

M

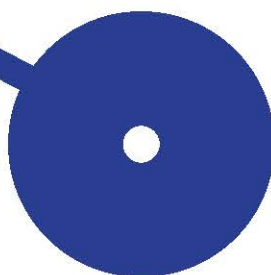
MESTRADO

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

Ser um Professor plural: diálogo entre aprender e ensinar

Ana Isabel Pinto Leite Gonçalves da Costa

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Isabel Pinto Leite Gonçalves da Costa

Ser um Professor plural: diálogo entre aprender e ensinar

Dissertação de Mestrado

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

Orientação: Prof.ª Doutora Cristina Maia

Coorientação: Prof.ª Doutora Elisama Oliveira

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

Porto, julho de 2023

AGRADECIMENTOS

Quando o tempo urge, é hora de experimentar. E para que da boa vontade se concretizasse uma boa prática foram várias as pessoas que (in)diretamente me empurraram neste caminho. Preconizando, claramente, a aprendizagem ao longo da vida, possível em contexto pessoal, social e profissional, juntei as pessoas que me permitiram crescer profissionalmente.

Não há lugar no pódio que destaque as pessoas envolvidas, pois todas elas foram parte integrante do meu percurso, ao seu ritmo, ao seu tempo e ao seu jeito.

Começo por dar a minha palavra de agradecimento e gratidão às Professoras Orientadoras, Cristina Maia e Elisama Oliveira, que, num papel diferente, fizeram-me acreditar nas minhas capacidades profissionais, dando provas da dedicação e ajuda recorrente, e apostando, assim, que era possível ver a luz ao fundo do túnel. Foram horas de muito trabalho e um “arregaçar as mangas”, necessário e bem-intencionado.

Referencio os professores, que não cabendo aqui todos, me permitiram gostar de Português e de História, como nunca ninguém o fez: ao Professor José António Costa pelo aporte científico e inigualável compreensão do que é ser aluno; à Professora Celda Morgado por me ter despertado um olhar diferente e apaixonante pela língua portuguesa, mesmo que isso implique (re)ler diversa teoria; ao Professor Pedro Duarte, por me fazer lembrar que um professor tem um trabalho exigente e deve ser alicerçado em conhecimento científico; à Professora Carla Ribeiro, pela atenção, empenho e cuidado em ensinar História; à Professora Dárida Fernandes, pela disponibilidade imediata e enérgica no estudo e ensino da Matemática; à Professora Ana Rita Férias, pelas palavras sensatas, críticas e reflexivas do meu percurso pedagógico.

Agradeço, profundamente, da parte das Professoras Orientadoras e dos demais Professores, o contributo para o meu desenvolvimento académico e profissional, que se acredita imprescindível para os tempos que se avizinham a lecionar no Ensino Básico.

O percurso feito, essencialmente, da prática e da reflexão implicou um trabalho cooperativo, considerado valioso e abrangente por incluir os Professores Cooperantes e o duplo par

pedagógico. Agradeço também, então, a esses Professores a disponibilidade, a amizade, as conversas no corredor e ao enternecer da profissão. Uma vénia não chega para exprimir o meu "muito obrigada". A Joana Sousa foi o par ímpar e de força, nesta dualidade de ciclos que, só a conhecendo, permitiu ganhar vontade para fazer mais e melhor. Às colegas Dandhara Furfuro e Carolina Oliveira, acrescento o meu agradecimento, pois a criatividade de uma e a vontade de querer saber mais de outra permitiram o desenvolvimento de atividades integradoras.

Uma vez que os pilares da minha vida são a minha família, faço um agradecimento especial à minha mãe, que, nas horas vagas, me ouviu em horas sem fim, me aconselhou e me perspectiva num futuro promissor; ao meu pai, por me assentar os pés no chão, não deixando que os meus sonhos sejam inconcretizáveis; à minha irmã, que, no seu amadurecimento pessoal e profissional, me deu palavras de conforto e de ajuda, quando mais precisei. Juntam-se duas pessoas, de inestimável importância: o meu companheiro de curta, mas longa viagem, que compreendeu e respeitou a minha necessidade de voltar a estudar e de fazer coisas diferentes, e ao meu filho, que, no amor incondicional, atendeu às minhas preces quando o tempo gasto não era a brincar, nem a galhofar.

Eternizo este agradecimento aos alunos que me acolheram de braços abertos e me aceitaram nesta jornada. Com eles, aprendi a ser professora.

RESUMO ANALÍTICO

Serve o presente Relatório para mostrar o trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Por isso, a mestranda seguiu cinco passos essenciais a uma boa prática educativa: observou o contexto educativo, planeou as regências em conformidade com o conhecimento científico-pedagógico, agiu e pôs em prática as atividades planeadas, avaliou os alunos a partir de instrumentos de trabalho adequados e refletiu sobre as suas ações pedagógicas. Aliado a este trabalho enriquecedor, desenvolveu um Projeto de Investigação de natureza qualitativa, alicerçado em fundamentação teórica, e que promoveu, nos alunos, o gosto e o respeito pelo Património Imaterial Local.

A prática pedagógica foi o momento mais esperado deste Mestrado, na qual se pretendeu evidenciar a ponte entre a teoria e a prática, visto que se tratou da oportunidade ideal e única para pôr em marcha o conhecimento aprendido, que apenas foi refletida, melhorada e aperfeiçoada a partir das reflexões críticas e construtivas das Professoras Supervisoras e dos Professores Cooperantes. Do diálogo, da reflexão e da leitura de informação teórica, foi possível a construção da profissionalidade docente.

Um professor, que tem de promover o perfil humanista, responsável e autónomo nos alunos, percebe que um trabalho de articulação, de flexibilidade e autonomia curricular, de responsabilidade e acompanhamento obriga a uma formação contínua, inesgotável e aliada aos dias de hoje. Logo, o fomento de oportunidades variadas, ativas, envolventes e integradoras permite a motivação, o gosto e a vontade para aprender, provocando o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico; Prática de Ensino Supervisionada; Ação e Reflexão; Conhecimento científico-pedagógico; Investigação-ação.

ABSTRACT

The present report serves to show the work developed throughout the Supervised Teaching Practice, in the 1st and 2nd cycles of Basic Education. Therefore, this masters' student followed five essential steps to a good educational practice: observed the educational context, planned the regencies according to the scientific-pedagogical knowledge, acted and put into practice the planned activities, evaluated the students from work instruments and reflected on her pedagogical actions. Allied to this enriching work, she developed a Research Project of qualitative nature, based on theoretical foundations, which promoted, in the students, a taste for and respect for Local Intangible Heritage.

The pedagogical practice was the most anticipated moment of this Masters, in which it was intended to highlight the bridge between theory and practice, since it was an ideal and unique opportunity to put in motion the knowledge learned, which was only reflected, improved and perfected from the critical and constructive reflections of the Supervisory Teachers and Cooperative Teachers. From the dialogue, reflection and reading of theoretical information, it was possible to build teaching professionalism.

A teacher, who has to promote a humanistic, responsible and autonomous profile in students, realizes that a work of articulation, flexibility and curricular autonomy, responsibility and monitoring requires a continuous training, inexhaustible and allied to today. Therefore, the promotion of varied, active, engaging and integrating opportunities allows motivation, taste and willingness to learn, leading to the development of meaningful learning.

Keywords: 1st and 2nd Cycles of Basic Education; Supervised Teaching Practice; Action and Reflection; Scientific-pedagogical knowledge; Action research.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição da sessão n.º 1, no 1.º CEB

Tabela 2 – Descrição da sessão n.º 2, no 1.º CEB

Tabela 3 – Descrição da sessão n.º 3, no 1.º CEB

Tabela 4 – Número de alunos envolvidos nas diferentes sessões e análise das narrativas por categorias

Tabela 5 – Quadro tipológico da consciência histórica (Rüsen, 2004)

LISTA DE SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EM – Estudo do Meio

HGP – História e Geografia de Portugal

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

ÍNDICE

Introdução.....	12
1. Enquadramento Curricular e Profissional	14
1.1. Um docente plural, no 1.º e no 2.º CEB.....	18
1.2. A Planificação: elemento imprescindível da prática docente	25
1.3. Articulação vertical e horizontal de saberes	27
1.4. A Prática de Ensino Supervisionada: supervisão e trabalho cooperativo	30
2. Intervenção em contexto educativo.....	36
2.1. Caracterização do Agrupamento e das Escolas.....	37
2.2. Caracterização das turmas.....	42
2.3. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada	45
2.3.1. Articulação curricular no 1.º CEB.....	51
2.3.2. O ensino do Português no 1.º e no 2.º CEB	56
2.3.3. O ensino do Estudo do Meio no 1.º CEB e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.....	81
2.3.4. Atividades integradas.....	93
3. Património Imaterial Local: a formação da identidade cultural dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Ermesinde	97
3.1. Justificação da temática, questão de partida e objetivos	97
3.2. Enquadramento teórico	101
3.3. Metodologia e instrumentos de investigação	106
3.4. Desenho das sessões	107
3.5. Análise dos resultados.....	110
3.5.1. Análise das narrativas reflexivas dos alunos.....	110
3.5.2. Análise do inquérito por questionário ao professor	115
3.6. Conclusões finais.....	120
Considerações finais	123
Referências bibliográficas	127

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos	149
Anexo A – Cronograma das regências, com referência às aulas lecionadas individualmente, a par ou em duplo par pedagógico, bem como as sessões de projeto	150
Anexo B – Grelhas de Observação	152
Anexo B. I – Grelha de Observação do 2.º ano; tópicos e questões elaborados nas semanas de observação em outubro	152
Anexo B.II – Grelha de Observação do 5.º e 6.º ano; tópicos e questões elaborados nas semanas de observação em outubro	154
Anexo C – Planificações de Português	156
Anexo C.I – Planificação de Português no 2.º CEB	156
Anexo C.I.I – Ficha de interpretação	159
Anexo C.II – Planificação de Português no 2.º CEB	162
Anexo C.II.I – Bilhete entregue aos alunos e relacionado com a obra em estudo	164
Anexo C.II.II – Atividade de pré-escrita, com os alunos, no quadro	165
Anexo C.III – Planificação de Português no 1.º CEB	166
Anexo C.III.I – Registo fotográfico dos alunos a realizar uma atividade de interpretação numa aplicação online e uma atividade de escrita, em grupo	168
Anexo C.IV – Planificação de Português no 1.º CEB	169
Anexo C.IV.I – PowerPoint utilizado na aula para a produção de um texto em grande grupo	171
Anexo D – Planificações de História e Geografia de Portugal	172
Anexo D.I – Planificação de HGP, a Formação de Portugal	172
Anexo D.I.I – PowerPoint utilizado na aula para a produção de um texto em grande grupo	175

Anexo D.I.II - Registo fotográfico dos alunos a localizar no espaço as etapas da formação de Portugal	177
Anexo D.II - Planificação de HGP, as Invasões Castelhanas e a aclamação de D. João I	178
Anexo E - Planificações de Estudo do Meio.....	181
Anexo E.I - Planificação de EM, as Regras de convivência social	181
Anexo E.I.I - PowerPoint com apresentação de uma carta.....	183
Anexo E.I.II - Fotografia, fonte para análise dos dados.....	185
Anexo E.II - Planificação de EM, o Corpo Humano.....	186
Anexo E.II.I - Registo fotográfico do desenho do contorno do corpo humano e do esquema completo.....	188
Anexo F - Planificações de articulação horizontal entre áreas curriculares do 1.º CEB	189
Anexo F.I - Planificação de articulação horizontal entre Português e Matemática	189
Anexo F.I.I - Recursos utilizados	192
Anexo F.II - Planificação de articulação entre Estudo do Meio e Matemática.....	193
Anexo F.II.I - Registo fotográfico do trabalho em torno das horas usando diferentes materiais (plasticina e relógio analógico)	194
Anexo G - Atividades realizadas em par pedagógico ou duplo par pedagógico.....	195
Anexo G.I - Atividade da Primavera.....	195
Anexo G.I.I - Registo fotográfico dos trabalhos da atividade da Primavera (pintura do vaso e plantação)	195
Anexo G.II - Comemoração Dia do Pai	196
Anexo G.III - Comemoração Dia da Mãe	196
Anexo G.IV - Atividade Páscoa	197
Anexo G.IV.I - Registo fotográfico dos jogos da atividade da Páscoa (jogos tradicionais e caça aos ovos)	197

Anexo G.V – Comemoração Dia da Criança	199
Anexo G.VI – Comemoração Dia Mundial da Língua Portuguesa	200
Anexo G. VII – Comemoração Dia do Agrupamento.....	201
Anexo G. VII.I – Registo fotográfico dos jogos do Dia do Agrupamento (jogo de tabuleiro).....	201
Anexo H – Planificações das sessões de intervenção do projeto.....	203
Anexo H.I – Planificação da 1.ª sessão de intervenção	203
Anexo H.I.I – Recursos utilizados.....	207
Anexo H.I.II – Registos fotográficos (análise de informação).....	209
Anexo H.II – Planificação da 1.ª sessão de intervenção.....	210
Anexo H.II.I – Recursos utilizados	213
Anexo H.II.II – Registos fotográficos (construção do boneco e exposição dos trabalhos).....	214
Anexo H.III – Planificação da 2.ª sessão de intervenção.....	215
Anexo H.III.I – Recursos utilizados.....	219
Anexo H.III.II – Registos fotográficos (construção do boneco, atividade de escrita e trabalho em grupo sobre o boneco).....	220
Anexo H.IV – Planificação da 3.ª sessão de intervenção.....	223
Anexo H.IV.I – Recursos utilizados	226
Anexo H.IV.II – Registos fotográficos (desenho das flores e exercício de recorte e de escrita) .	227
Anexo I – Inquérito por questionário realizado ao Professor Cooperante do 2.º ano, preenchido no <i>Google Classroom</i>	228

INTRODUÇÃO

O presente Relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), que está incluída no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, sendo a sua elaboração e apresentação necessárias para concluir este nível de ensino. A redação deste documento inclui vários momentos-chave dessa UC e valoriza a dupla certificação do professor, que pode trabalhar em regime de monodocência, no 1.º CEB, e lecionar Português e HGP, no 2.º CEB. Menciona-se, desta forma, a fundamentação teórica relativa aos saberes científico-pedagógicos necessários para o exercício da profissão, fazendo uma ponte entre o percurso da professora em formação e as menções teóricas. A ideia é transparecer o amadurecimento profissional e reflexivo da prática educativa que a mestranda sentiu e foi alvo.

A estrutura deste relatório revela todos os parâmetros necessários e correspondentes às diretrizes para a elaboração de uma tese de Mestrado, que se passa a esclarecer.

O primeiro capítulo aborda a fundamentação teórica e, a partir dela, foi possível justificar as ações pedagógicas e compreender / refletir o processo formativo da professora em formação. Evidencia-se a explicação teórica da importância da planificação para a prática de ensino, inexorável ao trabalho de um docente, assim como o esclarecimento fundamentado do que é ser um professor plural. E acrescenta-se teoria sobre a articulação vertical e horizontal nos dois Ciclos de Ensino Básico, 1.º e 2.º, observável ao longo da PES.

Uma vez que todo o trabalho desenvolvido está incluído numa UC específica, é mencionado uma reflexão teórica do valor do percurso supervisionado, numa tríade Orientadores Cooperantes, Professoras Supervisoras e par pedagógico. Por isso, coloca-se em evidência o trabalho reflexivo e cooperativo.

O segundo capítulo mostra a caracterização da intervenção educativa. A professora em formação caracteriza as escolas onde trabalhou em par pedagógico, identificando a sua estrutura e as salas onde trabalhou com os alunos. Também se apresentam as turmas, com as suas especificidades, com quem esteve em todo este percurso de formação. A pesquisa e a leitura dos documentos

orientadores das escolas e o preenchimento das grelhas de observação sobre as turmas justificam as opções metodológicas tomadas quer ao nível das regências, quer ao nível da temática do projeto desenvolvido. No fim, é explorado uma reflexão sobre a PES que recai nas áreas curriculares trabalhadas, nos Ciclos de Ensino em que a mestranda lecionou e, de uma forma genérica, sobre o percurso formativo estendido de outubro a junho. Logo, aqui está subjacente uma relação unívoca com o trabalho da professora em formação perceptível no portefólio, elemento de avaliação da PES.

O terceiro capítulo explana o Projeto de Investigação aplicado numa turma do 2.º ano do 1.º CEB, denominado "Património Imaterial Local: a formação da identidade cultural dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Ermesinde", com objetivos definidos e relacionados com a temática que se pretendeu trabalhar e subordinado às exigências de um estudo qualitativo. A escolha do tema decorreu da observação do contexto escolar e do acerto com as Professoras Supervisoras. O domínio fulcral neste tipo de trabalho foi a Sociedade, mencionado no documento orientador de Estudo do Meio do 2.º ano, e, porquanto, elegeu-se esse Património para se definir as sessões de intervenção.

O último capítulo, as Considerações Finais, esclarece, de forma reflexiva e pessoal, como se desenvolveu todo este processo formativo em que a professora esteve envolvida. Por esse motivo, destacam-se pontos-chave desta reflexão, a saber: comparação entre o que foi planeado e a ação pedagógica; distinção de aprendizagens conseguidas, da evolução formativa e dos constrangimentos encontrados; previsão idealista do futuro profissional.

Um trabalho, com critérios e revisão textual, necessita obrigatoriamente de referências bibliográficas e dos anexos, que se mencionam e se articulam no corpo de texto, capítulos esses citados no final do relatório.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

“Ser professor é uma arte”. Esta frase foi proferida uma vez, quando a professora em formação iniciava a sua formação inicial. Dessa frase, parece existir uma indagação de que todos podemos aprender a ser professores, no devido momento e lugar, mas só a delicadeza e a sensibilidade ao estudo e compreensão do contexto educativo, às metodologias e estratégias de ensino e ao conhecimento científico adquirido permitem entregar o lugar de docente qualificado e experiente a um professor em formação. “Ser Professor (...) é um saber próprio, é uma profissão. Talvez seja preciso começar precisamente por aí, pelo assumir da profissão com o peso e a importância da palavra” (Ferro, 2021, p. 43). Na docência, definem-se práticas e modos de estar e de ensinar. E, por isso, essa profissão não pode corresponder a uma linearidade de experiências de aprendizagem centradas na leitura e na resolução de exercícios dos manuais escolares, preditores do currículo e do trabalho do professor. Não se pretende menosprezar o valor e a qualidade desses recursos educativos. Ao invés disso, é compreender a substancialidade e a importância atribuída somente a tais livros. Além disso, tais experiências, centradas na utilização dos manuais, não podem ser consideradas como possíveis de implementar em qualquer turma e em qualquer ano civil, ou de se encarar a turma como um todo, ou seja, como se todos os alunos fossem iguais, sem as suas individualidades próprias. Não é razoável postular-se um trabalho não indiferenciado e em que pareça “que todos sejam suficientemente semelhantes para que o professor continue a poder ensinar como se fossem um e a poder utilizar um modelo de ensino centrado na apresentação da matéria” (Roldão, 1999, p. 32).

Nas oportunidades tidas pela professora em formação nas regências, um dos elementos-chave para o sucesso profissional foi, sem dúvida, a criação de planificações com sentido e centradas nos conhecimentos prévios dos alunos e nas suas particularidades. Uma das evidências mais observadas no momento de planear e de agir, de forma individual ou em par pedagógico, consistiu na pesquisa e clareza de atividades diversas e criativas, não se necessitando de fazer uso definitivo e exclusivo dos manuais em vigor nas escolas. Numa das regências observadas, onde se verificou uma articulação horizontal entre as áreas curriculares de Estudo do Meio e de Matemática no 2.º ano do 1.º CEB, a professora em formação, em conformidade com as correções e o auxílio das Professoras Supervisoras, utilizou as fotografias dos alunos que mostraram o

incumprimento das regras habituais da sala de aula, como estar sentado de forma incorreta, deixar o material de maneira desorganizada na mesa e deixar o lixo no chão ou em cima da mesa, por exemplo, para trabalhar as regras de convivência social. Este exemplo clarifica a importância de se utilizar o contexto real e verídico dos alunos para os motivar a estarem envolvidos nas atividades e para se revelarem aprendizagens significativas, valorizando os conhecimentos adquiridos previamente por eles. Por outras palavras, e numa linha dialógica com uma atitude positiva e afetiva com o saber dos alunos, compete “ao professor organizar um conjunto de estratégias que assegurem o envolvimento afetivo da criança associado aos processos cognitivos da aprendizagem, que possibilitem torná-la realmente significativa para o aluno” (Maia et al., 2015, p. 12).

Esclarece-se, assim, que ao saber científico aprendido pelo docente, emparelha-se os conhecimentos decorrentes da observação dos alunos, não circunscritos à avaliação diagnóstica deles. Existe, por isso, a necessidade de adequar a prática docente ao contexto educativo. Daí que exista um capítulo subordinado a esta temática no presente Relatório. A veracidade desta afirmação confirma-se com a estrutura utilizada para o planeamento das Unidades Didáticas (UD), uma vez que, antes do preenchimento da grelha da planificação, definiram-se os conhecimentos prévios necessários dos alunos e uma breve contextualização da turma, dos alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) com os níveis de intervenção definidos pelo Decreto-Lei n.º 54/ 2018 (2018, p. 2921), como as “universais, seletivas e adicionais (...) [que] são mobilizadas, ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas”. Assim como a definição das competências a recorrer segundo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)* (Martins et al., 2017).

Na formação inicial de professores, e nas formações contínuas, aprende-se que existe um trabalho qualitativamente enriquecedor e favorável ao propiciar ambientes de aprendizagem relevantes se existirem, pelo menos, três pilares essenciais na prática docente: planificar, agir e avaliar. Isto é, “Planeamento, acção e avaliação são os eixos de qualquer situação pedagógica e configuram um processo mais global de análise e reflexão sobre as situações pedagógicas, visando a melhoria destas” (Leite, 2010, p. 18). O objetivo é claro: melhorar a prática profissional, refletindo sobre ela. Esta foi uma das práticas mais comuns e recorrentes durante o tempo da PES,

visto que a professora em formação teve de desenhar planificações que evidenciassem um fio condutor de experiências de aprendizagem, recorrendo a um tema comum para desenvolver uma articulação horizontal e vertical entre as diferentes áreas curriculares. A título de exemplo, a primeira UD referiu-se às Histórias antigas e, por isso, os alunos do 1.º CEB conheceram a história “O rabo do gato”, de *Contos Populares Portugueses*, de Adolfo Coelho (2013), e os alunos do 2.º CEB, nas áreas curriculares de Português (6.º ano) e de HGP (5.º ano), conheceram *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres (2016), e a História das conquistas (avanços e recuos) do Reino de Portugal.

Antes de planear, existe a obrigatoriedade de conhecer a turma, de forma específica e na sua globalidade, para melhor atender os interesses e as especificidades dos alunos. Esta frase não significa que se admita “a ideia de que cabe à criança decidir o que deve aprender. Cabe (...) ao professor fomentar os processos de aquisição do conhecimento, construir motivações...” (Gonçalves, 2006, p. 104). Ora isto é muito válido para contrariar o pensamento de senso comum de que há coisas que não precisamos de aprender ou, pior, de que há conteúdos que não servem para nada. A Escola, enquanto instituição formal de Ensino, e a sala de aula, visto como um espaço onde se criam ambientes de aprendizagem “e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Martins et al., 2017, p. 7). Exige-se, assim, aos alunos de hoje Conhecimentos, Capacidades e Atitudes adequadas ao contexto socioeconómico em que vivem e às exigências da sociedade plural. Saber refletir sobre as coisas e os acontecimentos é muito importante. Isso pode começar pela simples leitura de um livro e o trabalho, diálogo e discussão em torno do mesmo. Tendo isto em mente, um professor deve assegurar um conhecimento científico sólido e seguro, mostrando autonomia e capacidade para auxiliar os alunos na descoberta do conhecimento. Esta foi uma das preocupações da professora em formação que, no momento de planear e definir estratégias de aprendizagem, recorreu a vários documentos orientadores, como as Aprendizagens Essenciais (AE), ou a bibliografia diversa, como os artigos proporcionados pelas Professoras Supervisoras, para conseguir definir um plano de aula didaticamente correto e cientificamente elegível. A planificação tornou-se um meio fundamental para assegurar uma aula eficaz.

As aprendizagens tidas ao longo das UC, da formação do Mestrado, esclareceram que o professor necessita de um porte elevado de conhecimento científico, mas que a didática e a pedagogia não podem estar dissociadas do trabalho desse profissional. No tempo já distante de aluna do 2.º CEB, a professora em formação recorda-se de conhecer professores que pareciam saber tudo o que dizia respeito à sua área curricular, e debitavam a matéria, como se tivessem emergido dela. Hoje, sabe-se que esta postura se assemelha a um quadro de debitação de conteúdos, quase que um monólogo interior. Os alunos ouvem e o professor explica. Ou seja, estava-se perante uma situação de transmissão de conteúdos ou, formalmente falando, no “modelo – ensino tradicional – [que] aparece normalmente relacionado com a aula «magistral» e as estratégias expositivas. (...) Os alunos aprenderão se o docente organiza os conteúdos adequadamente segundo a lógica da disciplina e os expõe de forma clara e ordenada” (Félix, 1998, pp. 38-39). No que concerne aos métodos da Programação Neurolinguística, a professora em formação é uma pessoa marcadamente auditiva e, por isso, ouvir os ensinamentos de alguém até funcionou razoavelmente, mas não é minimamente válido para aplicar na sala de aula com um número redondo de alunos. De facto, a receção de conhecimentos e “a mera memorização mecânica, ou repetição, não contribui para aprendizagens significativas, pois só quando as novas aprendizagens se podem relacionar com aquilo que o aluno já sabe é que ele pode adoptar uma atitude de aprendizagem” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 79). Na era dos nómadas digitais, um método tradicional não faz sentido e, idealmente, já devia estar ultrapassado. Não se consegue perspetivar tal formato nos próximos anos.

A imagem mental ou a visão dos professores “como tutores ou organizadores das aprendizagens, reduzindo a importância da sua relação intrínseca com o conhecimento; ou como «aplicadores» das descobertas feitas noutras áreas científicas (...); ou como profissionais dependentes dos materiais pedagógicos e didáticos construídos no mundo digital” (Nóvoa, 2021, p. 6) não pode manter-se e não valoriza a carreira docente, nem gratifica a sua importância na sociedade. As UC destinadas às Didáticas e às áreas curriculares de Literatura e de Currículo, por exemplo, destacaram a importância de mobilizar conhecimentos científicos, planificar sequências didáticas, refletir sobre estratégias e recursos, bem como explicitar o potencial dessas áreas para o desenvolvimento dos diferentes domínios do saber e desenvolver competências ligadas à gestão curricular. Ser professor é ser capaz disto tudo, de maneira cada vez melhor e eficiente.

Recordando que se está num processo de formação de Mestrado, destaca-se que o percurso é longo e não é um produto acabado.

Um dos momentos caricatos e relacionados com esta questão de empoderamento de conhecimento relaciona-se com a afirmação às vezes ouvida na sala de aula, “O professor sabe tudo”. Um professor, mesmo que transpareça um papel modesto de onisciente, pode e deve concorrer a um lugar de aprendiz ao longo da vida; no sentido clássico, de estamos sempre a aprender. Isto significa que um docente deve avocar o papel de investigador, que se define como um professor “reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social. Estamos perante uma perspectiva interaccionista e sócio-constructivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção” (Alarcão, 2001, p. 17). É esta a premissa na qual se identifica a professora em formação. A carreira profissional na Educação e no Ensino iniciou-se em 2013, mas a procura do saber, a todos os níveis que lhe diz respeito, manteve-se até aos dias que correm. E pensa-se que tal não findará.

1.1. UM DOCENTE PLURAL, NO 1.º E NO 2.º CEB

O primeiro subcapítulo relaciona-se diretamente com o título do presente Relatório, pois, além de mencionar o mesmo assunto, tem que ver com a pluralidade de áreas curriculares que se podem desenvolver e lecionar, nos dois Ciclos de Ensino. No Mestrado que se termina, a professora em formação aprendeu a especificidade didática de várias áreas curriculares, como sejam de Português, História e Geografia de Portugal, Estudo do Meio, Matemática e Expressões Artísticas. Foi um estudo muito abrangente, que permite a dupla certificação de professores.

Encara-se esta pluralidade numa perspetiva benéfica e construtiva, uma vez que lecionando em ciclos diferentes e em várias áreas curriculares é possível refletir-se criticamente e melhorar a prática pedagógica. Consegue-se ter a visão do trabalho de um professor em monodocência, mas também um trabalho mais especializado na área de Português e HGP. Falar de docência, neste panorama pluralista, faz-nos crer que é necessário a abordagem teórica do que consiste em ser professor.

Vive-se um mundo de imprevisibilidade e inconstância. Os dois últimos anos são prova disso, pois veio uma pandemia (2020) e, logo a seguir, uma guerra na Europa (2022). Estes acontecimentos metamórficos têm impacto na nossa vida e criam desafios. A Escola não fica indiferente a estas mudanças e não é imutável, mas embora se denote que poucas ou algumas mudanças foram feitas, a verdade é que se reconhece “a existência de algumas mudanças que vão no sentido da democratização, da inclusão, da colaboração, da responsabilização, da interdisciplinaridade, da profissionalidade, da busca de qualidade e desenvolvimento, da preocupação pelo bem-estar dos seus atores” (Alarcão, 2018, p. 67). O projeto de autonomia e flexibilidade curricular, vigente desde 2017, decretado no Despacho n.º 5908/2017 (2017), é o projeto necessário para se reconstruir a visão da Escola, que se espera mais adequada ao mundo atual. Não se fala de uma mudança abissal ou utópica, mas uma mudança “motivada pela valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular, procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se alcançam aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos” (Despacho n.º 5908/2017, 2017, p. 13881).

Sendo o professor o construtor do currículo, propugna-se que o docente reflita criticamente sobre o currículo, “para que este deixe de ser perspetivado como um compêndio de objetivos e conteúdos prescritos a cumprir e passe a ser compreendido como conjunto de linhas orientadoras de um projeto educativo mais vasto a desenvolver com os alunos” (Fonseca, 2013, p. 73). É, com base na relação professor-aluno, que se veem os docentes como artistas e cientistas: “parte de cientista no trabalho do professor: na aquisição do conhecimento, no estudo aturado, no rigor da planificação e da avaliação. [...] [e] parte de artista, no modo como se reage a situações imprevistas, como se produz o jogo pedagógico” (Nóvoa, 2004, p. 6). A este trabalho pluridimensional, manifesta-se a importância do valor afetivo e relacional associado ao papel do professor, pois “o ensino é simultaneamente o trabalho do coração (da emoção, da empatia) e o trabalho da razão (da racionalidade, do intelecto)” (Nóvoa, 2004a, p. 10).

A heterogeneidade de alunos presentes nas escolas implica, mais do que nunca, apostar no ensino diferenciado, acreditando-se que tal se sucede quando o professor assume a função de gestor curricular (Cosme & Trindade, 2012). Na prática deste ensino, os docentes “deixam de se ver como guardiães e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de

oportunidades de ensino [...] [, pois desenvolvem] situações educativas que captem a atenção dos alunos e proporcionem compreensão dos conteúdos” (Tomlinson, 2008, p. 35). É este papel que complexifica o trabalho do professor, com uma profissão exigente. Em suma, “o professor vê cada aluno como um ser complexo (singular, único e integral), dotado de razão e emoção, de múltiplas inteligências e diferentes estilos de aprendizagem, mas também um ser social, um ser coletivo” (Serrano & Seabra, 2022, p. 660).

Para tal, sintetiza-se dois filmes, visionados em momento informal e pessoal, com os títulos *Mentes Perigosas* (1995), de John Smith, e *Clube dos Poetas Mortos* (1989), de Peter Weir, que marcaram a compreensão do que é o ensino na concepção construtivista e da necessidade de conhecer os contextos para se saber agir. O primeiro filme fala de uma turma, com comportamento indisciplinado, que provém de famílias desestruturadas ou situações económicas e familiares precárias. A professora, nova, dessa turma tenta na primeira aula chamar a atenção dos alunos para a aprendizagem dos conteúdos, transmitindo-os, e escrevendo no quadro o nome dos alunos malcomportados. Isto não resultou e depois de muito ler, começa a adaptar-se ao contexto dos alunos, adequando as suas aulas à diversidade de alunos na turma, introduzindo textos e informações do interesse deles, bem como algumas questões retóricas que promoveram o diálogo e o pensamento crítico. O outro filme fala-nos de um professor atual e reivindicador de estratégias de aprendizagens mais inovadoras, mostrando que os alunos não necessitam de estar ordeiramente sentados a olhar para o professor e a escutá-lo, sem nenhuma interação aparente, mesmo que isso implique ir contra o modelo transmissivo e arcaico defendido na escola, no projeto educativo.

As sinopses destes filmes são oportunas para se explicar a perspetiva do ensino, o perfil e o saber agir do professor. Se, no primeiro filme, a docente entendeu que, perante o contexto que tinha, necessitava de adequar os conteúdos e de criar estratégias diferenciadas, está-se perante a atualidade do modelo construtivista de que se deve reger um professor eficaz e competente (Arends, 1995). Neste modelo, diz-nos Roldão (2013, p. 135) que na “lógica construtivista e se pretender construir o currículo como um projeto participado, situado e analítico, a concepção tem em conta a realidade e os atores concretos, que participam nela. O processo de definição de objetivos e estratégias é contextualizado”. É trabalho singular do professor ter em consideração

os contextos educativos para justificar as opções metodológicas tomadas, promovendo, só assim, aprendizagens significativas. E isso significa entender a pluralidade e a diferença de alunos numa turma. Há alunos que “aprendem de maneiras diferentes [...] [e] alunos [que] se interessam ou se deixam inspirar por diferentes tópicos ou temas” (Tomlinson, 2008, p. 7). Atendendo a estes fatores, compreende-se a atitude dos docentes preocupados em conhecer os alunos, refletindo e agindo em conformidade com as turmas. Ainda na linha de pensamento da autora citada, “uma sala de aula com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13). Esta diferenciação foi postulada pela professora em formação, particularmente, nas aulas do 2.º e do 6.º ano, por existirem alunos com dificuldades escolares mais acentuadas ou por terem NAS. No 2.º ano, o trabalho era diferenciado com fichas adequadas às dificuldades e capacidades dos alunos, os quais participavam em grupos cujos colegas pudessem ajudá-los e/ ou sentados à frente da sala para serem rapidamente ajudados ou abordados nas atividades. Aproveita-se esta situação para dar um exemplo: dois alunos do 2.º ano com maiores dificuldades em Português, dificuldades que se repercutiam nas diferentes áreas, aprenderam, numa aula lecionada pela professora em formação, as horas e, como tal, foi solicitado aos alunos que explicassem o que sabiam acerca desse assunto, promovendo-se o diálogo, os conhecimentos prévios e a reflexão conjunta. Neste momento, que se introduziu com uma dramatização do “chá das cinco”, foram eles que referenciaram as horas do dia e explicaram a leitura das horas a partir do meio-dia. Todo o conhecimento foi escrito no quadro e a professora em formação reconheceu a excelente informação dada pelos alunos, sendo eles os “explicadores” do conteúdo. Perante o reforço muito positivo da participação destes alunos, eles continuaram a realização do trabalho dinâmico e mantiveram o gosto por aprender.

No 6.º ano, um dos alunos com NAS, com exigências no cumprimento do horário escolar e na necessidade de mexer as mãos e os pés, era igualmente colocado ao lado de colegas que o apoiassem na concentração das tarefas. Além disso, a professora em formação foi variadas vezes ao lugar do aluno auxiliá-lo nas atividades, criando empatia, compreensão e sensibilidade pelas suas (in)capacidades e estimulando a sua participação, quer com a leitura de textos, quer com as respostas às questões, por exemplo. Os abraços e os sussurros foram situações importantes para se sentir aconchegado nas aulas.

Perante esta partilha de informação, compreende-se que a reflexão é uma das práticas necessárias e exigidas ao docente, na sua prática profissional. Ora, bem vistas as coisas, “A escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o seu ciclo de vida” (Tracy, 2002, p. 83), situação concretizável e didaticamente enriquecedora através da constatação de que “O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. [...] compreensão pode fazer surgir um *insight* sobre o que significa ser professor. [...] a *artistry* do professor [...] vai-se desenvolvendo” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 5). Este momento de reflexão pode (mas não é exclusivo) ser equiparado às reflexões pós-ação elaboradas pela professora em formação. Foi um momento de diálogo entre o que foi feito, como ocorreu, o que devia ter sido utilizado/ aplicado e como se relacionou com o que nos diz a didática de cada área curricular. A revisão teórica auxiliou nesta introspeção e fez-nos aperceber a dimensão global e desafiante de ser professor.

Em relação ao trabalho de um docente, inovar é a palavra de ordem. A própria supervisão da formação de professores deu azos para esta figuração, pois foi necessário diversificar e procurar recursos e estratégias estimulantes e adequados; tema oportunamente falado no subcapítulo 1.4.. É necessário, assim, defender mudanças e paradigmas renovados para corresponder à sociedade de hoje, pois persiste uma preocupação enigmática - “a escola não alterou significativamente a sua estrutura e o seu padrão de funcionamento” (Roldão, 1999, p. 15), ao longo do tempo. Sendo a Escola uma instituição que faz parte da sociedade, esta deve habilitar “os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Martins et al., 2017, p.13). E, adiciona-se, ser professor é uma profissão complexa, é “uma tarefa muito trabalhosa saber como é o mundo de hoje, quais são as características da nossa sociedade e, portanto, que tipo de pessoa deve ser promovida no sistema de ensino”¹ (Santomé, 2008, p. 84). Todavia, é consensual a importância do desenvolvimento holístico, de base humanista e cívico, dos alunos.

Esse trabalho atinge-se com a sinergia entre os conhecimentos dos profissionais do ensino (e partilha entre eles), a envolvência das famílias e um trabalho competente, exigente e produtivo

¹ Tradução da responsabilidade da autora deste Relatório.

dos professores. Não se pode, conquanto, avaliar as Práticas Educativas de boas ou más, pois o objetivo não é classificar quantitativamente o trabalho do docente. A exigência que se faz é o de saber ensinar e isso faz-se pela reflexão e investigação (Alarcão, 2001). Um professor, que reflete e investiga, questiona-se sobre as opções metodológico-didáticas que utiliza, reflete sobre o insucesso escolar dos alunos, põe em prática as suas planificações nas aulas confirmando a pertinência das atividades que promove, indaga sobre as funções da escola e as suas aplicabilidades. E, acima de tudo, perante uma situação-problema, procura soluções para tal problema (Alarcão, 2001).

Toda esta informação, fundamentalmente teorizada, é compreendida à luz do conceito currículo, que, por ser polissémico e em constante mutação, refere-se também aqui sucintamente. Este deve, primeiramente, ser encarado na seguinte linha de orientação – *“finalização, intencionalidade, estruturação, coerente e sequência organizadora”* (Roldão, 1999, p. 43). Fala-se, desta forma, nas aprendizagens dos alunos e na forma como estas se organizam e se trabalham, considerando-se para tal a importância das escolhas e das estratégias utilizadas pelos professores, ou seja, relaciona-se diretamente com a prática docente, cujo trabalho, se sabe, baseia-se em decisões políticas, que transformam a escola numa arena política (Costa, 1996). Aqui também se fala em currículo eficaz caso seja concebido como um “currículo que articule o currículo prescrito, da autoria dos agentes políticos e administrativos, com o processo do seu desenvolvimento, da autoria dos agentes escolares. Um conceito que, sem desvalorizar o primeiro, acentue sobretudo a importância do chamado currículo real” (Teixeira et al., 2018, p. 105). Novamente, o contexto escolar, a experiência educativa e todo o saber ser e agir do professor está implícito neste trabalho, que deve ser adequado e desafiante. Os documentos PASEO e AE são os que atualmente moldam o trabalho do docente e que, sendo mercedores de leituras periódicas, mencionam descritores e áreas a trabalhar, isto é, revela-se o que “deve/pode ser aprendido por TODOS (porque a todos é necessário socialmente e porque é requerido pela própria sociedade – bases da legitimação social do currículo)” (Roldão et al., 2017, p. 9). Tais documentos mencionam, várias vezes, a importância de se analisar a informação enquanto tomada de consciência do trabalho e das competências a desenvolver, sem nunca descurar o contexto em que são trabalhados, não se acreditando num fator igual e comum para todas as comunidades educativas, sem margens de manobra.

Valorizando-se e validada todo o conhecimento anterior, menciona-se a diferença entre o 1.º CEB e o 2.º CEB, face às especificidades curriculares de cada Ciclo de Ensino.

No 1.º CEB, o professor em monodocência, que assume a titularidade de uma turma e desenvolve o seu currículo, não trabalha isoladamente. Um docente do 1.º CEB trabalha com uma equipa, de forma consonante e articulada, como os professores de apoio ao estudo, os professores de Educação Especial (EE) e até os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Diz-nos a Lei n.º 46/86 (1986, p. 3070), que “No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. Como se depreende, o diálogo entre os vários agentes educativos proporciona a desenvoltura de estratégias e metodologias adequadas e enriquecedoras, ajustando-se o ensino ao contexto, enquadrado num currículo real.

A formação de um professor do 1.º CEB circunscreve-se à formação especializada na respetiva área, que pode ser coadjuvada com outras valências, como sejam a Educação Pré-Escolar e o 2.º CEB. A partir daí, aprende-se a ensinar e a ser professor no 1.º CEB, revelando-se a pertinência da pluralidade das áreas curriculares que se pode lecionar, sendo importante a interdisciplinaridade para articulação e relação entre saberes, oportunamente falado no subcapítulo 1.3., e que se podem relacionar com “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070).

No 2.º CEB, o professor de Português e de HGP, com dupla certificação, que, tal como no 1.º CEB, deve obter uma formação “muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas” (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014, p. 2819), foca o seu trabalho em duas áreas curriculares específicas, não se desvalorizando a pertinência da multidisciplinaridade. E, por isso, o trabalho não se restringe a uma turma em específico, mas, antes pelo contrário, a várias turmas. As reuniões intercalares entre Professoras Supervisoras, Professores Cooperantes, par pedagógico e Coordenador do Mestrado e a informalidade das conversas com os Professores Cooperantes são as oportunidades propícias para se formalizar o decorrer do ano e do ensino, nas turmas em questão.

Para se ser professor de Português e de HGP, é necessária uma formação específica nesta valência, que se agrupa com a do 1.º CEB, revelando-se, para o efeito, a articulação vertical preconizada nas UD que foram desenvolvidas na PES.

1.2.A PLANIFICAÇÃO: ELEMENTO IMPRESCINDÍVEL DA PRÁTICA DOCENTE

“Na sociedade atual, é frequente observar o cidadão comum a planificar, ou seja, a pensar com antecedência no que quer fazer e a realizar preparativos que lhe permitam concretizar esse pensar. A planificação constitui um desafio para quem a realiza” (Santos et al., 2016, p. 1046). Acumulando o papel de mulher, mãe e professora em formação, este é um desafio diário para assegurar a rotina e fazer um *check list* às atividades e tarefas a desenvolver. A planificação permite uma orientação plausível, objetiva e clara do que é necessário fazer e como o fazer. Nesse sentido, são incluídos outros intervenientes no planeamento, os recursos necessários e o tempo despendido. Com os alunos, este planeamento segue uma lógica aparente, mas concorre para uma finalidade educativa, mais concretamente o atingir das metas definidas previamente, que podem e devem ser articuladas com o que os alunos também pretendem saber, ou seja, numa perspetiva de escuta ativa e ouvir o que as crianças têm a dizer, mesmo que isto não pareça significativo para um professor. Isto é, “todas as crianças tenham a possibilidade de expressar as suas ideias, conceções, pensamentos, sentimentos e necessidades, num ambiente de confiança e em pleno exercício da sua liberdade” (Ribeiro et al., 2016, p. 438). Esta aposta educativa traduz-se numa participação mais ativa e dinâmica dos alunos na aquisição de conhecimentos, podendo desencadear duas possíveis situações: a definição de uma questão-problema ou o trabalho em torno de uma temática levantada; e a imprevisibilidade das aulas, cuja planificação inclui, assim, um plano B. A primeira situação direciona-se para um percurso de aula, que aborda a dinâmica Motivação-Desenvolvimento-Consolidação, estrutura característica da área curricular de Estudo do Meio (EM) e de HGP, ou para um tema orientador de um projeto, subordinado ao manifesto dos alunos. No segundo caso, um professor pode ter uma planificação previamente delineada e necessitar de auxiliar os alunos a responderem a questões, dúvidas e pertinências sobre o conteúdo abordado. Exemplificam-se duas situações relacionadas com este último caso: na primeira sessão do Projeto de Investigação (cf. Anexo H.II), a professora em formação culminou

as atividades em torno do Património Imaterial, partindo do familiar para o desconhecido – “Nem sempre o que está próximo é o que melhor se conhece, e o que está em causa são os conhecimentos da criança; as aprendizagens novas têm que se ancorar em aprendizagens já existentes” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 35) –, ou seja, após conhecerem a festa “Enterro do João” de Ermesinde – Património Imaterial Local, os alunos orientaram-se num mapa, em trabalho de grupo, com fotografias de Património Imaterial de Portugal, reconhecido nacionalmente e ilustrado no sítio web <https://unescoportugal.mne.gov.pt/>. Tratando-se de imagens que poderiam não conhecer, os alunos relacionaram o que estavam a aprender com a informação projetada no quadro e encontraram a localidade e a legenda no mapa entregue a cada grupo e dialogaram sobre a importância de cada Património, recordando eventualmente vivências pessoais ou familiares relacionados com a leitura das legendas. Este exemplo decorreu da imprevisibilidade do momento da sessão, pois os alunos questionaram-se quanto às imagens que estavam a montar, não conseguindo identificá-las imediatamente.

Numa aula de Português do 6.º ano do 2.º CEB, identificada no Anexo C.I, os alunos analisaram um excerto da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres (2016), e, perante as dúvidas encontradas na leitura e na interpretação do texto, a professora em formação realizou esta atividade em conjunto, verificando-se que todos os exercícios foram respondidos e realizados pelos alunos. A mestrande só orientou a linha de pensamento deles para um momento coeso e organizador da informação. Privilegiou-se a envolvimento dos alunos menos participativos ou mais tímidos e resistentes a participar.

Independentemente dos exemplos aqui mencionados, importa referir que não planificar está definitivamente fora de questão. Planear é organizar o trabalho dos alunos em experiências enriquecedoras, articuladas entre si, e promotoras da envolvimento dos alunos, podendo revelar-se promissor a implementação de metodologias ativas, como são exemplo a aprendizagem por pares, baseada em equipas ou em problemas. De facto, salienta-se que “Novas metodologias são necessárias, para inserir a escola nestes novos tempos (...) [o aluno] ampliará e sedimentará seus conhecimentos na interação com os colegas e o professor, sendo ativo no seu processo de aprender” (Alcantara, 2020, p. 8). A ausência de uma planificação, mesmo que a experiência profissional aumente o à-vontade e a eficiência do trabalho, inviabiliza a orientação do trabalho

dos alunos e a reflexão a posteriori do trabalho desenvolvido, que, no caso da professora em formação, se traduziu nas reflexões pós-ação, que consiste em “refletir sobre sua própria prática de forma sistemática e objetiva, orientado por um suporte teórico–metodológico que possibilite o (re)pensar e a problematização da ação educativa que desenvolve durante as aulas” (Micheletto, 2008, p. 4). A partir da redação das devidas reflexões, entendeu-se que o exercício da profissão docente se caracteriza por uma aprendizagem profissional em ascensão e permanente, que aumenta com a leitura de bibliografia extensível às diferentes áreas curriculares e ao diálogo com os Professores Cooperantes e Orientadores e respetivo par pedagógico. Da mesma maneira que os alunos não aprendem sozinhos, a professora em formação só consegue profissionalizar-se com sucesso se envolver as pessoas que a ajudem nesse sentido. Espoleta-se aqui um sentimento de fazer mais e melhor, na procura da transformação da prática profissional. “Para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer” (Micheletto, 2008a, p. 8). Esta dualidade impera ao longo de toda a formação do Mestrado e jaz trazer o devido conhecimento científico e metodológico necessário ao exercício da profissão.

1.3.ARTICULAÇÃO VERTICAL E HORIZONTAL DE SABERES

É clarividente, pela leitura da informação da capa deste Relatório, a formação que a mestranda pretende findar. Futuramente, o objetivo é lecionar aulas no 1.º CEB em monodocência e no 2.º CEB nas áreas curriculares de Português e de HGP. E, por isso, no âmbito da formação de professores, um dos objetivos da PES é planificar ações educativas de uma ou várias áreas curriculares, em articulação horizontal e/ou vertical, de acordo com o Guião das Regências, elaborado pela Comissão do Curso e disponibilizado aos discentes do curso. O Decreto–Lei n.º 55/2018 (2018) menciona, a esse propósito, a devida possibilidade e necessidade dessa articulação curricular ou de um trabalho interdisciplinar, possíveis através da autonomia e a flexibilidade curricular que gozam as escolas. Referencia-se três exemplos relativos à articulação, imprescindível na vida prática do professor para estabelecer ligações entre os diferentes saberes: “Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo [...] No 1.º ciclo, as componentes de currículo a trabalhar de um modo articulado e globalizante [...] No 2.º ciclo, diferentes disciplinas agregadas em áreas disciplinares, privilegiando abordagens interdisciplinares” (Decreto–Lei n.º 55/2018, 2018, pp. 2931–2933). Ademais, o facto de estas

afirmações estarem escritas numa norma jurídica significa que um trabalho de articulação entre áreas curriculares só pode trazer bons benefícios. Basta recordar que não nascemos isolados e afastados da realidade envolvente, vivemos na era da globalização e, por isso, necessitamos de desenvolver competências importantes para a nossa inserção na sociedade. A Escola é o lugar ideal para fomentar esse desenvolvimento, reconhecendo a diversidade, a pluralidade de alunos e as suas especificidades.

Trata-se, por isso, do momento ideal para aplicar situações de aprendizagem que evidenciem a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade, que se passa a explicar. O primeiro conceito é entendido como: “as perspetivas das diferentes disciplinas são integradas de modo a produzir uma compreensão mais aprofundada dos problemas em estudo. A partir do trabalho interdisciplinar pretende-se que os estudantes adquiram a capacidade de construir conhecimento disciplinar” (Cavadas & Mestrinho, 2019, p. 2). Há uma cooperação entre os docentes envolvidos, trabalhando-se de forma integrada. O segundo conceito resume-se da seguinte forma: para o mesmo objeto de estudo, cada área curricular trabalha de forma independente (Carvalho & Freitas, 2010). Em relação à interdisciplinaridade, esta concretizou-se com a realização de um Projeto, aplicado na turma do 2.º ano do 1.º CEB, relacionado com o tema Património Imaterial Local. A delimitação de um Projeto implica a envolvência das diferentes áreas curriculares, que se articulam entre si não de uma forma forçosa, mas decorrente das atividades que se vão desenvolvendo. Esta articulação cria um trabalho enriquecedor e academicamente útil, pois os alunos são os envolvidos na construção dos conhecimentos e necessitam de pesquisar, compreender, dialogar e avaliar as aprendizagens efetuadas. No final, e habitualmente, surge uma atividade que se identifica como produto acabado e que resume todo o trabalho estudado e aprendido pelos alunos.

O Projeto desenvolveu-se em três sessões e esbatia-se em assuntos muito divergentes e, como tal, para cada situação desenhou-se atividades que abrangessem as mais diversas áreas curriculares, respondendo assim ao conceito de interdisciplinaridade, que se clarifica como sendo uma relação entre as diferentes áreas disciplinares. Tal conexão “implica a reorganização do processo de ensino-aprendizagem, pressupondo um trabalho continuado de cooperação entre os professores envolvidos” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 10). Todavia, como o Mestrado desencadeia

a formação de professores generalistas, com um perfil plural, que não lecionam exclusiva e unicamente uma área curricular individual, no 1.º CEB, que funciona em regime de monodocência, a professora em formação utilizou as áreas de Português, Estudo do Meio e as Expressões Artísticas de forma relacionável para desenvolver competências diversas, promover o interesse pelo tema em estudo, criar ligações úteis entre os diferentes saberes e fortalecer trabalho em equipa e cooperação. Por outras palavras, tratou-se de proporcionar “experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares e implicam algum trabalho de colaboração entre duas ou mais disciplinas” (Pombo et al., 1994, p. 8). O cerne deste projeto foi trabalhar um conteúdo de Estudo do Meio, alicerçado por todas as áreas que o podem aliar, relacionado diretamente com o exposto nas AE e o PASEO. Este trabalho não foi efetuado por mera diversão ou “pura animação cultural da escola” (Pombo et al., 1994, p. 8). Antes pelo contrário, tem objetivos muito claros e reforça os Conhecimentos, Capacidades e Atitudes que os alunos devem desenvolver. Um assunto abordado de maneira mais aprofundada no capítulo 3, subordinado a este estudo.

Sobre a pluridisciplinaridade, conceito equivalente à multidisciplinaridade de acordo com o dicionário, importa reiterar a evidência deste nome ao longo da PES, que se tornou recorrente e de valorizar na prática de ensino. De forma sintética, esclarece-se o conceito com a definição: trata-se da associação entre duas ou mais áreas curriculares que encontram a mesma finalidade comum (Pombo et al., 1994), mas não descurem das particularidades das suas áreas de saber e de conhecimento, exigindo a participação dos professores das respetivas áreas curriculares. Como referido no Documento Orientador da PES, era objetivo e critério de avaliação desenhar planificações que evidenciassem um tema comum, indo de encontro às finalidades da UC. O tema, igual para um determinado número de aulas no 1.º CEB e no 2.º CEB, permitiu a promoção da articulação vertical entre esses Ciclos de Ensino e da articulação horizontal entre a área curricular de Português e de HGP. Este trabalho traduziu-se na realização de UD que se definem como “unidades de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas [...] que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador” (Pais, 2013, p. 69). A partir de dezembro/janeiro, todas as planificações foram desenhadas com este pressuposto e, por isso, a articulação vertical evidencia-se em todas elas. A escolha do tema aglutinador partiu, em quase todas as situações,

de uma história que envolvia os conteúdos a serem trabalhados. A título de exemplo, na UD com o tema “Histórias Antigas, Narrações Ensinadas” a professora em formação trabalhou, no 1.º CEB, a história “O rabo do gato”, de *Contos Populares Portugueses*, de Adolfo Coelho (2013), e no 2.º CEB, na área de Português, a história *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres (2016), e, na área de HGP, a História da formação de Portugal desde o reinado de D. Afonso Henriques; na UD com o tema “Sucessão: reinar e sequenciar”, os alunos do 1.º CEB conheceram a história *Os filhos do rei pequenino e da grande rainha*, de Taro Miura (2021), e as sequências dos números em Matemática e, no 2.º CEB, em Português, os alunos aprenderam a história “O silêncio da princesa”, de *Histórias do Arco da Velha*, de António Botto (2022), e em HGP, construíram conhecimento à volta do problema da sucessão ao trono com a morte de D. Fernando; na UD com o tema “A remar pelo mar, a riqueza a alcançar”, trabalhou-se a relação entre um pirata cozinheiro (dramatização) e a liberdade no 1.º CEB, a obra *Os Piratas – Teatro*, de Manuel António Pina (2014), em Português no 2.º CEB e a época dos Descobrimentos em HGP no 2.º CEB; na UD com o tema “A epopeia dos Descobrimentos: as terras, os povos e o Eu”, no 1.º CEB, os alunos estudaram alguns órgãos do corpo humano e devidas funções, através do desenho do tracejado de um corpo e em Português, no 2.º CEB, estudaram o poema “A Bela Infanta”, de *A Nau Catrineta e Bela Infanta e outros romances* de Almeida Garrett (2016), e, em HGP, conheceram a colonização do Oriente e do Brasil, a conquista de terras e as partilhas entre povos.

1.4.A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: SUPERVISÃO E TRABALHO COOPERATIVO

Segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014, p. 2819), o Mestrado que se termina deve “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada”. Foi na UC Prática de Ensino Supervisionada que a professora em formação pode observar, planear, agir e avaliar o trabalho pedagógico, utilizando o conhecimento científico-didático aprendido e privilegiando o trabalho em equipa. A avaliação desta UC foi realizada pelas Supervisoras responsáveis e pelos Orientadores Cooperantes, que nos receberam de bom grado nas suas turmas, e, nos dois casos, trata-se de profissionais experientes e com muita (in)formação. A partilha de informações e reflexões entre os diferentes agentes educativos,

independentemente dos papéis adotados, permitiram o desenvolvimento de uma relação colaborativa, que teve em vista o papel transformador e de crescimento da professora em formação.

Começa-se, agora, por esclarecer o que comporta a palavra Supervisão. Trata-se de um conceito abrangente, que por ser direcionado a diferentes áreas e interesses, não existe uma percepção e significado único dessa palavra. É um termo polissémico. No âmbito educacional e do ensino, pode-se, sim, dizer, em jeito de constatação, que a supervisão consiste no ato de observar, avaliar as aulas lecionadas pelos professores em formação, refletindo e dirigindo sobre as planificações e atuações dos mestrandos. O supervisor deve, portanto, promover a melhoria da prática educativa do formando “onde se inclui a necessidade de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos na área do desenvolvimento da aprendizagem” (Neves, 2007, p. 89), incentivar a leitura e análise da bibliografia necessária para aprender (mais) e fomentar a pesquisa e o trabalho autónomo na procura das melhores estratégias e metodologias a recorrer com vista ao aperfeiçoamento da prática docente. Cabe ao professor em formação ser capaz de ouvir criticamente, entender as opiniões, pensar em conjunto, com vista à melhoria da prática pedagógica. Por isso, também é importante frisar que “a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma actividade de mútua colaboração e ajuda [...] que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 59). O objetivo final centra-se na formação profissional do professor em formação, que é reflexivo e investigador.

Em suma, um profissional, que converge neste crescimento profissional, reflete sobre a sua prática, valorizando o conhecimento científico aprendido, e ganha consciência da responsabilidade de formar alunos autónomos, competentes e capazes (Vieira, 1993), salientando-se a importância de conhecer teoricamente as áreas de competências definidas pelo PASEO (2017) para um trabalho holístico de tais discentes. Ainda a este respeito, transcreve-se (e pactua-se) a afirmação: “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é [...] um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor [...] [é necessário] ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona” (Alarcão, 2001, p. 18). Esta perspetiva, tão pertinente e atual, não termina na formação de

professores; é constante e deve estar iminente na experiência profissional do docente, e, por isso, enriquece-se esta frase com a explicação de que não se pode consentir “que toda a formação seja iniciada e finalizada nesta fase do processo formativo, pois o conhecimento adquirido deve ser contextualizado, transferível e (re)construído ao longo da vida. [...] a formação consiste num processo que é iniciado, mas nunca finalizado” (Mesquita & Roldão, 2017, p. 20). A formação dá-nos ferramentas para ensinar, mas não é um produto acabado. E, nesse aspeto, o próprio papel da supervisão assume um carácter importante, visto que na PES, com o tempo, foi-se evoluindo e isso só foi possível através do suporte da supervisão.

Este é, sem rodeios, o aspeto importante para uma reflexão séria e fundamentada da Prática Educativa realizada ao longo da PES: o momento da supervisão pedagógica. A articulação, horizontal e vertical, entre as várias áreas curriculares só ocorre se o trabalho do professor em formação for orientado e analisado, numa lógica construtivista e reflexiva, frisando-se novamente, pelos docentes que detêm conhecimento e experiência alargados no saber científico e didático das áreas em estudo. Acrescenta-se, por palavras mais explícitas, “A supervisão pedagógica na formação inicial de professores, enquanto elemento congregador [...] para a partilha de saberes pedagógicos e de coconstrução de experiências profissionais entre estagiários e supervisores, constitui um espaço privilegiado para a construção e fortalecimento do profissionalismo docente” (Correia & Vilaça, 2022, p. 11). A professora em formação subscreve estas palavras, considerando ainda que, na sua Prática Educativa, desenvolveu as suas capacidades ao nível do saber ser, saber estar e saber fazer, competências transversais a um professor de qualquer faixa etária.

Além disso, durante a PES, e perante as reflexões realizadas com os Professores Cooperantes e Supervisores, sentiu-se que as capacidades desenvolvidas foram a autonomia, a capacidade e responsabilidade para estar com os alunos, para desenvolver as atividades e planear, agir e avaliar em conformidade com as turmas que tinha. Uma das frases que pode remeter para a importância da supervisão é: “a avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação [...] [e] deverão constituir práticas críticas e auto-críticas” (Vieira & Moreira, 2011, p. 9). Tal transformação não se cinge ao contexto de reflexão-ação, pois também se traduz na necessidade de revogar crenças e

vivências/ memórias anteriores sobre os modelos e estratégias utilizados pelos professores que nos ensinaram e fizeram crescer, pois, refletindo agora, algumas situações não se traduziram em boas práticas educativas ou estavam eminentemente ligadas ao método expositivo de ensino. Tais práticas coadunam-se com a perspetiva “objetivista, [pois] os professores são pessoas que adquiriram uma «quantidade» suficiente de conhecimento significativo em disciplinas específicas [...] [e] tem como objectivo estruturar aquilo que é conhecido em programas normativos que estabelecem o que os alunos têm de aprender” (Arends, 1995, p. 4). Na perspetiva atual, construtivista, os alunos constroem o seu conhecimento e são o contexto que justifica as tomadas de decisão sobre estratégias e metodologias utilizadas e, logo, a supervisão dá resposta a esta situação ao consciencializar os mestrandos da necessidade de promover metodologias ativas e que envolvam os discentes. Encara-se, nestes moldes, “a supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 13).

Em relação a este processo da supervisão, dirige-se algumas palavras à forma como foi vivenciado. Inicialmente, ficou definido que as Supervisoras institucionais seriam as Professoras Cristina Maia (para HGP e EM), Elisama Oliveira (para Português no 1.º e no 2.º CEB) e Ana Rita Férias (para o 1.º CEB). Cada Professora supervisionou as aulas de acordo com a calendarização definida em conjunto, conforme Anexo A. As supervisões ocorreram em dois momentos distintos, o que permitiu às Orientadoras Supervisoras perceber a evolução e a forma como a professora em formação atuava no ensino. Esta dualidade de sessões observadas não foi ingenuamente pensada. O propósito era mesmo compreender o reajustamento da prática e a maneira como se planeava, agia e avaliava. O número de aulas observadas não foi excessivo, nem diminuto, e assumiu “um carácter formativo e investigativo, constituindo fonte de reflexão sobre concepções e práticas educativas” (Vieira, 1993, p. 90). Reitera-se o trabalho da supervisão para a aprendizagem dos professores em formação, com destaque para “o questionamento e a reflexão profissionais em todas as fases do ensino: durante a planificação, durante o ensino e depois deste” (Garmston et al, 2002, p. 25). É este último ponto que se irá focar de seguida.

Na supervisão do trabalho da professora em formação, considera-se pertinente revelar três momentos de observação: pré-observação, observação e pós-observação.

Na fase da pré-observação, a professora em formação, juntamente com o seu par pedagógico e Professora Supervisora, refletiram sobre o desenho das planificações por aplicar, definindo-se com clarividência os objetivos e as estratégias a utilizar. Valorizaram-se, sempre, os recursos e as metodologias a beneficiar – ou seja, de que forma é que esses podiam facilitar e promover as aprendizagens dos alunos –, bem como os registos de avaliação necessários para avaliar os alunos. Este momento de pré-observação foi também a altura de criar uma relação muito positiva com as Professoras Supervisoras, pois contribuiu “para elevar o grau de confiança do professor, criando um clima de colaboração e interajuda” (Vieira, 1993, p. 43). Neste campo, sobressai-se que uma das frases proferidas por Professores Supervisores nos Seminários foi “esta é a melhor altura para experimentarem e realizarem atividades diferentes”. Isso é o que nos diz também Vieira (2006, p. 34), quando afirma que “experimentação em sala de aula constitui o centro das práticas supervisivas. Mas para que sirva propósitos transformadores, deve encurtar a distância entre o que é e o que devia ser, explorando o que pode ser”. As atividades devem ter resultados significativos para os alunos e o trabalho do Supervisor é fulcral para o bom planeamento das aulas. Por esse motivo, destaca-se a importância do apoio das Professoras Supervisoras para selecionar e desenhar atividades e práticas interessantes, fundamentadas e criativas, com vista à qualidade do ensino.

Na fase da observação (realizada pelas Professoras Supervisoras), as aulas planificadas, delineadas previamente, são avaliadas e não se centraram em juízos de valor. O objetivo foi recolher a informação necessária para posterior discussão acerca do que foi observado. Depois de definida toda a aula no papel, o foco foi a ação e tudo o que envolve este momento da prática.

Por fim, a fase da pós-observação, a que se pode denominar reflexão pós-ação, refletiu-se, juntamente com os Orientadores Cooperantes, o trabalho planeado e aquilo que foi desenvolvido em aula, isto é, “confrontar os dados recolhidos com dados de observação anteriores” (Vieira, 1993, p. 43). Foi, nesta altura, que foi possível confrontar o que foi planeado e o que foi feito, numa perspetiva de amadurecimento profissional. A reflexão foi realizada *in loco* ou de forma online com todos os envolvidos na aula e, por escrito, momentos após esta formalização. As reflexões escritas e o próprio portefólio da professora em formação, criado na plataforma *Padlet*,

possibilitaram “o acesso a processos de construção do conhecimento profissional e encorajando o diálogo reflexivo” (Vieira, 2006, p. 35).

Estas três fases foram essenciais e imprescindíveis a uma boa Prática Educativa, pois, em todas as situações, foi necessário “adoptar atitudes de abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico, assim como mobilizar capacidades de descrição, interpretação, comunicação e negociação” (Vieira, 1993, p. 44). Tais atitudes foram desempenhadas ao longo de todo o processo formativo e permitiram o desempenho ativo da professora em formação na PES.

No papel de docente reflexivo, a aprendizagem e o trabalho não se realizaram de forma individual. O envolvimento do trabalho em par pedagógico melhorou e privilegiou as competências da professora em formação e permitiu agir eficazmente, bem como definir atividades e estratégias lógicas. Como se sabe pela experiência profissional, um professor não leciona apenas aulas. Existem outros trabalhos e tarefas inerentes a esta profissão, uma das quais é a realização de atividades contempladas no Plano Anual de Atividades, de que são exemplo as atividades dos dias festivos, como a Páscoa, e das datas comemorativas definidas no calendário, como o início da Primavera e o Dia do Pai/ Mãe, conforme Anexo G. Outras atividades, como o Dia do Agrupamento, foram planeadas e realizadas em par pedagógico e duplo par pedagógico. Encontra-se esta dinâmica de trabalho colaborativo na afirmação: é necessário ter “conhecimentos da ordem da organização e gestão curriculares, conhecimentos sobre o contexto em que a escola está inserida e que vivenciem dinâmicas de um trabalho colectivo que permita a concepção e o desenvolvimento de estratégias de acção” (Leite, 2006, p. 75). Isto em prol de um objetivo comum: formar cidadãos plenos e participativos, para que possam mobilizar “valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al. , 2017, p. 10).

O diálogo entre colegas, a partilha e troca de ideias e dúvidas permitiram ganhar consciência do saber fazer e do saber agir, com vista à melhora da forma de atuação na prática pedagógica. Entende-se a importância deste trabalho pela visão colaborativa que se passa aos alunos. Eles compreendem que a aprendizagem se faz numa relação entre todos, sem se cingir à passagem de conhecimento de professor para aluno.

2. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

Os subcapítulos que se seguem dizem respeito à intervenção no contexto escolar, particularmente em duas escolas públicas do 1.º e do 2.º CEB, nas quais a professora em formação, juntamente com o seu par pedagógico, realizou as suas semanas de observação e de regências, conforme Cronograma do Anexo A. Entende-se por regências as aulas lecionadas pela mestrandia de forma individual ou em par pedagógico, que foram previamente acordadas com os Professores Cooperantes. Nalguns casos, essas aulas foram observadas pelas Professoras Supervisoras.

No início do mês de outubro, e depois de distribuídos os locais de estágio pelos mestrandos, a professora em formação e o seu par pedagógico tiveram conhecimento das escolas onde iria decorrer o estágio, organizado na UC da PES. Ficou estabelecido que o contexto educativo seria em duas Escolas do mesmo Agrupamento, denominado doravante por Agrupamento X e Escolas A e B, correspondentes ao 1.º e 2.º CEB, respetivamente.

Nessas Escolas, a professora em formação apresentou-se a três Professores Cooperantes, do 1.º CEB, de Português e de HGP. Na Escola A, esteve com uma turma do 2.º ano, e na Escola B deparou-se com duas turmas de dois níveis de escolaridade, do 5.º e do 6.º ano do 2.º CEB. Perante o conhecimento recolhido nas semanas de observação, descrito nas Grelhas de Observação constantes no Anexo B, o par pedagógico ficou a entender a realidade escolar do Agrupamento, das Escolas e das Turmas.

Mais tarde, surgiu a oportunidade de cooperar nas aulas, ajudando e auxiliando os Professores Cooperantes e os alunos nas tarefas escolares. Nessa dinâmica, a observação foi participante e incluiu alguns momentos de interação e ajuda com os alunos, como a realização de um jogo na aplicação *Kahoot* para a revisão da gramática sobre as funções sintáticas internas ao grupo verbal na turma do 6.º ano, na área de Português, ou de uma atividade na aplicação *Quizizz* para a revisão da localização da Península Ibérica no mundo, na área de HGP, com a turma do 5.º ano. Estes exercícios foram elaborados pelo par pedagógico ou concedidos pelas Professoras Cooperantes.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DAS ESCOLAS

O Agrupamento X insere-se numa zona predominantemente residencial, com acesso fácil e rápido à cidade do Porto pelas ruas e autoestrada. Segundo os Censos 2021 (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2022), o número de residentes na freguesia onde está inserido o Agrupamento X cresceu 0.9%, o que se traduz num aumento considerável no número de pessoas a preferir esta zona para viver. Tal reflete-se na residência dos alunos das turmas observadas e lecionadas, isto é, todos os alunos vivem na zona onde estudam. Ainda de acordo com a operação estatística realizada à escala nacional, 72.4% da população residente no concelho onde se insere o Agrupamento X trabalha em empregos relacionados com os Serviços, ou seja, predomina o trabalho no setor terciário. Isso é perceptível pela oferta variada de serviços em redor das Escolas A e B, como cafés, papelarias, centros de produção gráfica, óticas, talhos, mercearias, sapatarias, entre outros serviços. Os habitantes da freguesia em causa trabalham, na sua maioria, no concelho do Porto e, por isso, quer as vias de comunicação quer o número de serviços existentes sofreram um aumento de grande importância, ao longo do tempo. Desta forma, conseguiu-se ir dando resposta à necessidade de auxiliar as crianças e os jovens na ausência das famílias. Aumentou, por isso, a oferta de transportes, centros de estudo, instituições privadas e semiprivadas, bem como atividades destinadas às crianças e jovens. Ao redor das escolas também existem parques e zonas de diversão para crianças, bem como um Fórum Cultural, que foi visitado no âmbito da festa de Natal, comemoração preparada pela Associação de Pais da Escola A e apresentada pelos pais que a compõem.

Esta preocupação em proporcionar aos alunos diversas oportunidades, tendo em conta o tempo que permanecem na escola, está implicitamente patente no Decreto-Lei n.º 21/2019 (2019), ao referir-se à “Escola a tempo inteiro”, e especificamente ao artigo 39.º, o qual indica as medidas que as Câmaras Municipais devem implementar para socorrer as famílias das suas necessidades devido à carga horária de trabalho e ao tempo predestinado para o trânsito e para os horários dos transportes coletivos. Neste sentido, e recordando que a professora em formação estagiou em duas escolas públicas, verifica-se que, no caso dos alunos do 1.º CEB, existe a oportunidade de frequentarem as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Componente de Apoio à Família (CAF).

Finda esta breve e curta apresentação do meio envolvente das Escolas onde a mestranda realizou a PES, é explicitado de seguida a dimensão holística do Agrupamento X, relativamente às diferentes partes que a constituem. As informações constantes nos parágrafos seguintes foram retiradas de dois documentos, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno.

O Agrupamento X é constituído por seis Escolas. Três dessas Escolas foram agregadas mais tarde ao Agrupamento. As Escolas estão, na generalidade, próximas umas das outras, inclusive da Escola sede, na qual a mestranda interveio pedagogicamente. Todas as escolas incluem somente as valências da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB, à exceção da Escola sede que tem o 2.º CEB e o 3.º CEB, este último correspondente aos 7.º, 8.º e 9.º anos. Face à distribuição da oferta educativa nas escolas, compreende-se que em cada uma existam recursos físicos e humanos diferentes. No Agrupamento em geral, e de acordo com o Projeto Educativo, em vigor até 2025, existem muitas salas de aula, diferentes espaços específicos para a alimentação, a atividade física, a leitura e a pesquisa (Biblioteca), o Centro de Apoio à Aprendizagem, e outras salas/ lugares especializados.

No que concerne ao pessoal docente/ técnicos especializados e pessoal não docente, no primeiro caso, a maioria dos professores/ técnicos encontram-se vinculados à escola, ou seja, pertencem ao quadro do Agrupamento numa percentagem que ronda os 65%, enquanto no segundo caso, a maioria dos assistentes operacionais tem um contrato individual de trabalho, a termo, numa percentagem de 62%. Estes valores são importantes para se compreender que a maioria dos professores está em idade pré-reforma, com muitos anos de serviço, e, no caso dos assistentes, estes não estão vinculados às escolas. Estes fatores são reveladores do ambiente educativo do Agrupamento e da postura/ vontade de quem lá trabalha. Todavia, é de salientar a grande disponibilidade, afetividade e compreensão dos Professores Cooperantes ao receberem o par pedagógico nas duas escolas. Salienta-se ainda, por parte desses Professores, a partilha e a vontade de aprender e ensinar, observada nos dois contextos escolares. Essa vontade em fazer mais e melhor contagiou o par pedagógico, que compreendeu a necessidade de recorrer a estratégias diversificadas e recursos estimulantes para corresponder ao trabalho necessário a desenvolver, obrigatoriamente enquadrado nas turmas com que trabalhou. Por isso mesmo, nas

Orientações Tutoriais (OT) com as Professoras Supervisoras, o par pedagógico conseguiu compreender o que retificar nas planificações e como desenhar mais e melhor os planos de aula.

Em relação aos alunos que estudam no Agrupamento, mais especificamente os alunos do 1.º e do 2.º CEB que importa aqui salientar, estes estão na sua maioria subsidiados pela Ação Social Escolar (ASE), encontram-se nos escalões A e B e correspondem a uma percentagem de 58% em relação ao total de alunos do Agrupamento. É de frisar este ponto, visto que, estatisticamente, os “alunos oriundos de agregados familiares com condições económicas mais modestas, a [...] percentagem de percursos de sucesso é [baixa]” (Mestre & Baptista, 2016, p. 6). Destaca-se ainda um fator predominante no sucesso escolar dos alunos, que os estudos nacionais também salientam como diferenciador de aprendizagens, que são as habilitações literárias dos pais. Nas turmas do 2.º, do 5.º e do 6.º ano, a maioria dos pais completou o 3.º Ciclo do Ensino Básico ou o Ensino Secundário, e apenas alguns têm Licenciatura. Isso é perentório para compreender de que forma é que os pais podem ajudar os alunos a estudar e a ser bem-sucedidos nas diferentes áreas curriculares. Não é intenção, todavia, passar a ideia de que os alunos com menos possibilidades económicas tendem ao insucesso e à marginalização. Aliás, “as estatísticas [...] sugerem também que o nível socioeconómico não equivale a destino, ou seja, não determina de forma inapelável o desempenho escolar dos alunos” (Mestre & Baptista, 2016, p. 3). Todos os alunos têm um propósito e um lugar na Escola e na sala de aula.

A Escola é e deverá ser um local de partilha, de conhecimento e de bem-estar. A partilha do sentimento de humanidade deve ocorrer na Escola “de forma prudente e selectiva, construindo assim uma base sólida e evolutiva para a construção de práticas de vida em comum” (Nóvoa, 2014, p. 11). Claramente, a “escola deveria encarregar-se da formação da criança em todas as dimensões da sua vida” (Nóvoa, 2014, p. 5). A visão tão verdadeira e notável que a Escola tem deve ser associada a um estabelecimento renovado, moderno e atual. As Escolas A e B não evidenciam estruturas modernas, nem requalificadas. Apresentam uma estrutura antiga. Na Escola A, o acesso às salas de aula ocorre somente pelas escadas, mas, para ir ao recreio, ao campo de futebol e à cantina, a acessibilidade é mais inclusiva, pois crianças com mobilidade reduzida ou com dificuldades motoras conseguem aceder mais facilmente a esses espaços. Estes são amplos e de relevância acentuada para os alunos.

De frisar a existência da Biblioteca, da Sala das Ciências e da Sala do Futuro nesta Escola. A Biblioteca é usualmente utilizada pela docente do apoio ao estudo, que escolhe e leva os alunos com dificuldades de aprendizagem, na área curricular de Português, para trabalhar de forma individualizada. É um espaço onde podem e devem ler e ouvir ler histórias diversas, cultivando o gosto pela leitura e pelos livros.

Destaca-se a Sala do Futuro, visto que se tratou de um projeto da Escola que foi premiado com um cheque avultado para construir uma sala modernizada e apetrechada de recursos tecnológicos. Nessa sala, verificou-se a existência de computadores portáteis pequenos para as crianças, que não funcionavam particularmente bem (havia falhas ao nível do funcionamento do teclado, do rato ou de algumas aplicações), bem como robôs utilizados no âmbito da Matemática. O Professor Cooperante acedia ao quadro interativo e facilmente cativava a atenção dos alunos. As mesas e as próprias cadeiras contrariavam a organização da sala em filas, pois existia uma mesa grande, envolvida em várias cadeiras coloridas que também estavam dispersas pela sala correspondendo assim ao número habitual de alunos de uma turma. A professora em formação considera oportuno a utilização destes espaços para os seguintes aspetos: dar resposta às atividades que desenha na planificação; aproveitar os recursos existentes na Escola. É de salientar a importância da criatividade das estratégias implementadas, quer ao nível da sala de aula, quer ao nível dos Projetos executados pela professora em formação, dando resposta um dos critérios de avaliação da PES, a escolha e diversidade de estratégias e materiais, conforme definido no documento orientador da respetiva UC.

A sala destinada ao 2.º ano recebia muita iluminação natural, sendo relativamente ampla e acolhedora. Tinha um quadro branco, um projetor portátil, uma tela de projeção, vários *placards* na lateral e atrás da sala, diversas janelas na lateral oposta, uma secretária para o docente e dois armários para organização do material escolar, inclusive manuais e livros de fichas. Tudo isto foi utilizado pela professora em formação para desenvolver as atividades com os alunos e para afixar/ guardar os trabalhos deles.

A organização das cadeiras e das mesas era, na maioria das vezes, feita em filas, numa perspetiva semelhante ao ensino tradicional, ou seja, os alunos estavam virados para o quadro, e organizados por pares em filas. Algo que foi alterado posteriormente com a organização da sala em U, numa

regência que se iniciou com a dramatização de uma história sobre príncipes e um rei. Não obstante, nesta organização, os alunos também tiveram oportunidade de trabalhar a pares, motivando a discussão e o diálogo para a resolução de exercícios diversos. Além de (re)pensar sobre a ação pedagógica, os recursos, as estratégias e as metodologias que a envolvem, é necessário pensar globalmente.

Existem outros fatores condicionantes do trabalho do professor, que não são de menosprezar, como o contexto local das Escolas e o contexto socioeconómico e familiar dos alunos. Sabe-se também que os documentos orientadores dos docentes, como as Aprendizagens Essenciais (AE), filtram o trabalho do professor para aquilo que se tem de ensinar. Mantém-se, portanto, um trabalho em torno de uma Pedagogia por objetivos. Tal situação não é sinónimo de desvalorização da autonomia curricular atribuída aos professores, mas antes uma limitação, se assim se pode denominar, daquilo que se deve ensinar. É, por isso, intenção da mestrandia permitir a envolvimento dos alunos na descoberta das suas aprendizagens e permitir o diálogo e confronto de respostas e conhecimentos. Desta forma, coaduna-se a ideia de que “pensar o currículo (real ou em ação) como experiência(s) vivida(s) pressupõe ultrapassar uma lógica seletiva de tarefas e recursos e recentrar a discussão na interatividade experiencial de cada sujeito” (Duarte, 2021, p. 65).

Em relação à Escola B, as duas turmas tinham as suas salas habituais. Para chegar ao Pavilhão onde se encontravam estas salas era necessário subir umas escadas, um pouco íngremes, e para alcançar as salas, os alunos necessitavam novamente de subir outras escadas. Estas eram pouco seguras para a comunidade escolar devido à afluência de pessoas nas escadas para a entrada e a saída das aulas. Nos dias de chuva e de tempestade, os alunos concentravam-se nos corredores, sendo ainda mais perigoso circular sem precaução. Uma das escadas incluía uma cadeira elevatória, para auxiliar os alunos com mobilidade reduzida.

Nas salas do 5.º e do 6.º ano, a organização do espaço era idêntica. As mesas organizavam-se em filas, viradas para o quadro. Existia um computador antigo, digno dos anos 2000, e o projetor instalado, sem tela de projeção. O quadro branco possibilitava a visualização de qualquer informação transmitida pelo projetor. As janelas também permitiam a entrada suficiente de luz solar, a qual era controlada pelo fecho ou abertura das persianas. Existiam também *placards* em redor da sala, com trabalhos que foram afixados ao longo do tempo. De frisar que a sala do 5.º ano

correspondia à sala dos computadores, mas tratando-se de uma tecnologia tão arcaica para manuseamento, pesquisa e trabalho, preferiu-se utilizar os telemóveis individuais dos alunos ou os tablets, quando tal se propiciava. Verificou-se que, nesta Escola, o acesso à Internet era duvidoso, podendo correr bem ou não, e, por isso, ao longo do tempo, considerou-se necessário equilibrar a realização de trabalhos em material físico e em material digital. Ademais, a certeza de ter uma aula bem planeada e organizada, quer do ponto de vista didático, quer do fio condutor das aprendizagens, auxiliou a professora em formação na lecionação das suas aulas, reconhecendo o seu crescimento profissional através da reflexão mais crítica e fundamentada das suas ações. Certezas à parte, circulam muitos artigos e estudos que comprovam, e continuam a comprovar, que a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são cada vez mais importantes, devendo ser utilizadas com serenidade e segundo critérios de seleção. Acrescenta-se que tais Tecnologias, como por exemplo o *Google Classroom*, o *Moodle*, o quadro interativo, tornam-se práticas mais habituais nas Escolas. Isto significa que os alunos vivem das Tecnologias e estão acostumados a elas, os chamados “nativos digitais”, e que, por isso, faz sentido aproveitar tais recursos para promover a participação dos alunos. Por outras palavras, as Tecnologias “desafiam duplamente o professor: por um lado, deve responder aos interesses das crianças que (...) não dispensam as tecnologias digitais (...); por outro, tem de encontrar práticas promotoras no aluno de um pensamento crítico, reflexivo, articulado e criativo (...)” (Flores & Ramos, 2016, p.195).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

“A Escola, além de ensinar, educa, promove momentos de socialização e de satisfação na relação com os outros, (...), sustentadas em princípios de cidadania e de respeito pelo outro, de colaboração, de valores e de aprendizagem global” (Silva & Flores, 2014, p. 254). Destaca-se esta citação que reflete a importância que um professor deve atribuir ao espaço da sala de aula, enquanto local propício ao desenvolvimento das aprendizagens e do trabalho em torno da Cidadania, que está mencionada como uma das áreas curriculares abrangentes aos três Ciclos de Ensino, 1.º, 2.º e 3.º. Nesse espaço, encontramos os discentes que são os participantes ativos na construção dos seus conhecimentos e os docentes que são os mediadores dos mesmos. Desvalorizando a postura de que cada um “aprende à sua própria custa”, chavão que põe em causa

a função do docente, acredita-se que o conhecimento dos alunos, em termos de características, (in)capacidades, habilidades, conhecimentos e interesses, é de relevância acentuada para criar ambientes de aprendizagem promissores e com sentido. Conhecer as turmas e as especificidades dos alunos torna-se importante para aplicar, com inteligência, as metodologias e as estratégias mais adequadas. Entendendo esta necessidade primordial, clarificam-se, de seguida, sumariamente as características gerais das três turmas, 2.º ano, 5.º ano e 6.º ano.

A turma do 2.º ano era constituída por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Todas as crianças têm como língua materna o Português, mas uma delas fala com a variante Português do Brasil. A turma, em geral, é interessada e atenta. Alguns alunos destacavam-se pelo entusiasmo na participação e outros eram mais distraídos ou passivos. Estes últimos alunos foram, respeitosamente, chamados a intervir de forma mais regular nas aulas da mestrandia, valorizando assim as suas capacidades e intervenções.

De revelar dois alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas na área curricular de Português, visto que um deles esteve ausente de um terço das aulas no 1.º ano, identificando-se lacunas substanciais na leitura e na escrita. O outro aluno apresenta dificuldades nos mesmos domínios, mas de forma diferente, ou seja, tem dificuldade em interpretar o que lê, em ler fluidamente, escrever frases e textos coerentes e coesos. Por esse motivo, os dois alunos recebem ajuda da docente do Apoio Educativo, semanalmente, deslocando-se à Biblioteca para realizar trabalho escolar de forma mais individualizada. A docente e o Professor Cooperante partilharam assiduamente informação acerca destes dois alunos, evidenciando-se a importância que dá aos mesmos, situação válida para o resto da turma.

Um dos projetos em vigor tratou-se de “Ler e escrever a valer”, que teve como objetivo fazer o despiste universal na área curricular de Português, em diferentes tarefas ligadas ao domínio da Leitura.

Ainda de mencionar o facto de um dos alunos da turma ter o diagnóstico de Hiperatividade, sendo medicado e vigiado pelo pedopsiquiatra. É um aluno que não evidencia comportamentos e movimentos desregulados e disfuncionais, mas aparenta ser mais distraído e desatento. E, por isso, é chamado à atenção com frequência para se ativar a participação e envolvência do aluno.

Além disso, e porque a saúde mental dos alunos também é um preditor importante, reconhece-se a existência de um aluno que vive somente com a avó e as irmãs. Os pais são emigrantes e, por isso, é pertinente dar atenção, espaço e tempo ao aluno, reconhecendo a falta que lhe faz a presença dos pais na sua vida diária. Independentemente da heterogeneidade da turma, é de reforçar o bom comportamento dos alunos e o respeito pelas regras elementares da sala de aula.

Em relação à área curricular de HGP, a turma do 5.º ano tinha 13 alunos e, mais tarde, 14 alunos, pois tratava-se de uma turma com Ensino Articulado de Música. Todos os alunos falavam Português, enquanto língua materna, e não havia alunos referenciados para a Educação Inclusiva. Tinham uma vida familiar estável e, pelo menos, um dos progenitores trabalhava e tem a habilitação académica de Ensino Superior. Esta turma era participativa, atenta e respeitadora das regras do funcionamento das aulas.

Os alunos gostavam particularmente das aulas lecionadas pelo par pedagógico, estando sempre curiosos por saber o que iam fazer. Esta curiosidade transportava-se para a afetividade e ligação emocional com que receberam as mestrandas. A Professora Cooperante também criou nesta turma o gosto pela História, ao mostrar o interesse fervoroso e a curiosidade por todos os factos que envolvem a História de Portugal.

Um facto evidente nesta turma foi a ligação dos conteúdos da História aos conhecimentos e vivências dos alunos. Conseguiram fazer a conexão entre o que aprenderam e o que já sabiam, algo que foi de sublinhar e reconhecer para o desenho das planificações.

Existiam dois planos de melhoria, que tinham como propósito maior promover o sucesso académico dos alunos, que foram: “Com atenção aprendo” relacionado com a descoberta de uma frase falsa, e “Conversão de datas em séculos” subordinado ao tema da conversão das datas históricas. A par disso, proporcionaram-se atividades de pesquisa e trabalho que envolvessem a família como, por exemplo, conhecer de forma mais aprofundada uma personalidade histórica, em particular o chefe militar lusitano Viriato, e construir elementos decorativos diretamente relacionados com a área de HGP para a decoração de uma árvore de Natal.

No que diz respeito à área curricular de Português, a turma do 6.º ano tinha 20 alunos. Era uma turma pacata, cumpridora das regras da sala de aula, tendo alguns alunos que se destacavam pela participação nas aulas de maneira mais assídua. Todos os alunos falavam Português e existiam três alunos que vieram de países da América do Sul (um do Brasil e dois da Venezuela). Um deles ainda demonstrava dificuldades no domínio da Língua Portuguesa, visto que ainda estava habituado a escrever em espanhol, tendo em conta que veio para Portugal com 8 anos. Este aluno foi, a partir de janeiro de 2023, abrangido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, ou seja, referenciado para a Educação Inclusiva pelo despiste realizado em torno das dificuldades escolares e psicológicas do mesmo. A maior parte dos alunos participava em atividades extracurriculares. Menciona-se ainda que as habilitações académicas dos pais variavam entre o 3.º CEB e o Ensino Superior.

Existiam dois alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), pois têm o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo. Os dois alunos foram participativos e autónomos na sua rotina escolar. Um deles demonstrava uma maior desregulação sensorial (necessidade de morder e apertar) com a presença de estereotípias, bem como a repetição sistemática das mesmas frases, sendo rígido com as rotinas e os horários escolares. Estavam bem integrados e acolhidos na turma. Estes alunos também se encontravam abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, que institui o regime jurídico da Educação Inclusiva. Também se destacam três alunos com dificuldades de aprendizagem, que tinham de ser monitorizados no trabalho de sala de aula, com apoio mais individualizado. Um deles já era repetente na turma e veio de outra escola, de outro concelho.

Nesta turma, também se encontravam em vigor dois planos de melhoria que tinham como objetivos melhorar o foco e a atenção, bem com a redação correta dos textos, com o nome de “Estou atento” e “Roteiro de Escrita”, respetivamente. A um dia da semana, os alunos iam à Biblioteca da escola e participavam no Projeto “Escola a ler”, onde os alunos realizavam as atividades planeadas pelas professoras bibliotecárias.

2.3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

No ano de 2013, a mestranda terminou o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nessa altura, recorda-se que defendeu, na apresentação da sua dissertação de Mestrado, a importância da aprendizagem ao longo da vida, que se traduziu, mais tarde, na realização de formações contínuas e numa Pós-graduação. Inicia-se esta reflexão com este pequeno pormenor, porque foi o trabalho e a experiência profissional nos jardins-de-infância e nas escolas do 1.º CEB ou salas de estudo, que a mestranda entendeu que a segurança e a postura profissional, observadas na PES, estavam presentes no seu labor, visto que estas competências foram desenvolvidas ao longo do tempo e trazidas com pertinência para o estágio realizado no 1.º e 2.º CEB. Salienta-se também que, o trabalho com crianças dos 3 aos 9/10 anos, permitiu melhorar outras competências fundamentais, como a sensibilidade e a responsabilidade. No que diz respeito à primeira competência, um professor precisa de reconhecer a diversidade de alunos que existe numa sala de aula, e até na escola, com diferenças mais ou menos destacadas perante o contexto familiar e social que cada criança está envolvida. Em relação à responsabilidade, defende-se que um professor, e generalizando a informação no 1.º e 2.º CEB, “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. [...] promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5574). Isto é, o trabalho do professor é exigente e deve ter em conta a caracterização da turma e do contexto escolar, assim como a própria especificidade didática de cada área curricular.

Ora, neste parágrafo inicial, julga-se que a experiência de trabalho permitiu a construção da sua identidade profissional, derivada de uma reflexão constante das suas práticas pedagógicas. A respeito deste ponto, considera-se que “cada sujeito vai (re)construindo a sua identidade, numa interação constante com outros e com as situações de vida. Parte-se do princípio de que cada professor é um agente ativo na sua própria construção identitária” (Araújo et al., 2012, p. 2). Estas observações pessoais sobre a identidade profissional da professora em formação foram utilizadas igualmente na PES, pois, particularmente no 2.º CEB, existiu um crescimento profissional substancial com as reflexões e conversas com os Professores Cooperantes e Supervisores, bem como a partir das próprias narrativas reflexivas elencadas no Portefólio, construídas pela mestranda.

No 1.º e no 2.º CEB, destacam-se alguns pontos-chave que importa refletir. E, por isso, refere-se nos seguintes apontamentos uma reflexão particularizada de cada Ciclo de Ensino.

Um professor do 1.º CEB trabalha com uma turma constituída por 20 a 26 alunos (Despacho Normativo n.º 10-A/2018, 2018), dependendo da necessidade de acompanhamento de alunos com NAS, e leciona diferentes áreas curriculares, desde Português, Matemática, Estudo do Meio, áreas das Expressões Artísticas, Cidadania e Desenvolvimento, esta última de maneira transversal. Idealmente, este trabalho pode ser feito de forma articulada, pois como nos diz Roldão (2020, p. 82), “é importante que o modo de organizar a aprendizagem seja harmonizado metodologicamente, apelando convergentemente a operações cognitivas de grau e complexidade idênticas, e que se visibilizem para o aprendente os nexos entre os diferentes campos do conhecimento”. Esta relação articulatória entre as diferentes áreas curriculares foi particularmente explicada e trabalhada nas várias UC do Mestrado que se finda e, acima de tudo, nas aulas lecionadas no 2.º ano do 1.º CEB, pois, por exemplo, a professora em formação desenhou planificações cujos conteúdos diziam respeito a Matemática e Estudo do Meio ou Português e Matemática, conforme Anexo F. Não foram, contudo, menosprezadas as outras áreas que também foram incluídas, mesmo que, por vezes, de forma ténue, como a Expressão Dramática, as Artes Visuais, a Música e a Cidadania e Desenvolvimento, pois as Expressões Artísticas e a Cidadania são áreas importantes para o desenvolvimento holístico do aluno, mas foram trabalhadas num curto tempo letivo, adequada ao tempo da matriz curricular e até de forma transversal no caso da Cidadania.

Na opinião da mestranda, esta relação entre as diferentes áreas curriculares foi positiva e proporcionou ambientes de aprendizagem enriquecedores, com aplicação de métodos e recursos diferentes, que, simultaneamente, promoveram a autonomia, a relação interpessoal e o pensamento crítico. Tudo isto está interligado com o fundamento do PASEO, referencial curricular do sistema educativo português, documento importante que delinea as áreas de competências necessárias a desenvolver, numa perspetiva de promover, nos alunos “um perfil de base humanista, centrado na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Campos & Couto, 2018, p. 18). Portanto, os documentos de referência e o conhecimento científico-didático foram essenciais para realizar um estágio de forma adequada. A devida articulação entre áreas

curriculares e o uso dos referentes teóricos, que justificam a ação pedagógica, tornaram-se numa das maiores preocupações na PES, que, por vezes, implicaram a procura e a pesquisa de recursos e estratégias devidamente adequados para desenvolver um trabalho promissor com os alunos. As aulas no 1.º CEB, inicialmente, incluíam atividades que precisavam de mais fulgor e diversidade. Através do reconhecimento de aperfeiçoar e incluir uma variedade mais abrangente de recursos nas atividades, a professora em formação melhorou, com devida qualidade, a sua prática profissional, salientando-se um aspeto cómico na sala de aula do 2.º ano: os alunos utilizaram os seus computadores para realizar um trabalho a pares, estando devidamente interessados e empenhados na atividade. Essa tarefa foi continuada depois do intervalo do almoço e, assim que entraram na sala, começaram logo a continuar o trabalho que estavam a fazer, com o mesmo entusiasmo e empenho inicial e sem a professora em formação ter dito nada. As atividades diziam respeito à área de Português e implicavam a partilha de informação: um aluno lia e o outro escrevia, com inversão de papéis, conforme Anexo F. I.

O trabalho aqui desenvolvido centrou-se na realização de uma atividade de leitura, visto que os alunos leram primeiro o texto que lhes foi entregue, de modo silencioso, e depois num trabalho a dois, um aluno leu uma parte e o outro transcreveu-a no computador. No final, sublinharam as partes que deram resposta às questões quem, onde, quando e o quê.

Com a procura de recursos e de estratégias cada vez mais diferenciadores, a gestão do tempo tornou-se um desafio. Se, num momento inicial, havia pouca noção do tempo que os alunos destinavam aos exercícios de escrita, de cálculo, de leitura e de interpretação, por exemplo, com a prática, apercebeu-se da dinâmica de trabalho da turma e do trabalho que podia realizar, mas o cumprimento do tempo para cada atividade era excedido nas várias áreas curriculares. Foi necessário desenhar atividades mais adequadas ao tempo das aulas. Foi um aspeto melhorado ao longo da PES, em ambos os ciclos.

No desenho das planificações de Português do 1.º e do 2.º CEB, a professora em formação privilegiou a utilização do livro, como recurso necessário para as suas aulas e para promover a competência leitora. Mexer, folhear, observar, ler um livro são primordiais no desenvolvimento cognitivo da criança e “se queremos que as crianças sejam futuras leitoras, há que providenciar um contacto precoce com o livro, de modo a estimular o desenvolvimento de inúmeras

competências básicas” (Martins & Viana, 1996, p. 59). A partir daí, foram realizadas atividades no âmbito do domínio da gramática ou da escrita, seguindo as linhas orientadoras do laboratório gramatical ou da pré-escrita, a planificação e textualização, de modo respetivo. Todas estas tarefas encontram-se interligadas com os objetivos definidos nas AE e foram concretizadas com a preparação prévia e antecipada de vários recursos. Foi um trabalho estimulante, que incluiu momentos de utilização de recursos digitais. Verifica-se que, no âmbito desta área curricular, a professora em formação podia ter recorrido com mais frequência à preparação de textos e trabalhos para a apresentação à turma, sendo esta proposta uma das estratégias mencionadas para exercitar o domínio da Oralidade.

No trabalho realizado na área curricular de Estudo do Meio, a estrutura utilizada, no desenho das aulas, foi a Motivação, o Desenvolvimento e a Consolidação. O conhecimento didático sobre esta área curricular proporcionou a recolha e seleção de diferentes fontes documentais. Na atividade de Motivação, e depois de identificado o tema da aula, preferiu-se inicialmente o conhecimento prévio deles. Reconhecendo a estrutura didática desta área curricular, a mestranda percebeu que era igualmente importante aprofundar o trabalho em torno das fontes, cujos conhecimentos não podiam ser banalizados ou pouco esmiuçados. Isso implicou uma maior consciência da necessidade de definir questões orientadoras, para o diálogo ou um trabalho de escrita, que permitissem aos alunos retirar a devida informação dos dados que analisaram. Inclusivamente, foi reconhecido o valor da relação entre o estudo de Estudo do Meio e o meio local, pois é nesta dualidade que os alunos constroem aprendizagens significativas, pois, de facto, a “abordagem pedagógico-didática a partir do meio local fornece às crianças ferramentas de análise da comunidade em que se integram e que, por sua vez, alargar-se-á ao funcionamento da sociedade onde esta se enquadra” (Maia et al., 2015, p. 12).

Em relação ao 2.º CEB, e especificamente às áreas de Português e HGP, com turmas constituídas por um número de alunos díspar, derivado de uma incluir alunos com NAS e outra com ensino articulado de Música, respetivamente, o desenho das planificações foi um trabalho exigente e que implicou a resposta à postura mais passiva da turma de Português e mais ativa e participativa da turma de HGP. Por isso, tentou-se equilibrar o conhecimento científico próprio de cada área

curricular e metodologias diferentes, que permitissem o envolvimento dos alunos nas aulas e, como tal, foi estabelecido, não raras vezes, o trabalho de grupo.

Julgou-se que, neste Ciclo de Ensino, a preocupação era, em Português, a utilização correta e cuidada do conhecimento científico e o desenho de atividades devidamente complexas, adequadas ao nível do 6.º ano, e em HGP, a clarificação do conhecimento histórico aliado ao espaço e tempo, que cada conteúdo está implicitamente ligado. Essa preocupação com o conhecimento científico trespassava para o lado dos alunos, que também deviam utilizar o vocabulário próprio de cada área curricular. Logo, nas duas áreas curriculares, e dado o tempo da aula (50 minutos), a diversidade de recursos e de metodologias teve de ser diminuída, com a experiência, visto que também aqui não se conseguia cumprir com a planificação até ao fim.

Clarificam-se duas situações que mostraram o não cumprimento da planificação. Em Português, as atividades de escrita, que devem, impreterivelmente, incluir momentos de planificação, textualização e revisão, demoravam o tempo completo da aula e obrigavam a um trabalho em grande grupo recorrente, com interpelações adequadas por parte dos alunos. A professora em formação reforçou, nestas atividades, um diálogo permanente, com o registo no quadro das informações deles, definindo-se, no fim, um texto coeso e sintaticamente correto. Um desses trabalhos foi, inclusive, remetido pela Professora Cooperante para a Newsletter do Agrupamento de Escolas. A aula terminava, rapidamente, só com este trabalho de grupo que a professora em formação pretendia que fosse também a pares ou individual para efeitos da própria avaliação formativa, a qual “assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2937). Nas aulas de HGP, sucedeu-se, várias vezes, não conseguir realizar as atividades de Consolidação, que representavam o momento ímpar para averiguar os conhecimentos aprendidos pelos alunos que, muitas vezes, se traduziam em exercícios simples, objetivos e práticos, cuja resolução também era feita rapidamente.

Ambas as situações ilustradas foram sendo afinadas com o tempo e, por isso, no fim da PES, já não se tornaram autênticos desafios.

De ressaltar, por fim, que na PES houve um trabalho de equipa, em par pedagógico, vantajoso, em parceria constante com os Professores Cooperantes e Supervisoras, e, por isso, as oportunidades de aprendizagem, os recursos e as metodologias utilizadas foram, progressivamente, melhoradas e adequadas ao contexto educativo. Salvaguarda-se a importância das pesquisas e do trabalho autónomo que a professora em formação realizou para aperfeiçoar a sua Prática Educativa. Algumas atividades ou projetos, em mente, não se concretizaram, que se consideravam impactantes e de valor na PES, pois ao longo dos semestres eram definidas algumas prioridades por parte da mestranda ou surgiam alguns constrangimentos, sem controlo das estagiárias, situação mencionada no subcapítulo 2.3.4..

Futuramente, prevê-se a continuidade desta dinâmica de trabalho a nível profissional, pois a envolvimento e a motivação dos alunos foram observáveis, inclusive com as questões mencionadas logo à entrada da sala "Hoje, é a professora que nos dá a aula?" (com a resposta afirmativa da professora) e a resposta terminava com "Fixe. Ainda bem". Menciona-se, a respeito das aulas, que algumas atividades se realizariam de forma diferente, consoante a informação constante nas grelhas de avaliação ou nas reflexões pessoais, pois refletindo sobre as reflexões pós-ação entende-se que algumas atividades teriam de ser revistas ou aperfeiçoadas.

Termina-se esta reflexão com uma frase na qual a professora em formação se identifica relativamente ao valor pessoal e profissional da PES e do próprio Mestrado: ser professor é reconhecer

a importância de uma formação inicial e contínua capaz de promover, para além de conhecimentos e competências de natureza científica e pedagógica, a autonomia, a criatividade e a reflexão crítica, o espírito colaborativo, a abertura à pesquisa e à inovação, o empreendedorismo investigativo e a fluência tecnológica (Leal, 2009, p. 1302).

2.3.1. ARTICULAÇÃO CURRICULAR NO 1.º CEB

A abordagem do 1.º CEB implica referir as áreas científicas, de igual interesse didático e científico, a Matemática, as Ciências Físico-Naturais e as Ciências Humanas e Sociais (em Estudo do Meio) e as áreas de Expressão Artística. Como as atividades, neste Ciclo de Ensino, foram,

constantemente, trabalhadas de forma articulada, prevalecendo o valor da ligação entre áreas ao invés de as segmentar, exemplificam-se alguns desses momentos específicos, de seguida.

Primeiro, refere-se teoricamente à articulação curricular como o momento ótimo para a “criação de um ambiente educativo no qual o fio condutor está num conteúdo e na sua abordagem conferida por díspares disciplinas, permitindo tecer uma aprendizagem global e significativa, uma vez que a exploração de uma temática curricular invoca várias perspetivas” (Silva et al., 2020, p. 26). Reivindica-se que este trabalho de articulação permite um alicerçar de conhecimentos necessários para a vida plena em sociedade, conseguindo ver a ligação e a pluralidade de conteúdos. Neste movimento alternado de conhecimentos, prevalece a língua materna, “que tem a importante função de agregar e enaltecer a sua relevância enquanto disciplina, bem como de meio de comunicação dos falantes” (Silva et al., 2020, p. 26). A área de Português assumiu-se, em todas as situações, como transversal e intrínseca ao trabalho desenvolvido.

Na primeira planificação, em novembro, e juntamente com o par pedagógico, os alunos anunciaram os conhecimentos que tinham sobre a Lenda de S. Martinho e o Magusto, por ser a altura própria deste tipo de atividade. E, como tal, antes de escutarem a lenda, estiveram atentos ao dígrafo <nh> para encontrar em palavras, oralmente e escritas, quer num exercício de ficha individual, quer num jogo intitulado “Qual é a palavra?”, cujo atenção era focada na escuta da palavra e do reconhecimento do som.

Entretanto, e após a leitura da lenda pelas professoras em formação, os alunos foram divididos em grupos para recontar a história através da dramatização, sinalizando-se a importância de encarnar as personagens e de intensificar a voz para se perceber as falas. Foi uma atividade muito singela que esclareceu a compreensão da lenda e a sua tradição oral, na forma como é contada. Esta atividade permitiu o trabalho da área da Expressão Dramática.

Considerou-se, neste ponto, a importância de levar material de fantasia para dar mais valor à imaginação e esplendor à dramatização.

Na planificação seguinte, na mesma altura, e também com o par pedagógico, a turma do 2.º ano aprendeu a dentição e a importância da higiene dentária e, depois de preencherem um boletim de

saúde individual, escutaram uma música de fundo para perceberem o tema que iam trabalhar. Pela escuta da banda sonora do filme *Harry Potter* (2001), os alunos perceberam que iam entrar em algum assunto relacionado com feiticeiros e magia. E, por esse motivo, foi apresentada a sugestão de criarem, nos seus grupos, uma poção saborística.

Cada aluno recebeu uma ficha para preencher e todos provaram um alimento (doce, salgado, ácido, salgado, amargo), definindo-o num desses critérios, numa tabela própria. Os alunos, em grupo, procuraram os alimentos nos panfletos de supermercado para recorte e colagem na respetiva poção. No final, cada poção ficou exposta no *placard* da sala, podendo os alunos rever a atividade no tempo que quisessem. Esta atividade foi desafiante e enternecedora para os alunos, pois todos queriam provar os alimentos e ter a certeza que respondiam a todos os pontos da tabela. Alguns demoraram a saborear os alimentos, com a necessidade de ter a certeza do sabor que provaram. A própria música criou um momento suspense, que todos apreciaram e que entenderam.

Esta atividade articula vários saberes como as Ciências Físico-Naturais, pela referência a uma atividade prática e degustativa, bem como as Artes Visuais, pelo trabalho associado à motricidade fina e à destreza manual.

Na UD “A remar pelo mar, a riqueza a alcançar”, os alunos do 2.º ano foram introduzidos com a dramatização da professora em formação no formato pirata cozinheira. Para eles desvendarem o problema anunciado no pequeno teatro, alguns alunos foram chamados a intervir numa atividade prática, incorporada novamente nas Ciências Físico-Naturais, que consistiu no desvendar de uma mensagem secreta. A professora em formação levou o material da atividade e um aluno à vez assumiu um papel diferente, usando luvas descartáveis para o efeito. Colocaram água e depois Betadine num recipiente de vidro, misturando bem, e, no fim, puseram a folha com a mensagem secreta, que revelou o teor da informação, a liberdade.

Repetidamente, aqui faz-se referência às Ciências Físico-Naturais e às atividades práticas, valorizadas para trabalhar os conteúdos, originando-se a motivação para aprender e o gosto por participar, e respeitando-se o descritor “Utilizar processos científicos simples na realização de atividades experimentais” (DGE, 2018a, p. 2). Permite-se, desta forma, o desenvolvimento da

literacia científica, que, resumidamente, se define como “a capacidade de um indivíduo para se envolver em questões relacionadas com a ciência e de compreender as ideias científicas, como um cidadão reflexivo” (Marôco et al., 2016, p. 20).

No âmbito da Matemática, primeiro que tudo, “o professor precisa de se sentir à vontade na Matemática que ensina. Para isso tem de conhecer bem os conceitos, técnicas e processos matemáticos” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 15). Reconhecendo o papel que a Matemática tem no mundo e sabendo bem as noções essenciais de Matemática, no 1.º CEB, o docente necessita de analisar as estratégias, recursos e metodologias mais pertinentes para se utilizar. Isso implica a valorização da “Matemática na aplicação a problemas concretos, do quotidiano e a outras realidades em que esta disciplina está ligada” (Fernandes, 2006, p. 68). Ou seja, deve-se encarar a Matemática na aplicação diária dos alunos, no seu contexto escolar e quotidiano.

Partindo desta afirmação, reflete-se sobre as demais atividades. Na UD “Sucessão: reinar e sequenciar”, e depois da análise de algumas palavras da história trabalhada sobre reis e príncipes, os alunos ouvem um desafio lançado pela professora em formação, incluído com as personagens da história, cujo conteúdo incidiu nas sequências de números, relacionadas com o pensamento algébrico.

Os alunos começaram por responder ao desafio mostrado através da ferramenta *Canva* e, em conjunto, definiram-se estratégias e modos de resolver as questões, privilegiando-se o sentido crítico e a análise da informação do desafio. Após este momento de recolha de conhecimentos, e reflexão em grupo do problema, os alunos organizaram uma sequência de lápis (dos alunos), orientando-se por um critério à escolha, por cores ou por contagem de números. Justifica-se que a utilização de materiais didáticos é importante e permite a compreensão e apropriação dos conceitos matemáticos. Também se admite que “Apesar da utilização do material não determinar por si só a aprendizagem, é importante proporcionar diversas oportunidades de contato com materiais para despertar interesse e envolver o aluno em situações de aprendizagem matemática” (Botas & Moreira, 2013, p. 254). Repete-se, é importante envolver os alunos no trabalho direto com matérias manipuláveis, pois, só assim, atingem o nível de abstração próprio desta área curricular.

Alguns alunos explicaram depois os seus raciocínios, havendo um consenso de que “As sequências são listas de números – sequências numéricas – ou figuras/pictogramas – sequências pictóricas – que apresentam uma determinada regularidade repetitiva ou crescente” (Martins et al., 2020, p. 371). Depois de compreender este conceito, a professora em formação entregou um cartão *Plicker* a cada aluno, que utilizaram para responder a cada questão colocada sobre a regularidade da sequência apresentada. Os alunos observaram vários exercícios, devendo identificar a regra de formação, levantando o cartão com a opção de resposta virada para cima, que era digitalizada pelo telemóvel da mestranda que depois averiguava na aplicação *Plicker* quem tinha acertado e errado na questão. Um exercício que permitiu a avaliação dos alunos, bem como a diferenciação de estratégias através da utilização de recursos digitais, que, neste caso, se centrou na motivação dos alunos para a aprendizagem.

Considera-se oportuno afirmar que o estudo da Matemática não se relacionou com a postura mecanizada e de memorização de regras e fórmulas matemáticas. Aliás, estes só têm valor quando apoiam a atividade matemática (Ponte & Serrazina, 2000). E, lamentavelmente, “O apelo à memorização a tempo curto e a formas convencionais de pensamento, a algoritmos ou procedimentos que se decoraram sem se compreender, entregou a Matemática a um caminho que afugenta muitos alunos e os condena ao fracasso” (Figueiredo et al., 2019, p. 21). Conhecendo e reiterando esta explicação, em momento algum motivou-se a memorização de procedimentos, apenas pelo intuito de os conhecer.

Tal veredito é válido para a aula lecionada na UD “A epopeia dos Descobrimentos: as terras, os povos e o Eu”, pois, neste caso, os alunos aprenderam as horas através de relógios analógicos manipuláveis, disponibilizados oportunamente pelo Professor Cooperante, conforme Anexo F. II. Neste trabalho manipulativo, promoveu-se o trabalho cooperativo, pois os alunos, em pares, escreviam as horas e mexiam nos ponteiros das horas e dos minutos, usando o quadro interativo e o desenho para clarificar conhecimentos. Pelo diálogo entre alunos e docente em formação, conseguiu-se entender de que forma os discentes utilizaram os conceitos e a informação matemática para trabalhar as horas. Entende-se que “a comunicação permite-nos entender o nosso conhecimento matemático, considerando e interagindo com as ideias dos outros [...] a Matemática é também uma linguagem” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 59). As ideias matemáticas

foram coerentes e relacionadas com o estudo do conteúdo em questão. Nesta troca de conhecimentos, desenvolveu-se, concomitantemente, o raciocínio e a comunicação matemática, “por forma a serem capazes de descrever, explicar e justificar, oralmente e por escrito, as suas ideias, procedimentos e raciocínios, bem como os resultados e conclusões que obtêm” (DGE, 2018c, p. 2).

O ensino da Matemática não se pode circunscrever à perspectiva de ensinar os alunos a gostar desta área curricular. Outras dimensões estão associadas ao estudo desta “ciência [...] [que] nos oferece uma cultura quantitativa sem a qual seria impossível enfrentar com êxito uma boa parte dos problemas que os cidadãos têm de resolver ao longo da vida” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 75).

2.3.2. O ENSINO DE PORTUGUÊS NO 1.º E NO 2.º CEB

Um professor que leciona Português no 1.º ou no 2.º CEB sabe que esta área curricular tem uma importância essencial em todo o percurso académico dos alunos e “reveste-se assim de um valor individual e social fundamental e a sua promoção cumpre essencialmente à escola, nos seus diversos lugares de ensino-aprendizagem” (Leal, 2009, p. 1303). Logo, nos primeiros anos de escolaridade, o trabalho realizado com os alunos deve promover o conhecimento da língua que, embora seja intuitivo nos falantes de língua materna devido ao *input* linguístico que a criança recebe no seu contexto social e familiar (Sim-Sim et al., 1997), se traduz inicialmente na língua oral. A escrita, a leitura e a gramática são depois aprendidas no ensino formal e, por isso, quem ensina necessita obrigatoriamente de possuir o conhecimento científico-didático necessário ao exercício da profissão. É, portanto, função do professor ensinar devidamente e criar oportunidades de aprendizagem rigorosas e cognitivamente complexas, desencadeando nos alunos o gosto por esta área curricular e pelo estudo da língua materna.

O Português é visto como transversal a todas as áreas curriculares e, por isso, um aluno proficiente na aprendizagem desta área, mais facilmente, compreende, lê, interpreta e responde às atividades das outras componentes do currículo, pois é entendível, assim, que o ensino de Português “implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (DGE, 2018d,

p. 1). E, além disso, o “conhecimento explícito da língua e a reflexão sobre a sua estrutura afiguram-se [...] como imprescindíveis para o favorável desempenho nas outras áreas do saber e até para o sucesso no âmbito profissional” (Morgado et al, 2021, p. 6181). O documento da DGE (2018d) refere igualmente que o desenvolvimento das competências nucleares no ensino de Português está alicerçado em quatro domínios: Oralidade, Leitura-Escrita, Educação Literária e Gramática.

A professora em formação teve a preocupação de concretizar experiências de aprendizagem relacionadas com os domínios em estudo, de forma articulada e enriquecedora, validando a importância de incluir as metodologias próprias de cada domínio e trabalhando numa perspetiva de articulação vertical, possíveis através das UD. Descrevem-se, de seguida, os diferentes domínios à luz do conhecimento científico-pedagógico, assim como se remetem as atividades relacionadas diretamente com cada domínio. Esclarece-se, para já, que em todos os casos, a escolha de uma obra literária foi o mote principal para desenvolver o trabalho de articulação, que originou um título aglutinador de cada UD, e a implicação de duas turmas (2.º e 6.º ano) motivou a criação de um trabalho exigente e adequado às suas caracterizações.

O domínio da Oralidade parece ser aquele que, por ser tão natural e recorrente no dia-a-dia, é o menos trabalhado na sala de aula. Aliás, faz sentido afirmar que esta forma de linguagem é adquirida e dominada pelos falantes de língua materna, no seu ambiente familiar e social. Todavia, esta não pode ser a única justificação para ser incluído nas aulas através das respostas às questões criadas para o diálogo bidirecional entre aluno-professor.

Acredita-se que a “condição fundamental para a aquisição/aperfeiçoamento de competências numa língua é o seu uso comunicativo – «aprender-se a falar, falando» [...] em condições próximas daquelas que se colocam ao falante, no seu quotidiano” (Amor, 2001, p. 67) e, como tal, perspetiva-se a possibilidade de realizar atividades orientadas e relacionadas com o intuito deste trabalho: possibilitar aos alunos o desenvolvimento das suas capacidades linguísticas, planeando, revendo e articulando os seus textos e os seus pensamentos. Isso exige o conhecimento do contexto (formal ou informal), do interlocutor, da forma como se realiza essa comunicação (presencial, digital ou à distância) e da mensagem a comunicar ou, em suma, “num contexto de comunicação oral, o reconhecimento dos mundos de referência passa pela capacidade de

inserção de uma gramática de base oracional numa gramática do discurso adequando-se, por esta via, o texto ao contexto” (Figueiredo, 2011, citado por Araújo, 2018, p. 960).

A Oralidade não se traduz só na Expressão; também é imperioso falar-se da Compreensão que no 1.º e no 2.º CEB se relaciona, por exemplo com o “saber escutar [e] reter o essencial” (Sim-Sim et al., 1997, p. 53) do que ouvem. Nesse sentido, a disponibilidade de atividades relacionadas diretamente com este domínio foi relativamente adequada, respeitando o tempo destinado ao trabalho de cada conteúdo e a quantidade de regências definidas para a professora em formação.

No 2.º ano, um dos momentos relacionados com este trabalho é mencionado na planificação da primeira UD, denominada “Histórias Antigas, Narrações Ensinadas”. A história utilizada foi “O rabo do gato”, de *Contos Populares Portugueses*, de Adolfo Coelho (2013).

A aula iniciou-se com a entrada dos alunos na sala a escutarem repetidamente a voz da mestranda, em modo áudio, a dizer um trava-línguas, “Gato escondido com rabo de fora está mais escondido que rabo escondido com gato de fora”. A partir daí, criou-se um diálogo, orientado por várias questões, sobre o significado do trava-línguas e o motivo pelo qual tinha escolhido esse exercício oral, isto é, foi proporcionado a envolvimento dos alunos com as suas opiniões / ideias, revelando-se a comunicação primordialmente. Alguns alunos responderam, prontamente, que íamos ouvir uma história sobre um gato ou o rabo de um gato. Uma vez que os alunos ouviram continuamente o trava-línguas, foi-lhes solicitado, de seguida, que tentassem lê-lo, individualmente, em voz alta, depois de algum tempo de preparação. Foi um momento desafiante, mas muito enternecedor, pois todos os alunos quiseram participar na atividade. E, quando não conseguiam dizer o trava-línguas corretamente, pela singularidade deste tipo de exercício, os alunos pediam para repetir mais uma vez, dando certezas que não se iam enganar. Esta atividade tão simbólica, que incluiu a referência ao Património Literário Oral, permitiu à professora em formação compreender de que forma os alunos entenderam e exprimiram as suas ideias sobre o assunto do trava-línguas e se conseguiam ler de forma fluente e articulada as palavras que o constituíam. Além disso, também permitiu iniciar a antecipação do título da história, que, entretanto, trabalharam.

Adiante, e porque a história menciona várias profissões terminadas em /-eiro/, foi solicitado aos alunos que salientassem as profissões que tinham ouvido, depois de já as terem ordenado numa atividade online, mas também dissessem e escrevessem outras que terminassem com o mesmo som, num guião previamente entregue. A professora foi, igualmente, fazendo o registo das palavras no quadro e certos alunos destacaram, logo, o som final das palavras. Ou seja, embora a escrita e a oralidade possuam as suas próprias regras e sejam distintas uma da outra, podem estar implicitamente ligadas. A atividade realizada apelou à recordação da história, “O rabo do gato”, lida pela professora em formação e à seleção da informação necessária para a resolução do exercício, com evidências claras à consciência fonológica, pois, neste caso, averigua-se que o “desenvolvimento da sensibilidade à rima constitui um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica, direccionando a atenção das crianças para a forma das palavras” (Freitas et al., 2007, p. 49).

No fim, a professora em formação apresentou um vídeo com a apresentação de um senhor com a profissão de macaqueiro, que trabalha na localidade onde se situa a escola, mas desconhecida pelos alunos, e cuja palavra terminava com o mesmo som anterior. Depois de verem/ escutarem o vídeo, tiveram de identificar a profissão e o trabalho que lhe estava associado, destacando-se, assim, um exercício de escuta ativa. O destaque para a palavra “macaqueiro” criou alguma perplexidade e surpresa, por ser alheada da realidade dos alunos.

Ainda neste ano de escolaridade, salientam-se duas atividades incluídas nas planificações da segunda UD “Sucessão: reinar e sequenciar”, que foram trabalhadas partindo da obra *Os filhos do rei pequenino e da grande rainha*, de Taro Miura (2021).

Os alunos, a princípio, ouviram a história dramatizada num teatro de fantoches e interpretaram-na, individualmente, num exercício online e, depois, recordando oralmente as profissões que a história enumera, com as respetivas ilustrações, a professora em formação colocou em cima da cabeça de um aluno à vez, sem ele conseguir ver, a imagem de uma dessas profissões. Os alunos foram desafiados a dar indicações sobre a imagem (nunca mencionando a profissão), devendo o aluno adivinhá-la. Esta atividade é muito similar ao jogo tradicional e familiar do “Quem é quem?”, que promove a expressão oral dos alunos, com o necessário planeamento das informações a mencionar e a fala audível e articulada para o jogador implicado entender. Seguindo esta

sequência, os alunos ainda tiveram oportunidade de planejar e escrever um texto em grupo que descrevesse a profissão, entregue a cada um, para posterior apresentação à turma.

Posteriormente, e na aula do dia imediatamente a seguir, os alunos, mantendo o trabalho na mesma história, realizaram um exercício semelhante ao conto redondo. Os alunos relembrou o príncipe que se tornou o sucessor do reino e, observando a ilustração da história e de uma pintura parecida com o príncipe da obra (passada de mão em mão), iniciaram a criação de uma história introduzida por “Era uma vez” e continuada por cada aluno. À medida que a história continuava, os alunos iam estando atentos à lógica do texto oral, tentando dar continuidade ao que tinham escutado antes. Alguns demoravam mais tempo a pensar numa frase com sentido, sendo mais extensos na quantidade de palavras ou mais sucintos. A professora ia auxiliando com os conectores discursivos que podiam dar ligação ao que era dito, evitando-se repetições de palavras como /e/ e /depois/. No fim, ouviram o texto produzido oralmente, verificando-se se fazia sentido ou se havia falhas na sua continuidade. Este último exercício permitiu um trabalho de diálogo e de reflexão de grupo.

No 6.º ano, a mestrandia teve a oportunidade de realizar atividades relacionadas com o domínio da Oralidade, de forma interligada e numa sequência lógica diretamente com as atividades precedentes e subsequentes. Exemplificam-se várias tarefas incluídas nas sequências didáticas, que se conglutinaram em várias UD.

Na primeira UD, designada “Histórias Antigas, Narrações Ensinadas”, a professora em formação continuou o trabalho da obra *Ulisses* de Maria Alberta Menéres (2016), já iniciado previamente pelo par pedagógico. Inevitavelmente, o domínio predominante no estudo desta obra foi a Educação Literária, mas os outros domínios foram paralelamente utilizados para promover outras aprendizagens. No começo da aula, os alunos procederam à sintetização do texto já trabalhado, devendo organizá-lo de forma lógica. Para isso, a professora em formação chamou um aluno, menos assíduo na participação, entregando-lhe várias frases que deveriam ser lidas e colocadas de forma sequencial num cartaz para exposição na sala. Esse aluno leu a frase em voz alta, e em diálogo e consonância com a opinião da turma, a história ficou organizada por momentos-chave. Os alunos entenderam, na globalidade, o exercício proposto, mas reconhece-se a pertinência de ter criado um cartaz e frases de tamanho maior.

A capacidade de síntese e a Oralidade podem estar interligadas, quando se acentua o trabalho em torno da compreensão e expressão oral. A respeito desta afirmação, sintetiza-se esta dualidade, com o seguinte esclarecimento: No nosso quotidiano, “somos confrontados com a necessidade de selecionar o conteúdo informativo mais relevante de outros textos [...]. [A síntese é] uma ferramenta de trabalho ao serviço quer da comunicação (oral e escrita), quer da apropriação e da construção de conhecimento” (Jorge, 2019, p. 150).

Na UD nomeada “Sucessão: reinar e sequenciar”, uma das atividades propostas teve que ver com a observação de um trailer do filme *Shrek*, no sentido de retirar informações implícitas e relacionadas com a história que iam estudar. Foi pedido à Professora Cooperante a possibilidade de abordar o texto “O silêncio da princesa”, de *Histórias do arco da velha*, de António Botto (2022), na aula com os alunos do 6.º ano. A partir da interpretação da história e da informação do trailer – como as personagens observadas e a razão do comportamento da personagem principal –, os alunos compreenderam a relação entre o texto e o filme. O registo das ideias foi efetuado no quadro e, por isso, mais facilmente, os alunos tiveram perceção do que disseram.

O momento de diálogo entre aluno-professor foi o que se realizou, pois o objetivo incidu na oportunidade de comunicar e explicitar a informação indispensável à relação intertextual entre um vídeo e um texto literário.

A aula acabou com um trabalho a pares, que consistiu no planeamento de argumentos a favor ou contra o comportamento da personagem principal, da história “O silêncio da princesa”, numa atividade de debate. Todos os alunos concordaram com o argumento “contra” e, por isso, a mestranda decidiu, aleatoriamente, definir quem devia defender a favor ou contra. Neste pequeno exercício, os alunos planearam o seu texto oral, verificando-se uma maior dificuldade na redação dos argumentos a favor. Para tal, a mestranda apelou à criatividade e à imaginação, elucidando os alunos com algumas sugestões.

Identifica-se, por último, uma atividade enquadrada na Oralidade, e mencionada na UD “A epopeia dos Descobrimentos: as terras, os povos e o eu”. A sugestão dada à turma foi a observação da leitura dramatizada, e realizada por dois alunos escolhidos propositadamente, que encarnaram as personagens Infanta e Capitão do poema narrativo “A Bela Infanta”, d’ *A Nau Catrineta e Bela*

Infanta e outros romances de Almeida Garrett (2016). Após a escuta da leitura do poema realizada pela professora em formação, que os alunos apreciaram face aos comentários “Uau” ou “Muito bom”, os dois alunos leram em voz alta e articulada as falas das personagens, acentuando-se a importância de destacar na fala o ritmo e a intenção comunicativa dessas falas, mesmo que não se trate de um texto dramático. Os alunos realizaram, depois, uma apreciação crítica, oralmente, do momento de leitura e da forma como entenderam o texto à luz da maneira como este foi lido, sinalizando-se momentos mais difíceis com a presença de arcaísmos.

Em relação ao domínio da leitura/ escrita, este julga-se ser o mais óbvio e observável numa aula de Português, visto que se aborda o livro e o texto. Indiscutivelmente, corrobora-se com a afirmação de que a “aula de Português é, sobretudo, uma aula de língua [...] Assim, a caracterização de uma aula de Português implica também, e indubitavelmente, a referência ao texto e à leitura, constituindo um momento privilegiado de ensino e de aprendizagem. O texto corresponde a um elemento central” (Morgado et al, 2021, p. 6181). Por esse motivo, e porque fez sentido trabalhar assim, o objeto preferencial nas aulas de Português no 1.º e no 2.º CEB foi o livro, que originou o trabalho e o apego ao texto, valorizando a informação, a linguagem, os recursos expressivos e a mensagem transmitida. Houve uma tentativa, bem-intencionada, de investir na literatura, a partir da entrega desse material aos alunos, que apreciaram toda a informação (para)textual aí existente. Exemplificam-se três momentos deste tipo de trabalho: na aula de Português, do 6.º ano, da UD “A remar pelo mar, a riqueza a alcançar”, os alunos aprenderam as características do texto dramático, com ênfase na distinção do teatro, e, no fim da aula, receberam, a pares, um livro desse género literário, e realizaram, sequencialmente, três exercícios, como a leitura silenciosa, a escolha de um excerto simbólico e a leitura dramatizada, em voz alta, para a turma. Foi o momento de destaque, nesta aula, pois os alunos envolveram-se, com presença, neste exercício, que apenas solicitou a leitura faseada e a relação com o livro.

A mesma dinâmica foi utilizada numa atividade, propositadamente planeada para trabalhar o Dia Mundial da Língua Portuguesa. Essa atividade foi desenhada e aplicada com o par pedagógico e, no final da aula, em articulação com o género textual ensinado nessa altura (texto lírico), os alunos tiveram na sua posse livros de poesia, declamando depois um dos poemas, escolhidos por eles,

em voz alta. Também aqui se observou um trabalho comovente, em que todos se aplicaram na leitura expressiva dos excertos optados.

De frisar, igualmente importante, a entrega das obras, estudadas nas aulas, como *Ulisses* (2016) e *Os Piratas – Teatro* (2014), pois os alunos deram conta dos pormenores que só o manuseio do livro nos dá conta. Paraphrasing Soveral (1996, p. 26), “o livro permite, por força da sua imutável essência, por ser uma longa e articulada escrita, a reflexão escrita e especulativa sem a qual a cultura morre e os homens se degradam”. Este axioma é terminante nas suas palavras e não há senso comum que o rebata. Tendo em conta o tempo da aula de Português no 2.º CEB (50 minutos), e deliberadamente, não era nossa intenção pôr os alunos a ler um texto na íntegra, mas antes as partes que o constituem, da maneira como entendessem, num tempo cronometrado e destinado a essa tarefa. De resto, isso foi uma das preocupações do par pedagógico na abordagem de uma obra literária, isto é, não era plausível no tempo letivo que nos foi destinado, pedir aos alunos que lessem do início ao fim determinada obra na sala de aula. Para clarificar esta situação, enriquece-se esta opinião com o argumento de que “a leitura efetiva da obra deve ser planeada [...], motivo pelo qual não se advoga uma leitura impreterível e total da narrativa em tempo letivo – sublinhe-se, em tempo letivo” (Oliveira, 2019, p. 254). Idealmente, o aluno deve (ou melhor, pode) ler a obra, na íntegra, no ambiente extraletivo, utilizando depois os conhecimentos do texto, na sala, em exercícios próprios. Invoca-se a leitura, realizada individualmente, para trabalhar determinados capítulos e partes dos textos literários. Não se esquece, assim, um ponto primordial, a “leitura natural, é de suma importância na promoção da leitura e no desenvolvimento das capacidades essenciais ao leitor literário, pois explora a afetividade entre texto e leitor, vínculo no qual se alicerça o gosto pela leitura” (Oliveira, 2019, p. 254).

A par da leitura, que se pode realizar com recurso a diferentes meios audiovisuais, e em voz silenciosa, alta, dramatizada, expressiva, por exemplo, esclarece-se que a lógica das atividades em torno da leitura e da escrita não se traduziu numa linearidade, demasiado simplista, de ler um texto e escrever, pois, habitualmente, na “aula de português, parte-se da leitura de textos e escrevem-se textos” (Duarte, 2008, p. 4). Esta escrita é, muitas vezes, despegada de critérios úteis e necessários para se conseguir escrever e sem se servir de um texto modelo, sobressaindo-se que um “texto não é qualquer conjunto de frases [...]. Não é o resultado da soma de palavras,

frases ou de outros textos, mas de um projeto de dizer constituído numa dada situação comunicativa” (Duarte, 2008, p. 4). Ou, pelas palavras da Professora Elisama, expressas em seminário próprio, quando um escritor escreve um texto, ele tem em conta aspetos muito próprios da Literatura e do conhecimento explícito da língua, premissa válida para quem aprende a escrever. E, talvez por isso, pela relação fraca com a escrita, os alunos bloqueiem a iniciação à escrita de um texto, habitualmente de tipo narrativo, com indagações como “Não sei o que escrever”, “Posso falar deste assunto?”, “É para escrever sobre o quê?”, “Quantas linhas são obrigatórias para escrever?”. Tudo isto nos dá conta da falta de motivação e do gosto por este tipo de atividade. Transforma-se numa tarefa maçadora e sem interesse para o aluno, quando ela não é devidamente planeada. No entanto, paradoxalmente, a “escrita ocupa [...] um lugar omnipresente na escola e daí que tenha uma importância determinante para o sucesso ou o insucesso escolar. [...] Aquele que não consegue aceder à cultura do escrito fica marginalizado” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 112). Logo, o professor tem de ensinar a escrever bem, algo que também se concretiza se os alunos tiverem hábitos de leitura. Está (re)visto que um estudante que lê periodicamente, textos literários ou não literários, é fluente na escrita, porque já compreende os mecanismos de escrita e torna-se mais eficaz neste exercício, no que à coerência e coesão textual diz respeito. Ler não pode ser unicamente o único preditor para se saber escrever. A esse respeito, a escola tem um papel inquestionável.

Nesse âmbito, numa atividade de articulação vertical entre Português do 2.º e do 6.º ano, aplicada pelo par pedagógico, e no dia destinado ao trabalho em torno do Dia da Criança, em específico aos direitos da criança, ambas as turmas, separadamente, realizaram a mesma sequencialidade de tarefas, com exercícios de escrita finais de maneira abrangente diferentes. Nos dois anos de escolaridade, os alunos ouviram a leitura expressiva do poema “Hoje é Dia da Criança”, d’ *O Livro das Datas*, de Luísa Ducla Soares (2009), com a análise textual de forma oral e com base na revisão dos versos dicotómicos, cujo registo das ideias foi feito no quadro. Depois de entendido o tema e o assunto da aula, os alunos viram um vídeo da Aula Digital, disponibilizado pela editora Leya, com o título “Direitos da Criança”. A partir dessa visualização, os alunos explicaram o que tinham compreendido, dando destaque aos direitos que as crianças em África, muitas vezes, não têm.

No exercício de leitura do texto e de observação do vídeo, fez-se a ponte entre a informação dada pelo poema e pelo vídeo, cujos dados foram igualmente registados no quadro. Foi visível que os alunos do 6.º ano conseguiram identificar com mais facilidade os direitos das crianças, valorizando a nacionalidade e a liberdade, conceitos de nível de abstração mais elevado.

Partindo da disponibilidade de tempo da aula, de 50 minutos, os alunos do 6.º ano construíram, em grande grupo, um poema concreto, depois de analisados e observados exemplos de poemas visuais dos autores Augusto de Campos, Paulo Leminski, E. M. de Melo e Castro e Haroldo de Campos. Findo esse trabalho, solicitou-se o destaque de palavras necessárias e obrigatórias para a escrita de um poema, feita nos mesmos moldes, relacionado, de forma muito particular, com os direitos das crianças. Foi escolhido o modelo de uma mão, votado pela maioria, e, com registo individual no caderno diário. Os alunos ditaram os versos que deram origem ao poema concreto, conforme Anexo G.V.. O poema foi amplamente aceite e compreendido por todos. O trabalho foi, prontamente, enviado pela Professora Cooperante para a Newsletter do Agrupamento.

Na turma do 2.º ano, numa aula de 90 minutos, e depois do diálogo sobre o poema e o vídeo, cada aluno escreveu num papel, entregue aos discentes, um direito, mais importante e de destaque para eles. Depois da escrita desse direito, os alunos colaram-nos num cartaz pensado para esse efeito e o par pedagógico apresentou os direitos das crianças consagradas na Declaração com o mesmo nome. Simultaneamente, iam comparando se o direito que cada um definiu estava mencionado na Convenção sobre os Direitos da Criança. Para esse efeito, os alunos foram interpolando com essas observações, necessárias.

No fim, realizou-se o exercício de escrita mais exigente, que deu origem a um trabalho feito com orgulho e ânimo. O par pedagógico questionou aos alunos se conheciam a canção “Sou uma taça” do *Panda e os Caricas* e todos confirmaram que sim. Apresentaram-se versos já definidos para a canção, fazendo-se o levantamento de ideias para os versos que faltavam. A partir da melodia da canção, os alunos leram o poema da mesma maneira que a canção original, mas com a letra adaptada ao poema criado. Depois de ensaiada a leitura musicada do poema, os alunos apresentaram-na no dia seguinte, de manhã, às restantes turmas da Escola. Esta apresentação não foi feita no mesmo dia para que os alunos tivessem tempo para preparar, em casa, a leitura do poema.

Citam-se, agora, exemplos de atividades, enquadradas em UD, e relacionadas com o domínio da leitura-escrita.

No 2.º ano, na UD “Histórias Antigas, Narrações Ensinadas”, os alunos foram introduzidos na aula com a leitura repetida e sistemática de um trava-línguas, relacionado com o tema da história que iam conhecer, que, como já foi dito anteriormente, teve de ser ensaiado e repetido pelos alunos. A partir da identificação do assunto da história, os alunos ficaram a conhecer o seu título, “O rabo do gato”, e, depois, a professora em formação especulou com os alunos quem era a personagem principal e o que ia acontecer com o rabo do gato. Entretanto, cada aluno recebeu o texto da história, supramencionada, e seguiu a leitura expressiva feita pela mestranda, tipo de atividade que se enquadra na “leitura assistida [...]. Para os leitores aprendizes ou com dificuldades de leitura, ouvir ler um texto ao mesmo tempo que acompanham a leitura é uma estratégia facilitadora do desenvolvimento da fluência” (Borges & Viana, 2020, p. 17).

Foi solicitado aos alunos que sublinhassem palavras desconhecidas, visto que a história ainda incluía algumas palavras arcaicas, que foram esclarecidas no fim da leitura. A esse propósito, foi pedido aos alunos que dissessem, oralmente, frases que contemplassem essas palavras, de modo a entender se havia a compreensão semântico-pragmática das mesmas. A partir daí, desenrolou-se um exercício, adaptado do Programa “Ouvintes Sortudos” (2020), elaborado por Miguel Borges & Fernanda Leopoldina Viana, que se denomina leitura em coro. Para cada parte da história, definida previamente pela professora em formação, a turma repetiu em coro o que tinham escutado, situação essa que foi alterada para pequenos grupos alternadamente, porque, caso contrário, não havia a perceção da simultaneidade e fluência na leitura. E, para cada parte, a professora em formação questionou “Se tivessem de fazer um desenho sobre esta parte da história, o que fariam?”. Esse questionamento permitiu a revisão oral do texto da história, em fases, e relaciona-se diretamente com a compreensão leitora, por se incluir no momento “durante” a leitura. Após este exercício, os alunos preencheram um guião de leitura, com perguntas direcionadas para a compreensão literal, cuja informação deviam encontrar expressamente no texto. Dois dos alunos tiveram um questionamento adaptado às suas dificuldades, na leitura e na escrita, em Português, derivadas da fraca assiduidade no 1.º ano de escolaridade e, por isso, mencionou-se nos guiões exercícios de escrita de frases e da divisão de palavras em sílabas.

Na UD denominada “Sucessão: reinar e sequenciar”, os alunos do 2.º ano observaram a professora em formação caracterizada com uma coroa e uma manta nas costas e um fantocheiro na mesa. Nesse momento, os alunos atreveram-se logo a dizer que iam ouvir uma história sobre reis. Eles escutaram a história *Os filhos do Rei Pequenino e da Grande Rainha*, de Taro Miura (2021), através da visualização do teatro de fantoches, cujo cenário era um castelo. O par pedagógico fez a leitura da história, enquanto a mestranda manuseava os fantoches. Os alunos estiveram atentos à leitura do início ao fim, sabendo identificar a sequencialidade da história e o fecho final, logo de seguida. Nesse entretanto, foi mostrado o livro e os alunos identificaram os elementos constantes na obra, como o título, o autor/ ilustrador e a editora. Para esse efeito, cada aluno preencheu um cartão com essas solicitações e colou-o no caderno diário. Depois, realizaram dois exercícios de interpretação com questões de correspondência de ideias e de verdadeiro ou falso, na aplicação *Educaplay*, direcionados para a compreensão literal e reorganizativa, nos seus próprios computadores. No final da aula, os alunos criaram, individualmente, uma árvore genealógica da família mencionada na história, mostrando, assim, um trabalho relativo à área das Artes Visuais, num momento de articulação horizontal com a componente das Expressões Artísticas.

Na UD “A remar pelo mar, a riqueza a alcançar”, a turma do 2.º ano protagonizou um exercício de escrita expressiva e lúdica, pois, após a apresentação da professora caracterizada como pirata cozinheira, e depois de divulgadas ideias sobre o que era a liberdade – registadas no quadro, algo que o pirata não tinha, os alunos tiveram o desafio de construir um texto, em grande grupo, e replicado no caderno, com base em vários critérios; o primeiro critério, disse respeito à grelha para estruturar os pensamentos com três questões-chave quem, onde e porquê; o segundo critério, enquadrado na criatividade do exercício, obrigava à inclusão de palavras descontextualizadas no corpo de texto, como papagaio, candeeiro, relógio, cão e prancha de surf, iniciado pela expressão “No outro dia”. Foram estas palavras o cerne da motivação para a definição do texto em grande grupo. A realização desta atividade não foi eficazmente proveitosa, porque a professora em formação apercebeu-se que, acima de tudo, não podia aproveitar todas as ideias dos alunos, uma vez que o essencial era criar um texto verdadeiramente coeso, com ligações sintáticas, como os conectores. Todavia, o registo foi conseguido, e cumpriram-se os critérios definidos para a criação do texto. O planeamento da atividade de escrita lúdica e expressiva diz respeito à singularidade da própria atividade, pois contempla uma “vertente [...] marcadamente desbloqueadora,

libertadora, imaginativa, suscetível de propiciar uma maior ligação afetiva ao gesto de escrever” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 12), mas isso não é motivo para encará-la com leviandade. O aluno precisa, principalmente, de conceptualizar esta atividade como um momento de reflexão da língua.

No término da aula, os alunos viram a capa do livro *O Tesouro*, de Manuel António Pina (2013), e escutaram um excerto, escolhido propositadamente, tendo sido levantada a questão “O que é um tesouro? E se tivesses uma arca de um tesouro, o que lá colocavas?”, com registo da resposta em desenho. A apresentação dos trabalhos não se concretizou devido ao toque para a hora de almoço; não obstante, a professora em formação foi questionando aos alunos o que estavam a desenhar e que significado atribuíam ao tesouro.

Enuncia-se a explicação do tesouro e da liberdade. Esta planificação foi desenhada em par pedagógico e culminou numa articulação entre o projeto desenvolvido pelo par pedagógico associado à liberdade (do 25 de abril) e os piratas e descobrimentos, tema definido na UD da mestranda. Pareceu-nos uma tarefa impossível, ou no mínimo desafiante, mas que se agilizou e concretizou com a ajuda das Professoras Supervisoras Elisama Oliveira e Ana Rita Férias.

Em todas as aulas, pode-se aperceber que houve a preferência por uma obra literária, que fizesse a ligação entre a Educação Literária e a Educação Linguística, “na medida em que se torna possível a exploração das dimensões lúdica e estética da linguagem e a veiculação de valores que são parte integrante de uma plena educação para a cidadania” (Costa, 2016, p. 377). Esta afirmação é igualmente inoponível para as aulas de Português, no 6.º ano. Falta mencionar, contudo, um pormenor. Nas AE de Português do 6.º ano, a leitura e a escrita aparecem despegadas, por conterem descritores mais específicos para um e outro domínio. Contudo, manter-se-á o registo da exemplificação de atividades realizadas neste âmbito, pois, em nenhum caso, as atividades apareceram descontextualizadas ou de difícil articulação.

Na turma do 6.º ano, e na UD “Histórias Antigas, Narrações Ensinadas”, os alunos continuaram o estudo da obra literária *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres (2016), conhecendo mais um capítulo da história, a Ilha da Ciclópia. A professora em formação fez a gravação áudio de um excerto desse capítulo, utilizando essa gravação, a exposição do texto e a sonorização do mar para os alunos

escutarem a parte da história. A utilização do áudio, que não deve substituir sempre a leitura treinada e realizada no momento da aula, foi um método que se imprimiu de diferente e apelativo. Os alunos atenderam à informação implícita no excerto e, por isso, foram levantadas hipóteses com a questão “Qual terá sido o desafio lançado a Ulisses? Qual é a vossa opinião?”. A professora em formação registou as possibilidades de resposta no quadro e, a partir de uma imagem ilustrativa do espaço e da personagem do excerto, os alunos descobriram o nome da ilha, onde se inicia o trabalho de interpretação. Sobressai-se um aspeto de valor: os alunos deram pistas textuais sobre as características físicas da personagem ilustrada, e, diretamente pela pesquisa no *Google* (realizada, manuseada e controlada de modo exclusivo pela mestrande), eles chegaram à conclusão do nome da ilha. O recurso tecnológico foi de grande utilidade para se definir o espaço físico e social da história.

Todo este trabalho insere-se na atividade “antes” da leitura, que contém estratégias como “Activar o conhecimento anterior sobre o tema. Antecipar conteúdos com base no título e imagens” (Sim-Sim, 2007, p. 15) e, adiciona-se, prever a informação do texto a partir de pequenos excertos. Em aulas lecionadas pelo Professor José António Costa, na UC Didática de Português no 1.º CEB, foi esclarecido que a antecipação de uma obra literária não se traduz em estratégias tão singelas, como a apresentação da capa, de uma ilustração ou do título. A leitura de um excerto, da análise da contracapa ou da relação intertextual com outros textos permite o reconhecimento do assunto e tema a estudar, estratégias que só por si provocam a motivação e o interesse pela leitura e o conhecimento da obra.

A definição destas (e de mais) estratégias tem um propósito, o de possibilitar a compreensão do texto, que, como se sabe, não surge apenas pela leitura, pois o domínio do código escrito não permite automaticamente a compreensão (Ribeiro et al., 2010). Antes pelo contrário, é preciso ensinar os alunos a “compreenderem o que lêem” (Sim-Sim, 2007, p. 15). E, porque se trata da leitura e do estudo de obras literárias, existe, indiscutivelmente, uma relação muito clara e patente entre esse domínio e a Educação Literária, que vai estando presente aqui e acolá nas planificações. Isto porque existem estratégias que, num fio condutor com sentido, podem-se reunir e trabalhar articuladamente diferentes descritores de desempenho.

Posto isto, apresenta-se a atividade que permitiu um trabalho a pares, mas sobretudo individualizado, com o preenchimento de um guião de leitura. Nele, houve a preocupação de incluir um texto mais extenso, sem ser demasiado longo, que foi lido silenciosamente e em voz alta, com a envolvimento dos alunos que, habitualmente, preferem não participar. Verificou-se, a esse respeito, uma situação descrita como insólita, visto que um aluno leu, pela primeira vez, o texto em voz alta – repete-se em voz alta. Nunca tinha acontecido, pois o mesmo aluno evitava ao máximo esse pedido, apagando, se fosse preciso, os trabalhos que fazia, nas aulas lecionadas pela Professora Cooperante. Relativamente ao guião, as perguntas foram classificadas nos três níveis de compreensão de leitura – literal, inferencial e reorganizativa. Com base no questionamento e levantamento de dúvidas, na questão orientada para a capacidade de síntese e de organização sequencial do texto, a atividade foi realizada em grande grupo, e através de questões mais específicas e orientadoras, conseguiram orientar o pensamento e definir as diferentes etapas do texto.

No dia imediatamente a seguir a esta aula, os alunos continuaram a estudar o capítulo da *Ciclópia*, da obra mencionada, e, na fase que se considera “durante” a leitura, eles escutaram a leitura faseada do excerto escolhido, possível através do livro entregue primeiramente pela Professora Cooperante, e responderam do mesmo modo, a questões relacionadas com a informação explícita da história. Este exercício foi mais desafiante, com a definição do tempo cronometrado para responder às perguntas no caderno diário. No fim, fez-se a correção em grande grupo, chegando-se à conclusão de que o texto estava compreendido, pois os alunos foram destacando algumas inferências de expressões utilizadas na mancha gráfica. Pode-se afirmar que esta tarefa estava bem organizada, pois uma das possibilidades de tarefas é “Interromper a leitura em parágrafos ou palavras predeterminadas e formular perguntas a que os alunos devem responder de imediato” (Ribeiro et al., 2010, p. 17).

Termina-se esta exemplificação com a referência a um caso de intertextualidade, pela relação mencionada na história entre o Ciclope e o Adamastor, personagem da obra clássica da Literatura portuguesa, *Os Lusíadas*, de Luís de Camões (2009). Os alunos escutaram o excerto que cita essa dualidade e, perante a visualização de um vídeo, do programa educativo *Zig Zag* da RTP2, intitulado “Adamastor | Mitos e Lendas”, descreveram as duas personagens, por escrito,

ênfatizando-se que podiam dar relevo aos aspetos comuns entre as mesmas, motivo pela qual a escritora incluiu esta referênciã intertextual. Alguns estudantes jã conheciam de nome a obra *Os Lusíadas*, por isso, foi um saber acrescentado e cultural sobre um texto literário. Neste aspeto, a vantagem da referênciã à intertextualidade, sem mençãõ desta metalinguagem aos alunos, permitiu o desenvolvimento do espírito crítico e o interesse pela obra. Enriquece-se este pensamento com a citaçãõ, o “conhecimento profundo e alargado da memória do sistema semiótico literário possibilita ao leitor compreender e interpretar, de forma textualmente feliz, um texto literário” (Azevedo, 2008, pp. 75-76).

Nas aulas seguidas, da UD “Sucessãõ: reinar e sequenciar”, os alunos trabalharam o texto “O silêncio da princesa”, das *Histórias do Arco da Velha*, de António Botto (2022), como solicitado à Professora Cooperante, pois, na altura, era necessáριο explorar um texto narrativo e escolheu-se um que fosse aglutinador do tema comum da UD, a sucessãõ ao trono, com a participaçãõ de figuras que se relacionassem diretamente com o reino.

Inicialmente, e numa articulaçãõ evidente com a Oralidade, os alunos anteciparam o tema da história pela escuta da música “Water music”, de Georg Friedrich Haendel, e pela visualizaçãõ atenta do trailer do filme *Shrek*. A partir das conclusões dos alunos, quanto à questãõ levantada “Qual é o tema, o espaço e o enquadramento da história que vãõ conhecer hoje?”, registadas no quadro, e depois de uma leitura expressiva de um excerto do texto, projetado concomitantemente nesse suporte, comparou-se as ideias prévias com a informaçãõ constante na história. Foi efetuado um confronto entre o registo inicial e o depois da leitura, no quadro.

Uma das personagens do texto, como enuncia o próprio título, é uma princesa, e, por isso, partindo da informaçãõ que possuíam das características de uma pessoa com este título real, verdadeira ou fictícia, e do trabalho ecfrástico da pintura *Senhora Leeds, a futura Princesa Anastasia da Grécia (e da Dinamarca)*, de Giovanni Boldini (1914), elaboraram, num exercício a pares, um cartaz que teve o título “Procura-se” e, para isso, os alunos viram um texto modelo, para precisarem a localizaçãõ da informaçãõ. Esclarece-se, para os devidos efeitos, que no 5.º ano, os alunos estudaram a estrutura de um cartaz, mas foi importante observar a organizaçãõ do texto aí presente. O ponto de partida para todo este trabalho iniciou-se depois da leitura do parágrafo, aqui pormenorizado, “[o príncipe] solicitou licençã para partir à procura da tal Princesa Silenciosa. O rei

autorizou, e fez bem. Apenas com o príncipe partiu o primeiro-ministro do reino. [...] Aproximou-se um velhinho:

- Procurais alguma coisa?

- Sim, procuramos a Princesa Silenciosa” (Botto, 2022, p. 42). Numa sequência lógica e fluída entre as aulas, sem se ter sentido que a atividade surgiu de forma isolada, os alunos realizaram um exercício lúdico-expressivo, mostrando as suas capacidades de criatividade e de pensamento. Tornou-se um momento de empenho e de dedicação, porque começaram a surgir variadas ideias, que tornavam o cartaz mais apelativo para a leitura. A revisão e a correção linguística foram realizadas, individualmente, e durante a elaboração do cartaz. Os alunos concretizaram, entretanto, uma tarefa online, na aplicação *Educaplay*, que consistiu no preenchimento de um texto com lacunas, que só podia ser completado após a audição das partes lidas pela professora em formação. Este tipo de exercício, com uma estratégia simples, foi introduzido com questões, nas diferentes partes, para fazer a síntese do texto que tinham completado, e incentivando um trabalho aglutinador.

Na aula subsequente, a professora em formação fez a leitura do texto autobiográfico de António Botto e uma aluna, escolhida propositadamente (e resistente à participação nas aulas), leu a biografia do mesmo autor no livro *Histórias do Arco da Velha* (2022). Depois deste momento, encontraram-se pontos de encontro entre as informações constantes nos textos, verificando-se que o escritor teve uma vida controversa e difícil. Esta informação biográfica permitiu o conhecimento de uma personalidade portuguesa, com fortes influências na Literatura portuguesa, e de obras escritas por ele. Exorta-se este trabalho com a existência de casas de escritores portugueses, por todo o país, que viraram museus. A Casa Fernando Pessoa foi pesquisa assídua pela professora em formação por incluir recursos interessantes para os professores, em particular para o estudo da poesia.

Para terminar, os alunos foram divididos em três grupos, e cada grupo correspondia a um dos objetos mencionados na história – o lustre, o reposteiro e a porta. Todos receberam um guião de leitura, de acordo com o grupo a que pertenciam. Nesse trabalho, e evocando as estratégias de leitura, os alunos leram de diferentes formas, em voz alta ou em coro, o texto que lhes

correspondia e, depois, responderam às questões enquadradas nos diferentes (e todos) níveis de compreensão da leitura.

Na UD “A remar pelo mar, a riqueza a alcançar”, os alunos continuaram o estudo da obra *Os Piratas – Teatro*, de Manuel António Pina (2014), e, depois de visualizado o excerto de um vídeo da peça de teatro desse texto, os alunos leram silenciosamente as falas das personagens da Cena 3, conforme Anexo C. II. Alguns foram recebendo uns bilhetes, construídos pelo par pedagógico, para uma leitura em voz alta, dessas falas, à frente da sala. A professora em formação destacou a necessidade de ler a fala, de acordo com as indicações cénicas. No entanto, e porque a professora em formação não exemplificou primeiramente essa situação, os alunos não se empenharam no papel de atores. A leitura ficou aquém do esperado.

O trabalho que se seguiu, mais focado na escrita, foi aquele que mais motivou e incluiu um maior empenho de todos os alunos. Eles relacionaram o capitão da história com outros que conhecessem, atribuindo-se, por isso, a essa palavra o significado semântico de alguém que exerce o poder num barco, que pode ser apresentado como autoritário, atroz e implacável. E deram exemplos do Capitão Jack Sparrow e do Capitão Gancho.

Os alunos viram, então, um vídeo feito pela professora em formação com excertos dos filmes *Os Piratas das Caraíbas*, *Hook* e *Capitão Philips*. Este último não representativo da personalidade do capitão do texto dramático. Foi criada uma tabela, dividida em três colunas, no quadro, e os alunos disseram características físicas e psicológicas de cada um dos capitães, cujo registo foi feito na coluna respetiva. Surgiu um apontamento relacionado com os dois primeiros capitães, que não sendo adequado para a caracterização, foi escrito à parte e ao lado, mas foi valorizado. O conhecimento advindo da visualização do excerto dos vídeos e das experiências prévias permitiu a deslocação de informação muito interessante para a tabela. E, depois deste exercício, enquadrado na pré-escrita, os alunos substituíram, num trabalho a pares, as falas do capitão do texto dramático por falas inventadas (e possíveis) do Capitão Jack Sparrow, que amiúde apresenta uma personalidade muito própria, com traços de loucura e esperteza. Na etapa que aqui se inclui, realizou-se primeiro a “Preparação do texto, que consiste em pensar sobre o que se quer escrever e o que se pretende dizer” (Sá, 2018, p. 53) que só fica verdadeiramente bem estruturado, com estratégias parecidas com a concretizada e que consistiu, então, na “Ativação de

conhecimentos necessários à produção escrita, – Quer fazendo o sujeito evocá-los, – Quer ajudando-o a construí-los” (Sá, 2018, p. 54). No final, cada par leu as suas falas e entendeu-se o enquadramento da fala à personagem solicitada. Foi um trabalho ímpar, com aprendizagens significativas, o de ensinar a escrever.

Na UD “A epopeia dos Descobrimentos: as terras, os povos o eu”, a professora utilizou uma estratégia já exemplificada noutros momentos, o pedido ecfrástico das obras apresentadas. E também se previu a antecipação do estudo do poema “A Bela Infanta” através das pistas visuais. Foram mostradas as pinturas *Uma mulher a passear no jardim*, de Van Gogh (1887), e *Jovem mulher à janela*, de Salvador Dalí (1925), com um som de fundo de pássaros e vento. Os alunos deram várias sugestões de resposta sobre o que entenderam, com registo no quadro, e ouviram a leitura expressiva do poema, seguindo-o através do manual, que incluía o mesmo. Os alunos repetiram a leitura em silêncio, devendo sublinhar palavras desconhecidas, pois, tal como na história “O rabo do gato”, existe a presença de arcaísmos, cujo significado é essencial para entender o poema. Este tipo de estratégia relaciona-se com a particularidade de “Orientar os alunos para destacarem palavras/expressões eventualmente difíceis de compreender” (Ribeiro et al., 2010, p. 17).

E, de seguida, fizeram a interpretação do poema através de duas estratégias. Um aluno foi chamado à frente para escrever no computador da sala, com projeção no quadro, as personagens, o tempo e o espaço do texto poético, facilmente observáveis por se tratar de um poema narrativo, e os restantes destacavam com cores diferentes, diretamente no poema, essa estrutura. Logo a seguir, a professora voltou a ler o poema até ao oitavo verso – onde se identifica inicialmente o narrador –, a cantar, para que os alunos entendessem que existia uma expressividade significativa nos primeiros versos, diferente dos restantes. Nesses mesmos versos, foram exploradas inferências a partir de expressões em específico ou do acontecimento implícito. Os alunos entenderam o poema e conseguiram percebê-lo tendo em conta a forma de poesia utilizada.

Tratando-se de um poema antigo, a mestranda optou por, na última aula, utilizar uma estratégia diferente, ainda que mensurável à prática da escrita lúdica e expressiva. Isto é, os alunos ouviram o poema *Ser poeta* de Florbela Espanca, cantado por Luís Represas, e escreveram os temas e as ideias centrais do poema “A Bela Infanta”, d’ *A Nau Catrineta e Bela Infanta e outros romances* de

Almeida Garrett (2016), a partir da aplicação *Mentimeter*. Com base nessas ideias, a professora em formação catalogou-as em temas, conceitos e valores. Em grande grupo, escolheram-se as palavras que, irremediavelmente, estavam ligadas ao poema. E, num outro lado do quadro, explorou-se o significado atribuído às três palavras salientadas. Perante esta exploração, definiu-se um poema iniciado por “Ser leal é”, com a referência às palavras-destaque lealdade, amor e esperança. O registo ficou feito no quadro e no caderno e foi enviado pela Professora Cooperante para a Newsletter do Agrupamento.

Neste tipo de atividade, e porque se estudou a importância da intertextualidade, a professora em formação optou por este trabalho em torno dos valores e do tema essencial da lealdade, que se explica da seguinte forma, a “poesia [...] é um dos pilares das humanidades. Ao seguir os caminhos da emoção, da sensibilidade e da imaginação, o poema transmite conhecimento e valores humanos. Melhor ainda, ele molda o ser humano, de corpo e alma” (Boni, 2017)². Pode-se apreciar num poema a beleza das palavras e da linguagem, que, conseqüentemente, permite alargar horizontes, recorrer a memórias sensoriais e imaginar.

Sobre o domínio da Educação Literária, importa salientar que o trabalho desenvolvido esteve muitas vezes, se não sempre, em articulação proveitosa com o domínio da Leitura, por os dois domínios terem traços muito próximos e vizinhos. Menciona-se, mais à frente, alguns exemplos pontuais do trabalho que foi desenvolvido nesse campo.

A Educação Literária, como se depreende pela sua referência, diz respeito ao desenvolvimento de competências literárias, que pode ser efetivado se houver oportunidades de leitura, em casa e na escola, e das escolhas literárias sensatas para se ler ou ouvir ler. Parece fácil entender que a formação de leitores competentes passa por lhes distribuir uma panóplia de livros, de forma livre, e esperar que o tempo faça o seu trabalho. É de bom senso perceber que, tal como em outros domínios da área de Português, o planeamento, a escolha e a programação das atividades têm de ser clarificados e partir de objetivos claros e concretizáveis. E, mais ainda, deve-se ter em conta os interesses e as necessidades que os alunos possam manifestar quanto às suas práticas

² Boni, T. (2017). O poeta no coração da sociedade. In *UNESCO*. Consultado a 08/06/2023. <https://www.unesco.org/pt/articles/o-poeta-no-coracao-da-sociedade>

leitoras. Transcreve-se, as palavras prudentes, de que “não há aprendizagem quando a literatura se limita a ser ensinada, porque o mero conhecimento formal da literatura não garante sensibilidade estética, nem competência literária, porque a literatura existe para ser lida, compreendida, interpretada e valorizada [...]” (Plano Nacional de Leitura [PNL], 2022, p. 2). Compara-se esta situação com o projeto “Escola a ler”, realizado na turma do 6.º ano, num dia definido semanalmente, desenvolvido em consonância pela Professora Cooperante e pela Professora Bibliotecária, cujo trabalho era orgulhosamente sentido e anunciado pela primeira Professora. Nesse dia, os alunos tinham contacto com uma obra inscrita no Plano Nacional de Leitura (PNL) e realizavam atividades diferentes, mas simples, na Biblioteca, e relacionadas com o conteúdo da obra. Este projeto encontrava-se definido no Plano Anual de Atividades do Agrupamento e havia outras turmas envolvidas neste trabalho. O par pedagógico não se inteirou deste projeto por ser concretizado no dia exclusivo para as aulas e seminários na Escola Superior de Educação do Porto.

São estes projetos, a que se junta o PNL, que permitem um trabalho mais sentido e focado no estudo da Literatura. Não existe um consenso na definição deste conceito, e, por isso, referir-se-á ao mesmo como um conjunto de obras literárias de cada país. Em Portugal, encontram-se vários livros direcionados para os três géneros literários: narrativo, dramático e lírico. E foram estes os géneros literários trabalhados em Português, no 2.º CEB, e alguns no 1.º CEB. As obras estudadas enquadraram-se na literatura infantojuvenil e pode-se dizer que não há uma linha firme que separe um livro para ler às crianças ou um livro para adultos. A própria mestranda tem interesse na leitura de livros para crianças e jovens e para adultos. Veja-se, a título de exemplo, o caso da saga *Harry Potter*, de J. K. Rowling, que é lido por todas as faixas etárias. Contudo, pactua-se com a ideia de que escrever um livro especificamente para crianças é exigente e trabalhoso. E, a esse propósito, diz-nos Saramago (2013): “histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas. [...] Além de ser preciso saber escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar”. A par da escolha criteriosa das obras pela professora em formação (e até do par pedagógico), outra das atenções deve ser a forma como se leem os livros para os alunos, devendo haver momentos de trabalho autónomo nesse campo. A pesquisa de estratégias de mediação da leitura deve ser uma das preocupações do docente, para se provocar o interesse pelo livro no aluno, cuja

competência se desenvolve com o aperfeiçoamento e o treino da leitura em voz alta. Este tipo de estratégia é a das que a professora em formação mais gosta de realizar e o feedback dos alunos foi sempre muito positivo, ora com comentários agradáveis, ora com um bater de palmas. As histórias foram subordinadas à temática que se pretendia promover e, só a partir delas, é que se desenharam diferentes atividades. Teve-se em conta a necessidade de recorrer aos clássicos da Literatura ou a textos de qualidade, pressuposto válido para os dois Ciclos de Ensino, e que possibilitou o aumento de aprendizagens significativas, que não se prenderam somente com a análise textual. É, portanto, central, “consciencializar os futuros profissionais de educação para as dimensões estética, expressiva e lúdica da língua concretizadas na literatura infantil, [...] alargando a sua enciclopédia literária e solidificando a sua competência literária” (Silva, 2009, p. 27), para que também os futuros leitores façam desta prática uma rotina.

Esclarece-se, então, exemplos de atividades realizadas no âmbito do domínio da Educação Literária.

Na UD “A remar pelo mar, a riqueza a alcançar”, numa aula do 6.º ano, os alunos ouviram um excerto da obra *O Bojador*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (2000), através da dramatização do par pedagógico (uma caracterizada de criança e a outra de mãe). Ao fundo, via-se o cenário usado na ilustração do texto. Após este momento teatral, a professora em formação, agora transformada no papel de docente, questionou os alunos sobre o que viram e compreenderam, remetendo nesse diálogo para o cenário, as falas e as “atrizes”. Os alunos identificaram, sem dificuldade, a informação do teatro exigida, e escrita, entretanto, no quadro, e foi-lhes solicitado a visita ao site *Estudo em Casa*, da RTP, disponibilizada no *Google Classroom* no dia imediatamente anterior, nos telemóveis. A partir desse link, os alunos foram dizendo os conceitos que compõem o teatro, definindo-se uma definição simples para cada um. Foram escolhidos os mais relevantes. Nesse tempo de diálogo e de pesquisa, os alunos copiaram igualmente o trabalho escolar para o caderno.

A partir daí, a professora em formação questionou aos alunos “Que género de texto é utilizado para realizarmos um teatro?”. Ao que todos responderam em uníssono, “Um texto dramático”. Definidos os conceitos-chave, os alunos observaram um vídeo informativo sobre esse género de texto pela Escola Virtual e eles receberam o excerto dramatizado pelos dois elementos do par

pedagógico, colando-o no caderno, para respetiva delineação das partes constantes no texto dramático, que, neste caso, foram as falas e as indicações cénicas, com cores diferentes. Formalizado esse trabalho, houve uma correção em grande grupo, cujas dúvidas foram esclarecidas com este exercício.

Finaliza-se a aula com o momento que mais atraiu a atenção dos alunos. A professora em formação levou dez livros de textos dramáticos, de autores portugueses, e distribuiu-os por cada par de alunos. Eles folhearam, leram e escolheram um excerto para leitura em voz alta, respeitando, assim, um dos descritores das AE, “partilhar leituras através de [...] representações teatrais” (DGE, 2018d, p. 10). O objetivo era conseguir ler as falas das personagens, respeitando as indicações cénicas, objetivo este clarificado aos alunos antes da leitura. Foi um trabalho, e uma aula, de pesquisa e procura de informação, permitindo-os estar mais participativos e ativos na compreensão dos conhecimentos.

Num dia lecionado individualmente, em dezembro, na turma do 2.º ano, os alunos observaram a capa do livro *A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça*, de Werner Holzwarth (2010), sem o título estar visível. A professora em formação questionou-os sobre os possíveis títulos para o livro e registou-os no quadro. Poucos alunos já tinham ouvido falar da história, mas não sabiam o nome da mesma. Foi realizada uma leitura expressiva do texto, e a visualização simultânea das ilustrações. A história foi terminada no antepenúltimo animal (o porco), pois os alunos tiveram de adivinhar o possível animal que fizera aquilo na cabeça da toupeira. Os que já tinham ouvido a história, recordaram-se do cão e, por isso, todos eles com a plasticina, e de forma individual, tiveram de construir esse animal. No fim do trabalho, direcionado para as Artes Visuais, ouviram o som do ladrar de um cão e conseguiram entrar em sintonia com a história. A professora em formação terminou a leitura da obra e, depois, construíram a prancha da história.

Embora o desenrolar da atividade tenha fluído e decorrido com muita facilidade, a mestrandia precisava de averiguar com os alunos, e com o Professor Cooperante, os livros que pudessem ou não conhecer, visto que a novidade livresca leva a um maior foco, disponibilidade e atenção por ser algo inédito. Independentemente desta observação, os alunos foram capazes de adivinhar o tema e o conteúdo da obra através dos elementos paratextuais, algo igualmente importante para compreender a narrativa do texto lido e apresentado.

Remetendo ainda para o plano de aula supramencionado, reporta-se uma atividade ligada ao domínio da Gramática.

Depois de preenchida a prancha da história, corrigida com as respostas de cada grupo, os alunos ouviram a introdução de um texto informativo na plataforma *Canva*, sinalizando que da mesma maneira que existem espécies de animais (mencionadas na história), também existem “espécies” gramaticais. O termo classe de palavras ainda não era conhecido e, por isso, utilizou-se um termo mais corrente e comum para os alunos, aproveitando uma das sugestões usadas para introduzir o Laboratório Gramatical, que começa assim “Os animais dividem-se em espécies [...] tal como as palavras se dividem em «espécies» gramaticais. [...] Hoje vais conhecer uma «espécie» de palavras nova” (Vieira, 2010, p. 727). Tendo conhecimento que os alunos já tinham aprendido a classe dos nomes e dos determinantes, eles leram várias frases da história abordada, que contemplavam a sequencialidade do texto e, num diálogo entre todos, identificaram-se os nomes e os determinantes, escrevendo-os numa coluna à parte e devida correspondência ao feminino, masculino, plural ou singular na coluna adjacente, na ficha disponibilizada individualmente. Depois da correção em grande grupo, a professora em formação questionou, e mostrou, como se liam as frases sem a classe dos determinantes, verificando-se alguma incredulidade e estranheza na escuta das frases sem essa classe gramatical. E, por isso, ficou bem assente que os determinantes permitem uma construção sintaticamente correta das frases.

Frisa-se este exemplo com uma das atividades realizadas no âmbito da Gramática. Nas aulas lecionadas pelo Professor José António Costa e pela Professora Ana Sofia Lopes, na UC Didática do Português no 1.º Ciclo, os mestrandos aprenderam e planearam atividades enquadradas num Laboratório Gramatical e na Pedagogia dos Discursos. E foi o Laboratório Gramatical, o método de trabalho utilizado nas aulas do 2.º e 6.º ano.

Clarifica-se, primeiro, alguns pontos teóricos sobre estas duas referências. O Laboratório Gramatical, como o próprio nome indicia, refere-se à experimentação da língua, ou seja, ao trabalho experimental e laboratorial com a língua, pois o objetivo central é refletir sobre o uso da língua e o funcionamento linguístico ou, explicitamente, a “consciência explícita das regularidades da língua, dos tipos de unidades que formam as palavras e as frases, dos paradigmas flexionais, dos processos de formação de novas palavras, dos padrões da articulação entre frases” (Duarte,

1992, p. 165), fator imprescindível para o sucesso escolar nos outros domínios de Português (e não só). Importa referir, então, que “o ensino da gramática deve recorrer a uma abordagem activa e centrada no aluno, que é induzido, sob orientação do professor, à descoberta do conhecimento gramatical” (Vieira, 2010, p. 724). Com esta inferência, deduz-se que não se pretende que os alunos memorizem regras gramaticais, mas, pelo contrário, observem dados, descrevam e compreendam-nos, explorem hipóteses, treinem e manipulem a língua (Vieira, 2008; Duarte, 1992), ou seja, defende-se a abordagem indutiva na aprendizagem da gramática, por se implicar uma participação mais ativa do aluno e uma reflexão metalinguística do conhecimento linguístico.

Duarte (2008a, pp. 18-19) explica-nos as sete hipóteses de trabalho em torno de um laboratório gramatical, que inicialmente a mesma autora (Duarte, 1992) sintetizou em quatro hipóteses: “Formular uma pergunta acerca de um conjunto de dados [...] observar os dados ou a situação-problema [...] formular hipóteses [...] testar [e] [...] validar a hipótese [...] exercitar o conhecimento atingido [...] avaliar a aprendizagem”. Foram estes os pressupostos que nos levaram a definir as atividades realizadas em relação à Gramática, atendendo a que não existe obrigatoriedade na realização linear de todas as etapas, devendo adequar-se ao objetivo em estudo e aos ritmos de aprendizagem dos alunos.

Quanto à pedagogia dos discursos, que pode ser articulada com o laboratório gramatical no planeamento e na ação, esta “advoga a sua abordagem dentro de e a partir das coordenadas enunciativas de um texto/discurso [...] [e] permite o desenvolvimento de ligações fortes com duas dimensões específicas da aula de Português, articulando-as e integrando-as: a literatura e a gramática” (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 278). Os textos deixam de ser usados como pretextos para ensinar gramática e permitem a abordagem do funcionamento da língua. Surge, daqui uma verdade inigualável; a gramática deixa de ser vista como insignificante e descontextualizada. Pressupõe, contudo, um trabalho mais moroso e reflexivo com os alunos.

Na aula lecionada no 6.º ano, enquadrada na UD “Sucessão: reinar e sequenciar” e destinada unicamente ao ensino da Gramática, tendo em conta o tempo da aula de 50 minutos, os alunos recordaram o tema da história trabalhada previamente nessa semana, em “O silêncio da princesa”. Chegando à conclusão de que a palavra amor era um dos conceitos associados ao texto, os alunos ouviram uma parte da música, diretamente relacionada com esse tema, “Lado Lunar”, de Rui

Veloso, recebendo a letra da canção com palavras em falta. Através da escuta ativa da canção, os alunos embrenharam-se em escrever a palavra necessária. Terminado esse registo, fez-se a correção em grande grupo e questionou-se a que classe pertenciam as palavras, concordando todos que se tratavam de verbos (no modo conjuntivo). Tal modo já tinha sido abordado pela Professora Cooperante e, por isso, solicitou-se aos alunos que o identificassem e sinalizassem um deles para fazer a conjugação nos tempos presente, pretérito imperfeito e futuro do conjuntivo no caderno.

Para perceber melhor este trabalho, os alunos escutaram ainda uma série de frases, de forma pausada, inventadas e mostradas num vídeo amador feito pela professora em formação, referindo o verbo do modo conjuntivo nela presente. Passou-se, entretanto, ao registo de uma frase, no quadro e no caderno, para cada verbo identificado no vídeo pelos alunos, com correção simultânea. Foram escolhidos, propositadamente, três alunos com mais dificuldade na área curricular de Português para a escrita no quadro.

Através de um dos exemplos de Duarte (1992), foi sugerido aos alunos que observassem vários símbolos, com significados distintos e adequados a um contexto, para pensarem numa frase imperativa cujos verbos necessitavam de estar no modo conjuntivo. Este exercício foi contabilizado num cronómetro e realizado a pares. No fim, ouviram-se as ideias de cada par. A aula terminou com a revisão deste conteúdo num exercício online, no *Kahoot*, providenciado pela Professora Cooperante.

2.3.3. O ENSINO DO ESTUDO DO MEIO NO 1.º CEB E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB

Segundo o Programa do 1.º Ciclo, já revogado, “Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (Ministério da Educação [ME], 2004, p. 101). Sabendo que um professor do 1.º CEB leciona diferentes componentes curriculares, o desenvolvimento de oportunidades, diversas e significativas, deve ser moderado e constar numa das práticas dos docentes, partindo dos

conhecimentos que os alunos levam para escola, visto que eles estão sedentos de sabedoria e de conhecimento.

Numa estrutura organizada e sequencial de aprendizagens, é imprescindível recorrer à lógica hierarquizada dos diferentes níveis da Taxonomia de Bloom (revisada em 2002), iniciando-se no nível mais básico até ao mais complexo, e relacionando-se com os seguintes objetivos: compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar (Trindade et al., 2015). Logo, é entendível que o antigo Programa do 1.º CEB (ME, 2004, p. 101) declare que “Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas”. Estas citações, do Ministério da Educação, situam-se no Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, já revogado, mas que ainda assim fazem sentido no panorama atual no ensino da área de Estudo do Meio (EM). Isto porque, em EM, os alunos partem dos conhecimentos prévios para a compreensão do meio local, a qual permite a consolidação da “identidade pessoal e social, na medida em que reforça sentimentos de identificação, de partilha e pertença o que permite aos alunos reconhecerem-se como elementos de variados agrupamentos sociais” (Mateus, 2001, p. 71).

O meio local, estudado a partir de fontes históricas ou das vivências pessoais e formais com o espaço envolvente, é o ambiente privilegiado para um estudo sistemático e concreto da realidade em que os alunos estão envolvidos. Emparelhado ao ensino de EM, encontra-se, paralelamente, a componente da Cidadania e Desenvolvimento, que articulada com as diferentes áreas do saber, permite o desenvolvimento de um cidadão pleno, ativo e integrado na sociedade. Aliás, no 1.º CEB, podemos afirmar que o EM e a Cidadania andam a par e passo, não havendo uma exclusividade nessa ligação, pois o trabalho em torno da Educação para a Cidadania não diz respeito a uma única área do saber. Contudo, destaca-se que as Ciências Humanas e Sociais contribuem, em grande medida, para o desenvolvimento da Cidadania. Pode-se concordar que “as ciências sociais, como a história, a filosofia, a antropologia, se têm notado como fundamentais para a formação de cidadãos conscientes do seu papel numa sociedade que se anseia democrática e reflexivos” (Moreira, et al., 2020, p. 234).

Como se constata pelo documento orientador – as Aprendizagens Essenciais (AE) –, é incumbência do trabalho do professor “preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos

democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” (DGE, 2018, p. 2). Todavia, e apesar da flexibilidade dada aos docentes no trabalho que pretendem desenvolver nessa área do currículo, é preciso compreender que os alunos vivem num determinado contexto familiar e social, e apoderam-se dos conhecimentos que daí advém. E, numa aceção interdisciplinar, o trabalho da Cidadania é mais enriquecedor e estimulante se houver uma sinergia entre as diferentes áreas curriculares, que confluem para o mesmo objetivo, o de ajudar os alunos a progredir. Embora se reconheça que o desenvolvimento holístico dos alunos pareça uma utopia, o trabalho cooperativo e os projetos são alicerces para trabalhar os Conhecimentos, Capacidades e Atitudes definidos em cada área curricular (DGE, 2018).

Exemplifica-se uma aula de EM, definida num tempo reduzido e articulada com a Matemática, que tinha o conteúdo das regras de convivência social. Com base na estrutura – Motivação, Desenvolvimento e Consolidação –, os alunos entraram na sala, dirigindo-se a uma mesa com o número igual ao que era entregue a cada um, conforme Anexo E. I. A turma ficou dividida em grupos e os alunos começaram por ouvir a leitura de uma carta dirigida a uma criança, conhecida por eles, a explicar que a sala estava desorganizada. Iniciou-se uma conversa sobre o que estava mal na sala deles e que regras não estavam a ser cumpridas, com registo das ideias no quadro.

Os alunos observaram, então, as fotografias representativas de má postura e de incumprimento de regras, tiradas propositadamente em dias anteriores, e a sua análise foi feita oralmente, com questões orientadoras, confrontando-se as respostas com as ideias prévias. Depois, realizaram um jogo de associação de imagens, em computador próprio, devendo alocar a frase relativa a cada fotografia.

Para todos os efeitos, importa referir que a área de EM, que engloba as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Físicas e Naturais, pode ajudar na “preparação para a cidadania através da transmissão de valores de participação social e intervenção do cidadão na sua comunidade” (Mateus, 2001, p. 71) e permite o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo do aluno, bem como uma maior compreensão do que o rodeia. Devido a esse englobamento e ao estudo do meio local, bem como a conexão com a componente de Cidadania, a área de EM consiste num “conjunto de saberes [...] que, de forma natural, encaminham para uma abordagem pedagógica, flexível, inter

e transdisciplinar” (Jesus, 2022, p. 173). Só por isso, compreende-se a importância que esta área reveste. No entanto, a matriz curricular atual define que o EM deve ter somente uma carga horária de três horas semanais (Solé, 2021). Isto obriga a uma escolha criteriosa e bem pensada dos conteúdos a trabalhar, das estratégias e recursos a utilizar.

Nos primeiros anos de escolaridade, os alunos entendem o EM como uma componente que ensina a compreender o que os envolve, fazendo ponte com a Cidadania e a ligação com o dia-a-dia. Contudo, importa referir que o “envolvimento afectivo da criança com o meio gera dificuldade de distanciamento o que se traduz em dificuldades de análise” (Mateus, 2001, p. 72) e, como tal, este deve ser encarado, pelos alunos, com o meio privilegiado para compreender o seu lugar na sociedade e a relação com os outros. No 3.º e 4.º ano, essa mesma área curricular menciona algumas noções direccionadas para o estudo da História e da Geografia, por incluírem competências como a compreensão histórica, dirigidas à conceptualização espaciotemporal e, por isso, compreende-se que, neste caso, fala-se de um “alargamento progressivo de horizontes” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 35), que se traduz em atividades concebidas a pensar no “próximo para o distante [...] familiar para o desconhecido [...] presente para o passado [...] eu para os outros” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 35). Todavia, Roldão (1995) desvaloriza esta premissa por entender que não permite a relação e a integração de saberes e que os alunos são capazes de elevar o seu pensamento a um nível mais alto, indo além do concreto. O que, de facto, é de mais valor é a ligação entre os conhecimentos aprendidos e os conhecimentos prévios.

O levantamento de ideias e dos conhecimentos prévios acontece, habitualmente, no início de uma aula, atividade enquadrada na fase da Motivação, e dão origem à definição de uma questão-problema. Caso o conteúdo definido para a aula se enquadre nas Ciências Físicas e Naturais, a abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente) é aquela que faz mais sentido, que pode estar interligado com outro conteúdo das Ciências Humanas e Sociais, por exemplo. Está esclarecido que a interdisciplinaridade não é “um fim em si mesmo [...] [e] define-se como o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais empregando ao nível da teoria ou da investigação empírica os seus próprios esquemas conceptuais” (Quinta e Costa et al., 2015, p. 780) e, porquanto, trabalhar conteúdos/ áreas de forma descontextualizada, desapegada e desarticulada nunca foi objetivo, intuito e trabalho da mestrandia.

Entrando no campo dos conhecimentos prévios, e subscrevendo as palavras de Pinto (2016, p. 29) que “Constituindo o meio familiar, a comunidade local e os meios de comunicação, fontes importantes para o conhecimento histórico [...], o professor deverá partir da deteção de ideias prévias [...], podendo depois contribuir para a sua modificação e maior elaboração”, os alunos conseguem relacionar o que já sabem com o que vão aprender e, por isso, a sua postura nas aulas reveste-se das maiores intenções pedagógicas – a aprendizagem ativa pelo processo construtivista, termo último empregado por Piaget quando reconheceu a importância do “papel activo do sujeito na construção do seu conhecimento” (Bidarra & Festas, 2005, p. 178). São os alunos o foco central e são eles que descobrem os seus conhecimentos, com a tutoria do professor. Este comentário coaduna-se com o exposto nas AE, replicadas no documento do 1.º ao 4.º ano, na área de EM: “Centrar os processos de ensino nos alunos [...]; Tomar como referência o conhecimento prévio dos alunos [...]; Privilegiar atividades práticas [...]; Promover uma abordagem integradora dos conhecimentos [...]; Valorizar a [...] continuidade ao desenvolvimento da metodologia científica [...]” (DGE, 2018a, p. 3). Não existe um consenso na forma de gerir e auxiliar os alunos nesta descoberta de conhecimento, podendo ser mais ou menos dirigida ou diretiva. Concorde-se, efetivamente, com a afirmação “O apelo à actividade do aluno, sendo positivo, pode levar à crença de que a actividade só por si é suficiente para que haja aprendizagem, o que não é verdade. [...] Também a ideia de que se o aluno for activo será um aluno motivado para aprender é bastante discutível” (Bidarra & Festas, 2005, p. 183). O conhecimento da turma e do contexto escolar e o conhecimento científico-didático andam, portanto, de mãos dadas para efetivar um trabalho coerente e com sentido.

Em relação à abordagem CTSA, que declara “o aluno, como cidadão em formação, [que] deve reconhecer a utilidade do conhecimento científico e tecnológico, bem como as suas interações e implicações sociais e ambientais” (Alves & Pires, 2012), com o objetivo de promover neles a intervenção crítica e esclarecedora, na sociedade em que vivem. Sobre esta prática, exemplifica-se uma aula enquadrada nas Ciências Físicas e Naturais, na UD “A epopeia dos Descobrimentos: as terras, os povos e o Eu”: Os alunos começaram por observar vários títulos de notícias relacionadas com os órgãos do corpo humano que iam estudar, conforme Anexo E. II. A par da leitura do título, feita pelos alunos, a professora em formação foi questionando qual era o órgão destacado e que problema era identificado, exercícios estes enquadrados na atividade de

Motivação, até que se definiu a questão-problema “Quais são as funções dos órgãos do corpo humano?”. Este contexto inicial conseguiu, de modo profícuo, criar um diálogo aluno-professor e aluno-aluno sobre as experiências pessoais deles, com base no tema identificado nos títulos dos artigos. Posto isto, e entrando na parte do Desenvolvimento, dois alunos foram chamados à frente da sala e um deles fez o contorno do corpo do colega num papel cenário. Nesse contorno, o objetivo depois centrou-se em colar e identificar o local onde se situavam os órgãos em estudo. Para tal, os alunos leram e analisaram textos informativos sobre os órgãos, pois o descritor determina que eles sejam capazes de “Distinguir os principais órgãos – coração, pulmões, estômago e rins – em representações do corpo humano, associando-os à sua principal função vital” (DGE, 2018a, p. 6). O registo dos alunos ficou, por isso, visível no papel cenário e no caderno, onde foram incluindo igualmente uma ilustração do órgão trabalhado. Por fim, inseriu-se atividades práticas, pois os alunos manipularam e realizaram diversos exercícios, que não estão enquadrados nas atividades de tipo laboratorial, nem experimental, e tiraram ilações das aprendizagens que foram fazendo. Vários alunos foram chamados a intervir e sentiu-se uma vontade enérgica e de entusiasmo na participação. Os alunos que observaram as atividades, explicaram o que estava a acontecer e tiraram também eles as próprias conclusões. Esses exercícios estavam relacionados com os movimentos de inspirar e expirar e o último foi motivador, pois consistiu no jogo do “braço de ferro” para averiguarem o que acontecia ao músculo do braço, localizando-o.

Estas atividades práticas foram vistas como muito interessantes e apelativas pela sua praticidade pelos alunos. “No entanto, não é a simples manipulação de objectos e instrumentos que gera conhecimento. É necessário questionar, reflectir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planear maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões [...]” (Martins et al., 2007, p. 38). E foi esse o cuidado que a professora em formação teve na realização dessas tarefas.

A abordagem metodológica, já referenciada, e a procura ativa do saber pelo aluno são igualmente válidas quando se fala em conhecimento e competências históricas. Se no 1.º CEB, os alunos trabalham conteúdos essencialmente ligados ao meio local, em disparidade com o trabalho iniciado no 4.º ano no domínio da Sociedade sobre “os factos e as datas relevantes da História de

Portugal” (DGE, 2018b, p. 6), no 2.º CEB os alunos aprendem a História nacional, na área curricular denominada História e Geografia de Portugal (HGP), numa carga horária que “corresponde a dois ou três tempos lectivos (45 ou 50 minutos cada tempo)” (Solé, 2021, p. 28).

Pela referência variada às AE (2018), depreende-se que esse é o documento que define os conteúdos (Domínios) e os objetivos de aprendizagem (Conhecimentos, Capacidades e Atitudes), a trabalhar nas aulas. Importa, contudo, salientar o PASEO (2017) que contempla as áreas de competências a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, e não deve ser esquecido por ser o documento-base que permitiu a redação dos documentos orientadores.

Apesar da autonomia e flexibilidade curricular que gozam as escolas e os docentes, referenciada no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), a História e Geografia de Portugal, ao contrário das outras áreas curriculares, compreende uma organização espaciotemporal, que um professor necessita de seguir. Essa organização é o que, inclusivamente, dá significado semântico ao conceito de História, porque só assim se compreende e estuda a História. Pactua-se com a afirmação de que, no ensino da área curricular HGP, “os jovens conhecem diferentes sociedades e culturas num contexto espacial e temporal, o que os ajuda a perceber de que forma os espaços e o tempo se relacionam entre si” (Maia, 2010, p. 41).

Entra-se, agora, na competência essencial à compreensão do mundo, o conhecimento histórico. Não se pretende sugerir que o estudo da História é somente importante, porque ao estudar o passado, ajuda-se a compreender o presente. Isso é um dos poucos (e insuficientes) apontamentos que se pode fazer no ensino da História, embora se reconheça que o ensino dessa área curricular tem uma função social importante. O conhecimento histórico engloba-se em características, que vale a pena mencionar: “o pensamento cronológico que desenvolve o sentido do tempo histórico; a compreensão histórica, isto é, a competência para identificar [...] as causas dos acontecimentos; a análise e a interpretação da História [...]; a investigação histórica [...]; a análise de temas históricos e a tomada de decisões” (Félix, 1998, p. 34). Tais características aprofundam-se quando se desenham sequências didáticas em que se incluem atividades que os alunos têm de ser implicados, como a leitura e a análise de fontes, a partilha e o trabalho de grupo na descoberta do conhecimento, o diálogo e a reflexão conjunta conseguida em momentos de plenário, por exemplo. Ou seja, em todas as situações existe o desenvolvimento de conteúdos,

necessários para aprender História. Essas tarefas associam-se “à transmissão de conhecimento (saber), o desenvolvimento de capacidades e procedimentos (saber fazer) e de atitudes e valores (saber ser/saber estar)” (Maia et al., 2014, p. 3200). E, por isso, tal como observado na área de EM, de teor mais abrangente, as Ciências Humanas e Sociais também incidem no trabalho da educação para a cidadania, pois o aluno desenvolve o sentido de identidade cultural, a memória coletiva, o espírito crítico e a sua capacidade interventiva na sociedade, pois este considerado “como futuro cidadão, [é] ator no próprio processo de desenvolvimento democrático” (Maia et al., 2014, p. 3200). Isto é, estas áreas científicas incorporam aqui uma função cívica.

Aos alunos que, contudo, não veem utilidade na História, importa destacar que essa ciência nos dá “as origens, as genealogias, as ligações, as persistências. É ela que nos legitima as boas causas e denuncia as más experiências. É ela que permite um conhecimento mais realista e racional do presente [...]” (Alves, 2009, p. 21), traço convincente e relacionado também com a função social da História. Aos professores, que desenham um quadro muito tradicional de transmissão de acontecimentos e de mera exposição de factos históricos, é útil reiterar que “o ensino da História permite a aquisição e desenvolvimento de procedimentos (tratamento das fontes de informação, indagação, investigação, explicação multicausal), valores (o espírito antidogmático, a tolerância, a solidariedade) e atitudes que lhe são próprios” (Félix, 1998, p. 59). Desta forma, falar da História implica atender ao passado, presente e futuro, embora neste último seja, por vezes, difícil compreender, visto que a perspectiva futura não é tão desenvolvida “pela coincidência da perda de confiança do Ocidente no conceito de progresso (pelo menos na mente dos intelectuais ocidentais e ocidentalizados) e a emergência do discurso da memória nas humanidades” (Rüsen, 2009, p. 164). A este respeito sobre o passado–presente–futuro, onde a memória coletiva é relevante e interveniente, acrescenta-se que “o ensino da História possibilita a transmissão cultural de qualquer sociedade pelo conhecimento de uma memória colectiva do passado que nos ajuda a compreender melhor o presente e até mesmo a perspectivar o futuro” (Maia, 2010, p. 41), com enfoque na identidade cultural.

É a Educação Histórica, e respetiva incidência na consciência histórica, que auxilia na promoção da multiperspetiva e da multicausalidade, conceitos inerentes à História. Através da recorrente interpretação das fontes históricas, cuja compreensão provém da literacia histórica (Barca &

Gago, 2001), os alunos analisam dados históricos, definindo o tempo e o espaço a eles mensurados. A essa análise junta-se a compreensão dos dados, aos olhos de quem os escreveu. Existem várias perspectivas quando o conteúdo recai na época dos Descobrimentos, por exemplo, e se interpretam os relatos sobre a escravatura ou se confronta a *Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné (1451)* de Gomes Eanes de Zurara com outras fontes. A formação da consciência histórica é, pois, o mote principal para se aprender História e organiza-se em processos mentais básicos, como “A percepção de «um outro» tempo como diferente [...]; A interpretação desse tempo como um movimento temporal no mundo humano [...]; A orientação da ação humana pela interpretação histórica [...]; motivação para a ação” (Rüsen, 2009, p. 168-169).

É, neste sentido, que a professora em formação desenhou uma série de planificações, organizadas numa estrutura Motivação-Desenvolvimento-Consolidação, incidentes nos conteúdos definidos nos Domínios das AE de HGP, do 5.º ano do 2.º CEB, turma onde esteve envolvida. Exemplificam-se, por isso, alguns trechos dessas aulas, que, por serem extensas, se alinham com os pensamentos teóricos, aqui refletidos.

Na UD, com o título “Histórias Antigas, Narrações Ensinadas”, os alunos aprenderam a formação do reino de Portugal desde o reinado de D. Afonso Henriques, conforme Anexo D. I. A aula iniciou-se com a atividade de Motivação, que, sendo rápida e de provocação de interesse e envolvimento dos alunos, disse respeito a um exercício de diferenças. Os alunos observaram duas fontes iconográficas, a imagem do reino de Portugal em 1143 e em 1297, nas quais, oralmente identificaram as diferenças visíveis pela visualização dos mapas. E, partindo das respostas dos alunos, definiu-se uma questão-problema que deu resposta ao Subdomínio desta aula. De seguida, e entrando na partilha de um vídeo disponibilizado nos recursos digitais para os professores, com informação meramente expositiva, mas contada para o foco do estudo, os alunos realizaram um jogo denominado “Quem quer ser conquistador”, com adaptações do jogo tradicional com nome parecido. Este trabalho implicou a divisão da turma em grupos, que, primeiramente, ficou organizada em pares. Promovendo a relação interpessoal e o trabalho de equipa, os alunos responderam às questões do jogo, relacionadas diretamente com o que tinham estudado, daí a pertinência do vídeo. Quer na atividade inicial, quer nesta, os alunos compreenderam as atividades desenvolvidas, e demonstraram apropriação dos conhecimentos.

Findo este momento, a professora em formação recorda, com os alunos, um dos objetivos de D. Afonso Henriques, entregando a cada grupo uma caixa com a tarefa que lhes foi destinada. Na caixa, havia a explicação do exercício, que um dos alunos leu. Deviam organizar a formação do reino de Portugal, que teve avanços e recuos, em vários mapas sinalizados com o tempo cronológico. A partir dos dados de uma cronologia, conseguiram organizar, sequencialmente, e pelos diferentes reinados, o reino que se formou. A professora em formação dialogou com os alunos sobre as constatações observadas e solicitou-os a descobrir e enquadrar localmente as conquistas mais destacadas neste processo de formação e devido reinado.

Para terminar esta etapa do Desenvolvimento, os alunos leram dois textos de autor, com referência ao Tratado de Alcanises e, em grupo, definiram uma resposta à questão-problema levantada logo no início da aula. O tempo da aula terminou nesta tarefa e os alunos não resolveram a atividade de Consolidação, que sendo objetiva e pragmática, permite verificar a compreensão dos conhecimentos aprendidos pelos alunos.

Foi uma aula, com um registo muito simples, organizado e concreto para o desenvolvimento de conteúdos, que incluiu uma diversidade importante de estratégias de trabalho e que culminou em aprendizagens significativas.

Destaca-se a atenção para o facto de o manual escolar, que contém uma síntese da informação histórica e de várias fontes textuais e iconográficas, essencialmente, bem como a variedade de vídeos disponibilizados na Escola Virtual e na Aula Digital se transformarem em meros expositores de conteúdo se, com eles, apenas for aproveitado o teor informativo para explicar, ainda mais, oralmente, os acontecimentos e os factos históricos. Não basta ter o conhecimento guardado e adquirido para “transmitir” aos alunos. É necessário o diálogo entre conhecimento científico, pedagógico e didático para se saber lecionar uma aula de História. E, por isso, em todas as aulas lecionadas, e por se tratar também de uma turma curiosa e participativa, a professora em formação valorizou a necessidade de os alunos lerem diferentes fontes históricas para formar conhecimento a partir do tratamento e utilização de fontes. Houve, se assim se pode clarificar, uma relação equilibrada entre o que era necessário ensinar (conteúdo) e o como ensinar (estratégias e recursos).

Na UD “Sucessão: reinar e sequenciar”, um dos conteúdos trabalhados foi a Crise de 1383–1385, com destaque para a morte de D. Fernando e o problema da sucessão ao trono, conforme Anexo D. II. Nesta aula, os alunos continuaram em trabalhos de grupo, partindo das potencialidades desenvolvidas com a aprendizagem cooperativa. Na atividade de Motivação, cada grupo recebeu um esquema genealógico incompleto, necessitando de o preencher através da colagem das palavras soltas, que o compunham. Fez-se o apanhado geral da informação salientada nesse esquema e descobriu-se o tema da aula.

Na parte do Desenvolvimento, a professora em formação introduziu, então, como metodologia ativa (e inovadora) uma aula de *escape room*. Os alunos realizaram uma sequência de exercícios, organizadas temporalmente, e com desafios necessários para resolver e passar à etapa seguinte, que se iniciou com a visualização de um trecho de um vídeo sobre a Revolução de 1383–1385, passando pela interpretação de mapas e textos, ganhando o jogo quem terminasse primeiro e desligasse o cronómetro dos computadores.

No final, fez-se a correção dos exercícios em grande grupo e as dúvidas, que tivessem persistido, foram explicadas no momento. A aula terminou com o visionamento de uma explicação simples, mas fundamentada, de um filme da RTP Arquivos sobre a Batalha de Aljubarrota, cujo registo da interpretação do vídeo deveria ser num *tablet* entregue a cada grupo para esse efeito. Por isso, entendeu-se, depois, que a utilização deste recurso tecnológico foi desnecessária, incorrendo num método expositivo, embora se tenha imaginado como facilitador do processo de escrita e da diferença no registo dos dados.

Na Consolidação, parte final da aula, os alunos realizaram um jogo de tabuleiro, com adaptações do jogo tradicional da glória, e responderam às questões aí existentes, relacionadas com o conteúdo trabalhado. O facto de ter sido realizado em grupos não auxiliou na perceção dos conhecimentos realmente aprendidos.

Vale dizer que os jogos utilizados, *escape room* e o jogo de tabuleiro, enquadram-se no uso da gamificação, para trabalhar diferentes objetivos de aprendizagem através de elementos que estimulem e envolvam os alunos do início ao fim nas atividades que realizam. Contudo, e

tratando-se de uma aula com tempo escasso (50 minutos), os jogos deste calibre “enchem” a aula e não dão destaque ao trabalho mais focado e direcionado para o tratamento da informação.

Na UD “A remar pelo mar, a riqueza a alcançar”, a turma do 5.º ano estudou a viagem de Cristóvão Colombo e os Tratados de Alcáçovas e de Tordesilhas. Como tal, na primeira parte da aula, na Motivação, os alunos viram um pequeno excerto do filme *1492 – Cristóvão Colombo* e promoveu-se um diálogo em torno das informações constantes no vídeo. Logo, de seguida, a professora em formação apresentou o problema lançado pela personagem Cristóvão Colombo, utilizando para tal a ferramenta *Canva*, pois o intuito foi lançá-los na resolução da situação lançada através da interpretação de vários textos historiográficos, em grupos pequenos. No fim, todos os grupos discutiram as suas respostas e a correção foi feita em simultâneo.

Para o preenchimento de um mapa e da definição das linhas imaginárias mencionadas no Tratado de Alcáçovas e no Tratado de Tordesilhas, os alunos ouviram a explicação da rivalidade portuguesa e espanhola num vídeo, e traçaram, autonomamente, e de forma individual, a divisão do mundo para cada país, havendo uma correção subsequente em grande grupo. Observou-se que os alunos, com medo de se enganarem, perguntaram várias vezes se o trabalho estava bem e se tinham entendido bem. Por isso, considerou-se depois que a divisão do mundo para Portugal e Espanha devia ter sido feito num mapa-mundo em grande escala, cuja reprodução individual seria mais fácil e esclarecedora.

A atividade de Consolidação consistiu no preenchimento de um texto com as palavras em falta, que se tornou uma síntese informativa dos conteúdos trabalhados durante a aula.

A epítome destas atividades centraliza a atenção para a importância de utilizar atividades diversificadas e apelativas, que permitam o desenvolvimento de aprendizagens significativas que, em todos os casos, só foi possível com o tratamento das fontes. Ressalva-se que o uso das tecnologias e de jogos não deve ser encarado como método ativo se dele não decorrer um trabalho bem pensado e organizado, com finalidades educativas bem orientadas.

Acima de tudo, tentou-se que as oportunidades proporcionadas aos alunos fossem ao encontro dos objetivos que se delineavam, com objetivos mais gerais como o desenvolvimento do sentido

crítico e reflexivo do que os rodeia, auxiliando-os na estruturação do pensamento e a desenvolver as suas capacidades cognitivas.

2.3.4. ATIVIDADES INTEGRADAS

Um dos critérios da PES é participar em atividades e projetos escolares e o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001, p. 5571) também nos diz que o professor, entre outros parâmetros, “Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos; Cooperar na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto”. Assim sendo, identificam-se os projetos e atividades integradas que o par pedagógico e o duplo par pedagógico desenvolveram, nas escolas, onde estiveram integrados.

Duas das atividades foram abordadas no subcapítulo 2.3.2., que se recordam, o Dia da Criança e o Dia Mundial da Língua Portuguesa. O primeiro Dia, enquadrado no contexto dos direitos das crianças, e de articulação vertical entre Português no 1.º e 2.º CEB, já foi explicitamente explicado, dando origem a dois produtos finais distintos: a construção de um poema (com rimas) no 2.º ano, cantado às diferentes turmas da escola e a escrita de um poema concreto, com palavras-chave sobre os direitos das crianças, respetivamente, conforme Anexo G.VI.

O Dia Mundial da Língua Portuguesa (DMLP) foi brevemente mencionado nesse subcapítulo, mas será agora alvo de uma maior explicação. No dia 5 de maio, dia em que se celebra a língua portuguesa, e num trabalho em díade, na área de Português no 6.º ano, a professora em formação fingiu que era uma das alunas da turma do 6.º ano, e começou por dizer que tinha lido uma notícia sobre este dia, mas que não percebia a importância deste facto. O par pedagógico deu a resposta necessária para se introduzir a orientação do trabalho sobre a celebração e a proclamação deste dia, dizendo que o DMLP foi consagrado pela UNESCO em 2019 face à dimensão global inerente pela presença desta língua em diferentes países e como vetor de comunicação entre povos. Para tal, os alunos viram um vídeo introdutório, e publicitário, dessa organização, relativo a este ponto de vista. Houve, por isso, um diálogo em torno do que tinham observado e compreendido. Reunida a informação importante, os alunos foram expostos a algum conhecimento sobre este dia, a partir

da leitura de uma notícia. Um dos alunos leu a informação, em voz alta, chegando-se a um consenso sobre os países que têm o Português como língua materna. A partir daí, e com base no mapa mostrado, os alunos identificaram esses países, compreendendo-se a variedade dos mesmos.

Como o par pedagógico encontrava-se nesta altura a trabalhar a poesia, seguindo as orientações programáticas da Professora Cooperante, os alunos, a pares, receberam um livro de poesia de escritores portugueses e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, devendo escolher um poema que gostassem particularmente e preferissem declamar à turma. Todos escolheram e leram um poema. Este foi o momento de sensibilização para a leitura deste tipo de texto, que, habitualmente, é menos recorrente. Concorda-se com a opinião de que “a escolha e selecção dos textos poéticos por parte dos professores, secundada pelos manuais escolares, obedece, regra geral, a critérios de índole lexical e gramatical, depreciando as competências interpretativas e criativas, e mais ainda, as questões estético-fruitivas” (Ribeiro, 2007, p. 64). Foi, portanto, o prazer estético da poesia que se pretendeu desenvolver.

No fim, solicitou-se aos alunos que elaborassem individualmente, e num registo fora do tempo da aula, um texto sobre a importância da língua portuguesa, com referência aos assuntos trabalhados nesta aula.

Ainda em relação ao 2.º CEB, explica-se que um dos projetos delineados, em par pedagógico, se centrava na Poesia e nos Descobrimientos, numa articulação horizontal entre Português e HGP, mas devido às oportunidades letivas (final do ano letivo), ao fator tempo e à existência das provas de aferição no 5.º ano, não foi desenvolvido tal atividade integradora que tinha como objetivo final compreender a Expansão marítima através das obras literárias de autores portugueses. Fica, portanto, como projeto a implementar, doravante, numa escola a lecionar.

Salienta-se, sim, uma das atividades realizadas no Dia do Agrupamento, na escola do 2.º CEB, situação proposta pela Professora Cooperante de HGP, cujo objetivo era proporcionar aos alunos, do Agrupamento, do 1.º ao 3.º CEB, uma atividade diferenciadora e desafiante, adotando um espírito lúdico ao seu exercício, conforme Anexo G.VII. Em duplo par pedagógico, planeou-se uma atividade enquadrada numa metodologia ativa de jogo de tabuleiro, sendo os alunos vistos como

os próprios peões, isto é, desenvolveu-se uma atividade categorizada no domínio da gamificação, que, sumariamente, “consiste na utilização de elementos de estéticas, mecanismos, metodologias e pensamentos de jogos para envolvimento ativo de participantes em situações de resolução de desafios sociais em diversas áreas” (Larré et al., 2023, p. 4).

O duplo par pedagógico recebeu algumas turmas, de vários anos de escolaridade, por etapas, num auditório, de manhã. Um elemento explicou o funcionamento do jogo, pedindo aos alunos para se deslocarem ao recreio, contíguo à sala. Aí, estavam definidos dois circuitos no chão e em cada um ficavam duas mestrandas, que auxiliaram em todo o processo do jogo. Em cada circuito, cada grupo era subdividido em dois.

O jogo consistiu em responder a uma série de questões relacionadas com Português e HGP, sem opção de resposta. Um grupo lia a pergunta e o outro grupo tinha de responder. Se a resposta estivesse correta, o grupo que acertava lançava o dado e avançava casas, a saltar, a gatinhar, conforme definido pelo outro grupo. Caso a resposta estivesse errada, o grupo perdia a oportunidade de lançar o dado e avançar.

Nesta lógica de pensamento, de intervenção em momentos planeados pelas escolas, o mesmo duplo par pedagógico realizou dois jogos interligados: a realização de jogos tradicionais por turmas e etapas e a caça aos ovos na escola, conforme Anexo G.IV. Antes do início das férias da Páscoa, os alunos, chamados por ano de escolaridade, na escola do 1.º CEB onde se realizou a prática pedagógica, foram divididos em três grupos distribuídos por três professoras em formação, fazendo atividades diferentes, como o jogo da cabra-cega, do pinguim (andar com um balão no meio das pernas) e o jogo das latas. Passado um determinado tempo nestes jogos, os alunos reuniram-se com outra professora em formação, ouviram a explicação da caça aos ovos e os alunos descobriram, no recreio, os ovos escondidos.

Foram momentos de trabalho em equipa, de participação em projetos da escola e do planeamento de atividades diferentes e apelativas. Quanto a este último ponto, explica-se que o Dia do Agrupamento e a celebração da Páscoa estão mencionados no Plano Anual de Atividades, documento este que se define como “documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e

que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (Decreto-Lei n.º 75/2008, 2008, p. 2344). Logo, são parte integrante na escola e devem ser conhecidos pelas professoras em formação.

Explicitam-se, de seguida, os trabalhos realizados em par pedagógico, e executados por iniciativa própria pelas duas professoras em formação, relacionados com a Primavera, o Dia da Mãe e o Dia do Pai, na turma do 2.º ano.

Em março, planearam-se três atividades dissemelhantes: uma direcionada para a Feirinha da Primavera e outra para o Dia do Pai e da Mãe, conforme Anexos G. I, II, III.

Primeiramente, propusemos uma *t-shirt* pintada por cada aluno para a feirinha, mas, mais tarde, a Coordenadora da escola do 1.º CEB propôs como objeto para venda um vaso de barro pintado pelos alunos e plantado com suculentas. Aceitamos e concordamos com a ideia que era mais pertinente. Como tal, cada aluno foi chamado a intervir, em dia próprio para essa tarefa – a pintura de um vaso e, depois de secos, a plantação de suculentas. Os pais foram informados, pelo *Google Classroom*, pelas professoras em formação, sobre o trabalho que os alunos fizeram, e os vasos tiveram como finalidade a sua venda.

Para o Dia da Mãe, os alunos construíram um porta-velas, atividade enquadrada nas Artes Visuais. Em relação ao Dia do Pai, os alunos construíram o Jogo do Galo, preenchendo um tabuleiro com uma pintura livre.

As três atividades, direcionadas para um trabalho ligado às Artes Visuais e à exploração da terra e das plantas, integram-se no contexto do dia-a-dia escolar de um Professor do 1.º Ciclo e fazem parte do calendário dos alunos.

3. PATRIMÓNIO IMATERIAL LOCAL: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DOS ALUNOS DO 2.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM ERMESINDE

No percurso da PES, a professora em formação desenvolveu um projeto de cariz investigativo de natureza qualitativa. Tal decorreu da necessidade de pôr em prática uma temática em estudo e avaliar a sua aplicabilidade na Prática Educativa. Os alunos com os quais se desenvolveu o projeto pertenciam à turma do 2.º ano, constituída por 24 alunos, na qual a professora em formação aplicou as suas planificações, agiu e avaliou a ação educativa. Tratou-se de um projeto cuja temática incidiu no Património Imaterial Local e, por isso, as áreas curriculares de Português e Estudo do Meio estiveram intimamente ligadas, com o intuito de promover a interdisciplinaridade. Contudo, o foco do trabalho recaiu essencialmente sobre o Estudo do Meio, área que, sendo merecedora de pouca atenção e de reduzido tempo letivo no 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 139/2012, 2012), careceu, por isso, de ser trabalhada com sistematicidade e afinco. Ora, assim sendo, o tema delineado para este Projeto foi o seguinte: Património Imaterial Local: a formação da identidade cultural dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Ermesinde.

Partindo do gosto pessoal da mestranda pela História e pela Literatura, o objetivo primordial do Projeto relacionava-se com o reconhecimento e a importância do Património Local, com respetivo desenvolvimento do sentimento de pertença à comunidade.

3.3. JUSTIFICAÇÃO DA TEMÁTICA, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

A escolha do tema em estudo não surgiu por mero acaso, nem descontextualizada do panorama escolar. Inicialmente, indecisa quanto à escolha da temática, a professora em formação leu vários textos à procura de algo que quisesse trabalhar e aplicar com uma amostra de alunos, na altura, ainda por definir. Entretanto, e como refere Quivy & Campenhoudt (1998, p. 21), “a gula livresca [...] [não] permitirá enfim precisar, correctamente e de forma satisfatória, o objectivo e o tema do trabalho que se deseja efectuar [...] [que] acaba por confundir as ideias”. Depois da fase de leitura

inicial percebeu-se que faltava conhecer a realidade escolar, quer ao nível das turmas, quer em relação às escolas, e nessa altura foi perceptível a necessidade de compreender o conhecimento que os alunos tinham em relação ao seu Património. Num diálogo aberto e disponível com as Professoras Orientadoras, chegou-se à conclusão de que tal estudo faria sentido com ênfase no Património Local e, neste caso, no Património Imaterial Local. Por isso, destaca-se também que o auxílio das Professoras foi importante, porque ajudou a mestranda “a assentar os pés na terra e a mostrar mais simplicidade e clareza” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 24), com a finalidade de criar “um projecto de investigação claro e interessante” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 24).

O tema do Património surgiu, assim, na perspetiva de os alunos conhecerem o Património Imaterial local, com o auxílio da Literatura entendida como “forma de expressão escrita que se considera ter mérito estético ou estilístico”³, definição do dicionário que a professora em formação privilegiou. Além disso, também foi crucial o tempo destinado à observação das aulas dadas pelos Professores Cooperantes, cujos apontamentos deram informação suficiente para o desenho das planificações das UD e das sessões de projeto. Para tal foi também essencial, a leitura dos documentos disponibilizados pelos mesmos Professores com informações relativas aos alunos. As conversas informais com os Professores Cooperantes também permitiram recolher uma série de conhecimentos que era necessário ter para planificar, agir e avaliar adequadamente, como as características específicas de alguns alunos, a forma como geriam a turma, a maneira como até solicitavam o silêncio ou o próprio registo no caderno.

Nas semanas de observação, iniciadas em outubro, o par pedagógico apresentou uma postura de observação não participante, pois não houve interação com os alunos no momento das aulas, tendo ocorrido, portanto, de uma forma naturalista, isto é, a intenção era observar os alunos no seu ambiente natural (Santos, 1994). Esta postura incidiu, igualmente, na leitura dos documentos da turma, como os Projetos Curriculares de Turma, que se assumiram como documentos que permitiram “a participação diversificada de todas as pessoas que a constituem. [...] [e interpretam]

³ literatura. in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha]. 2008-2021. <https://dicionario.priberam.org/literatura> [consultado em 02-04-2023].

o currículo, dando sentido às aprendizagens personalizadas em cooperação”⁴, e a observação mencionada anteriormente traduzem-se numa observação direta e indireta, visto que “integra toda a investigação observacional feita no terreno em contacto directo com o grupo de observadores [...] e [...] baseia[-se] em fontes documentais existentes, não tendo o observador controlo sobre o modo como estes documentos foram obtidos” (Santos, 1994, p. 7).

No que ao Projeto de Investigação propriamente dito diz respeito, é importante mencionar que a recolha de dados através dos meios supramencionados permitiu a definição de um trabalho moldado às necessidades e expectativas da turma do 2.º ano - amostra do Projeto de Investigação. Os alunos demonstraram, no tempo da observação e das regências, vontade e gosto em participar nas aulas, evidenciando a curiosidade natural pelas coisas que os rodeiam⁵, e sentiram-se impelidos a explorar, ler e pesquisar através dos meios digitais.

Foi desenhado um projeto de intervenção primordialmente relacionado com a área curricular de Estudo do Meio, cuja finalidade se relacionava com o conhecimento das festas e romarias locais, como o “Enterro do João” e a Festa das Rosas em Ermesinde, bem como a arte de construir o brinquedo tradicional português, iniciada no concelho de Valongo, em 1921. Assim, e uma vez que a articulação entre as diversas áreas curriculares esteve explicitamente presente nas planificações e nas ações, o trabalho em torno da área de Cidadania e Desenvolvimento, transversal aos diferentes anos de escolaridade do 1.º CEB ao 3.º CEB, também esteve patente, pois na área curricular de Estudo do Meio existem “conteúdos que se relacionam diretamente com as diferentes dimensões da Cidadania, nomeadamente o conhecimento de si próprio na construção da identidade [...] e o conhecimento acerca de como se pode agir no meio local e na sociedade” (Antunes & Cruz, 2016, p. 127).

O trabalho de Projeto realizou-se, deste modo, em três sessões, e teve, como ponto de partida, a questão: “Qual a relevância do Património Imaterial Local na construção da identidade cultural dos

⁴ O Projecto Curricular de Turma como instrumento estratégico no processo de diferenciação pedagógica (s. d), In *Webinars DGE Da Informação ao Conhecimento*. Consultado em 02-04-2023. <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/o-projecto-curricular-de-turma-como-instrumento-estrategico-no-processo-de-diferenciacao>

⁵ Explicita-se, neste caso, um exemplo: os alunos do 2.º ano, em exercícios de leitura, escutaram com atenção os textos, e levantaram várias vezes o dedo para conseguir recontar e interpretar as histórias.

alunos do 2.º ano do 1.º CEB?”. Esta pergunta transformou o Projeto num trabalho coerente e, a partir daí, a professora em formação “tent[ou] exprimir o mais exactamente possível o que procura[va] saber, elucidar, [e] compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 32).

Depois da definição da questão de partida, estudada e redigida de acordo com a supervisão das Professoras Orientadoras, definiram-se os objetivos de trabalho, que se apresentam a seguir:

- Reconhecer a importância do Património Imaterial para a consciencialização da identidade cultural;
- Relacionar a importância do Património Imaterial Local com o sentido de construção de identidade cultural;
- Compreender que o Património Imaterial Local é vasto e deve ser (re)conhecido;
- Promover a procura e a pesquisa do Património Imaterial Local para realçar o sentimento de pertença a uma comunidade;
- Compreender, juntamente com o Professor do 1.º CEB, que existe uma relação entre aquilo que se aprende e o Património Local.

Nestes objetivos, existe em comum a referência à construção da identidade cultural e ao desenvolvimento do sentimento de pertença à comunidade local. Este aspeto é de suma importância, pois basta pensarmos no local em que nascemos ou vivemos, que assumimos como nossa naturalidade (na maioria dos casos), e nas particularidades da própria região. Dizer-se que se é transmontano, minhoto, portuense, lisboeta, alentejano ou algarvio não é a mesma coisa. Inconscientemente, e de forma imediata, identificamos diferenças nos habitantes destas regiões, ou nas especificidades sociais, culturais e climáticas de cada uma delas (Silva, 2018). Esta pluralidade de identidades identifica-se nas “muitas vozes, muitos dizeres, logo, vários sujeitos e várias representações. [...] a ‘identidade portuguesa’ é um discurso sobre a identidade portuguesa” (Silva, 2018, p. 18). Discurso esse de dimensão criativa e que nos faz distinguir o que somos e como somos.

Com efeito, explicar aos alunos que estão naturalizados num determinado concelho e freguesia, com distintas diferenças dos outros concelhos em relação ao Património Local, auxilia-os a “valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades” (Martins et al, 2017, p. 28) e, conseqüentemente, a

“participa[re]m autonomamente em atividades artísticas e culturais como público, criador[es] ou intérprete[s], consciencializando-se das possibilidades criativas” (Martins et al, 2017, p. 28). Este último descritor foi visível logo na primeira sessão do Projeto. Nessa sessão, os alunos construíram conhecimento em torno do “Enterro do João” – festividade tradicional da freguesia relacionada com o Entrudo – e no dia do desfile de Carnaval (sexta-feira), promovido pela Câmara Municipal e que abrangeu diferentes escolas do Agrupamento, imediatamente após as sessões de trabalho, os alunos sabiam quem era a personagem “João”, qual era o percurso a realizar e o que os esperava, entusiasmando-se com esta atividade extraescolar⁶.

Entendendo que a compreensão do trabalho de Projeto necessita de ser teorizada com fundamentação credível e fidedigna, esclarecem-se, no subcapítulo seguinte, alguns conceitos importantes, como Património Imaterial Local, Memória e Identidade Cultural.

3.4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Por definição, Património Imaterial resume-se, segundo a Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, às “práticas, representações, expressões, conhecimentos e aptidões – bem como os instrumentos, objectos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados – que as comunidades, os grupos e, sendo o caso, os indivíduos reconheçam como fazendo parte integrante do seu património cultural” (UNESCO, 2003, p. 3). Tal Património “transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades [...], inculcando-lhes um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo, desse modo, para a promoção do respeito pela diversidade cultural” (UNESCO, 2003, p. 3). Na prática, esta imaterialidade, para a qual nos remete o nome, relaciona-se diretamente com as festividades locais, as tradições, a língua, as artes, o artesanato, que, juntos, definem, de forma não exclusiva, a cultura de um país. Por outras palavras, o Património Imaterial abrange os “«bens culturais intangíveis» que, apesar de impossíveis ao toque, se evidenciam nas tradições, expressões, práticas e rituais, dada sua beleza, vitalidade e valoração” (Föetsch & Deina, 2017, p. 21).

⁶ Exemplifica-se o comportamento de alguns alunos, no dia anterior ao desfile. Eles, depois de compreenderem e conhecerem a personagem “João”, começaram a questionar variadas vezes na sala quando é que o “João” iria aparecer, quando é que iam queimá-lo, como é que estaria retratado.

Esclarecida a abrangência do Património Imaterial, exemplifica-se, conforme mencionado no sítio web da Comissão Nacional da UNESCO / Ministério dos Negócios Estrangeiros⁷, a lista do Património Imaterial consagrado em Portugal: Fado, Dieta Mediterrânica, Cante Alentejano, Falcoaria, Figurado de Estremoz, Carnaval de Podence, Fabrico de Chocalhos e Olaria de Bisalhães. Portanto, a leitura minuciosa da informação relativa a cada um destes Patrimónios dá-nos conta, no respetivo sítio web, da permanência e continuidade dos mesmos no nosso país, quando existe uma partilha, trabalho e empenho em manter estas tradições. Embora não constem na lista o “Enterro do João”, a Festa das Rosas e a arte de ofício do fabrico do brinquedo tradicional português, estes são importantes, pois destacam a especificidade cultural da freguesia de Ermesinde.

Em relação aos eventos primeiramente mencionados, importa referir que o “Enterro do João” dura três dias e realiza-se no período das festividades do Carnaval. Tem uma história particular, que termina com a queima da personagem “João” (boneco de aspeto cómico e carnavalesco), junto ao rio Leça. Inclui um cortejo, um velório e um julgamento onde aparecem outras personagens associadas à vida pessoal de João. Esta festividade local tem o seu propósito financeiro, político, cultural e educativo. Destacando estes dois últimos propósitos, esta efeméride permite a interação entre as pessoas da mesma localidade e de outras regiões proporcionando vivências comuns, isto é, torna-se uma espécie de expressão coletiva em prol de uma atividade cultural. Com efeito, este evento local pretende “fixar a memória de um grupo de pessoas, de uma comunidade e até de uma nação” (Macêdo, 2014, p. 11). E, como tal, destaca-se a memória e preservação, como essenciais para manter a tradição.

Dentro deste campo, entra a Educação Patrimonial, como metodologia adequada para o ensino do Património, que pode ter como etapas importantes: a observação do material a estudar pelos alunos através de questões, que apelem aos conhecimentos prévios e às sensações que lhes provocam; o registo da informação através das expressões artísticas, de mapas/ percursos, exercícios de escrita, entre outras possibilidades; a exploração de artigos e informação credível

⁷ <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/proteger-o-nosso-patrimonio-e-promover-a-criatividade/patrimonio-cultural-imaterial-em-portugal>

pelo diálogo e questionamento; a apropriação do material aprendido através da visualização de vídeos ou a participação nos momentos festivos (Macêdo, 2014). A este respeito, reforça-se que

a finalidade básica da didática do património é a de facilitar a compreensão das sociedades passadas e presentes, de modo a que os elementos patrimoniais se definam como fontes para a sua análise, a partir dos quais se parte para conhecer o passado e, através dele, compreender o presente e alicerçar posicionamentos futuros. Além disso, o conhecimento desse legado estimula a consciência crítica em relação às nossas crenças e identidades, assim como em relação a outras culturas, nomeadamente pela partilha de valores com outras sociedades (Pinto & Squinelo, 2017, p. 37).

No que concerne à formação da memória e identidade cultural, encontra-se uma premissa suficiente para contextualizar esta questão: “por meio da «defesa» da memória que muitas vezes é tratada como «esquecida» essas experiências [o Enterro do João] procuram estabelecer uma forma de identidade coletiva que define os indivíduos pela sua relação com a localidade” (Viana, 2017, p. 112). E, com as crianças e através delas, passa-se o testemunho de uma tradição que chegou a ser esquecida e depreciada.

No que diz respeito à Festa das Rosas, ou dia de Santa Rita, evidencia-se uma festividade de cariz marcadamente religioso. Celebrada no dia 22 de maio, fiéis e gente de toda a parte participam na festa em honra de Santa Rita, na igreja com o mesmo nome. A rosa designa também um momento sagrado, pois remete para a santidade e beleza associada a essa qualidade. As “Festas e romarias são, nos rituais e nas formas celebrativas peculiares que as configuram, eventos que aproximam as comunidades, atraem gentes, tingem de cor e enchem de sons e música [...], dando-lhes características identitárias particulares” (Nogueira et al., 2015, p. 136). Assim, na era globalizante em que vivemos, estas festividades juntam o tradicional ao moderno e incorporam outros significados, lembranças e artefactos, criando relações sociais (Nogueira et al., 2015). Não postulando o interesse na religião ou não possuindo tentativas de converter qualquer religião ao cristianismo, o trabalho em torno desta festividade fará sentido se se valorizar a antiguidade da prática religiosa, como algo próprio da localidade que junta pessoas, crentes ou não crentes, nesse momento. Temos, a este nível, exemplos de festividades religiosas mais célebres, a nível nacional,

como as Festas de Santo António, em Lisboa, e do São João, no Porto, imortalizadas em canções populares.

Conforme se verifica na festa associada ao Carnaval, também a esta se associam interesses políticos, financeiros, culturais e educativos. A título pessoal e particular, a professora em formação já assistiu a festividades religiosas de grande importância local, como o Senhor de Matosinhos, nessa mesma cidade, e a Nossa Senhora do Caminho, em Mogadouro. Estes exemplos mostram e contextualizam a importância atribuída a este Património para a formação da identidade cultural. A escola é a instituição ideal para pôr esse conhecimento em marcha, valorizando e elevando as vivências pessoais e sociais dos alunos. Esta deve, igualmente, reunir “condições e respostas adequadas, para motivar a criança para o conhecimento e fruição das realidades patrimoniais, partindo daquelas que lhe sejam próximas e significativas – locais” (Nogueira et al., 2015, p. 138). A memória coletiva, em torno destas festividades, torna-se no “património imaterial criado e alimentado para dar suporte à crença” (Föetsch & Deina, 2017, p. 21). A professora em formação crê que é necessário entender o Património como um conjunto de bens, materiais e imateriais, que têm um passado e uma história precedente que responde atualmente a algumas questões evocadas pela sociedade.

Para Jorge (2008), património sempre teve a ver com identidade, valores não materiais, simbólicos e com a memória dos indivíduos e dos grupos. Sem memória não há pessoa, não há projeto e não há sentido de comunidade.

Segundo Manique e Pereira (1996), defender o património em termos de futuro, passa pela educação, pela sensibilização das jovens gerações para a preservação dos bens patrimoniais que constituem suportes da memória coletiva nacional e do seu quadro de referências e valores (Nogueira et al., 2015, p. 138).

Recordando que o Património Imaterial inclui um vasto leque de questões culturais, centremo-nos, agora, na arte do fabrico do brinquedo tradicional português. É facto observável que os alunos preferem as tecnologias às brincadeiras. Por um lado, nas cidades alimentam-se vários medos que levam ao fechamento das crianças em espaços interiores e as próprias casas são pequenas para permitirem às crianças brincarem sem receios e trabalharem os vários sentidos. Logo, mais do que nunca, se deve recordar e promover as brincadeiras de outrora, os chamados jogos

tradicionais, nos quais o improviso e a imaginação eram os elos mais fortes. Acredita-se que “o brincar está profundamente ligado à aprendizagem (...) e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo. A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas” (Sarmiento & Silva, 2017, p. 42). Olhar, mexer e experimentar um brinquedo tradicional cria uma experiência significativa para os alunos, como comprovado numa regência no 2.º ano, do 1.º CEB⁸. Os brinquedos, tradicionais, icónicos ou industrializados, são importantes no amadurecimento da criança e desenvolvem várias competências pessoais e sociais, como também têm outras consequências positivas, nomeadamente económicas, financeiras, e a empregabilidade que a sua comercialização provoca.

As brincadeiras livres, mais evidentes nas crianças em idade pré-escolar e do 1.º CEB, evidenciam semelhanças entre o brincar delas e a sociedade, ou seja, denotam uma relação intrínseca com as atividades dos adultos, numa perspetiva de aprendizagem e imitação social (Corsaro, 2002). Desenvolve-se, neste sentido, uma relação e uma interiorização de regras e de saberes. Está presente, neste aspeto, o conhecimento do mundo e da cultura. Verifica-se, e ouve-se, comumente os adultos falarem das brincadeiras da sua geração, dos jogos inventados com os objetos existentes e das crianças que integravam esses divertimentos. E é essa memória que se reaviva com a manipulação e observação dos brinquedos tradicionais. Uma memória que os adultos não esquecem e que as crianças querem incluir e experimentar nos tempos livres, se lhes derem essa oportunidade. Na realidade, isto torna-se num momento nostálgico e um apelo às emoções que emergem dessas recordações. Por outras palavras, a “maioria das pessoas reage perante certos objetos [...] que alteram a nossa atenção e nos fazem reviver a memória e a lembrança. As recordações são feitas de uma infinidade de memórias e imagens no cérebro”⁹ (Mestre, 2015, p. 22). Os alunos também se recordarão desses tempos passados a brincar com os seus brinquedos. Aliás, pode-se dizer que “o valor educativo do património se baseia no seu grande poder identitário e na sua capacidade de provocar emoções”¹⁰ (Mestre, 2015, p. 19).

⁸ Considera-se esta atividade importante, pois foi valorizado a experiência sensorial. A manipulação do material permitiu a familiarização com os brinquedos tradicionais. A utilização destes brinquedos permite o desenvolvimento do jogo simbólico e da brincadeira livre, espontânea e criativa, daí que se tenha recorrido a este tipo de atividade.

⁹ Tradução da responsabilidade da autora deste Relatório.

¹⁰ Tradução da responsabilidade da autora deste Relatório.

A arte de fabricar os brinquedos e os próprios objetos tradicionais é, desde há muito anos, característica do concelho que começou a fabricá-los pela primeira vez, em 1921: Valongo, mais especificamente a freguesia de Alfena. Mais tarde, por volta de 1943, começam-se também a produzir esses brinquedos na Oficina de Artesanato César, de Manuel Moreira Gonçalves, em Ermesinde, pelas mãos do artesão César Duarte Ferreira que, tal como o seu homólogo José Augusto Júnior, começou a fabricar brinquedos em chapa e em madeira. Os instrumentos musicais de madeira são os mais conhecidos e bastante comuns. Uma pesquisa rápida no sítio web desta oficina indica-nos a referência à prática intergeracional e à tradição ancestral que ainda se mantém. Obviamente, identificam-se aspetos comuns neste pequeno parágrafo: memória coletiva, identidade cultural, defesa do Património Local, e, concomitantemente, a noção de espaço e tempo associada a esta arte e objeto.

Em causa está a valorização e a preservação do brinquedo nacional português, que é identificado como parte identitária do concelho de Valongo. Por este motivo, a definição de Património aplica-se à seguinte frase: “o legado que [...] um grupo significativo da população deseja legar ao futuro. Ou seja, existe uma escolha cultural subjacente à vontade de legar o património cultural a gerações futuras. E existe também uma noção de posse” (Moreira, 2006, p. 128). Este passar de geração em geração demonstra a valorização do que é especificamente da localidade, sendo único e exclusivo de lá, mesmo que patenteado noutras zonas. Sabe-se, contudo, que uma empresa, fábrica, escola ou instituição qualquer só se consegue manter ativa e produtiva, local ou nacionalmente, caso se adapte às mudanças exigidas pela sociedade. A oficina Artesanato César faz isso, não esquece os tempos a que pertence, valoriza a modernidade e a tradição. É por isso que se pode afirmar que a classificação de Património Imaterial Local é etiquetada ao brinquedo tradicional português, porque “Esta noção de património, com a ideia de posse que lhe é implícita, sugere-nos imediatamente que estamos na presença de algo de valor” (Moreira, 2006, p. 128). A transformação do brinquedo em objeto museológico fez nascer vários museus dedicados à exposição do brinquedo português e, em Alfena, prevê-se a abertura de um museu com esse intuito: expor o trabalho realizado pelos artesãos das oficinas e proteger / divulgar os brinquedos tradicionais que fizeram parte das vivências dos atuais adultos e idosos da região.

3.5. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

O presente Projeto de Investigação implica a delineação de métodos e instrumentos de recolha de dados. Como tal, devido à natureza do estudo de investigação ser qualitativa, a professora em formação utilizou várias técnicas de recolha de dados para o desenvolvimento do projeto.

Assim, foi realizado um Inquérito por questionário ao Professor Cooperante do 2.º ano, conforme Anexo I. Neste instrumento, a estrutura das perguntas foi constituída por respostas fechadas, diretas, mas também respostas abertas, visto que se pode “considerar necessário dar aos respondentes a oportunidade de exprimirem as suas opiniões sobre o tópico a ser investigado” (Bell, 2008, p. 119). O objetivo deste inquérito era compreender as conceções do Professor Cooperante sobre a importância de conhecer o Património Imaterial Local, para promover a formação da identidade cultural e desencadear o sentimento de pertença à localidade.

A partir das narrativas reflexivas, os alunos foram escutados quanto às perceções e conhecimentos que adquiriram, ao longo das sessões de projeto. Através de questões abertas e de resposta direta, a professora em formação entendeu a forma como os alunos compreenderam a quantidade de património existente e a sua relevância para desenvolverem competências ao nível da Cidadania, mas também quanto ao sentimento de pertença e à formação da identidade cultural que precisavam de desabrochar. Por este motivo, foram realizadas três narrativas reflexivas, após cada sessão de projeto, relativas a cada subtema em estudo.

3.6. DESENHO DAS SESSÕES

Segundo o cronograma, construído pelo par pedagógico, e referenciado no Anexo A, a professora em formação definiu três sessões para trabalhar com os alunos o Património Imaterial Local, especificamente o Enterro do João, o artesanato do brinquedo tradicional português e a Festa das Rosas. Estas temáticas interligam-se particularmente com a área curricular de Estudo do Meio, resultado do objetivo definido e escolhido das AE, que é “Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades” (DGE, 2018a, p. 5). Não foram descuradas as outras áreas que estiveram explicitamente relacionadas com o estudo deste Património, como Português e Cidadania. Em relação à Literatura, foram utilizados diferentes textos, que se relacionavam diretamente com o Património a conhecer, tais como um poema alusivo ao

Carnaval, de João Pedro Mésseder (texto inédito da editora Leya), o livro *As Aventuras de Pinóquio*, de Carlos Collodi (1999), com ilustrações de Manuela Bacelar, e a lenda *Milagre das Rosas*, esta última reconhecida igualmente como Património Imaterial.

Indubitavelmente, num projeto desta dimensão, os alunos trabalham diferentes valores associados à Cidadania, como o respeito pelo Património e a sua diversidade, necessitando de o preservar, pois “Preservar é manter vivos, mesmo que alterados, usos e costumes populares. [...] Devemos [...] garantir a compreensão de nossa memória social preservando o que for significativo dentro de nosso vasto repertório de elementos componentes do Patrimônio Cultural” (Lemos, 1981, p. 29). Na exploração das festividades e culturas locais, os alunos descobrem o valor do que existe na sua localidade e a importância para a riqueza histórica e patrimonial do concelho a que pertencem.

Para melhor entendimento das sessões desenvolvidas, esquematiza-se, agora, o trabalho realizado, com referência às planificações que podem ser consultadas nos Anexos correspondentes.

Sessão de Intervenção N.º 1		
Data: 15-02-2023 / 16-02-2023	Tempo: 90 minutos / 90 minutos	Turma: 2.º ano N.º de alunos: 24
Temática	Enterro do João	
Domínio	Sociedade (Tradição local)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o simbolismo e a importância do Carnaval através da tradição o “Enterro do João”; - Desenvolver o respeito pela festividade local, ganhando gosto por esta tradição; - Reconhecer que a festividade é própria da sua localidade e, por isso, motivo de dignificação; - Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades. 	
Planificações	Conforme Anexos H. I, II	

Tabela 1 – Descrição da sessão n.º 1, no 1.º CEB

Sessão de Intervenção N.º 2		
Data: 24-04-2023	Tempo: 90 minutos + 90 minutos	Turma: 2.º ano N.º de alunos: 22
Temática	Artesanato Brinquedo Tradicional Português	
Domínio	Sociedade (Artesanato local)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar a arte de fazer o brinquedo de madeira pela leitura e observação de notícias e vídeos; - Reconhecer a profissão associada à prática da criação de brinquedos de madeira enquanto atividade simbólica e local; - Desenvolver o respeito pela arte de fazer o brinquedo de madeira, bem como pela sua tradição local; - Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades. 	
Planificações	Conforme Anexo H. III	

Tabela 2 – Descrição da sessão n.º 2, no 1.º CEB

Sessão de Intervenção N.º 3		
Data: 22-05-2023	Tempo: 90 minutos + 90 minutos	Turma: 2.º ano N.º de alunos: 21
Temática	Festa das Rosas (dia de Santa Rita)	
Domínio	Sociedade (Romaria local)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer uma romaria local, compreendendo a sua importância para a localidade; - Desenvolver o respeito pela romaria local, ganhando gosto por essa festa; - Reconhecer que a romaria é própria da sua localidade e, por isso, motivo de dignificação; - Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades. 	

Tabela 3 – Descrição da sessão n.º 3, no 1.º CEB

3.7. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste subcapítulo, a mestranda finaliza o projeto com a análise dos resultados obtidos a partir das duas metodologias utilizadas, as narrativas reflexivas e o inquérito por questionário. A primeira metodologia foi aplicada aos alunos do 2.º ano, amostra deste projeto de investigação, e a segunda foi circunscrita ao Professor Titular dessa turma, que se disponibilizou prontamente para responder às questões colocadas. Por uma questão de organização e funcionalidade, os alunos elaboraram as narrativas reflexivas após cada sessão de projeto, ilustrada no subcapítulo anterior, numa folha entregue para esse efeito, e o Professor Cooperante respondeu ao inquérito de forma online e de acordo com a sua disponibilidade e tempo, no *Google Forms*, no fim do projeto.

3.5.1. ANÁLISE DAS NARRATIVAS REFLEXIVAS DOS ALUNOS

Os resultados recolhidos foram analisados a partir de diferentes critérios, com base na definição das categorias de análise. As narrativas reflexivas, elaboradas pelos alunos, foram examinadas através do critério Taxonomia SOLO (Structured of the Observed Learning Outcomes, traduzido para Estruturação dos Resultados de Aprendizagem Observados) de Biggs & Collis (1982).

Teoricamente, a utilização da taxonomia SOLO, no ensino da História versus Estudo do Meio (âmbito Ciências Sociais e Humanas), “pode ser particularmente útil ao fornecer aos professores a técnica de precisão e identificação dos conceitos coligativos que os alunos usam para entender os eventos históricos. [...] esses conceitos [...] tornam-se em importantes contribuições nas estratégias de ensino”¹¹ (Biggs & Collis, 1982, p. 59). Entende-se por conceitos coligativos, os conceitos de nível superior que reúnem vários eventos históricos, que se coligam através de um

¹¹ Tradução da responsabilidade da autora deste Relatório.

aspecto comum ou de uma explicação geral. A referência implícita a uma hierarquização permite conceber os conhecimentos dos mais simples aos mais complexos, em termos cognitivos. Para isso, frisa-se que esta organização estrutural supõe “um processo de progressão da incompetência para a competência escolar, uma vez que os alunos vivenciam uma evolução quantitativa [...] e uma evolução qualitativa, adaptando-se progressivamente aos aspectos mais abstratos das tarefas a concretizar” (Moreira & Castro, 2017, p. 451).

Os autores Biggs & Collis (1982) definiram cinco categorias para a compreensão do conhecimento histórico dos alunos: pré-estrutural, uni-estrutural, multi-estrutural, relacional e abstração expandida. A primeira categoria refere-se às respostas tautológicas, que mostram um conhecimento pobre baseado em analogias; a segunda categoria diz respeito à menção de uma referência teórica, que se conclui dogmática na sua explicação; a terceira categoria é idêntica à anterior, mas, em vez de existir apenas uma explicação teórica, apresentam-se vários motivos que se concluem como perentórios; a quarta categoria relaciona-se diretamente com as evidências históricas e a tentativa de ligações, que são aceites; a última categoria relaciona-se com a identificação de hipóteses que justificam uma questão mais geral. Uma explicação sobre estas categorias, ao nível da sua aprendizagem, resume-se na seguinte premissa: nas três primeiras categorias “verifica[-se] uma aprendizagem superficial, baseada na memorização factual [...] e na compreensão simplista [...] os resultados de aprendizagem são mais pobres, os dois outros níveis testemunham uma aprendizagem profunda, de conhecimentos complexos e de generalizações” (Moreira & Castro, 2017, p. 451).

Certifica-se, em relação a este ponto, que a amostra de trabalho é uma turma do 2.º ano, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, encontrando-se no estágio de desenvolvimento das operações concretas, de acordo com os estádios de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. Neste estágio, os alunos desenvolvem o seu pensamento lógico, compreendendo a existência de características dos objetos, mas não conseguindo entrar no nível da abstração (operações formais), apenas visível no estágio de desenvolvimento seguinte. Por consequência, o grau de exigência do conhecimento histórico, por parte destes alunos, enquadra-se num nível cognitivo mais simples (Lima, 2004). Não se deixa de salientar o facto de um professor de Estudo do Meio e de História necessitar de desenvolver, nas aulas, atividades que promovam a participação ativa

dos alunos, seguindo a linearidade lógica das categorias de análise, para um pensamento cada vez mais complexo, entrando em níveis estruturais mais superiores.

Quanto às narrativas reflexivas, escritas por estes alunos, observa-se alguns erros ortográficos, que não comprometem, contudo, a interpretação dos textos dos alunos. Alguns deles, estando ausentes de certas sessões, não escreveram, nem opinaram quanto ao conhecimento aprendido sobre a temática em estudo. Consta-se, pela leitura das narrativas, que os textos são simplistas, sem grande teor científico. Verifica-se, sim, a utilização do conhecimento aprendido e da referência às leituras e aos trabalhos efetuados.

Primeiramente, apresenta-se uma tabela que nos dá indicação da associação entre cada narrativa dos alunos e as categorias de análise da taxonomia SOLO. Embora não se enquadre as respostas na categoria da abstração expandida, esta é mencionada para efeitos de perceção da quantidade e qualidade das narrativas. É importante referir que as narrativas reflexivas não foram condizentes com alguns dos comentários dos alunos, que, oralmente, mais facilmente conseguiram explicar e confirmar as suas aprendizagens. Exemplifica-se uma situação relacionada com o estudo do Artesanato e da construção tradicional do Brinquedo Português: o Artesanato Brinquedo Português, título dado à segunda sessão, abordado no dia 24 de abril, partindo da história *As Aventuras de Pinóquio*, de Carlos Collodi (1999), foi abordado com exercícios que apelavam à memória e ao valor tradicional do objeto, comparando-o com a construção minuciosa e delicada do Pinóquio. Os alunos tinham na sua posse alguns bonecos tradicionais e tiveram de o tentar “vender”, num trabalho planeado e realizado em grupo. Nessa venda ambulante, os alunos replicaram informações como “Comprem este boneco, porque é muito valioso” ou “Comprem este boneco, porque foi construído com máquinas antigas. É um brinquedo tradicional”. Três dias depois, o par pedagógico continuou o estudo da obra supramencionada e os alunos recontaram o que tinham aprendido, relacionando a história com os brinquedos que tinham manuseado e que eram antigos.

Estas notas de campo vão sendo destacadas ao longo da análise, pois a narrativa reflexiva em si não inclui os pormenores que foram sendo dados nas sessões. Para todos os efeitos, resume-se na tabela seguinte a ligação entre as narrativas e as categorias.

Património Imaterial Categorias	Enterro do João	Artesanato (Brinquedo Português)	Festa das Rosas
Pré-estrutural	8	16	12
Uni-estrutural	16	4	3
Multi-estrutural	0	1	2
Relacional	0	1	4
Abstração expandida	0	0	0
Total	24	22	21

Tabela 4 – Número de alunos envolvidos nas diferentes sessões e análise das narrativas por categorias

As narrativas, elaboradas pelos alunos, continham questões relacionadas com o conhecimento da sessão (O que aprendeste com este acontecimento?); com a importância do estudo do Património (Este Património é importante? Porquê?); com a relação entre o Património e a sua valorização para a localidade (Este Património é importante para Ermesinde? Porquê?) e com o sentimento de identidade cultural (Sentes orgulho e felicidade em ter este Património em Ermesinde? Porquê?). Como se constata, as perguntas foram concretas, adequadas à faixa etária e de simples resposta, pois o objetivo era compreender o que eles aprenderam sobre a temática em estudo e de que forma se interligava com o sentimento de pertença. A leitura das narrativas fez crer, novamente, que o conhecimento e o diálogo realizado pelos alunos não estavam devidamente espelhados nas suas respostas.

Em relação ao Enterro do João, a maioria dos alunos falou desta festividade, relacionando-a com o Carnaval, a própria data dessa festa profana (Terça-feira), e descreveram, sucintamente, o percurso do “João” no desfile realizado em Ermesinde, mencionando o começo e o fim. Um aluno interveio, dizendo: “O enterro do João começa num desfile, e ele chegou de comboio e acaba no rio Leça”. Oito alunos responderam, na narrativa, com a repetição da questão, não dando argumentos relevantes para a sua compreensão, destacando somente que a personagem João “não é um homem de verdade, é um boneco de palha”.

O facto de todos os alunos destacarem o “João” como o monotema para aprender sobre este assunto diz respeito às admirações e surpresas, patenteadas com o percurso que o boneco faz até ser queimado no final. Talvez, por esse motivo, um aluno disse que “Se não existisse o Enterro do João, não havia Carnaval em Ermesinde”. A professora em formação concluiu que houve o esclarecimento adicional sobre esta festa, quando todos concordaram com a afirmação de uma aluna, que referiu “O enterro do João é uma festa tradicional, que só se festeja em Ermesinde. A personagem João pertence a uma história”.

A respeito do Artesanato do Brinquedo Tradicional Português, particularizando o ofício e a tradição que lhe está associada, sensivelmente 73% dos alunos responderam às questões de forma taxativa, sem constituírem uma resposta com relevância histórica, frisando em muitos casos que os brinquedos tradicionais são feitos de madeira. Os restantes seis alunos destacaram alguns pontos-chave: “Os bonecos tradicionais são importantes para Ermesinde” e “Os brinquedos são feitos à mão. Eles também usam máquinas antigas”. Uma aluna fez alusão à tradição e à comparação com a construção do Pinóquio, “O boneco português é uma tradição e o Pinóquio de madeira foi feito à mão, com máquinas antigas” e outra valorizou a emoção ligada ao brincar, pois “Os brinquedos de madeira [servem] para as crianças brincarem e elas ficam felizes, porque elas gostam de brinquedos”. Cinco alunos mencionaram o Pinóquio, como um exemplo de boneco de madeira. Destaca-se a afirmação de um aluno, que salientou, perentoriamente, que “Os brinquedos tradicionais são melhores e bem construídos”.

Embora a sessão tenha corrido bem, a professora em formação apercebeu-se, com as narrativas, que houve dificuldade em compreender a palavra artesanato, pois os alunos, mais depressa, conseguiam explicar e sinalizar o conhecimento adquirido através do brinquedo tradicional, enquanto produto final. Como a temática do estudo menciona o Património Imaterial, não se queria destacar exclusivamente o objeto, mas a profissão, a forma de fabrico e a tradição na produção do brinquedo português.

Por fim, a Festa das Rosas, abordada no dia em que era festejada, foi, logo no início da sessão, relacionada por um aluno com outra festividade: “A festa das Rosas é parecida com o Enterro do João, porque é uma festa local”. Também, nesta sessão, as narrativas não foram reflexo das aprendizagens dos alunos, pois eles, oralmente, compreenderam a relação entre a história da

Santa Rita e da Rainha Santa Isabel da lenda *Milagre das Rosas*. Alguns alunos conseguiram entender o sentido implícito da rosa, pois, segundo uma aluna, “A rosa simboliza o valor de bíblia sagrada, de sangue, de vida, de amor”.

Nas suas narrativas, a maioria dos alunos mencionou que a festa incluiu milagres e/ ou alguns momentos mais chamativos da biografia de Santa Rita, contornando as respostas às questões colocadas. Exemplifica-se uma dessas respostas, “A Festa das Rosas tem esse nome, porque a Santa Rita pediu a um familiar que fosse buscar uma rosa ao jardim e ele disse que estava tudo cheio de neve, mas quando chegou lá só havia uma rosa”.

Outros alunos resumiram a informação em frases como “A Festa das Rosas é uma festa tradicional”, “Esta festa acontece no dia 22 de maio em Ermesinde, no santuário de Santa Rita” ou “Eu sei que a Festa das Rosas acontece dia 22 de maio, porque a Santa Rita quando morreu pediu uma rosa”. Tratando-se de uma festa marcadamente religiosa, não houve constrangimentos na aprendizagem desta festa, pois os alunos concentraram os conhecimentos na relação intertextual entre a lenda e a biografia, bem como nas atividades de produção plástica e textual. Além disso, os alunos reconheceram a importância desta festa, para Ermesinde, através da observação, antes da entrada na escola, de pessoas que transportavam velas e rosas. Esta situação foi logo citada, e trazida como conhecimento prévio, assim que a sessão de trabalho se iniciou.

Independentemente da falta de informação, que os alunos apenas destacaram oralmente, as narrativas reflexivas evidenciam um acervo de informação necessário para compreender que eles sabem identificar o que trabalharam nas sessões e, em alguns casos, conseguem comparar o tema da sessão com os textos levados. E referem também conceitos, que não foram despercebidos, como a tradição e o local.

3.5.1. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR

Após a implementação das sessões de intervenção, foi solicitado ao Professor Cooperante o preenchimento de um inquérito por questionário, que incluiu uma série de questões, especificamente dirigidas ao professor, com o objetivo de compreender as suas opiniões, conceções e conhecimentos acerca do estudo do Património Imaterial Local, enquanto fator importante para o desenvolvimento da formação da identidade cultural dos alunos.

A análise de tais resultados concretizou-se com a relação entre as respostas dadas e a informação esquematizada na tabela, que se segue, com os tipos de consciência histórica definidos por Rüsen (2004; 2005), utilizados para analisar a consciência histórica. Dentro deste último conceito, importa destacar que “o homem tem que agir intencionalmente, e só pode agir no mundo se interpretá-lo e a si mesmo [...] é um processo em que continuamente o passado é interpretado à luz do presente e na perspectiva do futuro” (Cerri, 2007, pp. 99-100). Ressalva-se este apontamento, visto que a compreensão desta ligação passado-presente-futuro e do valor associado à forma como os alunos interpretam o mundo, vai-se repercutir no trabalho desenvolvido em aula. Quanto mais consciência e compreensão existir desta premissa, mais valorativo será o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem em torno de conteúdos que permitem a promoção da consciência histórica, ligada à noção temporal e à memória coletiva que se coaduna com a sua função prática e que se relaciona com a transformação de “valores morais em totalidades temporais: tradições, regras de conduta atemporais, conceitos de desenvolvimento ou outras formas de compreensão do tempo”¹² (Rüsen, 2004, pp. 67-68).

A título exemplificativo, resume-se, então, os quatros tipos de consciência histórica definidos por Rüsen (2004; 2005) da seguinte forma:

Tipologias de consciência histórica	Síntese
Tradicional	Fala-se do passado no presente, sem se desenvolver a problematização que tal envolve. E, por isso, há a preocupação de se manter as tradições vivas

¹² Tradução da responsabilidade da autora deste Relatório.

	com a simples menção de que elas existem, dando significado ao passado, e sendo imprescindíveis no dia-a-dia.
Exemplar	Aqui, há uma inversão de pensamento, pois o presente é explicado através dos acontecimentos históricos. O mundo atual é compreendido através do que já aconteceu. Neste caso, pode-se inferir que existe uma função explicitamente didática.
Crítica	“A orientação temporal, que integra o passado, presente e o futuro surge como algo negativo, onde prevalece a noção de ruptura na continuidade. A História é vista como uma ferramenta que rompe com esta continuidade” (Solé, 2013, p. 6). O presente é, portanto, uma ruptura do passado.
Genética	Neste caso, a mudança é o que permite dar sentido e significado aos acontecimentos históricos ensinados. Há uma linha contínua entre passado, presente e futuro, os quais se interligam através da visão temporal da História, pois “esse modo de pensar histórico vê a vida social em toda a profusa complexidade da sua pura temporalidade” ¹³ (Rüsen, 2004, p. 77).

Tabela 5 – Quadro tipológico da consciência histórica (Rüsen, 2004)

Faz-se, agora, uma relação entre as respostas do Professor Cooperante, com 23 anos de serviço, e sua correlação com os tipos de consciência histórica. As respostas e as questões estão direcionadas para o Património Imaterial Local.

Na primeira questão, quis-se saber “Considera que a área de Estudo do Meio potencializa o desenvolvimento da identidade cultural?” e a resposta foi afirmativa e direcionada para “as tradições, símbolos, costumes e valores locais/nacionais”. Da mesma forma, foi respondido que já foram realizadas atividades, em contexto de sala de aula, que promovessem a conexão entre as pessoas e a sua localidade, quando se incluiu a questão “valoriza (ou valorizou) atividades que promovam a relação dos conhecimentos com o meio local, como promotora do sentimento de pertença à localidade? Porquê?”. Através deste pequeno excerto de questões e respostas, depreende-se que o tipo de consciência histórica aqui mensurada é a tradicional, pois o enfoque é conhecer o passado, mantendo a sua compreensão e continuidade no presente. Desta forma,

¹³ Tradução da responsabilidade da autora deste Relatório.

inserem-se estas respostas na explicação: “as narrativas tradicionais lembram as origens que constituem os atuais sistemas de vida; elas constroem a continuidade como a permanência de sistemas de vida originalmente constituídos, e formam a identidade afirmando determinados padrões culturais de autocompreensão”¹⁴ (Rüsen, 2005, p. 13).

A respeito da formação da identidade cultural, o professor afirma que o descritor “Reconhecer as múltiplas pertencas de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades” (DGE, 2018a, p. 5) não é especificamente avaliado e isso pode ser explicado pela centralização das respostas no tipo tradicional da consciência histórica, pois a aprendizagem do passado centra-se num nível abstrato, do que já aconteceu, e as tradições/ modos de estar que se perpetuam são entendidas como parte do quotidiano.

Não obstante, o Professor reconhece que a área de Estudo do Meio e o estudo do meio local são importantes para a formação dos alunos, citando um dos exemplos de conteúdos passíveis para a formação da identidade cultural: “O passado próximo familiar”. E, ainda, a este propósito, justifica: “Considero fundamental saber de onde vimos: a nossa origem”. Estas respostas enquadram-se no tipo exemplar, pois a explicação do presente é justificada com situações precedentes. As “narrativas exemplares lembram casos que demonstram aplicações de regras gerais de conduta; elas impõem a continuidade como a validade supratemporal de regras que cobrem sistemas de vida temporalmente diferentes”¹⁵ (Rüsen, 2005, p. 13). Conhecer o passado torna-se válido para compreender a história de vida de cada um, nesta aceção de identidade cultural e neste tipo de consciência histórica (Solé, 2005). Contudo, este trabalho, que parece tão simples e evidente, inclui várias estratégias de preparação e desenvolvimento que um professor tem necessariamente de conhecer para poder criar um trabalho exigente e promissor, e rico em dados e sua análise. Dá-se o exemplo, a este respeito, das árvores genealógicas, pois a “genealogia associada à história da família e social e as linhas de tempo são vitais para a aprendizagem de tempo histórico e da compreensão histórica [isto é] As genealogias permitem

¹⁴ Tradução da responsabilidade da autora deste Relatório.

¹⁵ Tradução da responsabilidade da autora deste Relatório.

introduzir a criança de forma natural à metodologia da construção histórica” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 122).

Uma das ressalvas quanto ao trabalho realizado na área de Estudo do Meio consiste no levantamento de ideias e conhecimentos prévios, que pode ser feito através de “diálogos, pesquisas”, segundo o professor. Algo que surge no desenvolvimento de atividades centradas no conhecimento do Património Imaterial, como nos diz o mesmo docente, “Nas danças, festas, músicas, saberes e em diálogos de transmissão e troca de conhecimentos”. Tal Património, aqui identificado, é relacionado com o contexto local, “quando os conteúdos o justificam”, conforme resposta do professor, na questão “Na sua prática pedagógica, planifica atividades que promovam a ligação entre o que os alunos aprendem e o que existe na sua localidade? De que forma?”. É importante salientar que trazer os conhecimentos que os alunos possuem é um dos trabalhos necessários para o desenvolvimento das aulas, pois a partir deles constroem-se novas aprendizagens ou cria-se uma mudança conceptual das ideias pré-concebidas. Aliás, “uma das tarefas primordiais do professor é investigar e identificar as concepções prévias/alternativas dos seus alunos, no sentido de conduzir o processo de ensino-aprendizagem na direcção mais apropriada às aprendizagens que lhes sejam significativas” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 15).

Novamente se averigua o tipo tradicional de consciência histórica, quando se questiona “O que entende por identidade cultural e qual é a sua relação com o Património?” e com a resposta “É a identificação de um povo. Participando em vários eventos/associações: ranchos folclóricos, coros tradicionais, coros litúrgicos, cantares de janeiras, espetáculos musicais, etc.”. O professor confirma que, nas aulas, os alunos são sensibilizados para o meio local. Neste caso, depreende-se que “as tradições [são valorizadas] como elementos indispensáveis na orientação da vida prática” (Solé, 2013, p. 6). Portanto, uma das formas de trabalhar a identidade cultural é recordar as festividades que existem e que se mantêm no tempo, numa linha de horizonte temporal e sem mudanças ou inconstâncias no tempo.

Por último, à questão “Na sua opinião, em que consiste o sentimento de pertença a uma comunidade? Tem impacto na formação do indivíduo?”, o professor respondeu “Sentir que se pertence a um ou mais grupos, que se faz parte de um coletivo. Naturalmente que tem impacto: trabalha-se, entre outras coisas, a tolerância e a solidariedade”. Logo, a educação para a cidadania

está interligada com o estudo de História que, como já foi explicado, é uma das finalidades desta área curricular. Além disso, mencionam-se outros conceitos importantes como a memória coletiva, que se deve constituir como “uma memória fundada na razão, informada, crítica e plural. Uma memória histórica que tenha quadros de referência suficientes para pensar sobre o mundo e a sociedade [...] É uma faculdade dinâmica, construtiva e plástica” (João)¹⁶.

Em suma, embora se engavete as respostas do inquérito por questionário nos dois tipos de consciência histórica de tradicional e exemplar – “é mais fácil ensinar e aprender as formas tradicionais de pensamento porque não requerem grande esforço por parte dos alunos e professores [...] a forma exemplar de consciência histórica é a que domina os currículos de História” (Solé, 2013, p. 7) –, a formação da identidade cultural é entendida como importante para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, correspondendo-lhe um valor muito associado ao conhecimento do passado para se compreender a nossa identidade, bem como ao desenvolvimento de conceitos como memória coletiva, identidade e o trabalho em torno da cidadania.

3.8. CONCLUSÕES FINAIS

Finalizado o projeto de investigação, evidencia-se uma reflexão final da aplicação deste trabalho, destacando-se a resposta à questão-problema e aos objetivos delineados, bem como as limitações existentes na realização deste projeto.

O início do projeto de investigação, de cariz qualitativo, teve como questão de partida “Qual a relevância do Património Imaterial Local na construção da identidade cultural dos alunos do 2.º ano do 1.º CEB?”. A partir daí, foram definidos cinco objetivos que lhe pretenderam dar resposta através da implementação das sessões de intervenção e das metodologias aplicadas. Tais sessões foram concretizadas em três momentos, centradas no Património Imaterial que se pretendia desenvolver. Em todas elas foram utilizadas estratégias e metodologias diferentes, adequadas ao trabalho posto em prática e sujeitas ao pensamento de que a História se alicerça

¹⁶ João, M.. O ensino e a memória histórica, Opinião. In *Associação de Professores de História*. Consultado a 18-06-2023. <https://aph.pt/o-ensino-e-a-memoria-historica/>

em “três grandes categorias: do campo do saber (objectivos conceptuais); do campo do saber-fazer (objectivos procedimentais) e do campo do saber-ser (objectivos atitudinais)” (Félix, 1998, p. 59).

Os quatro primeiros objetivos deste projeto centrados no conhecimento do Património Imaterial Local, na reflexão individual e coletiva do valor desse Património, na instigação de que tal Património deve ser aprendido, preservado (numa perspetiva futura) e relacionado com o passado local e no desenvolvimento de valores como o respeito, foram bem trabalhados, através da observação dos trabalhos desenvolvidos em cada sessão e respetivas narrativas reflexivas. Contudo, conclui-se que tal intervenção, com os alunos, foi reduzida, de curta instância e derivada da disponibilidade horária que se teve. Não é, por isso, favorável afirmar-se que estas sessões foram suficientes para se desenvolver um trabalho enriquecedor e denso em análise e tratamento de fontes.

A respeito do último objetivo, “Compreender, juntamente com o Professor do 1.º CEB, que existe uma relação entre aquilo que se aprende e o Património Local”, é possível constatar que a visão da História Local é concentrada no conhecimento do passado para compreender o presente ou que este é fruto dos acontecimentos históricos, não deixando de destacar informações importantes como a memória coletiva e a cidadania. Os fatores mudança e continuidade, assim como a relação passado–presente–futuro, não foram referenciados, e, por isso, não se conhece a perceção dos conceitos epistemológicos da área da História e das Ciências Sociais e Humanas (CSH).

Retomando a questão-problema, considera-se que os alunos compreenderam e valorizaram o Património Imaterial Local, enquanto referente necessário para a formação da identidade cultural, pois eles estiveram envolvidos na construção dos saberes, dialogaram e explicaram os conhecimentos que já possuíam, mesmo que se denunciem “ao nível do senso comum e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada” (Pinto, 2016, p. 29), trabalharam de forma cooperativa, viram, ouviram e leram diferentes fontes para analisar o Património estudado. Tal como mencionado nos objetivos, também aqui se considera que a questão-problema teve os seus entraves na prática pedagógica, pois o trabalho centrou-se num tempo letivo reduzido e em escassos momentos. Tal questão podia ser desenvolvida ao longo de todo o ano letivo, centrado

em mais momentos de intervenção e de recolha de dados e num trabalho colaborativo com os restantes docentes da escola. Considera-se que seria mais exigente, mas poderia ser mais facilmente observável se tal questão-problema seria devidamente respondida, sendo necessário para tal definirem-se outras metodologias de investigação.

Dado que a área curricular de EM tem um tempo letivo reduzido, julga-se também que a disponibilidade horária para este trabalho condiz com as horas que se devem destinar a essa área curricular. Todavia, afirma-se que o Professor Cooperante nos disponibilizou o tempo que precisássemos para o desenvolvimento do projeto, ainda que controlado, dando-nos flexibilidade na escolha dos dias para desenvolver as sessões. Relativamente a esta situação, se um dos princípios orientadores do currículo do ensino é o “Reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (Decreto-Lei n.º 55/ 2018, 2018, p. 2930), então a área de EM, que não segue uma linha cronológica, deve ser estudada de forma enquadrada no contexto local em que se insere. Além disso, esclarece-se também que duas das sessões foram implementadas em alturas próprias, condizentes com as festividades do Carnaval e da Festa das Rosas.

Destaca-se que o trabalho articulado com a área de Português trouxe vantagens promissoras, como o desenvolvimento do pensamento crítico, por permitir uma visão interligada entre saberes, desligada da visão estanque de cada área curricular. A utilização de um poema, de uma história e de uma lenda permitiu o diálogo com o Património Imaterial estudado, alimentando a compreensão e a interpretação das diferentes fontes. Assim se compreende que a “utilização de histórias [...] permite o desenvolvimento das crianças a vários níveis [...] o ensino do estudo do meio está inteiramente ligado a muitas das realidades vividas pelas crianças e é esta área curricular que permite a aprendizagem de diversos assuntos da vida do ser humano” (Gonçalves & Martins, 2018, p. 608).

Conclui-se esta narrativa, explicando que o projeto de investigação deu resposta à questão e aos objetivos traçados, promovendo a participação e a envolvimento dos alunos, visível durante a implementação das sessões de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Relatório espelha o trabalho desenvolvido pela mestranda, ao longo da PES, e é fruto de uma leitura e análise de referências teóricas entrelaçadas com a prática pedagógica. E, portanto, constitui-se como o documento que valida o desenvolvimento profissional e acadêmico da futura professora. Averigua-se, a esse respeito, o balanço da evolução do trabalho desenvolvido, posto em prática nas regências que ainda assim se tornaram insuficientes, em quantidade. Todavia, pode-se olhar para esta situação de uma maneira crítica e positiva, se se observar o copo meio cheio. O facto de a lecionação das aulas se restringir a um espaço de tempo muito curto e controlado permitiu, num trabalho de cooperação entre os agentes educativos envolvidos, dar o salto significativo na melhoria da prática docente. Situação essa exequível, quando se desafiou o par pedagógico a refletir sobre as aulas em conjunto, se falou informalmente com os Professores Cooperantes sobre o que de bom e de mau se tinha feito, se refletiu, construtivamente, com as Professoras Supervisoras sobre o que tinha planeado e como se tinha concretizado. Por esse motivo, todas as oportunidades criadas foram únicas e, correndo bem ou mal, foram necessárias para se saber ser. Realça-se que as reflexões eram conjuntas entre professora em formação, Supervisora institucional e Orientador Cooperante para os momentos das aulas supervisionadas.

O objetivo definido pela mestranda por si, e para si, era em cada regência fazer mais e melhor. Talvez se tenha sentido isso, com mais facilidade, no 1.º CEB, por se tratar de um Ciclo de Ensino em que a professora em formação se encontra diariamente, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). E, por isso, apercebeu-se, à partida, que no 2.º CEB o sabor da experiência seria diferente, pois a escolha das atividades teria de ter em conta, acima de tudo, o contexto escolar.

Esse contexto foi inicialmente caracterizado em grelhas de observação, criadas para o efeito, e permitiram compreender a heterogeneidade de alunos que se tinha à frente. Com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas, compreendeu-se que a turma do 6.º ano foi aquela que obrigou a recolher maior variedade de estratégias, motivadoras e chamativas, pois para os alunos o conforto do silêncio era maior do que a importância de participar e aprender nas aulas. E, neste caso, foi de valorizar os trabalhos variados que mencionavam situações de intertextualidade.

Assim, com o recurso ao livro, enquanto objeto de estudo e de ligação direta com a forma de escrita de cada autor, para promover a literacia literária, e a afetividade com que as palavras e as ações da mestrandia tentaram propiciar um ambiente de aprendizagem acolhedor e unido desencadearam-se aulas com um fio de condutor coerente e com ligação ao conteúdo trabalhado. Sobre esse contexto, refere-se que foi o único onde se encontraram dois alunos com NAS, e cujo trabalho foi mais individualizado e respeitador das suas (in)capacidades. Dá-se o exemplo de uma ideia, posta em prática, e continuada pela Professora Cooperante: o aluno recebeu uma pulseira, em plasticina, para colocar no pulso, e com o objetivo bem definido de não sair da mão. A concentração e o foco estiveram presentes e as estereotipias foram, ligeiramente, reduzidas. E a outra situação foi o uso de um massajador, aplicado com relativa pressão nas costas, assegurando o repouso e o equilíbrio das sensações. Foi interessante ver a surpresa e o interesse da Professora Cooperante em manter este registo e um trabalho particularizado com os alunos que necessitam de andaimes para se sentirem mais incluídos nas aulas.

Paradoxalmente, e destacando a participação dos alunos, a turma do 5.º ano foi a que obrigou a uma recolha vantajada de fontes e recursos, para que, num trabalho cooperativo, os alunos conseguissem dar resposta às suas curiosidades e interesses incessantes. Verificou-se que, tratando-se de uma turma pequena, a organização do trabalho podia ser facilmente diferenciado e arranjado em pequenos grupos. A competitividade dos alunos era evidente e de emoções fortes, e, por isso, a propósito, trabalhar de forma subentendida as relações interpessoais, a escuta de opiniões diferentes e o respeito de uns pelos outros, na aula de HGP, fez sentido e pareceu ter um propósito claro. De outra forma, afirma-se que a “compreensão crítica de fenómenos históricos promove o processo de aquisição de competências para uma cultura da democracia (CCD), sendo evidente a convergência entre a disciplina de História e a educação para a cidadania” (Conselho da Europa, 2018, p. 6).

Relativamente à turma do 2.º ano considera-se que essa foi a que, modestamente, se evoluiu mais facilmente. A segurança e o à-vontade eram translúcidos na maneira de atuar. Se no início ainda se deambulou na escolha das estratégias e de recursos sem ter a certeza se funcionavam, mais para a frente a mestrandia entendeu que os alunos eram terreno fértil para se fazer crescer. Este trabalho foi auxiliado pelo maior tempo destinado às aulas, com uma abrangência maior de

conteúdos, e sem estar obrigatoriamente orientado por uma linha contínua e cronológica de conhecimentos. As conversas e reflexões com o Professor Cooperante foram as oportunidades únicas para se fazer o levantamento da concepção das aulas, que foram evoluindo e atingiram a máxima de desenvolvimento de conteúdos.

A práxis da professora em formação foi aquela que mais se desejou realizar, sabendo que, à partida, ia ser um processo de trabalho árduo, de cooperação e de sentido crítico. Atribuiu-se a primazia desta evolução ao trabalho em par pedagógico e em duplo par pedagógico, em dias orientados e organizados, para se procurar um trabalho profícuo em atividades integradoras, algumas mencionadas no próprio Plano Anual de Atividades. Em jeito de exemplo, menciona-se a realização dos jogos tradicionais, enquadrados na celebração da Páscoa, com os alunos do 1.º ao 4.º ano, e cuja envolvimento foi visível e repercutente da motivação para as atividades no exterior e exercícios motores.

Acredita-se que a possibilidade de crescimento é pautada pelo envolvimento de pessoas que ajudem nesse sentido e, que de forma correta e científica, permitam a reflexão diária sobre a prática pedagógica. Antevê-se um futuro promissor no ensino se houver um equilíbrio entre o conhecimento científico-didático aprendido e as opiniões e as ideias fundamentadas dos professores que já veem a saída da escola ou dos que já conhecem os cantos à casa. Este entranhar evolutivo também se realiza se a mestrandia se adaptar ao contexto da própria instituição, respeitando os documentos que a governam. Este foi um dos traços da professora em formação: conhecer o contexto da sala e da escola, reconhecendo as potencialidades e as fragilidades que lá pudessem existir. Revendo este conhecimento, foi possível o desenho de UD, que articulassem áreas curriculares diferentes, de forma horizontal e vertical. O tema aglutinador foi um dos desafios encontrados no início, pois a relação entre conteúdos nem sempre era tão evidente como se desejaria, mas o refinar de lexemas que se articulassem e dessem o ponto de partida para um encontro de ideias foi-se revitalizando e o que era mais difícil tornou-se o mais óbvio e singular. A organização das experiências de aprendizagem neste registo parece-nos até mais apelativo, criativo e indagador.

É, com esta narrativa, que se consegue perceber que a mestrandia tentou definir uma identidade própria e profissional, convergida com os seus valores, e apostada em experimentar e ter

oportunidades diversas com os alunos. Este exercício de formação foi possível com a superação de situações refletidas e partilhadas, com incidência na diferenciação de estratégias e de atividades. Tais observações permitiram o reconhecimento da necessidade de desenhar atividades que perpetuem as potencialidades educativas, em cada área curricular.

A reflexão sobre a ação, em todos os momentos que vale a pena refletir, é e foi uma situação recorrente no processo de formação profissional e que “permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente. [...] A experimentação e reflexão são elementos autoformativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades” (Amaral et al., 1996, p. 98). Um professor é, portanto, por excelência, um profissional investigador e reflexivo, que conduz as suas práticas a um bem comum, o de ensinar os alunos.

Termino este capítulo com a alusão à importância da formação contínua e atualizada do conhecimento, com objetivos centralizados na revitalização das práticas e dos saberes empíricos. Tal torna possível a construção da profissão docente e ao desenvolvimento e propício de ambientes de aprendizagem promissores. Passados dez anos desde a última conclusão da formação de professores, perspectiva-se que, *ad aeternum*, se mantenha neste registo de saber mais e melhor, comprometida com os desafios do ensino atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor–investigador. Que sentido? Que formação?. In *Revista Portuguesa de Formação de Professores, Vol. 1*. pp. 15–24
- Alarcão, I. (2018). A Escola e o Mundo. In Palhares, L. & Faria, R. (Coords.). *ELO 25, 25 anos: memória, identidade e desafios*. pp. 67–72. <https://view.publitas.com/ancornet-lda/elo-25-anos/page/1>
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Almedina
- Alcantara, E. (2020). *Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas*. Editora UGB/FERP, pp. 7–8. http://www2.ugb.edu.br/editora/livros/Guia_De_Metodologias_Ativas.pdf
- Alves, L. (2009). A função social da História. In *E–fabulations: e–journal of children's literature, vol. 5*, p. 18–22. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19306/2/7245000081506.pdf>
- Alves, N. & Pires, D. (2012). Recursos de ensino/aprendizagem para a implementação da perspectiva CTSA no 2.º CEB. In *Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. [Apresentação em poster]. Leiria. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/10993/1/Recursos%20CTSA%20l.pdf>
- Amaral, M.; Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo, Estratégias de supervisão. In Alarcão, I. et al. (Orgs.). *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão*. Porto Editora
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologias*. (6.ª edição). Texto Editora

- Antunes, M. & Cruz, C. (2016). Trabalho de projeto em Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento de competências de Cidadania. In Dias, A.; Hortas, M.; Ferreira, N. & Cruz, C. (Coords.). *TempuSpacium Didática das Ciências Sociais – Estudos I*, pp. 125–157. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.078>
- Araújo, C. (2018). A importância da oralidade no ensino do Português. In *INNODOCT 2018*, pp. 957–967. Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/INN2018.2018.8780>
- Araújo, M; Passeggi, M. & Sarmiento, T. (2012). Aprendizagem ao longo da vida: construção da identidade e formação de professores da infância. In *Anais do IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica – IV CIPA – Espaço (auto) biográfico: arte de viver, conhecer e formar*, pp. 1–20. Rio Grande Sul – Brasil. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33833/1/APRENDIZAGEM%20Pr%c3%a1ticas%20de%20forma%c3%a7%c3%a3o%20%20CIPA.pdf>
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw–Hill
- Azevedo, F. (2008). A intertextualidade como mecanismo auxiliador da formação de leitores: alguns exemplos da literatura infantil contemporânea publicada em Portugal. In *Lenguaje y Textos*, pp. 75–82. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8928/1/LenguajeyTextos.pdf>
- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. In *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), pp. 239–261. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/563/1/14IsabelBarca.pdf>
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. (4.ª edição). Gradiva

- Bidarra, M. & Festas, M. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), pp. 177-195. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/11548/1/Bidarra2005_Construtivismo.pdf
- Biggs, J. & Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy*. Academic Press
- Borges, M. & Viana, F. (2020). *Ouvintes Sortudos. Um programa de promoção da fluência em leitura – 2.º ano*. Ministério da Educação – Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/71420/1/2020_Ouvintes_Sortudos.pdf
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. In *Revista Portuguesa De Educação*, 26(1), pp. 253-286. <https://doi.org/10.21814/rpe.3259>
- Botto, A. (2022). *Histórias do Arco da Velha*. Porto Editora
- Campos, O. & Couto, J. (2018). Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. In Figueiroa, A. & Monteiro, A. (Orgs.). *Ambientes Educativos Inovadores e Competências dos Estudantes para o Século XXI, Research in Education and Community Intervention (RECI-IP)*, pp. 17-24. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2957/1/Ambientes-Educativos-Inovadores-e-Compe...s-dos-Estudantes-para-o-Seculo-XXI.pdf>
- Carvalho, G. & Freitas, M. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10730/1/Metodol_Estudo_do_Meio.pdf
- Cavadas, B. & Mestrinho, N. (2019). Rede Curricular Interdisciplinar: uma proposta para a integração entre a matemática e as ciências. In *Educação e Matemática*, 154. pp. 2-8.

<https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2836/1/Rede%20Curricular%20Interdisciplinar.pdf>

Cerri, L. (2007). OS Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História. *Revista De História Regional*, 6(2), pp. 93-112. Recuperado de <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>

Conselho da Europa (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI, Princípios e Linhas orientadoras*. <https://rm.coe.int/ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-principios-e-linhas-orie/16808fd8b6>

Correia, J. & Vilaça, T. (2022). Perceções sobre a supervisão de estágio na formação inicial de professores em Angola. In Cardoso, A.; Tavares, D.; Santos, F.; Pinto, H.; Dias, I.; Fonseca, M.; Duarte, N.; Morouço, P.; Tadeu, P.; Matos, R. & Milhano, S. (Orgs.). *VI ENJIE Encontro nacional de jovens investigadores em educação, Livro de atas*, pp. 10-15. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria. <https://doi.org/10.25766/3epr-2g28>

Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. In *Educação, Sociedade e Culturas*, (n.º 17), pp. 113-134. <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>

Cosme, A. & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. In *Revista Interações*, 8(22). <https://doi.org/10.25755/int.1536>

Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA

Costa, J. (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 não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto

- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In Delgado-Martins, M.; Pereira, D.; Mata, A.; Costa, M; Prista, L. & Duarte, I. (Autores). *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*, pp. 165-177. Edições Colibri.
- Duarte, I. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In *Língua Portuguesa, Educação e Mudança*, pp. 1-19. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/22949/2/73233.pdf>
- Duarte, I. (2008a). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/19104/1/LIV_PedroDuarte_2021.pdf
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Ministério da Educação Departamento da Educação Básica
- Fernandes, D. (2006). *Aprendizagens algébricas em contexto interdisciplinar no ensino básico*, (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro
- Ferro, M. (2021). Profissão aprendente – sou professora. In Campos, R. & Moreira, S. (Orgs.). *cescontexto Diálogos com António Nova Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil*, pp. 40-45. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xxviii.pdf

- Figueiredo, A.; Lima, C. & Couto, Â. (2019). As tecnologias de apoio ao conhecimento Matemático: uma experiência no 2.º CEB. In *Sensos-E*, 6(2), pp. 20–35. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i2.3467>
- Flores, P. & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In Mesquita, C.; Pires, M. & Lopes, R. (Edits.). *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, pp. 195–203. Instituto Politécnico de Bragança. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/11435/3/incte16_atas.pdf
- Föetsch, A. & Deina, M. (2017). Ensino de História e o Património Imaterial: o Monge João Maria em São João Mateus do Sul/PR – Cruzes, Memórias, Águas Santas e Cemitérios de Anjos. In Bueno, A.; Estacheski, D.; Crema, E. & Neto, J. (Orgs.). *Jardim de Histórias: discussões e experiências em aprendizagem histórica*, pp. 20–23. Edição Especial LAPHIS/Sobre Ontens
- Fonseca, J. (2013). A investigação-ação como abordagem ao currículo: Questões metodológicas e éticas. In Sousa, F.; Alonso, L. & Roldão, M. (Orgs.). *Investigação para um currículo relevante*, pp. 73–86. Almedina
- Freitas, M.; Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf
- Garmston, R.; Lipton, L & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores II, Da Organização à Pessoa*, pp. 17–132. Porto Editora
- Gonçalves, D. (2006). Da inquietude ao conhecimento. In *Saber(e)Educar*, (11), pp. 101–109. ESE de Paula Frassinetti.

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/695/2/SeE11_InquietudeDaniela.pdf

Gonçalves, D. & Martins, F. (2018). Articulação de saberes: um estudo interdisciplinar em contexto de 1.º CEB. In *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*, pp. 606–613. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/17381>

Instituto Nacional de Estatística [INE] (2022). *Censos 2021, XVI Recenseamento Geral da População. VI Recenseamento Geral da Habitação: Resultados definitivos*. <https://www.ine.pt/xurl/pub/65586079>

Jesus, E. (2022). Que História ensinar? Práticas e novos desafios na formação de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. In Santiago, A. & Vale, V. (Edits.). *A Escola em transformação: Formação e prática docente*, pp. 167–180. https://eventos.esec.pt/eipe/wp-content/uploads/2023/02/EIPE2022_-Publicacao_A-Escola-em-transformacao-VF.pdf

Jorge, N. (2019). A síntese como género escolar transdisciplinar: The synthesis as transdisciplinary school genre. In *Revista Portuguesa De Educação, 32(2)*, pp. 150–170. <https://doi.org/10.21814/rpe.15140>

Larré, J.; Relvas, M. & Oliveira, S. (2023). Gamificação e formação de professores em letras e educação: mapeamento sistemático de literatura. In *RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning, Vol. 6, n.º 1*, pp. 1–15. Universidade Aberta. LE@D. <https://doi.org/10.34627/redvol6iss1e202302>

Leal, S. (2009). Ser professor ... de português: especificidades da formação dos professores de língua materna. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 1302–1315. Universidade do Minho. <https://core.ac.uk/download/pdf/61433849.pdf>

- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im) possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. In *Currículo Sem Fronteiras*, 6(2), pp. 67–81. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/2072/2/82151.pdf>
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Universidade de Aveiro Campus Universitário de Santiago
- Lemos, C. (1981). *O que é Patrimônio Histórico*. Editora Brasiliense
- Lima, D. (2004). *Filosofia para crianças: uma abordagem crítica dentro da filosofia da educação*, (Tese de Mestrado em Educação, área de especialização em Filosofia da Educação, não publicada). Universidade do Minho
- Macêdo, M. (2014). Praticando a cidade: Educação Patrimonial da memória urbana. *Revista Memória em Rede, Pelotas*, V. 4, N.º 10, pp. 1–16. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Memoria/article/view/9435/6162>
- Maia, C. (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares – Distanciamentos e Aproximações*, (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Maia, C.; Inácio, A.; Férias, A. (2015). A importância do meio local para o 1.º CEB: uma proposta criativa. In Barbosa, A.; Peixoto, A.; Barbosa, G.; Fonseca, L.; Saraiva, L. & Neves, L. (Orgs.). *Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos – atas 2015*, pp. 11–27. EdProf e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12520/1/Art_Angela%20Couto_2015.pdf
- Maia, C.; Ribeiro, C.; Barros, A. & Moreira, A. (2014). ClioEse: uma comunidade virtual de (boas) práticas. In Carvalho, M.; Loureiro, A. & Ferreira, C. (Orgs.). *Atas do XII Congresso da SPCE Espaços de Investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar*, pp. 3200–3213. UTAD. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/8949/3/L_CarlaRibeiro_2014.pdf

- Marôco, J.; Gonçalves, C.; Lourenço, V. & Mendes, R. (2016). *PISA 2015 – Portugal, Volume I: Literacia Científica, Literacia de Leitura & Literacia Matemática*. Instituto de Avaliação Educativa. https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/Relatorio_PISA2015.pdf
- Martins, C.; Fernandes, D. & Guedes, T. (2020). Observar, manipular e comunicar sequências e regularidades da Ribeira do Porto. In *Indagatio Didactica*, 12(5), pp. 369–392. <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23490>
- Martins, I.; Veiga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de Professores*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_formacao_professores.pdf
- Martins, M. & Viana, F. (1996). O papel do livro na formação intelectual da criança: a importância do livro, antes de ler. In *Saber(e)Educar N.º 1*, pp. 59–61. ESE de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/950/2/Se%20E%201%20Papel%20doLivro120.pdf>
- Mateus, M. (2001). O estudo do meio como recurso e como conteúdo curricular: formas de abordagem e estratégias para a prática docente do 1º ciclo do ensino básico. In *Actas do II Colóquio de Geografia de Coimbra*, pp. 71–75. Faculdade de Letras, Instituto de Estudos Geográficos <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5081/1/Cadernos%20de%20Geografia%20Coimbra%20-%202001.pdf>
- Mesquita, E. & Roldão, M. (2017). *Formação Inicial de Professores – A Supervisão Pedagógica no Âmbito do Processo de Bolonha*. Edições Sílabo
- Mestre, J. (2015). El patrimonio, la educación y el factor emocional. In Solé, G. (Org.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica*, pp. 19–34. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40238/4/E-book-Educacao_Patrimonial.pdf

Mestre, C. & Baptista, J. (2016). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares – 3.º Ciclo do Ensino Público Geral*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

[https://www.dgeec.mec.pt/np4/316/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=607&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/316/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=607&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf)

Micheletto, I. (2008). *Ação-Reflexão-Ação: Processos de Formação*, pp. 1-20. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-8.pdf>

Micheletto, I. (2008a). *Ação-Reflexão-Ação: Processo de Formação Continuada*, pp. 1-13. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>

Moreira, C. (2006). O entendimento do património no contexto local. In Nunes, M. & Cardoso, C. (Coords). *Oppidum – Revista de Arqueologia, História e Património*, (N.º 1), pp. 127-140. Câmara Municipal de Lousada. https://www.cm-lousada.pt/cmlousada/uploads/document/file/246/23_original.pdf

Moreira, A. & Castro, X. (2017). A História de Portugal pelas narrativas de alunos do 2.º Ciclo. In Ribeiro, C.; Vieira, H.; Barca, I.; Alves, L.; Pinto, M. & Gago, M. (Coords.). *Epistemologias e Ensino da História: XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, pp. 445-464. Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15622.pdf>

Moreira, A.; Duarte, P.; Barca, I. & Alves, L. (2020). Troca por troca: cidadania pela história? – Ensaio bibliográfico sobre as relações entre ciências sociais e educação para a cidadania. In Prats, J.; Sáez-Rosenkranz, I. & Barriga-Ubed, E. (Eds.). *Livro de Atas do IX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*, pp.231-

242.

https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/22703/1/ART_PedroDuarte_2023_5.pdf

Morgado, C.; Costa, J.; Lopes, A. & Ferreira, J. (2021). Entre a Linguística e a Didática: desenvolvimento integrado de aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. In *Fórum Linguístico V. 18 (N.º 2)*, pp. 6178–6195. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e78816>

Neves, I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. In *Saber(e)Educar N.º 12*, pp. 79–95. ESE de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/716/2/SeE12A_FormacaolvoneNeves.pdf

Nogueira, S.; Lopes, A. & Dias, M. (2015). À Descoberta da Festa de S. João: Uma Abordagem de Educação Patrimonial em Contexto de Educação Pré-Escolar. In Solé, G. (Org.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica*, pp. 154–167. Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53678/1/%c3%81%20Descoberta%20da%20Festa%20de%20S.%20Jo%c3%a3o.docx>

Nóvoa, A. (2004). Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. In *Correio da Educação. O Semanário dos Professores, N.º 47*. pp. 1–6. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf

Nóvoa, A. (2004a). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In Gonçalves, E.; Pereira, M. & Carvalho, M. (Orgs.). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Editora Alínea. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf

Nóvoa, A. (2014). Educação 2021: Para uma história do futuro. In *Educação, Sociedade & Culturas, (41)*, pp. 171–185. <https://doi.org/10.34626/esc.vi41.297>

- Nóvoa, A. (2021). Prefácio. In Campos, R. & Moreira, S. (Orgs.). *cescontexto Diálogos com António Novoa Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil*, pp. 5–8. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xxv_iii.pdf
- Oliveira, E. (2019). *Romance autobiográfico e grotesco na Peregrinação: da antropologia literária às potencialidades didáticas*, (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores II: da Organização à Pessoa*. pp. 9–15. Porto Editora
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional, Vol. 29*. pp. 1–15
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In Azevedo, F. (Coord.). *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, pp. 66–86. Ópera Omnia
- Pereira, L. & Cardoso, I. (Coords.) (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Protexos. Cadernos PNEP 3*. UA Editora. <http://protexos.web.ua.pt/wp-content/uploads/2014/09/pnep3.pdf>
- Pinto, H. (2016). Educação Histórica e Patrimonial. In Barca, I. & Alves, L. (Coords.). *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional (XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*, pp. 26–33. Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15198.pdf>

- Pinto, H. & Squinelo, A. (2017). O uso do património cultural no ensino de história: perspectivas da formação docente em Portugal e Brasil. In *Pulso: revista de educación*, (N.º 40), pp.35-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6293793.pdf>
- Plano Nacional da Leitura [PNL] (2022). *Educação Literária no Ensino Básico e no Ensino Secundário Contributos para o Estudo da Educação Literária*. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/1933/PNL_20_abr_2022_Contributos_para_o_estud.pdf
- Pombo, O.; Guimarães, H.; & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e experiência* (2.ª ed.). Texto Editora
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Universidade Aberta
- Quinta e Costa, M.; Ribeiro, V. & Monteiro, I. (2015). A promoção da atitude interdisciplinar no ensino do estudo do meio – um projeto de investigação. In *I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, pp. 779-789. Faculdade de Educação e Psicologia Universidade Católica Portuguesa. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2252/1/Promocao%20da%20atitude.pdf>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2.ª Edição). Gradiva
- Ribeiro, J. (2007). O valor pedagógico da poesia. In *Revista Portuguesa de Pedagogia* 41-2, pp. 51-81. <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1196/644/>
- Ribeiro, D.; Flores, P. & Sá, S. (2016). A escuta da voz dos atores educativos nos processos de investigação e formação de professores. In *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, pp. 436-441. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12479/1/Art_Paula%20Flores_2016.pdf

- Ribeiro, I.; Viana, F.; Cadime, I.; Fernandes, I.; Ferreira, A.; Leitão, C.; Gomes, S.; Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos Modelos Teóricos ao Ensino Explícito Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Texto Editora
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação Departamento da Educação Básica. <http://www.ipb.pt/~mabel/documdisciplinas/gestaocurricu.pdf>
- Roldão, M. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In Machado, J. & Alves, J. (Orgs.). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) e Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas
- Roldão, M. (2020). Articulação curricular e a relevância como critério do essencial para uma tentativa de clarificação concetual. In Viana, I.; Silva, C. & Ferreira, C. (Edits.), *Revista de Estudos Curriculares Vol. 11, (N.º 1)*. pp. 73–85. [https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=viewFile&path\[\]=96&path\[\]=66](https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=viewFile&path[]=96&path[]=66)
- Roldão, M.; Peralta, H.; Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e Secundário para a Construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In Seixas, P. (Ed.). *Theorizing Historical Consciousness*, pp. 63–85. University of Toronto Press

- Rüsen, J. (2005). Historical Narration: Foundation, Types, Reason. In *History. Narration, interpretation, orientation*, pp. 9–19. Berghahn Books
- Rüsen, J. (2009). Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. In *História Da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 2(2), pp. 163–209. <https://doi.org/10.15848/hh.v0i2.12>
- Sá, C. (2018). *Técnicas de Comunicação Oral e Escrita, Educação e Formação – Cadernos Didáticos*, n.º 2. UA Editora. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/24945/1/20181212_CEF_CD_Tecnicas%20Comunicacao%20Oral%20e%20Escrita.pdf
- Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. Cultural Diversity and Curricular Content. In *Revista de Educación*, 345, pp. 83–110
- Santos, M. (1994). *A Observação Científica*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54055/2/44387.pdf>
- Santos, S.; Cardoso, A. & Lacerda, C. (2016). A Planificação na perspetiva dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Gomes, C.; Figueiredo, M.; Ramalho, H. & Rocha, J. (Coords.). *Atas do XIII Congresso SPCE, Fronteiras, diálogos e transições na educação*, pp. 1045–1053. Escola Superior de Educação de Viseu. https://www.spce.org.pt/assets/files/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf
- Saramago, J. (2013). *A maior flor do mundo*. (10.ª edição). Porto Editora
- Sarmiento, T. & Silva, M. (2017). O brincar na infância é um assunto sério In Sarmiento, T.; Ferreira, F.; Madeira, R. (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância*. pp. 39–56. Porto Editora. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52369/1/0%20BRINCAR%20NA%20INF%20ANCIA%20UM%20ASSUNTO%20SERIO....pdf>

- Serrano, S. & Seabra, F. (2022). Ser professor no séc. XXI: Desafios e metamorfoses. In Cavaco, C.; Costa, F.; Marques, J.; Viana, J.; Marreiros, R. & Faria, A. (Orgs.). *Educação e Idades da Vida: Problemáticas de Investigação e Desafios na Sociedade Contemporânea*. pp. 658-665. AFIRSE Portugal.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/11568/1/Serrano_Seabra_2021_AFIRSE.pdf
- Silva, S. (2009). Formação literária e mediação leitora. In *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, pp. 24-28. Porto Editora.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/63207/7/Formacao_Literaria_Mediacao_Leitora.pdf
- Silva, A. (2018). Como abordar a Identidade Nacional Portuguesa?. In *Revista Todas as Artes, Vol. 1, (N.º 1)*, pp. 9-20. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/taa/article/view/5036/4703>
- Silva, F. & Flores, P. (2014). O conflito em contexto escolar: transformar barreiras em oportunidades. In Carvalho, M.; Loureiro, A. & Ferreira, C. (Orgs.). *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar*, pp. 253-268. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
https://apps2.utad.pt/files/SPCE2_EIXOS_BOOK%20CC.pdf
- Silva, S.; Pinto, A. & Mascarenhas, D. (2020). A renovação da caixa métrica: Um recurso potenciador da articulação curricular no 1.º CEB. *Sensos-E, 7(3)*, pp. 24-40.
<https://doi.org/10.34630/sensose.v7i3.3681>
- Silvano, P. & Rodrigues, S. (2010). A Pedagogia dos discursos e o Laboratório gramatical no ensino da gramática: uma proposta de articulação. In Brito, A. (Org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*, pp. 275-286. Universidade do Porto
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf

- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica, Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/linguamatern_a_simsim.pdf
- Solé, G. (2005). A genealogia como estratégia de ensino/aprendizagem do tempo histórico no 1.º ciclo. In *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, pp. 1-14.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2987/3/A%2bGenealogia%2bcomo%2bestrat%2bc3%a9gia%2bde%2bensino-aprendizagem%2bdo%2btem..pdf>
- Solé, G. (2013). A consciência histórica e a significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos portugueses. In *Revista de Educação Histórica - REDUH/LAPEDUH*, p. 1-22. Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH).
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29942/1/artigo-%20Conci%20c3%aancia%20hist%20c3%b3rica%20e%20signific%20c3%a2ncia%20hist%20c3%b3rica%20em%20alunos.pdf>
- Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. In *El Futuro del Pasado*, 12, pp. 21-59.
<https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>
- Soveral, E. (1996). Da memória do mundo. In *Sobre o valor insubstituível do livro*, pp. 25-26. Universidade do Porto. Faculdade de Letras. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9467/2/artigo4671000066038.pdf>
- Teixeira, I.; Diogo, F. & Duarte, P. (2018). Gestão curricular como prestação de serviço educativo In Viseu, S.; Almeida, A.; Lopes, J; Neves, C.; Cruz, C. & Pires, C. (Orgs.). *Política e Gestão da Educação Ibero-Americana: Tendências e Desafios. Livro de Atas do IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*, pp. 104-116. Fórum Português de Administração Educacional. <http://hdl.handle.net/10400.22/13953>

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade, Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora
- Tracy, S. (2002). Modelos e Abordagens. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola*. pp. 19-92. Porto Editora
- Trindade, J.; Bahia, S. & Mucharreira, P. (2015). Uma visão interdisciplinar integrada da Taxonomia de Bloom. In Estrela, T. (Ed.). *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação - Contributos da Investigação. Atas do XXII Colóquio da AFIRSE Portugal*, pp. 393-401. EDUCA/AFIRSE Portugal.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26611/1/Atas_AFIRSE2015_Paper_Trindade_Bahia_Mucharreira.pdf
- Viana, H. (2017). A problemática da "Memória Local": Reflexões sobre o caso Norte-Rio-Grandense. In Alveal, C.; Fagundes, J. & Rocha, R. (Orgs.). *Reflexões sobre História Local e Produção de Material Didático*, pp. 107-135. edufrn.
<https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/23433/10/Reflex%C3%B5es%20sobre%20hist%C3%B3ria%20local%20e%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20material%20did%C3%A1tico.pdf>
- Vieira, C. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. In *Saber (e) Educar N.º 13*, pp. 89-106. ESE de Paula Frassinetti.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/940/2/SeE_13ValorConhecimento.pdf
- Vieira, C. (2010). Para uma didáctica da gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua. In *Textos seleccionados do XXV Encontro Nacional da APL*, pp. 717-732. APL.
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2372/1/Maria%20Cristina.pdf>
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Edições Asa

Vieira, F. (2006). No caleidoscópio da supervisão. In Vieira, F.; Moreira, M.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I. (Autoras). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Edições Pedagogo

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos do CCAP – 1*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>

LEGISLAÇÃO/ DOCUMENTOS CURRICULARES

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série A de 30/08/2001. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série A de 30/08/2001. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação (2008). *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 79/2008, 1.ª Série de 22/04/2008. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

Decreto-Lei n.º 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 05/07/2012. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12900/0347603491.pdf>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92, 1.ª Série de 14/05/2014. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Regime jurídico da Educação Inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Currículo dos ensinos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Decreto-Lei n.º 21/2019 da Presidência do Conselho de Ministros (2019). *Quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação*. Diário da República n.º 21, 1.ª Série de 30/01/2019. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2019/01/02100/0067400749.pdf>

Despacho n.º 5908/2017 da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *O projeto de autonomia e flexibilidade curricular, em regime de experiência pedagógica*. Diário da República n.º 128/2017, 2.ª Série de 05/07/2017. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/128000000/1388113890.pdf>

Despacho Normativo n.º 10-A da Educação – Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação (2018). *Regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória*. Diário da República n.º 116, 2.ª Série de 19-06-2018. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/06/116000001/0000400006.pdf>

Direção-Geral da Educação [DGE] (2018). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

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

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

Direção-Geral da Educação [DGE] (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/1_ciclo/4_estudo_do_meio_cp.pdf

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

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_2a_ff_18julho_rev.pdf

Direção-Geral da Educação [DGE] (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico*.

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

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986.

<https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Martins, G.; Gomes, C.; Brocardo, J.; Pedroso, J.; Camilo, J.; Silva, L.; Encarnação, M.; Horta, M.; Calçada, M.; Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade*

obrigatória. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22377/1/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação (ME) (1998). *Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf

UNESCO (2003). *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial.* pp. 1-21.
https://unescoportugal.mne.gov.pt/images/Comunica%C3%A7%C3%A3o/convencao_para_a_salvaguarda_do_patrimonio_imaterial.pdf




ANEXOS

Anexo A – Cronograma das regências, com referência às aulas lecionadas individualmente, a par ou em duplo par pedagógico, bem como as sessões de projeto

	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	Junho
1									Ana / Joana (PORT)
2								Ana (HGP)	
3									
4									
5							Duplo par pedagógico (1.º CEB)	Ana / Joana (PORT)	
6			Ana			Ana			
7		Ana / Joana				Ana			
8		Ana / Joana						Ana (PORT)	
9								Ana (PORT)	
10				Ana (HGP)					
11								Ana (PORT)	
12			Ana / Joana	Ana (PORT)				Duplo par pedagógico	
13				Ana (PORT)					
14			Ana						
15					Ana (Projeto)			Ana (HGP)	
16		Ana / Joana			Ana (Projeto)			Ana (HGP)	
17							Ana (PORT)		
18							Ana (HGP)		
19									
20						Ana (PORT)	Ana (PORT)		
21		Ana / Joana (PORT)				Ana (PORT) / Ana (HGP)			

-  Fins de semana e Feriados
-  Observação
-  Observação e cooperação
-  Reuniões intercalares nas escolas (alunos não vão para a escola)
-  Regências 1º CEB
-  Regências 2º CEB
-  Pausas letivas nas escolas

	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	Junho
22								Ana (Projeto)	
23				Ana (HGP)			Ana (Projeto)	Ana	
24							Ana / Joana		
25						Ana (HGP)			
26									
27		Ana / Joana (HGP)							
28									
29						Ana (PORT)			
30									
31									

-  Fins de semana e Feriados
-  Observação
-  Observação e cooperação
-  Reuniões intercalares nas escolas (alunos não vão para a escola)
-  Regências 1ª CEB
-  Regências 2ª CEB
-  Pausas letivas nas escolas

Regências observadas (definidas com Professoras Supervisoras)
Ana
1.º CEB – 26/04/2023
PORT – 20/04/2023
HGP – 21/03/2023

Anexo B – Grelhas de Observação

Anexo B.I – Grelha de Observação do 2.º ano; tópicos e questões elaborados nas semanas de observação em outubro

Categorias e subcategorias do registo de observação	Questões orientadoras para observação
Caraterização da turma (número de alunos, sexo, língua materna, Necessidades adicionais de suporte)	<ul style="list-style-type: none"> - A turma é constituída por quantos alunos? - Qual é o número de alunos do sexo masculino e feminino? - Todos os alunos falam Português enquanto língua materna? Quantos alunos falam outra língua? - A turma coopera nas atividades de sala de aula? É participativa ou existe indisciplina na sala de aula? - Quantos alunos estão referenciados para as NAS? E para as dificuldades de aprendizagem?
Recursos humanos presentes na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Quantos adultos estão presentes na sala de aula?
Gestão da turma (planificação, regras de funcionamento, trabalho em grupo/pares/individual, gestão de conflitos)	<ul style="list-style-type: none"> - Como é feita a planificação do professor cooperante? Que recursos é que o professor privilegia na sala de aula? Porquê? - Como é que a turma se comporta na sala de aula? Cumprem as regras da sala de aula? - Que conflitos foram observados na sala de aula e como foram resolvidos? - Que tipo de trabalho foi realizado nas aulas observadas? De forma individual, pares ou grupos?
Organização da sala de aula (espaços definidos, disposição do material, materiais e recursos disponíveis, condições acústicas e de luminosidade)	<ul style="list-style-type: none"> - Como está organizada a sala de aula em termos de mesas e cadeiras? - Os alunos sentam-se em lugares diferentes ou têm um lugar previamente definido? - Existem placards na sala? Se sim, como é que eles estão preenchidos? - Quais são os recursos tecnológicos disponíveis na sala de aula? - Existe iluminação natural e artificial suficiente na sala de aula?
Organização do tempo e das rotinas (grau de programação, intervenção dos alunos na programação, tempos	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos interferem na planificação dos professores? Se sim, de que forma? - Como são iniciadas as aulas dos professores? - Que estratégias/ metodologias foram utilizadas na sala de aula? - Houve trabalho diferenciado/ específico para os alunos referenciados para as NAS?

específicos de cada área curricular/disciplinar e tempos de articulação)	- Que atividades foram realizadas para a promoção da articulação com outras áreas curriculares/ projetos?
Caracterização das interações pedagógicas (promoção de valores, estratégias de ensino, tomada de vez e alternância de vez, gestão dos silêncios, rigor científico e metodológico, participação dos alunos, respeito pelos ritmos de aprendizagem, interação com a comunidade)	- Na realização das atividades de sala de aula, os alunos participam e atentos? - Adequam os seus comportamentos ao espaço de sala de aula ou comportam-se mal? - As estratégias foram diversificadas e estimulantes? - Os alunos têm recursos tecnológicos disponíveis com eles? - Foi exigido rigor científico na utilização do vocabulário próprio de cada área curricular?
Organização dos espaços da escola (quais os espaços, organização dos espaços fora da sala de aula, condições de acessibilidade, condições de higiene e segurança, visibilidade dos trabalhos dos alunos e de projetos)	- Quais são os espaços interiores disponíveis na escola? De que forma é que estão organizados? - Como é que os alunos acedem a esses espaços? - Como é que a escola se apresenta visualmente? Antiga, recente ou renovada? - Os trabalhos dos alunos são expostos na escola? De que forma?
Atividades e projetos (incentivo à participação dos alunos, incentivo à relação com a comunidade, parcerias com outras instituições, divulgação)	- Que projetos estão em vigor nas diferentes áreas curriculares observadas? - Que parcerias/ projetos é que a escola estabelece com a comunidade educativa?

Anexo B.II – Grelha de Observação do 5.º e do 6.º ano; tópicos e questões elaborados nas semanas de observação em outubro

Categorias e subcategorias do registo de observação	Questões orientadoras para observação
Caraterização da turma (número de alunos, sexo, língua materna, Necessidades adicionais de suporte)	<ul style="list-style-type: none"> - A turma é constituída por quantos alunos? - Qual é o número de alunos do sexo masculino e feminino? - Todos os alunos falam Português enquanto língua materna? Quantos alunos falam outra língua? - A turma coopera nas atividades de sala de aula? É participativa ou existe indisciplina na sala de aula? - Que estratégias, metodologias motivam a participação e envolvência dos alunos? - Quantos alunos estão referenciados para as NAS? E para as dificuldades de aprendizagem? - A professora cooperante marca TPC? Os alunos realizam os TPC?
Recursos humanos presentes na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Quantos adultos estão presentes na sala de aula?
Gestão da turma (planificação, regras de funcionamento, trabalho em grupo/pares/individual, gestão de conflitos)	<ul style="list-style-type: none"> - Como é feita a planificação do professor cooperante? Que recursos é que o professor privilegia na sala de aula? Porquê? - Como é que a turma se comporta na sala de aula? Cumprem as regras da sala de aula? - Que conflitos foram observados na sala de aula e como foram resolvidos? - Que tipo de trabalho foi realizado nas aulas observadas? De forma individual, pares ou grupos?
Organização da sala de aula (espaços definidos, disposição do material, materiais e recursos disponíveis, condições acústicas e de luminosidade)	<ul style="list-style-type: none"> - Como está organizada a sala de aula em termos de mesas e cadeiras? - Os alunos sentam-se em lugares diferentes ou têm um lugar previamente definido? - Existem placards na sala? Se sim, como é que eles estão preenchidos? - Quais são os recursos tecnológicos disponíveis na sala de aula? - Existe iluminação natural e artificial suficiente na sala de aula?
Organização do tempo e das rotinas (grau de programação, intervenção dos alunos na programação, tempos específicos de cada área curricular/disciplinar e tempos de articulação)	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos interferem na planificação dos professores? Se sim, de que forma? - Como são iniciadas as aulas dos professores? - Que estratégias/ metodologias foram utilizadas na sala de aula? - Houve trabalho diferenciado/ específico para os alunos referenciados para as NAS? - Que atividades foram realizadas para a promoção da articulação com outras áreas curriculares/ projetos?

<p>Caracterização das interações pedagógicas (promoção de valores, estratégias de ensino, tomada de vez e alternância de vez, gestão dos silêncios, rigor científico e metodológico, participação dos alunos, respeito pelos ritmos de aprendizagem, interação com a comunidade)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na realização das atividades de sala de aula, os alunos participam e atentos? - Adequam os seus comportamentos ao espaço de sala de aula ou comportam-se mal? - As estratégias foram diversificadas e estimulantes? - Os alunos têm recursos tecnológicos disponíveis com eles? - Foi exigido rigor científico na utilização do vocabulário próprio de cada área curricular?
<p>Organização dos espaços da escola (quais os espaços, organização dos espaços fora da sala de aula, condições de acessibilidade, condições de higiene e segurança, visibilidade dos trabalhos dos alunos e de projetos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são os espaços interiores disponíveis na escola? De que forma é que estão organizados? - Como é que os alunos acedem a esses espaços? - Como é que a escola se apresenta visualmente? Antiga, recente ou renovada? - Os trabalhos dos alunos são expostos na escola? De que forma?
<p>Atividades e projetos (incentivo à participação dos alunos, incentivo à relação com a comunidade, parcerias com outras instituições, divulgação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que projetos estão em vigor nas diferentes áreas curriculares observadas? - Que parcerias/ projetos é que a escola estabelece com a comunidade educativa?

Anexo C – Planificações de Português

Anexo C.I – Planificação de Português no 2.º CEB



Data: 12 de janeiro de 2023
 Ano e turma: 6.º B
 Tempo da aula: 50 minutos (11h20 – 12h10)
 Professora em formação: Ana Costa

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Competências PASEO
5 min.	Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.	- Os alunos sintetizam aquilo que aprenderam nas aulas anteriores sobre a história <i>Ulisses</i> , devendo organizar por ordem o esquema-síntese da história já aprendida, num cartaz (todos os alunos colaboram oralmente nesta organização e um aluno organiza as frases num cartaz previamente construído).	- Cartolina - Frases recortadas - Bostik - Anexo I (frases para organização)	Informação e Comunicação
5 min.	Valorizar a diversidade de culturas, de vivências e de mundivisões presente nos textos.	- Um aluno, escolhido aleatoriamente, dirige-se ao mapa da Europa, encontrando a localidade de Ítaca e de Tróia, e vira uma carta com uma ilustração e o desafio lançado a <i>Ulisses</i> (o aluno lê o desafio à turma): Com astúcia e inteligência, a Tróia dominaste Tens uma aventura pela frente Que aos deuses provocaste. Manipulado serás até ao teu destino, Mas descobre primeiro qual será o teu perigo. - A professora dialoga com os alunos explicando que iremos passar ao primeiro desafio e que os alunos vão ouvir uma parte da história.	- Anexo II (mapa da Europa com cartas) - Carta com desafio	Linguagens e Textos

3 min.		<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos ouvem a leitura do texto “Lá iam a caminho (...)” até “(...) mesmo de encontro ao desconhecido.”, com projeção do áudio da história, texto, da corrente marítima e do som do mar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anexo II (texto) - Livro - Computador - Projetor e tela de projeção - Coluna de som 	Linguagens e Textos
5 min.	<p>Explicitar, com fundamentação adequada, sentidos implícitos.</p> <p>Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.</p> <p>Comunicar, em contexto formal, opiniões fundamentadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos respondem à questão: Qual terá sido o desafio lançado a Ulisses? Qual é a vossa opinião? Vamos descobrir a resposta em conjunto. - Os alunos observam um <i>PowerPoint</i> com uma ilha, uma das ilustrações do livro (um ciclope), com a questão: “Como se chama esta ilha? Vamos procurar, no google, a informação necessária para chegarmos à resposta”. (os alunos devem dar várias pistas para chegarmos à resposta, como por exemplo gigante, olho na testa, ilha; um aluno escreve a resposta encontrada no quadro) 	<ul style="list-style-type: none"> - Anexo III (<i>PowerPoint</i>) 	
12 min.	<p>Ler textos com características narrativas e expositivas de maior complexidade, associados a finalidades várias (lúdicas, estéticas, publicitárias e informativas) e em suportes variados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A professora entrega uma folha com um excerto do capítulo da Cíclópia a cada par de alunos, e estes devem ler esse capítulo em 3 minutos (em silêncio), no máximo, contabilizados no cronómetro digital. - Os alunos respondem, a pares, ao guião de leitura (contabilizado no cronómetro digital), com a correção posterior, oralmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anexo IV (folha) - Cronómetro digital 	Linguagens e Textos Informação e Comunicação
15 min.	<p>Realizar leitura silenciosa e autónoma.</p> <p>Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A professora explica que os alunos vão ouvir outra parte da história, com informação importante. - Os alunos ouvem a leitura dessa parte e veem-na projetada no quadro em simultâneo. - Um aluno, escolhido aleatoriamente, lê um excerto de Ulisses (página 22) num <i>PowerPoint</i> e os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor e tela de projeção - Anexo V (<i>PowerPoint</i>) - Caderno 	Linguagens e Textos

5 min.	<p>Analisar o sentido conotativo de palavras e expressões. Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário. Escrever textos de carácter narrativo, integrando o diálogo e a descrição. Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.</p>	<p>respondem à questão: A narradora do livro compara o Cíclope a outra personagem? Qual? Conheces? - Os alunos ouvem a apresentação breve do Adamastor e, a pares, ilustram as duas personagens e descrevem-nas, num pequeno texto.</p> <p>- No cartaz utilizado no início da aula, um aluno, com ajuda da opinião da turma, organiza o resto do esquema-síntese da história da parte da ilha da Ciclópia.</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=e2qcbh92IFo</p> <p>- Cartolina - Frases recortadas - Bostik - Anexo I (frases para organização)</p>	<p>Informação e Comunicação</p>
Avaliação formativa		Instrumento(s): Lista de verificação		

Anexo C.II – Ficha de interpretação

6.º ano, 2.º Ciclo do Ensino Básico

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Lê, silenciosamente, o texto seguinte. Tens 3 minutos para ler este texto.

Já iam longe de tudo, mesmo de encontro ao desconhecido. Começaram a avistar terra: era uma ilha onde o navio calmamente aportou. Aí já a corrente misteriosa abrandara. Ulisses olhou em volta e de repente deu um grande grito:

–Ai, meus amigos, onde nós viemos parar!

–Onde foi? Onde foi?—perguntaram os marinheiros, aflitos.

–Olhem, viemos parar à Ciclópia, às ilhas da Ciclópia. Mas esperem, que... se não me engano, tivemos uma sorte espantosa!

–Uma sorte espantosa?!—admiraram-se os marinheiros.

–Sim—explicou Ulisses.—Aqui é realmente o arquipélago da Ciclópia. Tudo neste lugar é gigantesco, é ciclópico: os animais, as plantas, as pedras... Os seus habitantes são os ciclopes, espécie de gigantes com um só olho no meio da testa, e que são devoradores de homens...

–Devoradores de homens?!—gritaram os marinheiros, espavoridos.

–Sim, mas acalmem-se, porque esta é a única ilha desabitada. Já aqui passei uma vez ao largo, e sei isso muito bem.

Todos sossegaram então um pouco, e como realmente não aparecesse ninguém por ali, resolveram sair e ir apanhar alguma fruta fresca, beber água pura!

Aventuraram-se também a percorrer a ilha deserta. Mas antes de saírem, Ulisses lembrou que era melhor levarem um pequeno barril de vinho que traziam no navio, pois podia apetecer-lhes. Assim fizeram.

Começaram a explorar a ilha, todos contentes e cada vez mais descansados.

A certa altura, depois de terem subido uma pequena colina, ao descerem a vertente do lado de lá viram-se de repente no meio de um enorme rebanho de ovelhas, cabras e carneiros. E o pior de tudo é que avistaram mesmo no meio do rebanho, sentado num rochedo altíssimo, um ciclope formidável!

Ele estava tão entretido a aparar um tronco de árvore para fazer uma flauta, como é hábito os pastores fazerem de palhinhas, que nem deu por eles.

Apavorados, quiseram fugir. Mas era tarde, pois se tentassem voltar para trás e o ciclope os visse, o que era quase inevitável, nem um bocadinho se lhes aproveitava! Esconderam-se então no meio do rebanho, e como reparassem que ali ao lado havia uma entrada de uma gruta enorme, para lá se dirigiram todos rastejando com muita cautela para o monstro não os ver.

Chegaram à gruta e lá dentro respiraram. Pelo menos por uns tempos estavam a salvo, pois o ciclope não os tinha pressentido.

2. Responde às questões relacionadas com o excerto que acabaste de ler. Tens 10 minutos para responderes às questões.
3. Após a guerra de Tróia e já em pleno mar, onde vão parar Ulisses e os marinheiros?

4. "Tudo neste lugar é (...) ciclópico". Explica o significado desta afirmação.

5. Ulisses explica quem são os habitantes do lugar onde chegaram. Os seus marinheiros mostram duas reações antagónicas à explicação de Ulisses. Transcreve, do excerto, as passagens dessas reações dos marinheiros.

6. Escreve, de forma sucinta, os momentos que sucederam à seguinte frase: "Aventuraram-se também a percorrer a ilha deserta."

1.º

2.º Ulisses e os marinheiros encontram-se no meio de um rebanho de ovelhas, cabras e carneiros e veem um ciclope.

3.º

4.º

5.º

Anexo C.II – Planificação de Português no 2.º CEB

P.PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Data: 20 de abril de 2023

Ano e turma: 6.º B

Tempo da aula: 50 minutos (11h20 – 12h10)

Professora em formação: Ana Costa

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Competências PASEO
5 min.		(Os alunos ouvem uma voz a chamar pela personagem Manuel) - A professora inicia o diálogo com os alunos: “No fim da última aula, ouviram uma voz a chamar por uma personagem da peça de teatro <i>Os Piratas</i> . Como se chama essa personagem? De onde vem a voz? Porque é que está a chamar pelo Manuel?”.	- Bilhetes - Livros - Telemóvel e coluna de som	Informação e Comunicação
10 min.	Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário. Analisar o sentido conotativo de palavras e expressões.	- Os alunos veem a dramatização das Cenas dois e três no vídeo disponível pela Aula Digital, da editora Leya, com o título <i>Os Piratas - Teatro</i> , de Manuel António Pina (encenação), e, individualmente, respondem a um questionário de escolha múltipla sobre o que viram no vídeo. No final, faz-se a correção em grande grupo.	https://auladigital.leya.com/share/2f2e3abb-of32-48a7-9593-b6220cdac370 - Computador, projetor e quadro - Anexo I (Questionário)	Linguagens e Textos Informação e Comunicação
10 min.	Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma. Explicitar o sentido global de um texto.	- A professora questiona quais são as personagens que aparecem na cena 3 (capitão e Manuel) e finge que encontrou mais dois bilhetes que vão ser entregues a dois meninos da sala.	- Bilhetes - Livros - Anexo II (Bilhetes)	

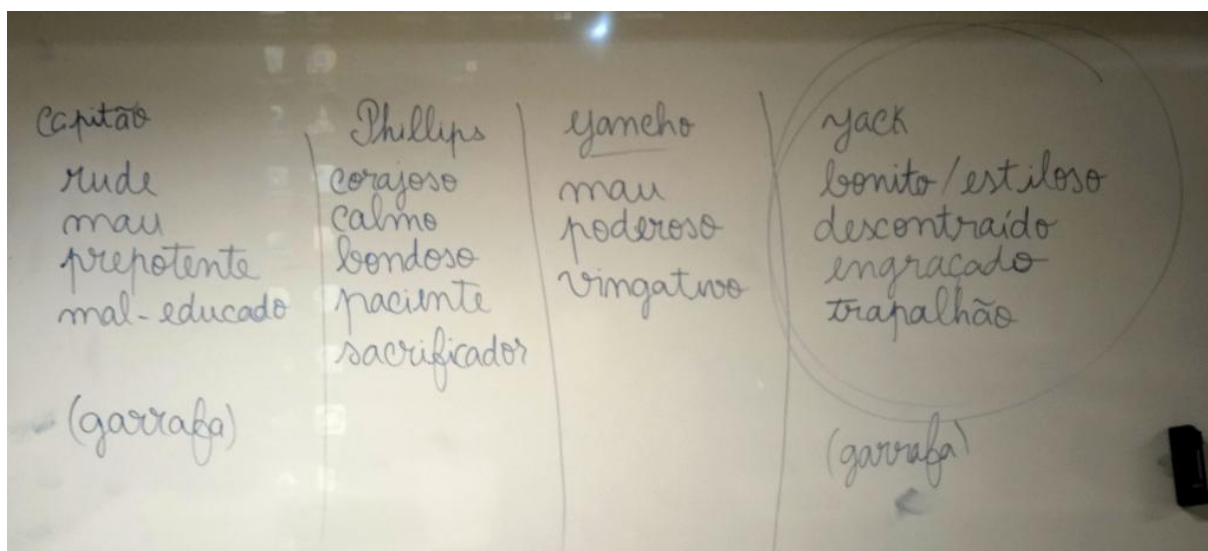
5 min.	<p>Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos fazem a leitura silenciosa das falas das personagens. Os alunos com os bilhetes leem, em voz alta, a fala que lhes calhou (os alunos têm, obrigatoriamente, de ler em voz audível, fluente e bem articulada). 		
5 min.	<p>Reconhecer, na organização do texto dramático, ato, cena, fala e indicações cénicas.</p>	<p>- Depois da leitura, os alunos observam o desafio do capitão: que diferença existe entre o texto do livro (texto dramático) e a sua representação?</p> <p>- Perante as respostas dos alunos, a professora lê a didascália inicial da Cena 3 e questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> Que personagem entra em cena? O que é e o que faz um capitão? O capitão comandava uma tripulação. Quem era essa tripulação? Porque é que a maioria das falas são do capitão? Conheces alguma história ou filme com um capitão pirata? <p>- Com base nas respostas à última questão, a professora mostra um vídeo com três excertos dos filmes <i>Os Piratas das Caraibas</i>, <i>Hook</i> e <i>Capitão Phillips</i>. No final, questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> Quais são as características que encontram entre as personagens destes filmes e as do livro? <p>(A professora preenche uma tabela com as respostas dos alunos com as características de cada capitão)</p>	<p>- Anexo III (PowerPoint)</p> <p>- Livros</p>	
15 min.	<p>Valorizar a diversidade de culturas, de vivências e de mundivisões presente nos textos.</p> <p>Redigir textos de âmbito escolar.</p>	<p>- Os alunos identificam as falas do capitão, escolhendo duas dessas falas.</p>	<p>- Computador, projetor e quadro</p> <p>- Vídeo</p>	<p>- Caderno</p>

Avaliação formativa		- No caderno, a pares, os alunos imaginam e substituem essas falas do capitão por outras falas, as do Capitão Jack Sparrow, devendo utilizar frases curtas e sucintas, frases dirigidas aos marinheiros e frases com ordens, mas sem mostrar raiva. (A professora realiza essa tarefa em conjunto com a turma, com uma das falas, para exemplificar) No final, cada par apresenta o seu trabalho.	- Livros - Quadro	Relacionamento Interpessoal
		Instrumento(s): Lista de verificação, Rubrica		

Anexo C.II.I – Bilhete entregue aos alunos e relacionado com a obra em estudo



Anexo C.II.II – Atividade de pré-escrita, com os alunos, no quadro



Anexo C.III – Planificação de Português no 1.º CEB

P.PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Data: 6 de março de 2023

Ano e turma: 2.º C

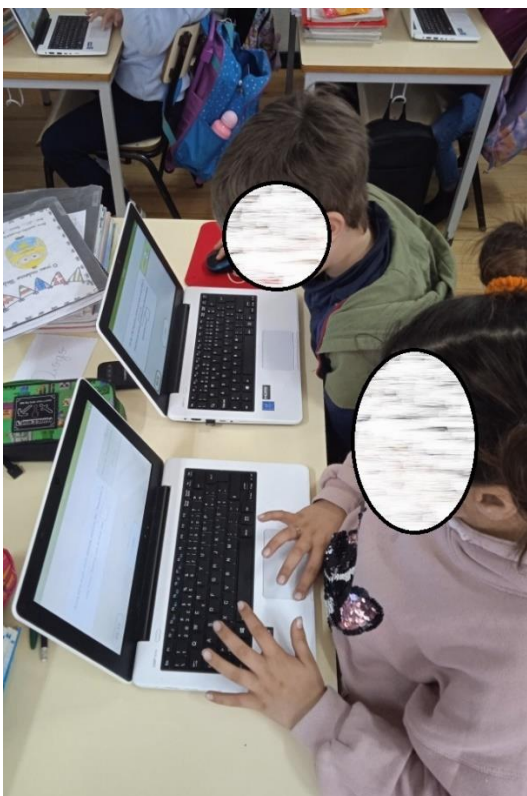
Professora em formação: Ana Costa

P.PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Competências PASEO
10 min.	Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular. Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas).	A sala estará organizada em formato U e cada mesa inclui o nome do aluno. A turma estará dividida em 4 grupos de 3 alunos e 6 grupos de 2 alunos. - Os alunos ouvem a leitura expressiva da história <i>Os filhos do Rei Pequenino e da Grande Rainha</i> a partir de um teatro de fantoches (a professora estará caracterizada com uma coroa e uma manta para introduzir a obra).	- Nomes dos alunos (para cada mesa) - Teatro de fantoches - Fantoches - Coroa e manta - Anexo I (história)	Linguagens e Textos
5 min.	Identificar informação explícita no texto.	- Após a audição da história, individualmente, os alunos preenchem um cartão para colar no caderno.	- Anexo II (cartão da história)	Informação e Comunicação
15 min.	Identificar e referir o essencial de textos lidos. Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor.	- A professora explica aos alunos que, nos seus computadores, vão realizar a interpretação da história através dos jogos na aplicação <i>Educaplay</i> : Associação do número à profissão; completar frases com palavras da história. - Cada grupo recebe um cartão (virado para baixo), com a ilustração da profissão mencionada na história: um elemento de cada grupo recebe o cartão e os alunos fazem perguntas relacionadas com a imagem de forma	- Computadores - https://www.educaplay.com/learning-resources/14146369-filhos_do_rei_e_as_profissoes.html - https://www.educaplay.com/learning-resources/14146436-texto_historia.html - Anexo III (cartões das profissões)	

10 min.	Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos.	a descobrir-se o nome da profissão (Jogo do Quem é Quem).		
15 min.	Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar). Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, musical, plástica).	(exemplos de perguntas, que instrumentos utiliza, onde trabalha, que material vende) - Nesse cartão, incluem-se as questões (onde, como, quando, quem, porquê) para elaborar um pequeno texto com a devida informação, em grupo. No final, um aluno do grupo apresenta o texto à turma. - A professora mostra aos alunos exemplos de árvores genealógicas e questiona se já viram ou conhecem o que estão a ver: os alunos dizem oralmente como é constituída a árvore genealógica do livro. Num papel vegetal, e em grupo, os alunos têm de construir a árvore da família do livro. (esses trabalhos são colados no fantocheiro)	- https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/arvore-genealogica-familia/4 - Papel vegetal e material de desenho - Fantocheiro e cola	Sensibilidade estética e artística
20 min.	Mobilizar adequadamente as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos e sinais de pontuação).	- Cada grupo de alunos recebe um lote de palavras da história: a professora dita as palavras e eles assinalam a correta – a correção é feita, no fim, em grupo e dialoga-se o porquê da escolha da palavra; os alunos corrigem e colam no caderno.	- Anexo IV (cartão lote de palavras)	Linguagens e Textos

Anexo C.III.I – Registo fotográfico dos alunos a realizar uma atividade de interpretação numa aplicação online e uma atividade de escrita, em grupo



Anexo C.IV – Planificação de Português no 1.º CEB

Data: 26 de abril de 2023
 Ano e turma: 2.º C
 Tempo da aula: 9h – 12h30
 Diade: Ana Costa & Joana Sousa

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Competências PASEO
Prof.ª Ana 5 min.		<p>Em alguns momentos da aula, as tarefas desenvolvidas pelos alunos serão realizadas em trabalho cooperativo (6 grupos de 4). A disposição da sala estará adaptada para a realização desses mesmos momentos.</p> <p>- A professora entra na sala, disfarçada de pirata cozinheira (por causa das especiarias), a dizer que está à procura de um tesouro, fechado a sete chaves: “Já trabalhei em muitas terras, conheci muita gente, mas ando muito triste, porque para além de cozinhar, eu gosto muito de escrever, mas não posso escrever o que me apetece e não posso falar à vontade. O chef não me deixa escrever além de receitas. Por isso, escondi várias histórias num baú de tesouro. E escrevi numa folha o tesouro que ando à procura. Está aqui escondido”.</p>	<p>- Disfarce de cozinheira e pirata - Folha com mensagem secreta</p>	
10 min.	Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo	<p>- Os alunos fazem a experiência da mensagem secreta. Dois alunos são chamados a realizar a atividade, que consiste em: colocar umas luvas, encher uma taça com água, deitar betadine na água, misturar bem com uma</p>	Material da experiência – luvas, taça, garrafa de água, betadine, colher, folha com mensagem secreta, pano	Saber Científico, Técnico e Tecnológico

Tabela do texto

Quem?	Cozinheiro
Onde?	
Porquê?	

Uma história
assim-assim

**Palavras
obrigatórias:**

Papagaio
Candeeiro
Relógio
Cão
Prancha de surf

**História
começa por:**

No outro dia,.....

Anexo D – Planificações de História e Geografia de Portugal

Anexo D.I– Planificação de HGP, a Formação de Portugal

P.PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Data: 24 de janeiro de 2023
 Ano e turma: 5.ºA
 Tempo da aula: 50 minutos (11h20 – 12h10)
 Professora em formação: Ana Costa

P.PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Dia/ Tempo previsto	Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Competências PASEO
10 min.	Contextualizar a autonomia do condado portugalense 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>Motivação:</p> <p>- Os alunos, organizados em pares, recebem um exercício de diferenças: uma imagem do reino de Portugal em 1143 e em 1297.</p> <p>O que observam nos mapas? Quais são as diferenças que encontram?</p> <p>A professora informa que:</p> <p>“Nas aulas anteriores, vocês compreenderam a formação do condado portugalense e analisaram os acontecimentos que levaram à independência do condado, que originou a formação do reino de Portugal. Então, eu gostaria de vos colocar uma questão: como é que se formou o país que conhecemos hoje?”.</p> <p>(Caso os alunos respondam de imediato a esta questão, a professora escreve as ideias deles no quadro para confrontá-las com as aprendizagens seguintes).</p>	Anexo I (Exercício de diferenças)	Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal
10 min.		<p>Desenvolvimento:</p> <p>- Os alunos veem o vídeo, projetado no quadro, da Aula Digital “D. Afonso Henriques e a luta pela independência” da editora Leya, a partir de 1 min e 48 seg, e com base na informação do vídeo, os alunos realizam o jogo “Quem quer ser Conquistador”, que consiste em:</p> <p>Os alunos estão organizados em 4 grupos de 3 e 4 elementos cada. A professora lê as perguntas com 4 opções de resposta, relativa ao vídeo anterior, a cada grupo, o qual decide qual é a resposta e o porta-voz apresenta-a.</p> <p>O grupo, se não souber a resposta, tem 1 ajuda – pode pedir para tirar as duas opções de resposta (50/50).</p>	<p>https://auladigital.leya.com/share/082104d9-1028-4ad2-a70b-2e3d9bodboba</p> <p>Anexo II (Perguntas para jogo)</p>	Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal

15 min.		<p>A cada resposta correta, os alunos recebem 5, 10, 15 ou 20 pontos. Caso contrário, retira-se esse valor. No final, os alunos calculam os pontos e verificam quem venceu o jogo.</p> <p>- A professora informa que os alunos aprenderam no jogo que D. Afonso Henriques tinha um grande objetivo no seu reinado. E questiona aos alunos qual era esse o objetivo.</p> <p>- Os grupos recebem então uma caixa com as diferentes zonas conquistadas aos mouros, no processo de formação de Portugal, e um quadro cronológico da formação do reino de Portugal.</p>	Anexo III (Mapa para construir)	Informação e Comunicação Linguagens e Textos Relacionamento interpessoal
5 min.		<p>- A professora explica que os alunos, organizados em grupos, têm de construir o mapa do território de Portugal. Um aluno lê a informação que está na caixa. Cada grupo monta os diferentes mapas de acordo com as referências ao tempo cronológico e aos reinados, definidas no quadro cronológico.</p> <p>- Os alunos apresentam os seus trabalhos, para a correção em grupo-turma.</p>	Anexo IV (Imagens das conquistas)	Informação e Comunicação
5 min.	Identificar/aplicar os conceitos: condado, fronteira, independência, reino, monarquia	<p>- A professora questiona aos alunos porque é que o mapa sofreu tantas alterações ao longo da conquista do reino de Portugal e, perante as respostas, os alunos veem várias imagens relativas às lutas entre cristãos e mouros (Santarém, Lisboa, Alcácer do Sal e Faro), projetadas no quadro, e os alunos devem encontrar as cidades nos mapas e encontrar o reinado a que está associado.</p>	<p>https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/870241/E?se=&seType=&coId=&area=search Caderno Anexo V (texto do Tratado)</p>	Informação e Comunicação Linguagens e Textos

5 min.		<p>- Os alunos observam o vídeo da plataforma educativa digital da Escola Virtual e ouvem a leitura de um texto sobre o Tratado e, em grupos, definem e escrevem no caderno a resposta à questão “Como é que se formou o país que conhecemos hoje?”.</p> <p>Cada porta-voz apresenta a sua resposta para correção oral em conjunto.</p> <p>(Caso os alunos não encontrem uma possível resposta, a professora sugere o exemplo, Em 1297, no Tratado de Alcanises, definiram-se as fronteiras de Portugal, inalteradas até aos dias de hoje. Desde 1143, ano da assinatura do Tratado de Zamora, até 1297, os reis de Portugal lutaram contra os mouros para alargar o território até Faro.)</p> <p>Consolidação:</p> <p>- Individualmente, os alunos realizam um jogo online, num crucigrama, na aplicação <i>Educaplay</i>.</p>	<p>https://www.educaplay.com/learning-resources/13774807-a_formacao_de_portugal.html</p>	<p>Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal</p>
Avaliação formativa		Instrumento(s): Lista de verificação, construção do mapa		

Anexo D.I.I – PowerPoint utilizado na aula para a produção de um texto em grande grupo



5 pontos

Após o reconhecimento do título de rei, D. Afonso Henriques tinha um grande objetivo em mente. Qual era esse objetivo?

- A. Alargar o território para este e lutar contra os cristãos
- B. Alargar o território para sul e lutar contra os mouros
- C. Lutar contra os cristãos
- D. Alargar o território para norte e lutar contra os mouros

10
pontos

Em que ano foram conquistadas as cidades de Leiria, Santarém e Lisboa?

A. 1148

B. 1149

C. 1147

D. 1150

15
pontos

D. Afonso Henriques mandou construir castelos nas cidades conquistadas. Qual era o objetivo desses castelos?

A. Defender os territórios e as suas populações

B. Criar novos reinos

C. Avisar os cristãos que as terras tinham sido conquistadas

D. Criar uma fronteira convencional na cidade conquistada

20
pontos

Ao longo do alargamento do território a sul do rio Tejo, houve avanços e recuos na conquista das localidades de Portugal. Qual foi o povo que conseguiu vencer os portugueses, provocando avanços e recuos nessa conquista?

A. Mouros

B. Cristãos

C. Romanos

D. Suevos

Anexo D.I.II – Registo fotográfico dos alunos a localizar no espaço as etapas da formação de Portugal



Anexo D.II – Planificação de HGP, as Invasões Castelhanas e a aclamação de D. João I

P. PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Data: 21 de março de 2023
 Ano e turma: 5.º A
 Tempo da aula: 50 minutos (11h20 – 12h10)
 Professora em formação: Ana Costa

P. PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Dia/ Tempo previsto	Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Competências PASEO
5 min.	Identificar a crise de 1383/85 como um momento de rutura e a primeira grande crise portuguesa.	<p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos, organizados em quatro grupos, recebem um esquema incompleto: os alunos têm num saco as palavras que preenchem esse esquema e completam-no. <p>A professora informa que:</p> <p>“Na aula anterior, vocês aprenderam que surgiu uma crise política e económica em Portugal e houve um acontecimento a destacar, a morte do Conde Andeiro. Olhando para o esquema, o que é que vamos falar hoje?”</p> <p>(A professora escreve as ideias deles no quadro para confrontá-las com as aprendizagens seguintes).</p> <p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora explica que os alunos vão realizar um jogo que consiste em resolver alguns enigmas para se conseguirem safar de uma explosão (os alunos estão organizados em 4 grupos de 3 e 4 elementos). - Os alunos ouvem a introdução do jogo: <p>Após a morte do conde Andeiro, a rainha D. Leonor Teles refugiou-se em Santarém, pois temia pela vida. Aí, lembrou-se de escrever uma carta a D. João I de Castela, seu genro, para lhe socorrer. A independência de Portugal está em risco e tens o desafio de responderes aos enigmas para conseguires salvar o nosso País. Caso contrário, uma bomba pode acabar com Portugal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Anexo I (Esquema) - Saco com palavras 	Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal
5 min.		<ul style="list-style-type: none"> - Todos os grupos iniciam a partida na etapa 1 e depois seguem os mesmos percursos. <p>Os alunos veem o vídeo da editora Leya, a Aula Digital, projetada e num cartão respondem à questão “Existia a possibilidade de uma invasão castelhana e o povo elegeu o Mestre de Avis. Qual foi o papel que lhe destacaram?”. No</p>	https://auladigital.leva.com/share/524de643-5082-4d35-b931-b2bd1629e927	Linguagens e Textos Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal

10 min.		<p>mesmo cartão, a primeira etapa apresenta o enigma: “Na igreja de S. Domingos prometeste a tua vida e com o dinheiro da burguesia pagamos as despesas da guerra. Nós, o povo, entregamos-te uma chave que abre o envelope mágico. Para poderes encontrá-lo para baixo terás de olhar e na mesa terás de o procurar.”</p> <p>- Na segunda etapa, os alunos retiram um guião com um mapa legendado e respondem às questões que lá encontram. Atrás deste trabalho, encontra-se o enigma: Se para o espelho olhares, a palavra irás desvendar, ORDAUQ. Nesse sítio conhecerás mais um acontecimento histórico. (solução: quadro)</p>	<p>- Chave - Envelope - Bostik</p> <p>- Anexo II (Mapa)</p>	
5 min.	Referir os aspetos mais importantes da ação do Mestre de Avis, de Nuno Álvares Pereira, de Álvaro Pais e de João das Regras.	<p>- Na terceira etapa, os alunos encontram um envelope colado no quadro, com um guião que contém um mapa. Os alunos têm de responder, no guião, às questões. Atrás do guião contém o enigma: A peste foi uma doença epidémica grave e recentemente existiu outra doença a ser espalhada pelo mundo. Para te protegeres, olha com atenção para um dos cantos da sala e encontras a caixa com o equipamento que te irá salvar e os documentos que te irão pensar.</p>	<p>- Anexo III (Mapa)</p>	
10 min.	Destacar a importância das Cortes de Coimbra na legitimação do novo rei, dando início a uma nova dinastia.	<p>- Na quarta etapa, os alunos encontram uma mica com um texto e um guião de perguntas. Por fim, encontram aí o enigma que termina este jogo: Uma dinastia irás aprender e um novo nome irá o Rei ter. No material informático vais terminar e o temporizador vais parar.</p> <p>Na mesa onde estão as palavras que dão nome à dinastia e ao rei, os alunos têm de parar o cronómetro dos telemóveis e dos computadores para desativar a bomba.</p>	<p>- Anexo IV (Texto)</p> <p>- Telemóveis e computadores https://relogioonline.com.br/temporizador-30-minutos/</p>	

5 min.		- Para finalizar, os alunos veem um vídeo da RTP, projetado no quadro, desde o minuto 28:48 a 33: 18 e respondem a algumas questões num PowerPoint. No fim, apresentam as respostas e fazem a correção, em simultâneo.	https://youtu.be/sCOTR51Lup4 - Anexo V (Questões) - Computador	
10 min.		<p>Consolidação:</p> <p>- Em grupo, os alunos realizam um jogo num tabuleiro, semelhante ao jogo da glória.</p> <p>Perguntas para cartas do jogo:</p> <p>A primeira invasão castelhana foi iniciada por quem?</p> <p>D. João de Castela cercou a capital em que ano? Saiu vencido ou vitorioso dessa batalha?</p> <p>Quem coordenou a resistência ao cerco de Lisboa? O que vitimou o exército castelhano?</p> <p>Em que local se reuniram as Cortes, onde se aclamou o Mestre de Avis como Rei?</p> <p>D. João I, Mestre de Avis, não era o sucessor ao trono e iniciou-se uma nova dinastia. Qual foi? Em que ano termina a crise que assolou Portugal?</p>	- Tabuleiro, dados e cartões com questões	Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal
Avaliação formativa		Instrumento(s): Lista de verificação		

Anexo E – Planificação de Estudo do Meio

Anexo E.I – Planificação de EM, as Regras de convivência social

P.PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Data: 12 de dezembro de 2022
 Ano e turma: 2.º C
 Tempo da aula: 9h-10h30 min.
 Par pedagógico: Ana Costa & Joana Sousa

P.PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Competências PASEO
Prof. ^a Ana 5 min	- Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo. <ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre a importância das regras em contexto de sala de aula; Partilhar conhecimentos prévios. 	A turma estará organizada em 5 grupos de 4/ 5 alunos para a realização de tarefas. A formação dos grupos será feita de forma aleatória, aquando da entrada dos alunos (distribuição de números). Os alunos, através do número atribuído, dirigem-se à mesa de trabalho. Atividade Motivacional: - Os alunos visualizam um <i>Powerpoint</i> , através da aplicação <i>Canva</i> , no qual é apresentada uma situação que permitirá captar a atenção do grupo através da audição da leitura de uma carta; os alunos respondem, oralmente, à questão da carta e respondem às perguntas orientadoras: “Porque é que não temos a sala organizada? O que é que descuidamos na organização da sala? E no seu funcionamento? Há regras que não respeitamos? Quais?” e a professora regista as respostas no quadro.	- Números e identificadores de mesa - 1 computador - 1 tela de projeção - 1 projetor - Anexo I (história) - Telemóvel / Coluna de som - Quadro	Pensamento crítico e pensamento criativo
	- Refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados,	Desenvolvimento: - Os alunos observam e analisam fotografias da sua sala de aula (material desarrumado, posturas incorretas, lixo fora	- 1 computador - 1 tela de projeção - 1 projetor	Pensamento crítico e pensamento criativo

<p>Prof.^a Ana 10 min</p>	<p>que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar comportamentos e atitudes que devem ter em contexto de sala de aula. 	<p>do sítio) e confrontam as respostas anteriores com aquilo que observam nas fotografias;</p> <p>- Os alunos, através da aplicação <i>Wordwall</i>, realizarão um jogo de associação, onde terão de corresponder a frase que mais se adequa à imagem.</p> <p>Bloco de frases:</p> <ul style="list-style-type: none"> Manter os espaços limpos & Deixar os espaços limpos; Cuidar do material escolar & Tratar com cuidado o material escolar; Sentar corretamente na cadeira & Sentar de forma correta na cadeira. 	<p>- Anexo II (fotografias)</p> <p>- https://wordwall.net/pt/resource/39214900</p> <p>- Tablets ou computadores por grupo</p>	<p>Relacionamento interpessoal</p> <p>Saber tecnológico</p>
<p>Prof.^a Ana 10 minutos</p>	<p>- Reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito.</p>	<p>Consolidação / Finalização:</p> <p>- Em grupo, os alunos definem três regras para manter o espaço da sala limpo e organizado e escolhem um porta-voz;</p> <p>- Os porta-vozes apresentam as regras definidas por cada grupo e um aluno, escolhido aleatoriamente, finge que vai entrevistá-los (simultaneamente a professora filma os alunos a falar).</p>	<p>- Microfone (de brincar)</p> <p>- Telemóvel para filmar</p> <p>- 1 computador</p> <p>- 1 tela de projeção</p> <p>- 1 projetor</p> <p>- Cronómetro digital</p>	<p>- Informação e comunicação.</p>
<p>Avaliação formativa</p>	<p>Instrumento(s): Listas de verificação; fichas de trabalho.</p>			

Anexo E.I.I – PowerPoint com apresentação de uma carta





Ucrânia, 5 de dezembro de 2022

Querida Érica,

Espero que esteja tudo bem contigo e com os nossos amigos, da turma.

Já regressamos um bocadinho à normalidade na nossa escola. Este ano, na escola, conheci outros amigos na minha turma e reparei nalgumas diferenças.

Sabes, tivemos um grande desafio: Com 7 pincéis, 4 guaches, 3 paletas para colocar a tinta e 4 aventais para não sujarmos a roupa, tivemos que construir um trabalho de Expressão Plástica diferente do que estávamos habituados. Adoramos!! E, no final, a nossa Professora nem precisou de avisar para arrumar - ficou tudo arrumado e organizado nas suas caixinhas.

Na tua sala, também se deixa tudo arrumado e organizado?
Espero receber notícias tuas.

Um beijinho muito grande,
Da tua amiga Sónia

Porque é que não temos a sala organizada?



Anexo E.I.II – Fotografia, fontes para análise dos dados



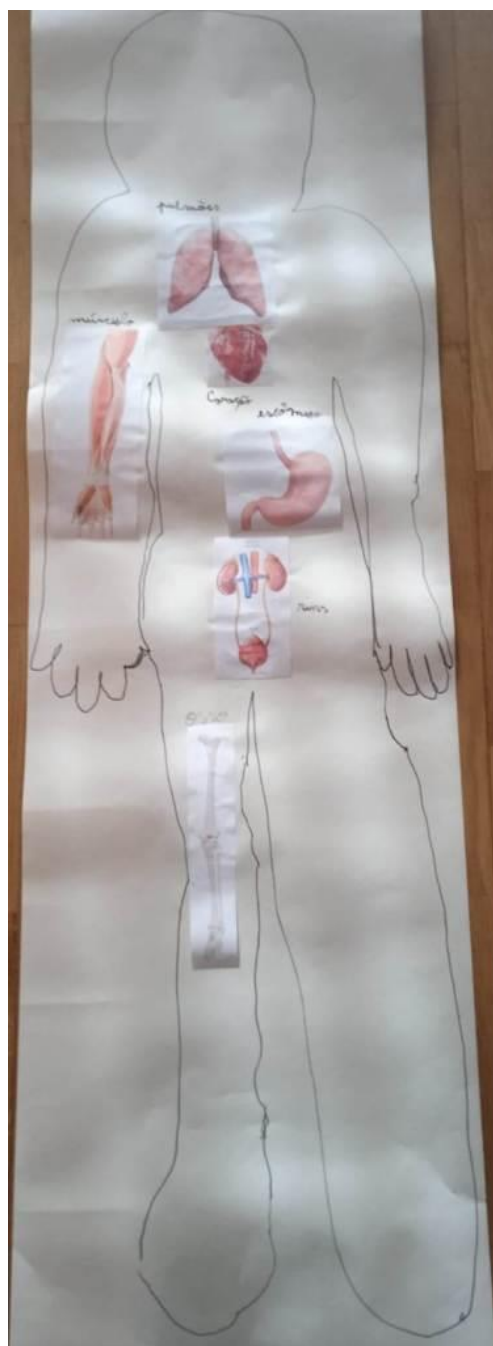
Anexo E.II – Planificação de EM, o Corpo Humano

Data: 23 de maio de 2023
 Ano e turma: 2.º C
 Professora em formação: Ana Costa

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Competências PASEO
20 min.	Distinguir os principais órgãos - coração, pulmões, estômago e rins – em representações do corpo humano, associando-os à sua principal função vital. Associar os ossos e os músculos à posição, ao movimento e ao equilíbrio, reconhecendo que o seu bom funcionamento implica cuidados específicos (postura e atividade física).	- Os alunos observam vários títulos de notícias relacionadas com cinco órgãos a estudar, que são o coração, os pulmões, os rins, os ossos, os músculos e o estômago. - Os alunos respondem, oralmente, às questões: Quais são os órgãos que estão mencionados nas notícias? O que nos informa cada título? Qual é a notícia que vos chama mais a atenção? Porquê? Quais são as notícias que estão relacionadas com a saúde? Como podemos manter um estilo de vida saudável e equilibrado? - A professora apresenta a questão-problema “Quais são as funções dos órgãos do corpo humano?”.	- Anexo I (Notícias)	Informação e Comunicação Linguagens e Textos
40 min.		- Dois alunos são chamados à frente da sala e um deita-se no papel cenário e o outro faz o contorno do seu corpo. - Os alunos leem um texto informativo do órgão identificado, de cada vez, e em conjunto os alunos definem as funções dos órgãos. A professora regista as respostas no quadro e um aluno cola uma imagem representativa do	- Papel cenário - Marcador - Computador, projetor e quadro - Caderno - Imagens dos órgãos	Informação e Comunicação

30 min.		<p>órgão no papel cenário. A restante turma regista a informação no caderno, com respetiva ilustração a lápis.</p> <p>- Quatro alunos são chamados à frente da sala para realizarem várias experiências:</p> <p>1.^a - um aluno recebe um lenço de papel, mantém a boca fechada, coloca o lenço próximo do nariz e inspira com força.</p> <p>2.^a - um aluno coloca um balão na abertura da boca, fecha-a e inspira e expira.</p> <p>3.^a - um aluno inspira o mais que puder e o outro mede o perímetro da cavidade torácica; repete-se o exercício para a expiração com registo dos valores no quadro.</p> <p>No final de cada atividade, os alunos explicam oralmente o que aconteceu.</p>	<p>- Lenço de papel - Balões - Fita métrica</p>	<p>Saber científico, técnico e tecnológico</p>
20 min.		<p>- A pares, os alunos fazem um “braço de ferro” e identificam o músculo mais saliente do braço e a sua justificação.</p>		<p>Informação e Comunicação</p>
20 min.		<p>- A professora explica que o seu estômago está a dar horas e necessita de merendar. E dramatiza um momento que incluir beber chá.</p>	<p>- Copos e chá</p>	

Anexo E.II.I – Registo fotográfico do desenho do contorno do corpo humano e do esquema completo



Anexo F – Planificações articulação horizontal entre áreas curriculares do 1.º CEB

Anexo F.I – Planificação articulação horizontal entre Português e Matemática

Data: 7 de março de 2023
 Ano e turma: 2.º C
 Professora em formação: Ana Costa

P. PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Dia/ Tempo previsto	Objetivos de aprendizagem	Ações estratégicas	Recursos	Competências PASEO
5 min. 20 min.	(Re)contar histórias. Ler narrativas adequadas à idade, por iniciativa própria ou de outrem.	A sala estará organizada em formato U e cada mesa inclui o nome do aluno. A turma estará dividida em 4 grupos de 3 alunos e 6 grupos de 2 alunos. - A professora inicia a aula, solicitando aos alunos que recontem oralmente a história ouvida na aula anterior. - Cada grupo de alunos recebe uma parte da história para ler em modo silencioso e de forma autónoma. (a professora abre o Word online nos computadores dos alunos). Depois, um aluno lê, outro copia no computador – somente dois parágrafos.	- Nomes dos alunos (para cada mesa) - Anexo I (Excerto da história) - Computadores	Informação e Comunicação Linguagens e Textos
15 min.	Identificar e referir o essencial de textos lidos. Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).	- Com base nesses parágrafos, a professora mostra o esquema quem, onde, quando, o quê e solicita aos alunos que identifiquem a resposta a estas perguntas nos parágrafos, dizendo-a oralmente e sublinhando-a no computador (professora mostra como se sublinha no Word).	- Anexo II (Esquema)	
15 min.	Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes	- Os alunos indicam algumas palavras, expressões (conectores discursivos) que permitem ligar as frases (professora regista-os no quadro). Cada grupo tira dois	- Quadro - Saco com conectores discursivos - Computadores - Quadro	

15 min.	<p>Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista</p> <p>Recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas.</p>	<p>conectores de um saco e tem de escrever um texto com base na informação sublinhada nos computadores.</p> <p>No final, cada grupo lê o texto que produziu e, em conjunto, reescreve-se um texto no quadro.</p> <p>- Os alunos recordam o último príncipe da história e veem a pintura de um rei criança. De pé e em roda, os alunos contam uma história cuja personagem principal é o rei da pintura (a professora escreve o texto para posterior leitura em voz alta).</p>	- Anexo III (Pintura)	Sensibilidade estética e artística Linguagens e Textos Informação e Comunicação
10 min.	<p>Indicar as possibilidades de representar na escrita as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes.</p>	<p>- A professora questiona aos alunos qual é a letra inicial da palavra rei: os alunos recebem essa letra, pintam-na com algodão e depois recortam para colar no caderno.</p>	- Letra para pintar	
10 min.	<p>Mobilizar adequadamente as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema.</p>	<p>- Na aplicação <i>mentimeter</i>, os alunos escrevem palavras começadas ou que tenham essa letra (verifica-se a correção das palavras oralmente).</p> <p>- “Às vezes, escrevemos palavras com r ou rr. Porquê? Vamos fazer um jogo do Plano Nacional de Leitura para escolher o r ou rr.” – cada grupo realiza o jogo na aplicação <i>Wordwall</i>.</p>	<p>- https://www.menti.com/al3unx4ahpco</p> <p>- https://wordwall.net/pt/resource/2007651</p>	Saber científico, técnico e tecnológico
15 min.	<p>Reconhecer e descrever regularidades em sequências e em tabelas numéricas, formular conjeturas e explicar como</p>	<p>- Os alunos recebem um cartão com sequências de palavras; a professora explica que vai ler cada sequência e eles têm de ordenar essas palavras com os números</p>	<p>- Anexo IV (Sequências para completar)</p> <p>- Caderno</p>	Raciocínio e resolução de problemas

15 min.	são geradas essas regularidades. Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.	ordinais e depois têm de continuar as sequências com desenhos (correção oral e em grande grupo) e colam no caderno.		
15 min.	Comparar e ordenar números, e realizar estimativas plausíveis de quantidades e de somas, diferenças e produtos, com e sem recurso a material concreto.	- Os alunos fazem o jogo do “Rei manda” (e executam movimentos): têm de memorizar cada sequência e um aluno escreve-a no quadro. Depois de cada sequência, verifica-se a regra de formação da sequência e diz qual é. - Os alunos ouvem um desafio: descobrir uma sequência de números com base nas teclas dos telemóveis mais antigos. Escrevem essas sequências no Word e dizem qual é a regra oralmente.	- Quadro	
20 min.		- Para verificar se entenderam as regularidades, um aluno diz um número de 1 a 1000, escreve-o no quadro e atira um dardo no alvo. O número que sair será aquele que os alunos escolhem somar ou subtrair; os restantes escrevem e copiam no caderno.	- Anexo V (Desafio) - Computadores	
25 min.	Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.	- No fim, os alunos recebem um desafio, de forma individual, sobre as rodas da carruagem do rei (correção no quadro e em grupo) e, simultaneamente, cada par de aluno forma uma sequência de bolas de diferentes cores, numa tábua de madeira para verificação da compreensão do conteúdo.	- Quadro - Jogo do dardo - Caderno	
			- Anexo VI (Desafio individual) - Quadro - Jogo de tabuleiro de madeira com contas	

Avaliação formativa	Instrumento(s): Listas de verificação.		
---------------------	--	--	--

Anexo F.I.I – Recursos utilizados

Numa terra muito, muito distante, vivia um Rei Pequenino e uma Grande Rainha com os seus dez filhos. O Rei e a Rainha criaram os seus filhos num grande, grande castelo, onde cresceram, com muito amor, fortes e saudáveis.

Um dia, o Rei Pequenino chamou a si todos os seus filhos e disse-lhes que estava a envelhecer e era altura de decidir quem seria o novo Rei. Pediu que cada um deles fosse passear pelo reino, observasse como as pessoas viviam e decidisse como gostaria de o reinar.



[Excerto de] *Os filhos do Rei Pequenino e da Grande Rainha*, de Taro Miura

Quem Onde Quando O quê



Descobre a sequência de números:

aj	dk	gl	jk	ml

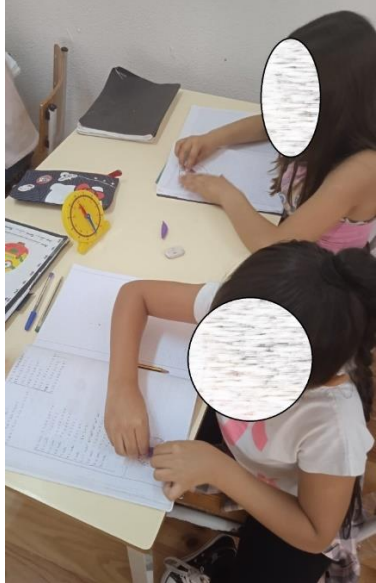
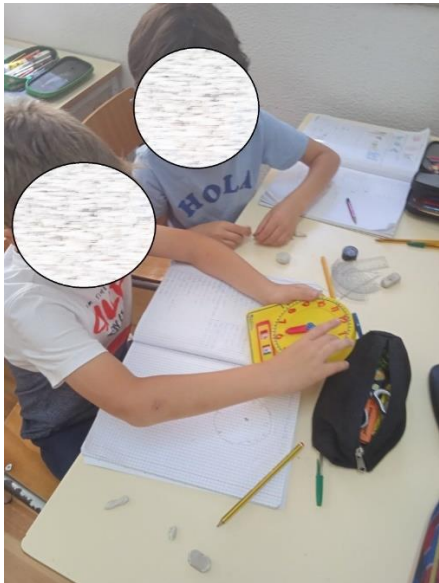


Anexo F.II – Planificação articulação horizontal entre Estudo do Meio e Matemática

<p>Data: 23 de maio de 2023 Ano e turma: 2.º C Professora em formação: Ana Costa</p>				
20 min.		- A professora explica que o seu estômago está a dar horas e necessita de merendar. E dramatiza um momento que incluir beber chá.	- Copos e chá	
15 min.	Reconhecer e relacionar entre si intervalos de tempo (hora, dia, semana, mês e ano).	- Os alunos observam um relógio analógico a indicar as 17 horas, hora do “chá das cinco” (bebida introduzida na Europa pelos portugueses no século XVI). - Os alunos respondem, oralmente, às questões: Que horas são? Que números aparecem no relógio? Que ponteiros estão ali? Como é que eu sei os minutos? Quantas horas tem um dia?		
35 min.	Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo a visualização e a medida em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.	- Os alunos exploram, em conjunto, um relógio analógico, representando as horas e os minutos no quadro, com auxílio da professora. (a professora solicita com frequência a referência aos minutos através da tabuada do cinco, do quarto de hora e meia hora, e das duas voltas necessárias para as 24h) (os alunos recorrem ao material manipulável para repetir as atividades do quadro)	- Computador, projetor e quadro - Anexo II (Relógio) - Material manipulável do relógio	Raciocínio e resolução de problemas
20 min.	Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.	- Os alunos constroem um relógio analógico no caderno e, a partir da plasticina, criam diferentes horários, com base nas solicitações apresentadas no quadro. E registam depois a lápis as horas.	- Caderno - Plasticina - Anexo III (Horas)	


10 min.		- Os alunos dramatizam uma situação apropriada para cada horário apresentado.		
20 min.		- Os alunos ouvem dois desafios matemáticos e resolvem-nos no caderno. No final, faz-se a correção em grande grupo.	- Anexo IV (Desafios)	
Avaliação formativa	Instrumento(s): Rubricas			

Anexo F.II.I – Registo fotográfico do trabalho em torno das horas usando diferentes materiais (plasticina e relógio analógico)



Anexo G – Atividades realizadas em par pedagógico ou duplo par pedagógico

Anexo G.I – Atividade da Primavera

Primavera	
	
Turma: 2.º C	
Díade: Ana Costa & Joana Sousa	
Semana 27 a 30 março	<ul style="list-style-type: none">- Pintura de um vaso;- Plantação de uma planta suculenta.


Anexo G.I.I – Registo fotográfico dos trabalhos da atividade da Primavera (pintura do vaso e plantação)




Anexo G.II – Comemoração Dia do Pai

Dia do Pai	
	
Turma: 2.º C	
Díade: Ana Costa & Joana Sousa	
Dias 13, 14 e 15 março	- Desenho relacionado com o Pai numa folha.

Anexo G.III – Comemoração Dia da Mãe

Dia da Mãe	
	
Turma: 2.º C	
Díade: Ana Costa & Joana Sousa	
Dias 2 e 3 maio	- Pintura do porta-velas; - Escrita de uma frase para a mãe.

Anexo G.IV – Atividade Páscoa



Páscoa	
	
5 Turmas do 1.º CEB	
Duplo par pedagógico: Ana Costa & Joana Sousa /Carolina Oliveira & Dandhara Furfuro	
Dia 5 abril	<ul style="list-style-type: none">- Realização de jogos tradicionais (jogo das latas, jogo do pinguim e cabra-cega)- Corrida Caça aos ovos

Anexo G.IV.I – Registo fotográfico dos jogos da atividade da Páscoa (jogos tradicionais e caça aos ovos)



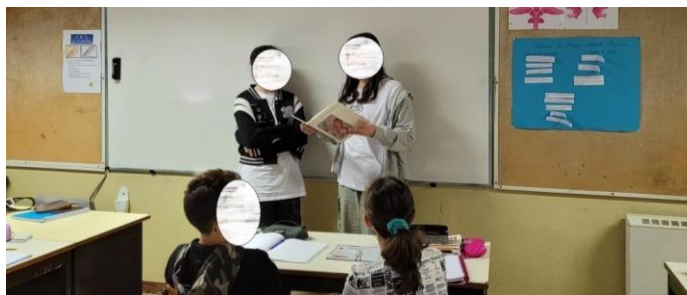


Anexo G.V – Comemoração Dia da Criança

Dia da Criança	
 <p>Turma: 2.º C</p>	 <p>Turma: 6.º B</p>
Díade: Ana Costa & Joana Sousa	
<p>Dias 30 e 31 maio</p> <ul style="list-style-type: none">- Leitura e interpretação do poema "Hoje é Dia da Criança";- Visualização de um vídeo sobre os direitos da criança;- Escrita de um direito da criança;- Apresentação dos direitos da criança, consagrados na Convenção de 1990;- Adaptação letra da música para os direitos da criança;- Treino da canção em grupo;- Cantar às turmas do 1.º CEB em cada sala.	<p>Dia 1 junho</p> <ul style="list-style-type: none">- Leitura e interpretação do poema "Hoje é Dia da Criança";- Visualização de um vídeo sobre os direitos da criança;- Apresentação dos Direitos da Criança, consagrados na Convenção de 1990;- Observação de poemas concretos de vários autores;- Construção, em grande grupo, de um poema concreto sobre os direitos da criança.

Anexo G.VI – Comemoração Dia Mundial da Língua Portuguesa

Dia Mundial da Língua Portuguesa




Turma: 6.º B

Díade: Ana Costa & Joana Sousa

<p>Dia 5 maio</p>	<ul style="list-style-type: none">- Dramatização da leitura do artigo “Celebrar o Dia Mundial da Língua Portuguesa”;- Apresentação de um vídeo e de um texto sobre a importância desse dia;- Distribuição de livros de poesia a cada par de alunos;- Leitura, a pares e silenciosa, de um poema de escritor português ou da CPLP;- Escolha de um poema para declamar à turma;- Escrita de um texto de opinião sobre a importância do Dia Mundial da Língua Portuguesa (trabalho individual).
--------------------------	---

Anexo G.VII – Comemoração Dia do Agrupamento

Dia do Agrupamento	
	
Turmas do 1.º, 2.º e 3.º CEB	
Duplo par pedagógico: Ana Costa & Joana Sousa / Carolina Oliveira & Dandhara Furfuro	
Dia 12 maio	- Realização de jogo de tabuleiro, no exterior, com peões humanos: divisão das turmas em grupos; distribuição de questões. Os alunos do 3.º CEB auxiliavam nas respostas aos alunos do 1.º e 2.º CEB.

Anexo G.VII.I – Registo fotográfico dos jogos do Dia do Agrupamento (jogo de tabuleiro)





Anexo H – Planificações de Sessões de Intervenção do Projeto de Investigação

Anexo H.I. Planificação da 1.ª Sessão de Intervenção

Data: 15 de fevereiro de 2023
Ano e turma: 2.º C
Tempo da aula: 9h – 10h30
Professora em formação: Ana Costa

P. PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

MAPA DE ARTICULAÇÃO

Conteúdo: Festividade local, “Enterro do João”
Domínio: Sociedade & Sociedade/ Natureza/Tecnologia
Conhecimentos, Capacidades e Atitudes: Reconhecer datas, factos e locais significativos para a história pessoal ou das pessoas que lhe são próximas, localizando-os em mapas ou plantas e numa linha de tempo. Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades. Comunicar conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos.

Estudo do Meio

Português

Património Imaterial Local: “Enterro do João”

Cidadania e Desenvolvimento

Eixos recomendados: Atitude cívica individual & Relacionamento interpessoal
Conhecimentos, Capacidades e Atitudes: Desenvolver competências pessoais e sociais. Promover o pensamento crítico. Desenvolver competências de participação ativa.

Domínio: Oralidade – Compreensão / Leitura-Escrita
Conhecimentos, Capacidades e Atitudes: Identificar informação explícita no texto. Identificar e referir o essencial de textos lidos. Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas). Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto. Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas. Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).

Dia/ Tempo previsto	Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Competências PASEO
10 min.	Identificar informação explícita no texto. Identificar e referir o essencial de textos lidos.	<p>Os alunos estão organizados em grupos de 4 elementos, perfazendo um total de 6 grupos. Cada grupo está organizado por uma mesa. Em cada mesa existe uma mica, correspondente ao Kit de Festas tradicionais, que será utilizado até ao final do Projeto.</p> <p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos ouvem a leitura do poema “Vem aí o Carnaval” (poema disponível na aplicação educativa da Aula Digital da Leya Editora), num áudio gravado pela professora, e com projeção simultânea do poema. - A professora questiona aos alunos sobre o tema do poema e a razão pela qual foi mostrado (aproximação da data do Carnaval), e escreve as respostas no computador, que são projetadas na tela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Telemóvel / coluna de som - Computador, tela, projetor - Anexo I (Poema) 	Linguagens e Textos Informação e Comunicação
5 min.	Reconhecer datas, factos e locais significativos para a história pessoal ou das pessoas que lhe são próximas, localizando-os em mapas ou plantas e numa linha de tempo.	<p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um aluno lê a informação “Todos os anos se repete uma grande festa: é o Carnaval que vamos festejar e com os nossos amigos vamos brincar. Na terça-feira existe um grande festim. Assinala no calendário o dia do Carnaval.” e depois disso um aluno assinala a data do Carnaval no calendário do mês de fevereiro projetado na tela. - A professora informa que os alunos vão descobrir três desafios no Kit e vão resolvê-los ao mesmo tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador, tela, projetor - Anexo I (Poema) 	Informação e Comunicação
15 min.		<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos são avisados quanto ao primeiro desafio que encontram no Kit. - Um aluno, escolhido pela professora, faz a leitura do primeiro desafio: <p>Gostaste do poema que ouviste? Qual será o título do poema?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ordena corretamente as letras de cada palavra e descobre o título. mVe ía o rnavlaCa 	<ul style="list-style-type: none"> - Micas (Kit das Festas tradicionais) - Anexo II (1.º desafio) 	Relacionamento interpessoal Linguagens e Textos Informação e Comunicação

15 min.	Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas). Identificar informação	<p>2. Coloca, na folha com velcro, as imagens correspondentes aos elementos mencionados no poema. No fim, escolhe um porta-voz para apresentar o teu trabalho à turma. (correção feita em grande grupo, com projeção das respostas na tela)</p> <p>- Um aluno, escolhido pela roleta, faz a leitura do segundo desafio: 1. Já descobriste que o poema fala de uma festa, que se festeja com muita folia. Essa festa é realizada de forma diferente nas várias localidades de Portugal. Lê a notícia e responde às questões que são colocadas.</p> <p>a) Qual é o nome atribuído à festa de Carnaval em Ermesinde? b) Já viste esse desfile de Carnaval? O que viste lá? c) Achas que essa festa é importante para a cidade de Ermesinde?</p> <p>(correção feita em grande grupo, oralmente)</p>	<p>- Computador, tela, projetor</p> <p>- https://pt.piliapp.com/random/wheel/</p> <p>- Anexo III (2.º desafio)</p>	
10 min.	explícita no texto. Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.	<p>- Com base nas respostas do segundo desafio, a professora solicita aos alunos que, em grupo, preencham a tabela do Kit sobre “O que eu sei” sobre a festa “Enterro do João”. Essas respostas também são informadas oralmente e escritas, pela professora, no computador.</p>	<p>- Anexo IV (“O que eu sei”)</p>	
10 min.	Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la	<p>- Os alunos veem um vídeo, elaborado pela professora, que mostra as imagens do desfile de Carnaval, com informação dada em áudio. Eles necessitam de estar atentos para responder ao desafio seguinte. (repetir a visualização do vídeo)</p> <p>- Um aluno, escolhido à sorte por outro aluno com os olhos vendados, faz a leitura do terceiro desafio:</p>	<p>- Computador, tela, projetor</p> <p>- Telemóvel / coluna de som</p>	

10 min.	por meio de técnicas diversas. Reconhecer datas, factos e locais significativos para a história pessoal ou das pessoas que lhe são próximas, localizando-os em mapas ou plantas e numa linha de tempo.	<p>1. Observa atentamente o mapa. Passa, com caneta preta, por cima do tracejado do percurso mencionado no vídeo.</p> <p>2. Rodeia as ruas que ouviste e assinala com P o ponto de partida e com C o ponto de chegada. Legenda o mapa com o nome da cidade representada.</p> <p>3. O desfile do Carnaval está organizado em três partes essenciais: o velório, a morte do João e procissão, e queimar o Entrudo.</p> <p>Liga as imagens à legenda corretamente.</p> <p>No fim, o porta-voz apresenta o seu trabalho à turma. (correção feita oralmente em grande grupo)</p> <p>Consolidação:</p> <p>- Os alunos elaboram um pequeno texto que inclui as palavras João, Ermesinde e festa tradicional, no caderno.</p>	- Anexo V (3.º desafio)	
15 min.	Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).		- Quadro - Caderno	Linguagens e Textos
Avaliação formativa		Instrumento(s): Lista de verificação		

Anexo H.I.I Recursos utilizados




Vem aí o Carnaval,
o tempo das mascaradas,
Há que tomar decisões
e escolher não é maçada.
No cortejo acham que devo
ir mascarado de rei?
Vou é experimentar uns fatos
de uns heróis que eu cá sei.



Hei de ir vestido de bruxa,
de goma ou de caramelo,
de pirata ou de polícia
ou de pinto amarelo?
Vista fato de macaco,
de pantera ou de leão,
quero é ir de bicho livre,
não quero ser rei mandão!




Nem sequer bicho mandante!
É que até o rei leão
foge do búfalo às vezes,
não se chega ao elefante...
Viva, viva o Carnaval,
o tempo das mascaradas!
Já tomei a decisão
e escolher não foi maçada.

João Pedro Mésedez, 2015

||| Gostaste do poema que ouviste? Qual será o título do poema?

1. Ordena corretamente as letras de cada palavra e descobre o título.
mVe ía o rnavlaCa

Coloca, na folha com velcro, as imagens correspondentes aos elementos mencionados no poema.
No fim, escolhe um porta-voz para apresentar o teu trabalho à turma.



Já descobriste que o poema fala de uma festa, que se festeja com muita folia. Essa festa é realizada de forma diferente nas várias localidades de Portugal.
Lê a notícia e responde às questões que são colocadas.

As Comemorações do Carnaval em Ermesinde – O Entero do João

Em fevereiro, existe um costume em Ermesinde que atrai centenas de pessoas, da cidade e arredores, como forma de viver a folia e festejos comuns, o “Entero do João”.

O “Entero do João” é realizado em vários dias, terminando no dia de Carnaval. Em síntese, João é um homem que morre de uma doença grave e que se procurou curar, mas acaba por falecer à mesma. Três dias antes do dia de Carnaval, é realizado o velório, onde no lugar do defunto é colocado um boneco de palha.

No dia do funeral, é levado pelas ruas de Ermesinde até ao local da sua última morada, do lado direito da ponte da Travagem. Aqui é lido o testamento, alterado todos os anos consoante os temas mais relevantes da sociedade. Procedo-se o momento do Juízo Final, onde o boneco é queimado e enterrado, perante o olhar de todos.

As festividades do João enchem as ruas de Ermesinde de folões e caricões que procuram ver os desfiles de Carnaval, onde é comum o uso de gigantes, bombos, carros alegóricos e todo o tipo de decorações características deste período.

É comum no desfile carnavalesco da cidade fazerem-se representar com carros alegóricos e grupos de mascarados as associações, entidades e escolas de Ermesinde.

Mariana Filipa Lemos

Tudo adaptado de <http://www.avozeermesinde.com/index.asp?SEccao=337&id=12900&idBanco=4439&Actee=noticia>

a) Qual é o nome atribuído à festa de Carnaval em Ermesinde?

b) Já viste esse desfile de Carnaval? O que viste lá?

c) Achas que essa festa é importante para a cidade de Ermesinde?

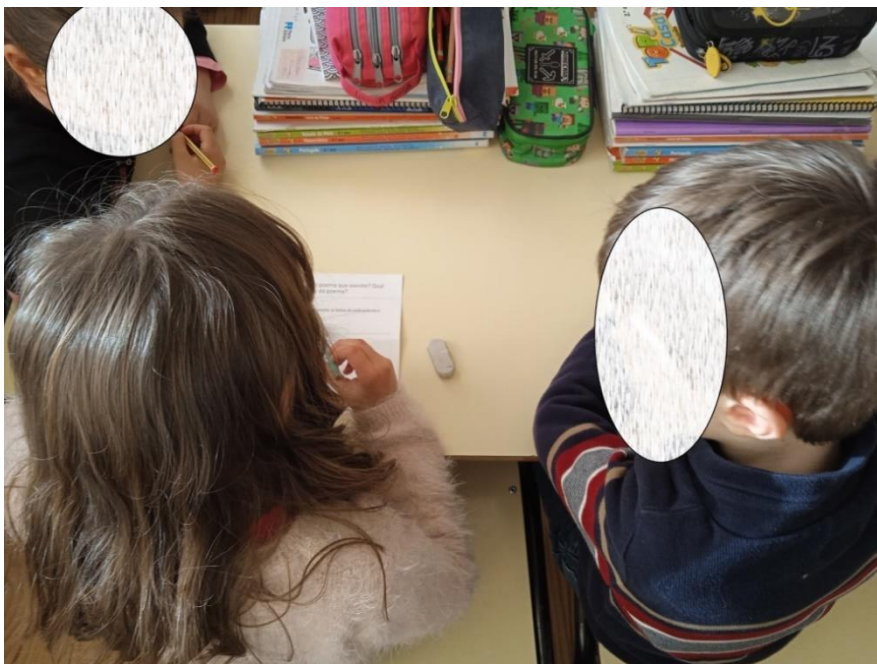
1. Observa atentamente o mapa. Passa, com caneta preta, por cima do tracejado do percurso mencionado no vídeo.

2. Rodeia as ruas que ouviste e assinala com P o ponto de partida e com C o ponto de chegada. Legendra o mapa com o nome da cidade representada.



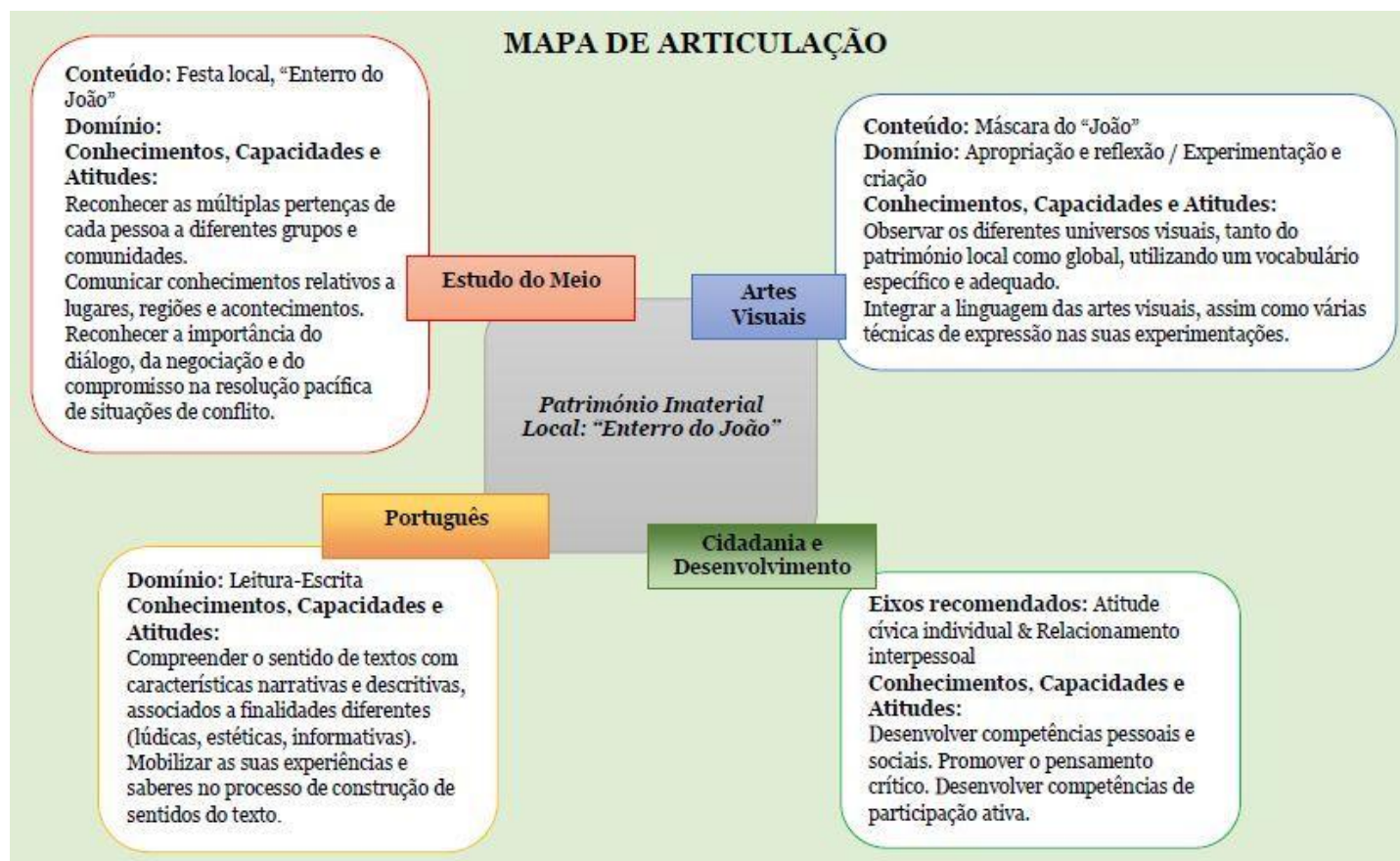
Legenda do mapa:

Anexo H.I.II Registos fotográficos (análise de informação)



Anexo H.II Planificação da 1.ª Sessão de Intervenção

Data: 16 de fevereiro de 2023
Ano e turma: 2.º C
Tempo da aula: 9h – 10h30
Professora em formação: Ana Costa



Dia/ Tempo previsto	Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Competências PASEO
5 min.		<p>Os alunos estão organizados em grupos de 4 elementos, perfazendo um total de 6 grupos. Cada grupo está organizado por uma mesa. Em cada mesa existe uma caixa, correspondente ao Kit de Festas tradicionais, que será utilizado até ao final do Projeto.</p> <p>Motivação: - Os alunos observam um vídeo que mostra a chegada de um comboio histórico com a presença de uma personagem, o João. E descobrem o tema da aula.</p>	- Computador, projetor e tela	Informação e Comunicação
25 min.	Comunicar conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos.	<p>Desenvolvimento: - Os alunos recordam a festividade trabalhada na sessão anterior e pensam em bens imateriais que tenham visto ou estudado e explicam se esses bens fazem sentido e têm importância para a região ou país (professora dá exemplos, se necessário; os bens podem ser relativos a uma localidade qualquer). - No Kit, os alunos retiram o primeiro desafio que consiste em: 1. Constrói o mapa com as imagens de bens imateriais de Portugal. 2. Legenda o mapa, seguindo o critério: Pensa na ordem das letras do alfabeto e descobre o título. 3. Vamos procurar no dicionário o significado da palavra Património. (correção do desafio feita em simultâneo)</p>	- Anexo I (1.º desafio)	Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal
25 min.	Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações.	- Recordando a personagem João, os alunos, em grupo, criam a máscara do João, num prato de papel. (trabalhos para exposição na sala)	- Prato de papel - Marcadores	Sensibilidade estética e artística
10 min.		- A professora mostra uma apresentação na aplicação <i>Canva</i> , a mostrar pessoas a destruírem e a negligenciarem o “João”. E é pedido à turma que respondam às questões: Como é que as	- Computador, projetor e tela - Anexo II (Perguntas sobre imagem)	Informação e Comunicação

15 min.	Reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito. Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas).	<p>peças se estão a comportar? Está correto ou errado o comportamento das pessoas?</p> <p>- Os alunos em grupo, neste desafio, respondem à questão e o porta-voz apresenta o trabalho à turma.</p> <p>- A professora explica que uma das formas de preservar a tradição da festa é envolver as pessoas a participarem e a estarem presentes no desfile.</p> <p>- É mostrado o cartaz da festa do ano de 2023 e em grupo respondem a algumas perguntas, oralmente, sobre o mesmo: Que informação encontramos no cartaz? Qual é o objetivo do cartaz? Para que se serve o cartaz? O que diz o cartaz?</p> <p>Consolidação: - Os alunos preenchem, em grupo, uma tabela organizada em: nome do Património, localidade da tradição e importância do Património.</p>	- Anexo III (cartaz)	Informação e Comunicação Linguagens e Textos Relacionamento interpessoal
10 min.			- Anexo IV (tabela)	Informação e Comunicação
Avaliação formativa		Instrumento(s): Lista de verificação		

Anexo H.II.I Recursos utilizados

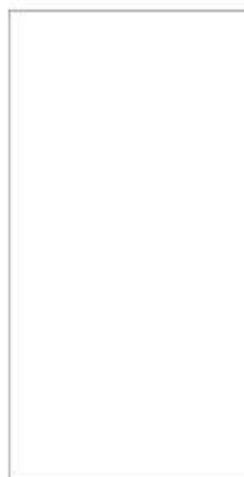
1. Constrói o mapa com os Bens Imateriais de Portugal e cola no retângulo.

2. Legenda o mapa seguindo o critério: recorda a ordem das letras do alfabeto e descobre a palavra.

16.º 1.º 20.º 18.º 9.º 13.º 15.º 14.º 9.º 15.º

9.º 13.º 1.º 20.º 5.º 18.º 9.º 1.º 12.º

3. Vamos procurar no dicionário o significado da palavra Património.



1. Constrói o mapa com os Bens Imateriais de Portugal e cola no retângulo.

2. Legenda o mapa seguindo o critério: recorda a ordem das letras do alfabeto e descobre a palavra.

16.º 1.º 20.º 18.º 9.º 13.º 15.º 14.º 9.º 15.º

P a t r i m ó n i o

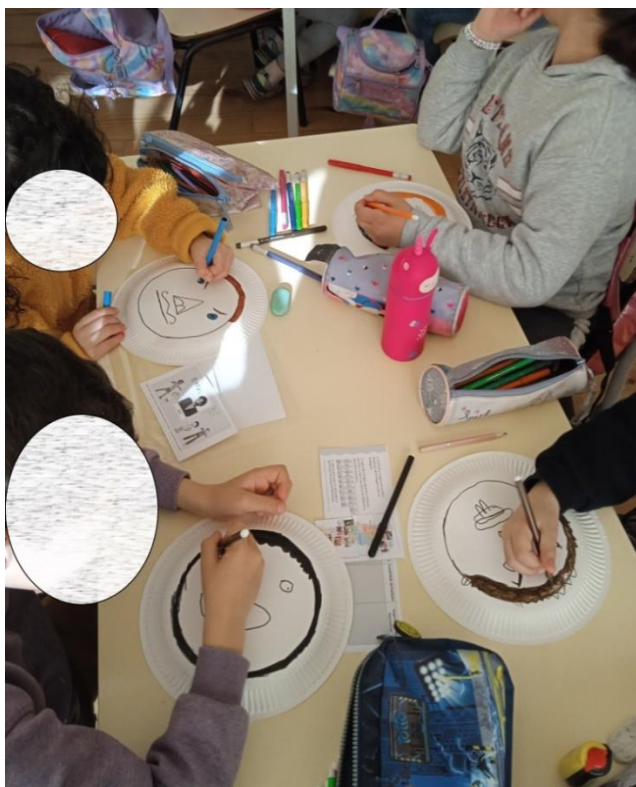
9.º 13.º 1.º 20.º 5.º 18.º 9.º 1.º 12.º

I m a t e r i a l

3. Vamos procurar no dicionário o significado da palavra Património.
Conjunto de bens



Anexo H.II.II Registos fotográficos (construção do boneco e exposição dos trabalhos à porta da sala)



Anexo H.III Planificação da 2.ª Sessão de Intervenção

Data: 24 de abril de 2023
Ano e turma: 2.º C
Tempo da aula: 9h – 12h30
Professora em formação: Ana Costa

MAPA DE ARTICULAÇÃO

Conteúdo: Fabrico do Brinquedo Tradicional Português
Domínio:
Conhecimentos, Capacidades e Atitudes:
Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades. Elaborar itinerários do quotidiano, em plantas simplificadas do seu meio.

Estudo do Meio

Educação Artística

Património Imaterial Local: o fabrico do brinquedo tradicional português

Conteúdo: Brinquedo Tradicional Português
Conhecimentos, Capacidades e Atitudes:
Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos. Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo (criação de personagens). Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas.

Português

Cidadania e Desenvolvimento

Domínio: Educação Literária, Escrita, Oralidade e Leitura
Conhecimentos, Capacidades e Atitudes:
Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular. Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores). Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar). Identificar informação explícita no texto.

Eixos recomendados: Atitude cívica individual & Relacionamento interpessoal
Conhecimentos, Capacidades e Atitudes:
Desenvolver competências pessoais e sociais. Promover o pensamento crítico. Desenvolver competências de participação ativa.

Dia/ Tempo previsto	Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Competências PASEO
15 min.		<p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos à medida que entram na sala ouvem a música “Sou teu amigo, sim” do filme <i>Toy Story</i> e respetivo trailer. - A professora questiona: Que objeto aparece no vídeo? Porque é que a música refere “sou teu amigo”? Porque é importante esse objeto? Vocês usam os brinquedos nas vossas brincadeiras? 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador, projetor e tela https://www.youtube.com/watch?v=fcnQceP2fwk 	<p>Informação e Comunicação</p>
15 min.	<p>Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades.</p> <p>Elaborar itinerários do quotidiano, em plantas simplificadas do seu meio.</p>	<p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora informa: “Hoje, vamos falar um pouco desse brinquedo e da maneira como ele é importante para o concelho de Valongo e para a cidade onde vocês vivem. Como se chama a cidade? Vamos olhar para o mapa e assinalar o local onde nós estamos.” - Os alunos veem o mapa de Portugal e três alunos identificam o distrito (Porto), depois os concelhos do Porto e, no fim, as freguesias de Valongo nas imagens projetadas. - Os alunos indicam o nome da escola e um aluno pesquisa no Google Maps, no computador da professora, a distância entre a escola e a Oficina de Artesanato César, uma das oficinas onde se produzem os brinquedos tradicionais, já mencionada numa regência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anexo I (Mapa) 	<p>Informação e Comunicação</p>
10 min.		<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos visualizam um vídeo a propósito da tradição mantida no fabrico dos brinquedos tradicionais, nessa Oficina. - Os alunos respondem oralmente às questões: Que tipo de brinquedos são fabricados na oficina? Que máquinas e utensílios são utilizados? Para que servem esses brinquedos? Eles são importantes para a cidade de Ermesinde e o concelho de Valongo? Porquê? 	<p>https://www.youtube.com/watch?v=FsR4lnpx3uw</p>	

15 min.		<p>- Os alunos ouvem um som, o bater na porta. A professora abre a porta e apresenta o boneco de madeira. “Olhem, um boneco de madeira. Nem de propósito; estávamos mesmo a falar de brinquedos. Que tipo de boneco é que este vos faz lembrar? Acho que tenho uma história que fala de um boneco assim.”</p> <p>- A professora faz a leitura do capítulo III da história <i>As aventuras de Pinóquio</i>, de Carlo Collodi, de forma expressiva.</p> <p>- A professora entrega o livro a um dos alunos, que deve indicar, no quadro, os dados constantes na capa: título, autor, ilustradora e editora. Os alunos copiam a informação para o caderno.</p> <p>- Oralmente, respondem a questões sobre o que ouviram na história: Quem era Pinóquio? Como se chamava o pai do Pinóquio? Como era o Pinóquio? O que é que ele fez? Porque é que o Gepeto foi para a prisão?</p>	<p>- Som bater na porta - Boneco de madeira</p> <p>- Livro - Caderno - Quadro</p>	<p>Informação e Comunicação Linguagens e Textos</p>
15 min.	<p>Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular. Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores).</p>			
20 min.	<p>Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos.</p>	<p>- Com base nos bonecos apresentados, boneco de madeira e das ilustrações, os alunos representam o boneco numa folha, dividida em duas partes: uma parte para completar o boneco com um pau de gelado (pela ordem da construção do livro – nome, cabelo, testa, olhos, nariz, boca, queixo, pescoço, ombros, costas, barriga, braços, mãos, pernas, pés) e a outra parte para desenhar a lápis de carvão o boneco a imitar a ilustradora.</p>	<p>- Anexo II (Folha para o boneco) - Paus de gelado</p>	<p>Sensibilidade Estética e Artística</p>
30 min.		<p>- A professora solicita aos alunos que peguem nos bonecos que trouxeram para a aula e preenchem uma grelha com a informação, para colar no caderno: Como se chama o brinquedo? Quem ofereceu o brinquedo? Que brincadeiras fazes com o brinquedo? Esse brinquedo é importante para ti? Onde foi comprado? Brincas sozinho ou acompanhado com esse brinquedo?</p>	<p>- Bonecos - Anexo III (Grelha) - Caderno</p>	<p>Linguagens e Textos</p>

20 min.	Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar). Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo (criação de personagens).	<ul style="list-style-type: none"> - A professora utiliza a grelha preenchida por dois alunos (L. e M.) e em grande grupo, oralmente, constrói-se um texto modelo (com registo no quadro). - Cada aluno faz o seu texto individual e apresenta-o à turma. - Os alunos realizam a atividade: Vende o teu brinquedo! Observam primeiro um anúncio como exemplo. E explica-se que os alunos devem tentar “vender” o seu brinquedo à turma, oralmente. A professora exemplifica. É obrigatório referir o facto de ser um brinquedo construído de forma manual e com muita dedicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Caderno - Brinquedos - Anúncio 	Informação e Comunicação
15 min.	Representar diferentes papéis comunicativos em jogos de simulação e dramatizações.	<ul style="list-style-type: none"> - A professora explica que depois de mostrar o valor e a importância dos brinquedos, os alunos vão ter de pensar numa história que inclua esses brinquedos. - Os alunos são organizados em grupos de 3 alunos e pensam numa história para efeitos de dramatização utilizando os brinquedos que possuem: têm de imaginar o local da história e o que vão fazer, bem como as falas. - Os alunos apresentam a história imaginada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Brinquedos 	Sensibilidade Estética e Artística
5 min.	Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Numa atividade em grande grupo e em roda, os alunos utilizam os seus brinquedos movimentando-os de acordo com a sinfonia a escutar, a <i>Sinfonia dos Brinquedos</i> de Leopold Mozart. Trata-se de uma música clássica e precisam de respeitar o ritmo da sinfonia. (repetição da atividade se necessário) 	<ul style="list-style-type: none"> https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/854561/E?se=&seType=&coId=&area=search - Brinquedos 	
20 min.	Identificar informação explícita no texto.	<p>Consolidação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos veem uma notícia da RTP sobre o fabrico dos brinquedos tradicionais. - Após a visualização, respondem à questão “Os brinquedos tradicionais são importantes para o concelho de Valongo. São brinquedos com história. Com base na informação da notícia, explica esta afirmação.” 	<ul style="list-style-type: none"> https://www.rtp.pt/noticias/pais/visitamos-a-empresa-portuguesa-que-ainda-fabrica-brinquedos-tradicionais_v1048236 - Caderno 	Informação e Comunicação

		- Os alunos escrevem a pergunta e a resposta no caderno. No final, apresentam as respostas.		
Avaliação formativa		Instrumento(s): Rubricas		

Anexo H.III.I Recursos utilizados

Nome: _____ Data: _____

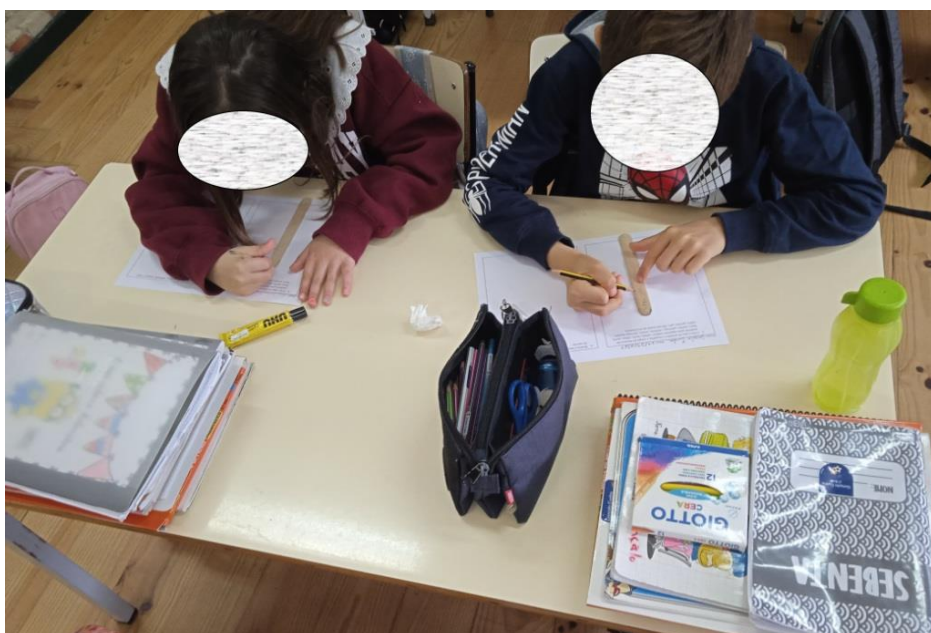
1. Cola o pau de gelada e completa o corpo do boneco de madeira pela seguinte ordem: cabeça, torso, olhos, nariz, boca, queixo, pescoço, ombros, costas, barriga, braços, mãos, pernas, pés. Dá um nome ao teu boneco.

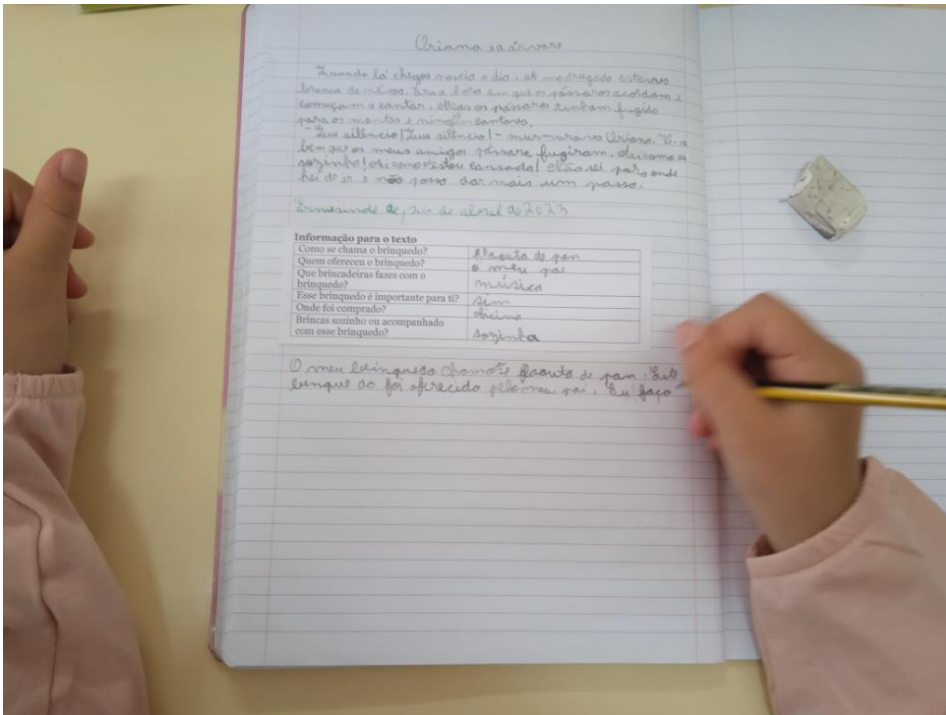
2. Ilustra o boneco de madeira, utilizando somente o lápis de cor.

Informação para o texto

Como se chama o brinquedo?	
Quem ofereceu o brinquedo?	
Que brincadeiras fazes com o brinquedo?	
Esse brinquedo é importante para ti?	
Onde foi comprado?	
Brincas sozinho ou acompanhado com esse brinquedo?	

Anexo H.III.II Registos fotográficos (construção do boneco, atividade de escrita e trabalho em grupo sobre o boneco)



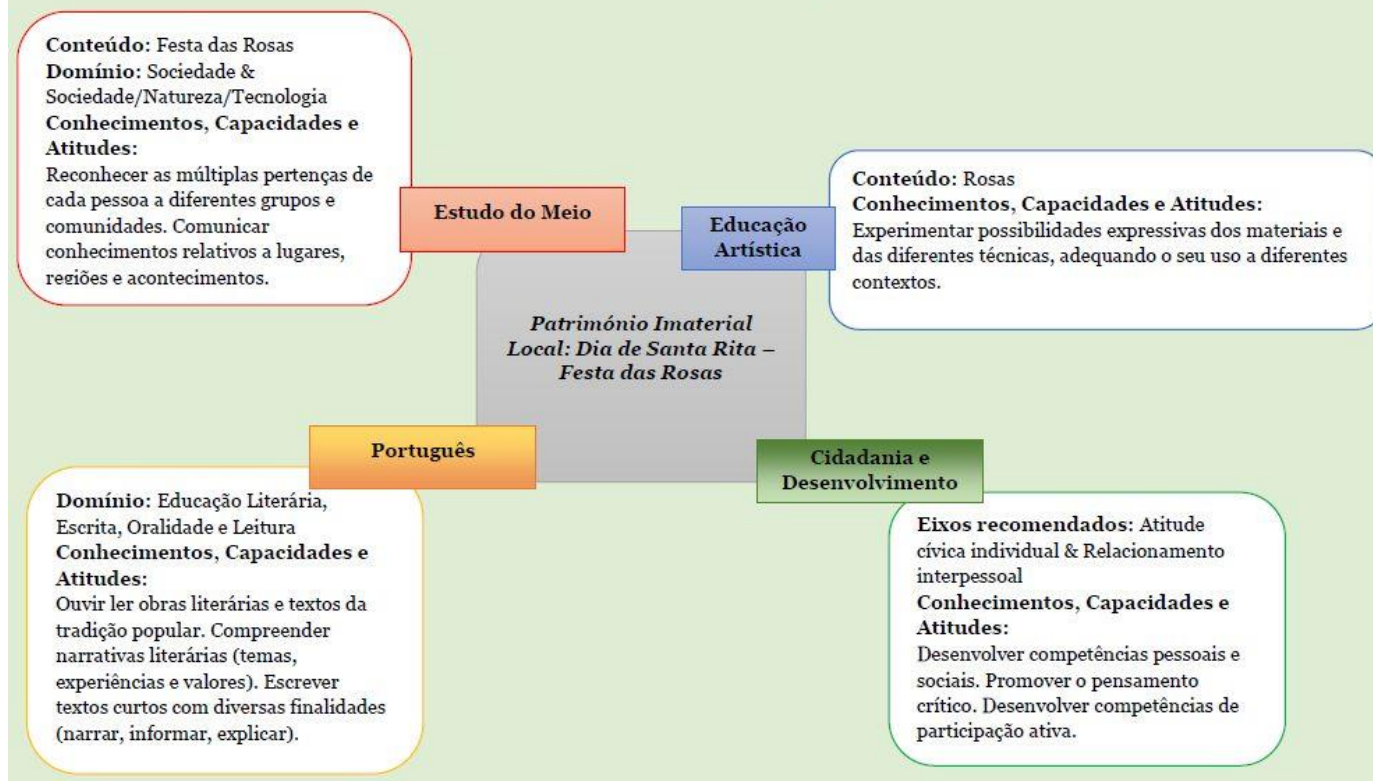




Anexo H.IV Planificação da 3.ª Sessão de Intervenção

Data: 22 de maio de 2023
Ano e turma: 2.º C
Tempo da aula: 9h – 12h30
Professora em formação: Ana Costa

MAPA DE ARTICULAÇÃO



Dia/ Tempo previsto	Aprendizagens Essenciais	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Competências PASEO
15 min.	Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular. Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores).	<p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos à medida que entram na sala ouvem uma música calma, insinuante de um local como uma igreja. (à frente da sala está uma mesa com duas velas e um papel cenário) - Os alunos tentam reconhecer o local e o ambiente relativo à música, com a questão “Esta música diz respeito a que contexto?”. “Vamos prestar atenção à lenda que vos apresento de seguida e relembrar o que acabaram de dizer sobre esta música.” - Os alunos veem uma lenda, no canal Zig Zag emitido pela RTP2, sobre o “Milagre das Rosas” e a professora questiona: Como se chama a lenda? O que nos fala a lenda? Que reis são mencionados? Porque é que a rainha mentiu? O pão foi transformado em quê? (simultaneamente, faz o registo das respostas no quadro) 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador, projetor e tela https://www.youtube.com/watch?v=hoRUafbhTCY&t=142s - Velas e fósforo - Papel cenário https://www.youtube.com/watch?v=CPMUuf1GmEI 	Informação e Comunicação
30 min.	Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos.	<p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos veem várias pinturas relacionadas com as rosas e desenham e pintam à maneira de um dos pintores, ou seja, imitam uma das pinturas observadas, com lápis de cor. No fim, recortam e colam as rosas no papel cenário. - Os alunos recebem a folha de uma revista, desenham a marcador ou a lápis o molde da Rainha Santa Isabel e de uma rosa, recortam e colam na folha de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anexo I (Pinturas) - Folhas e lápis de cor - Tesoura e cola - Papel cenário - Revistas - Anexo II (Folha de trabalho) 	Sensibilidade Estética e Artística
20 min.	Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a	<ul style="list-style-type: none"> - A professora questiona: Existe alguma festa em Ermesinde relacionada com as rosas? Com milagres? Vamos conhecer. - Os alunos ouvem a leitura, de forma expressiva, da biografia de Santa Rita. No fim, fazem o reconto do que ouviram e em conjunto a professora e os alunos escrevem um texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas de trabalho - Caderno 	Informação e Comunicação Linguagens e Textos

25 min.	diferentes grupos e comunidades.	«O que existe de comum entre o “Milagre das Rosas” e a Santa Rita?»; a professora regista as respostas no quadro. Os alunos fazem este registo no caderno.		
15 min.	Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).	- Os alunos veem vários provérbios relativos a rosas e explicam, oralmente, os que se adaptam às histórias contadas. - Os alunos veem um vídeo sobre a Festa das Rosas e a programação das atividades eucarísticas da Festa e, em plenário, respondem oralmente às questões: Que informação vos chamou a atenção no vídeo? O que nos contou o Sr. Padre? Porque é que o cartaz está organizado desta forma? Que informação consta lá? - Os alunos respondem, oralmente, a três questões do “Testa a tua memória”.	- Anexo III (Atividades)	
25 min.		- Divididos em 6 grupos, os alunos constroem um cartaz alusivo e apelativo sobre a Festa das Rosas, para exposição na sala.	- Cartolinas	
15 min.		Consolidação: - Os alunos respondem oralmente às questões: Esta Festa é importante para Ermesinde? Para que serve? Esta Festa é celebrada noutras localidades da mesma forma? Como podemos manter esta romaria local? E fazem o registo no caderno, com correção simultânea no quadro. (O restante tempo da aula é dedicado às reflexões individuais sobre o que aprenderam em cada sessão de projeto e, no fim, reúne-se a turma para um focus group).	- Caderno	Informação e Comunicação
Avaliação formativa		Instrumento(s): Rubricas		

Anexo H.IV.I Recursos utilizados



Nome: _____ Data: _____

1. Desenha na revista a personagem Rainha D. Isabel e uma rosa. Depois, recorta e cola aqui.

Título _____

2. Reconta a história da Santa Rita e escreve-a aqui.

Anexo H.IV.II Registos fotográficos (desenho das flores e exercício de recorte e de escrita)



Inquérito por Questionário

INQUÉRITO REALIZADO PARA A CONCRETIZAÇÃO DO PROJETO PATRIMÓNIO IMATERIAL LOCAL: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DOS ALUNOS DO 2.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM ERMESINDE
QUESTÃO DE PARTIDA: QUAL A RELEVÂNCIA DO PATRIMÓNIO IMATERIAL LOCAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DOS ALUNOS DO 2.º ANO DO 1.º CEB?

SALVAGUARDA-SE O ANONIMATO E A CONFIDENCIALIDADE DAS RESPOSTAS.

Idade

Anos de serviço

Considera que a área de Estudo do Meio potencializa o desenvolvimento da identidade cultural?

Sim

Não

Justifique.

Na sua prática pedagógica, valoriza (ou valorizou) atividades que promovam a relação dos conhecimentos com o meio local, como promotora do sentimento de pertença à localidade? Porquê?

Considera que a relação entre Estudo do Meio e o meio local é importante para a formação dos alunos?

Sim

Não

Costuma avaliar o descritor "Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades" em conteúdos de Estudo do Meio?

Sim

Não

Como avalia esse descritor?

Tendo em conta os diferentes conteúdos da área de Estudo do Meio, quais deles são relevantes para a formação da identidade cultural dos alunos? Justifique.

Na sua opinião, considera relevantes os conhecimentos prévios dos alunos para o desenvolvimento de conteúdo sobre o meio local?

Sim

Não

Porquê? E que estratégias utiliza para ativar esses conhecimentos prévios?

No contexto escolar, como sensibiliza os alunos para a importância do Património Imaterial? Em que atividades revê esta situação?

Na sua prática pedagógica, planifica atividades que promovam a ligação entre o que os alunos aprendem e o que existe na sua localidade? De que forma?

O que entende por identidade cultural e qual é a sua relação com o Património?

Os alunos são, nas suas aulas, sensibilizados para a cultura local? Esse trabalho tem importância para a formação do indivíduo?

Na sua opinião, em que consiste o sentimento de pertença a uma comunidade? Tem impacto na formação do indivíduo?

Envolve os alunos em atividades que promovam a relação com o meio local, material ou imaterial?

Sim

Não

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

**Ser um Professor plural: diálogo entre
aprender e ensinar**

Ana Isabel Pinto Leite Gonçalves da Costa

