alunos afetava o desempenho coletivo; iii) críticas pouco fundamentadas e comparações entre colegas; iv) falta de escuta durante os momentos de coavaliação; v) incertezas quanto ao foco da avaliação, se dirigida ao grupo como um todo ou aos seus elementos individualmente.

Em contrapartida, as oportunidades (O3) revelaram-se através: i) da possibilidade de autorregulação do processo de ensino e de aprendizagem pelos alunos; ii) do apoio ao trabalho do professor, permitindo-lhe acompanhar mais de perto os processos em curso e (re)orientar a intervenção; iii) da natureza mais inclusiva da avaliação em grupo, particularmente para alunos mais tímidos ou com menor confiança; iv) do desenvolvimento de competências de análise, identificação de dificuldades e delineamento de estratégias de superação; v) valorização do progresso individual para além do de grupo, ao mitigar o impacto emocional negativo associado à avaliação; vi) do desenvolvimento do pensamento crítico e reconhecimento da diversidade de perspetivas; viii) da responsabilização partilhada, potenciada pela transparência de critérios e por uma lógica de interdependência positiva.

No plano do relacionamento interpessoal e da cooperação (O5) destaca-se: i) o aumento, nos alunos, da autoestima, da confiança, da autorregulação e do fortalecimento da autonomia, com maior envolvimento na avaliação; ii) o desenvolvimento de competências relacionais, nomeadamente a criação de um ambiente de ajuda e reconhecimento entre pares, bem como competências de escuta, tolerância e respeito mútuo; iii) a construção de uma cultura de responsabilidade coletiva, caracterizada pela partilha de responsabilidades e pela responsabilização dos alunos pelos resultados do grupo, numa lógica de coresponsabilização; iv) a valorização da diversidade na aprendizagem, valorizando tanto a diversidade de pensamento e de formas de trabalho, como a heterogeneidade dos grupos para promover o compromisso coletivo.

No que diz respeito à mudança de perspetivas dos alunos sobre a avaliação (O7), observaram-se os seguintes indicadores: i) emergência de conceções mais amplas sobre o que significa avaliar e ser avaliado; ii) integração espontânea da autoavaliação e coavaliação na rotina da turma; iii) reconhecimento das estratégias de avaliação formativa como suporte à aprendizagem; iv) valorização do trabalho e da avaliação em grupo; v) melhoria progressiva na qualidade das críticas entre pares, com comentários mais diferenciados e específicos; vi) impacto positivo da coavaliação nas produções seguintes, com reflexo direto no desempenho; vii) maior atenção e importância atribuída ao *feedback* dos colegas, que passou a ser escutado e valorizado; viii) evolução nas interações orais e escritas, apropriação do processo avaliativo ao longo do tempo.

Relativamente ao 2.º CEB, os desafios identificados (O2) centraram-se: i) nas dificuldades sentidas por alunos e professores na gestão da dinâmica de grupo, na organização do espaço e na gestão do tempo e ; iv) ausência de hábitos regulares de trabalho e avaliação em grupo, assim como a falta de continuidade do trabalho, identificada como um entrave estrutural; v) número elevado de alunos por turma, aliado a características específicas das turmas que dificultam a implementação consistente da metodologia;; viii) resistência inicial por parte de alguns alunos face à mudança de postura avaliativa; e ix) desarticulação entre docentes, comprometendo a consistência e o aprofundamento da prática.

Em contrapartida, as oportunidades identificadas (O4) revelaram-se: i) perceção da avaliação em grupo como uma experiência positiva e promotora da aprendizagem, em que os alunos identificam que aprendem mais em grupo, ao partilharem ideias, acederem a diferentes perspetivas e compreenderem melhor os conteúdos, valorizando, nesse sentido, a aprendizagem

entre pares como uma mais-valia; iii) rutura com a lógica da “testinice”, permitindo ir além da simples reprodução do que já se sabe, e tornando visíveis competências que os testes escritos frequentemente não evidenciam; iv) valorização do papel ativo dos alunos no processo avaliativo, incluindo a saída do registo convencional da aula e a dinamização do ensino e da aprendizagem, através da integração de práticas ativas e responsabilização os alunos; v) aumento da motivação, do envolvimento e do interesse dos alunos, reforçados pela continuidade da prática; vii) maior assertividade nas auto e coavaliações, reconhecida pelos professores como evidência de desenvolvimento crítico e reflexivo.

No plano do relacionamento interpessoal e da cooperação (O6), os resultados evidenciaram: i) o desenvolvimento de competências transversais como a comunicação, a entreajuda e o respeito, consideradas essenciais dentro e fora do contexto escolar; ii) o reforço da autorregulação, conferindo ao aluno um papel ativo na construção do seu percurso; iii) um maior envolvimento e responsabilização dos alunos no processo avaliativo; iv) uma crescente valorização da cooperação como via para desenvolver empatia, escuta e competências de trabalho em grupo, incluindo a capacidade de lidar com colegas com quem não têm afinidade, como referiram os alunos; v) o reconhecimento da interdependência positiva e do apoio entre pares como elementos estruturantes da avaliação em grupo; vi) a partilha de responsabilidades e confronto com diferentes perspetivas, potenciando o diálogo, a empatia e a comunicação; vii) valorização do *feedback* instantâneo e da capacidade de resolver conflitos dentro do grupo.

No que diz respeito à mudança de perspetivas dos alunos sobre a avaliação (O8), observaram-se: i) identificação da avaliação em grupo como ponto de viragem, por permitir aos alunos “ver outra forma de ser avaliado” (D); ii) integração autónoma e autodirigida da autoavaliação e da coavaliação nas rotinas da sala de aula; iii) valorização do *feedback* como instrumento de melhoria e reforço da confiança e da responsabilidade; v) envolvimento dos alunos no processo avaliativo, com maior compreensão e valorização da avaliação em grupo; vi) atribuição de relevância à avaliação em grupo, integrada nos momentos de trabalho cooperativo; vii) reconhecimento, por parte da professora, de uma mudança positiva, com os alunos a atribuírem mais sentido ao processo avaliativo e a deixarem de o encarar como algo menos exigente.

Em suma, os resultados discutidos permitem responder à questão de investigação “ De que modo a avaliação em grupo pode influenciar o processo de aprendizagem das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, nas componentes do currículo de Português e de História e Geografia de

Portugal, das crianças do 2.º Ciclo do Ensino Básico?" Assim, evidenciam que a avaliação em grupo contribui para a aprendizagem e desenvolvimento de diversas competências nos alunos do 1.º e 2.º CEB, tanto ao nível da aprendizagem como interpessoais, assim como a mudança de perceção da avaliação. Nesse sentido, a proximidade entre investigação e prática, vivida no contexto da PES, possibilitou o desenvolvimento de competências e olhares diferentes, que irei levar para o meu futuro profissional enquanto professora (investigadora).

4.4. SÍNTESE

A partir dos subcapítulos 4.1., 4.2., 4.3., emergem alguns elementos que, de forma sumária, sintetizam o projeto de investigação desenvolvido:

- A avaliação é um processo complexo e multifuncional, situado no centro da aprendizagem; não se reduz à medição de resultados, ao implicar reflexão, compreensão, valorização e investigação, e ao articular dimensões pedagógicas, éticas e sociais. As modalidades diagnóstica, formativa e sumativa complementam-se e podem assumir um carácter dialógico e colaborativo quando incluem práticas como a avaliação em grupo, que visam reforçar a dimensão social, democrática e participativa da escola.
- O projeto de investigação inspirou-se no paradigma construtivista e foi desenvolvido em formato de investigação-ação. Defini objetivos para compreender os efeitos da avaliação em grupo ao longo da PES em turmas do 1.º e do 2.º CEB. Para tal, recorri a uma abordagem mista, com triangulação de entrevistas individuais, grupos focais, inquéritos e grelhas de observação
- A análise dos resultados procurou evidenciar que a avaliação em grupo favoreceu a aprendizagem, motivação e o desenvolvimento de competências, em especial no domínio da cooperação e das relações interpessoais, ainda que com expressões diferentes nos dois ciclos.
- No 1.º CEB, a integração revelou-se mais consistente, apoiada em rotinas cooperativas já instituídas. No 2.º CEB, apesar de maior instabilidade e da ausência de hábitos prévios, observaram-se progressos no reconhecimento do valor da cooperação, *feedback* e autorregulação.
- Em ambos os ciclos, identificaram-se desafios (tempo, gestão de grupos, resistências iniciais), mas também oportunidades (enriquecimento das perspetivas sobre a avaliação, valorização do diálogo e do trabalho em grupo).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE PASSOS DADOS E PASSOS SONHADOS

*Caminhante, são as tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
o caminho faz-se ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar para trás
vê-se o caminho que nunca
mais se voltará a pisar.
Caminhante, não há caminho,
apenas rastos no mar.
(Machado, 1917, pp. 136–137)*

A epígrafe de Machado (1917) traduz, de forma lírica, o percurso que agora concluo, construído passo a passo, em diálogo com os outros, feito de escolhas, reflexões, desafios e aprendizagens, que me aproximam da professora e, conseqüentemente, da pessoa que desejo ser. O relatório que agora se encerra constitui o reflexo condensado deste trajeto, vivido no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e, em particular, na Prática de Ensino Supervisionada. Desta forma, cada experiência partilhada contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional e abriu caminho à tão desejada profissionalização para a docência (Alarcão, 2020).

Ao olhar para trás, reconheço a amplitude do caminho percorrido: as opções feitas, obstáculos superados, aprendizagens consolidadas e, sobretudo, a transformação que este processo desencadeou em mim. A Prática de Ensino Supervisionada assumiu-se como espaço privilegiado de desenvolvimento, ao permitir-me vivenciar e compreender a docência como uma prática que exige saber ser, saber estar e saber fazer em contexto escolar. Foi nesse espaço de interação entre teoria e prática, reflexão e partilha, afeto e humanização, que nasceram modos de pensar capazes de alimentar a mudança nas salas de aula (Alarcão, 2020; Freire, 1974). Paralelamente, a participação em congressos e encontros reforçou este processo, ao proporcionar contacto com diferentes perspetivas, incentivar a disseminação de boas práticas e alargar o meu olhar crítico sobre a educação.

À luz deste percurso, o Relatório de Estágio cumpriu os objetivos a que me propus: refletir sobre o que significa ser professor; analisar a minha prática; identificar aprendizagens,

dificuldades e decisões; sistematizar os saberes adquiridos; valorizar a dimensão investigativa da profissão; divulgar o projeto de investigação; repensar os sentidos da avaliação; e deixar um rasto que constitua testemunho do meu desenvolvimento e ponto de referência para o futuro. Cada capítulo reflete o esforço de transformar experiências em aprendizagens, atribuir sentido ao que foi vivido e confrontar teoria e prática de forma crítica e fundamentada.

Nesse contexto, durante a PES confirmei a visão de Huebner (1967) que defende que ensinar implica habitar a complexidade sem a reduzir a fórmulas estanques. Essa complexidade revelou-se em cada criança, turma e situação que exigiu observação, resposta rápida, flexibilidade e coragem para arriscar. Foi neste ambiente que desenvolvi e aprofundi competências que apenas a experiência torna possível. Aprendi a mobilizar diferentes saberes em função de cada circunstância; a refletir criticamente sobre o que observava e a transformar essa reflexão em ação; a reagir perante imprevistos e a improvisar com os recursos disponíveis; e, sobretudo, a ajustar estratégias de ensino e de aprendizagem às necessidades e ritmos de cada aluno. A relação pedagógica na interação aluno-professor e professor-aluno tornou-se também uma dimensão central. Aprendi a escutar, dialogar e criar espaços de participação em que cada criança se sentisse parte integrante e ativa do processo educativo (Duarte, 2023; Freire, 1996). Simultaneamente, cresci no domínio do trabalho em grupo em sala de aula, ao implementar a metodologia ativa de *Aprendizagem Cooperativa* que permitiu aos alunos coconstruir o conhecimento (Johnson et al., 2000).

A par destas aprendizagens, a avaliação assumiu-se como eixo central da minha investigação e formação. Longe de se restringir à lógica da testagem ou classificação, entendi-a como um processo dentro de um processo, ético, moral e político, que revela a conceção que cada professor tem acerca da escola (Lopes e Silva, 2012; Santos Guerra, 2015). Durante a PES, enfrentei o “terror da avaliação” e, nesse confronto, reafirmei a importância de práticas formativas, centradas no processo e no desenvolvimento dos alunos (Duarte, 2021; Leite, 1993). Do mesmo modo, percebi que a avaliação não pode conservar-se refém do individualismo. Ao privilegiar dinâmicas de grupo, desenvolvi a corresponsabilização, diálogo e cooperação, reforçando, em consequência, a dimensão social e democrática da escola (Johnson et al., 2000; Perrenoud, 1999).

Nesta mesma linha de valorização da dimensão coletiva, o trabalho colaborativo com os diversos atores do fazer escola revelou-se igualmente enriquecedor. A partilha de experiências e a reflexão conjunta sobre práticas pedagógicas permitiram-me perceber a escola como uma

unidade viva e orgânica, estruturada por relações dinâmicas e interdependentes entre todos os seus elementos (Alarcão, 2000; Malm, 2009; Zeichner, 1993).

Neste percurso, a ousadia tornou-se um pilar essencial. Arriscar, inovar e confiar nas capacidades dos alunos transformou-se numa prática diária, sustentada pela convicção de que a escola é um espaço de crescimento, em que o erro é parte integrante do processo e o experimentar uma condição necessária à evolução. Ensinar exige conhecer as matérias, mas também escutar, dialogar e exercer a democraticidade. Por isso, procurei rejeitar lógicas simplistas e repetitivas e adaptar conteúdos e estratégias às necessidades e interesses dos alunos.

Esta experiência confirmou-me que a mudança pode residir em pequenos gestos quotidianos, capazes de revigorar o processo educativo e torná-lo mais humano, inclusivo e democrático. Saio desta etapa com a certeza de que quanto maiores os desafios, maior é o desejo de inovar, e que a criatividade surge como resposta natural aos obstáculos e oportunidades que surgem no dia a dia.

No futuro, acredito que permanecerei em formação: ser professora implica aprender sempre, e ser Adriana implica querer fazer mais e melhor. Levo comigo a memória de crianças curiosas e inquietas, que tanto me ensinaram quanto aprenderam comigo, e a convicção de que a educação só faz sentido quando aproxima, transforma e abre horizontes.

Entre reflexos e reflexões, assumo-me como professora em (eterna) formação, consciente de que ensinar é uma construção coletiva que se alimenta do diálogo com os alunos, da partilha com os colegas e do compromisso com a comunidade. A escola cumpre-se em plenitude quando se vive como espaço de encontro com o outro e exercício da democracia, em que cada voz encontra lugar e cada gesto contribui para o bem comum.

À luz do título deste relatório, sigo o meu caminho entre reflexos e reflexões, ciente de que ensinar é caminhar com os outros, passo a passo, e que é nesse caminhar partilhado e imprevisível, feito de coragem, diálogo, erro e descoberta, que se constrói a professora e a pessoa que desejo ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2009). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 91–109). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Agualusa, J. E. (2000). *Estranhões & bizarrocos: Estórias para adormecer anjos*. Dom Quixote.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171–192). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000, novembro 24). Professor–investigador. Que sentido? Que formação? [Comunicação em colóquio]. *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, Aveiro, Portugal.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15–30). Artmed.
- Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. UA Editora. <https://doi.org/10.34624/11c4-1960>
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alonso, L. (2010). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projeto PROCUR. *Revista do GEDEI*, 5, 62–88. <https://hdl.handle.net/1822/19232>
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Amor, E. (2003). *Didática do português: Fundamentos e metodologia* (6.ª ed.). Texto Editora.
- Andresen, S. M. B. (1961). *Dia do mar* (2.ª ed.). Edições Ática.
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage Publications.

- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2007). What makes education research “educational”? *Educational Researcher*, 36(9), 529–540. <https://doi.org/10.3102/0013189X07312896>
- Barca, I. (2001). Educação histórica: Uma nova área de investigação. *História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 2(3), 13–21. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126>
- Barca, I. (2004). Aula oficina: Do projecto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade* (pp. 131–144). Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. <https://lapeduh.com/wp-content/uploads/2018/04/para-uma-educac3a7c3a30-hisc3b3rica-de-qualidade.pdf>
- Barca, I. (2019). A controvérsia em História e em Educação Histórica. In J. Vera & J. Fernández (Eds.), *Temas controvertidos en la aula: Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 497–511). Universidad de Murcia.
- Bartolomeu, R., & Sá, C. M. (2008). A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da gestão flexível do currículo. *Palavras*, 33, 15–25.
- Batista, A. P., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91–110.
- Benavente, A. (2015). O que investigar em educação? *Revista Lusófona de Educação*, 29(29), 9–23. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5091>
- Bernstein, B. (2003). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203011263>

- Biesta, G. (2012). Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 808–825. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>
- Bilac, O. (s.d.). *Língua portuguesa* [Poema].
- Bird, B. (Diretor). (2007). *Ratatouille* [Filme]. Pixar, Walt Disney Pictures.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Braga, J. S. (2009). *Herbário*. Assírio & Alvim.
- Brethé, S., & Poeira, R. (Diretores). (2017). *A primeira flauta* [Filme de animação]. Estúdio Poeira. https://www.youtube.com/watch?v=kgkM-Zt-1W0&list=RDkgkM-Zt-1W0&start_radio=1
- Brinkmann, S. (2017). The interview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 576–599). SAGE.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2.^a ed.). ASCD.
- Brown, D. (2020). *A Sinfonia dos Animais*. Bertrand Editora.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4.^a ed.). Oxford University Press.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395>
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de didáctica da lengua: Una visión sobre la delimitación de contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. In A. Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33–47). Horsori Editorial.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Canário, R. (1998). A escola: O lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9–27.

- Canavarro, A. P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, M. J., Correia, P., Marques, P. M., & Espadeiro, R. G. (2021). *Aprendizagens essenciais – Matemática: 2.º ano*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf
- Caraça, B. J. (2000). *Conceitos fundamentais da matemática* (3.ª ed.). Tipografia Matemática.
- Carvalho, G. S., & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores. <https://hdl.handle.net/1822/10730>
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castro, R. V. (1991). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico*. Livros Horizonte.
- Cerri, L. F. (2007). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. *Revista de História Regional*, 6(2), 93–111. <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>
- Clément, P. (2006, julho 17). Didactic transposition and KVP model: Conceptions as interactions between scientific knowledge, values and social practices [Conferência]. *ESERA Summer School*, Universidade do Minho, Braga, Portugal (pp. 9–18). https://www.dropbox.com/scl/fi/9wqc4r438s0nrvo88tc0/BookPDF_summer_school_2006.pdf?rlkey=b8ds7au5rktymuoy3qiq74ekh&e=1&dl=0
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.ª ed.). Routledge.
- Colaço, P. A. B. (2005). Concepções de leitura na formação inicial de professores. In M. L. Cabral (Coord.), *Para o ensino da leitura e da escrita: Do básico ao superior* (pp. 41–90). Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Condon, K. (Diretor). (2015). *Cinderella* [Filme]. Walt Disney Studios.
- Conselho da Europa. (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI – Linhas orientadoras*. Conselho da Europa. <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>

- Constituição da República Portuguesa da Assembleia Constituinte. (1976). *Diário da República: I série*, n.º 86. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>
- Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: Estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In C. Reis (Org.), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007)* (pp. 149–165). Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Costa, J. A. R. (2016). *As pontes entre didática e linguística: O possível e o necessário. Contributos da linguística sincrónica e diacrónica para o ensino implícito da modalidade e dos verbos modais no 1.º ciclo* (Tese de doutoramento, Faculdade de Letras, Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/89416>
- Costa, J. A., Morgado, C., & Lopes, A. S. (2025, julho 3). Por uma didática com sentido(s): Contributos para uma abordagem integrada e informada dos textos literários em aula [Comunicação]. *XVI Encontro Nacional da Associação de Professores de Português: Oralidade e literatura no ensino do português*, Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Oliveira, I., Lopes, A. S., Maia, C., & Moreira, S. (2024). *Regências: Organização e calendarização 2024/2025* [Documento interno].
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Almedina.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Cruz, A. (2019). *Paz traz paz*. Companhia das Letras.
- Dacosta, L. (2010). *História com recadinho*. Edições Asa.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. RoutledgeFalmer.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*,

37(6), 582–601. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200008\)37:6<582::AID-TEA5>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200008)37:6<582::AID-TEA5>3.0.CO;2-L)

Declaração Universal dos Direitos da Criança da Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959).

https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a%20o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Diário da República: I série, n.º 126*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Decreto-Lei n.º 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Diário da República: I série, n.º 129*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). *Diário da República: I série, n.º 201*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Diário da República: I série, n.º 129*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Diário da República: I série, n.º 129*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Diário da República: I série, n.º 92*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Co Publishers.

Dewey, J. (1976). *Experience and education* (9.ª ed.). The Collier Books.

Dias, C. & Cavaleiro, P.(2022). *Quem foram os primeiros habitantes da Península Ibérica?* [Episódio de série de televisão]. Em *Pulga Atrás da Orelha*. Sardinha em Lata. <https://ensina.rtp.pt/artigo/quem-foram-os-primeiros-habitantes-da-peninsula-iberica/>

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais da disciplina de Português do 2.º ano*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais – Estudo do Meio: 2.º ano*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais – Português: 6.º ano*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais – História e Geografia de Portugal: 5.º ano*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? In M. R. D. Martins et al. (Orgs.), *Formar professores de português, hoje* (pp. 75–84). Edições Colibri.

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

https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf

Duarte, I. M. (2008b). Ensino da língua portuguesa em Portugal: O texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In *Língua portuguesa, educação e mudança* (pp. 210–232). Editora Europa. <https://hdl.handle.net/10216/22949>

Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(3), 405–429. <http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7609>

- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: Uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.22/19104>
- Duarte, P. (2023). *Olhar, pensar e ouvir a escola: Rutura com o senso comum, ética e pluralidade metodológica*. Furar o Cerco. <http://hdl.handle.net/10400.22/22902>
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2020). Para uma reflexão sobre a identidade docente a partir das planificações de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Lusófona de Educação*, 50(50), 161–176. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle50.11>
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2021). Os futuros professores e a investigação-ação: Das práticas às conceções. *Indagatio Didactica*, 13(4), 145–160. <https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26293>
- Egbert, J., & Sanden, S. (2014). *Foundations of education research: Understanding theoretical components*. Routledge.
- Escamilla, A. (1993). *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo en el aula*. Edelvives.
- Estrela, M. T. (2011). Caminhos e descaminhos da investigação educacional. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série*, 195–203. <http://hdl.handle.net/10451/8659>
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação formativa*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/202104/Folha1_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Formativa.pdf
- Fisher, D., & Frey, N. (2009). Feed up, back, forward. *Educational Leadership*, 67(3), 20–25.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e pragmática: Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Editora.
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In C. Reis et al. (Orgs.), *Didáctica da língua e da literatura* (pp. 37–45). Almedina/ILLP Faculdade de Letras. <http://hdl.handle.net/10216/19944>

- Fonseca, J. (1992). *Linguística e texto/discurso: Teoria, descrição, aplicação*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10216/23541>
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5–16. <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- Foucault, M. (2004). Então, é importante pensar? Por uma vida não-fascista. *Sabotagem*. <https://cesarmangolin.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/foucault-por-uma-vida-nao-facista-pdf.pdf>
- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade* (3.ª ed.). Textos Marginais.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (34.ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, M. L. V., & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Edições Asa.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 3–11. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>
- Gedeão, A. (2012). *António Gedeão, poemas*. Palavrão.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3.ª ed.; E. F. Rosa, Trad.). ArtMed.
- Gimeno Sacristán, J. (2021). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (13.ª ed.). Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12.ª ed.). Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (2006). *America on the edge: Henry Giroux on politics, culture and education*. Palgrave Macmillan.

- Giroux, H. A. (2014). *Education and the crisis of public values: Challenging the assault on teachers, students, & public education*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-0141-0>
- Giroux, H. A. (2018). *The public in peril: Trump and the menace of American authoritarianism*. Routledge.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2.^a ed.). Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781350145016>
- Gomes, A. (2008). Na idade dos porquês. In C. R. Ibáñez (Org.), *Poesia portuguesa para crianças: Antologia* (pp. 153–155). Girassol.
- Gomes, J. A., & Macedo, A. C. (2013). Educação literária no 1.^o ciclo e lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores. In M. M. M. C. T. Silva & I. M. González (Coords.), *Literatura para a infância e a juventude e educação literária* (pp. 73–91). Deriva.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.2307/1163620>
- Grimm, J., & Grimm, W. (1984). *Contos de Grimm* (G. Vilhena & J. Cardoso, Trads.). Relógio d'Água.
- Guedes, A. J. O., & Santos Rego, M. Á. (2012). Filosofia para crianças no contexto educativo português: Subsídios para uma proposta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie5831428>
- Guinote, P. (2014). *Educação e liberdade de escolha*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação: Regras do jogo – Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.
- Huebner, D. E. (1967). Today's challenges. *Childhood Education*, 43(5), 252–258. <https://doi.org/10.1080/00094056.1967.10728043>
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Jacob, F. (1991). Nous sommes programmés mais pour apprendre. *Le Courrier de l'UNESCO*, pp. 13–14.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. P. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=756990>
- Justino, D. (2017). Introdução. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva – Volume I* (pp. 15–34). Conselho Nacional de Educação.
https://www.cnedu.pt/content/edicoes/outras_publicacoes/af_lei_de_bases_vol-i.pdf
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45–62.
<https://doi.org/10.1080/0022027940260103>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards–Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research*. Open University Press.
- Larrosa, J. (2015). *Tremores: Escritos sobre experiência*. Autêntica.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio de profesor*. Editorial Candaya.
- Leal, S. M. (2009, setembro 9–11). Ser professor... de português: Especificidades da formação dos professores de língua materna [Comunicação]. *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Universidade do Minho, Campus de Gualtar.
<http://hdl.handle.net/10400.3/342>
- Lei de Bases do Sistema Educativo da Assembleia da República. (1986). *Diário da República: I série, n.º 237*. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Leite, C. (1993). Um olhar curricular sobre a avaliação. In C. Leite (Org.), *Avaliar a avaliação* (pp. 9–18). Edições Asa.
- Letria, J. J. (1998). *Carta aos heróis*. Ambar.

- Lévesque, S. (2011). What it means to think historically. In P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past: Shaping History education in Canada* (pp. 115–138). UBC Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2.^a ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CB09780511840272>
- Lispector, C. (1943). *O lustre*. Ediouro Publicações S. A.
- Lobo, A. S. (2002). *O ensino e a aprendizagem do português na transição do milénio*. Associação de Professores de Português.
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras II: Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Edições Asa.
- Lopes, A. S. (2018). *Diálogos entre conhecimentos científicos e científico-pedagógicos na formação do professor de português nos 1.º e 2.º CEB* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto.
<http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12095>
- Lopes, D. (2023). 2.º ciclo, um enclave no ensino básico. In D. Fernandes & C. Gonçalves (Coords.), *Estado da Educação 2022* (pp. 82–92). Conselho Nacional de Educação.
https://cnedu.pt/content/EE_2022/Seccoes/2_ciclo_um_enclave_no_ensino_basico.pdf
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel.
- Lopes, M. A. C. (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais em docentes do 1.º CEB* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/13961>
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar* (22.^a ed.). Cortez Editora.
- Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir: Para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 109–149). Edições Asa.
- Machado, A. (1917). *Campos de Castilla*. Elejandria.

- Machado, E. A. (2021). *Feedback*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/202102/folha_feedback.pdf
- Machado, J., & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (11), 29–43. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3344>
- Machado, S. (Diretor), & Di Leo, A. (Codiretor). (2024). *Arca de Noé* [Filme].
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: Enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77–91. <https://doi.org/10.1080/02607470802587160>
- Manet, É. (1874). *Boating* [Pintura]. The Metropolitan Museum of Art.
- Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização* (2.^a ed.). Cortez.
- Marinho, P., Leite, C., & Fernandes, P. (2013). A avaliação da aprendizagem: Um ciclo vicioso de “testinite”. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(55), 304–334. <https://doi.org/10.18222/eae245520132728>
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha, L. M., ... & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, I. P. (2022). Educação CTS/CTSA ainda é tema para discussão? *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, 17(50), 123–129. <https://www.revistacts.net/contenido/numero-numero-50/educacao-cts-ctsa-ainda-e-tema-para-discussao/>
- Mascarenhas, D. F. (2011). *Dificuldades e estratégias de ensino e aprendizagem de geometria e grandezas n.º 5.º ano letivo do ensino básico nas escolas EB 2/3 da Madalena e EB 2/3 de Pedrouços, no distrito do Porto* [Tese de doutoramento, Universidade de Granada].

Digibug: Repositório Institucional da Universidade de Granada.
<http://hdl.handle.net/10481/20180>

Mateos, M. C. (2010). *Migrando*. Orecchio Acerbo.

Mateus, M. H. (2005). *A língua portuguesa em mudança*. Editorial Caminho.

Meireles, C. (2002). *Os melhores poemas de Cecília Meireles* (14.^a ed.). Global.

Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente: A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (12), 59–77.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3375>

Monteiro, H. (2019). Investigação, transformação e «palavramundo»: Novos e velhos desafios ético-metodológicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, (54), 65–84.
<https://doi.org/10.34626/esc.vi54.50>

Monteiro, H. (2023). Onde andaré Nicanor? In P. Duarte (Autor), *Olhar, pensar e ouvir a escola: Rutura com o senso comum, ética e pluralidade metodológica* (pp. 6–15). Furar o Cerco.
<http://hdl.handle.net/10400.22/22902>

Montenegro, O. (2025, abril 08). *Metade*. Oswaldo Montenegro – Site oficial.
<https://www.oswaldomontenegro.com.br/>

Moreira, A. I. (2022). Conhecer concepções e narrativas históricas, pensar (as) práticas educativas atuais. *Sensos-e*, 9(1), 36–46. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i1.4258>

Moreira, A. I., & Duarte, P. (2020). Na formação inicial de professores, a investigação-ação revelada pelos relatórios de estágio. In J. Lopes et al. (Eds.), *V Encontro Internacional de Formação na Docência | Livro de Atas* (pp. 607–619). Instituto Politécnico de Bragança.
<https://doi.org/10.34620/incte.2020>

Mota, A. (2009). *Pedro Alecrim* (17.^a ed.). Gailivro.

Muralha, S. (1983). *O rouxinol e a sua namorada*. Livros Horizonte.

Muralha, S. (2010). *Bichos, bichinhos e bicharocos*. Althum.

- Neto, M. (2008). *A arca de não é*. Chimpanzé Intelectual.
- Niza, S. (1997). *Formação cooperada*. Educa. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/3706/1/formcoop.pdf>
- Nóvoa, A. (1999). Seis apontamentos sobre supervisão na formação [Conferência]. *I Congresso Nacional de Supervisão na Formação*, Aveiro, Portugal. <http://hdl.handle.net/10451/689>
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1–14. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). Acompanhamento pedagógico da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. In M. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid, & M. Raposo (Coords.), *El practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (pp. 37–63). Universidade de Santiago de Compostela.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: Crítica da razão didática. In M. G. Sardinha & F. Azevedo (Orgs.), *Didática e práticas: A língua e a educação literária* (pp. 66–86). Ópera Omnia.
- Panofsky, E. (1993). *Meaning in the visual arts*. Penguin.
- Pedrosa, J. (2009). Introdução. In M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 15–20). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar* (P. C. Ramos, Trad.). Artmed.
- Pina, M. A. (2013). *O têpluquê e outras histórias*. Porto Editora.

- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In Associação de Professores de Matemática (Ed.), *Actas do ProfMat 98* (pp. 27–44). APM.
- Ponte, J. P. (2002, novembro 28). O ensino da matemática em Portugal: Uma prioridade educativa? [Conferência]. *O ensino da matemática – situação e perspectivas*, Auditório do Conselho Nacional de Educação.
<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EnsinoMatematica/5-Conferencia.pdf>
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da matemática do 1.º ciclo*. Universidade Aberta.
- Ponte, J. P., Boavida, A., Graça, M., & Abrantes, P. (1998). *Didáctica*. Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Historico/brochura_didatica_1998.pdf
- Quintana, M. (2013). *Mário Quintana: Caderno H*. Objetiva Ltda.
- Rabelo, A. O. (2010). “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” – A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. *Revista Lusófona de Educação*, 15(15), 163–173.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1531>
- Rauch, A. (2006). Pintura do Alto Renascimento e do Maneirismo em Roma e no Centro de Itália. In R. Tolman (Ed.), *A arte da Renascença italiana* (pp. 308–350). Könemann.
- Reboul, O. (2000). *Filosofia da educação*. Companhia Editora Nacional.
- Reboul, O. (2017). *A filosofia da educação*. Almedina.
- Roldão, M. C. (2012). Para que serve a supervisão? In J. Machado & J. M. Alves (Coords.), *Coordenação, supervisão e liderança: Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 36–48). Universidade Católica Editora. <https://doi.org/10.34632/9789898366788>
- Rosales López, C. (2009). *Didáctica: Innovación en la enseñanza*. Andavira.
- Rosales López, C. (2014). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza* (3.ª ed.). Narcea Ediciones.

- Rüsen, J. (2019). History in context: Critical approaches to some basic concepts. In J. Vera & J. Fernández (Eds.), *Temas controvertidos en la aula: Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 425–440). Universidad de Murcia.
- Sá, C. B. S. L. (2001). O dito e o visto em três cenas da Capela Sistina: A Criação do Mundo, A Criação do Homem e A Criação de Eva. In N. A. M. Salzedas (Org.), *Uma leitura do ver: Do visível ao legível* (pp. 51–59). Editora Arte & Ciência.
- Sá, C. M. (2015). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: Reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. In M. H. Ançã & M. J. Macário (Orgs.), *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística* (pp. 133–159). UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/33427>
- Sá, C. M. (2019). Ensino da língua materna no séc. XXI e desenvolvimento de competências em oralidade. In F. Viegas, J. P. Aido, L. F. Redes, T. V. Cunha, V. Sousa, P. C. Ferreira, R. M. Amaral, & T. M. Monteiro (Orgs.), *Atas do 13.º ENAPP – Percursos da interdisciplinaridade em português: Dos projetos às práticas* (pp. 167–184). Associação de Professores de Português. https://appform.pt/13ENAPP/enapp2019_atas.pdf
- Sachs, J. (2015). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Şahin, M. D., & Öztürk, G. (2019). Mixed method research: Theoretical foundations, designs and its use in educational research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 301–310. <https://doi.org/10.33200/ijcer.574002>
- Saint-Exupéry, A. (2015). *O príncipezinho*. Porto Editora.
- Santos Guerra, M. Á. (2015). *Evaluar con el corazón: De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1–23. <https://www.jstor.org/stable/1084049>

- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas* (Phala, Trad.). Asa.
- Shank, G., Pringle, J., & Brown, L. (2018). *Understanding education research: A guide to critical reading* (2.^a ed.). Routledge.
- Silva, A. C., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de implementação do programa*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/leituraoriginal.pdf>
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. Longman.
- Sobral, C. (2014). *Vazio*. Pato Lógico Edições.
- Sobral, C. (Realizador). (2018). *Razão entre dois volumes* [Curta-metragem]. Humberto Santana (Produção).
- Sousa Santos, B. (2003). *Um discurso sobre as ciências* (14.^a ed.). Afrontamento.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum* (3.^a ed.). Morata.
- Stoll, L. (2000). School culture. *Department of Education, University of Bath*. https://www.educationallleaders.govt.nz/content/download/483/3690/stoll_article_set3_2000.pdf
- Suk, I., & Tamargo, R. J. (2010). Concealed neuroanatomy in Michelangelo's separation of light from darkness in the Sistine Chapel. *Neurosurgery*, 66(5), 851–861. <https://doi.org/10.1227/01.NEU.0000368101.34523.E1>

- Tadeu da Silva, T. (2010). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3.^a ed.). Autêntica.
- Tatem, S. (2013). *Michelangelo's secret anatomy book*. Xlibris.
- Tecedeiro, A. (2020). *A axila de Egon Schiele*. Porto Editora.
- Teodoro, A. (2017). Governando por números: Os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. *Em Aberto*, 29(96), 41–52. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.2600>
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Torres Santomé, J. (2004). *Aprender de los errores: El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Magisterio del Río de la Plata.
- Torres Santomé, J. (2015). Sin muros en las aulas: El currículum integrado. In J. Gimeno Sacristán (Org.), *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica* (pp. 148–159). Ediciones Morata, S. L.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turato, E. R. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa qualitativa*. Vozes.
- UNESCO. (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por.locale=en
- Van Gogh, V. (1888). *Sunflowers (Twelve Sunflowers in a Vase)* [Pintura]. Philadelphia Museum of Art.

- Vasconcellos, A. F. (2015). *Uma escola nova na Bélgica* (C. Meireles-Coelho, A. Cotovia, & L. Ferreira, Trads.). UA Editora, Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/14513>
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Conselho Científico da Avaliação de Professores, Ministério da Educação. <https://hdl.handle.net/1822/85381>
- Wesson, J., & Tatem, S. (2020). Michelangelo's Sistine Chapel frescoes: Communications about the brain. *Neurocase*, 26(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/13554794.2020.1813477>
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.ª ed.). Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3–9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>

APÊNDICES

Apêndice A: Grelha de observação do contexto educativo

Temáticas	Subtemáticas	Questões-chave
Ambiente escolar	Meio Físico	<p>Quais as principais características arquitetónicas e dimensões da escola? O espaço é adequado e acessível para todos os alunos e professores, incluindo pessoas com deficiência? Onde se localiza a escola e que transportes estão disponíveis? O edifício apresenta boas condições gerais (segurança, aquecimento, ventilação, iluminação natural)? Como está organizado o espaço interior e exterior? Existem áreas para professores e cacifos para alunos? O espaço exterior é seguro, estimulante e permite atividades diversificadas? As casas de banho estão adaptadas e equipadas adequadamente? Que recursos materiais e audiovisuais existem e como são utilizados?</p>
	Meio económico, social e cultural	<p>Qual a reputação da escola na comunidade? Quais os principais desafios enfrentados pela comunidade nos últimos anos? Como se caracteriza a população escolar em termos socioculturais e económicos? Qual a composição racial da escola? Como se distribuem os alunos e professores pertencentes a grupos minoritários?</p>
Ambiente humano	Professores, pessoal auxiliar e alunos	<p>De que é que os professores se queixam? O que é que os professores enaltecem? Como é que os professores explicam os resultados dos estudantes? Quais os estereótipos que os professores e pessoal auxiliar utilizam quando falam sobre os alunos? O espírito da escola parece ser diferente em dias diferentes? E em diferentes épocas do ano? Os professores e o pessoal auxiliar batem às portas antes de entrar? Como é que os estudantes comunicam entre si nos intervalos? Quais os tipos de atividades extracurriculares existentes? Qual o tipo de desempenhos mais premiado na escola? Académico? Atlético? Outro? Até que ponto os alunos participam nas decisões escolares?</p>
	Administração	<p>Há quanto tempo a direção está em funções e como é percecionada pela comunidade escolar? Como é feita a organização das turmas e a gestão dos horários? Como é que as turmas se encontram organizadas? Quem decide quem é que vai para cada turma? Como é que esta decisão é feita?</p>

Ambiente de aprendizagem	Caracterização da turma	<p>Quantos alunos constituem a turma?</p> <p>Qual o número de alunos do sexo masculino e do sexo feminino?</p> <p>Qual a idade dos alunos?</p> <p>Existem alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Se sim, quais as necessidades?</p> <p>Existem alunos com apoio socioeducativo? Quantos?</p> <p>Existem alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão? Quantos?</p> <p>Existem alunos cuja língua materna não seja o Português?</p> <p>Que recursos, estratégias e atividades se demonstram mais motivadores para o grupo?</p> <p>Cumprem as regras de conduta da sala de aula? Se não, em que mais têm dificuldade?</p> <p>Apresentam atitudes e um discurso oral próprio de sala de aula?</p> <p>Quais são as tarefas que revelam ter mais dificuldades?</p> <p>Os alunos mostram interesse para trabalhar em grupo ou individualmente?</p> <p>Como é que os alunos reagem perante o reforço da professora?</p> <p>Os alunos oferecem-se rápida e voluntariamente para dar respostas nas discussões?</p> <p>Os alunos realizam os trabalhos de casa?</p> <p>Como está organizada a sala?</p> <p>O tamanho do espaço é adequado para o número de crianças?</p>
	Caracterização da sala de aula	<p>Na generalidade, qual é o aspeto da sala?</p> <p>Existe iluminação natural? Existe boa circulação do ar?</p> <p>Quais as decorações da sala de aula? Contempla os projetos elaborados pelos alunos?</p> <p>Como estão dispostos os alunos na sala? Há lugares definidos?</p> <p>Quando é alterada a disposição dos alunos na sala?</p> <p>Os estudantes podem escolher onde se querem sentar na sala?</p> <p>As mesas e as cadeiras da sala de aula podem ser deslocadas? E são-no de facto?</p> <p>Onde está localizada a secretária do professor na sala de aula?</p> <p>Até que ponto se sente a autoridade pela disposição do espaço na sala de aula?</p>
	Relação professor-aluno	<p>Os estudantes interagem entre si? São elogiados ou penalizados por estas interações?</p> <p>A dinâmica da turma visa o desenvolvimento da colaboração ou da competição?</p> <p>Quão frequentemente os alunos trabalham em projetos de grupo?</p> <p>Quantas vezes o professor repete a mesma coisa, durante o dia na sala de aula?</p> <p>Que tipos de materiais didáticos são utilizados?</p> <p>O que determina o ritmo da turma?</p> <p>Que tipo de ensino e de aprendizagem individualizado tem lugar? Para quem?</p>
	Relação aluno-aluno	<p>Existe espírito de entreajuda, amizade e preocupação pelo outro?</p> <p>Existe(m) algum(s) aluno(s) que revele(m) ser menos autónomo(s), necessitando de uma maior atenção por parte dos colegas? Como é que o restante grupo atua nestas situações?</p> <p>Existe(m) algum(s) aluno(s) com dificuldades no processo de interação com os outros? Quais os motivos que estão na base dessa faculdade?</p> <p>Que processos/mecanismos utilizam para resolver esse tipo de conflitos?</p>
	Relações estabelecidas com a comunidade	<p>Existem projetos, na escola, que requerem a colaboração dos pais? Estes mostram-se disponíveis?</p> <p>Verifica-se a participação dos pais ou encarregados de educação na vida da instituição?</p> <p>Existem atividades que promovam a interação com outras instituições do Agrupamento?</p> <p>Os projetos recorrem a parcerias com entidades de educação não formal?</p>

	Projetos e atividades em curso	Existem projetos a serem desenvolvidos com o grupo de crianças? Se sim, quais? Existem projetos a serem desenvolvidos pela escola e/ou pelo agrupamento de escolas? Como surgiram esses projetos e atividades? E como são planeados? Os projetos e atividades parecem resultar dos interesses e necessidades das crianças? Os alunos encontram-se motivados para o envolvimento nas atividades e projetos? Os projetos e atividades procuram ser integrados e integradores das diferentes áreas do saber?
--	---	--

Nota. Adaptado de Bogdan & Biklen (1994, pp. 303–315); Lopes (2018, pp. 183–185)

Apêndice B: Síntese das intervenções educativas no 1.º CEB

Aula	Data	Duração	Tema Agregador	Áreas, Domínios e Subdomínios
<i>Migrando: O desafio de quem parte</i>	06/03/2025	90 min	Migração	- Português: Oralidade; Educação Literária; Leitura
Plantástico! Uma viagem pelo Reino Vegetal	17/03/2025	90 min	Plantas	- Estudo do Meio: Natureza; Sociedade/ Natureza / Tecnologia - Educação Artística, Artes Visuais: Apropriação e reflexão; Experimentação e criação
Das árvores nascem livros	18/03/2025	1 manhã	<i>As árvores e os livros, de Jorge Sousa Braga</i>	- Português: Oralidade; Educação Literária; Leitura; Gramática - Estudo do Meio: Sociedade/ Natureza / Tecnologia - Matemática: Geometria e Medida
Bicharada em movimento: No 2.º A, parado ninguém está!	25/03/2024	1 manhã	Modos de locomoção dos animais	- Português: Oralidade; Educação Literária - Estudo do Meio: Natureza - Educação Física: Deslocamentos e equilíbrios - Educação Artística, Dança: Apropriação e reflexão - Cidadania e Desenvolvimento: Educação Ambiental
<i>Jigsaw</i> dos bichos: Cada peça conta!	01/04/2025	90 min	Características dos animais	- Estudo do Meio: Natureza
Embarca na Arca de Não é e Descobre o Nóe!	02/04/2025	90 min	<i>A Arca de Não é, de Miguel Neto</i>	- Português: Oralidade; Educação Literária; Leitura
O nosso jardim zoológico (im)possível	03/04/2025	90 min	<i>A Arca de Não é, de Miguel Neto</i>	- Português: Escrita
Cores que contam: É ácido ou, não é?	23/04/2025	90 min	Nível de acidez dos alimentos	- Estudo do Meio: Sociedade/ Natureza / Tecnologia


Cabeça para baixo e ideias para cima	05/05/2025	1 manhã	<i>O País dos Contrários</i> , de José Eduardo Agualusa	<p>-Português: Oralidade; Educação Literária; Leitura; Gramática</p> <p>-Expressão Dramática: Experimentação e Criação</p> <p>-Artes Visuais: Experimentação e Criação</p> <p>-Matemática: Números</p>
Interjeições ao vento – Oh! Que Aula!	13/05/2025	90 min	Classe de palavras: interjeição	<p>-Português: Oralidade; Gramática</p>
História que brilha, conta que trilha!	14/05/2025	1 manhã	<i>O primeiro pirilampo do mundo</i> , de José Eduardo Agualusa	<p>-Português: Oralidade; Educação Literária; Gramática</p> <p>-Educação Artística, Artes Visuais: Experimentação e Criação</p> <p>-Educação Artística, Expressão Dramática: Experimentação e Criação</p> <p>-Cidadania e Desenvolvimento: Educação Ambiental</p> <p>-Matemática: Números; Geometria e Medida</p>
Entre Gigões e Anantes, há poesia na Matemática	21/05/2025	1 dia	<i>Gigões e anantes</i> , de Manuel António Pina	<p>-Português: Leitura; Educação Literária; Gramática</p> <p>-Matemática: Geometria e Medida</p> <p>-Educação Artística, Artes Visuais: Experimentação e Criação</p>
Cozinhados e contados: saberes servidos em contexto	26/05/2025	1 manhã	Criação de um restaurante	<p>-Português: Oralidade; Leitura; Escrita Gramática</p> <p>-Cidadania e Desenvolvimento: Saúde</p> <p>-Educação Artística, Artes Visuais: Experimentação e Criação</p> <p>-Estudo do Meio: Natureza</p> <p>-Matemática: Números; Geometria e Medida</p>

Apêndice C: Planificação da aula “Migrando: O desafio de quem parte”

Planificação de aula: *Migrando: O Desafio de Quem Parte*

Componente do currículo: Português

Instituição cooperante: -----	Data: 6 de março de 2025
Orientadora cooperante: Maria Manuel Miranda	Ano e turma: 2.º A
Díade: Adriana Silva e Ana Filipa Ferreira	Duração: 1 hora e 30 minutos
Objetivos principais da aula	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito “migração” a partir da leitura da obra <i>Migrando</i>, de Mariana Chiesa Mateos; • Analisar diferentes sistemas semióticos: linguagem verbal, linguagem visual e linguagem musical; • Desenvolver uma relação afetiva e estética com a literatura através de uma abordagem artístico-literária. 	
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos	
<ul style="list-style-type: none"> • Noções básicas sobre migração (através de experiências pessoais, de histórias ou da observação do meio envolvente); • Familiaridade com o uso básico do computador; • Contacto regular com livros, reconhecendo-os como instrumentos essenciais para a aprendizagem e fruição. 	
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Martins, et al., 2017)	
<ul style="list-style-type: none"> • A – Linguagens e textos • D – Pensamento crítico e pensamento criativo • E – Relacionamento interpessoal • H – Sensibilidade estética e artística 	
Aprendizagens Essenciais [AE] (DGE, 2018)	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o álbum puro <i>Migrando</i>, de Mariana Chiesa Mateos (tema e valores); • Antecipar o tema “migração” com base em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações); • Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do livro <i>Migrando</i>, de Mariana Chiesa Mateos. 	

Observações	O trabalho pedagógico será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC];			
	A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos;			
	A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar.			
	Papéis	Funções		
	Controlador do tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Estar atento ao cronómetro e avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar. 		
Guardião do silêncio	<ul style="list-style-type: none"> • Manter ruídos controlados; • Evitar a dispersão e a desatenção. 			
Secretário	<ul style="list-style-type: none"> • Está atento e coordena toda a atividade do grupo: assegura que todos compreendem as instruções e orienta a elaboração e a execução do plano de trabalho. 			
Porta-voz	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha. 			
 Tempo previsto	Ações estratégicas			
Motivação	10'	<p>Criação de um ambiente imersivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No corredor, um percurso com figuras antropomórficas (da capa e das ilustrações do livro) indica o caminho às crianças; • Na sala, reprodução da música de fundo <i>On Hearing the First Cuckoo in Spring</i>, de Frederick Delius, pelas professoras; • Na sala, projecção da obra <i>Os pássaros migratórios</i>, Charley Harper, pelas professoras; • Na sala, a professora Adriana usa um apito de barro que imita o som dos pássaros; • Com todas as crianças sentadas e devidamente acomodadas nos grupos de trabalho, estas recebem uma pena colorida que podem 	<p>Computador Projetor Coluna de som Ilustrações das figuras antropomórficas (Apêndice 1) Música <i>On Hearing the First Cuckoo in Spring</i> (Anexo 1) Quadro <i>Os pássaros migratórios</i> (Anexo 2) Apito de barro (Anexo 3) Penas coloridas (Anexo 4)</p>	<p>Educação Literária Sensibilidade estética e artística</p> <p>Leitura Linguagens múltiplas (visual e musical)</p>

		explorar, passando-a pelas mãos, rosto, braços, enquanto a música toca.		
Desenvolvimento das estratégias	20'	Em seguida, as professoras solicitam que as crianças liguem os computadores, auxiliando quando necessário. Apresentação e projeção, pelas professoras, da capa do livro <i>Migrando</i> , de Mariana Chiesa Mateos, com o título e o autor inicialmente tapados: <ul style="list-style-type: none"> • As crianças observam e analisam os elementos paratextuais presentes na capa; • Com base na observação da capa e contacto com o ambiente imersivo, cada criança sugere um possível título para a obra; • A sugestão é registada individualmente pelas crianças na aplicação <i>Mentimeter</i>, o que dará origem a uma nuvem de palavras interativa; • Em plenário, é feita a análise dos títulos mais recorrentes ou palavras-chave que surgem; • As professoras destapam o título e o nome da autora e projetam a capa; as crianças identificam o título (<i>Migrando</i>) e a autora (Mariana Chiesa Mateos). • Uma criança lê o título em voz alta; • As crianças, em plenário, comparam o título do álbum (<i>Migrando</i>) com as hipóteses que criaram. 	Capa do livro <i>Migrando</i> (Anexo 5) Apresentação <i>Canva</i> livro <i>Migrando</i> (Apêndice 2) Computadores dos alunos Apresentação <i>Mentimeter</i> , possível título do livro (Apêndice 3)	Educação Literária Elementos paratextuais Antecipação do tema Leitura Inferências Oralidade Construção e partilha de hipóteses em interação com o grupo
	10'	As professoras orientam um diálogo entre o grupo-turma e colocam questões norteadas pelos seguintes tópicos, que apoiam a análise do título: <ol style="list-style-type: none"> 1. Significado de "migrando": <ul style="list-style-type: none"> ○ O que acontece com algumas aves quando chega o inverno? Porque é que viajam para outro sítio? ○ As pessoas também mudam de cidade ou de país. Conhecem alguém que veio de outro país ou de outra cidade para viver aqui? 		Educação Literária Mobilização de experiências e saberes na construção de sentido do texto

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Que razões podem levá-las a fazer isso? ○ O que é "migrar"? <ol style="list-style-type: none"> 2. Antecipação do conteúdo da obra – a turma formula hipóteses sobre o tema do livro, justificando as respostas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sobre o que poderá falar este livro? ○ Será uma história real ou imaginada? 		
	20'	As crianças são desafiadas, pelas professoras a ordenar, em grupo, algumas ilustrações do livro <i>Migrando</i> (pré-selecionadas pelas professoras) através da aplicação <i>Genially</i> . Para gerir o tempo da atividade, as professoras projetam um cronómetro digital com uma duração limite de 15 minutos. Na realização da atividade, cada grupo dispõe de três copos (verde, amarelo e vermelho), colocados de forma visível na mesa: <ul style="list-style-type: none"> • Copo verde – indica que o grupo está a avançar sem dificuldades; • Copo amarelo – indica o surgimento de uma dúvida, no entanto o grupo ainda consegue avançar; • Copo vermelho – indica que a dúvida persiste e o grupo não consegue avançar. 	Apresentação <i>Genially</i> , livro <i>Migrando</i> (Apêndice 4) Cronómetro digital (Anexo 6) Copos coloridos (Anexo 7)	Leitura Narrativa visual Oralidade Narração oral da sequência produzida com coerência
	20'	O porta-voz de cada grupo apresenta a sequência escolhida e justifica as opções feitas. Para incentivar a participação, as professoras utilizam uma pena que é passada entre as crianças e assinala "a vez de contar a história". As professoras conduzem uma leitura dialogada, apoiada em questões que promovem a exploração e a compreensão da obra. Paralelamente, a professora musicaliza a leitura, baseando-se na canção <i>Filhos da Madrugada</i> , de Zeca Afonso, para dar voz às ilustrações.	Perguntas de exploração da obra (Apêndice 5) Música <i>Filhos da madrugada</i> , de Zeca Afonso (Anexo 8)	
Consolidação	10'	As professoras apresentam a "caixa de boas-vindas", que visa acolher e ajudar alguém que acaba de chegar, proveniente de outro local, fazem a questão:		

	<p>○ Como é que podemos fazer alguém que chegou de outro local sentir-se bem-vindo?</p> <p>Os secretários de cada grupo distribuem uma folha colorida por cada aluno, na qual podem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenhar algo que considerem importante para fazer alguém sentir-se bem-vindo; • Escrever uma pequena mensagem de acolhimento; • Representar um objeto que ofereceriam a alguém recém-chegado. <p>Os alunos colocam as suas contribuições dentro da caixa, que simboliza o acolhimento coletivo.</p>	<p>Folhas A4 coloridas (Anexo 9)</p> <p>Lápis de cor/marcadores dos alunos</p> <p>Caixa de boas-vindas</p>	
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Contínua:</p> <p>Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.</p> <p>Formativa:</p> <p><i>Feedback</i> informal Técnica "Copos coloridos" Grelha de observação do trabalho em grupo.</p>	<p>Grelha de observação (Apêndice 6)</p>	

Apêndice D: Planificação da aula “Embarca na *Arca de Não é* e Descobre o Nóé!”

Planificação de aula: Embarca na *Arca de Não é* e Descobre o Nóé!

Componente do currículo: Português

Instituição cooperante: -----	Data: 1 de abril de 2025
Orientadora cooperante: Maria Manuel Miranda	Ano e turma: 2.º A
Professora em formação: Adriana Silva	Duração: 1 hora e 30 minutos
Objetivos principais da aula	
<ul style="list-style-type: none"> Ler e compreender a obra literária <i>A Arca de Não é</i>, de Miguel Neto; Refletir sobre a relação entre o livro <i>A Arca de Não é</i>, de Miguel Neto e o filme <i>A Arca de Noé</i>; Explorar as potencialidades pedagógicas da utilização do computador no ensino do português. 	
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos	
<ul style="list-style-type: none"> Familiaridade com o uso básico do computador, incluindo a navegação em plataformas digitais e o acesso a conteúdos educativos online; Contacto regular com livros, reconhecendo-os como instrumentos essenciais para a aprendizagem e fruição literária. 	
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Martins, et al., 2017)	
<ul style="list-style-type: none"> A – Linguagens e textos H – Sensibilidade estética e artística I – Saber científico, técnico e tecnológico 	
Aprendizagens Essenciais [AE] (DGE, 2018)	
Oralidade:	
<ul style="list-style-type: none"> “Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la [...]” (DGE, 2018, p. 6); 	
Leitura:	
<ul style="list-style-type: none"> “Identificar e referir o essencial de textos lidos” (DGE, 2018, p. 8); “Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos” (DGE, 2018, p. 8); 	
Educação literária:	
<ul style="list-style-type: none"> “Antecipar o(s) tema(s) com base [...] em elementos do paratexto [...]” (DGE, 2018, p. 10); “Ouvir ler obras literárias [...]” (DGE, 2018, p. 10); “Ler narrativas [...] à idade, por iniciativa própria [...]” (DGE, 2018, p. 10); “Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores)” (DGE, 2018, p. 10). 	

Observações	O trabalho pedagógico será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC];			
	A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos;			
	A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar.			
	Papéis	Funções		
	Controlador do tempo	<ul style="list-style-type: none"> Estar atento ao cronómetro e avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar. 		
Guardião do silêncio	<ul style="list-style-type: none"> Manter ruídos controlados; Evitar a dispersão e a desatenção. 			
Secretário	<ul style="list-style-type: none"> Está atento e coordena toda a atividade do grupo: assegura que todos compreendem as instruções e orienta a elaboração e a execução do plano de trabalho. 			
Porta-voz	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha. 			
🕒 Tempo previsto	Ações estratégicas			
Pré leitura	30'	<p>A professora projeta o <i>Padlet</i> no quadro interativo.</p> <p>As crianças ligam os computadores e acedem ao <i>Google Classroom</i>, onde encontram o <i>link</i> para o <i>Padlet</i>.</p> <p>No <i>Padlet</i>, observam a capa do livro, analisam os elementos paratextuais e a ficha bibliográfica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Título: <i>A Arca de Não é</i> Autor: Miguel Neto Ilustradora: Julie Staebler Editora: Chimpanzé Intelectual <p>A professora questiona as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> Que animal está representado na capa? O que poderá acontecer nesta história? 	<p>Computador</p> <p>Projetor</p> <p>Coluna de som</p> <p><i>Padlet A arca de não é</i> (Apêndice 1)</p> <p><i>Trailer A arca de Noé</i> (Anexo 1)</p> <p><i>Genially A arca de Noé</i> (Apêndice 2)</p>	<p>Educação Literária</p> <p>Elementos paratextuais</p> <p>Antecipação do tema</p> <p>Oralidade</p> <p>Construção e partilha de hipóteses em interação com o grupo</p> <p>Escuta ativa</p> <p>Compreensão do oral</p>


		<p>A professora projeta o trailer do filme <i>A arca de Noé</i> no quadro interativo. As crianças assistem ao vídeo e prestam atenção.</p> <p>De seguida, acedem ao link no <i>Padlete</i> completam as frases lacunares baseadas no trailer. Podem rever o trailer, clicando no link do <i>Padlet</i>.</p> <p>Em conjunto, discutem as respostas e analisam a ficha técnica do filme:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Título: <i>Arca de Noé</i> • Direção: Alois Di Leo e Sergio Machado • Ano de lançamento: 2024 <p>Cada criança escolhe duas palavras da lista e regista no <i>Padlet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Arca, chuva, avião, animais, futebol, pomba, deserto, montanha. 		
Leitura	30'	<p>As crianças acedem ao <i>Padlete</i> clicam no link para o PDF do livro <i>A arca de não é</i>, de Miguel Neto.</p> <p>Leem silenciosamente a história.</p> <p>A professora projeta o livro na versão em espanhol e as crianças ouvem a leitura.</p> <p>Depois, as crianças fazem leitura em voz alta, individualmente.</p>	Livro <i>A arca de não é</i> , de Miguel Neto	Leitura Leitura silenciosa e em voz alta
Compreensão	30'	<p>As crianças acedem ao <i>Padlete</i> clicam no link para o <i>Kahoot</i>.</p> <p>Jogam em pares, respondendo às perguntas sobre a história.</p> <p>Após esta fase, a professora projeta o <i>Kahoot</i> no quadro interativo e repete o jogo em grande grupo.</p> <p>A professora analisa os resultados e discute as respostas mais desafiantes.</p>	Jogo <i>Kahoot A arca de não é</i> (Apêndice 3)	Educação literária Ouvir ler e ler <i>A arca de Não é</i> , de Miguel Neto Compreender <i>A arca de Não é</i> , de Miguel Neto Leitura Ideias principais

Avaliação formativa	<p>Contínua: Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.</p> <p>Formativa: <i>Feedback</i> informal Técnica "Copos coloridos" Respostas do jogo interativo <i>Kahoot</i>.</p>
----------------------------	---

Apêndice E: Planificação da aula “O Nosso Jardim Zoológico (Im)possível – Oficina de Escrita Criativa”

Planificação de aula: **O Nosso Jardim Zoológico (Im)possível – Oficina de Escrita Criativa** Componente do currículo: Português

Instituição cooperante: -----	Data: 2 de abril de 2025
Orientadora cooperante: Maria Manuel Miranda	Ano e turma: 2.º A
Professora em formação: Adriana Silva	Duração: 1 hora e 30 minutos
Objetivos principais da aula	
<ul style="list-style-type: none"> • Criar um animal imaginário a partir da fusão de dois animais reais; • Produzir um texto descritivo coerente e criativo; • Rever e melhorar um texto com base em sugestões dos colegas; • Utilizar ferramentas digitais para redigir e publicar um texto. 	
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos	
<ul style="list-style-type: none"> • Contacto prévio com o texto literário <i>A Arca de Não É</i>, de Miguel Neto; • Compreensão das características principais do estilo do autor, nomeadamente o uso do humor, da criatividade e da invenção de animais (im)possíveis; • Familiaridade com a plataforma <i>Padlet</i> e com a utilização do <i>Google Classroom</i> para aceder a recursos digitais; • Experiência anterior com ferramentas digitais de escrita (<i>Microsoft Word</i>); • Capacidade de leitura e escrita de pequenos textos descritivos; • Participação em atividades de revisão e partilha de textos com os colegas. 	
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Martins, et al., 2017)	
<ul style="list-style-type: none"> • A – Linguagens e textos • D – Pensamento crítico e pensamento criativo • E – Relacionamento interpessoal • F – Desenvolvimento pessoal e autonomia • H – Sensibilidade estética e artística • I – Saber científico, técnico e tecnológico 	
Aprendizagens Essenciais [AE] (DGE, 2018)	
<ul style="list-style-type: none"> • “Escrever textos curtos [...]” (DGE, 2018, p. 8); • “Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista” (DGE, 2018, p. 9). 	

Observações	O trabalho pedagógico será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC];			
	A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos;			
	A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar.			
	Papéis	Funções		
	Controlador do tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Estar atento ao cronómetro e avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar. 		
Guardião do silêncio	<ul style="list-style-type: none"> • Manter ruídos controlados; • Evitar a dispersão e a desatenção. 			
Secretário	<ul style="list-style-type: none"> • Está atento e coordena toda a atividade do grupo: assegura que todos compreendem as instruções e orienta a elaboração e a execução do plano de trabalho. 			
Porta-voz	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha. 			
 Tempo previsto	Ações estratégicas			
Planificação	30'	<ul style="list-style-type: none"> - A professora projeta o <i>Padlet A arca de não é</i> no quadro interativo. - As crianças acedem ao link para o <i>Padlet</i>, através do <i>Google Classroom</i>. - É lida e explicada a proposta, pela professora: criar um animal (im)possível, inspirado no estilo de Miguel Neto. - A professora distribui molduras em folhas A5, uma para cada criança. - As crianças desenham o seu animal, misturando partes de dois animais. - Cada criança cria uma amálgama que será o nome do seu animal (exemplo: "Girafingo" [girafa + flamingo] ou "Pantexugo" [pantera + texugo]). - A professora tira uma fotografia de cada desenho para posterior partilha no <i>Padlet</i>. 	<p>Computador com acesso à Internet</p> <p>Quadro interativo</p> <p><i>Padlet A arca de não é</i> (Apêndice 1)</p> <p>Folhas A5 com moldura e material de desenho. (Apêndice 2)</p>	Escrita Planificação

Escrita	30'	<p>– As crianças abrem o <i>Word</i> e redigem um pequeno texto descritivo do seu animal. No <i>Padlet</i> encontram algumas perguntas orientadoras que podem responder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onde vive? • Como é fisicamente? • O que come? • O que faz durante o dia? • O que o torna especial e único? 	<i>Microsoft Word</i>	<p>Escrita Escrita criativa Utilização de ferramentas digitais na escrita</p>
Revisão	30'	<p>– Cada criança lê o seu texto em voz alta. – A professora orienta a reflexão sobre o texto: clareza, criatividade e correção.</p> <p>– As crianças trocam textos com um colega. – Leem o texto do colega e dão sugestões de melhoria. – Devolvem o texto ao autor para revisão.</p> <p>– As crianças fazem as correções no <i>Word</i>. – A versão final é publicada no <i>Padlet</i>.</p>		<p>Escrita Processos de revisão</p>
Avaliação formativa		<p>Contínua: Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.</p> <p>Formativa: <i>Feedback</i> informal Técnica "Copos coloridos"</p>		

Apêndice F: Planificação da aula “Interjeições ao vento – Oh! Que Aula!”

Planificação de aula: **Interjeições ao vento – Oh! Que Aula!**

Componente do currículo: Português

Instituição cooperante: -----	Data: 13 de maio de 2025
Orientadora cooperante: Maria Manuel Miranda	Ano e turma: 2.º A
Professora em formação: Adriana Silva	Duração: 1 hora e 30 minutos
Objetivos principais da aula	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar interjeições no discurso oral e escrito; • Compreender a função expressiva das interjeições na comunicação; • Utilizar interjeições de forma adequada em diferentes contextos; • Refletir sobre a importância das interjeições na interação com os outros. 	
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos	
<ul style="list-style-type: none"> • Já utilizaram espontaneamente interjeições na oralidade, em situações do quotidiano (ex.: expressar surpresa, dor, alegria ou saudação). 	
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Martins, et al., 2017)	
<ul style="list-style-type: none"> • B – Informação e comunicação • C – Raciocínio e resolução de problemas • D – Pensamento crítico e pensamento criativo • E – Relacionamento interpessoal • F – Desenvolvimento pessoal e autonomia 	
Aprendizagens Essenciais [AE] (DGE, 2018)	
<ul style="list-style-type: none"> • “Representar diferentes papéis comunicativos em jogos [...]” (DGE, 2018, p. 6); • “Identificar a classe das palavras [...] interjeição” (DGE, 2018, p. 11). 	

Observações	O trabalho pedagógico será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC];			
	A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos;			
	A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar.			
	Papéis	Funções		
	Controlador do tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Estar atento ao cronómetro e avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar. 		
Guardião do silêncio	<ul style="list-style-type: none"> • Manter ruídos controlados; • Evitar a dispersão e a desatenção. 			
Secretário	<ul style="list-style-type: none"> • Está atento e coordena toda a atividade do grupo: assegura que todos compreendem as instruções e orienta a elaboração e a execução do plano de trabalho. 			
Porta-voz	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha. 			
🕒 Tempo previsto	Ações estratégicas			
Motivação	20'	Caça à interjeição! – já usei ou não? <ul style="list-style-type: none"> • A professora esconde cartões com diferentes interjeições no pátio da escola. • Cada criança deve encontrar apenas um cartão. • Após a recolha, cada criança lê a interjeição em voz alta e com expressividade. • Ao ouvir a leitura dos colegas, todos repetem a interjeição. • As crianças são convidadas a pensar e a partilhar situações do dia a dia em que já ouviram ou utilizaram algumas das interjeições descobertas. 	Recursos 20 <i>flashcards</i> (interjeições) (cf. Apêndice 1)	Domínios e conteúdos Gramática Classe das palavras: interjeição

		<ul style="list-style-type: none"> A partir das partilhas feitas, a professora conduz uma breve explicação sobre o que são interjeições e a sua função na comunicação. 		
Desenvolvimento das estratégias	15'	A voz do par – Encontro pela interjeição <ul style="list-style-type: none"> No espaço exterior, a professora dá início à atividade com um sorteio. Cada criança retira, de um saco, um papel onde está escrita uma interjeição. As interjeições selecionadas para esta dinâmica são: "Uau!", "Ena!", "Atenção!", "Vamos!", "Olá!", "Oxalá!", "Chau!", "Ai!", "Chiu!" e "Fora!". As crianças são orientadas a não revelar a interjeição que lhes calhou. A professora explica que, de seguida, todos serão vendados e que o desafio consiste em encontrar, apenas através da repetição da interjeição em voz alta, o colega que recebeu a mesma palavra. Até formarem os pares, as crianças devem permanecer com os olhos vendados, escutar com atenção e movimentarem-se com cautela no espaço. A professora distribui as vendas e acompanha a atividade, garantindo a segurança e envolvimento de todos. 	<p>Saco</p> <p>10 <i>flashcards</i> (interjeições) (cf. Apêndice 2)</p> <p>20 vendas</p>	<p>Gramática</p> <p>Classe das palavras: interjeição</p>
	20'	Significado em ação – Encontrar o sentido da interjeição <ul style="list-style-type: none"> Uma vez formados os pares, a professora espalha no espaço 10 arcos coloridos, cada um com um cartaz A4 com os significados das interjeições distribuídas. 	<p>10 arcos</p> <p>Cartazes dos significados (cf. Apêndice 3)</p>	<p>Gramática</p> <p>Classe das palavras: interjeição</p>

		<ul style="list-style-type: none"> Os pares devem circular, ler atentamente cada cartaz, discutir entre si e chegar a um consenso sobre o significado que mais se adequa à sua interjeição, posicionando-se dentro do arco. No final da atividade, cada par apresenta a sua interjeição e o significado correspondente, discutem as decisões tomadas e, se necessário, a professora faz correções. 		
	15'	Confia em Mim! – Percurso de orientação com interjeições <ul style="list-style-type: none"> Mantendo os pares formados, a professora propõe um novo desafio: cada par deve escolher duas interjeições, às quais será atribuído um valor funcional: <ul style="list-style-type: none"> Uma interjeição para sinalizar que é seguro avançar (ex.: "Vamos!"); Outra para indicar perigo ou paragem (ex.: "Ai!", "Ui!"). De seguida, os pares definem quem será o elemento A (quem será guiado, de olhos vendados) e o elemento B (quem irá conduzir). Com as vendas colocadas, os elementos A confiam no colega para os orientar, através da utilização de apenas as interjeições escolhidas como forma de comunicação. O elemento B deve ajustar o ritmo ao colega, garantir segurança e clareza na comunicação e guia-lo apenas pela voz. No final, os papéis invertem-se: agora os elementos B serão vendados e os elementos A assumem o papel de guias. 	<p>20 vendas</p>	<p>Oralidade</p> <p>Papéis comunicativos</p> <p>Gramática</p> <p>Classe das palavras: interjeição</p>
	10'	Refletir e sentir – Partilha da experiência <ul style="list-style-type: none"> Concluída a experiência, a professora reúne o grupo, sentado em círculo no chão, para um momento de reflexão partilhada. Orienta a conversa com perguntas como: <ul style="list-style-type: none"> "Como te sentiste ao ser guiado(a)?" "Confiavas no teu par? Porquê?" 		

		<ul style="list-style-type: none"> o "Foi mais fácil guiar ou ser guiado(a)? O que aprendeste com isso?" 		
Consolidação	10'	<p>Pingue Pongue - Passa e responde!</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças mantêm-se sentadas em círculo no chão, tal como na atividade anterior. • A professora prepara um conjunto de pergunta sobre o conteúdo trabalhado na aula – interjeições: <ul style="list-style-type: none"> o "O que é uma interjeição?" o "Podes dizer-me uma interjeição que tenhas ouvido ou dito hoje?" o "Quando escrevemos uma interjeição, que sinal de pontuação, normalmente, colocamos no fim?" o "Consegues dizer-me uma situação em que poderias usar a interjeição "Atenção!"?" o "Se estivesses a despedir-te de alguém, que interjeição poderias usar?" o "Qual foi a interjeição mais divertida que ouviste na aula de hoje? Porquê?" o "Consegues dar-me um exemplo de uma interjeição e dizer-me o seu significado?" o "Consegues dizer duas interjeições diferentes que expressem surpresa?" o "Podes representar como dirias a interjeição "Uau!" ao ver um espetáculo de fogo de artifício?" o "Podes dizer-me uma coisa que aprendeste hoje sobre interjeições?" • A professora explica as regras do jogo: 	<p>Bola de ténis</p> <p>Saco</p> <p>Lista dos nomes dos alunos</p>	<p>Gramática</p> <p>Classe das palavras: interjeição</p>
		<ul style="list-style-type: none"> o Um nome é sorteado; essa criança recebe a bola e escuta a pergunta. o Pode optar por responder ou passar a bola a um colega à escolha, que considere saber a resposta. o Quem responde lança a bola a outro colega, garantindo que não repete participantes já envolvidos. o O jogo prossegue até que todas as perguntas sejam respondidas. <ul style="list-style-type: none"> • A professora acompanha com atenção, esclarece dúvidas e incentiva as crianças a justificar as respostas dadas. 		
Avaliação		<p>Contínua:</p> <p>Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.</p> <p>Formativa:</p> <p><i>Feedback</i> informal Técnica "Copos coloridos" Técnica "Pingue Pongue" Folha de registo de observação direta do trabalho em grupo (cf. Apêndice 4)</p>		

Apêndice G: Atividade de matemática aula “Das árvores nascem livros”

<p>As professoras acompanham as crianças ao pátio da escola para recolherem folhas de diferentes árvores.</p> <p>De regresso à sala, as crianças utilizam as folhas recolhidas como unidade de medida para medir objetos como:</p> <ul style="list-style-type: none">• O tampo da mesa.• A largura do quadro branco. <p>Registam os valores obtidos e comparam-nos com os registos das outras crianças.</p> <p>Discussão guiada pelas professoras sobre a variação dos resultados e a necessidade de medidas universais, como o metro e o centímetro.</p>	Folhas	Matemática Medição e unidades de medida Unidades de medida convencionais Metro e centímetro
--	--------	--

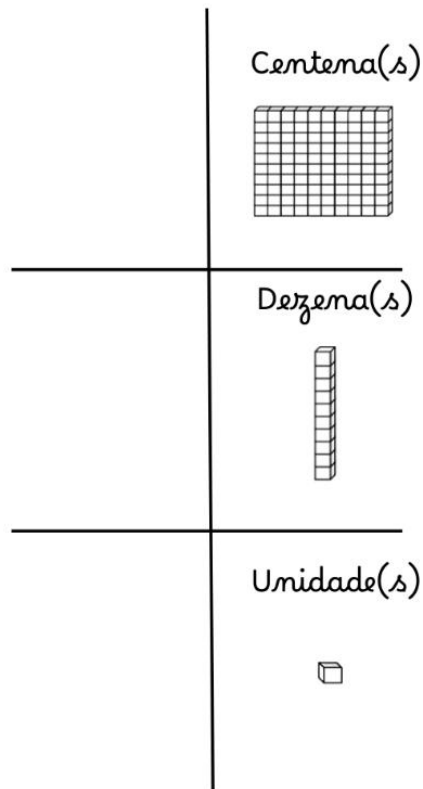


Nome do grupo: _____

Trabalho em grupo
Ficha de Registo - Construção de animais com o MAB

O nosso animal é o/a: _____

O nosso animal é feito de:



Registem os números representados pelo MAB e façam a sua leitura por classes.

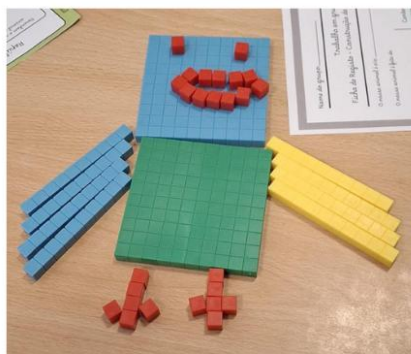
$$\underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

$$\underline{\quad} = \underline{\quad}$$

Avaliem o nosso trabalho: ☆☆☆☆☆

Bom trabalho!

Apêndice H2: Registo fotográfico das criações dos alunos na atividade de matemática na aula "Bicharada em Movimento: No 2.º A, Parado Ninguém Está!"



Apêndice I: Recurso usado na atividade de matemática na aula “Cabeça para Baixo e Ideias para Cima”

50 a	623 Felini	797 viajar.	20 continuou
36 só	622 Sentia-se	807 triste.	28 e
24 Alguém	232 Encontrou	702 muito	32 gentil.
14 Juntos,	202 em	415 sentiam-se	10 casa.
30 diferente	20 é	454 especial.	18 Ser

5 x 10	627 - 4	788 + 9	4 x 5
4 x 9	647 - 25	780 + 27	4 x 7
3 x 8	657 - 425	645 + 57	4 x 8
2 x 7	627 - 425	388 + 27	5 x 2
5 x 6	647 - 627	425 + 29	6 x 3

Apêndice K: Recurso usado na atividade de matemática na aula "Entre Gigões e Anantes, há poesia na Matemática"

Nome: _____

Data: _____

Desafio I - Casas dos Gigões e dos Anantes

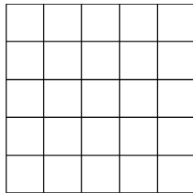
- Os Gigões e os Anantes vivem em casas feitas com 5 quadrados mágicos.

✦ O que vais fazer:

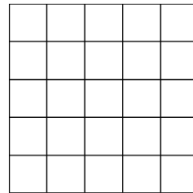
- Usa 5 quadrados exatamente iguais.
- Constrói casas diferentes, sempre com os quadrados ligados por lados (não só pelos cantos).
- Desenha cada casa no quadriculado.
- Para cada casa, regista:
 - Perímetro: a soma do comprimento de todos os lados.
 - Área: quantas vezes a unidade de medida cabe na superfície (já sabes!).

— 1 unidade de perímetro

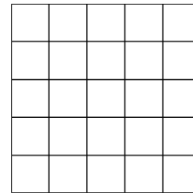
□ 1 unidade de área



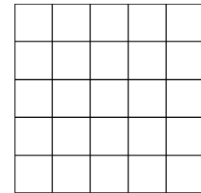
P= _____
A= _____



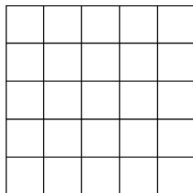
P= _____
A= _____



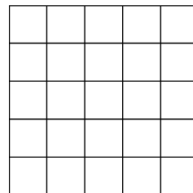
P= _____
A= _____



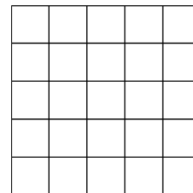
P= _____
A= _____



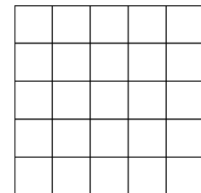
P= _____
A= _____



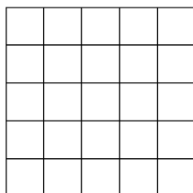
P= _____
A= _____



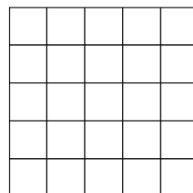
P= _____
A= _____



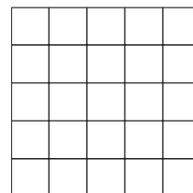
P= _____
A= _____



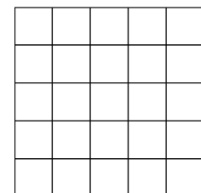
P= _____
A= _____



P= _____
A= _____



P= _____
A= _____



P= _____
A= _____


Será que, mesmo diferentes, ocupam o mesmo espaço?

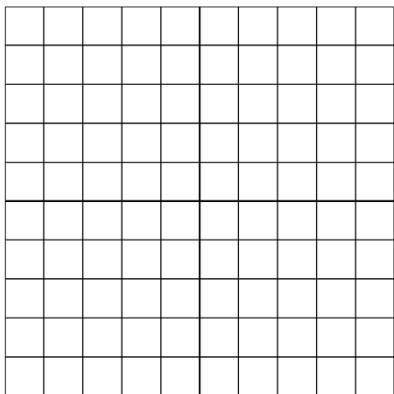


Desafio 2 - Casas dos Gigões e dos Anantes

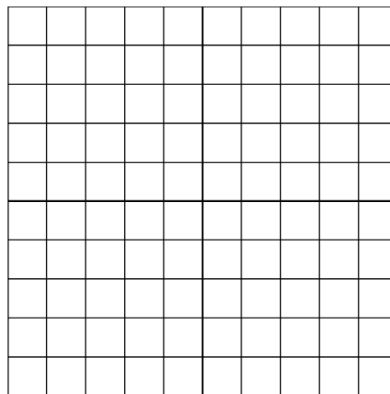
- Os Gigões e os Anantes são grandes amigos. Decidiram juntar as suas casas para morar juntos!

✂ O que vais fazer:

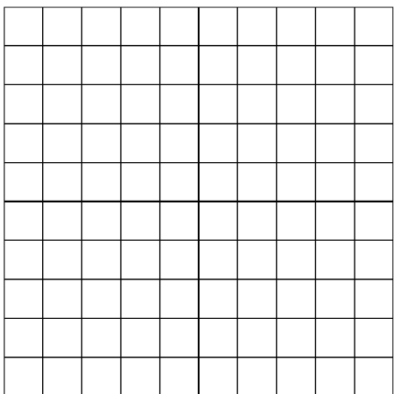
- Escolhe dois pentaminós diferentes (duas casas).
- Junta-os da maneira que quiseres, sempre com os quadrados ligados por lados (não só pelos cantos).
- Desenha a nova casa na folha quadriculada. — 1 unidade de perímetro  1 unidade de área
- Para cada nova casa, regista o perímetro e a área.



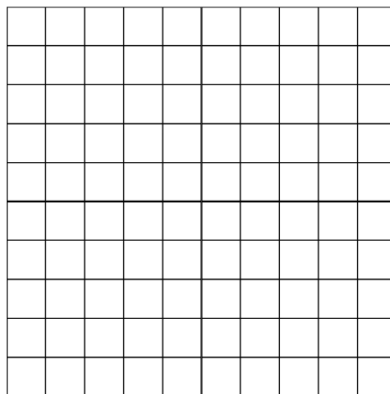
P= _____ A= _____



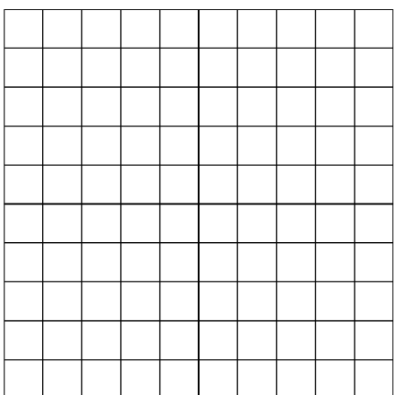
P= _____ A= _____



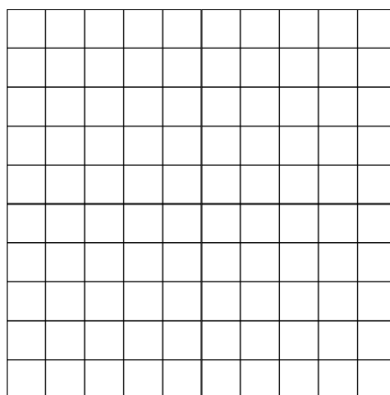
P= _____ A= _____



P= _____ A= _____





P= _____ A= _____



P= _____ A= _____

Apêndice L: Recurso usado na atividade de matemática na aula “Cozinhados e contados: saberes servidos em contexto”

Nome do restaurante: _____ Data: _____	
	<h2>Conta sabores</h2> <p>Constrangimentos matemáticos</p> 
Pratos principais	Total = 50€
Entradas total = $\frac{1}{2}$ do valor total dos pratos principais	Estratégias de cálculo: Total: _____ €
Sobremesas total = + 10€ do valor total das entradas	Estratégias de cálculo: Total: _____ €
Bebidas total = - 15€ do valor total das entradas	Estratégias de cálculo: Total: _____ €

Apêndice M: Planificação da aula “Plantástico! Uma viagem pelo Reino Vegetal”

Planificação de aula: “Plantástico! Uma viagem pelo Reino Vegetal”

Componente do currículo: Estudo do Meio

Instituição cooperante: ----- Orientadora cooperante: Maria Manuel Miranda Díade: Adriana Silva e Ana Filipa Ferreira	Data: 17 de março de 2025 Ano e turma: 2.º A Duração: 1 hora e 30 minutos
Objetivos principais da aula	
<ul style="list-style-type: none">• Identificar as partes constituintes das plantas (raiz, caule, folha e flor);• Reconhecer a diversidade de plantas no ambiente próximo;• Identificar os cuidados necessários com as plantas;• Desenvolver competências de observação e de registo.	
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos	
<ul style="list-style-type: none">• Conhecimento elementar sobre os elementos naturais do meio ambiente;• Identificação visual de diferentes tipos de plantas;• Reconhecimento da importância das plantas para o ambiente e para os seres vivos;• Compreensão inicial de que as plantas são seres vivos que necessitam de cuidados.	
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Martins, et al, 2017)	
<ul style="list-style-type: none">• C – Raciocínio e resolução de problemas• D – Pensamento crítico e pensamento criativo• E – Relacionamento interpessoal• G – Bem-estar, saúde e ambiente• H – Sensibilidade estética e artística• I – Saber científico, técnico e tecnológico	

Aprendizagens Essenciais [AE] (Direção-Geral de Educação [DGE], 2018)	
Estudo do Meio	
Domínio: Natureza	
<ul style="list-style-type: none">• “Categorizar [as plantas] de acordo com semelhanças e diferenças observáveis ([...] plantas: tipo de raiz, tipo de caule, forma da folha, folha caduca/persistente, cor da flor, fruto e semente, etc.)” (DGE, 2018a, p. 7);• “Relacionar as características [...] [das] plantas com o seu habitat” (DGE, 2018a, p. 7);• “Relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza” (DGE, 2018a, p.7).	
Domínio: Sociedade/Natureza/Tecnologia	
<ul style="list-style-type: none">• “Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento” (DGE, 2018a, p. 9).	
Educação Artística – Artes Visuais	
Domínio: Apropriação e reflexão	
<ul style="list-style-type: none">• “Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão) [...] integrada em diferentes contextos culturais” (DGE, 2018b, p. 7).	
Domínio: Experimentação e criação	
<ul style="list-style-type: none">• “Experimentar possibilidades expressivas dos materiais [...] e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações” (DGE, 2018b, p. 8).	
Educação Artística – Música	
Domínio: Experimentação e criação	
<ul style="list-style-type: none">• “Tocar [...] em grupo [...] peças musicais [...] de outros, utilizando instrumentos musicais, convencionais [clavas]” (DGE, 2018c, p. 8).	

Observações	O trabalho pedagógico será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC]; A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos; A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar.			
	Papéis	Funções		
	Controlador do tempo	<ul style="list-style-type: none"> Estar atento ao cronómetro e avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar. 		
	Guardião do silêncio	<ul style="list-style-type: none"> Manter ruídos controlados; Evitar a dispersão e a desatenção. 		
	Secretário	<ul style="list-style-type: none"> Está atento e coordena toda a atividade do grupo: assegura que todos compreendem as instruções e orienta a elaboração e a execução do plano de trabalho. 		
Porta-voz	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha. 			
🕒 Tempo previsto	Ações estratégicas		Recursos	Domínios e conteúdos
Motivação	10'	<p>Projeção de um vídeo curto, criado no <i>Vidnoz</i>, com uma personagem a lançar o desafio do pedipaper que explicita as regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> Respeitar as plantas; Permanecer junto ao grupo; Depois de completarem a tarefa de cada estação, abrem o envelope para descobrirem uma peça do puzzle (da obra "Os doze girassóis numa jarra", de Van Gogh) e passam à próxima estação (indicada pelas setas). Vence o grupo que terminar o percurso no menor tempo possível e tiver cumprido todas as tarefas. <p>Distribuição de uma ficha de observação por cada grupo e de um mapa de orientação (que indica a sequência das estações), sendo que se mantêm os grupos habituais.</p>	<p>Computador Projetor Vídeo (Apêndice 1)</p> <p>Ficha de observação (Apêndice 2) Mapas de orientação</p>	

		De seguida, com a orientação das professoras, as crianças dirigem-se para o espaço exterior, onde se encontram as seis estações do pedipaper, previamente preparadas, e iniciam na estação indicada pelo mapa de orientação que receberam (cada grupo inicia numa estação diferente).	(Apêndice 3)	
Desenvolvimento das estratégias	70'	<p>Pedipaper – "Plantástico! Uma viagem pelo Reino Vegetal" O pedipaper tem seis estações, devidamente identificadas, com diferentes tarefas, bem como envelopes com peças do puzzle que os grupos irão ordenar e construir após percorrerem todas as estações, nomeadamente:</p> <p>Estação "O laboratório da raiz" Dedicada às partes que constituem as plantas, esta estação contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cartaz com imagem de uma planta completa com todas as partes claramente identificadas: raiz, caule, folha e flor; Experiência com jarros brancos em jarros com água e corante: 1.º cortar a ponta do caule da flor na diagonal; 2.º colocar cerca de 200ml de água numa jarra; 3.º colocar cerca de 15 gotas de corante alimentar na água e mexer um pouco em volta; 4.º adicionar a flor à jarra. (Para demonstrar como o caule transporta os nutrientes e a água a todas as partes da planta. Isto é, através da raiz, as plantas recebem água e nutrientes da terra, que percorrem o caule até chegarem às pétalas. Na ausência de raiz é o caule que desempenha essa função); Envelope com uma peça do puzzle. <p>Estação "O ateliê das folhas mágicas" Dedicada à exploração de diferentes folhas, esta estação contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diversas folhas de diferentes texturas, formas e tamanhos; Lápis de cera e folhas brancas A4 (para realizarem "frottage": técnica de decalque); Envelope com uma peça do puzzle. 	<p>6 envelopes Puzzle (Apêndice 4) Identificação das estações (Apêndice 5)</p> <p>Cartaz "Partes da planta" (Apêndice 6) Flores brancas (jarros) Jarros Água Tesoura Corante alimentar</p> <p>Folhas Lápis de cera Folhas brancas A4</p>	<p>Natureza Partes constituintes das plantas Atividade experimental</p> <p>Natureza Diversidade das folhas</p>

		<p>Estação "A floresta das cores escondidas" Representativa da grande variedade de cores das plantas, esta estação contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frascos numerados com pigmentos naturais extraídos de plantas (beterraba; espinafre e mirtilo); • Envelope com uma peça do puzzle. <p>Estação "A dança dos polinizadores" Dedicada às plantas e aos animais polinizadores (abelhas), que contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo do musication "Percussion Playalong", de Sylvia Pizzicato; • Instrumento clavas; • Envelope com uma peça do puzzle. <p>Estação "Os mundos secretos" Dedicada aos habitats das plantas, que contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartaz com imagens de plantas em diferentes lugares (sol, sombra, água); • Envelope com uma peça do puzzle. <p>Estação "O jardim do futuro" Dedicada aos cuidados a ter com as plantas, que contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartaz com imagens de ações com vista à preservação das plantas; • Envelope com uma peça do puzzle. <p>A descoberta do puzzle Reunião dos grupos para que organizem e montem o puzzle com as peças recolhidas (da obra "Os doze girassóis numa jarra" de Van Gogh).</p>	<p>Frascos numerados com pigmentos naturais (Anexo 1)</p> <p>Vídeo "Percussion Playalong" (Anexo 2) Instrumento clavas</p> <p>Cartaz "Onde vivem as plantas?" (Apêndice 7)</p> <p>Cartaz "O guia dos cuidados com as plantas" (Apêndice 8)</p>	<p>Natureza Pigmentos naturais das plantas</p> <p>Sociedade/Natureza/Tecnologia Polinização e relação plantas-animais Habitats das plantas</p> <p>Sociedade/Natureza/Tecnologia Cuidados e preservação das plantas</p>
--	--	--	--	---

		<p>Retorno à sala e afixação dos <i>puzzles</i> para exposição, juntamente com um diálogo acerca do autor e conteúdo da obra do <i>puzzle</i>.</p>		
Consolidação	10'	<p>Distribuição de um <i>flipbook</i> acerca das funções das partes da planta para as crianças, colorirem, recortarem e colarem no caderno diário, ficando com um registo estruturado dos conteúdos abordados.</p>	<p><i>Flipbook</i> (Apêndice 9)</p>	
Avaliação formativa		<p>Contínua: Notas de campo Observação direta do desempenho e envolvimento dos alunos durante o <i>pedipaper</i></p> <p>Formativa: <i>Feedback</i> informal Diálogo final, em grande grupo, sobre as descobertas realizadas e aprendizagens adquiridas Rubrica de avaliação por grupo</p>	<p>Rubrica (Apêndice 10)</p>	

Apêndice N: Planificação da aula "Jigsaw dos Bichos: Cada Peça Conta!"

Planificação de aula: *Jigsaw dos Bichos: Cada Peça Conta!*

Componente do currículo: Estudo do Meio

Instituição cooperante: -----	Data: 1 de abril de 2025
Orientadora cooperante: Maria Manuel Miranda	Ano e turma: 2.º A
Professora em formação: Adriana Silva	Duração: 1 hora e 30 minutos
Objetivos principais da aula	
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar conhecimentos sobre os animais e as suas características (animais selvagens e animais domésticos, revestimento, alimentação e reprodução); Desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem em grupo. 	
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos	
<ul style="list-style-type: none"> Identificar animais selvagens e domésticos; Reconhecer os diferentes ambientes onde vivem os animais; Distinguir algumas características externas dos animais (penas, pelos, escamas, bico, garras...); Conhecer o que alguns animais comem, como vivem e se reproduzem. 	
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Martins, et al., 2017)	
<ul style="list-style-type: none"> B – Informação e comunicação C – Raciocínio e resolução de problemas D – Pensamento crítico e pensamento criativo E – Relacionamento interpessoal F – Desenvolvimento pessoal e autonomia 	
Aprendizagens Essenciais [AE] (DGE, 2018)	
<ul style="list-style-type: none"> "Categorizar os [animais] de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (tipos de: revestimento, alimentação, locomoção e reprodução [...])" (adaptado de DGE, 2018, p. 7); "Relacionar as características dos [...] animais [...] com o seu <i>habitat</i>" (DGE, 2018, p. 7). 	

Observações	O trabalho pedagógico será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC];		
	A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos;		
	A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar.		
	Papéis	Funções	
	Controlador do tempo	<ul style="list-style-type: none"> Estar atento ao cronómetro e avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar. 	
Guardião do silêncio	<ul style="list-style-type: none"> Manter ruídos controlados; Evitar a dispersão e a desatenção. 		
Secretário	<ul style="list-style-type: none"> Está atento e coordena toda a atividade do grupo: assegura que todos compreendem as instruções e orienta a elaboração e a execução do plano de trabalho. 		
Porta-voz	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha. 		
🕒 Tempo previsto	Ações estratégicas		Recursos
Fase 1 Introdução do tema	10'	<p>A professora faz a pergunta "Se fosses um animal, qual serias? Porquê?".</p> <p>Cada aluno regista a sua resposta num <i>post-it</i> e cola-o no quadro.</p> <p>A professora introduz o desafio central: "Como podemos agrupar estes animais consoante as suas características?", que constitui o fio condutor à volta do qual se desenrola toda a aula.</p>	<i>Post-its</i>
Fase 2 Grupos Iniciais	15'	<p>A professora distribuiu um puzzle e pede às crianças que, em grupo, o montem. Cada criança escolhe uma peça, que corresponde a uma dos quatro tópicos de discussão especializados:</p> <ul style="list-style-type: none"> Peça amarela: Classificar animais por revestimento (pelos, penas, escamas, pele nua, concha e carapaça). 	<p>Cronómetro digital</p> <p>Peças de puzzle coloridas (Apêndice 1)</p>
			<p>Estudo do Meio Natureza</p> <p>Seres vivos (animais)</p>
			<p>Estudo do Meio Natureza</p> <p>Características dos animais (tipos de: alimentação,</p>

		<ul style="list-style-type: none"> Peça azul: Agrupar animais por alimentação (herbívoros, carnívoros, omnívoros). Peça vermelha: Distinguir animais domésticos vs. selvagens. Peça verde: Identificar modos de reprodução (ovíparos vs. vivíparos). <p>A professora enfatiza que cada peça do puzzle é essencial para resolver o desafio central: "Como agrupar animais consoante as suas características?".</p> <p>A professora clarifica que, nesta fase, as crianças devem compreender a sua tarefa individual e têm 5 minutos para o fazer.</p>	Cartão com tópicos de discussão (Apêndice 2)	<i>habitat</i> , revestimento e reprodução Relação entre características dos animais e os seus <i>habitats</i>
Fase 3 Grupos de Especialistas	25'	<p>As crianças reorganizam-se em novos grupos, conforme a cor da peça que escolheram.</p> <p>Por se especializarem no mesmo tópico de discussão, estes grupos designam-se por "Grupos de Especialistas".</p> <p>A professora explica que cada Grupo de Especialistas terá 10 minutos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> Discutir o tópico de discussão especializado sobre os animais; Preparar uma explicação clara. <p>Nesta fase, é essencial que cada criança se envolva com os restantes elementos do Grupo de Especialistas, uma vez que recairá sobre si a responsabilidade de levar para o seu Grupo Inicial a explicação da característica que lhe foi atribuída. Com este procedimento, cada criança terá de ser capaz de explicar os processos realizados e defender as opções tomadas no Grupo de Especialistas.</p>		Estudo do Meio Natureza Características dos animais (tipos de: alimentação, <i>habitat</i> , revestimento e reprodução) Relação entre características dos animais e os seus <i>habitats</i>
Fase 4 Grupos Iniciais	25'	<p>As crianças regressam aos seus Grupos Iniciais.</p> <p>Cada especialista tem 15 minutos para explicar a sua descoberta aos colegas.</p>		


		A professora circula entre os grupos para esclarecer dúvidas.		
Fase 5 Reflexão		<p>A professora circula entre os grupos, ouve as discussões e faz perguntas-chave, como por exemplo: "O que são animais selvagens?" "Como se chamam os animais que se alimentam somente de plantas?", com o objetivo de aferir a compreensão dos conceitos-chave (herbívoros, ovíparos, etc.); desafiar raciocínios incompletos (ex.: "Se o morcego tem pelos, é um mamífero ou uma ave?") e registar dificuldades comuns para retomar.</p> <p>A professora projeta o <i>quiz</i> Jogo "Kahoot dos animais" no quadro com perguntas relacionadas ao tópico estudado.</p> <p>As crianças respondem em grande grupo às perguntas.</p> <p>Cada criança recebe um <i>flipbook</i> pré-impresso (4 abas: revestimento, alimentação, selvagens vs domésticos, reprodução). Devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> Colorir as duas janelas com a mesma cor; Recortar e colar as janelas correspondentes, no caderno diário; Ler o conteúdo do <i>flipbook</i>. 	Computador Quadro interativo Jogo <i>Kahoot</i> dos animais (Apêndice 3) Fotocópias do <i>Flipbook</i> dos animais (Apêndice 4)	
Avaliação formativa		Contínua: Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas. Formativa: <i>Feedback</i> informal Técnica "Copos coloridos" Jogo <i>Kahoot</i>		

Apêndice O: Planificação da aula “Cores que contam: É ácido ou não é?”

Planificação de aula: **Cores que contam: É ácido ou não é?**

Componente do currículo: Estudo do Meio

Instituição cooperante: -----	Data: 23 de abril de 2025
Orientadora cooperante: Maria Manuel Miranda	Ano e turma: 2.º A
Professora em formação: Adriana Silva	Duração: 1 hora e 30 minutos
Objetivos principais da aula	
<ul style="list-style-type: none"> Realização de uma atividade experimental com um indicador natural de pH (água de couve roxa); Comparar materiais segundo o seu nível de acidez; Agrupar materiais segundo o seu nível de acidez; Desenvolver competências de previsão, observação, registo e interpretação de resultados; Consolidar a aplicação do método experimental. 	
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos	
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento do método experimental; Familiarização com a realização de atividades experimentais, com respeito pelas normas de segurança e utilização adequada de materiais básicos de laboratório. 	
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Martins, et al., 2017)	
<ul style="list-style-type: none"> B – Informação e comunicação C – Raciocínio e resolução de problemas D – Pensamento crítico e pensamento criativo E – Relacionamento interpessoal F – Desenvolvimento pessoal e autonomia 	
Aprendizagens Essenciais [AE] (DGE, 2018)	
<ul style="list-style-type: none"> “Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento” (adaptado de DGE, 2018, p. 9). 	

Observações	O trabalho pedagógico será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC]; A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos; A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar.		
	Papéis	Funções	
	Controlador do tempo	<ul style="list-style-type: none"> Estar atento ao cronómetro e avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar. 	
	Guardião do silêncio	<ul style="list-style-type: none"> Manter ruídos controlados; Evitar a dispersão e a desatenção. 	
	Secretário	<ul style="list-style-type: none"> Está atento e coordena toda a atividade do grupo: assegura que todos compreendem as instruções e orienta a elaboração e a execução do plano de trabalho. 	
	Porta-voz	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha. 	
 Tempo previsto	Ações estratégicas		
Motivação	10'	Imaginar o cientista: <ul style="list-style-type: none"> A professora pede às crianças que fechem os olhos por alguns segundos e imaginem um cientista. A professora convidada a crianças partilhar o que imaginaram. A professora regista no quadro as palavras-chave mencionadas pelos alunos. A professora apresenta um breve vídeo protagonizado pela avatar “Gorete”, criada por IA. As crianças assistem atentamente e identificam como a Gorete desafia ideias pré-concebidas sobre cientistas. 	Recursos Projetor Computador Colunas de som Vídeo do avatar Gorete (Apêndice 1)
			Domínios e conteúdos Estudo do Meio Conceito de cientista e método experimental

		<ul style="list-style-type: none"> Segue-se uma curta conversa: "O que torna a Gorete uma cientista? Em que se parece ou difere das vossas ideias iniciais?" 		
Desenvolvimento das estratégias	20'	<p>Vivenciar o método experimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora questiona: "Alguém sabe o que é o método experimental?" e regista no quadro as respostas e conceções alternativas das crianças. A professora exhibe, através de uma apresentação digital (<i>Canva</i>), cada etapa do método experimental. Cada criança recebe um <i>flipbook</i> com abas – Problema, Observação, Hipótese, Experiência, Registo e Conclusão – e, à medida que a professora explica cada passo, as crianças abrem a aba correspondente. A professora propõe um percurso simbólico pela sala: em cada etapa, as crianças param, repetem em voz alta o nome do passo e executam um gesto alusivo (ex.: dedo no queixo para "problema", olhar em volta para "observação", mexer os braços para "experiência"). 	<p>Quadro e marcador Apresentação digital (Apêndice 2) <i>Flipbook</i> (Apêndice 3)</p>	<p>Estudo do Meio Etapas do método experimental</p>
	45'	<p>Mãos à obra: atividade experimental com um indicador natural de pH</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora apresenta os materiais de laboratório: copo de Becker; seis tubos de ensaio; seis pipetas; suporte dos tubos de ensaio. 	<p>Copo de Becker; Seis tubos de ensaio Seis pipetas Suporte dos tubos de ensaio; Etiquetas autocolantes</p>	<p>Estudo do Meio Indicadores de pH / propriedades de substâncias Aplicação do método experimental</p>

		<ul style="list-style-type: none"> A professora mostra os reagentes a testar: sumo de limão; pasta de dentes; limpa-vidros; água com açúcar; água com sal e refrigerante. A professora exhibe o indicador natural (água de couve-roxa), indica a cor-padrão e descreve a preparação (¼ de couve, 4 canecas de água, fervida 5 min). As crianças têm um momento para observar e cheirar tudo. A professora orienta as crianças a preencherem a última aba do <i>flipbook</i>, seguindo passo a passo o protocolo experimental: <ul style="list-style-type: none"> Escrever a pergunta de investigação: "Como podemos saber se uma substância é ácida?" Rodear, a lápis, os materiais utilizados da atividade experimental. Ordenar as etapas do método experimental, que desbloqueia a "palavra secreta" ácido. Fazer a previsão da cor esperada para cada mistura. Adicionar, em cada tubo, algumas gotas de água de couve-roxa. Registar, no <i>flipbook</i>, a cor obtida em cada ensaio. Concluir se cada substância é ácida, neutra ou básica. Desenhar, de forma simples, o resultado final de cada teste. Após a realização, faz-se a correção conjunta no quadro. Sendo que todo o protocolo é sustentado por uma apresentação <i>Canva</i> de apoio visual. 	<p>Sumo de limão Pasta de dentes Limpa vidros Água com açúcar Água com sal Refrigerante Água de couve-roxa</p>	
--	--	---	--	--

<p>Consolidação</p>	<p>15'</p>	<p>Circuito de ideias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora faz circular, em cada grupo, uma folha A4 com a pergunta: "Como podemos saber se uma substância é ácida?" • Cada criança lê o que está escrito, acrescenta uma ideia ou comentário breve (1–2 frases) e passa a folha ao colega seguinte. • No final, as folhas são lidas em voz alta e cada grupo comenta as contribuições do elemento. 	<p>Folhas A4</p>	
<p>Avaliação formativa</p>		<p>Contínua: Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.</p> <p>Formativa: <i>Feedback</i> informal Técnica "Copos coloridos" Técnica "Notas em cadeia" Folha de registo de observação direta do trabalho em grupo (cf. Apêndice 4)</p>		

Apêndice P: Planificação da aula “Das árvores nascem livros”

Planificação de aula: “Das árvores nascem livros”

Articulação de saberes

Instituição cooperante: -----	Data: 18 de março de 2025
Orientadora cooperante: Maria Manuel Miranda	Ano e turma: 2.º A
Díade: Adriana Silva e Ana Filipa Ferreira	Duração: 3h
Objetivos principais da aula	
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver o gosto pela leitura e interpretação de textos poéticos;• Promover a expressividade e fluência leitora através da leitura coral;• Expandir o vocabulário por meio da exploração de palavras desconhecidas com recurso a um glossário digital ilustrado;• Relacionar a poesia com conhecimentos do Estudo do Meio, nomeadamente das plantas;• Discutir os inconvenientes do uso de unidades de medida não padronizadas e as vantagens de usar unidades de medida convencionais, através da utilização de elementos da natureza.	
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos	
<ul style="list-style-type: none">• Noção de poema e das suas características principais (estrofes, versos, ritmo);• Conceitos básicos de medidas de comprimento (metro e centímetro);• Familiaridade com o uso básico do computador.	
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Martins, et al, 2017)	
<ul style="list-style-type: none">• A – Linguagens e textos• D – Pensamento crítico e pensamento criativo• E – Relacionamento interpessoal	
<ul style="list-style-type: none">• F – Desenvolvimento pessoal e a autonomia• H – Sensibilidade estética e artística	
Aprendizagens Essenciais [AE] (Direção-Geral de Educação [DGE], 2018)	
Português	
Domínio: Oralidade	
<ul style="list-style-type: none">• “ Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia” (DGE, 2018a, p. 6).	
Domínio: Leitura	
<ul style="list-style-type: none">• “Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos” (DGE, 2018a, p. 9).	
Domínio: Educação Literária	
<ul style="list-style-type: none">• “Ler [...] poemas adequados à idade, por iniciativa [...] de outrem” (DGE, 2018a, p. 10);• “Antecipar o(s) tema(s) com base [...] em elementos do paratexto [...]” (DGE, 2018a, p. 10);• “Explicitar o sentido dos poemas escutados [e] lidos” (DGE, 2018a, p. 10).	
Domínio: Gramática	
<ul style="list-style-type: none">• “Desenvolver o conhecimento lexical [...]” (DGE, 2018a, p. 12).	
Estudo do Meio	
Domínio: Sociedade/Natureza/Tecnologia	
<ul style="list-style-type: none">• “Descrever elementos naturais e humanos do lugar onde vive [...]” (DGE, 2018b, p. 8).	
Matemática	
Domínio: Geometria e Medida	
<ul style="list-style-type: none">• “Reconhecer o metro e o centímetro como unidades de medida convencionais” (DGE, 2021, p. 43).	

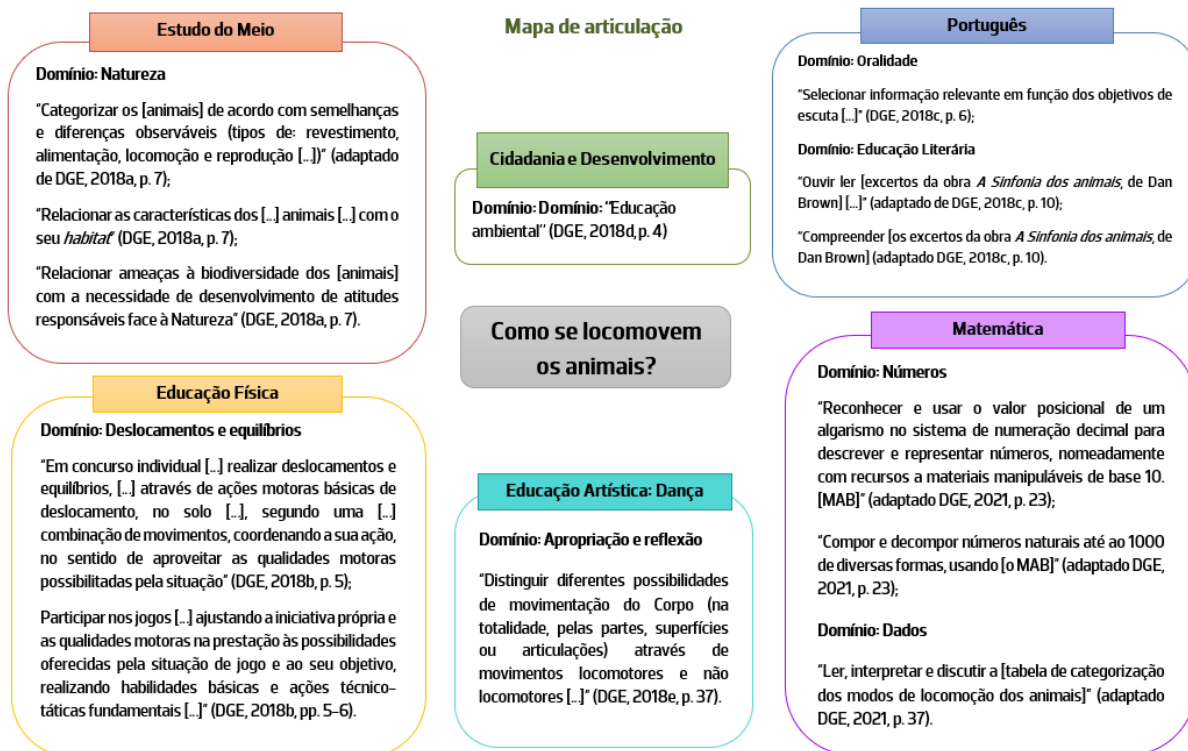
Observações	O trabalho pedagógico em sala de aula será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC]; A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos; A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar.			
	Papéis	Funções		
	Controlador do tempo	<ul style="list-style-type: none"> Estar atento ao cronómetro; Avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar. 		
	Guardião do silêncio	<ul style="list-style-type: none"> Manter o ruído controlado; Selecionar o copo colorido (cf. avaliação). 		
	Secretário	<ul style="list-style-type: none"> Assegurar que todos compreendem as instruções; Orientar a elaboração e a execução do plano de trabalho. 		
Porta-voz	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha. 			
🕒 Tempo previsto	Ações estratégicas		Recursos	Componentes do currículo, domínios e conteúdos
Motivação	10	Exibição de um vídeo protagonizado pelo avatar <i>Flora</i> (criado com IA e apresentado na aula anterior), que introduz a temática do poema <i>As árvores e os livros</i> , de Jorge Sousa Braga.	Projetor Computador Colunas de som Vídeo do avatar Flora	
Desenvolvimento das estratégias	20	Apresentação pelas professoras, da capa do livro <i>Herbário</i> : <ul style="list-style-type: none"> As crianças observam e analisam os elementos paratextuais presentes na capa; As crianças leem o título e o nome do autor em voz alta; Em plenário, conversa orientada sobre o significado de herbário. Questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> O que é um herbário? 	Livro <i>Herbário</i> , de Jorge Sousa Braga	Português Educação Literária Poema <i>As árvores e os livros</i> , de Jorge Sousa Braga

	20	<ul style="list-style-type: none"> Alguma vez já recolheram folhas ou flores para guardar? Como fizeram? Sobre o que será este livro? As professoras entregam uma cópia do poema <i>As árvores e os livros</i> , de Jorge Sousa Braga a cada criança. As crianças visualizam o vídeo <i>As árvores e os livros</i> de <i>Bibliolab</i> , que apresenta uma leitura e interpretação visual do poema. Leitura silenciosa individual: <ul style="list-style-type: none"> Cada criança lê o poema autonomamente, ao seu ritmo. Sublinham a verde as palavras que não conhecem. 	Fotocópias do poema <i>As árvores e os livros</i> , de Jorge Sousa Braga Computador Projetor Colunas de som Vídeo <i>As árvores e os livros</i> de <i>Bibliolab</i> (Anexo 1) Lápis verde <i>Genially</i> do glossário ilustrado (Anexo 2)	Sensibilidade estética e artística Elementos paratextuais Antecipação do tema Oralidade Construção e partilha de hipóteses em interação com o grupo Leitura Leitura silenciosa e coral Gramática Conhecimento lexical Estudo do Meio Plantas
	40	As professoras orientam as crianças para ligarem os computadores, acederm ao <i>Classroom</i> e abrirem o <i>Genially</i> do glossário ilustrado. As palavras em análise são: lombada, pecíolo, limbo, nervura, faia, bétula, letreiro, plátano, azinheira e sardineira. Em pequenos grupos, as crianças: <ul style="list-style-type: none"> Comparam as palavras sublinhadas com as definições do glossário; Discutem os significados e relações entre as palavras; Clicam nas imagens do glossário para aceder a páginas <i>web</i> com mais informações. 		
	20	Leitura Coral: <ul style="list-style-type: none"> A turma está dividida em 5 grupos de 4 crianças; As professoras distribuem as estrofes do poema pelos grupos; 		

	30	<ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo lê e ensaia a sua estrofe em conjunto, com apoio das professoras; • Cada grupo lê a sua estrofe em coro. <p>As crianças acedem à plataforma <i>Mentimeter</i> e respondem a questões de interpretação do poema.</p> <p>Questões de escolha múltipla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é um herbário? • O que têm em comum os livros e as árvores? • Porque é que não podemos plantar plátanos ou azinheiras no quarto? • Segundo o poema, o que podemos ler nas páginas das árvores? 	Questionário <i>Mentimeter, As árvores e os livros</i> (Anexo 3)	Português Educação literária Sentido do poema
	30	<p>Nuvem de palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A palavra que mais gostei neste poema foi... <p>As professoras acompanham as crianças ao pátio da escola para recolherem folhas de diferentes árvores.</p> <p>De regresso à sala, as crianças utilizam as folhas recolhidas como unidade de medida para medir objetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O tampo da mesa. • A largura do quadro branco. <p>Registam os valores obtidos e comparam-nos com os registos das outras crianças.</p> <p>Discussão guiada pelas professoras sobre a variação dos resultados e a necessidade de medidas universais, como o metro e o centímetro.</p>	Folhas	Matemática Medição e unidades de medida Unidades de medida convencionais Metro e centímetro

Consolidação	10	Cada criança completa oralmente a frase: <i>"Hoje aprendi que..."</i>		Oralidade Partilha em interação com o grupo
Avaliação formativa		<p>Contínua: Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.</p> <p>Formativa: <i>Feedback</i> informal Técnica "Copos coloridos"</p>		

Apêndice Q1: Mapa de articulação de saberes da aula “Bicharada em Movimento: No 2.º A, Parado Ninguém Está!”



Apêndice Q2: Planificação da aula “Bicharada em Movimento: No 2.º A, Parado Ninguém Está!”

Planificação de aula “Bicharada em Movimento: No 2.º A, Parado Ninguém Está!”

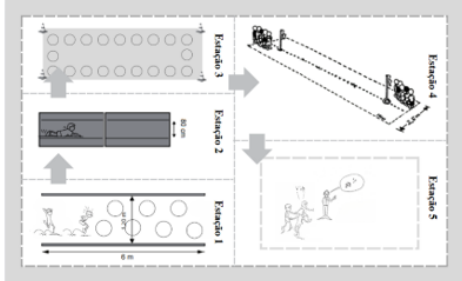
Articulação de saberes

Instituição cooperante: ----- Orientadora cooperante: Maria Manuel Miranda Diade: Adriana Silva e Ana Filipa Ferreira	Data: 25 de março de 2025 Ano e turma: 2.º A Duração: 3 horas
Objetivos principais da aula	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as formas como os animais se deslocam (rastejar, saltar, caminhar, correr, voar e nadar); • Experimentar, através do movimento, as diferentes formas de locomoção dos animais; • Categorizar os animais de acordo com as suas características observáveis (ambiente, locomoção, revestimento, alimentação e forma de reprodução); • Desenvolver a consciência ecológica e o respeito pela biodiversidade. 	
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar animais selvagens e domésticos; • Reconhecer os diferentes ambientes onde vivem os animais; • Distinguir algumas características externas dos animais (penas, pelos, escamas, bico, garras...); • Conhecer o que alguns animais comem, como vivem e se reproduzem. 	
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Martins, et al., 2017)	
<ul style="list-style-type: none"> • A – Linguagens e textos • D – Pensamento crítico e pensamento criativo • E – Relacionamento interpessoal • F – Desenvolvimento pessoal e a autonomia • G – Bem-estar, saúde e ambiente • H – Sensibilidade estética e artística 	

Observações	O trabalho pedagógico em sala de aula será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC];			
	A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos;			
	A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar.			
	Papéis	Funções		
	Controlador do tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Estar atento ao cronómetro; • Avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar. 		
Guardião do silêncio	<ul style="list-style-type: none"> • Manter o ruído controlado; • Selecionar o copo colorido (cf. avaliação). 			
Secretário	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar que todos compreendem as instruções; • Orientar a elaboração e a execução do plano de trabalho. 			
Porta-voz	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha. 			
🕒 Tempo previsto	Ações estratégicas			
Motivação	15	<p>As professoras assumem o papel de personagens fictícias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Lili Verde 🌿" <ul style="list-style-type: none"> ○ Aparência: Usa camisola, <i>collants</i> e tutu verde. Acessórios com folhas e flores e uma coroa de borboletas. • "Bia Azul 💧" <ul style="list-style-type: none"> ○ Aparência: Usa camisola, <i>collants</i> e tutu azul. Acessórios com gotas de água e conchas. <p>As professoras conduzem as crianças para a área exterior da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se as condições meteorológicas forem favoráveis, as crianças sentam-se na bancada do campo de futebol. 	<p>Caracterização das personagens</p> <p>Guião de diálogo de apresentação (Apêndice 1)</p> <p>Cartolina</p> <p>Post-its</p> <p>Marcadores coloridos</p> <p>Cronómetro digital</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> Em caso de mau tempo, será criado um espaço acolhedor na área externa coberta, com colchões, onde as crianças se organizam em círculo. <p>As professoras apresentam as personagens "Lili Verde 🌿" e "Bia Azul 💧" às crianças, contextualizando-as da temática da aula.</p> <p>Mobilização dos conhecimentos prévios</p> <ul style="list-style-type: none"> Diálogo em grande grupo sobre os conteúdos explorados nas aulas anteriores, orientado pela questão: "O que sabemos sobre os animais?" As professoras distribuem <i>post-its</i> e marcadores coloridos pelas crianças. Durante um minuto, cronometrado pelas professoras, as crianças registam as suas ideias. Os <i>post-its</i> são lidos e colados pelas crianças numa cartolina com o título "O que sabemos sobre os animais?" As respostas são exploradas em grande grupo. A cartolina será posteriormente levada para a sala de aula pelas professoras e afixada. 		<p>Estudo do Meio Natureza Seres vivos (animais)</p>
Desenvolvimento das estratégias	10	<p>Mobilização articular Para preparar fisicamente as crianças para a atividade seguinte, as professoras orientam-nas na realização de um conjunto de exercícios de mobilização articular. As crianças organizam-se em círculo e seguem as indicações dadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pescoço – Movimentos de rotação para ambos os lados; Ombros – Rotações para a frente e para trás; Braços – Movimentos circulares amplos; Ancas – Rotações para ambos os sentidos; Joelhos e tornozelos – Movimentos circulares em ambas as direções. <p>Ativação cardiovascular</p>		






	45	<p>As crianças dançam a música <i>Quem consegue? (Animais)</i> de Tucantar. Durante a atividade, as crianças imitam os modos de locomoção dos diferentes animais mencionados na canção.</p> <p>No final da dança, as professoras conduzem uma reflexão coletiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> Perguntas orientadoras: "O que aconteceu? Todos os animais deslocam-se da mesma forma?" As crianças partilham as observações efetuadas sobre as diferenças na locomoção dos animais. <p>A partir das respostas obtidas, as professoras introduzem a questão de partida da aula: "Como se deslocam os animais?".</p> <p>A professora Ana lê em voz alta, de forma expressiva, excertos selecionados previamente, da obra <i>A Sinfonia dos Animais</i>, de Dan Brown. Durante a leitura, as crianças acompanham a professora Adriana, vivenciando a história através do movimento.</p> <p>A atividade desenrola-se em diferentes estações, sendo que cada uma representa uma forma de locomoção de um animal.</p> <p>As músicas de Dan Brown, alusivas aos diversos animais, serão tocadas como fundo sonoro.</p> <p>Cada estação estará sinalizada com imagens representativas dos respetivos animais.</p> <p>Estações de locomoção</p> <ul style="list-style-type: none"> Estação 1 – Canguru <ul style="list-style-type: none"> Realização de saltos à "canguru" no solo com diferentes amplitudes, com utilização de arcos. Estação 2 – Raia <ul style="list-style-type: none"> Rastejamento ventral e deslocamento para a frente com apoio das mãos. Estação 3 – Póneis 	<p>Música <i>Quem consegue?</i>, Tucantar (Anexo 1)</p> <p>Dispositivo móvel</p> <p>Coluna de som</p> <p>Excertos da obra <i>A sinfonia dos animais</i>, de Dan Brown (Anexo 2)</p> <p>Músicas <i>A sinfonia dos animais</i>, de Dan Brown (Anexo 3)</p> <p>Imagens representativas de cada estação (Apêndice 2)</p> <p>Vendas</p> <p>Arcos</p> <p>Cones</p> <p>Bolas</p>	<p>Estudo do Meio Natureza Modos de locomoção dos animais Educação Artística – Dança Apropriação e reflexão Movimentação do corpo</p> <p>Português Educação Literária Apreciação da obra <i>A Sinfonia dos Animais</i> Oralidade Escuta ativa Compreensão de discursos orais Estudo do Meio Natureza Modos de locomoção dos animais Educação Física Deslocamentos e equilíbrios Coordenação motora Equilíbrio e atenção</p>
--	----	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> o Alternância de apoios com uma bola para simular o galope. • Estação 4 – Chita <ul style="list-style-type: none"> o Deslocamentos em corrida com mudanças progressivas de velocidade: primeiro lento, depois mais rápido e, por fim, <i>sprint</i>. • Estação 5 – Morcego <ul style="list-style-type: none"> o Com os olhos vendados, as crianças, a dramatizar o voo do morcego, seguem um percurso guiadas apenas pela música, reproduzida numa coluna portátil transportada pela professora. <p>Esquema de organização e distribuição do material pelo espaço:</p>  <p>Missão animal – corre, salta, voa As professoras realizam um sorteio, para escolher aleatoriamente as crianças que representam o "Caçador" e a "Mãe Natureza".</p> <ul style="list-style-type: none"> • O "Caçador" posiciona-se no seu abrigo, delimitado por pinos. • A "Mãe Natureza" fica num dos extremos do campo. • As restantes crianças representam diferentes animais (ex.: caracol, lula, sapo) e posicionam-se no extremo oposto. 	<p>Saco opaco</p> <p>Papéis com nomes das crianças</p> <p>Pinos</p> <p>Colares identificadores dos animais</p>	<p>Orientação espacial e percepção auditiva</p> <p>Educação Física Jogos Trabalho em equipa Estudo do Meio Natureza</p>
--	---	--	--

<p>10</p> <p>60</p>	<p>As professoras distribuem aleatoriamente colares com o nome dos animais, pelas crianças identificando-as.</p> <p>A "Mãe Natureza" chama um grupo de animais, seguindo um critério previamente definido pelas professoras e entregue num cartão (ex.: 'os que voam').</p> <ul style="list-style-type: none"> • O grupo chamado deve atravessar o campo até à casa da "Mãe Natureza". • O "Caçador" sai do seu abrigo e tenta apanhar o maior número possível de animais antes de estes chegarem ao destino. • O jogo repete-se até todos os grupos terem participado. <p>Retorno à calma As professoras orientam as crianças na realização de posturas de <i>Yoga</i> inspiradas em animais. Um dado determina a postura a executar. A atividade decorre ao som de <i>Elegy for the Arctic</i>, de Ludovico Einaudi.</p> <p>Estações de aprendizagem: As crianças regressam à sala de aula e organizam-se nos grupos habituais. A atividade decorre em cinco estações de aprendizagem, cada uma dedicada a um animal, explorado através de abordagens sensoriais e pedagógicas (visual, auditiva e tátil). Antes de iniciarem, as professoras explicam cada tarefa e apresentam exemplos concretos com o MAB. Asseguram também que os papéis foram atribuídos dentro de cada grupo e que todos se recordam das suas funções. Na realização da atividade, cada grupo dispõe de três copos (verde, amarelo e vermelho), colocados de forma visível na mesa, que o guardião do silêncio pode alternar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Copo verde – indica que o grupo está a avançar sem dificuldades; • Copo amarelo – indica o surgimento de uma dúvida, no entanto o grupo ainda consegue avançar; 	<p>(Apêndice 3)</p> <p><i>Flashcards</i> com os critérios de classificação dos animais (Apêndice 4)</p> <p>Dado <i>Yoga</i> dos animais (Apêndice 5)</p> <p>Música <i>Elegy for the Arctic</i>, de Ludovico Einaudi (Anexo 4)</p> <p>Coluna de som</p> <p>Computador</p> <p>Coluna de som</p> <p>Copos coloridos</p> <p>5 conjuntos de material MAB</p>	<p>Modos de locomoção dos animais</p> <p>Educação Física Deslocamentos e equilíbrios Flexibilidade e expressividade corporal Estudo do Meio Natureza Modos de locomoção e postura corporal dos animais</p> <p>Estudo do Meio Natureza Características dos animais (tipos de: alimentação, habitat, revestimento, locomoção e reprodução)</p>
---------------------	---	---	---

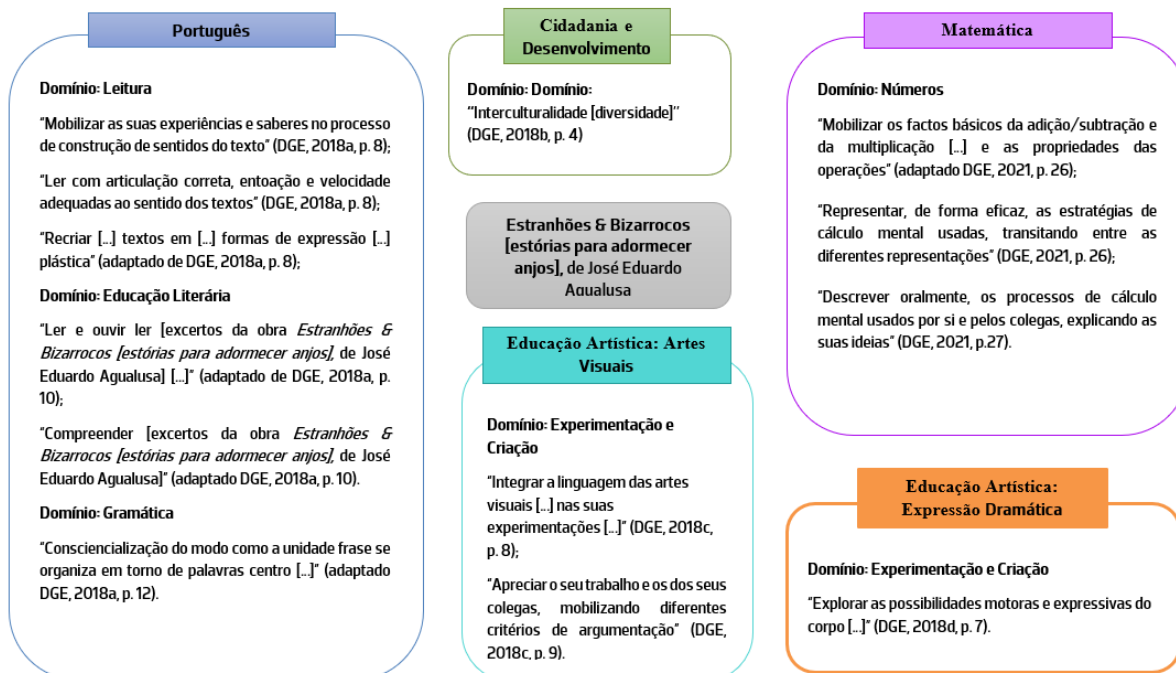
	<ul style="list-style-type: none"> Copo vermelho – indica que a dúvida persiste e o grupo não consegue avançar. <p>Estação 1 – Galo 🐔</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Flashcards</i> informativos sobre o galão (fotografia, nome científico, revestimento, <i>habitat</i>, locomoção, reprodução e alimentação) Lenda do "Galo de Barcelos" Caixa sensorial com penas de galão Figura do "Galo de Barcelos" Ovos de galinha Som do galão <p>Estação 2 – Águia 🦅</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Flashcards</i> informativos sobre a águia (fotografia, nome científico, revestimento, <i>habitat</i>, locomoção, reprodução e alimentação) Bandeira de Águas Santas Caixa sensorial com um ninho, penas, fragmentos de ossos e pequenas pedras Som da águia <p>Estação 3 – Sardinha 🐟</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Flashcards</i> informativos sobre a sardinha (fotografia, nome científico, revestimento, <i>habitat</i>, locomoção, reprodução e alimentação) Bilhete informativo sobre a importância da sardinha nos Santos Populares e na cultura portuguesa Latas de sardinha em conserva Caixa sensorial a imitar as escamas Peças de barro em forma de sardinhas e outros objetos <p>Estação 4 – Lobo-Ibérico 🐺</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Flashcards</i> informativos sobre o lobo-ibérico (fotografia, nome científico, revestimento, <i>habitat</i>, locomoção, reprodução e alimentação) 	<p>Ficha de registo <i>Construção de animais com o MAB</i> (Apêndice 6)</p> <p><i>Flashcards</i> informativos sobre os animais (Apêndice 7)</p> <p>Folha de registo <i>Cartão de Identidade Animal</i> (Apêndice 8)</p> <p>Folha de registo <i>Cartão de Identidade Animal (semipreenchido)</i> (Apêndice 9)</p> <p>Caixas sensoriais revestimento dos animais</p>	<p>Nomenclatura científica dos animais Relação entre características dos animais e os seus <i>habitats</i> Sociedade/ Natureza/ Tecnologia Importância cultural e simbólica dos animais (lendas E símbolos nacionais) Preservação das espécies em vias de extinção Relação entre identidade local e os animais</p> <p>Matemática Números Sistema de numeração decimal Valor posicional dos algarismos Contagens progressivas e regressivas Comunicação matemática Expressão de ideias</p>
--	--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> Bilhete informativo sobre o estatuto de conservação do lobo-ibérico (espécie ameaçada) Caixa sensorial com amostras de pelo sintético Som do lobo-ibérico <p>Estação 5 – Pinguim 🐧</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Flashcards</i> informativos sobre o pinguim (fotografia, nome científico, revestimento, <i>habitat</i>, locomoção, reprodução e alimentação) Bilhete informativo sobre o degelo dos calotes na Antártida e os problemas ambientais associados Caixa sensorial com gelo e água Som do pinguim <p>Para além disso, as crianças serão desafiadas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Construir a representação do animal do seu grupo através do Material multibásico (MAB), que já lhes é familiar; Preencher a <i>Ficha de Registo - Construção do Animal com o MAB</i>. Completar a folha de registo <i>Cartão de Identidade Animal</i> acerca do animal do seu grupo; <p>Após a exploração nas estações de aprendizagem, o porta-voz de cada grupo apresenta à turma o animal do grupo, caracterizando-o e explicando o processo de construção com o MAB.</p> <p>Durante as apresentações, cada criança preenche quatro bilhetes de identidade semipreenchidos, um para cada animal dos outros grupos.</p> <p>No final, todos os bilhetes são organizados e colados no caderno, o que constitui um registo estruturado da atividade.</p>		
--	--	--	--

<p>Consolidação</p>	<p>30</p> <p>As professoras colocam a questão ao grupo: "O que aprendemos sobre os animais?"</p> <p>Cada criança recebe um <i>post-it</i> de uma cor específica e escreve o nome de um animal com a forma de locomoção explorada na aula pré-determinada pela cor que lhe foi atribuída.</p> <ul style="list-style-type: none"> •  Verde – Rastejar •  Cor-de-Rosa – Saltar •  Amarelo – Caminhar e correr •  Azul – Voar •  Cor de Laranja – Nadar <p>Individualmente, as crianças colam os seus <i>post-its</i> numa cartolina grande, com o título "O que aprendemos sobre os animais?", agrupando-os de acordo com a forma de locomoção correspondente (rastejar, saltar, caminhar, correr, voar, nadar).</p> <p>Cada criança apresenta o seu animal à turma e explica por que pertence a essa categoria.</p> <p>Após esta partilha, cada criança preenche a <i>Folha de Registo 3-2-1 dos animais</i>, onde deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever o nome de dois animais; • Indicar três semelhanças entre esses animais; • Apontar duas diferenças entre eles; • Formular uma dúvida que ainda persista sobre os animais. <p>As professoras recolhem as fichas para analisar as respostas.</p>	<p>Cartolina grande <i>Post-its</i> coloridos Material de escrita Caderno diário Folha de registo <i>3-2-1 dos animais</i> (Apêndice 10)</p>	<p>Matemática Dados Organização de dados (características qualitativas) Tabela e título</p>
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Contínua:</p> <p>Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.</p>		
	<p>Formativa:</p> <p><i>Feedback</i> informal Técnica "Copos coloridos" Técnica "Cartões coloridos, <i>post-its</i>" Folha de registo "3-2-1 dos animais"</p>		

Apêndice R1: Mapa de articulação de saberes da aula “Cabeça para Baixo e Ideias para Cima”

Mapa de articulação



Apêndice R2: Planificação da aula “Cabeça para Baixo e Ideias para Cima”

Planificação de aula: Cabeça para Baixo e Ideias para Cima

Articulação de saberes

Instituição cooperante: ----- Orientadora cooperante: Maria Manuel Miranda Díade: Adriana Silva e Ana Ferreira	Data: 05 de maio de 2025 Ano e turma: 2.º A Duração: 3 horas
Objetivos principais da aula	
<ul style="list-style-type: none"> Compreender o conceito de “autoaceitação” a partir da leitura e compreensão do conto <i>O País dos Contrários</i>, de José Eduardo Agualusa; Recriar, através da expressão plástica, a personagem de um universo ficcional; Desenvolver a consciência sintática e semântica através da manipulação da ordem das palavras em frases e construção de frases tendo em conta as propriedades semânticas das palavras; Estabelecer relações entre a linguagem literária e o raciocínio lógico-matemático, através da mobilização de conhecimentos implícitos da língua e na resolução de operações matemáticas. 	
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos	
<ul style="list-style-type: none"> Contacto regular com livros, reconhecendo-os como instrumentos essenciais para a aprendizagem e fruição; Conhecimentos implícitos sobre a estrutura básica das frases e a ordem das palavras em Português; Familiaridade com operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação); Capacidade de expressar ideias através do desenho. 	
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Martins, et al., 2017)	
<ul style="list-style-type: none"> A – Linguagens e textos D – Pensamento crítico e pensamento criativo E – Relacionamento interpessoal F – Desenvolvimento pessoal e a autonomia H – Sensibilidade estética e artística 	

Observações	O trabalho pedagógico em sala de aula será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC]; A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos; A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar.		
	Papéis	Funções	
	Controlador do tempo	<ul style="list-style-type: none"> Estar atento ao cronómetro; Avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar. 	
	Guardião do silêncio	<ul style="list-style-type: none"> Manter o ruído controlado; Selecionar o copo colorido (cf. avaliação). 	
	Secretário	<ul style="list-style-type: none"> Assegurar que todos compreendem as instruções; Orientar a elaboração e a execução do plano de trabalho. 	
	Porta-voz	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha. 	
Tempo previsto	Ações estratégicas		Recursos
Motivação	15'	<p>A professora recebe as crianças na sala com uma surpresa: “Hoje o mundo acordou ao contrário!”</p> <p>Antes da entrada das crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> As cadeiras estão viradas de pernas para o ar, em cima das mesas. No quadro, encontra-se escrita, da direita para a esquerda, a frase: “contrário ao acordou mundo o hoje” <p>Ao entrarem:</p> <ul style="list-style-type: none"> As crianças tentam decifrar a frase com a ajuda das professoras. Após a leitura correta, a professora lança a questão: “Como seria viver num mundo onde tudo funciona ao contrário?” As ideias partilhadas oralmente pelas crianças são registadas no quadro sob forma de palavras-chave. 	Quadro branco e marcador
			Domínios e conteúdos
			Português Gramática Manipulação frásica

Desenvolvimento das estratégias	15'	<p>A professora apresenta a capa do livro <i>Estranhões & Bizarrocos</i>, de José Eduardo Agualusa.</p> <p>Uma criança é convidada a ler o título e o nome do autor.</p> <p>Em grande grupo, orienta-se o diálogo a partir das seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "O que significam as palavras «estranhões» e «bizarrocos»?" • "O que vos fazem lembrar estas palavras? Há alguma parte delas que vos soe familiar?" • "Qual o significado de estranho? E bizarro?" • "Conseguem pensar em outras palavras que também terminem em -ões ou -oco?" • "Como imaginam que serão as histórias deste livro?" 	<p><i>Obra Estranhões & Bizarrocos</i></p> <p>Fotocópias do conto <i>O País dos contrários</i> (cf. Anexo 1)</p> <p>Folhas A4</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Fita cola colorida</p>	<p>Português</p> <p>Educação Literária</p> <p>Elementos paratextuais</p> <p>Antecipação dos conteúdos</p> <p>Apreciação do conto <i>O País dos contrários</i></p> <p>Intenções e emoções das personagens</p> <p>Inferências (de sentimento - atitude)</p> <p>Leitura</p> <p>Sentidos do texto</p> <p>Leitura em voz alta</p> <p>Oralidade</p> <p>Construção e partilha de hipóteses em interação com o grupo</p> <p>Expressão Dramática</p> <p>Experimentação e Criação</p> <p>Possibilidades motoras e expressivas do corpo</p> <p>Artes Visuais</p> <p>Experimentação e Criação</p>
	60'	<p>Leitura expressiva do conto <i>O País dos Contrários</i></p> <p>A professora assume o papel de narradora e distribui previamente as falas das personagens pelas crianças.</p> <p>Antes da leitura, as crianças praticam as suas falas, com apoio da professora.</p> <p>A leitura decorre de forma dialogada, intercalada com atividades de exploração, organizadas por unidades de sentido.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Felini apaixonado-se por uma vaca – Estátuas <ul style="list-style-type: none"> • Ao ouvir a frase "Felini viu a vaca Graciosa...", cada criança cria uma estátua com o corpo que represente a emoção que Felini terá vivido. • Observam-se as estátuas dos colegas e partilham-se interpretações. • Reflexão final: "Porque é que os outros gatos não compreendiam esse amor?" 2. Transformação em gato-boi – Duplo retrato <ul style="list-style-type: none"> • As crianças desenham Felini antes e depois da transformação. 		

		<ul style="list-style-type: none"> • A professora questiona: "Que mudanças identificam? Sentirá o Felini o mesmo por dentro?" • Os desenhos são partilhados e discutidos em grupo. <ol style="list-style-type: none"> 3. Exclusão e partida – <i>Gibberish</i> <ul style="list-style-type: none"> • A professora introduz o <i>gibberish</i> como uma linguagem sem significado real. • Cada criança pensa numa mensagem (v. g. estou com fome; quero brincar) e tenta comunicá-la ao grupo em <i>gibberish</i>. • Reflexão: "Conseguiram ser compreendidos? Como se sentiram por não serem entendidos?" 4. A viagem de Felini – Dramatização <ul style="list-style-type: none"> • A professora relê a parte da história em que Felini inicia a sua viagem. • No lugar, cada criança dramatiza os obstáculos de Felini, com o corpo e a expressão facial. 5. Caracterização do País dos Contrários – Pergunta (crítica) <ul style="list-style-type: none"> • Em grande grupo: "Já estiveram nalgum sítio onde tudo funcionava de maneira diferente? O que sentiram nesse momento?" • Promove-se a escuta ativa e a partilha de experiências. 6. Encontro com o elefante minúsculo – Pergunta (inferencial) <ul style="list-style-type: none"> • Em conversa: "Felini compreendeu o elefante, mesmo com uma linguagem diferente. Como foi possível?" 7. Integração e novo amor – Portas abertas, portas fechadas <ul style="list-style-type: none"> • A professora delimita dois lados opostos da sala: "mundo fechado" e "mundo aberto". • Cada criança atravessa simbolicamente o espaço e representa com o corpo a sensação de rejeição e, depois, de acolhimento. • No final, em grande grupo: "O que sentiram em cada momento? Como se muda a forma de estar quando somos bem recebidos?" 		<p>Expressividade e intencionalidade</p>
--	--	---	--	--

	30'	<p>A professora entrega aos alunos uma folha com as frases ditas pelo elefante, retiradas do conto.</p> <p>As crianças recortam as palavras de cada uma das frases, sem as baralharem, e em seguida, reordenam as palavras de modo a recriar a frase e colam-na numa folha, distribuída previamente pela professora.</p> <p>Após este exercício, a professora propõe a seguinte questão de reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Qual é a diferença entre a tua língua, o Português, e a língua do País dos Contrários?" <p>Em grande grupo, as crianças partilham as suas conclusões sobre o trabalho realizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na língua do País dos Contrários, a ordem das palavras é invertida, começa-se pela última palavra da frase em Português e continua-se a dizer as palavras de trás para a frente. <p>Depois dessa reflexão, a professora distribui as tiras de papel restantes (da atividade anterior) e pede aos alunos para escreverem uma frase na língua do País dos Contrários sobre o conto.</p> <p>As tiras são dobradas e colocadas num saco, que circula pela sala.</p> <p>Uma de cada vez, as crianças retiram uma tira do saco e "traduzem" para o Português a frase escrita na língua do País dos Contrários, partilhando com o grupo as suas conclusões.</p>	<p>Folhas com as frases (cf. Apêndice 1)</p> <p>Folha para colagem (cf. Apêndice 2)</p> <p>Tesoura</p> <p>Cola</p> <p>Tiras de papel</p> <p>Saco</p> <p>Ficha operações matemáticas de <i>O País dos Contrários</i></p>	<p>Português Gramática Manipulação frásica</p> <p>Matemática Números Operações (adição, subtração e multiplicação)</p>
--	-----	---	---	--

		<p>Após a leitura e exploração do conto <i>O País dos Contrários</i>, a professora desafia as crianças a descobrirem a continuação da história de Felini através de uma missão matemática.</p> <p>Cada criança recebe uma ficha com 4 operações matemáticas (adições, subtrações e multiplicações).</p> <p>A cada resultado correto está associada uma palavra (por exemplo: 12 = "Felini")</p> <p>No final das 4 operações, cada criança obtém 4 palavras, que deve organizar para formar uma frase com quatro palavras.</p> <p>Quando todos os membros do grupo terminarem a sua frase, o grupo junta as 4 frases (uma por elemento), lê-as em conjunto e tenta descobrir a ordem correta para formar a continuação da história.</p> <p>Exemplo de continuação da história:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Felini continuou a viajar. 2. Sentia-se só e triste. 3. Encontrou alguém muito gentil. 4. Juntos, sentiram-se em casa. <p>No final, o grupo é desafiado a descobrir uma última frase surpresa, em conjunto, como mensagem final da história: "Ser diferente é especial."</p>	(cf. Apêndice 3)	
Consolidação	30'	<p>Cada grupo recebe um conjunto de quatro cartões, escritos na língua do País dos Contrários.</p> <p>Cada criança recebe um cartão.</p> <p>Em conjunto, as crianças leem e tentam "traduzir" os cartões para Português, discutindo entre si o significado de cada um.</p> <p>Depois, organizam-se em fila, da esquerda para a direita, segundo a ordem correta dos acontecimentos da história.</p> <p>Um grupo voluntário apresenta a sua fila ao grupo-turma e justifica as escolhas feitas.</p>	<p>Conjunto de 4 cartões por grupo (cf. Apêndice 4)</p>	

	<p>Os restantes grupos comparam a sua organização com a apresentada, identificando semelhanças e diferenças.</p> <p>A professora orienta a partilha, esclarecendo dúvidas e promovendo a consolidação da estrutura narrativa.</p>		
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Contínua:</p> <p>Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.</p> <p>Formativa:</p> <p><i>Feedback</i> informal Técnica "Copos coloridos" Técnica "Filas ordenadas" Folha de registo de observação direta do trabalho em grupo (cf. Apêndice 5)</p>		

Apêndice S1: Mapa de articulação de saberes da aula “História que brilha, conta que trilha!”

Mapa de articulação

Português

Domínio: Leitura

“Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto” (DGE, 2018a, p. 8);

“Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos” (DGE, 2018a, p. 8);

“Compreender o sentido de textos com características narrativas [...], associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas)” (DGE, 2018a, p. 8).

Domínio: Educação Literária

“Ler e ouvir ler [excertos da obra *Estranhões & Bizarros [estórias para adormecer anjos]*, de José Eduardo Agualusa] [...]” (adaptado de DGE, 2018a, p. 10);

“Compreender [excertos da obra *Estranhões & Bizarros [estórias para adormecer anjos]*, de José Eduardo Agualusa]” (adaptado de DGE, 2018a, p. 10);

“Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género [...] em elementos do paratexto” (DGE, 2018a, p. 10).

Domínio: Gramática

“Classificar palavras quanto ao número de sílabas” (adaptado de DGE, 2018a, p. 11).

Cidadania e Desenvolvimento

Domínio: Educação Ambiental

“Educação Ambiental [...] como domínio obrigatório para todos os níveis e ciclos” (DGE, 2018b, p. 4).

Estranhões & Bizarros [estórias para adormecer anjos], de José Eduardo Agualusa

Educação Artística: Artes Visuais

Domínio: Experimentação e Criação

“Integrar a linguagem das artes visuais [...] nas suas experimentações [...]” (DGE, 2018c, p. 8);

“Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas” (DGE, 2018c, p. 9).

Matemática

Domínio: Números

“Mobilizar os factos básicos [...] da multiplicação [...] e as propriedades das operações” (adaptado DGE, 2021, p. 26);

“Representar, de forma eficaz, as estratégias de cálculo mental usadas, transitando entre as diferentes representações” (DGE, 2021, p. 26);

Domínio: Geometria e Medida

“Justificar com base nos movimentos de deslizar, rodar e voltar a congruência entre figuras planas” (DGE, 2021, p. 42).

Educação Artística: Expressão Dramática

Domínio: Experimentação e Criação

“Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo [...]” (DGE, 2018d, p. 7).

Apêndice S2: Planificação da aula “História que brilha, conta que trilha!”

Planificação de aula: “História que brilha, conta que trilha!”

Articulação de saberes

Instituição cooperante: -----	Data: 14 de maio de 2025
Orientadora cooperante: Maria Manuel Miranda	Ano e turma: 2.º A
Díade: Adriana Silva e Ana Ferreira	Duração: 3 horas
Objetivos principais da aula	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências de leitura e compreensão através da exploração do conto <i>O primeiro pirilampo do mundo</i>; • Praticar operações de multiplicação com as tabuadas do 1; 2; 4; 5; 8 e 10; • Explorar o conceito de simetria através de atividade artística com borboletas; • Desenvolver competências de oralidade através da leitura expressiva, audição e análise crítica da mesma; • Exercitar trabalho cooperativo em grupo e <i>peer assessment</i>. 	
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das tabuadas do 1; 2; 4; 5; 8 e 10; • Capacidade de ler textos autonomamente; • Compreensão de orientações orais e escritas; • Familiaridade com a avaliação pelos pares. 	
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Martins, et al., 2017)	
<ul style="list-style-type: none"> • A – Linguagens e textos • D – Pensamento crítico e pensamento criativo • E – Relacionamento interpessoal • F – Desenvolvimento pessoal e a autonomia • H – Sensibilidade estética e artística 	

Observações	O trabalho pedagógico em sala de aula será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC]; A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos; A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar.			
	Papéis	Funções		
	Controlador do tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Estar atento ao cronómetro; • Avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar. 		
	Guardião do silêncio	<ul style="list-style-type: none"> • Manter o ruído controlado; • Selecionar o copo colorido (cf. avaliação). 		
	Secretário	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar que todos compreendem as instruções; • Orientar a elaboração e a execução do plano de trabalho. 		
	Porta-voz	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha. 		
Tempo previsto	Ações estratégicas			
Motivação	15'	<p>Descoberta da palavra-chave A sala encontra-se escurecida e com sons da natureza noturna. Cada aluno encontra no seu lugar um cartão com uma sílaba da palavra “pirilampo” escrita com tinta invisível. A professora distribui uma caneta de tinta invisível com luz UV por cada aluno e dá a orientação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Use as canetas para descobrir o que está escrito no vosso cartão. Depois, sem mostrar aos colegas, descubram que palavra se forma com as sílabas de todos os elementos do grupo.” (O objetivo é descobrir a palavra “pirilampo”.) 	<p>Sons da natureza (Anexo 1)</p> <p>20 cartões sílabas</p> <p>20 canetas de tinta invisível</p>	<p>Português Gramática Formação de palavras</p>
Desenvolvimento das estratégias		<p>Ativação de conhecimentos prévios A professora distribui um <i>post-it</i> colorido por cada aluno e dá a orientação:</p>	<i>Post-its</i> coloridos	Português

	<p>10'</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Têm 1 minuto para escrever o que sabem sobre pirilampos." <p>Cada aluno lê em voz alta o que escreveu e cola o seu <i>post-it</i> no quadro, criando a "constelação de conhecimentos".</p> <p>A par disso, a professora faz perguntas para orientar o diálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "O que é um pirilampo? Já viram algum?" (Pequenos insetos que conseguem brilhar no escuro); • "Onde é que podemos encontrar pirilampos?"; • "Porque será que existem menos pirilampos atualmente?". <p>Apresentação do livro e antecipação</p> <p>A professora mostra o livro físico <i>Estranhões & Bizarros</i>, de José Eduardo Aqualusa e promove um breve diálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Hoje trouxe um livro vosso conhecido, recordam-se do conto que já explorámos?"; • "Começámos a manhã por descobrir uma palavra... sobre o que será o próximo conto que vamos ler?"; • "O que sugere o título <i>O primeiro pirilampo do mundo</i>?". <p>Leitura e compreensão</p> <p>Os secretários de cada grupo distribuem o conto <i>O primeiro pirilampo do mundo</i> por cada elemento do grupo.</p> <p>Leitura expressiva do conto, em voz alta, por parte da professora, acompanhada por alguns sons reproduzidos em momentos-chave da história.</p> <p>Durante a leitura, serão feitas pausas estratégicas e projetadas perguntas de compreensão no quadro interativo (tanto os sons como as perguntas estão compilados na apresentação do <i>Canva</i> "Manhã dos pirilampos: 2.ªA").</p> <p>Estrutura da leitura por unidades de sentido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O início da vida na Terra 	<p>Cronómetro digital</p> <p>Quadro</p> <p>Obra <i>Estranhões & Bizarros</i></p> <p>Folha com o Conto <i>O primeiro pirilampo do mundo</i> (Apêndice 1)</p> <p><i>Canva</i> "Manhã dos pirilampos: 2.ªA" (Apêndice 2)</p>	<p>Oralidade Partilha de conhecimentos prévios</p> <p>Português Educação Literária Elementos paratextuais Antecipação dos conteúdos</p> <p>Português Educação Literária Apreciação do conto <i>O primeiro pirilampo do mundo</i> Narrativas literárias</p> <p>Português Leitura</p>
--	--	---	--

	<p>Leitura desde o início até: "... quase desapareceram das grandes cidades por causa da poluição".</p> <p><u>Pergunta</u> de escolha múltipla no quadro interativo: "Onde é que encontravam pirilampos antigamente?";</p> <p><u>Pergunta</u> de escolha múltipla no quadro interativo: "O que causou o desaparecimento dos pirilampos?";</p> <p><u>Pergunta</u>: "Porque será que a poluição faz desaparecer os pirilampos?" (relacionar com as árvores cortadas perto da escola).</p> <ul style="list-style-type: none"> • A missão do Príncipe Leitura até: "... bondade e inteligência!". <u>Pergunta</u> de escolha múltipla no quadro interativo: "Por que razão o Rei das Moscas queria conhecer o fogo?"; <u>Atividade</u> de expressão dramática: Os grupos são desafiados a representar através de mímica como é que transportariam algo frágil sem o partir. • O encontro com a aranha Leitura até: "... encolheu os ombros, desdenhoso". <u>Pergunta</u>: "Se fosses o Príncipe, como tentavam resolver esta situação?"; <u>Pergunta</u> de escolha múltipla no quadro interativo: "A aranha disse que a sua teia era...". <p>Continuação da leitura até: "... sem se dar conta ficou presa nos fios pegajosos".</p> <p><u>Pergunta</u>: de escolha múltipla no quadro interativo: "Como é que a aranha acabou por ficar presa?";</p> <p><u>Pergunta</u>: de escolha múltipla no quadro interativo: "Que expressão podemos usar para descrever o que aconteceu à aranha?";</p>		<p>Sentidos do texto Inferências Cidadania e Desenvolvimento Educação ambiental</p> <p>Português Oralidade Construção e partilha de hipóteses em interação com o grupo</p> <p>Expressão Dramática Experimentação e Criação Possibilidades motoras e expressivas do corpo</p>
--	--	--	---

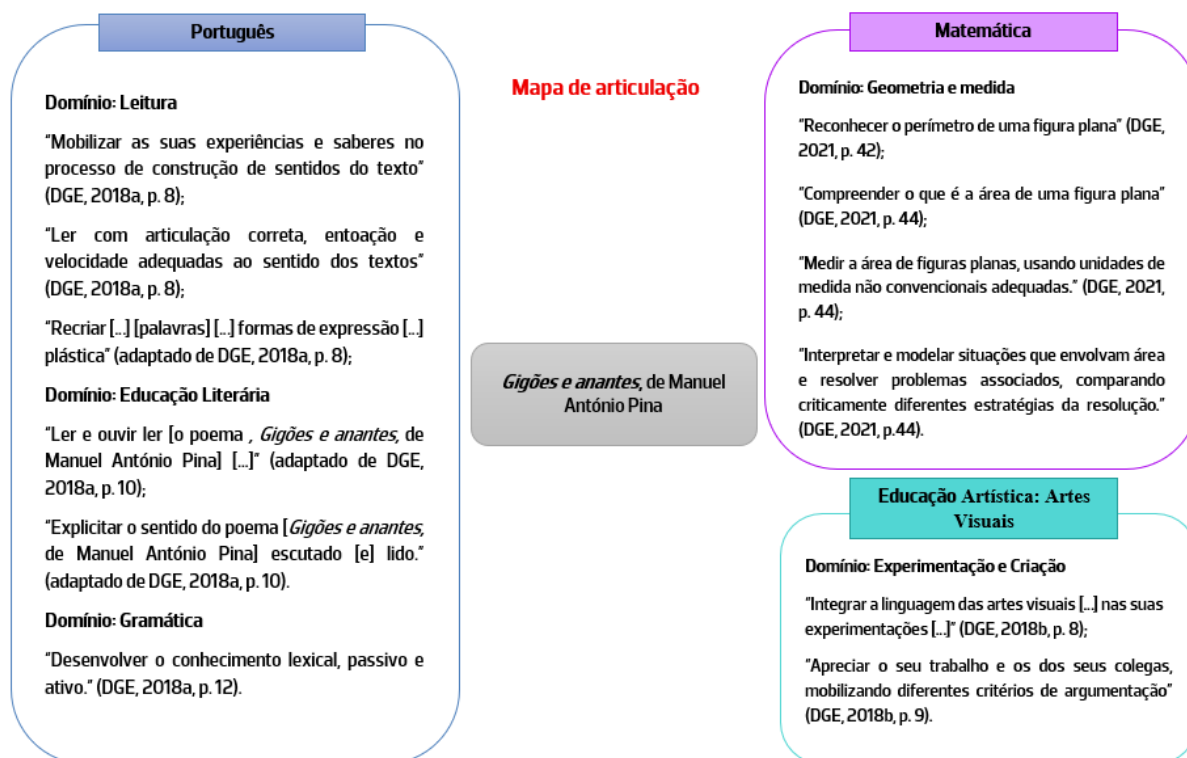
	<p>Atividade: Cada grupo recebe um quadro com os três momentos (1. A aranha gaba-se de que a teia é forte; 2. Quando o Príncipe duvida, a aranha fica...; 3. A aranha fica presa na própria teia) e em cada coluna escreve um adjetivo que descreve a aranha naquele momento. De seguida, fazem as três expressões faciais em sequência e anunciam os adjetivos escolhidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A transformação Leitura até ao final. Pergunta: "O Príncipe conseguiu cumprir a sua missão? Como?". Pergunta: de escolha múltipla no quadro interativo: "O que tinha de especial a bolsa que a borboleta deu ao Príncipe?"; Atividade: A professora distribui uma folha A4, dando a indicação para dobrarem a folha ao meio e desenharem metade de uma borboleta junto à dobra (exemplificando no quadro). De seguida, devem recortá-la, sem cortar a dobra e abrir (borboleta simétrica). A professora questiona: "O que aconteceu?"; "Conhecem exemplos de outras coisas que, dobradas ao meio, ficariam com duas partes iguais?"; "O que acontecia quando a borboleta sacudia as asas?" (o ar ficava cheio de estrelas). Assim, a professora solicita que coloquem um pouco de cola na ponta das asas e distribui algumas purpurinas (borboletas) para que os alunos possam colar. <p>Leitura "em eco" por parte dos alunos e gravação A professora divide o texto em cinco partes, uma para cada grupo (esta divisão já está previamente assinalada na folha com o conto através de números de 1 a 5):</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1.ª parte: Desde o início até "procurar o fogo"; • 2.ª parte: Desde "– Tenho ouvido" até "enorme teia de aranha"; 	<p>Quadro "Adjetivos da aranha" (Apêndice 3)</p> <p>20 folhas A4</p> <p>Tesoura</p> <p>Cola</p> <p>Purpurinas (borboletas)</p>	<p>Matemática Geometria e Medida Simetria de reflexão</p> <p>Artes Visuais Experimentação e Criação Criação artística (borboletas)</p>
--	---	--	--

<p>30'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 3.ª parte: Desde "– Ajuda-me" até "enfrentou a aranha"; • 4.ª parte: Desde "– Senhora" até "que prendiam a borboleta"; • 5.ª parte: Desde "Ela sacudiu as asas" até ao final. <p>Cada grupo deve preparar a leitura (será uma leitura "em eco") da sua parte, dividindo-a entre os elementos do grupo e ter em consideração a orientação da professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Sempre que mudarem de leitor dentro do grupo, todo o grupo deve ler a primeira palavra, sendo que o próximo leitor continua sozinho a leitura." (por exemplo: um aluno termina, todos leem "O" e o próximo a ler continua "Príncipe das Moscas foi..."). <p>Quando terminam de treinar, todos os grupos fazem a leitura enquanto a professora grava a mesma.</p> <p>A professora distribui a ficha "detetives da leitura" (uma por grupo) e explica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Agora, vamos ouvir a leitura e cada grupo irá preencher esta ficha acerca de um grupo, o grupo 2 avalia o grupo 1, o grupo 3 avalia o grupo 2, o grupo 4 avalia o grupo 3, o grupo 5 avalia o grupo 4 e o grupo 1 avalia o grupo 5." <p>A ficha contém dois <i>emojis</i> (um sorridente e outro apreensivo) e cada grupo deve selecionar o que se adequa ao grupo que está a avaliar mediante os critérios da ficha.</p> <p>Antes de começar, a professora lê os critérios e explicita eventuais dúvidas que possam surgir.</p> <p>Ao longo da gravação, a professora vai colocando pausa, para que os grupos que estão a avaliar possam comentar (motivando-os a referir algo que o grupo fez muito bem e o que podia melhorar).</p> <p>Multiplicação de pirilampus A professora distribui uma ficha de registo das multiplicações (com uma das linhas já preenchida: 1; 2; 4; 5; 8 e 10) e um dado de 10 faces por grupo e solicita a um aluno que distribua o passaporte das tabuadas (que têm guardado na estante da sala).</p>	<p>Gravador (telemóvel)</p> <p>Ficha "Detetives da leitura" (Apêndice 4)</p>	<p>Português Leitura Leitura em voz alta Leitura expressiva e com entoação adequada</p> <p>Português Oralidade Avaliação de pares</p>
------------	--	--	---

		<p>A professora explica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Cada um lança o dado D10 e multiplica o número que saiu por cada um dos números da primeira linha: 1,2,4,5,10), registando os resultados na tabela. Podem usar o verso da folha para os cálculos necessários.”; <p>Quando todos os elementos do grupo completarem 3 linhas na horizontal, a professora confere os resultados e, se estiverem corretos, o grupo traz os passaportes para receber um carimbo numa das tabuadas (1,2,4,5, 8 ou 10). A folha de registo tem um pirilampo que “cresce” à medida que fazem mais operações (podem colorir uma parte por cada 3 linhas corretas).</p>	<p>Ficha “Multiplicação de pirilampos” (Apêndice 5)</p> <p>5 Dados D10</p>	<p>Matemática Números Operações de multiplicação</p>
Consolidação	20'	<p>Circuito dos pirilampos</p> <p>A professora conduz os alunos para o espaço exterior. Através do lançamento de um dado com desafios, os alunos realizam o desafio que sair:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupos da tabuada: A professora diz uma multiplicação, por exemplo 2x3 e os alunos devem juntar-se rapidamente em grupos de 6 elementos, ou seja, com o número de elementos igual ao produto da multiplicação. Algumas opções: 2x1; 2x2; 4x1; 5x1; 2x5; 10x1; 4x5; 10x2; 2x3; 2x4); • Dança espelho: Os alunos organizam-se num grande círculo, um aluno vai para o centro e dança ao som da música <i>Vagalumes</i>, de Pollo (part. Ivo Mozart). Todos no círculo imitam os seus movimentos. Quando a professora bater uma palma, o aluno que está no centro diz o nome de outro colega para ir para o centro; • História em movimento: Os alunos organizam-se nos grupos habituais e cada um dos elementos do grupo representa, através de gestos e 	<p>Dado com desafios (Apêndice 6)</p> <p>Coluna</p> <p>Música <i>Vagalumes</i>, de Pollo (part. Ivo Mozart) (Anexo 2)</p>	<p>Matemática Números Operações de multiplicação</p> <p>Expressão Dramática Experimentação e Criação Possibilidades motoras e expressivas do grupo Jogos de expressão (mímica)</p> <p>Português</p>

		<p>expressões, um momento do conto <i>O Primeiro pirilampo do mundo</i>. De seguida, apresentam por ordem cronológica dos acontecimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corrida simétrica: Os alunos organizam-se em pares e, de costas virados com os braços entrelaçados pelos cotovelos, devem mover-se de forma coordenada de um cone ao outro em corrida. De seguida, devem voltar na mesma posição espelhada até ao cone de partida. Todos os pares participam simultaneamente na corrida. Vence o primeiro par que completar o percurso de ida e volta primeiro; • Grupos silábicos: A professora diz uma palavra do conto <i>O primeiro pirilampo do mundo</i> e os alunos contam mentalmente as sílabas e organizam-se rapidamente em grupos com o número igual ao número de sílabas, por exemplo: “pirilampo” → grupos de 4 elementos. Após formarem os grupos, todos os elementos soletram a palavra em voz alta em conjunto. Algumas opções: pirilampo; transformação; borboleta; aranha; Príncipe; bazarrocos; • Desafio à escolha (representado por uma estrela): Escolhem um desafio do dado mediante a sua preferência. 	<p>2 Cones</p>	<p>Educação Literária Reconto da história</p> <p>Matemática Geometria e Medida Simetria de reflexão</p> <p>Português Gramática Consciência fonológica (divisão silábica)</p>
Avaliação formativa		<p>Contínua: Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.</p> <p>Formativa: <i>Feedback</i> informal Rubrica de avaliação – leitura.</p>	<p>Rubrica (Apêndice 7)</p>	

Apêndice T1: Mapa de articulação de saberes da aula “Entre Gigões e Anantes, há poesia na Matemática”




Apêndice T2: Planificação da aula “Entre Gigões e Anantes, há poesia na Matemática”

Planificação de aula: **Entre Gigões e Anantes, há poesia na Matemática**

Articulação de saberes

Instituição cooperante: _____ Professora cooperante: Maria Manuel Miranda Professora em formação: Adriana Silva	Data: 21 de maio de 2025 Ano e turma: 2.º A Duração: 3h30
Objetivos principais da aula	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o conhecimento lexical e morfológico das crianças através da identificação do trocadilho presente no título (anões/gigantes ↔ gigões/anantes) e da análise de sufixos (-ão, -ante). • Desenvolver competências de leitura e compreensão através da exploração do poema <i>Gigões e Anantes</i>, de Manuel António Pina; • Calcular e comparar perímetros e áreas, evidenciando a invariância da área e a variabilidade do perímetro consoante a configuração espacial; • Estabelecer relações entre a linguagem literária e o raciocínio lógico-matemático. 	
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos	
<ul style="list-style-type: none"> • Noções elementares de poesia: verso, estrofe, rima e ritmo; • Experiências anteriores de leitura em grupo; • Capacidade de calcular área e perímetro de figuras planas regulares com recurso a unidades de medida não convencionais adequadas; • Capacidade de expressar ideias através do desenho. 	
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Martins, et al., 2017)	
<ul style="list-style-type: none"> • A – Linguagens e textos • D – Pensamento crítico e pensamento criativo • E – Relacionamento interpessoal • F – Desenvolvimento pessoal e a autonomia • H – Sensibilidade estética e artística 	

Observações	O trabalho pedagógico em sala de aula será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC]; A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos; A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar.		
	Papéis	Funções	
	Controlador do tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Estar atento ao cronómetro; • Avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar; • Organizar as saídas da sala; • Recolher ou distribuir as cópias quando o secretário está impossibilitado. 	
	Guardião do silêncio	<ul style="list-style-type: none"> • Manter o ruído controlado; • Relembrar as regras do trabalho em grupo; • Cooperar na arrumação do espaço; • Selecionar o copo colorido (cf. avaliação). 	
	Secretário	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher e distribuir as cópias do grupo; • Assegurar que todos compreendem as instruções; • Fazer os registos escritos nos trabalhos em grupo; • Substituir o porta-voz na componente motivacional 	
Porta-voz	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha; • Motivar o grupo; • Autorizar a saída dos elementos do grupo. 		
 Tempo previsto	Ações estratégicas		Recursos
Motivação	30'	Descoberta das palavras-chave (gigões, anantes... e o mundo <i>nonsense</i>): <ul style="list-style-type: none"> • A sala encontra-se escurecida e, de fundo, ouve-se a música <i>Climbing up Iknimaya – The Path to Heaven</i>, de James Horner. 	Quadro interativo Colunas de som
			Português Educação Literária Antecipação dos conteúdos

		<ul style="list-style-type: none"> No quadro interativo é projetada a imagem da capa do livro <i>O Têpluquê e outras histórias</i>, de Manuel António Pina (edições Afrontamento, 1995), ilustrada por José de Guimarães. Cada grupo encontra no centro da sua mesa uma folha com as palavras "gigões" e "anantes". A professora contextualiza o momento: "Estas palavras chegaram até nós de um planeta onde tudo é um bocadinho diferente... Vamos à descoberta?" A professora distribui por cada grupo duas folhas de desenho e dá a seguinte orientação: "Vão imaginar o que pode ser um "gigão" e um "anante". Cada folha é para uma dessas palavras. Usem a criatividade para desenhar uma figura, criatura ou objeto que vos pareça representar as palavras." Cada grupo partilha com a turma as suas interpretações gráficas, justificando oralmente o que imaginaram. A professora promove uma reflexão: <ul style="list-style-type: none"> "Vamos pensar noutras palavras que terminem em -ões e -antes." "E no singular, como ficam?" "E os sufixos -ante e -ão: que tipo de palavras costumam formar? O que significam? Estarão relacionadas com profissões ou quem faz algo?" As palavras mencionadas vão sendo registadas no quadro. 	<p>Apresentação <i>Canva: Gigões e Anantes</i>" (cf. Apêndice 1)</p> <p>Música <i>Climbing up Iknimaya – The Path to Heaven</i> (cf. Anexo 1)</p> <p>Ilustração da capa do livro <i>O Têpluquê e outras histórias</i> (cf. Anexo 2)</p> <p>Livro <i>O Têpluquê e outras histórias</i></p> <p>Palavras recortadas: "gigões" e "anantes" (cf. Apêndice 2)</p> <p>Folhas de desenho "Gigões e Anantes" (cf. Apêndice 3)</p>	<p>Gramática Trocadilhos semântico Formação de palavras Sufixação</p> <p>Artes Visuais Experimentação e Criação Expressividade e intencionalidade</p>
Desenvolvimento das estratégias	30'	<p>Leitura expressiva do poema <i>Gigões e Anantes</i>, de Manuel António Pina</p> <ul style="list-style-type: none"> Cada grupo recebe uma cópia do poema <i>Gigões e Anantes</i>, de Manuel António Pina. 	Cópias do poema <i>Gigões e Anantes</i>	Português Educação Literária

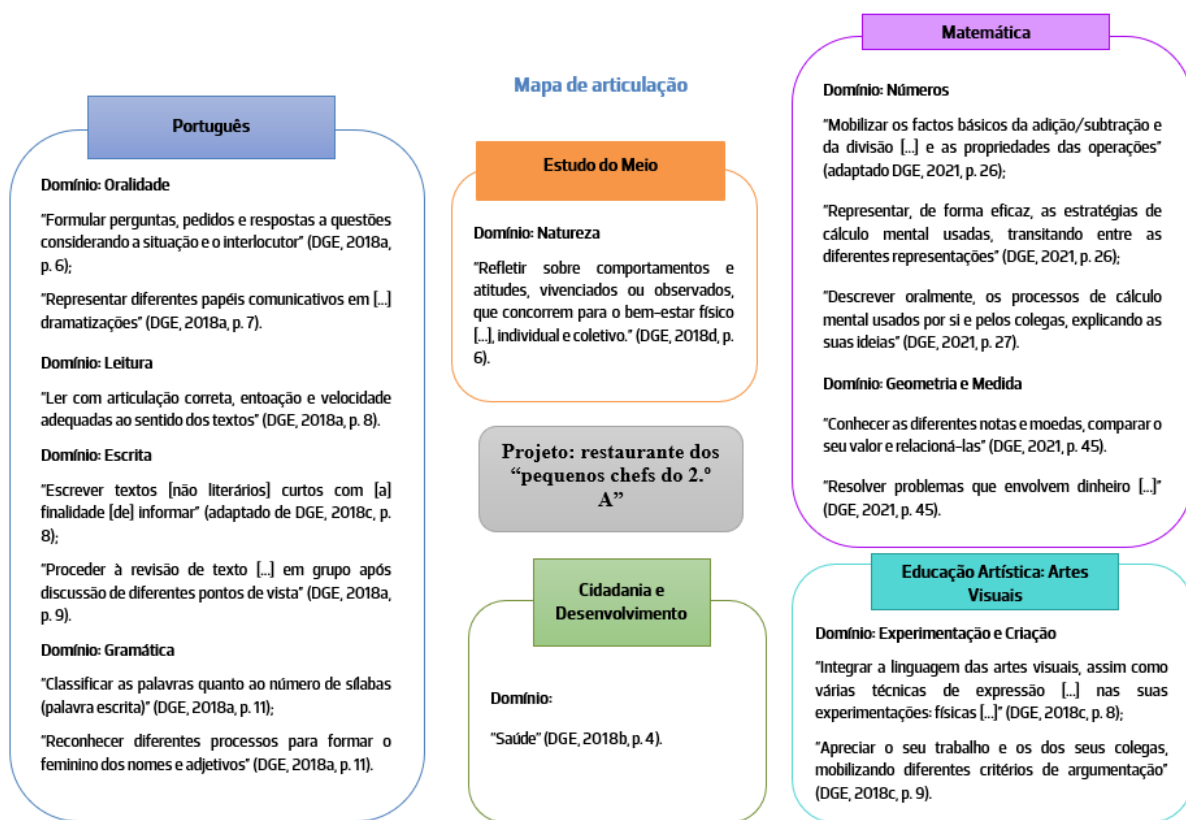
	30'	<ul style="list-style-type: none"> A professora lê o poema em voz alta, com expressividade e recorre a efeitos sonoros, palavras e imagens projetadas no quadro (previamente preparadas no <i>Canva</i>). Durante a leitura, surgem palavras e imagens a destacar, com ritmo e intencionalidade. No final da leitura, a professora orienta um diálogo para a compreensão do texto: <ul style="list-style-type: none"> "Quando ouvem as palavras "gigões" e "anantes", de que outras palavras se lembram?" "O que será um "gigão"? E um "anante"?" "Como podemos distingui-los?" "A Ana dizia palavras como "xixanava" e "xubiante". O que acham que ela queria dizer?" "Alguma vez inventaram palavras? Em que situações?" A professora projeta um exercício interativo para cada grupo completar: <ul style="list-style-type: none"> Os "gigões" são __ "anantes" muito grandes. Os "anantes" são __ "gigões" muito pequenos. Uns são um bocado mais __ outros são um bocado menos. A Ana __ arranjou uma teoria. As palavras __ da Ana só queriam dizer o que ela queria. <p>Leitura expressiva cooperativa com movimento <i>nonsense</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Cada grupo é responsável pela leitura de uma estrofe, atribuída aleatoriamente. A professora orienta os grupos a prepararem a leitura, dando as seguintes indicações: "Dentro do grupo, escolham como vão ler: em eco, cada um verso, leitura coral..."; "Ensaie pelo menos uma vez todos juntos." Cada grupo recebe uma ficha "Detetives da Leitura", com os seguintes critérios: 	<p>Ficha "Detetives da Leitura" (cf. Apêndice 4)</p>	<p>Apreciação do poema <i>Gigões e Anantes</i> Texto poético Leitura Sentidos do texto</p> <p>Português Leitura Leitura expressiva e com entoação adequada Oralidade</p>
--	-----	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> o Todos sabem que parte vão ler? o Já ensaiaram juntos? o A leitura está clara, com ritmo e expressividade? o Todos sabem qual é o gesto e a palavra do grupo? o Praticaram o gesto e sabem quando o fazer durante a leitura dos outros? <ul style="list-style-type: none"> • A ficha inclui dois emojis (um sorridente e outro apreensivo), que os grupos assinalam antes da apresentação. • A professora lê e esclarece os critérios antes de iniciar os ensaios. • Cada grupo roda uma roleta digital para receber uma palavra-chave com gesto associado: <ul style="list-style-type: none"> o "Gigões" → abrir os braços para cima; o "Anantes" → encolher os ombros e olhar para baixo; o "Xixanava" → tocar com a mão na cabeça; o "Ximbimpante" → rodopiar sobre si mesmo; o "Xubiante" → levantar o polegar. • Sempre que a palavra surgir, os elementos do grupo executam o gesto correspondente, mesmo que não estejam a ler. • A leitura é realizada com todos os grupos, um a seguir ao outro. • A atividade termina com uma breve autoavaliação (escala de 1 a 5) da prestação dos grupos, <i>feedback</i> da professora e com a possibilidade de cada grupo comentar a atuação dos outros de forma construtiva. <p>A fábrica de palavras mágicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora distribui por grupo quatro folhas com pares de ideias opostas: "espertalhões/ignorantes"; "organizados/trapalhões"; "brilhantes/apagados". • Cada grupo combina cada par e inventa uma nova palavra, por exemplo: "ignorões", "trapalhados", "organizões", etc. 	<p>Roleta digital "Gigões e Anantes" (cf. Apêndice 5)</p> <p>Ficha "Fábrica de palavras mágicas" (cf. Apêndice 6)</p>	<p>Construção e partilha de hipóteses em interação Avaliação de pares</p> <p>Português Gramática Criação de neologismos</p>
--	---	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • A professora propõe um desafio final: "Agora, em grupo, escolham dois adjetivos ou características opostas e criem uma nova palavra a partir delas." • As palavras criadas são partilhadas oralmente com a turma e afixadas num cartaz coletivo com o título: "O dicionário das palavras inventadas da nossa turma". <p>Desafio matemático 1 – As casas dos "gigões" e dos "anantes"</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora introduz a investigação: "Sabiam que os "gigões" e os "anantes" vivem em casas feitas com 5 quadrados mágicos?" • Cada criança recebe uma ficha de trabalho e cinco quadrados de cartão da mesma dimensão e cor. • A tarefa consiste em: <ul style="list-style-type: none"> o Criar formas diferentes com os 5 quadrados, de forma a que cada quadrado tenha um lado adjacente a outro quadrado (formando pentaminós); o Registrar cada forma criada na ficha de trabalho; o Calcular e registar a área e o perímetro de cada figura. • A professora orienta a discussão: <ul style="list-style-type: none"> o "Quantas figuras diferentes conseguiram construir?" o "Será que todas têm a mesma área?" o "E perímetros?" <p>Desafio matemático 2 – As casas dos "gigões" e dos "anantes"</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora dá nova orientação: "Os "gigões" e os "anantes" tornaram-se tão amigos que decidiram juntar as suas casas!" • Cada criança recebe pentaminós de cartão em cores diferentes • A tarefa consiste em: <ul style="list-style-type: none"> o Combinar dois pentaminós numa nova forma; o Registrar a figura final na ficha de trabalho; 	<p>Ficha "Desafios matemáticos" (cf. Apêndice 7)</p>	<p>Formação de palavras Oralidade: Justificação de escolhas</p> <p>Matemática Geometria e Medida Investigação em matemática Cálculo do perímetro Cálculo da área</p>
--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Calcular a nova área total e o novo perímetro. • A professora questiona: "A área aumentou? E o perímetro?" 		
Consolidação	30'	<ul style="list-style-type: none"> • A professora recorda os quatro grandes momentos da aula e, de cada um, faz uma breve referência: <ol style="list-style-type: none"> 1. Descoberta de "gigões/anantes" (morfologia e trocadilho); 2. Leitura expressiva do poema; 3. Criação de neologismos ("Fábrica de Palavras Mágicas"); 4. Construção de pentaminós e cálculo de perímetro/área. • Para cada momento, coloca a pergunta aos grupos: "Como te sentes relativamente a ...?" • Os grupos discutem e cada porta-voz assinala com a mão direita, para cada momento, um dos três gestos: <ul style="list-style-type: none"> ○ 🍊 (polegar levantado): "Estou confiante, percebi bem." ○ 🖐️ (três dedos): "Fiquei com algumas dúvidas." ○ ✊️ (punho fechado): "Preciso de rever quase tudo." • Em grupo, trocam um breve <i>feedback</i>: <ul style="list-style-type: none"> ○ "O que correu melhor para ti?" ○ "Onde gostavas de ajuda?" ○ "O que poderia ter feito para te ajudar mais?" • A professora recolhe as principais dúvidas no quadro e propõe estratégias de reforço. 		
Atividade complementar		<p>Palavras inventadas de outra forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em cada grupo de AC, as três primeiras crianças, no sentido dos ponteiros do relógio depois do porta-voz, dizem, individualmente, uma sílaba. 		
		<ul style="list-style-type: none"> • O quarto elemento (porta-voz) deve juntar as sílabas numa só palavra inventada e apresentá-la à turma, como se se estivesse num contexto profissional fictício sorteado previamente (ex: um jornalista, um vendedor, um professor, um locutor de rádio). <ul style="list-style-type: none"> ○ Exemplo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>jo + nas + tal</i> → "jonastal": o Pai Natal da Jamaica ▪ <i>an + te + ó</i> → "anteó": quem estuda o que aconteceu antes 		
Avaliação formativa		<p>Contínua: Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.</p> <p>Formativa: <i>Feedback</i> informal Técnica "Copos coloridos" Técnica "Grelha Autoavaliação em grupo: Detetives da Leitura" (cf. Apêndice 4) Técnica "Do Punho a Cinco Dedos" "Folha de registo de observação direta do trabalho em grupo (cf. Apêndice 8)</p>		

Apêndice U1: Mapa de articulação de saberes da aula “Cozinhados e contados: saberes servidos em contexto”




Apêndice U2: Planificação da aula “Cozinhados e contados: saberes servidos em contexto”

Planificação de aula: “Cozinhados e contados: saberes servidos em contexto”

Articulação de saberes

Instituição cooperante: _____	Data: 26 de maio de 2025
Orientadora cooperante: Maria Manuel Miranda	Ano e turma: 2.º A
Professores supervisores: José António Costa e Sónia Moreira	Sala: 4
Diade: Adriana Silva e Ana Ferreira	Duração: 3 horas
Objetivos principais da aula	
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre a alimentação como fenómeno social, cultural e afetivo; • Criar um texto não literário, menu enquanto texto multimodal; • Aplicar conhecimentos ao nível da ortografia, semântica, gramática e fonologia em contexto de criação de um texto não literário, o menu, através de constrangimentos linguísticos; • Explorar o conceito de valor monetário e relações quantitativas (adição e subtração de euros), aplicadas à construção de menus com restrições orçamentais; • Desenvolver a consciência crítica sobre escolhas alimentares equilibradas, nomeadamente através da composição de menus diversificados que integrem alimentos de origem vegetal, opções saudáveis (água, fruta, legumes) e pratos com equilíbrio nutricional. 	
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos	
<ul style="list-style-type: none"> • Competências básicas de leitura e escrita; • Noções elementares de cálculo e uso do dinheiro; • Conhecimento de hábitos alimentares saudáveis; • Capacidade de reconhecer e manipular características formais da língua (ex: plural/singular, género, número de sílabas, sufixos, rimas). 	
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO] (Martins, et al., 2017)	
<ul style="list-style-type: none"> • A – Linguagens e textos • D – Pensamento crítico e pensamento criativo • E – Relacionamento interpessoal • F – Desenvolvimento pessoal e a autonomia • H – Sensibilidade estética e artística 	

Observações	O trabalho pedagógico em sala de aula será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa [AC];			
	A sala encontrar-se-á organizada em cinco grupos de quatro elementos;			
	A cada criança do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um colar.			
	Papéis	Funções		
	Controlador do tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Estar atento ao cronómetro; • Avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar; • Organizar as saídas da sala; • Recolher ou distribuir as cópias quando o secretário está impossibilitado. 		
Guardião do silêncio	<ul style="list-style-type: none"> • Manter o ruído controlado; • Relembrar as regras do trabalho em grupo; • Cooperar na arrumação do espaço; • Seleccionar o copo colorido (cf. avaliação). 			
Secretário	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher e distribuir as cópias do grupo; • Assegurar que todos compreendem as instruções; • Fazer os registos escritos nos trabalhos em grupo; • Substituir o porta-voz na componente motivacional 			
Porta-voz	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as respostas do grupo em momentos de partilha; • Motivar o grupo; • Autorizar a saída dos elementos do grupo. 			
 Tempo previsto	Ações estratégicas		Recursos	Domínios e conteúdos
Motivação	15'	Restaurante dos “pequenos chefs do 2.º A” <ul style="list-style-type: none"> • A sala está transformada num restaurante: mesas com toalhas, centros de mesa com flores, pratos de papel, música ambiente (versão instrumental de <i>Le Festin</i>, de Camille Dalmis e Michael Giacchino), provérbios 	Computador Projetor Colunas	

		<p>decorativos expostos nas paredes e uma placa de boas-vindas ("Bem-vindos aos restaurantes dos pequenos chefs do 2.º A").</p> <ul style="list-style-type: none"> • As professoras, vestidas de chefs, recebem as crianças na "entrada do restaurante" com uma lista de reservas. • Cada criança confirma a sua presença e recebe um chapéu de cozinheiro personalizado. • As crianças visualizam um excerto do filme <i>Ratatouille</i>, de Brad Bird, Jan Pinkava e Jim Capobianco centrado no momento em que o crítico Ego prova o prato e recorda a infância. • Após a visualização, em grande grupo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Partilham-se impressões associadas ao excerto. ○ Questões orientadoras feitas pelas professoras: <ul style="list-style-type: none"> · "O que sentiu o crítico?" · "Já alguma vez uma comida vos fez lembrar alguém ou um momento especial?" • As palavras mais referidas (alegria, saudade, conforto...) são registadas, pelas professoras, no quadro. 	<p>Placa de boas-vindas (cf. Apêndice 1)</p> <p>Lista de reservas (cf. Apêndice 2)</p> <p>Chapéus de cozinheiro personalizados (cf. Apêndice 3)</p> <p>Provérbios decorativos (cf. Apêndice 4)</p> <p>Música ambiente <i>Le Festin</i> (cf. Anexo 1)</p> <p>Excerto do filme <i>Ratatouille</i> (cf. Anexo 2)</p> <p>Apresentação <i>Canva</i> (cf. Apêndice 5)</p>	<p>Português Oralidade Expressão de ideias e sentimentos</p> <p>Educação para a Cidadania Memórias afetivas, partilha</p>
Desenvolvimento das estratégias	15'	<p>Lançamento da missão: Ser um pequeno chef</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Em grande grupo, as professoras explicam o desafio: cada grupo irá criar o seu próprio restaurante tradicional português. ○ Relembrem-se: <ul style="list-style-type: none"> ○ Os papéis cooperativos e respetivas funções; 	<p>Colares AC</p> <p>Copos coloridos</p>	

	60'	<ul style="list-style-type: none"> ○ A dinâmica dos copos de cores, como ferramenta de autorregulação. ○ Os grupos trabalham autonomamente para cumprir: <ul style="list-style-type: none"> ○ Regras comuns (menu tradicional português + constrangimentos matemáticos); ○ Regras específicas por grupo (constrangimentos linguísticos, criativos e semânticos adaptados ao grupo). <p>Tarefa principal: criação do restaurante</p> <p>Constrangimentos comuns:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ As professoras apresentam e explicam os constrangimentos comuns, válidos para todos os grupos, que serão também projetados no quadro para consulta permanente. ○ Tema geral: <ul style="list-style-type: none"> ○ O restaurante criado deve ser tradicional português. ○ Composição obrigatória do menu: <ul style="list-style-type: none"> ○ 4 entradas; ○ 1 prato principal de carne; ○ 1 prato principal de peixe; ○ 1 prato principal vegetariano; ○ 1 prato principal que combine criativamente dois pratos típicos portugueses; ○ 4 sobremesas (incluindo opções com fruta e doces); ○ 4 bebidas (sendo uma obrigatoriamente água); ○ Escolher e desenhar o "prato do dia". ○ Constrangimentos matemáticos: <ul style="list-style-type: none"> ○ O valor total dos pratos principais (4 pratos) deve ser exatamente 50€; ○ O valor total das entradas deve corresponder a metade dos pratos principais – 25€; 		<p>Estudo do Meio Natureza Alimentação saudável</p> <p>Matemática Geometria e medida Dinheiro Unidades de medida Usos do dinheiro</p>
--	-----	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> o O valor total das bebidas deve ser 15€ a menos que o total das entradas → 10€; o O valor total das sobremesas deve ser 10€ a mais do que o total das entradas → 35€. <p>Constrangimentos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Grupo dos "Amigos": <ul style="list-style-type: none"> o O nome do restaurante deve ter uma palavra com "nh"; o O nome de uma entrada deve terminar em -ão; o O nome de um prato principal deve ter pelo menos três palavras; o O prato do dia deve ter 3 legumes de 3 cores diferentes; o O nome de uma sobremesa deve ter duas palavras no feminino. o Grupo dos "Pensadores": <ul style="list-style-type: none"> o O nome do restaurante só pode ter palavras trissílabas; o O nome da segunda entrada deve começar com a última sílaba do nome da primeira entrada; o O nome de um prato principal deve sugerir que se trata de um prato saudável; o O prato do dia deve ter alimentos de três formas/figuras geométricas diferentes; o Uma sobremesa deve ter um sinónimo de "açucarado". o Grupo dos "Mais fortes": <ul style="list-style-type: none"> o O nome do restaurante deve começar com a mesma letra do nome do Centro Escolar; o O nome de uma entrada deve começar com extra-; o O nome de um prato principal deve ter a palavra "biológico/a"; o O prato do dia deve ter alimentos de três texturas diferentes; o O nome de uma sobremesa deve ser uma palavra no diminutivo. o Grupo dos "Corajosos": 		<p>Português Gramática Flexão nominal Morfologia Consciência silábica Relações semânticas</p>
--	---	--	--

60'	<ul style="list-style-type: none"> o O nome do restaurante deve ter o mesmo número de palavras que o número de sílabas da palavra "Corajosos"; o O nome de uma entrada deve ter pelo menos duas palavras no masculino; o O nome de um prato principal deve ter uma palavra que rima com "nutrição"; o O prato do dia deve ter um alimento cortado em cubos; o O nome de uma sobremesa deve ser um antónimo de azedo. o Grupo dos "Incríveis": <ul style="list-style-type: none"> o O nome do restaurante não pode ter as vogais do nome do grupo; o O nome de uma entrada deve ser monossílabo; o O nome de um prato principal deve ter a palavra "fresco/a"; o O prato do dia deve ter um alimento cortado às rodelas; o O nome de uma sobremesa deve sugerir frescura. o Materiais distribuídos a cada grupo: <ul style="list-style-type: none"> o Envelope com os constrangimentos específicos; o Ficha-modelo para elaboração do menu; o Folha de suporte aos cálculos; o Um prato de papel; o <i>Flyers</i> de supermercados para consulta; o Material monetário manipulável; o Ficha de autocorreção do menu (entregue pelas professoras à medida que os grupos finalizam o menu). o Desenvolvimento da tarefa por grupo: <ul style="list-style-type: none"> o Leitura e discussão dos constrangimentos específicos; o Escolha do nome do restaurante; 	<p>Envelope com constrangimentos específicos (cf. Apêndice 6)</p> <p>Ficha-modelo do menu (cf. Apêndice 7)</p> <p>Folha auxiliar de cálculos (cf. Apêndice 8)</p> <p>Prato de papel</p> <p><i>Flyers</i> de supermercados</p> <p>Material monetário manipulável</p>	<p>Expressão Artística Artes Visuais</p>
-----	--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> o Elaboração do menu (entradas, pratos principais, sobremesas, bebidas e prato do dia); o Cálculos com recurso ao material manipulável; o Ilustração criativa do prato do dia no prato de papel, através do recorte e colagem de imagens dos <i>flyers</i>; o Verificação e autocorreção do menu, com base na ficha de autoverificação relativa ao cumprimento dos constrangimentos e critérios estabelecidos. <p>Apresentações dos restaurantes</p> <ul style="list-style-type: none"> o Introdução ao momento final <ul style="list-style-type: none"> o Em grande grupo, as professoras projetam um excerto dos <i>Jantares de Poesia</i> do <i>Vila Galé Collection</i>, Palácio dos Arcos, em que se declamam poemas num ambiente de restaurante. o Explicam que o momento final da atividade será inspirado nesse modelo: cada grupo irá apresentar o seu restaurante e declamar um poema, como num verdadeiro <i>Jantar de Poesia</i>. o Distribuição e ensaio do poema <ul style="list-style-type: none"> o As professoras entregam a cada grupo um poema. o Orientam a preparação da leitura expressiva, relembrando os critérios de uma boa declamação: projeção da voz; entoação adequada; articulação clara; expressividade e respeito pelo ritmo do poema. o Preparação da apresentação dos restaurantes <ul style="list-style-type: none"> o As professoras explicam que cada grupo terá cerca de 6 minutos para a sua apresentação. o A estrutura da apresentação é projetada no quadro e discutida com a turma. Cada grupo deve seguir os seguintes passos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do nome do restaurante; 	<p>Tesouras, cola, lápis e lápis de cor</p> <p>Ficha de autocorreção do menu (cf. Apêndice 9)</p> <p>Excerto vídeo <i>Jantares de Poesia</i> (cf. Anexo 3)</p> <p>Poemas impressos (cf. Apêndice 10)</p>	<p>Composição visual</p> <p>Português Leitura</p>
--	---	--	--

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Declamação do poema, com a música ambiente <i>Ratatouille Ambient Music – Moving SoundCloud</i>; 3. Apresentação do menu, com explicação das escolhas e justificação dos preços; 4. Destaque do "prato do dia", com a exposição do prato ilustrado em papel. <ul style="list-style-type: none"> o Avaliação entre pares: crítica gastronómica <ul style="list-style-type: none"> o De seguida, as professoras projetam uma folha de avaliação de restaurante, que simula uma crítica em formato de <i>Google Review</i>, para que os grupos sejam conhecedores dos critérios que devem cumprir quanto à sua apresentação. o Cada grupo irá preencher esta folha ao longo das apresentações dos outros grupos. o A avaliação inclui uma classificação com estrelas (1 a 5) nos seguintes critérios: <ol style="list-style-type: none"> 1. Clareza da fala: "Consegui ouvir e perceber tudo?" 2. Criatividade do menu: "O menu tinha ideias originais, divertidas ou interessantes?" 3. Apresentação visual: "Estava tudo bonito, cuidado e bem organizado?" 4. Trabalho em grupo: "Todos cooperaram na apresentação?" o As professoras sublinham a importância de avaliar com respeito, atenção e honestidade; valorizar o esforço dos colegas e refletir sobre o que se viu e ouviu com espírito crítico e construtivo. o Elemento surpresa: o crítico gastronómico <ul style="list-style-type: none"> o Em cada apresentação, o porta-voz de grupo assume o papel de crítico gastronómico. o Cada crítico terá uma lupa de papel, como acessório simbólico da sua função. 	<p>Música ambiente: <i>Ratatouille Ambient Music</i> (cf. Anexo 4)</p> <p>Ficha de avaliação (<i>Google Review</i>) (cf. Apêndice 11)</p> <p>Lupa de papel (crítico)</p>	<p>Leitura expressiva em voz alta</p> <p>Estudo do Meio Sociedade Atividades económicas Profissões</p> <p>Português Oralidade Fazer perguntas</p>
--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> o No final da apresentação de um grupo adversário, o crítico coloca uma pergunta surpresa (exemplos: "Qual é o prato mais saudável do vosso menu?" ou "De onde veio a inspiração para o prato do dia?"). o Antes da apresentação seguinte, o crítico passa a lupa à pessoa sentada à sua direita, que será o novo crítico. o Missão concluída: crachás <ul style="list-style-type: none"> o No final das apresentações, as professoras distribuem um crachá "Selo de qualidade" por cada criança, como recompensa da missão cumprida. 	Crachá "Selo de qualidade" (cf. Apêndice 12)	
Conclusão	30'	<p>Síntese: Mural coletivo final</p> <ul style="list-style-type: none"> o De seguida, constrói-se um mural coletivo de memória da experiência, com o título: "Restaurantes com sabor a poesia – Memórias do 2.º A". o Cada grupo contribui com: <ul style="list-style-type: none"> o O nome do restaurante; o O prato do dia ilustrado; o Um verso do poema que declamaram, escolhido pelo grupo, escrito numa tira de papel colorido. o O mural será afixado no jornal de parede da turma. 	Tiras de papel colorido Mural com o título "Restaurantes com sabor a poesia – Memórias do 2.º A"	
Avaliação formativa		<p>Contínua: Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.</p> <p>Formativa: <i>Feedback</i> informal Técnica "Copos coloridos" Técnica "Grelha heteroavaliação em grupo: <i>Google Review</i>" Folha de registo de observação direta do trabalho em grupo (cf. Apêndice 13)</p>		

Apêndice V: Síntese das intervenções educativas no 2.º CEB

Aula	Data	Duração	Tema Agregador	Componente curricular/Domínio
Hidrografia da Península Ibérica	22/10/2024	50 min	Os principais rios da Península Ibérica	- História e Geografia de Portugal: A Península Ibérica: localização e quadro natural
Texto publicitário	30/10/2024	50 min	Texto publicitário	- Português: Oralidade; Leitura; Educação Literária; Escrita; Gramática
<i>Contos de Grimm: A Gata Borralheira</i>	04/11/2024	50 min	<i>A Gata Borralheira, de os Irmãos Grimm</i>	- Português: Oralidade; Leitura; Educação Literária
As comunidades recoletoras: arte rupestre	05/11/2024	50 min	Arte rupestre	- História e Geografia de Portugal: A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal
Iberos, Celtas e Celtiberos na forja da Península Ibérica	10/11/2024	50 min	Celtas, Iberos e Celtiberos	- História e Geografia de Portugal: A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal
Quem conta um conto... Encanta!	11/11/2024	50 min	<i>A Gata Borralheira, de os Irmãos Grimm</i>	- Português: Leitura; Educação Literária
O estranho teatro da autoridade: uma leitura de <i>O Príncipezinho</i>	09/12/2024	50 min	<i>O Príncipezinho, de Antoine de Saint-Exupéry</i>	- Português: Leitura; Educação Literária
Na Península Ibérica, sê romano	09/12/2024	50 min	Romanização da Península Ibérica	- História e Geografia de Portugal: A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal
Entre <i>slogans</i> e mensagens que tocam o coração	11/12/2024	50 min	<i>O Príncipezinho, de Antoine de Saint-Exupéry</i>	- Português: Oralidade; Leitura; Escrita
A História do Condado que se tornou Nação	13/01/2025	50 min	Formação do Condado Portucalense	- História e Geografia de Portugal: A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal

Sentir o Texto, Viver <i>Pedro Alecrim</i>	14/01/2025	50 min	<i>Pedro Alecrim</i>, de António Mota	-Português: Leitura; Educação Literária
<i>Pedro Alecrim</i> sob Lupa – VerboLab	15/01/2025	50 min	O verbo: formas não finitas	-Português: Educação Literária; Gramática

Apêndice W: Planificação da aula “Texto publicitário”

Escola: -----		Díade: Adriana Silva e Ana Ferreira	
🕒 50 minutos		Aula n.º: 31	Data: 30/10/2024
Ano e turma: 6.º E		N.º de alunos: 25	Sala: A3 1.7
Sumário:			
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):			
<p>A – Linguagens e textos</p> <p>B – Informação e comunicação</p> <p>D – Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>E – Relacionamento interpessoal</p> <p>I – Saber científico, técnico e tecnológico</p>			
Aprendizagens Essenciais [AE]			
<p>Domínio da oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fazer uma apresentação oral, devidamente estruturada (adaptado de DGE, 2018a, p. 6). <p>Domínio da leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler textos publicitários em suportes variados (adaptado de DGE, 2018a, p. 7); Distinguir nos textos características do anúncio publicitário, estruturação e intenção (adaptado de DGE, 2018a, p. 8); Conhecer os objetivos e as formas de publicidade na sociedade atual (adaptado de DGE, 2018a, p. 8); Compreender a utilização de recursos (adaptado de DGE, 2018a, p. 8). <p>Domínio da educação literária:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analisar o modo como os temas e os valores são representados (adaptado de DGE, 2018a, p. 9); Identificar rima (adaptado de DGE, 2018a, p. 9). <p>Domínio da escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> Produzir textos de opinião com juízos de valor (adaptado de DGE, 2018a, p. 11). <p>Domínio da gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> Distinguir tipos de frase (adaptado de DGE, 2018b, p. 8). 			
Domínio/Conteúdos	Estratégias de aprendizagem		Recursos materiais
<p>Oralidade:</p> <p>Inferências do discurso</p> <p>Planificação do discurso</p> <p>Fluência do discurso</p> <p>Síntese</p> <p>Leitura:</p> <p>Texto publicitário</p> <p>Intenção</p> <p>Recursos expressivos</p> <p>Educação literária:</p> <p>Relações intertextuais</p> <p>Rima</p> <p>Escrita:</p> <p>Planificação</p> <p>Textualização</p> <p>Gramática:</p>	<p>Desafio inicial</p> <p>Visionamento do anúncio publicitário do BPI <i>Cinderela</i>.</p> <p>Questões de exploração:</p> <ul style="list-style-type: none"> O que é que o vídeo está a anunciar? Como é que o vídeo vos faz sentir? Acham que o vídeo é apenas para entreter ou quer passar alguma mensagem? O vídeo faz-vos lembrar de alguma coisa que já leram nos livros ou viram na televisão? Repararam no final? Aparece algum nome, símbolo ou logótipo? Este vídeo usa alguma frase especial que aparece em destaque? Qual é? O que é o foco do vídeo: a história ou o anúncio da parceria? 		<p>Vídeo BPI (Anexo 1)</p> <p>Projektor</p> <p>Computador</p> <p>Coluna de som</p>

<p>(revisão) Frases imperativas.</p>	<p>Apresentação da questão-problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> Quais as características de um anúncio publicitário? <p>Levantamento das ideias prévias e conceções alternativas dos alunos e elaboração de uma nuvem de palavras com recurso ao <i>WordArt</i>.</p> <p>Desenvolvimento das estratégias Exploração em grande grupo de um infográfico sobre as características de um anúncio publicitário.</p> <ul style="list-style-type: none"> Revisão da frase imperativa. <p>Distribuição do infográfico pelos alunos.</p> <p>Aplicação dos conhecimentos construídos Trabalho em pequeno grupo (3/4 elementos) de identificação da tipologia e características do anúncio, com particular foco na frase imperativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso da estratégia do semáforo de copos; Distribuição de papéis e funções dentro dos grupos; Projeção de um cronómetro e audição de música ambiente. <p>Apresentação de cada grupo do anúncio e respetivas características à turma.</p> <p>Sistematização Elaboração de uma nova nuvem de palavras e confronto com a elaborada no 1.º momento. Reflexão. Escrita do sumário em grande grupo.</p>	<p><i>WordArt</i> <i>Post-its</i></p> <p>Infográfico (Apêndice 1)</p> <p>Ficha 1 (Apêndice 2) Coletânea de anúncios publicitários (Apêndice 3) Colares com funções no grupo (Apêndice 4) Copos de papel amarelos, vermelhos e verdes (Anexo 2) Cronómetro digital (Anexo 3) <i>WordArt</i></p>
Avaliação		
<p>Formativa: Registo do interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas; Progressão de aprendizagem percebida ao longo da aula pela comparação entre as respostas do 1.º e do 4.º momento da aula; Autoavaliação do desempenho no trabalho de grupo; Notas de campo.</p>		

Apêndice X: Planificação da aula “Contos de Grimm: A Gata Borralheira”

Escola: -----		Díade: Adriana Silva e Ana Ferreira	
🕒 50 minutos		Aula n.º: 33	Data: 04/11/2024
Ano e turma: 6.º E		N.º de alunos: 25	Sala: A3 1.7
Sumário:			
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):			
<p>A – Linguagens e textos</p> <p>B – Informação e comunicação</p> <p>D – Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>E – Relacionamento interpessoal</p> <p>I – Saber científico, técnico e tecnológico</p>			
Aprendizagens Essenciais [AE]			
<p>Domínio da oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunicar, em contexto formal opiniões fundamentadas (adaptado de DGE, 2018, p. 7). <p>Domínio da leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar leitura silenciosa (adaptado de DGE, 2018, p. 7). <p>Domínio da educação literária:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler integralmente um <i>conto de Grimm</i> (adaptado de DGE, 2018, p. 9); Analisar o sentido conotativo de palavras e expressões (DGE, 2018, p. 9). 			
Domínio/Conteúdos	Estratégias de aprendizagem	Recursos materiais	
<p>Oralidade:</p> <p>Deduções</p> <p>Sentido figurado</p> <p>Leitura:</p> <p>Fluência de leitura: palavras</p> <p>Educação literária:</p> <p>Géneros literários: conto</p>	<p>Desafio inicial</p> <p>Projeção de um <i>mood board</i>, com imagens alusivas aos <i>Contos de Grimm</i> e aos irmãos Grimm. Questões de exploração da imagem e levantamento das ideias prévias:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecem algumas destas personagens? Por que será que personagens, como a <i>Gata Borralheira</i>, ficam marcadas na nossa memória? Conhecem os irmãos Grimm? E o conto <i>A Gata Borralheira</i>? <p>Contextualização inicial, e breve, sobre a Unidade 2: texto narrativo, o conto e os irmãos Grimm.</p> <p>Desenvolvimento das estratégias</p> <p>Em pequeno grupo (2 elementos) ordenação de um texto sobre os irmãos Grimm. Resolução do exercício 1.c da página 41 do manual. Correção oral, coletiva.</p> <p>Atividade de pré-leitura:</p> <p>Análise do título <i>A Gata borralheira</i>. Orientação da discussão em plenário turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual é o título do conto que vamos ler? Alguém sabe o que é uma borralheira? E um borralho? 	<p><i>Powerpoint</i> guia da aula</p> <p>(Apêndice 1)</p> <p><i>Mood board</i></p> <p>(Apêndice 2)</p> <p>Projektor</p> <p>Computador</p> <p>Coluna de som</p> <p>Pp. 40-41 do Manual</p> <p>(Anexo 1)</p> <p>Colares com funções no grupo (Apêndice 3)</p> <p>Copos de papel amarelos, vermelhos e verdes (Anexo 2)</p>	

	<p>Leitura: Leitura expressiva do conto <i>A Gata borralheira</i>, feita pela professora estagiária, acompanhamento pelos alunos em silêncio. Os alunos devem anotar as palavras desconhecidas na ficha "Saco de palavras desconhecidas".</p> <p>Sistematização Escrita do sumário em grande grupo.</p> <p>T.P.C. Resolução da parte 2 da ficha "Saco de palavras desconhecidas".</p>	<p>Cronómetro digital (Anexo 3) Ficha "Saco de palavras desconhecidas" (Apêndice 4)</p>
Avaliação		
<p>Formativa: Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas; <i>Feedback</i> informal.</p>		

Apêndice Y: Planificação da aula “Quem conta um conto... Encanta!”

Escola: -----		Díade: Adriana Silva e Ana Ferreira	
🕒 50 minutos		Aula n.º: 37	Data: 11/11/2024
Ano e turma: 6.º E		N.º de alunos: 25	Sala: A3 1.7
Sumário:			
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos			
Características narrativas do conto; Situação inicial de <i>A Gata Borralheira</i> .			
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):			
A – Linguagens e textos B – Informação e comunicação H – Sensibilidade estética e artística I – Saber científico			
Aprendizagens Essenciais [AE]			
Domínio da leitura:			
<ul style="list-style-type: none"> Realizar leitura silenciosa (adaptado de DGE, 2018, p. 7); Identificar ideias principais (adaptado de DGEa, 2018, p. 8); Utilizar diferentes procedimentos de registo e tratamento de informação (adaptado de DGEa, 2018, p. 8). 			
Domínio da educação literária:			
<ul style="list-style-type: none"> Ler integralmente um <i>conto de Grimm</i> (adaptado de DGE, 2018, p. 9); Explicar adequadamente o texto narrativo, conto (adaptado de DGEa, 2018, p. 9). 			
Recursos Materiais			
Projetor Computador Colunas Caderno diário Roleta de bingo Apresentação <i>Contos de Grimm: A Gata Borralheira</i> (cf. Apêndice 1) 12 livros <i>Contos de Grimm</i> (cf. Anexo 1) Música de fundo (cf. Anexo 2) Pintura <i>Antibes Seen from La Salis</i> , de Claude Monet, 1888 (cf. Anexo 3) Folha de trabalho <i>Esquema de compreensão de A Gata Borralheira</i> (cf. Apêndice 2) Folha de trabalho (cf. Apêndice 3) Excerto do filme <i>Cinderela</i> (cf. Anexo 4) Marcador de página (cf. Apêndice 4) Grelha de observação (cf. Apêndice 5) Matriz da grelha de observação (cf. Apêndice 6)			
Descrição da aula			
1. Reconhecimento dos conhecimentos prévios e ligação com a aula anterior Pré-leitura			
Domínio/Conteúdos	Ação da professora estagiária	Ação dos estudantes	

<p>Leitura: Organização da informação</p>	<p>a. Contextualização inicial, e breve, sobre o trabalho a desenvolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Terminar a leitura do conto <i>A gata Borralheira</i>; <p>b. Distribuição do livro <i>Contos de Grimm</i>, pelos alunos (um por mesa):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recordar a página do conto (p. 145); • Relembrar os cuidados a ter com os livros. <p>c. Orientação da discussão inicial, em plenário de turma, centralizando-a na identificação dos momentos, já lidos até ao momento, do conto, através de experiências de aprendizagem de descoberta de intrusos e de ordenação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos momentos; • Identificação dos intrusos; • Organização cronológica dos momentos do conto; • Registo no caderno diário. <p>d. Orientação da correção em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de uma roleta de bingo para seleccionar os alunos que irão responder. 	<p>a. Receção do livro e abertura na página 145.</p> <p>b. Leitura dos momentos destacados pela professora; identificação dos intrusos; organização cronológica dos momentos do conto e registo no caderno diário.</p> <p>c. Participação na correção em grande grupo.</p>
--	--	--

2. Leitura do conto *A Gata Borralheira* (pp. 150 – 154) | Leitura

Domínio/Conteúdos	Ação da professora estagiária	Ação dos estudantes
<p>Educação literária: Conto <i>A Gata Borralheira</i> Leitura: Ideias principais Relações intratextuais Registo de informação</p>	<p>a. Explicação, aos estudantes, sobre o trabalho a desenvolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura silenciosa do conto; <p>b. Leitura expressiva do conto por parte da professora estagiária:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeção da pintura <i>Antibes Seen from La Salis</i>, de Claude Monet e música de fundo, em simultâneo com a leitura. <p>c. Diálogo com os alunos, orientado pelas seguintes questões que suportam o esquema de compreensão do conto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De que forma o pássaro da aveleira ajudou a Gata Borralheira a ir ao baile? • Quem dançou com a Gata Borralheira no baile real? • Como é que a Gata Borralheira conseguiu escapar ao seu pretendente em todos os bailes? • O que é que o príncipe fez para descobrir quem era a bela menina? • Quais os conselhos dados pela madrasta às filhas quando elas estavam a experimentar o sapatinho de ouro? 	<p>d. Leitura silenciosa do conto.</p> <p>e. Participação no diálogo.</p> <p>f. Preenchimento, de um esquema actancial, adaptado e semipreenchido.</p> <p>g. Participação na correção em grande grupo.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Qual foi o castigo que as pombas reservaram para as irmãs da Gata Borralheira? <p>d. Entrega de uma folha de trabalho que integra:</p> <ul style="list-style-type: none"> Esquema actancial, adaptado e semipreenchido, de compreensão do conto. <p>e. Orientação da correção em grande grupo.</p>	
3. Sistematização da leitura do conto A Gata Borralheira Pós-leitura		
Domínio/Conteúdos	Ação da professora estagiária	Ação dos estudantes
Educação Literária: Comparação de versões de um mesmo texto	<p>a. Projeção do excerto do filme <i>Cinderela</i>.</p> <p>b. Entrega de uma folha de trabalho que integra:</p> <ul style="list-style-type: none"> Exercício de ligação entre os elementos de duas colunas, que visa ilustrar as principais diferenças entre a adaptação cinematográfica da <i>Disney</i> e o conto <i>A Gata Borralheira</i>. <p>c. Orientação da correção em grande grupo.</p>	<p>a. Visualização de um excerto do filme <i>Cinderela</i>, produção 2015, dos estúdios <i>Disney</i>.</p> <p>b. Realização do exercício de ligação.</p> <p>c. Participação na correção em grande grupo.</p>
4. Escrita do sumário		
Domínio/Conteúdos	Ação da professora estagiária	Ação dos estudantes
Escrita: Textualização e revisão	<p>a. Participação na escrita colaborativa do sumário.</p> <p>b. Reflexão, em grande grupo, sobre o trabalho desenvolvido.</p>	<p>a. Orientação da escrita do sumário:</p> <ul style="list-style-type: none"> Resumo dos principais momentos da aula; Seleção e registo no quadro das palavras-chave; Redação do sumário; Correção e finalização. <p>b. Reflexão, com a turma, sobre o trabalho desenvolvido.</p> <p>c. Distribuição de um marcador de páginas com a publicidade do projeto <i>PausadaMente</i> dinamizado pela professora estagiária.</p>
Outras dimensões curriculares trabalhadas ao longo da aula		
<p>AE Educação Visual: Identificar uma pintura (adaptado de DGE, 2018b, p. 6).</p> <p>AE Educação Musical: Relacionar a sua experiência musical com o Português, através da atividade de leitura que integra e potencia a transversalidade do saber (adaptado de DGE, 2018c, p. 9).</p>		
Avaliação		
<p>Formativa: Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas; <i>Feedback</i> informal.</p>		

Apêndice Z: Planificação da aula “O estranho teatro da autoridade: uma leitura de *O Príncipezinho*”

Escola: -----		Díade: Adriana Silva e Ana Ferreira	
🕒 50 minutos		Aula n.º: 53	Data: 09/12/2024
Ano e turma: 6.º E		N.º de alunos: 25	Sala: A3 1.7
Sumário:			
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos			
Características do texto narrativo; A personagem <i>O Príncipezinho</i> , de Antoine de Saint-Exupéry; Conceito de edição literária.			
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):			
A – Linguagens e textos B – Informação e comunicação H – Sensibilidade estética e artística I – Saber científico			
Aprendizagens Essenciais [AE]			
Domínio da leitura: <ul style="list-style-type: none"> Realizar leitura em voz alta e silenciosa (adaptado de DGE, 2018, p. 7); Fazer inferências, justificando-as (DGE, 2018, p. 7); Identificar tema, ideias principais e pontos de vista (DGE, 2018, p. 8). Domínio da educação literária: <ul style="list-style-type: none"> Interpretar adequadamente o texto (adaptado de DGE, 2018, p. 9); Analisar o modo como os temas e os valores são representados (adaptado de DGE, 2018, p. 9). 			
Recursos Materiais			
Projetor Computador Colunas Caderno diário Apresentação <i>Genially O Príncipezinho</i> (cf. Apêndice 1) Exemplares do livro <i>O Príncipezinho</i> , de Antoine de Saint-Exupéry Fotocópias da dedicatória do texto <i>O Príncipezinho</i> , de Antoine de Saint-Exupéry (cf. Anexo 1) Fotocópias do capítulo X da obra <i>O Príncipezinho</i> , de Antoine de Saint-Exupéry (cf. Anexo 2) Áudio do capítulo X, do livro <i>O Príncipezinho</i> , de Antoine de Saint-Exupéry Um saco Papéis com números (cf. Apêndice 2) Papéis com letras (cf. Apêndice 3) Folha <i>Os crescidos são mesmo estranhos</i> (cf. Apêndice 4)			
Descrição da aula			
Domínio/ Conteúdos	Percurso		
Leitura: Paratexto Inferências	Introdução: edições do livro <i>O Príncipezinho</i> A professora apresenta à turma diversas edições do livro <i>O Príncipezinho</i> , de Antoine de Saint-Exupéry, e projeta as capas para que todos as consigam ver. Para ativar os conhecimentos prévios e despertar o interesse e a expectativa dos alunos, a professora pergunta: <ul style="list-style-type: none"> Reconhecem esta personagem? 		5'

<p>Leitura: Fluência de leitura Compreensão do texto Educação literária: Texto narrativo clássico</p> <p>Leitura: Sínteses parciais</p> <p>Educação literária: Expressão de ideias e pontos de vista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quem será o público-alvo deste livro? <p>Leitura da Dedicatória A professora, com a ajuda dos alunos, distribui uma impressão da dedicatória de Antoine de Saint-Exupéry a Léon Werth, do livro <i>O Príncipezinho</i>. Um aluno lê em voz alta a dedicatória, e confirma, com a turma, que a obra se destina tanto a crianças como a adultos.</p> <p>Breve enquadramento do excerto a ser lido A professora contextualiza o excerto que será lido e distribuído por todos os alunos. Explica que, nos capítulos X a XV, o <i>Príncipezinho</i>, depois de deixar o seu planeta, visita vários asteroides, conhecendo em cada um deles o seu único habitante e respetivas características.</p> <p>Leitura do capítulo X Leitura e audição do capítulo X, intercaladas com diálogo entre a professora e os alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.º Audição de um excerto do <i>audiobook</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pergunta: Quem é que habitava o primeiro asteroide que o <i>Príncipezinho</i> visitou? 2.º Leitura expressiva por parte dos alunos <ul style="list-style-type: none"> ○ Pergunta: Como descreverias o rei? 3.º Audição de um excerto do <i>audiobook</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pergunta: O que pediu o Príncipezinho que o rei ordenasse ao sol? Este pedido foi atendido? 4.º Leitura expressiva por parte dos alunos <ul style="list-style-type: none"> ○ Pergunta: Que propostas fez o rei ao Príncipezinho para o convencer a ficar no seu planeta? <p>Trabalho de grupo – compreensão do excerto Realização, em pequeno grupo (4 elementos), de um questionário de interpretação do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo retira de um saco um número (de 1 a 4), que corresponde a uma parte previamente identificada do texto explorado na aula; • Com base na parte do texto que lhes foi atribuída, os alunos devem elaborar uma pergunta de interpretação e quatro hipóteses de resposta (identificadas pelas letras a), b), c) e d), sendo apenas uma delas correta; • Cada grupo prepara a apresentação da sua pergunta e das opções de resposta; • Seguindo uma ordem definida pela professora, cada grupo apresenta à turma a sua pergunta e as opções de resposta; • Os restantes grupos discutem e levantam uma roda de papel com a letra da opção que consideram correta (por exemplo, a)); • O grupo que criou a pergunta confirma a resposta certa; • A professora atribui um carimbo natalício aos grupos que responderem corretamente. <p>Encerramento da Aula Reflexão, com a turma, sobre o trabalho desenvolvido e escrita do sumário em grande grupo, no quadro.</p>	<p>5'</p> <p>5'</p> <p>15'</p> <p>15'</p> <p>5'</p>
--	---	---

Avaliação

Contínua:

Notas de campo | Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.

Formativa:


Feedback informal | Técnica "Fazer Questões" | Técnica "Copos Coloridos".

Apêndice AA: Planificação da aula “Entre *slogans* e mensagens que tocam o coração”

Escola: -----		Díade: Adriana Silva e Ana Ferreira	
🕒 50 minutos		Aula n.º: 52	Data: 11/12/2024
Ano e turma: 6.º E		N.º de alunos: 25	Sala: A3 1.7
Sumário:			
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos			
A obra <i>O Príncipezinho</i> , de Antoine de Saint-Exupéry; Características do anúncio publicitário, estruturação e intenção; <i>Slogan</i> .			
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):			
A – Linguagens e textos B – Informação e comunicação H – Sensibilidade estética e artística I – Saber científico			
Aprendizagens Essenciais [AE]			
Domínio da oralidade: <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar sentidos explícitos e implícitos (adaptado de DGE, 2018, p. 6). Domínio da leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir características do anúncio publicitário (estruturação e intenção) (DGE, 2018, p. 8). Domínio da escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Escrever slogans (adaptado de DGE, 2018, p. 9); • Utilizar sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos (DGE, 2018, p. 9). 			
Recursos Materiais			
Projetor Computador Colunas Caderno diário Apresentação <i>Genially O Príncipezinho</i> (cf. Apêndice 1) Envelope para cada aluno Cópias do excerto de <i>Cartas aos Heróis</i> de José Jorge Letria (cf. Apêndice 2) Folha <i>Exercício de compreensão oral</i> (cf. Apêndice 3) Excerto do programa <i>Bom Dia Portugal</i> (RTP, 9 de janeiro de 2015) (cf. Anexo 1) Folha <i>Guia para criar um slogan</i> (cf. Apêndice 4) <i>Flashcard</i> (cf. Apêndice 5) <i>App Classroom Screen</i> (cf. Anexo 2)			
Descrição da aula			
Domínio/ Conteúdos	Percurso		🕒
Leitura: Carta Inferências	Introdução: <i>Cartas aos Heróis</i> Antes da chegada dos alunos, a professora distribui, em cada secretária, um envelope com um excerto do livro <i>Cartas aos Heróis</i> , de José Jorge Letria, dedicado ao <i>Príncipezinho</i> . Assim que os alunos chegam à sala, a professora orienta-os a abrir o envelope e a lerem a carta em silêncio.		10'

<p>Oralidade: Informação implícita e explícita</p> <p>Escrita: Planificação <i>Slogan</i></p> <p>Leitura: Texto publicitário Intenção</p>	<p>Após a leitura, a professora faz as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem é o autor da carta e para quem foi escrita? • Que impacto teve o <i>Príncipezinho</i> na infância do autor da carta? • O que será que leva pessoas de todas as idades a ler esta obra? • O que é que, nesta obra, cativa crianças e adultos? <p>Compreensão oral: nova edição de <i>O Príncipezinho</i> A professora distribui um teste de compreensão oral e orienta os alunos a fazerem uma leitura silenciosa das questões para estarem atentos aos aspetos relevantes durante a visualização. Projeta-se um excerto do programa <i>Bom Dia Portugal</i> (RTP, 9 de janeiro de 2015). Durante a primeira visualização, os alunos respondem ao exercício. O excerto é projetado novamente para os alunos verificarem as respostas. É feita a correção em grande grupo, no quadro, do exercício.</p> <p>Trabalho de grupo: criação de <i>slogans</i> A professora faz uma breve explicação sobre o conceito de <i>slogan</i>, apresenta e analisa em plenário de turma alguns exemplos. Os alunos são divididos em grupos de 4 elementos. Cada grupo recebe um <i>flashcard</i> com <i>merchandising</i> relacionado com <i>O Príncipezinho</i> e uma ficha orientadora com instruções detalhadas. Projeção de ferramentas no <i>Classroom Screen</i> para gerir o tempo e as tarefas (cronómetro, lista de nomes, etc.). Cada grupo apresenta o seu <i>slogan</i> à turma.</p> <p>Encerramento da aula Reflexão, com a turma, sobre o trabalho desenvolvido e escrita do sumário em grande grupo, no quadro.</p>	<p>15'</p> <p>20'</p> <p>5'</p>
Avaliação		
<p>Contínua: Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.</p> <p>Formativa: <i>Feedback</i> informal.</p>		

Apêndice BB: Planificação da aula: "Sentir o Texto, Viver *Pedro Alecrim*"

Escola: -----		Díade: Adriana Silva e Ana Ferreira	
🕒 50 minutos		Aula n.º:	Data: 14/01/2024
Ano e turma: 6.º E		N.º de alunos: 25	Sala: A3 1.7
Sumário:			
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos			
Características narrativas do conto; Situação inicial de <i>Pedro Alecrim</i> , de António Mota.			
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):			
A – Linguagens e textos D – Pensamento crítico e pensamento criativo E – Relacionamento interpessoal F – Desenvolvimento pessoal e autonomia H – Sensibilidade estética e artística			
Aprendizagens Essenciais [AE]			
Domínio da leitura:			
<ul style="list-style-type: none"> Realizar leitura dramatizada do capítulo 7 da obra <i>Pedro Alecrim</i>, de António Mota; Ler um texto de dicionário em suporte digital. 			
Domínio da educação literária:			
<ul style="list-style-type: none"> Ouvir ler o capítulo 7 da obra <i>Pedro Alecrim</i>, de António Mota; Explicar recursos expressivos utilizados na construção de textos literários, designadamente a anáfora. 			
Recursos Materiais			
Projetor Computador Coluna de som Caderno diário Material de escrita Apresentação <i>Canva</i> , intitulada <i>Pedro Alecrim</i> (cf. Apêndice 1) 25 impressões do esquema gráfico do capítulo 3, do livro <i>Pedro Alecrim</i> (cf. Apêndice 2) 12 livros <i>Pedro Alecrim</i> , de António Mota (cf. Anexo 1) Faixa 9 – leitura gravada do capítulo 7, do livro <i>Pedro Alecrim</i> (cf. Anexo 2) <i>App Bouncing Balls</i> (cf. Anexo 3) 1 saco 1 impressão da lista com os nomes das personagens (cf. Apêndice 3) 12 impressões do guião de observação da leitura (cf. Apêndice 4) 25 impressões do esquema de compreensão do texto em formato de <i>puzzle</i> (cf. Apêndice 5)			
Descrição da aula			
Domínio/ Conteúdos	Percurso		
Leitura Relembrar ideias principais Registo de informação	1. Revisão do capítulo 3, do livro <i>Pedro Alecrim</i>, de António Mota: <ul style="list-style-type: none"> A professora projeta uma ilustração representativa do capítulo lido; Os alunos distribuem um esquema gráfico alusivo ao capítulo (cf. Apêndice 2); Os alunos, em grande grupo, completam o esquema. Foco nas seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> Que título sugeres para este capítulo? Quem conta a história? (narrador participante) 		10'

<p>Educação literária Conto <i>Pedro Alecrim</i> Cuidados a ter com os livros</p> <p>Leitura Ouvir ler</p> <p>Leitura Leitura dramatizada</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Onde decorre a ação? ○ Quais são as rotinas diárias do Pedro antes e depois do jantar? • Discussão conjunta para confirmar e consolidar as respostas. <p>2. Introdução do capítulo 7 a ser lido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora distribui o livro pelos alunos (um por mesa); • Os alunos abrem o livro na página 37 (cf. Anexo 1); • A professora relembra os cuidados a ter com os livros. <p>3. Audição da leitura gravada do capítulo – 2' 22" (cf. Anexo 2).</p> <p>4. Leitura do capítulo pelos alunos: Nota prévia: em toda a atividade é utilizada a aplicação <i>Bouncing Balls</i> para ajudar a moderar o ruído de fundo (cf. Anexo 3).</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora divide a turma em seis grupos de quatro alunos; • As falas de cada grupo são atribuídas por sorteio: cada grupo retira de um saco o nome de uma personagem (cf. Apêndice 3): <ul style="list-style-type: none"> ○ Grupo 1: Pedro Alecrim; ○ Grupo 2: Mãe; ○ Grupo 3: Luís; ○ Grupos 4, 5 e 6: Professores. • Definição dos leitores pelos grupos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Nos grupos 1, 2 e 3, os alunos escolhem quem irá ler as falas; ○ Os grupos 4, 5 e 6 juntam-se para realizar a leitura em conjunto. • Os grupos preparam-se para a leitura com a ajuda de todos os membros: entoação, articulação e treino de voz; • Os alunos designados dos grupos 1, 2 e 3, bem como os grupos 4, 5 e 6 (em simultâneo), realizam a leitura do excerto. • A leitura é gravada pela professora. • Avaliação inicial da leitura: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cada grupo avalia a própria leitura, identifica pontos fortes e aspetos a melhorar; ○ Os grupos 4, 5 e 6 fazem uso de um guião de observação da leitura para avaliar a prestação dos demais grupos (cf. Apêndice 4). • Toda a turma ouve a gravação da leitura realizada. 	<p>20'</p>
<p>Leitura Ação, tempo, espaço, personagens e narrador participante</p>	<p>5. Compreensão do texto</p> <p>5.1. A professora inicia um diálogo com os alunos orientado pelas seguintes questões, que suportam o esquema de compreensão do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que recorda o narrador? • Foi difícil para ele adaptar-se à nova escola? • A que se devia o seu cansaço? • Nos primeiros dias do ano letivo ele não conseguiu almoçar. Porquê? • Que sentimento manifesta o narrador quando recorda aqueles tempos? <p>5.2. A professora distribui um esquema de compreensão do texto em formato de puzzle (cf. Apêndice 5). Os alunos leem as partes do esquema e organizam-nas</p>	<p>20'</p>






















<p>Leitura Texto de dicionário Educação literária Anáfora</p>	<p>de acordo com o capítulo lido. Em seguida, a professora projeta o esquema organizado para comparação, e os alunos ajustam o trabalho realizado, se necessário.</p> <p>5.3. A professora chama a atenção dos alunos para os últimos parágrafos do capítulo, projetando-os, e coloca as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que há de particular no início de cada parágrafo? • Que palavra introduz todos os parágrafos? • Que efeito provoca a repetição dessa palavra? (ou por que aparecerá a palavra assim repetida?) <p>Em seguida, a professora faz as seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguém conhece a palavra anáfora? • Alguém sabe o seu significado? • O que devemos fazer quando não sabemos o significado de uma palavra? <p>A professora consulta, então, o <i>Dicionário Priberam da Língua Portuguesa</i>, projetando o significado da palavra anáfora.</p> <p>De volta aos últimos parágrafos do capítulo, a professora questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a justificação para a utilização da anáfora nesta parte do texto? 	
Avaliação		
<p>Contínua: Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.</p> <p>Formativa: Feedback informal Guião de observação da leitura (cf. Apêndice 4).</p>		

Apêndice CC: Planificação da aula “*Pedro Alecrim* sob Lupa – VerboLab”

Escola: -----		Díade: Adriana Silva e Ana Ferreira	
🕒 50 minutos		Aula n.º:	Data: 15/01/2024
Ano e turma: 6.º E		N.º de alunos: 25	Sala: A3 1.7
Sumário:			
Pressuposição do conhecimento prévio dos alunos			
Situação inicial de <i>Pedro Alecrim</i> , de António Mota; O verbo: formas não finitas.			
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):			
A – Linguagens e textos B – Informação e comunicação H – Sensibilidade estética e artística I – Saber científico			
Aprendizagens Essenciais [AE]			
Domínio da educação literária:			
<ul style="list-style-type: none"> (Re)contar histórias. 			
Domínio da gramática:			
<ul style="list-style-type: none"> Identificar e usar formas não finitas – infinitivo (impessoal e pessoal) e gerúndio. 			
Recursos Materiais			
Projetor Computador Caderno diário Material de escrita Apresentação <i>Canva</i> , intitulada <i>Pedro Alecrim</i> (cf. Apêndice 1) 25 impressões do esquema gráfico do sumário (cf. Apêndice 2) 25 impressões do <i>Verbolab</i> (cf. Apêndice 5) Bata branca Lupa			
Descrição da aula			
Domínio/ Conteúdos	Percurso		🕒
Oralidade Explicitação da intenção da aula anterior Educação literária: (Re)contar o capítulo 7 da obra <i>Pedro Alecrim</i> de António Mota Avaliar o reconto	1. Construção do sumário da aula anterior em grande grupo: Em diálogo de grande grupo, os alunos completam o sumário da aula anterior em formato de um esquema, retomando as aprendizagens da aula anterior (cf. Apêndice 2). <ul style="list-style-type: none"> No centro: capa do livro <i>Pedro Alecrim</i>. Em torno: frases sobre as atividades desenvolvidas. Os alunos colam no caderno diário o esquema do sumário.		5'
	2. Reconto oral feito pelos alunos: <ul style="list-style-type: none"> A professora projeta imagens relacionadas com os principais acontecimentos do capítulo 7, da obra <i>Pedro Alecrim</i> (cf. Apêndice 3); Os alunos discutem e organizam as ideias. Devem usar as imagens como guia visual; Os alunos apresentam o reconto; 		15'



<p>Gramática: Verbo – formas não finitas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No final das apresentações, os alunos e a professora avaliam o reconto através de um guião de observação (cf. Apêndice 4). <p>3. VerboLab: formas verbais não finitas (cf. Apêndice 5):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma breve dramatização para contextualizar a temática – a professora surge caracterizada como uma cientista, com uma bata branca, uma lupa e um gesto teatral a despentear o cabelo –. • Problematização e ativação de conhecimentos já adquiridos sobre as formas verbais não finitas; • Observação e descrição de frases do capítulo 7 do livro <i>Pedro Alecrim</i> de António Mota; • Aplicação do conhecimento adquirido (treino); • Consolidação e autoavaliação do conhecimento adquirido. 	<p>30'</p>
<p>Avaliação</p>		
<p>Contínua: Notas de campo Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas.</p> <p>Formativa: <i>Feedback</i> informal.</p>		

Apêndice DD: Planificação da aula “Hidrografia da Península Ibérica”

Escola: -----		Professora estagiária: Adriana Silva	
 50 minutos	Aula n.º: 15	Data: 22/10/2024	
Ano e turma: 5.º G	N.º de alunos: 22	Sala: A3 1.7	
Sumário¹: Os cursos de água. Os principais rios da Península Ibérica. Conceitos de bacia e rede hidrográfica.			
Domínio 1 – A Península Ibérica: localização e quadro natural			
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):			
 Linguagens e textos  Informação e comunicação  Relacionamento interpessoal  Sensibilidade estética e artística  Saber científico, técnico e tecnológico			
 Questões-problema: Qual a diferença entre rede e bacia hidrográfica? Quais são os principais rios da Península Ibérica?			
Aprendizagens Essenciais [AE]		Conteúdos	
Descrever e representar em mapas as principais características da geografia física (hidrografia) em Portugal e na Península Ibérica (adaptado de Direção-Geral da Educação [DGE], 2018a, p. 5); Identificar/aplicar o conceito: cursos de água (adaptado de DGE, 2018a, p. 6).		 Cursos de água  Rede hidrográfica  Bacia hidrográfica  Os principais rios da Península Ibérica	
Estratégias de aprendizagem		Recursos materiais	
1.º momento / motivação Ambiente imersivo criado com decorações na porta, sons ambiente referentes aos cursos de água e projeção da pintura “Boating”, de Édouard Manet. Audição da música tradicional portuguesa “Barqueiro”, arranjo de Carlos Gomes e exercício de escuta ativa da letra. Correção oral conjunta e registo das respostas no quadro. Questões orientadoras de exploração da música e de levantamento do conhecimento prévio: <ul style="list-style-type: none">  Qual o cenário principal descrito na letra da música “Barqueiro”?  Que rio é mencionado na música?  A que país da Península Ibérica pertence?  Além do rio Mira, conhecem mais algum rio da Península Ibérica? Sabem onde desagua? 		 Cortina de franjas (Anexo 1)  Fita adesiva dupla face  Música sons ambiente (Anexo 2)  Obra “Boating” (Anexo 3)  Música “Barqueiro” (Anexo 4)  Ficha 1 (Apêndice 1)	

<p>2.º momento / desenvolvimento</p> <p>Exploração de um vídeo acerca dos diferentes cursos de água. Realização de uma atividade oral em plenário de compreensão.</p> <p>Trabalho do <i>PowerPoint</i> “Hidrografia da Península Ibérica”. Análise da imagem projetada que estabelece uma analogia entre o escorrega e o curso de um rio.</p> <p>Perguntas de exploração:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📺 O que estão a ver na imagem? 📺 Quando andam num escorrega com uma grande inclinação, vão escorregar mais rápido ou mais devagar? E se tiver uma inclinação pequena? 📺 O que é que faz com que escorreguem mais rápido ou mais devagar? 📺 Onde é que começa o escorrega? E onde termina a nossa viagem no escorrega? <p>Legenda em pequeno grupo (2/3 elementos) de bacia hidrográfica, rede hidrográfica e mapa dos principais rios da Península Ibérica, a partir da análise das fontes das páginas 32 e 33 do manual.</p> <p>Correção oral da ficha.</p> <p>Nota: os alunos que acabam o trabalho mais cedo começam a ficha 3.</p> <p>3.º momento / consolidação</p> <p>Resolução do exercício de verdadeiro ou falso.</p> <p>Escrita do sumário em grande grupo.</p> <p>T.P.C.: Resolução de uma ficha com palavras cruzadas, que visam conceitos fundamentais da aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 📺 Vídeio “Cursos de água” (Apêndice 2) 📺 <i>PowerPoint</i> “Hidrografia da Península Ibérica” (Apêndice 3) 📄 Ficha 2 (Apêndice 4) 📄 Manual pp. 32 e 33 (Anexo 5) 🕒 Relógio digital (Anexo 6) 📄 Copos de papel amarelos, vermelhos e verdes (Anexo 7) 📄 Ficha 3 (Apêndice 5) 📄 Coluna de som 📄 Projetor 📄 Computador
Dimensões curriculares trabalhadas ao longo da aula	
<p>AE Português: Selecionar informação relevante em função do objetivo de escuta e registo escrito (adaptado de DGE, 2018b, p. 6).</p> <p>AE Educação Visual: Identificar diferentes manifestações culturais do património global (adaptado de DGE, 2018c, p. 6).</p> <p>AE Educação Musical: Relacionar a sua experiência musical com outras áreas do conhecimento, através de atividades que integrem e potenciem a transversalidade do saber (adaptado de DGE, 2018d, p. 9).</p>	
Avaliação	
<p>Formativa:</p> <p>Registo do interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas;</p> <p>Progressão de aprendizagem percebido ao longo da aula pela comparação entre as respostas do 1.º e do 3.º momento da aula;</p> <p>Autoavaliação do desempenho no trabalho de grupo;</p> <p>Notas de campo.</p>	

Apêndice EE: Planificação da aula “As comunidades recoletoras: arte rupestre”

Escola: -----	Professora estagiária: Adriana Silva	
 50 minutos	Aula n.º: 19	Data: 05/11/2024
Ano e turma: 5.º G	N.º de alunos: 22	Sala: A3 1.7
Sumário¹: Arte rupestre. Fontes históricas.		
Domínio 2 A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal Subdomínio 2.1. Primeiros povos na Península Ibérica		
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017): A, B, C, D, H, I		
 Questões-problema: O que faziam os primeiros artistas? Para além da arte rupestre, que outras fontes históricas existem?		
Aprendizagens Essenciais [AE]		Conteúdos
Distinguir o modo de vida das comunidades recoletoras (adaptado de Direção-Geral da Educação [DGE], 2018, p. 6); Aplicar o conceito de fonte histórica, partindo da identificação de vestígios materiais.(DGE, 2018, p. 7).		<ul style="list-style-type: none"> • Arte rupestre • Fonte histórica
Estratégias de aprendizagem		Recursos materiais
1.º momento: motivação Visualização da animação <i>A primeira flauta</i> , dirigido por Simon Poeira e produzido por Ricardo Cavalieri. Orientação da discussão inicial: <ul style="list-style-type: none"> • Existia Arte na Pré História? • E seria só a Música? Ou existiam outras expressões? Apresentação da questões-problema da aula: <ul style="list-style-type: none"> • O que faziam os primeiros artistas? • Para além da arte rupestre, que outras fontes históricas existem? 		Projetor Computador Coluna de som Decorações Animação <i>A primeira flauta</i> (Anexo 1) <i>Genially</i> (Apêndice 1) Vídeo <i>Como se constrói a História – fontes históricas</i> (Anexo 2) Manual, página 45 (Anexo 3)
2.º momento: desenvolvimento das estratégias Exploração de um <i>Escape Room</i> , elaborado no <i>Genially</i> , sobre a arte rupestre. Visualização de um vídeo intitulado <i>Como se constrói a História – fontes históricas</i> , da autoria de Escola Virtual.		
3.º momento: consolidação Resolução e registo no caderno diário do <i>Tempo de completar e sintetizar</i> , da página 45, do manual. Escrita do sumário, no quadro, em grande grupo.		
Dimensões curriculares trabalhadas ao longo da aula		
AE Educação Visual: Identificar diferentes manifestações culturais do património (adaptado de DGE, 2018b, p. 6).		

AE Educação Musical: Relacionar Música com outras áreas do conhecimento, através de atividades que integrem e potencializem a transversalidade do saber (adaptado de DGE, 2018c, p. 9).

AE Educação Tecnológica: Compreender a evolução dos artefactos estabelecendo relações entre o presente e o passado (adaptado de DGE, 2018d, p. 9);

AE Português: Analisar palavras a partir dos seus elementos constitutivos passado (adaptado de DGE, 2018e, p. 12).



Avaliação

Formativa:

Notas de campo | Registo da pontualidade, interesse, participação no diálogo e empenho nas tarefas propostas;

Feedback informal.

Apêndice FF: Planificação da aula “Iberos, Celtas e Celtiberos na forja da Península Ibérica”

Escola: -----		Professora estagiária: Adriana Silva	
 50 minutos	Aula n.º: 22	Data: 12/11/2024	
Ano e turma: 5.º G	N.º de alunos: 22	Sala: A3 1.7	
Sumário¹: Os Iberos, Celtas e Celtiberos: onde viviam, como se caracterizavam e como viviam.			
Domínio 2 A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal Subdomínio 2.1. Primeiros povos na Península Ibérica			
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017): A, B, C, D, H, I			
 Questão de partida: Como se caracterizam os povos que se fixaram na Península Ibérica após as comunidade recoletoras?			
Aprendizagens Essenciais [AE]		Conteúdos	
Distinguir o modo de vida das comunidades castrejas (adaptado de Direção-Geral da Educação [DGE], 2018, p. 6); Identificar os povos que se instalaram na Península Ibérica, relacionando esse fenómeno com a atração exercida pelos recursos naturais (DGE, 2018, p. 6).		<ul style="list-style-type: none"> • Celtas • Iberos • Celtiberos 	
Estratégias de aprendizagem		Recursos materiais	
1.º momento: motivação Ambiente imersivo criado com decorações na porta (personagem, balão de fala e cortina de franjas), música ambiente celta e projeção de uma fonte, fotografia da Citânia de Briteiros. Orientação da discussão inicial: <ul style="list-style-type: none"> • Como se sentem ao entrar neste ambiente? • Parece-vos um lugar onde viveríamos nos dias de hoje? Apresentação da questão de partida da aula: <ul style="list-style-type: none"> • Como se caracterizam os povos que se fixaram na Península Ibérica após as comunidade recoletoras? 		Projetor Computador Coluna de som Decorações (cf. Apêndice 1) Música ambiente Celta (cf. Anexo 1) Fotografia da Citânia de Briteiros (cf. Anexo 2)	
2.º momento: desenvolvimento das estratégias Visualização de um excerto do episódio, do programa <i>Pulga atrás da Orelha</i> , da RTP Ensina, sobre os primeiros habitantes da Península Ibérica. Questão orientadora do diálogo em grande grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Que povos se fixaram na Península Ibérica após as comunidades recoletoras? Análise da fonte 8, mapa <i>Povos que habitavam a Península Ibérica no século V a. C.</i> , da página 50, do manual. Orientação da discussão em plenário turma: <ul style="list-style-type: none"> • Em que zona da Península Ibérica habitavam os Iberos? • Qual foi a origem geográfica dos Celtas? 		Excerto do episódio <i>Quem foram os primeiros habitantes da Península Ibérica?</i> . (cf. Anexo 3) Fonte 8, da p. 50, do manual (cf. Anexo 4)	

<ul style="list-style-type: none"> Os Celtas fixaram-se em que região da Península Ibérica? <p>Exploração de um <i>animaker</i> sobre os Iberos e os Celtas.</p> <p>Momento de registo do conteúdo em formato de esquema. Análise da fonte escrita 10, <i>Os contactos entre celtas e iberos</i>, da página 51, do manual em diálogo turma, a partir das seguintes questões de exploração:</p> <ul style="list-style-type: none"> Onde se deram os contactos entre os Celtas e os Iberos? Como é que os Celtas influenciaram os Iberos? Como é que os Iberos influenciaram os Celta? Da mistura das comunidades Celtas e Iberas nasceu uma nova comunidade, qual? <p>Observação e investigação de uma fotografia aérea do Castro de Viladonga, Lungo, Galiza. Orientação da discussão em plenário turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> Como é que os habitantes do Castro de Viladonga se protegiam contra possíveis invasores? Quais são os formatos predominantes das habitações dentro do Castro de Viladonga? Na fotografia aérea do Castro de Viladonga, conseguem identificar traçados que indiquem a existência de ruas dentro do castro? Onde estão localizados? <p>Momento de registo do conteúdo, do <i>slide</i>, no caderno diário.</p>	<p><i>Animaker Os Iberos e os Celtas</i> (cf. Apêndice 2)</p> <p>Ficha “Eu sei... ver, escutar, analisar, refletir e registar!” (cf. Apêndice 3) Fonte 10 da p. 51, do manual (cf. Anexo 5)</p> <p>Fotografia aérea do Castro de Viladonga (cf. Anexo 6)</p> <p>Slide 7 do <i>PowerPoint</i> da aula (cf. Apêndice 4)</p>
<p>3.º momento / consolidação Resolução de um <i>quiz</i> no <i>Genially</i>. Escrita do sumário, no quadro, em grande grupo.</p> <p>T.P.C.: Construção da <i>Maqueta 2 Castro</i>, do <i>kit</i> de maquetas.</p>	<p><i>Quiz Iberos, Celtas e Celtiberos</i> (cf. Apêndice 5) <i>Kit</i> de maquetas (cf. Anexo 7) <i>PowerPoint</i> orientador da aula (cf. Apêndice 6)</p>
Experiências de aprendizagem de exploração adicional	
<p>Visualização de uma animação 3D de reconstituição do Povoado Castrejo de Tongobriga, da Área Arqueológica do Freixo, produção de <i>Digivision</i> (cf. Anexo 8). Orientação da discussão em plenário turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> De que forma o ambiente geográfico influenciou a construção e organização dos castros? O que é que a animação 3D nos ajuda a perceber sobre o dia-a-dia dos habitantes de um castro? Por que é importante preservar e estudar povoados como Tongobriga e Viladonga? <p>Distribuição do <i>flyer</i> publicitário da Rede de Castros do Noroeste (cf. Anexo 9) e análise do mapa. Orientação da discussão em plenário turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> Existem poucos ou muitos castros na nossa região? Quantos castros ou citânias aparecem no mapa? Estão distribuídos de forma uniforme ou concentrados em certas áreas? 	
Outras dimensões curriculares trabalhadas ao longo da aula	
<p>AE Educação Visual: Identificar diferentes manifestações culturais do património (adaptado de DGE, 2018b, p. 6).</p> <p>AE Educação Musical: Relacionar a sua experiência musical com outras áreas do conhecimento, através de atividades que integrem e potenciem a transversalidade do saber (adaptado de DGE, 2018c, p. 9).</p>	

AE Educação Tecnológica: Compreender a importância dos objetos técnicos face às necessidades humanas (DGE, 2018d, p. 7).
Compreender a evolução dos artefactos estabelecendo relações entre o presente e o passado (adaptado de DGE, 2018d, p. 9).

Avaliação (cf. Apêndices 7 e 8)


Contínua:

Notas de campo | Registo da pontualidade, comportamento e empenho nas tarefas propostas;


Formativa:

Feedback informal.

Apêndice GG: Planificação da aula “Na Península Ibérica, sê romano”

Escola: -----		Professora estagiária: Adriana Silva	
🕒 50 minutos		Aula n.º:	Data: 10/12/2024
Ano e turma: 5.º G		N.º de alunos: 22	Sala: A31.7
Sumário¹:			
Domínio 2 A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal			
Subdomínio 2.2. Os romanos na Península Ibérica			
Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):			
A, B, C, D, E, I			
 Questão de partida: O que é que os romanos mudaram na Península Ibérica?			
Aprendizagens Essenciais [AE]		Conteúdos	
Identificar aspetos da herança romana na Península Ibérica (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018, p. 6); Identificar/aplicar o conceito: romanização (DGE, 2018, p. 6).		<ul style="list-style-type: none"> Romanização 	
Estratégias de aprendizagem		Recursos materiais	
1.º momento: motivação e retoma das ideias da aula anterior Projeção do provérbio “Em Roma sê romano” com a ordem das palavras baralhadas. Os alunos organizam e interpretam o provérbio. Orientação da discussão inicial: <ul style="list-style-type: none"> Qual será o significado do provérbio? Os habitantes da Península Ibérica foram influenciados pela presença dos romanos? Como? Breve retoma, em plenário de turma, das ideias da aula anterior. Apresentação da questão de partida da aula: <ul style="list-style-type: none"> O que é que os romanos mudaram na Península Ibérica? 		Projetor Computador <i>PowerPoint</i> orientador da aula <i>A Romanização</i> (cf. Apêndice 1)	
2.º momento: desenvolvimento das estratégias Realização de um trabalho de interpretação de fontes em pequeno grupo, de quatro elementos. O trabalho encontra-se dividido em três partes distintas: <ul style="list-style-type: none"> Parte 1: Atividades económicas Parte 2: Organização urbana Parte 3: Habitações romanas Projeção de um cronómetro digital. Os alunos realizam uma folha de trabalho em cada parte do trabalho. Correção das fichas no quadro pela professora. Momento de registo do conteúdo em formato de janela, exercício de completar o texto com as palavras da caixa.		<i>Ficha Parte I: Atividades económicas</i> <i>Ficha Parte II: Organização urbana</i> <i>Ficha Parte III: Habitações romanas</i> (cf. Apêndice 2)	
3.º momento / consolidação Resolução de um miniteste formativo. Escrita do sumário, no quadro, em grande grupo.		<i>Janela A romanização da Península Ibérica</i> (cf. Apêndice 3) <i>Questões-aula Os romanos na Península Ibérica</i> (cf. Apêndice 4) <i>Folha de resposta das questões-aula</i> (cf. Apêndice 5)	
Avaliação			
Contínua: Notas de campo Registo da pontualidade, comportamento e empenho nas tarefas propostas; Formativa: <i>Feedback</i> informal Miniteste formativo Todos os materiais produzidos pelos alunos.			

Apêndice HH: Planificação da aula “A História do Condado que se tornou Nação”

Escola: -----		Professora estagiária: Adriana Silva	
🕒 50 minutos		Aula n.º:	Data: 14/01/2025
Ano e turma: 5.º G		N.º de alunos: 22	Sala: A3 1.7
<p>Sumário¹: (Explorámos a formação do Condado Portucalense no contexto da Reconquista Cristã. Compreendemos a importância de D. Henrique e D. Teresa e os desafios para a autonomia do território que viria a dar origem ao reino de Portugal.)</p>			
<p>Domínio 2 A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal</p> <p>Subdomínio 2.4. A formação do reino de Portugal</p>			
<p>Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, et al., 2017):</p>			
A, B, C, D, I			
<p> Questão de partida: Como nasceu o Condado Portucalense?</p>			
Aprendizagens Essenciais [AE]		Conteúdo	
<p>Contextualizar a autonomia do Condado Portucalense e a formação do reino de Portugal no movimento de conquista cristã, ressaltando episódios de alargamento do território e da luta de D. Afonso Henriques pela independência.</p> <p>Identificar/aplicar os conceitos: condado; reino.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Formação do Condado Portucalense 	
Estratégias de aprendizagem		Recursos materiais	
<p>1.º momento:</p> <p>Antes da aula, no intervalo, é entregue uma convocatória aos alunos para uma <i>Corte Medieval</i>.</p> <p>Criação de um ambiente imersivo:</p> <p>Entrada da personagem <i>D. Afonso Henriques</i>, dramatizada pela professora, trajada com uma armadura de cartão e uma espada de madeira;</p> <p>Reprodução da música instrumental <i>The Dragon</i>;</p> <p>Projeção da <i>Illustris Ciutatis Conimbria in Lusitania ad flumen ilundam effigies</i>, de Georg Hoefnagel;</p> <p>Organização da sala em u, mesas identificadas com etiquetas personalizadas com os nomes dos alunos.</p> <p>Apresentação da personagem.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Projetor - Computador - Folha <i>Convocatória Corte Medieval</i> (cf. Apêndice 1) - <i>PowerPoint</i> orientador da aula <i>O Condado que se tornou Nação</i> (cf. Apêndice 2) - Guião orientador da dramatização <i>O Condado que se tornou Nação</i>, de <i>Adriana Silva</i> (cf. Apêndice 3) - Figurino – Armadura em cartão e espada de madeira leve (cf. Apêndice 4) - Etiquetas (cf. Apêndice 5) 	

<p>Levantamento das ideias prévias: diálogo com os alunos sobre o que sabem acerca da formação do Condado Portucalense. Registo das ideias no quadro.</p> <p>Apresentação da questão-problema: Como nasceu o Condado Portucalense?</p>	
<p>2.º momento: desenvolvimento das estratégias</p> <p>O tema será explorado através de uma dramatização dialogada conduzida pela personagem de <i>D. Afonso Henriques</i>, que destaca os momentos-chave da formação do Condado Portucalense, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O movimento de Reconquista Cristã como contexto histórico; • A expansão dos reinos cristãos de norte para sul; • Os cruzados e a chegada de nobres franceses, incluindo D. Henrique e D. Raimundo, para auxiliar na Reconquista; • O Condado Portucalense e o casamento com D. Teresa como recompensa dada a D. Henrique por Afonso VI; • As condições impostas por Afonso VI a D. Henrique para manter o Condado. • O papel de D. Henrique na defesa e expansão do território fronteiriço. • A morte de D. Henrique e a regência de D. Teresa. <p>Durante a dramatização, os alunos analisam diferentes tipos de fontes, como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fontes escritas: excertos das <i>Crónicas Breves de Santa Cruz de Coimbra</i> e <i>Crónica dos Cinco Reis de Portugal</i>; 2. Fontes iconográficas: projeção de iluminuras, pinturas, esculturas e ilustrações; 3. Mapas: projeção dos mapas <i>O movimento da Reconquista Cristã da Península Ibérica</i> e <i>O movimento de Reconquista Cristã da Península Ibérica (722 e 1097)</i>; 4. Fontes audiovisuais: visualização de um excerto do filme <i>Kingdom of Heaven</i>. <p>Durante a dramatização, os alunos são desafiados a responder a perguntas formuladas pela personagem, como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em que direção avançaram os cristãos? 2. Que reinos cristãos existiam na Península Ibérica no século XI? 3. Que terras foram confiadas ao Conde D. Henrique? 4. Que condições impôs Afonso VI ao Conde D. Henrique? <p>Para registar o que foi abordado, os alunos preenchem uma ficha intitulada <i>Ata da Corte Medieval</i>, em que completam lacunas de informação.</p>	<p>Ficha <i>Ata da Corte Medieval</i> (cf. Apêndice 6)</p>

<p>3.º momento / consolidação</p> <p>Verificação de pares: Os alunos trocam a <i>Ata da Corte Medieval</i> com um colega para procederem à revisão e correção em pares.</p> <p>Leitura da <i>Ata</i>, em voz alta, pelos alunos.</p> <p>Discussão em plenário de turma de comparação com as ideias registadas inicialmente no quadro.</p> <p>Escrita do sumário, no quadro, em grande grupo.</p>	
Avaliação	
<p>Contínua: Notas de campo Registo da pontualidade, comportamento e empenho nas tarefas propostas;</p> <p>Formativa: <i>Feedback</i> informal Todos os materiais produzidos pelos alunos Progressão de aprendizagem percecionado ao longo da aula pela comparação entre as respostas do 1.º e do 3.º momento da aula Correções colaborativas, verificação de pares.</p>	

Apêndice II: Inquérito por questionário dirigido a estudantes do Ensino Superior

Inquérito por questionário – Avaliação em grupo

No âmbito de um estudo desenvolvido no contexto do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico[CEB] e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo Do Ensino Básico, este questionário visa compreender as perspetivas dos estudantes de Ensino Superior sobre a avaliação em grupo e a sua relação com o desenvolvimento de competências de cooperação e relacionamento interpessoal.

Para o efeito solicito-te o preenchimento do presente questionário. A tua participação consciente e sincera é fundamental. O anonimato será garantido, e os dados serão tratados de forma confidencial e usados apenas para fins académicos.

Se quiseres, os resultados poderão ser disponibilizados. Para isso, indica o teu endereço eletrónico no final.

Agradeço desde já a tua colaboração.

1. Identifica o teu mestrado:
 - Mestrado em Educação Pré-Escolar
 - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
 - Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemáticas e Ciências Naturais no 2.º CEB
 - Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

2. Durante o teu percurso académico, com que frequência a avaliação foi realizada em grupo?
 - Raramente
 - Ocasionalmente
 - Frequentemente
 - Sempre

3. Durante o teu percurso académico, em qual ciclo de ensino realizaste mais avaliações em grupo?
 - Ensino Básico – 1.º Ciclo
 - Ensino Básico – 2.º Ciclo
 - Ensino Básico – 3.º Ciclo
 - Ensino Secundário
 - Ensino Superior

4. Como avalias as competências de trabalho em grupo adquiridas ao longo do teu percurso escolar?
- Muito fracas
 - Fracas
 - Adequadas
 - Boas
 - Muito boas
5. Consideras que a avaliação em grupo no Ensino Básico pode ajudar a desenvolver competências de cooperação entre crianças?
- Concordo
 - Concordo parcialmente
 - Discordo parcialmente
 - Discordo
6. Consideras que a avaliação em grupo no Ensino Básico pode ajudar a desenvolver competências de relacionamento interpessoal entre crianças?
- Concordo
 - Concordo parcialmente
 - Discordo parcialmente
 - Discordo
7. Na tua opinião, a avaliação em grupo durante o teu Ensino Básico teria contribuído para desenvolver competências de cooperação importantes no Ensino Superior?
- Concordo
 - Concordo parcialmente
 - Discordo parcialmente
 - Discordo
8. Na tua opinião, a avaliação em grupo durante o teu Ensino Básico teria contribuído para desenvolver competências de relacionamento interpessoal importantes no Ensino Superior?
- Concordo
 - Concordo parcialmente
 - Discordo parcialmente
 - Discordo
9. Autorizo a utilização dos dados fornecidos neste questionário exclusivamente para fins académicos, no âmbito deste estudo.
- Autorizo
 - Não autorizo

10. Declaro que a minha participação neste questionário é voluntária e realizada de forma autónoma, sem qualquer tipo de coerção.

Autorizo

Não autorizo

Muito obrigada pela tua colaboração.

Estou interessado(a) em conhecer os resultados deste estudo.

Solicito envio através do e-mail: _____

Apêndice JJ: Formulário do Consentimento Informado

Assunto: Pedido de autorização para participação num estudo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada

Exmo./a Sr./a Encarregado/a de Educação,

O meu nome é Adriana Silva, e sou professora em formação na Escola Básica e Secundária de Águas Santas. Estou a realizar um estudo que visa **compreender de que forma a avaliação em grupo pode influenciar o processo de aprendizagem das crianças do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico**. Para tal, é essencial contar com a participação do seu educando.

A participação no estudo consiste na realização de atividades em sala de aula, integradas no horário escolar, e na participação num grupo focal. As práticas pedagógicas propostas estão alinhadas com o currículo atual e oferecem oportunidades para o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo e reflexão crítica.

Gostaria de assegurar que todos os dados recolhidos serão tratados com **estrita confidencialidade e anonimato**, sendo utilizados apenas para fins de investigação. Além disso, que a participação no estudo é **totalmente voluntária**, podendo ser interrompida a qualquer momento sem prejuízo para o aluno.

Caso concorde com a participação do seu educando, peço que assine o termo de consentimento informado e o devolva ao professor titular de turma ou à professora-investigadora até ao dia **05 de março de 2025**.

Para qualquer questão ou esclarecimento adicional, pode entrar em contacto comigo através do e-mail **adriana.silva.24@a?????.net**

Agradeço desde já a sua colaboração neste projeto educativo.

Com os melhores cumprimentos,
Adriana Silva
Professora-Investigadora em Formação
Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: ___ / ___ / 2025

Apêndice KK: Guião das entrevistas individuais

	Objetivos	Questões
Legitimidade e motivação da entrevista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar os entrevistados sobre o objetivo geral da investigação; 2. Sensibilizar os entrevistados para a participação honesta no estudo; 3. Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos. 	
Explorar a perceção das professoras e professora em formação acerca da influência da avaliação em grupo na aprendizagem dos alunos.	<p>Recolher as perspetivas sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adequação da avaliação em grupo na aprendizagem; 2. Desafios da avaliação em grupo; 3. Oportunidades da avaliação em grupo; 4. Mudança nas perspetivas dos alunos sobre a avaliação em grupo. 	<p>1.1. Na sua opinião, como é que a avaliação em grupo contribui para a aprendizagem dos alunos? Porquê?</p> <p>1.2. Tomando como referência a sua experiência, que exemplos pode partilhar em que a avaliação em grupo tenha sido especialmente frutuosa? Como o justifica?</p> <p>1.3. Tomando como referência a sua experiência, que exemplos pode partilhar em que a avaliação em grupo tenha sido especialmente desafiadora? Como o justifica?</p> <p>2.1. Quais foram os principais desafios na promoção de práticas de avaliação em grupo no contexto do projeto, por si observados? Como o justifica?</p> <p>3.1. Que oportunidades considera que a avaliação em grupo tem a oferecer aos alunos? Justifique.</p> <p>4.1. Que retorno dos alunos destaca sobre a avaliação em grupo? Justifique.</p> <p>4.2. Quais foram as mudanças que observou nas perspetivas dos alunos ao longo do tempo em relação à avaliação em grupo? Como as justifica?</p>
Contributos Adicionais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recolher informações adicionais consideradas relevantes pelos participantes, não abordadas previamente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há algum aspeto relacionado com a avaliação em grupo que não abordámos e que considere relevante partilhar?

Apêndice LL: Guião do grupo focal

	Objetivos	Questões
Legitimidade e motivação da entrevista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informar os estudantes sobre o objetivo geral da investigação; 2. Sensibilizar os estudantes para a participação no grupo focal; 3. Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos. 	
Avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 4. Recolher perspetivas dos estudantes sobre a avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • O que vos vem à mente quando ouvem a palavra avaliação? Porquê? • Podem partilhar exemplos de situações em que foram avaliados ou observaram alguém ser a avaliado? Em que consistiram essas avaliações? • De que forma essas experiências de avaliação vos ajudaram (ou não) a aprender? Conseguem explicar porquê?
A influência da avaliação em grupo na aprendizagem dos estudantes	<ol style="list-style-type: none"> 5. Recolher perspetivas dos estudantes sobre a avaliação em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que experiências já tiveram de avaliações em grupo? Podem partilhar algum exemplo? • Por exemplo, lembram-se de quando X ou X? Como foi essa experiência? • De que forma a avaliação em grupo ajudou-vos a perceber melhor os conteúdos de X? Porquê? • Se tivessem feito estas atividades sozinhos, acham que aprendiam da mesma forma? O que seria diferente? Porquê? • Ser avaliado em grupo fez-vos pensar de forma diferente sobre o que é ser avaliado? Porquê?
Contributos Adicionais	<ol style="list-style-type: none"> 6. Recolher informações adicionais consideradas relevantes pelos estudantes, não abordadas previamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Há algum aspeto relacionado com a avaliação em grupo que não abordámos e que considerem relevante partilhar?

Apêndice MM: Tabela de registo de observação direta

Tabela de registo de observação direta			
Aula:			
Componente curricular:			
Data: __/__/____			
Ano e Turma: __			
Objetivos	Indicador	Legenda	Observações Adicionais
Entender como a avaliação em grupo pode influenciar o processo de aprendizagem	Os alunos demonstraram aquisição de novos conhecimentos durante a atividade em grupo.	S / PS / NS	
	Trabalho em grupo, <i>feedback</i> ao grupo e a autoavaliação em grupo facilita a compreensão dos conteúdos.	S / PS / NS	
	A interação entre os alunos promoveu aprendizagens.	S / PS / NS	
Aferir desafios da avaliação em grupo	Alunos demonstraram dificuldades em colaborar durante a atividade.	NS / PS / S	
	A gestão de tempo do grupo foi eficaz.	S / PS / NS	
	Recursos e materiais foram adequados para a tarefa.	S / PS / NS	
Aferir oportunidades da avaliação em grupo	Os alunos aprenderam com as contribuições, diálogo e interação entre colegas.	S / PS / NS	
	A avaliação em grupo incentivou a criatividade.	S / PS / NS	
	Houve uma conclusão coletiva coerente e alinhada com o tema.	S / PS / NS	
Desenvolver competências de relacionamento interpessoal e cooperação	Os alunos respeitaram as opiniões dos colegas durante a atividade.	S / PS / NS	
	Os alunos trabalharam juntos para resolver conflitos ou divergências.	S / PS / NS	
	Foi demonstrada empatia ou apoio mútuo entre os membros do grupo.	S / PS / NS	
Modificar perspetivas dos alunos sobre avaliação	Os alunos demonstraram maior motivação devido ao trabalho em grupo.	S / PS / NS	
	Houve comentários positivos sobre a experiência de trabalho em grupo.	S / PS / NS	
	Os alunos refletiram sobre o processo e identificaram aprendizagens novas.	S / PS / NS	
Legenda:			
S: Satisfaz – O indicador foi plenamente observado; PS: Parcialmente Satisfaz – O indicador foi observado em parte; NS: Não Satisfaz – O indicador não foi observado.			
Assinatura:			

M

MESTRADO

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

**Entre reflexos e reflexões de uma professora em
formação: ensinar, aprender e avaliar em grupo**

Adriana Manuela Pereira da Silva

