

**M**

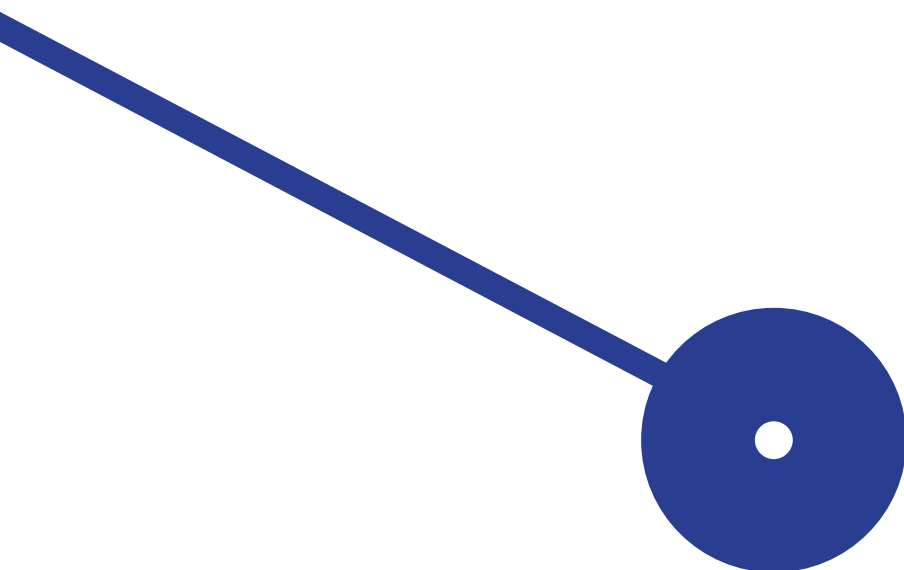
**MESTRADO**

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

# Rumos partilhados: aprender para ensinar, ensinar para aprender

Raquel Catarina Oliveira Gomes Torres Aguiar

09/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Raquel Catarina Oliveira Gomes Torres Aguiar**

## **Rumos partilhados: aprender para ensinar, ensinar para aprender**

Relatório de Estágio

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

Orientadores: Prof.ª Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Prof. Doutor José António Ribeiro da Costa

Equipa de Supervisão: Prof.ª Doutora Cristina Maia

Prof. Doutor José António Costa

Prof.ª Doutora Sónia Moreira

Porto, setembro de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Raquel Catarina Oliveira Gomes Torres Aguiar**

**Rumos partilhados: aprender para ensinar, ensinar para aprender**

Relatório de Estágio

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

Orientadores: Prof.ª Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Prof. Doutor José António Ribeiro da Costa

Porto, setembro de 2025

## AGRADECIMENTOS

Foi um percurso longo e desafiante, mas não teria sido possível sem a presença e apoio de pessoas muito queridas para mim. A todas elas, o meu mais sincero obrigada por caminharem ao meu lado nesta etapa tão especial da minha vida e me ajudarem a concretizar o meu sonho.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, o autor deste bonito caminho, pela força constante que me deu, pela sabedoria e por ser sempre o meu ombro amigo, especialmente nos momentos mais difíceis. Tudo foi possível graças a Ele.

Aos meus orientadores, Professora Doutora Carla Ribeiro e Professor Doutor José António Costa, o meu agradecimento por toda a orientação, paciência, dedicação e palavras amigas ao longo deste percurso. Cada conselho vosso ficará sempre guardado no meu coração.

Aos professores supervisores, um sincero obrigada por todos os conselhos e orientações que me foram transmitindo. Contribuíram para que me tornasse numa profissional mais consciente, crítica e preparada.

Também, agradeço às amigadas que fui construindo ao longo destes anos. Em especial à Mafalda, o meu par pedagógico nesta grande aventura: obrigada por tudo o que me ensinaste, pelas gargalhadas partilhadas, por estares sempre pronta para me ouvir e pela força que sempre demos uma à outra. Ao trio maravilhoso que formamos (Mafalda e Filipa), agradeço de coração todos os conselhos, lágrimas e sorrisos partilhados. Este percurso, apesar dos seus desafios, tornou-se muito mais leve e enriquecedor graças à vossa presença.

Às professoras cooperantes, o meu profundo agradecimento por me acolherem com generosidade e por me mostrarem, com autenticidade, o que é estar dentro de uma sala de aula. Obrigada por cada gesto, cada ajuda e pela vossa presença tão importante neste processo.

Às minhas queridas crianças do 2.º ano e do 5.º ano, um agradecimento cheio de carinho. Cada um de vós tocou no meu coração de forma única. Foram vocês que deram o verdadeiro sentido a este caminho, enchendo-o de alegria, desafios e aprendizagens inesquecíveis.

À minha família, a quem dedico este Relatório de Estágio, o meu amor e gratidão infinitos. Foram a minha base, o meu apoio e a minha motivação.

Mãe, pai, não tenho palavras suficientes para vos agradecer. Foram vocês que tornaram tudo isto possível, sempre com amor, apoio e dedicação. Do fundo do meu coração, obrigada por tudo. Tenho os melhores pais do mundo!

Ao meu melhor amigo, o meu marido Daniel: obrigada por cada abraço, por cada palavra de carinho, por estares sempre lá a segurar-me, nos dias bons e nos maus. Contigo ao meu lado tudo fica mais bonito. És e serás sempre o meu lugar seguro.

Ao meu irmão, que sempre me incentivou e me deu os melhores conselhos. O que sempre acreditou em mim e nas minhas capacidades. À minha cunhadinha, pela palavra certa no momento certo e por estar sempre disponível para mim.

Aos meus avós que ocupam um lugar muito especial na minha vida: Ao "bu" João, à "bó" Zeza e ao "bu" Artur que já não está entre nós, mas nunca deixa de estar no meu coração.

E um agradecimento muito especial à minha amiga favorita, a minha Evinha. Quando o nervosismo apertava, bastava ouvir "Queque, brinca comigo, por favor" para que tudo se dissipasse. Obrigada por seres a minha alegria. A minha menina, sempre.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio, intitulado “Rumos partilhados: aprender para ensinar, ensinar para aprender”, documenta a experiência formativa desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Estruturado em torno de quatro eixos – enquadramento teórico, caracterização dos contextos, prática pedagógica e projeto de intervenção – destaca-se a implementação do projeto “Entre Páginas e Passados”, centrado na escrita lúdico-expressiva como estratégia para promover aprendizagens significativas em História e Geografia de Portugal numa turma do 5.º ano. A abordagem interdisciplinar potenciou significativamente o envolvimento dos estudantes, facilitou a compreensão dos conteúdos e promoveu uma atitude mais positiva face à aprendizagem cooperativa que, em conjunto com o reforço positivo, se revelaram estratégias fundamentais para o desenvolvimento da autoestima e motivação dos alunos. A prática educativa desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada foi orientada pelos princípios do currículo nacional e pelos objetivos definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As atividades letivas planificadas procuraram promover aprendizagens significativas, centradas no desenvolvimento de competências essenciais como a autonomia, a comunicação ou o pensamento crítico. A articulação entre conteúdos programáticos e metodologias ativas permitiu alinhar a prática pedagógica com uma visão integradora do ensino, onde o aluno é colocado no centro do processo educativo. Em síntese, este relatório reflete uma prática docente centrada nos alunos, orientada por princípios curriculares e marcada por uma abordagem reflexiva, inclusiva e promotora de aprendizagens significativas.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Aprendizagem significativa; Abordagem interdisciplinar; Aprendizagem cooperativa; Escrita lúdico-expressiva

## ABSTRACT

This Internship Report, entitled "Rumos partilhados, aprender para ensinar, ensinar para aprender", documents the training experience developed as part of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Teaching 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education. Structured around four axes - theoretical framework, characterization of the contexts, pedagogical practice and intervention project - it highlights the implementation of the project "Entre Páginas e Passados", focused on creative expressive writing as a strategy to promote significant learning in History and Geography of Portugal in a 5<sup>th</sup> grade class. The interdisciplinary approach significantly boosted student engagement facilitated understanding of the content and promoted a more positive attitude towards cooperative learning that in addition to a positive reinforcement as fundamental strategies for developing students' self-esteem and motivation. The educational practice developed during the Supervised Teaching Practice was guided by the principles of the national curriculum and the objectives defined in the Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. The planned teaching activities sought to promote meaningful learning, focusing on the development of essential skills such as autonomy, communication and critical thinking. The articulation between syllabus content and active methodologies made it possible to align teaching practice with an integrative vision of teaching, where the student is placed at the center of the educational process. In summary, this report reflects a teaching practice centered on the students, guided by curricular principles and marked by a reflective, inclusive approach that promotes meaningful learning.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Meaningful learning; Interdisciplinary approach; Cooperative learning; Creative expressive writing

## **LISTA DE SIGLAS**

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo(s) do Ensino Básico

HGP – História e Geografia de Portugal

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

PAA – Plano Anual de Atividades

PCA – Plano Curricular de Agrupamento

PE – Projeto Educativo

PEA – Perturbação do Espectro de Autismo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PLNM – Português Língua Não Materna

RE – Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Pessoal

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	15
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL.....	17
1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR.....	17
1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL: SER PROFESSOR.....	20
1.2.1. APRENDIZAGEM COOPERATIVA: REFLEXOS NA AUTOESTIMA DOS ALUNOS.....	22
1.2.2. A IMPORTÂNCIA DO REFORÇO POSITIVO.....	26
2. OS CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	29
2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	29
2.2. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	32
2.2.1. A TURMA DO 2.º ANO.....	34
2.3. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	36
2.3.1. A TURMA DO 5.º ANO.....	38
3. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	42
3.1. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB.....	43
3.1.1. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB – PORTUGUÊS.....	44
3.1.2. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB – ESTUDO DO MEIO.....	56
3.1.3. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB – ARTICULAÇÃO DE SABERES.....	63
3.2. PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CEB.....	69
3.2.1. PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS.....	69
3.2.2. PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	75
3.3. PROJETO “CIÊNCIA EM VOZ ALTA”.....	83
3.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA PARTICIPANTE.....	83
3.3.2. OBJETIVOS DO PROJETO.....	84

3.3.3.	REFLEXÃO SOBRE O PROJETO.....	85
3.4.	REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	88
4.	ENTRE PÁGINAS E PASSADOS: A ESCRITA LÚDICO-EXPRESSIVA COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	91
4.1.	MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS.....	91
4.2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	92
4.3.	ASPETOS METODOLÓGICOS.....	94
4.3.1.	UMA APROXIMAÇÃO À INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	94
4.3.2.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	95
4.3.3.	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	96
4.4.	INTERVENÇÕES EDUCATIVAS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	99
4.4.1.	SESSÃO 1 – TODOS A BORDO POR <i>MARES NUNCA DANTES NAVEGADOS</i> .....	100
4.4.2.	SESSÃO 2 – MENTES EM AÇÃO: ADIVINHAS SOBRE A MISSIONAÇÃO.....	104
4.4.3.	SESSÃO 3 – EM DESTAQUE: A RESTAURAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA .....	107
4.5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	CONCLUSÃO .....	114
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	117
	DOCUMENTAÇÃO LEGAL E NORMATIVA.....	123
	APÊNDICES .....	125

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A: Aula invertida – os alunos explicam conceitos gramaticais.....	125
Apêndice B: Planificação da obra “Uma Flor chamada Maria” .....	126
Apêndice C: Poema construído pelos alunos para o livro do Agrupamento de Escolas .....	127
Apêndice D: Plano de aula sobre a segurança rodoviária.....	128
Apêndice E: Livro sobre a história da bruxinha Mimi com as ilustrações dos alunos.....	130
Apêndice F: Gennialy sobre o Natal .....	131
Apêndice G: Plano de aula – Figuras Figuronas.....	132
Apêndice H: Plano de aula – O meu passado próximo .....	134
Apêndice I: Concurso “taskmaster”.....	136
Apêndice J1: plano de aula – tráfico negreiro.....	137
Apêndice J2: Conferência dos investigadores – cartaz afixado na porta da sala e presente no quadro interativo .....	139
Apêndice J3: Sistema de copos – semáforo .....	140
Apêndice J4: Distribuição do tempo para cada tarefa.....	141
Apêndice K: Projeto Ciência em Voz Alta – podcast .....	142
Apêndice L: Inquérito por questionário (direcionado aos alunos).....	143
Apêndice M: Guião de entrevista (direcionado à professora cooperante) .....	145
Apêndice N1: Plano de aula – sessão 1.....	146
Apêndice N2: Bilhetes da viagem.....	148
Apêndice N3: Escritivães fictícios.....	149
Apêndice N4: Roteiro de planificação.....	151
Apêndice N5: Lista de verificação.....	152
Apêndice N6: Diário de bordo (resultados).....	153
Apêndice N7: Autoavaliação (sessão 1).....	157
Apêndice O1: Plano de aula – sessão 2.....	158
Apêndice O2: Folha de registo – Missionaçãõ da Igreja Católica.....	160
Apêndice O3: Adivinhas por resolver .....	162
Apêndice O4: Folha de orientação para a construção de uma adivinha .....	163
Apêndice O5: Adivinhas (resultados).....	164

Apêndice O6: Autoavaliação (sessão 2).....	165
Apêndice P1: Plano de aula – sessão 3.....	166
Apêndice P2: Notícia incompleta sobre a Restauração da Independência.....	167
Apêndice P3: Resultados.....	168
Apêndice P4: Folha de registo.....	173
Apêndice P5: Autoavaliação (sessão 3).....	175

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Aprendizagem cooperativa (arquivo da mestranda) .....	52
Figura 2 - "O Novelo das Emoções" – origami (arquivo da mestranda) .....	54
Figura 3 - Dado gigante dos 5 sentidos (arquivo da mestranda) .....	58
Figura 4 - Cartas dos 5 sentidos do corpo humano (arquivo da mestranda) .....	59
Figura 5 - Cartas: sentido visão (arquivo da mestranda) .....	59
Figura 6 - Simulação e regras de trânsito (arquivo da mestranda) .....	61
Figura 7 - Sistema de pontuação .....	71
Figura 8 - Lembrança do diretor para os alunos que participaram no projeto (arquivo da mestranda) .....	86
Figura 9 - Viagem a Ceuta (texto escrito pelos alunos) .....	103

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Calendário das regências (fonte própria).....	43
Tabela 2 - Obras exploradas em Português, no 1.º CEB (fonte própria).....	45

# INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida 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 do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e assume-se como condição para a obtenção do grau de Mestre. Este documento intitula-se “Rumos partilhados: aprender para ensinar, ensinar para aprender” refletindo diretamente o projeto de investigação desenvolvido ao longo da PES.

O desenvolvimento deste relatório pretende documentar e refletir criticamente sobre a experiência formativa vivenciada em contexto escolar, tanto no 1.º como no 2.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando o percurso de construção da identidade profissional docente. Paralelamente, apresenta-se uma investigação centrada na implementação de estratégias de escrita lúdico-expressiva como ferramenta pedagógica para o ensino da História e Geografia de Portugal, numa turma do 5.º ano de escolaridade.

A estrutura do presente documento organiza-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo estabelece o enquadramento curricular e profissional, explorando as bases teóricas que sustentam a formação docente e destacando aspetos centrais como a aprendizagem cooperativa e a importância do reforço positivo no processo educativo. O segundo capítulo caracteriza os contextos educativos onde decorreu a prática pedagógica, apresentando uma análise detalhada do agrupamento de escolas, das instituições e das turmas envolvidas no estágio. O terceiro capítulo dedica-se à descrição e reflexão sobre a PES, contemplando as experiências nos dois ciclos de ensino, bem como a participação no projeto “Ciência em Voz Alta”. Esta secção integra uma reflexão global sobre as aprendizagens e desafios enfrentados ao longo do percurso. Por fim, o quarto capítulo apresenta o projeto de investigação “Entre Páginas e Passados: a Escrita Lúdico Expressiva como ferramenta para o ensino da História e Geografia de Portugal.” Trata-se de um projeto que possibilitou estabelecer pontes entre o conhecimento histórico e as vivências dos alunos, permitindo a apropriação de conteúdos históricos através de atividades de escrita e fomentando simultaneamente competências de literacia.

Assim, este relatório pretende não só relatar as experiências e aprendizagens vivenciadas durante a PES, mas também contribuir para a reflexão crítica sobre a construção de identidade profissional docente, evidenciando a importância da inovação pedagógica e da articulação entre a teoria e a prática no processo formativo.

# 1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

O presente capítulo procura estabelecer uma ponte entre as dimensões curricular e profissional, evidenciando os aspetos fundamentais inerentes à atividade docente. Esta análise parte da premissa de que compreender o papel do professor exige uma reflexão sobre as competências pedagógicas, os documentos orientadores da prática educativa e os desafios contemporâneos do ensino.

Assim, o capítulo encontra-se estruturado em duas secções distintas. A primeira destina-se à componente curricular, oferecendo uma reflexão sobre o quadro teórico e normativo do mestrado, visando nortear o percurso formativo. A segunda centra-se na vertente profissional, explorando duas temáticas essenciais que foram observadas em contexto de estágio para o exercício docente: a importância da aprendizagem cooperativa para promover a autoestima dos alunos e a importância do reforço positivo, essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo e seguro.

## 1.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR

O professor desempenha um papel fundamental no processo educativo, atuando na produção e organização do conhecimento pedagógico e mediando a relação entre o saber científico e a aprendizagem dos alunos (Alarcão, 1996). Esta mediação concretiza-se através de práticas pedagógicas fundamentadas que transformam o conhecimento científico em aprendizagens significativas, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos (Roldão, 2009).

Neste contexto, conforme estipulado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, evidencia-se a importância de uma preparação adequada dos docentes do Ensino Básico, de modo a responder eficazmente às exigências curriculares. Esta legislação define o perfil profissional do professor, salientando a sua dimensão ética e profissional. Entre os aspetos destacados estão a promoção de aprendizagens curriculares sustentadas em conhecimento científico, a aplicação de

práticas pedagógicas inclusivas, o incentivo à autonomia dos alunos, o respeito pela diversidade cultural no seio da comunidade educativa e a luta contra todas as formas de exclusão. Acresce ainda a valorização de competências relacionais e comunicativas (Ministério da Educação, 2001). No que concerne à prática pedagógica, o docente é responsável por proporcionar experiências de aprendizagem que estejam em conformidade com os objetivos curriculares, tanto em contextos coletivos como individuais. Para tal, recorre, sempre que pertinente, à experimentação prática, isto é, a atividades que permitam aos alunos manipular materiais, testar hipóteses e construir conhecimento através da experiência direta, utilizando uma variedade de recursos e ferramentas adequadas aos conteúdos, bem como estratégias pedagógicas diversificadas e ajustadas às especificidades do contexto educativo (Ministério da Educação, 2001).

O desenvolvimento profissional contínuo constitui outro pilar fundamental da atividade docente. Este processo implica uma atualização constante dos conhecimentos, metodologias e recursos pedagógicos, permitindo ao professor adaptar-se às transformações educativas e sociais (Marcelo, 2009). Assim, a formação contínua revela-se essencial para manter a qualidade do ensino e responder às exigências das realidades educativas contemporâneas. (DL n.º 240/2001, 2001).

Neste enquadramento, importa salientar a estrutura da formação inicial dos professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, a qual está organizada em duas fases que correspondem a dois ciclos de estudo: a Licenciatura em Educação Básica e, de seguida, o Mestrado profissionalizante na área de especialização escolhida. Referente à Licenciatura em Educação Básica, esta visa “assegurar a formação básica na área da docência” (DL n.º 79/2014, 2014, p. 2819). No que toca à segunda fase da formação docente, o 1.º CEB está presente em três programas de mestrado, dos quais dois incluem também o 2.º CEB e um abrange a Educação Pré-Escolar. Especificamente quanto ao 2.º CEB, existem atualmente dois mestrados distintos: o Mestrado de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, e o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente ao segundo, este tem a duração de dois anos, organizando-se em quatro semestres totalizando 120 ECTS. O seu desenvolvimento decorre em dois contextos articulados:

a Escola Superior de Educação (ESE) e a instituição onde se realiza o estágio. Durante o primeiro ano do curso, o foco centra-se no aprofundamento do currículo e no domínio de didáticas específicas, de modo a reforçar os conhecimentos científico-pedagógicos essenciais para a Prática de Ensino Supervisionada (PES), que ocorre no segundo ano do mestrado. Esta última representa um total de 49 ECTS, o que evidencia a sua centralidade na formação global dos futuros docentes e permite mobilizar o que foi aprendido nas didáticas e adaptá-las em contexto real, a situações concretas de sala de aula (DL n.º 43/2007).

Tal como afirma Nóvoa (1992), a formação inicial dos professores constitui uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de competências de investigação, reflexão e intervenção no contexto educativo. Deste modo, a estrutura formativa bivalente, que combina a docência no 1.º CEB com a especialização em áreas disciplinares específicas do 2.º CEB, apresenta vantagens e desvantagens que importa salientar. Entre as vantagens, destaca-se a flexibilidade na construção de percursos profissionais ajustados às preferências e aptidões individuais dos docentes, bem como a possibilidade de uma compreensão mais abrangente dos processos de aprendizagem ao longo dos primeiros ciclos de escolaridade (Roldão, 2017). Esta formação alargada permite ainda uma maior versatilidade profissional e uma visão de continuidade curricular entre ciclos. Contudo, esta amplitude formativa também pode gerar desafios significativos. A necessidade de dominar competências pedagógicas e científicas em áreas tão distintas pode resultar numa formação menos trabalhada e aprofundada em cada uma das componentes, comparativamente a uma especialização única (Flower & Hays, 1981). Acresce, ainda, a complexidade da construção da identidade profissional, uma vez que o professor deve constantemente adaptar-se a diferentes contextos, metodologias e faixas etárias, o que pode gerar alguma insegurança inicial na prática profissional.

Estabelecido o enquadramento curricular que orienta a formação docente, importa agora refletir sobre o que significa, na prática, exercer esta profissão e como essas bases formativas se traduzem no quotidiano educativo.

## 1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL: SER PROFESSOR

O desenvolvimento da autoestima dos alunos emerge como um dos pilares fundamentais no processo educativo, de modo a influenciar diretamente não apenas o sucesso académico, mas também o bem-estar geral dos estudantes no contexto escolar. Esta dimensão assume relevância quando se reconhece que o professor está em constante aprendizagem, devendo adaptar-se continuamente às novas gerações de alunos que encontra na sala de aula. Esta adaptação é fundamental, uma vez que cada geração apresenta características, necessidades e formas de aprender diferentes, o que obriga o docente a estar preparado para realizar mudanças, quer seja nas estratégias de ensino que utiliza, quer na forma como se relaciona com os próprios alunos. Neste sentido, ser professor envolve diversos aspetos fundamentais, observados pela mestranda: adotar uma postura correta e exemplar, estar atento às estratégias escolhidas para implementar na aula e, principalmente, ter em consideração o perfil dos alunos, bem como o papel central dos mesmos no processo educativo.

Efetivamente, a ideia atual do ensino coloca o aluno como protagonista da sua própria aprendizagem, devendo estar ativamente envolvido na construção do seu conhecimento (Roldão, 2009). Consequentemente, esta perspetiva da educação destaca a importância de criar ambientes de aprendizagem que promovam a participação ativa dos estudantes, onde estes se sintam seguros e motivados para explorar e desenvolver as suas capacidades, contribuindo assim para o fortalecimento da sua autoestima académica (Alarcão, 2001).

Paralelamente a esta ideia pedagógica, é fundamental reconhecer que os alunos precisam de se sentir bem no contexto escolar onde estão inseridos para que se proporcione uma aprendizagem que contribua para o desenvolvimento do conhecimento e para a sua adaptação ao meio envolvente, incluindo professores, alunos, funcionários e a restante comunidade educativa (Formosinho, 2009). Com efeito, este bem-estar emocional e social constitui a base sobre a qual se constrói uma aprendizagem significativa e duradoura.

A autoestima, entendida como a perceção que o indivíduo tem do seu próprio valor e das suas capacidades, constitui um elemento importante no processo educativo (Rosenberg, 1965, citado

por Peixoto, 2003). No contexto académico, a autoestima manifesta-se através da confiança que o aluno demonstra nas suas competências escolares, na forma como enfrenta os desafios de aprendizagem e na sua capacidade de persistir perante as dificuldades (Veiga, 2006). Alunos com autoestima académica elevada tendem a envolver-se mais ativamente nas tarefas escolares, a demonstrar uma maior motivação intrínseca para aprender e a desenvolver estratégias mais eficazes de autorregulação da aprendizagem (Fontaine, 1991).

Por outro lado, o bem-estar emocional e social dos estudantes constitui a base sobre a qual se constrói uma aprendizagem significativa e duradoura. Quando os alunos se sentem aceites, valorizados e seguros no ambiente escolar, desenvolvem uma maior disposição para participar ativamente nas atividades e estabelecer relações positivas com os seus pares e professores. Esta abordagem da escola no seu todo é reconhecida como uma das formas mais eficazes de favorecer o bem-estar das crianças e dos jovens, considerando as escolas, as famílias e as comunidades como entidades interligadas de um ecossistema que afeta o desenvolvimento integral dos estudantes (Direção-Geral da Educação, 2023).

Neste processo, o papel do professor revela-se determinante. A aprovação e o reconhecimento por parte do docente funcionam como poderosos catalisadores da autoestima dos alunos, uma vez que o professor constitui uma figura de referência e autoridade no contexto educativo (Jesus, 2008). Quando o professor demonstra confiança nas capacidades dos seus alunos, oferece *feedback* construtivo e valoriza os progressos individuais, está a contribuir diretamente para o fortalecimento da autoconfiança e da motivação para aprender (Morgado, 2004). Esta atitude docente cria um ciclo positivo: o aluno sente-se valorizado, aumenta o seu empenho, obtém melhores resultados e, conseqüentemente, reforça a sua autoestima académica.

Partindo desta compreensão sobre o papel central do professor no desenvolvimento da autoestima dos alunos, importa analisar estratégias pedagógicas concretas que operacionalizem esta perspetiva educativa. Ao longo de cinco anos de formação académica e especialmente durante o processo de estágio pedagógico, emergiram duas abordagens que se revelaram fundamentais para a criação de ambientes de aprendizagem promotores da autoconfiança e bem-estar dos estudantes: a aprendizagem cooperativa e o reforço positivo. De facto, estas

estratégias pedagógicas constituem pilares de uma pedagogia centrada no desenvolvimento dos alunos.

### **1.2.1. APRENDIZAGEM COOPERATIVA: REFLEXOS NA AUTOESTIMA DOS ALUNOS**

Ao longo do percurso académico no curso de formação de professores, foram abordadas diversas estratégias pedagógicas com o objetivo de promover o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal dos alunos. Durante a Prática de Ensino Supervisionada, tornou-se evidente que a aprendizagem cooperativa representa uma ferramenta poderosa, não apenas no processo de aprendizagem, mas também no fortalecimento da autoestima dos alunos (Bessa & Fontaine, 2002).

A visão educativa atual defende que “a escola deve ser um ambiente de vida e de trabalho onde tanto os professores como os alunos, numa atividade partilhada, aprendem e ensinam ao mesmo tempo” (Lopes & Silva, 2009, p.9). Esta ideia mostra a importância de utilizar métodos que valorizem a construção partilhada do conhecimento.

Neste sentido, a aprendizagem cooperativa funciona através de pequenos grupos heterogéneos e cada elemento trabalha com o fim de atingir dois principais objetivos: “cooperar para maximizar a sua aprendizagem e a aprendizagem dos restantes elementos do grupo, e cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo e a ser solidários” (Silva, et al., 2018, p.15). Esta dupla finalidade mostra que é importante tanto aprender os conteúdos como desenvolver competências sociais.

Do ponto de vista teórico, segundo Fatman e Kessler, citados por Lopes e Silva (2009, p.3), a aprendizagem cooperativa é definida como um “trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho”. Esta definição é completada pela perspectiva de Johnson, Johnson e Holubec, citados por Lopes e Silva (2009, p.3), segundo os quais a aprendizagem cooperativa só é possível quando constituídos grupos pequenos, compostos por elementos com diferentes níveis de desenvolvimento e diversas capacidades, sendo que as

tarefas propostas pretendem que todos consigam, igualmente, compreender o assunto a trabalhar.

Os fundamentos teóricos desta abordagem baseiam-se na teoria de Vygotsky (2007), que valoriza o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e emocional das pessoas. Para este autor, “não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem” (citado por Rabelo e Passos, n.d., p. 6). Por isso, é fundamental estimular as competências sociais das crianças através de atividades que promovam o trabalho com os outros. Como a escola é um dos locais onde as crianças passam mais tempo, os professores têm a responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem onde devem envolver, diretamente, a interação entre sujeitos (Rabelo e Passos, n.d.). Assim, um conceito central na teoria de Vygotsky (2007) é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à “distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de resolver problemas com ajuda de um parceiro mais experiente” (citado por Rabelo e Passos, n.d., p.6). As aprendizagens que acontecem na ZDP são muito importantes no crescimento pessoal de cada criança, pois o desenvolvimento está ligado à aprendizagem. Assim, as atividades realizadas a pares ou em grupo ajudam no progresso dos estudantes, pois ao partilharem conhecimentos, estão também a organizar mentalmente as suas ideias e os conteúdos que estão a estudar. Para que isso aconteça de forma eficaz, é necessário que desenvolvam um trabalho verdadeiramente cooperativo, onde todos participem ativamente.

Complementarmente, Johnson e Johnson e Holubec (1999), citados por Lopes e Silva (2009), identificam cinco elementos essenciais para que a aprendizagem cooperativa seja eficaz: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação face a face, competências sociais e processamento de grupo. Estes componentes funcionam de forma integrada para criar um ambiente educativo onde a cooperação se torna o meio privilegiado para alcançar objetivos de aprendizagem individuais e coletivos.

Relativamente à organização dos grupos de trabalho cooperativo, permite às crianças a oportunidade de assumirem um papel central na sua própria aprendizagem, reconhecendo que “o

professor não é o único que “ensina”, mas que, quando se trata de aprender, os alunos em pequenos grupos cooperativos são capazes de “ensinar-se” mutuamente” (Silva et al., 2018, p.16). Sendo assim, Silva et al. (2018) consideram que esta prática não só reforça o domínio dos conteúdos por parte de todos os alunos envolvidos, como também proporciona um espaço onde se sentem ouvidos, apoiados e relevantes neste processo de aprendizagem mútua. Além disso, na aprendizagem cooperativa, a responsabilidade individual cria um ambiente onde cada aluno contribui ativamente para o sucesso do grupo, desenvolvendo simultaneamente a sua própria compreensão dos conteúdos através da explicação, discussão e reflexão partilhada.

Assim, a aprendizagem cooperativa promove não apenas o sucesso académico, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais para a formação integral dos alunos. Tal como defendem Lopes e Silva (2009, p.17), “o objetivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada membro individual, isto é, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos”.

Contudo, apesar dos benefícios comprovados, a implementação da aprendizagem cooperativa pode enfrentar alguns obstáculos que podem prejudicar o desenvolvimento das capacidades dos estudantes. O principal problema é que alguns elementos do grupo podem participar menos, enquanto os outros elementos realizam as tarefas propostas. Além disso, pode acontecer que alguns membros do grupo sejam menos valorizados pelos outros devido a um menor domínio dos conteúdos, resultando na sua exclusão do trabalho colaborativo (Lopes & Silva, 2009). Nestas situações, a falta de uma participação equilibrada impede a verdadeira partilha de conhecimentos e de ideias, não se podendo considerar que o trabalho foi efetivamente realizado em grupo, pois não houve a contribuição de todos os estudantes para uma tarefa comum que deve envolver a contribuição de todos os elementos. Para além do mais, durante a experiência de estágio, a professora em formação confrontou-se com limitações relacionadas com o tempo, especialmente no 2.º CEB. A aplicação desta metodologia exige muito tempo para organizar a sala de aula e para explicar os procedimentos aos estudantes detalhadamente. Este tempo necessário, aliado às pressões para cumprir os programas curriculares estabelecidos, cria constrangimentos significativos que podem levar a uma execução apressada das tarefas ou à impossibilidade de realizar todas as atividades planeadas (Roldão, 2009). Estas limitações

temporais e programáticas constituem, assim, um dos principais desafios na implementação eficaz da aprendizagem cooperativa no contexto escolar.

Neste contexto, o papel do professor torna-se muito importante ao escolher a abordagem da aprendizagem cooperativa. Durante o desenvolvimento das atividades, a sua participação é fundamental, devendo incentivar os estudantes a dedicarem-se, de modo a desenvolver competências essenciais para uma aprendizagem do âmbito individual e em grupo (Lopes e Silva, 2009).

As situações observadas durante a PES em diferentes contextos educativos mostraram na prática os princípios teóricos mencionados anteriormente. Na turma do 2.º ano, durante as tarefas em grupos de trabalho, foi possível ver como os alunos se apoiavam uns aos outros. Num dos grupos, um estudante com maiores dificuldades de aprendizagem estava numa fase de desenvolvimento diferente dos colegas. Mesmo assim, os elementos do grupo, percebendo esta situação, deram apoio constante, explicando conteúdos e ajustando o ritmo de trabalho às necessidades do colega. Esta dinâmica mostra na prática como a Zona de Desenvolvimento Proximal funciona no contexto cooperativo, com os colegas mais competentes a funcionarem como mediadores do desenvolvimento. O grupo privilegiou apoio mútuo em vez da rapidez na execução das tarefas, mostrando uma compreensão intuitiva dos princípios da cooperação. Relativamente ao 5.º ano, esta dinâmica apareceu de forma diferente, numa atividade de laboratório gramatical sobre a formação de palavras, organizada como um concurso. A regra estabelecida determinava que as tarefas só seriam consideradas terminadas quando todos os elementos do grupo as tivessem feito com sucesso. Esta organização criou um espírito de equipa notável, no qual os alunos com maior facilidade nos conteúdos apoiaram ativamente os colegas com mais dificuldades, trabalhando em conjunto para alcançar o objetivo comum.

Nesta perspetiva, a professora estagiária e futura professora do 1.º CEB e 2.º CEB de Português e História e Geografia de Portugal considera que uma prática pedagógica diferenciada que tenha como base a aprendizagem cooperativa será enriquecedora para todos os participantes no processo educativo, se bem aplicada, pois permite aprender a valorizar as características únicas de cada aluno e coloca cada estudante como o elemento central no processo de ensino e aprendizagem. O facto de os alunos serem procurados e acompanhados pelos colegas, e ao

mesmo tempo procurarem e acompanharem outros, cria um sentimento de utilidade, sendo este um elemento fundamental para fortalecer a autoestima e a motivação para a aprendizagem (Silva et al., 2018).

Embora a aprendizagem cooperativa crie estruturas relacionais fundamentais para o desenvolvimento da autoestima através da interação entre pares, a qualidade da interação entre o professor e o aluno constitui uma dimensão complementar. É neste contexto que o reforço positivo emerge como uma estratégia essencial capaz de transformar a percepção que os alunos desenvolvem de si próprios.

### **1.2.2. A IMPORTÂNCIA DO REFORÇO POSITIVO**

O reforço positivo constitui uma das estratégias mais eficazes para promover a motivação e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Skinner defende que o “reforço positivo é qualquer estímulo que quando acrescentado à situação, aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta” (citado por Sprinthall, 1993, p. 226). Na perspectiva educacional, este conceito traduz-se no reconhecimento e valorização sistemática dos esforços, progressos e conquistas dos alunos, independentemente do seu nível de desempenho inicial (Skinner, 2005; Lopes & Silva, 2020). Neste sentido, Roldão (2003) realça que a valorização dos progressos e esforços dos alunos, independentemente do ponto de partida, constitui uma dimensão essencial da diferenciação pedagógica. Esta abordagem reconhece que cada aluno possui um ritmo e estilo de aprendizagem únicos, sendo essencial adaptar as estratégias de reconhecimento às necessidades individuais de cada um.

Paralelamente, Carl Rogers (1969) complementa esta perspectiva ao sublinhar a importância do ambiente emocional positivo para o desenvolvimento pessoal para a aprendizagem. Segundo o autor, o crescimento humano ocorre quando os indivíduos se sentem aceites, compreendidos e valorizados.

Na prática, durante o período de estágio, a professora em formação observou claramente este fenómeno nas turmas do 2.º e 5.º anos. Quando os alunos eram valorizados pela sua participação ativa nas tarefas, demonstrando que eram necessários para o sucesso coletivo, manifestavam um

aumento significativo no seu empenho e dedicação. Sendo assim, comentários específicos como “que letra bonita”, “estás a trabalhar muito bem” ou “tu consegues” revelaram-se poderosos motivadores (Skinner, 2007).

Por outro lado, a professora em formação entendeu que estes reforços não deveriam ser aplicados apenas quando os alunos apresentavam comportamentos adequados, mas também estrategicamente quando se encontravam mais agitados ou dispersos. Nestas situações, a aproximação e o reconhecimento de aspetos positivos funcionavam como redireccionadores da atenção e empenho nas tarefas propostas, demonstrando na prática a eficácia dos princípios teóricos defendidos pelos autores mencionados acima.

Adicionalmente, Sim-Sim (2007) sublinha que o reconhecimento do trabalho dos alunos e a valorização das suas tentativas e progressos constituem elementos centrais para o desenvolvimento da sua autoconfiança e motivação para aprender. Deste modo, esta abordagem permite que os alunos desenvolvam uma relação mais positiva com a aprendizagem, empenhando-se mais e sentindo-se capazes de enfrentar novos desafios académicos.

Igualmente, durante a prática de estágio, observou-se que os alunos que inicialmente demonstravam insegurança ou relutância em participar nas atividades, quando consistentemente encorajados e valorizados, desenvolviam uma maior confiança nas suas capacidades. Esta transformação era particularmente evidente quando os alunos eram reconhecidos publicamente perante a turma, não apenas pelos sucessos alcançados, mas também pelo esforço demonstrado, mesmo quando as respostas não eram completamente corretas. Desta forma, esta observação ilustra a importância da aceitação e do reconhecimento do valor intrínseco de cada pessoa, independentemente dos resultados (Rogers, 1978).

Importa salientar que esta observação está de acordo com a perspetiva de Estrela (2002), que defende que o reconhecimento positivo por parte do professor funciona como um elemento motivador que desperta nos alunos a vontade de demonstrar as suas competências e de se superarem em determinadas áreas de conhecimento. A professora em formação observou que esta dinâmica promove não apenas mudanças individuais no comportamento dos alunos, mas também transformações na dinâmica coletiva da sala de aula, criando um clima mais colaborativo

e empático entre os pares. Assim, o uso consistente do reforço positivo promove o estabelecimento de relações pedagógicas baseadas na confiança e no respeito mútuo (Morgado, 2004). Quando os alunos percebem que o professor reconhece e valoriza os seus esforços, desenvolvem uma atitude mais positiva em relação à figura docente e ao processo de ensino e aprendizagem. Esta relação de confiança facilita não apenas a aceitação de orientações e *feedback* por parte dos alunos, mas também cria condições favoráveis para a implementação de estratégias pedagógicas desafiadoras e inovadoras.

Finalmente, Lopes e Silva (2020) afirmam que o reforço positivo sistemático e consistente, tanto em alunos com dificuldades de aprendizagem, como em alunos que demonstram uma maior facilidade, pode transformar significativamente a relação do aluno com a escola e com a aprendizagem, promovendo uma atitude mais positiva e proativa face ao conhecimento.

É neste quadro teórico-prático que se inserem os contextos educativos onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada, espaços para a aplicação e experimentação destas estratégias pedagógicas.

## 2. OS CONTEXTOS EDUCATIVOS

O presente capítulo oferece uma descrição detalhada dos contextos de estágio onde foi concretizada a Prática de Ensino Supervisionada, fornecendo uma visão abrangente das realidades educativas experienciadas.

Para a elaboração dos textos que se seguem, foram observados diversos parâmetros dos contextos educativos onde decorreu a PES, considerando aspetos fundamentais como a caracterização da turma, gestão da mesma, recursos humanos, organização da sala de aula enquanto espaço físico e materiais pedagógicos disponíveis, organização temporal e rotinas implementadas, as interações pedagógicas observadas, organização dos espaços escolares e, por fim, atividades e projetos desenvolvidos na instituição. Estes dados foram obtidos através de observação direta, conversas com a professora cooperante e análise de documentos oficiais, como o Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Atividades (PAA).

### 2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

De acordo com o Projeto Educativo (2022), o Agrupamento, onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada caracteriza-se pela sua oferta educativa abrangente, que contempla vários níveis de ensino, desde a Educação Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. O Agrupamento é composto por oito escolas, distribuídas da seguinte forma: quatro escolas com Educação Pré-escolar, três Escolas Básicas do 1.º CEB, uma Escola Básica do 2.º e 3.º CEB, totalizando 1271 alunos.

No âmbito da gestão institucional, o Agrupamento rege-se por um conjunto de documentos estruturantes fundamentais: o Regulamento Interno (RI), que estabelece o quadro normativo do funcionamento da comunidade escolar; o Projeto Educativo (PE), que se constitui como instrumento basilar na definição das orientações educativas; e, complementarmente, o Plano

Anual de Atividades (PAA), que operacionaliza a planificação temporal das iniciativas a desenvolver ao longo do ano.

No que diz respeito aos serviços de apoio, o Agrupamento dispõe de várias valências essenciais. Neste contexto, destacam-se os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), que desenvolvem um trabalho articulado com as escolas e famílias, de modo a visar a promoção da equidade no acesso ao sucesso escolar. Por sua vez, os Serviços Administrativos asseguram a gestão de áreas cruciais, designadamente a documentação discente, recursos humanos, contabilidade e ação social escolar, sendo esta última particularmente relevante na implementação de medidas de apoio alimentar e auxílios económicos (Regulamento Interno, 2024, p. 27).

Relativamente às infraestruturas de apoio, o Agrupamento disponibiliza uma rede de refeitórios, bem como um bufete que opera em conformidade com as normas de higiene e segurança alimentar. Adicionalmente, integra um espaço multifuncional que conjuga papelaria, reprografia e quiosque (Projeto Educativo, 2022, p.7).

A comunidade educativa insere-se numa freguesia de carácter urbano e litoral, e pertence a um concelho de grande dinamismo. Com uma população de 10551 habitantes, de acordo com os Censos de 2021, verifica-se que 1410 são crianças e jovens em idade escolar. A escola acolhe alunos não apenas desta freguesia, mas também de outras localidades e mesmo de outros países, refletindo uma crescente diversidade social e cultural (Projeto Educativo, 2022).

Ademais, consoante o Projeto Educativo (2022), a freguesia apresenta uma estrutura socioeconómica heterogénea, com um nível educacional dos encarregados de educação que varia entre o ensino básico e o ensino superior. Esta diversidade impacta diretamente as necessidades pedagógicas da escola, exigindo uma abordagem educativa inclusiva e diferenciada para garantir o sucesso escolar e a equidade no acesso à educação.

Ao longo dos anos, têm sido implementados diversos projetos educativos com o objetivo de promover o desenvolvimento académico, pessoal e social dos alunos. Destacam-se iniciativas como o projeto Ciência Viva, que incentiva a aprendizagem experimental das ciências e estimula a investigação científica; o Desporto Escolar, que fomenta a prática desportiva e o espírito de

equipa; e o programa Erasmus+, que proporciona experiências multiculturais através da mobilidade e cooperação internacional. Paralelamente, o Plano de Ação de Desenvolvimento Digital tem permitido a modernização da infraestrutura tecnológica, preparando os alunos para os desafios da era digital. Para além disso, projetos como Eco Escolas promovem a sensibilização ambiental e a defesa da sustentabilidade, enquanto o programa Ubuntu visa o desenvolvimento de competências socioemocionais e de liderança (Projeto Educativo, 2022, p.14).

No que toca à interação com a comunidade educativa, esta é, também, um elemento central na dinâmica do Agrupamento, envolvendo alunos, docentes, familiares e encarregados de educação em iniciativas como o Plano Nacional da Leitura e Escola a Ler, que promovem o gosto pela leitura, e a Rádio Escolar, que incentiva a expressão oral e a criatividade. O Clube Europeu possibilita a reflexão sobre os valores europeus enquanto o programa de Mentoria D.O.T.E. apoia os alunos na organização escolar. A participação ativa das Associações de Pais tem-se revelado essencial na promoção de atividades e no apoio à comunidade escolar.

Para além do mais, no âmbito interno, a escola desenvolve iniciativas direcionadas para a melhoria do desempenho escolar e a inclusão social. Para além disso, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva desempenha um papel crucial no diagnóstico e na implementação de medidas de apoio às necessidades educativas especiais, enquanto o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) promove a equidade no acesso ao ensino (Projeto Educativo, 2022, p. 14). O plano de Inovação Pedagógica introduz novas metodologias didáticas para otimizar os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, projetos como “Clube das Artes” e “Clube Digital” estimulam a criatividade e o uso de novas tecnologias na educação.

Ademais, o Plano Anual de Atividades (2024–2025) inclui diversas iniciativas pedagógicas, como visitas de estudo, projetos interdisciplinares, atividades culturais e desportivas. Estas promovem a educação para a liberdade, autonomia, responsabilidade, inclusão e solidariedade (Plano Anual de Atividades, 2024, p. 4).

Para sustentar estas iniciativas, de acordo com o Projeto Educativo (2022), a escola conta com um corpo docente qualificado e uma equipa de assistentes operacionais e técnicos que garantem o funcionamento adequado das atividades escolares. No ano letivo de 2024/2025, o corpo

docente era composto por 78 professores, distribuídos entre quadro de Agrupamento, quadro de Zona Pedagógica e contratados. O apoio é assegurado por 58 assistentes operacionais, 14 assistentes técnicos e três técnicos superiores especializados no acompanhamento psicopedagógico e inclusivo.

Desta forma, o Agrupamento tem vindo a consolidar a sua posição como uma instituição de referência na região, promovendo uma educação inclusiva.

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

A escola onde se realizou o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) apresenta uma organização adaptada às necessidades dos alunos e funcional, embora com algumas limitações estruturais. Localizada numa antiga casa habitacional doada, a escola foi transformada para abranger a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB, evitando a proximidade dos alunos com uma linha de comboio, minimizando assim os riscos de acidentes.

Quanto ao estado de conservação, a escola apresentava-se bem preservada, tanto no seu exterior como no interior. Apesar das suas dimensões reduzidas, a escola atende plenamente às necessidades da comunidade escolar, criando um ambiente intimista e acolhedor. Esta característica confere à instituição um carácter muito familiar, onde todos se conhecem, o que contribui positivamente para o desenvolvimento de um sentido de pertença e relações próximas entre todos os intervenientes do processo educativo, favorecendo um clima propício à aprendizagem e ao bem-estar de alunos e profissionais.

Assim, a instituição era constituída por dois edifícios: o principal, com dois pisos, albergava no piso inferior uma sala do Pré-Escolar, enquanto no piso superior se encontravam a sala dos professores e duas salas do 1.º CEB: uma turma do segundo ano e uma turma do terceiro ano. O segundo edifício, com apenas um piso, incluía a cantina, também utilizada para a Componente de Apoio à Família (CAF), durante a manhã, casas de banho e espaços de armazenamento de materiais para a Educação Física e para a limpeza. A escola não possuía biblioteca, mas cada sala

tinha um carrinho onde existiam um conjunto de livros. Em termos de equipamentos tecnológicos, a escola dispunha de computadores somente para a turma do terceiro ano.

Apesar de oferecer um ambiente acolhedor, a escola apresentava desafios em termos de acessibilidade, pois não tinha rampas e o acesso às salas de aula requeria o uso de escadas, o que tornava inadequado para os alunos com mobilidade reduzida.

No que toca ao espaço exterior da escola, este era amplo e diversificado. Embora não dispusesse de grandes áreas verdes, contava com um pequeno espaço dedicado ao cultivo de arbustos e árvores, utilizado pelas professoras como recurso pedagógico. Este espaço exterior estava equipado com um campo de futebol de relva artificial e um parque infantil funcional, composto por um escorrega e dois brinquedos de molas.

A organização do recreio contemplava uma separação temporal entre os alunos do 1.º CEB e as crianças da Educação Pré-Escolar, permitindo que cada grupo usufruísse do espaço de forma adequada às suas necessidades. No entanto, uma limitação significativa era a insuficiente cobertura na parte frontal da escola, que não conseguia abrigar todos os alunos em dias de chuva. Como consequência, nessas ocasiões os alunos permaneciam nas salas de aula, onde realizavam atividades alternativas como jogos de tabuleiro, ler uma história ou assistir a conteúdos audiovisuais educativos da plataforma YouTube.

Relativamente à decoração da escola, esta era envolvente, destacando-se os painéis na entrada da escola com trabalhos dos alunos, que eram utilizados regularmente, de acordo com os projetos e épocas festivas, além de outras decorações em corredores e espaços comuns.

A sala da turma onde decorreu o estágio era ampla e bem iluminada, com três janelas grandes e com estores. Estava equipada com uma banca, armários, uma biblioteca móvel (composta por livros doados pelos encarregados de educação) com uma vasta diversidade de livros, materiais recicláveis utilizados nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), um projetor que substituíam o quadro interativo que estava avariado e um quadro branco. Para além disso, as decorações incluíam trabalhos realizados pelos estudantes, como textos escritos sobre um tema específico, trabalhos manuais referentes às estações do ano, cartazes com a fotografia dos

alunos para indicar a data do aniversário de cada um, bem como materiais fornecidos pelas editoras.

### **2.2.1. A TURMA DO 2.º ANO**

A turma do 2.º ano era composta por 18 alunos, com nove rapazes e nove raparigas. Entre eles, dois tinham Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), um com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e outro com dificuldades de aprendizagem. O aluno com RTP encontrava-se ainda na fase inicial de aprendizagem das letras do alfabeto, bem como na junção destas para formar sílabas e, por conseguinte, palavras. Na leitura, necessitava de tempo adicional para processar a junção das sílabas, demonstrando um esforço neste processo. A sua aprendizagem das consoantes era apoiada por métodos gestuais, em que cada consoante correspondia a um gesto característico. Adicionalmente, a professora titular associava as letras a animais (por exemplo: “m” de macaco), aproveitando o interesse particular do aluno por este tema. No âmbito da Matemática, o aluno apresentava dificuldades significativas, encontrando-se ainda na exploração das dezenas. Nas operações, requeria exercícios bastante simplificados, e na sequenciação numérica, demonstrava dificuldade em identificar qual o número que vinha posteriormente. Em termos globais, o seu desenvolvimento académico correspondia ao de um aluno do primeiro nível de escolaridade. No entanto, é de salientar que estes alunos com dificuldades na aprendizagem contavam com o apoio de professores de Ensino Especial, que intervinham pontualmente, o que proporcionava melhorias na aprendizagem.

No que toca ao contexto socioeconómico da turma, este era diversificado: um numa situação de carência económica e os demais apresentavam um nível socioeconómico médio ou elevado, com pais que possuíam habilitações académicas superiores. Relativamente à origem cultural dos alunos, a turma era composta por dois alunos com origem no Brasil e os restantes com nacionalidade portuguesa.

As aulas decorriam das 9h às 15h30, organizadas em rotinas flexíveis. A manhã iniciava-se com momentos de leitura para acalmar os alunos (10 minutos iniciais da aula), prosseguindo com áreas curriculares como o Português e Matemática. No período da tarde, o foco recaía sobre o Estudo

do Meio. Para além disso, o lanche era fornecido pela escola e consumido no recreio, no espaço exterior.

Em relação às características e competências da turma, os alunos demonstravam um grande interesse, curiosidade e participação ativa, apresentando um bom desempenho académico e um entusiasmo equilibrado por todas as áreas disciplinares, sem uma preferência significativa entre a Matemática, o Português e Estudo do Meio. Apesar deste perfil positivo, a principal dificuldade identificada relacionava-se com a expressão oral, particularmente nas apresentações orais que exigiam o desenvolvimento das ideias. Para além do mais, a turma tinha pouca experiência no trabalho de grupo, sendo este um aspeto que a professora procurava desenvolver através de estratégias cooperativas.

As interações pedagógicas da turma eram pautadas por um ambiente de respeito e cooperação, sendo que a palavra de ordem da sala era “respeito” (respeito individual e coletivo). A professora titular acompanhava a turma desde o 1.º ano, utilizando métodos diferenciados para atender às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem, de modo a garantir estratégias pedagógicas eficazes. No entanto, a turma não dispunha de computadores, em comparação com a turma do 3.º ano da mesma escola.

A abordagem pedagógica privilegiada pela docente baseava-se na experimentação, permitindo aos alunos construir conhecimentos significativos através de atividades práticas que transcendiam o âmbito teórico. Ademais, para fomentar a autonomia e o sentido de responsabilidade, os alunos cumpriam tarefas semanais como a organização da biblioteca, arrumação da sala, realização de recados e a liderança em atividades específicas, como na formação do “comboio” para a saída da sala.

Para além disso, os projetos desenvolvidos na turma incluíam atividades como a elaboração de um poema para o Agrupamento da escola, sendo este seria colocado num livro pertencente às escolas do Agrupamento, e a participação na iniciativa “Desliga-me”, que consistia na contagem de interruptores e na colagem de imagens (nos próprios interruptores) para que os alunos tivessem em consideração a poupança de energia.

Assim, estas dinâmicas eram apoiadas por uma relação eficaz entre a escola e as famílias, caracterizada por comunicação e colaboração com os encarregados de educação, que se mostravam sempre dispostos a fornecer materiais solicitados e, também, na contribuição com livros para a biblioteca móvel, criando assim um ambiente educativo coeso que favorecia tanto o progresso académico quanto o desenvolvimento de valores sociais importantes. Este bom relacionamento era visível, por consequência, na relação entre alunos e a professora titular.

Relativamente à disposição da sala de aula, esta seguia um formato tradicional, organizada em filas e colunas. Apesar de a professora cooperante ter experimentado outras disposições ao longo do tempo, esta foi considerada a mais eficaz para o perfil e as necessidades dos alunos.

Em conclusão, a escola proporcionava um ambiente acolhedor e funcional, com recursos que visavam atender às necessidades dos alunos, embora com algumas limitações estruturais e tecnológicas que exigiam alguma atenção para uma maior inclusão e modernização.

### **2.3. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A escola onde se realizou o estágio no 2.º Ciclo do Ensino Básico, que era a sede do Agrupamento, situava-se numa zona urbana, beneficiando de uma excelente acessibilidade através de vários transportes públicos, nomeadamente autocarros, e encontrava-se rodeada por estabelecimentos comerciais e zonas residenciais, com proximidade à praia (Projeto Educativo, 2022, p.5).

No que concerne ao estado de conservação, a escola apresentava-se, de forma geral, bem preservada tanto no exterior como no interior. Contudo, era notória alguma degradação nas salas de aula, onde se observavam paredes, mesas e cadeiras com diversos riscos e linguagem inapropriada, fruto da utilização pelos alunos.

Em termos de infraestrutura, a escola era composta por dois edifícios distintos: um destinado exclusivamente à prática de Educação Física e outro que albergava as restantes atividades

letivas. Este segundo edifício estava estruturado em dois pisos. No piso inferior encontravam-se a sala de professores, a secretaria, o auditório, duas salas de aula, a reprografia, o quiosque, a cantina e o bufete, este último acompanhado de um espaço de convívio para os alunos. No piso superior localizavam-se a biblioteca escolar e as restantes salas de aula, incluindo a sala onde decorreu o estágio. No seu conjunto, a escola dispunha de 17 salas de aula, dois laboratórios, uma sala de multimédia, um polivalente, um pavilhão desportivo, um espaço desportivo ao ar livre (campo de jogos e xadrez) e um auditório (Projeto Educativo, 2022, p. 7).

As salas de aula seguiam uma organização tradicional, com mesas dispostas em filas e colunas, estando todas equipadas com quadro branco ou de giz e projetor. Uma limitação identificada relacionava-se com a conexão à internet, que se revelava instável, não funcionando adequadamente em todas as salas de aula, o que por vezes comprometia atividades pedagógicas que dependessem de recursos digitais.

Quanto à biblioteca escolar, esta constituía um recurso pedagógico valioso, oferecendo diferentes zonas funcionais: uma área destinada ao estudo que permitia aos alunos agruparem-se em pequenos grupos ou de forma individual, um espaço para a visualização de conteúdos audiovisuais e para a realização de jogos didáticos, além de uma zona equipada com computadores que permitiam aos alunos realizar pesquisas e fazer trabalhos, bem como estantes com uma vasta seleção de livros diversificados. Este espaço multifuncional representava uma mais-valia para o desenvolvimento de competências transversais.

No âmbito da acessibilidade, a escola revelava-se inclusiva, disponibilizando um elevador e rampas que facilitavam a mobilidade de alunos com necessidades específicas, permitindo-lhes circular livremente por todos os espaços escolares.

O ambiente exterior caracterizava-se pela sua amplitude, proporcionando aos alunos vastas áreas de convívio e lazer. Embora as zonas verdes fossem limitadas, resumindo-se a alguns arbustos distribuídos pelo recinto escolar, os espaços ao ar livre incluíam áreas desportivas e lúdicas que favoreciam a socialização e a atividade física.

As atividades letivas estruturavam-se em aulas de 50 minutos, intercaladas por intervalos de cinco minutos, com exceção do terceiro intervalo da manhã que se estendia por 15 minutos, proporcionando um momento mais alargado para o lanche, descanso e interação social entre os alunos.

Ainda, na entrada da escola, eram regularmente expostos trabalhos realizados pelos alunos, verificando-se uma preocupação em associar essas exposições a datas ou eventos significativos, o que contribuía para a valorização das produções dos discentes e para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e personalizado.

Relativamente à sala onde decorreu o estágio, esta era equipada com um quadro branco e um quadro interativo e beneficiava de uma conexão à internet relativamente estável, o que facilitava a integração de recursos digitais nas práticas pedagógicas. A disposição das mesas seguia o modelo tradicional, organizadas em filas e colunas, como nas restantes salas. Dispunha de cinco janelas, todas equipadas com persianas que permitiam regular a luminosidade. No entanto, um aspeto menos positivo relacionava-se com o estado de conservação, verificando-se as paredes, as mesas e as cadeiras escritas, por vezes com uma linguagem inadequada. Adicionalmente, existia um quadro de cortiça afixado na parede do lado direito, contudo o seu estado de degradação limitava a sua utilização plena como recurso pedagógico.

### **2.3.1. A TURMA DO 5.º ANO**

A turma do 5.ºD, na qual se realizou a implementação do Projeto de Investigação bem como a PES nas duas áreas científicas, era composta por 21 discentes, tendo sete raparigas e 14 rapazes, com uma faixa etária compreendida entre os 10 e os 12 anos. No contexto da diversidade da sala de aula, destacavam-se dois alunos com NAS e beneficiavam de adaptações curriculares significativas com a implementação de medidas adicionais.

Um destes alunos apresentava um diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), e caracterizava-se pela ausência da comunicação verbal. Este discente, devido a significativas dificuldades na observância de regras comportamentais, não frequentava o ambiente regular de sala de aula. O seu acompanhamento pedagógico ocorria, primordialmente, no Centro de Apoio à

Aprendizagem (CAA), sendo complementado por atividades em espaços escolares alternativos: no ginásio, onde beneficiava de acompanhamento individualizado, por um docente especializado em Educação Física; e na sala de apoio onde recebia intervenção multidisciplinar por parte de uma terapeuta e uma psicóloga. No CAA, o acompanhamento era assegurado por uma docente de Educação Especial, em articulação com professores de diversas áreas curriculares que, quando viável, desenvolviam um trabalho pedagógico direcionado às necessidades específicas do aluno.

O segundo aluno com NAS, por sua vez, frequentava regularmente as aulas e demonstrava uma adequada adesão às normas estabelecidas em contexto de sala de aula. Este discente apresentava Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), sendo as suas necessidades educativas devidamente contempladas nas práticas pedagógicas implementadas.

A dimensão multicultural da turma era evidenciada pela presença de dois alunos de nacionalidades distintas: um aluno de origem libanesa e uma aluna de origem francesa. No âmbito da política de inclusão linguística, estes discentes frequentavam parcialmente as aulas de Português com o grupo-turma (dois tempos letivos), sendo os restantes tempos destinados ao acompanhamento especializado na biblioteca escolar com docentes de Português Língua Não Materna (PLNM).

Relativamente à turma, é possível constatar que, na sua generalidade, evidenciava um comportamento satisfatório, cumprindo as normas de funcionamento estabelecidas consensualmente entre a docente titular e os discentes no início do ano letivo. Adicionalmente, os alunos manifestavam, de forma global, uma postura participativa e uma predisposição significativa para a aprendizagem. No que concerne às competências de trabalho colaborativo, a turma demonstrava uma notória disponibilidade para dinâmicas de cooperação, verificando-se frequentemente comportamentos de entreajuda entre os discentes.

A respeito das práticas pedagógicas implementadas pela docente, observou-se a predominância de uma metodologia expositiva, particularmente na disciplina de História e Geografia de Portugal. Neste contexto, a professora titular privilegiava a explicitação dos conteúdos programáticos através de uma linguagem própria e adaptada, enquanto os alunos acompanhavam a exposição através do manual escolar. Para complementar, a docente recorria a recursos audiovisuais

disponibilizados pela plataforma Escola Virtual, o que proporcionava aos discentes uma consolidação de conceitos abordados. Os alunos praticavam o que aprendiam através de exercícios do manual, com destaque para a interpretação de fontes.

Na área disciplinar do Português, a abordagem era relativamente diferente, com mais tarefas práticas. A professora promovia o envolvimento dos alunos com exercícios práticos do manual escolar e da Escola Virtual, especialmente para trabalhar conteúdos gramaticais.

Em relação ao interesse dos alunos, verificava-se que demonstravam mais entusiasmo nas aulas de História e Geografia de Portugal do que em Português. Nas aulas de Português, muitos alunos enfrentavam dificuldades na escrita, como na elaboração de textos e na variação do vocabulário, e na leitura, em que alguns discentes ainda liam de forma silábica, o que comprometia a compreensão. No entanto, apesar destas dificuldades, a maioria conseguia interpretar os vários tipos de texto de forma satisfatória. Já em HGP, as dificuldades estavam principalmente relacionadas com a diversidade das fontes. Os alunos mostravam-se mais confortáveis na análise de documentos em formato de texto e imagem, mas revelavam fragilidades na interpretação de outros tipos de fontes, como tabelas e gráficos. Esta limitação afetava a sua capacidade de compreender e interpretar adequadamente a informação apresentada nas fontes.

Relativamente ao contacto com os encarregados de educação, a professora mantinha um horário de atendimento às quartas-feiras, mas, caso necessário, ajustava-o para ir ao encontro das necessidades dos pais. Durante estas reuniões, a professora partilhava informações sobre o desempenho dos alunos e esclarecia as dúvidas. Além disso, era notório que uma parte dos encarregados de educação demonstrava interesse em manter contacto regular, o que facilitava o sucesso escolar dos alunos.

No que toca à relação entre a professora e os alunos, esta era, de um modo geral, positiva. Sendo diretora de turma e professora de duas áreas disciplinares (HGP e Português), a professora mantinha um contacto próximo, o que fazia com que os alunos se sentissem à vontade para partilhar qualquer problema que ocorria. Em situações de correção de comportamentos, a docente optava por intervir individualmente, evitando expor os alunos perante a turma.

Quanto às relações entre os alunos, estas eram geralmente harmoniosas. No entanto, surgiam por vezes conflitos, especialmente nos intervalos ou, também, em trabalhos de grupos. Por exemplo, alguns discentes não se envolviam nas tarefas, enquanto outros procuravam controlar todo o processo, o que originava alguns desentendimentos entre eles. Ainda assim, o respeito entre os colegas era mantido, sobretudo em contextos de aprendizagem.

Estes contextos, com as suas potencialidades e constrangimentos, constituíram o cenário em que se desenvolveu a Prática Pedagógica Supervisionada, influenciando necessariamente as estratégias implementadas e as dinâmicas estabelecidas durante o período de estágio.

### 3. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Este capítulo aborda as planificações e as intervenções pedagógicas desenvolvidas ao longo de dois semestres letivos, cada um dedicado a um ciclo de ensino específico: o primeiro semestre centrou-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 2.º ano, e o segundo no 2.º Ciclo do Ensino Básico, no 5.º ano de escolaridade.

O processo de estágio estruturou-se em diferentes fases: iniciou-se com um período de observação de duas semanas, fundamental para a familiarização com os contextos educativos e as dinâmicas de sala de aula, e de seguida uma fase de colaboração direta com os professores cooperantes, permitindo uma integração nas rotinas pedagógicas. A partir do segundo mês, aproximadamente, a mestrandia assumiu responsabilidades letivas, intervindo tanto em regime de par pedagógico como individualmente. Para cada intervenção foi construída uma planificação específica e beneficiou sempre do *feedback* das professoras cooperantes ou, no caso das aulas supervisionadas, da orientação dos professores supervisores. Cada aula foi estruturada com vista à promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas, considerando as especificidades e necessidades individuais de cada turma e de cada aluno. Desta forma, procurou-se dar resposta à diversidade presente nos diferentes contextos educativos.

Mês	Semanas			
Outubro de 2024	7 a 11 (O)	14 a 18 (OC)	21 a 25 (R)	28 a 1 nov (R)
Novembro de 2024	4 a 8 (R)	11 a 15 (R)	18 a 22 (R)	25 a 29 (R)
Dezembro de 2024	2 a 6 (R)	9 a 13 (R)	Natal	Natal
Janeiro de 2025	6 a 10 (R)	13 a 17 (R)	Interrupção letiva	
Fevereiro de 2025	Interrupção letiva		17 a 21 (O)	24 a 28 (OC)
Março de 2025	3 a 7 (R)	10 a 14 (R)	17 a 21 (R)	24 a 28 (R)
Abril de 2025	31 março a 4 (R)	Páscoa		22 a 25 (R)

<b>Maio de 2025</b>	28 de abril a 2 (R)	5 a 9 (R)	12-16 (R)	19 a 30 (R)
	<b>O: Observação</b>	<b>OC: Observação e cooperação</b>	<b>R: Regências</b>	

*Tabela 1 – Calendário das regências (fonte própria)*

### **3.1. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB**

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB constitui um momento crucial na formação inicial de professores, representando a transição entre a teoria e a prática (Alarcão e Roldão, 2008). Para a professora em formação, o estágio no 2.º ano de escolaridade configurou-se como um desafio, integrando não apenas a dimensão avaliativa inerente ao processo formativo, mas também o desenvolvimento pessoal e profissional através da aquisição de competências pedagógicas essenciais.

Este período de estágio permitiu à professora em formação experienciar a complexidade da prática docente, confrontando-se com múltiplos desafios que emergem da gestão de uma turma. O contacto direto com a realidade educativa proporcionou uma compreensão aprofundada das dinâmicas de sala de aula, das necessidades individuais dos alunos e da importância da articulação entre diferentes áreas pedagógicas, bem como reuniões de equipa pedagógica e encarregados de educação e a participação em projetos escolares (Formosinho, 2009).

A estruturação curricular implementada abrangeu as áreas disciplinares de Estudo do Meio, Português e Matemática, promovendo uma abordagem articulada dos saberes, em consonância com as Aprendizagens Essenciais para o 1.º CEB que privilegiam a interdisciplinaridade e a integração de conhecimentos (Ministério da Educação, 2018f).

No que se refere especificamente ao trabalho desenvolvido com a turma do 2.º ano, a mestrande verificou que o primeiro contacto com este grupo foi bastante enriquecedor: os alunos demonstraram, desde logo, uma grande curiosidade e interesse genuíno em conhecer as professoras em formação, proporcionando uma receção calorosa e acolhedora. Esta atitude espontânea e entusiástica dos estudantes criou, desde logo, um clima de proximidade e de

confiança, facilitando significativamente o processo de integração das estagiárias na dinâmica da turma e estabelecendo bases para uma relação pedagógica sólida e construtivista (Sim-Sim, 2007).

Para além desta recetividade inicial, a turma demonstrou um grande empenho em todas as atividades propostas, sendo esta uma característica que se manteve ao longo de todo o período de estágio. Este envolvimento ativo dos alunos tornou-se um aspeto que a professora estagiária destaca para o sucesso das intervenções, uma vez que permitiu à mesma captar facilmente a atenção do grupo e promover a participação de todos nos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, esta dinâmica positiva criou um ambiente favorável à implementação de diferentes estratégias pedagógicas, permitindo à professora em formação adaptar as suas práticas às necessidades específicas da turma, bem como às necessidades específicas de cada aluno. O interesse genuíno dos alunos pelas aprendizagens proporcionou múltiplas oportunidades para desenvolver competências profissionais e construir uma prática reflexiva (Nóvoa, 2017).

Com base nesta experiência rica e nas características específicas da turma, a mestranda desenvolveu intervenções pedagógicas estruturadas que serão apresentadas nas próximas secções. Estas incluem as áreas disciplinares de Português, Estudo do Meio e Matemática, sendo que esta última se liga com Estudo do Meio ou o Português na Articulação de Saberes, numa perspetiva que valoriza as conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Para além do mais, todas as planificações foram elaboradas tendo como base documentos orientadores como as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, de modo a garantir uma coerência pedagógica e o cumprimento dos objetivos curriculares estabelecidos para este nível de ensino.

### **3.1.1. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB – PORTUGUÊS**

A prática pedagógica na área disciplinar de Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico assume um foco importante no desenvolvimento das competências de literacia dos alunos. Durante o período de estágio, a professora em formação teve a oportunidade de explorar diversos domínios desta área disciplinar, implementando estratégias pedagógicas diversificadas que visavam promover

aprendizagens significativas e adequadas às características dos alunos do 2.º ano de escolaridade.

No 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, os documentos curriculares e orientadores da área disciplinar do Português estruturam-se em cinco domínios: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. Cada domínio foi trabalhado de forma integrada e articulada, proporcionando o desenvolvimento holístico das competências linguísticas e comunicativas dos alunos. Esta abordagem integrada revelou-se fundamental para a construção de um ensino coerente e estruturado, em que os diferentes domínios se complementavam e enriqueciam mutuamente, criando uma rede de aprendizagem consistente e interligada.

Na tabela abaixo apresenta-se uma síntese das obras lecionadas da área disciplinar de Português:

<b>Data</b>	<b>Obra/Texto</b>	<b>Domínios Trabalhados</b>	<b>Estratégias principais</b>
5 de novembro de 2024	<i>Uma Flor Chamada Maria</i> (Alves Redol)	Oralidade, Leitura, Escrita	Leitura dramatizada; Trabalho cooperativo; Produção textual
3 de dezembro de 2024	<i>O Novelo das Emoções</i> (Elizabete Neves)	Oralidade, Leitura, Escrita	Atividade “Teia das Emoções”; Escrita lúdico-expressiva; Exploração de emoções
7 de janeiro de 2025	<i>Um Lobo Culto</i> (Becky Bloom)	Oralidade, Leitura, Gramática	Antecipação da leitura; Interpretação textual; Análise gramatical
14 de janeiro de 2025	<i>Os irmãos</i> (Pedro Seromenho)	Oralidade, Leitura, Gramática, Escrita	Exploração de antónimos; Produção textual; Análise gramatical

Tabela 2 – Obras exploradas em Português, no 1.º CEB (fonte própria)

O domínio da Oralidade constituiu um pilar fundamental no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, sendo explorado através de estratégias diversificadas que incentivaram

a expressão oral e a participação ativa. Como destaca Sim-Sim (2007), a oralidade constituiu uma base fundamental para o desenvolvimento das outras competências linguísticas, sendo necessário oferecer aos alunos oportunidades variadas de expressão oral.

Ao longo das aulas, observou-se uma evolução da professora em formação relativamente às estratégias implementadas no domínio da oralidade. Inicialmente, a professora em formação constatou que os alunos não estavam habituados a realizar apresentações orais, o que se tornou evidente nas primeiras experiências, em que a maioria dos estudantes demonstrava dificuldades em expressar-se oralmente e revelava alguma vergonha em verbalizar ideias por receio de não estarem corretas. Esta última observação é essencial destacar, considerando que se tratava de alunos que se interessavam pela busca constante de conhecimento e pelo desejo de aprender sempre mais. Reconhecendo estas limitações, foram direcionados vários momentos para desenvolver competências específicas como falar em público, ou seja, perante a turma, e projetar adequadamente a voz. As abordagens centravam-se, primeiramente, em apresentações orais sobre trabalhos realizados pelos alunos, quer individualmente ou em grupo, e discussões orientadas. No entanto, foram incorporados momentos mais lúdicos, em que a professora estagiária inverteu a dinâmica da sala de aula e os estudantes foram convidados a estudar um tema e, em grupos, apresentá-lo e expô-lo perante os restantes, abordando conteúdos gramaticais (apêndice A): esta abordagem transformou os estudantes em protagonistas do processo educativo, permitindo-lhes não apenas assimilar os conteúdos, mas também desenvolvê-los e transmiti-los através da oralidade. A professora estagiária confessa que inicialmente receou que os estudantes tivessem dificuldades em compreender a atividade, devido a esta ser uma estratégia "fora do comum". Em contrapartida, ficou surpreendida com o envolvimento ativo demonstrado pelos alunos e pela qualidade das explicações fornecidas, que revelaram não apenas o domínio dos conteúdos, mas também competências comunicativas e pedagógicas. É de realçar que este momento durou mais do que inicialmente previsto, mas a professora em formação considerou que a extensão temporal se justificava pelo elevado nível de participação observado e pela qualidade da aprendizagem que estava a ocorrer. Assim, esta atividade revelou-se um momento de descoberta mútua, em que tanto os alunos quanto a professora estagiária exploraram novas possibilidades educativas. Tudo isto levou a mestrandas a refletir sobre as capacidades de os alunos assumirem um papel mais ativo e responsável no

processo de aprendizagem, questionando as suas próprias concepções sobre o papel do professor e do aluno na sala de aula. De forma a concluir, como defendem Demo e Silva (2020), o protagonismo estudantil pressupõe uma postura ativa na procura pelo conhecimento e uma participação efetiva no processo educativo, elementos que foram claramente evidenciados na experiência descrita.

O domínio da Leitura centra-se no desenvolvimento da capacidade de compreender diversos tipos de texto, identificando neles o seu significado e finalidade. Como referem Viana et al. (2018, p.3), “ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão”. Esta perspetiva sublinha a importância de ir além da mera descodificação, realçando a compreensão como um elemento central do processo de leitura. Sendo assim, para Viana e Teixeira (2002, p. 21), existem níveis de compreensão distintos, a compreensão literal e a compreensão interpretativa. A compreensão literal é entendida como a “reprodução do fiel significado explícito”, enquanto a compreensão interpretativa consiste na compreensão do significado implícito. (Viana & Teixeira, 2002). Neste sentido, “a compreensão na leitura desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos e na vida extra-escolar” (Martins & Sá, 2008, p. 239), o que reforça a importância de promover atividades que desenvolvam esta competência desde cedo. Assim, a seleção das obras literárias adequadas à faixa etária dos alunos revelou-se fundamental para o sucesso das atividades implementadas.

É importante referir que os alunos desta turma demonstravam um apreço especial pela leitura, sendo comum levarem obras literárias para a sala de aula e partilharem as suas descobertas literárias com os colegas. Na sua maioria, liam muito bem e com fluidez, revelando competências sólidas de descodificação. Esta realidade proporcionou um contexto favorável para a implementação de estratégias mais desafiadoras e dinâmicas, que visavam enriquecer ainda mais a experiência de leitura dos estudantes.

As obras literárias abordadas foram cuidadosamente selecionadas, tendo em consideração não apenas a adequação à faixa etária, mas também a diversidade temática e a riqueza narrativa. A obra *Uma Flor chamada Maria*, de Alves Redol, explora temas como a curiosidade, a descoberta do mundo e a imaginação através da personagem Maria Flor. Relativamente ao livro *O Novo das*

*Emoções*, de Elizabete Neves, aborda o universo emocional das crianças através de uma narrativa sensível e acessível. Permite aos alunos identificar e compreender diferentes sentimentos e emoções, promovendo tanto a compreensão literal quanto a interpretativa. Já a *história Um Lobo Culto*, de Becky Bloom, aborda um lobo analfabeto que descobre o prazer da leitura, onde com esta história os estudantes entendem a importância de elementos gramaticais no texto, bem como a entoação. Por fim, a obra *Os Irmãos*, de Pedro Seromenho, esta explora as relações familiares e valores humanos fundamentais, oferecendo oportunidades para compreender personagens e situações que espelham experiências próximas do universo dos alunos. Esta diversidade permitiu trabalhar diferentes gêneros textuais, com temas e níveis de complexidade variados, enriquecendo a experiência literária dos estudantes.

A experiência com a obra *Uma flor chamada Maria* (apêndice B) exemplifica as dificuldades iniciais enfrentadas pela professora em formação. A complexidade da obra, em termos de significados, dificultou inicialmente a definição de uma abordagem acessível e pedagogicamente adequada. A mestrande confessa que se sentiu insegura sobre como abordar textos com palavras fora do vocabulário dos alunos. Apesar de os mesmos estarem habituados a utilizar o dicionário, a quantidade de palavras desconhecidas presentes na obra tornava a interpretação do texto mais complexa e demorada, comprometendo a fluidez da leitura e o envolvimento dos estudantes com a narrativa. Contudo, esta dificuldade inicial levou a uma reflexão sobre estratégias alternativas que permitissem aos alunos aceder ao texto de forma mais natural e prazerosa. Sendo assim, após uma partilha de ideias entre professores e o par pedagógico, ficou claro que a abordagem poderia focar-se não apenas na extração de significados, mas também na exploração da sonoridade e do ritmo do texto. Esta reorientação pedagógica transformou a dificuldade inicial numa oportunidade de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. O caminho encontrado passou por privilegiar uma dimensão mais lúdica da leitura, em que os alunos puderam experimentar diferentes formas de dar voz ao texto através ao recurso de uma roleta que determinava o tipo de leitura a realizar, (a sussurrar, ler lentamente, rapidamente, a rir ou a cantar) inicialmente pronunciando o seu nome e ao longo da aula com a leitura da obra. Esta atividade permitiu que os alunos se apropriassem do texto através da expressividade, mesmo sem compreenderem todas as palavras, podendo estabelecer uma relação próxima com a obra através da dramatização e da exploração das possibilidades vocais, numa primeira fase. Assim,

num momento seguinte, cada grupo ficou responsável por um excerto da obra que teria de ler perante a turma e pesquisar as palavras desconhecidas no dicionário, registando-as no seu caderno, o que lhes conferiu um domínio alargado do texto que iriam apresentar. Esta preparação gerou uma maior confiança e um maior à-vontade dos alunos, pois sentiram-se seguros relativamente ao que iriam partilhar com a restante turma e às possíveis questões que poderiam ser apresentadas. Assim, a leitura dramatizada dos excertos, preparada pelos grupos de trabalho, revelou-se uma estratégia eficaz para contornar as barreiras lexicais, permitindo aos alunos vivenciar o texto de forma corporal e emocional, transformando a complexidade vocabular num elemento secundário face à experiência estética proporcionada pela obra. Tal como afirma Vieira (2014, p. 233), a leitura dramatizada “é uma das atividades mais eficazes na formação de leitores competentes, isto é, leitores que não apenas descodifiquem as relações entre significantes e imagens mentais, mas que conseguem compreender amplamente o que leem, ao interpretar o que está escrito e o que não está escrito, ao descortinar vários sentidos, ao estabelecer relações intertextuais”. Esta abordagem permitiu ao transformar a complexidade vocabular num elemento secundário face à experiência estética e lúdica proporcionada pela obra.

Em continuidade, a mesma abordagem emergiu igualmente como estratégia transversal, sendo enriquecedora na exploração de diferentes obras. Durante estas experiências, foram experimentadas abordagens que incluíam momentos de participação ativa dos alunos durante a leitura, como quando era necessário reproduzir sons ou gestos específicos das personagens, como é o exemplo da exploração da obra *Um Lobo Culto*, como quando o lobo respira fundo ou tenta assustar os outros animais. Estes exercícios permitiram que os alunos vivenciassem os textos de forma mais participativa, desenvolvendo competências de expressão oral através da entoação, ritmo e expressividade. Foi notório como esta estratégia transformou o ambiente da sala de aula, criando um clima mais interativo e envolvente. Os alunos não apenas ouviam as histórias, mas vivenciavam-nas, demonstrando através das suas expressões faciais e corporais o envolvimento emocional com o texto. Esta observação foi valiosa, pois evidenciou como a participação ativa pode intensificar a ligação dos estudantes com a literatura.

Como referido nos momentos de aprendizagem anteriores, a professora em formação implementou, na maioria das vezes, a técnica de leitura em duas fases: uma primeira leitura

expressiva, realizada pela própria, seguida de uma segunda leitura pelos estudantes. Esta estratégia permitiu aos alunos contactarem primeiro com o texto através de um modelo de leitura fluente, desenvolvendo posteriormente as suas próprias competências leitoras. A mestranda observou que os alunos imitavam naturalmente a entoação e o ritmo da leitura “modelo”, demonstrando a importância do contacto com uma primeira leitura ouvida.

O domínio da Educação Literária foi sistematicamente desenvolvido através de questões orientadoras que promoviam diferentes níveis de compreensão textual, nomeadamente questões mais diretas e específicas relacionadas com o conteúdo do texto bem como questões mais desafiadoras que saíam do convencional, como descrito mais à frente. Esta abordagem permitiu aos alunos desenvolver competências de análise e síntese, capacitando-os para identificar informação explícita e implícita nos textos trabalhado.

Durante as experiências de interpretação textual, foi possível observar que determinados momentos ocorriam de forma mais fluída do que outros, sem que os alunos demonstrassem dificuldades significativas em compreender o conteúdo. Esta fluidez constatou com algumas experiências anteriores, conduzindo à reflexão sobre o tipo de questões a realizar, ou seja, mais diretas e específicas relacionadas com o conteúdo do texto, em detrimento de questões demasiado gerais. Adicionalmente, a diversificação das questões revelou-se fundamental, como é o exemplo desta turma: os alunos já dominavam determinados elementos, como a análise da capa e contracapa, e então era necessário introduzir questões mais desafiadoras que saíssem do convencional. No mesmo sentido, é importante salientar que as questões realizadas à turma eram estrategicamente selecionadas, tendo em consideração as necessidades e dificuldades específicas de cada aluno, promovendo assim a participação ativa de todos os estudantes. Esta diferenciação permitiu criar um ambiente inclusivo onde cada aluno se sentia capaz de contribuir para a discussão.

Ademais, a mestranda destaca a utilização de organizadores de texto, como a prancha de histórias, que se revelou uma ferramenta valiosa para estruturar a compreensão textual. O preenchimento desta prancha evidenciou a capacidade dos alunos em estruturar e organizar ideias de forma lógica e coerente. Este momento foi fundamental para consolidar as competências de reconto e organização textual, preparando os alunos para futuros desafios

narrativos. Como defendem Pereira e Cardoso (2012), estes instrumentos auxiliam os estudantes na organização e sistematização da informação, promovendo uma compreensão mais alargada dos textos.

O domínio da Escrita foi explorado através de atividades diversificadas que promoviam tanto a escrita individual quanto a cooperativa. A professora em formação implementou estratégias que respeitavam o processo da escrita, desde o planeamento até à revisão textual. Neste sentido, Amor (2006) refere que a produção escrita integra três etapas fundamentais: a planificação, a textualização e a revisão do texto.

A produção textual cooperativa emergiu como uma estratégia enriquecedora, nomeadamente através da criação de um poema coletivo (apêndice C) que foi posteriormente incluído no livro do Agrupamento da escola. Esta experiência revelou-se fascinante, pois permitiu observar como o trabalho cooperativo facilitava a aprendizagem mútua entre os alunos, desenvolvendo competências de escrita num contexto social e de entreaajuda (Lopes & Silva, 2009). A mestranda refletiu sobre como esta abordagem beneficiava especialmente os alunos com maiores dificuldades, que encontravam no apoio dos colegas uma forma de superar as suas limitações. Durante a implementação desta estratégia, observou comportamentos de entreaajuda que a surpreenderam positivamente: os alunos mais capazes ofereciam ajuda aos que precisavam dela, por vezes antes de completarem as suas próprias tarefas, fazendo com que ambos os lados se sentissem úteis e valorizados no processo de realização das atividades, como é visto na figura abaixo.



Figura 1 – Aprendizagem cooperativa (arquivo da mestrandia)

Sendo assim, esta dinâmica também esteve presente na aula dedicada à obra *O Novelo das Emoções*, cuja escolha foi estratégica para introduzir o tema dos sentimentos, sendo este o foco para a construção do poema. A atividade iniciou-se com a visualização de um excerto do filme “Divertidamente”, um filme muito apreciado pela turma. Seguiu-se uma discussão orientada por questões como: “Que emoções encontramos neste filme?” e “Que outras emoções conhecem?”. De seguida, os alunos foram desafiados a relacionar emoções com situações do seu quotidiano, respondendo a questões como “Que emoção vos representa quando...?”. Paralelamente, realizaram esta dinâmica com um novelo de lã, que ia sendo passado entre os alunos. Cada um agarrava um pedaço, formando assim uma “teia” que simbolizava a ligação entre todos,

reforçando a ideia de que todos têm sentimentos que devem ser reconhecidos e valorizados. Posteriormente, procedeu-se à leitura da obra pelas professoras em formação. À medida que a personagem mencionava as emoções e a respetiva cor, novelos coloridos eram retirados de uma caixa e distribuídos pelos alunos, permitindo-lhes sentir simbolicamente o “peso” das emoções. No final da leitura, foram colocadas questões como “O que a Marta sentia dentro dela?” e “Já sentiram algo semelhante?”, de modo a explorar as emoções dos alunos, bem como episódios da vida dos mesmos que quiseram partilhar. Os alunos aderiram a esta partilha e em grande grupo contaram que sentimentos já presenciaram e o motivo: “eu já senti tristeza quando a minha irmã ficou doente”; “eu senti muita alegria quando a minha irmã nasceu e peguei nela ao colo”; “quando venho para a escola sinto alegria pois vou brincar com os meus amigos e aprender coisas novas”. Após este momento, os alunos, divididos em pequenos grupos, criaram estrofes com base num mapa mental, construído em grande grupo, servindo de planificação, preenchido com palavras, frases curtas, cores e símbolos relacionados com o tema da aula. Com o apoio das professoras estagiárias, os alunos optaram por escrever quadras, que foram revistas coletivamente e reunidas num único poema. Para concluir, integrou-se a componente artística: os estudantes realizaram uma exposição com fios dos novelos e origamis em forma de pássaro, representando mais uma personagem da história.



Figura 2 - "O Novelo das Emoções" – origami (arquivo da mestrandia)

Cada pássaro foi decorado com o símbolo da cor da emoção sentida por cada aluno, tendo sido expostos numa parede da sala. Para além do mais, a utilização de recursos visuais e táteis, como os novelos coloridos para esta aula, permitiu responder a diferentes estilos de aprendizagem, promovendo uma educação mais inclusiva. A professora em formação observou que esta abordagem multissensorial beneficiava não apenas dos alunos com dificuldades específicas, mas enriquecia a experiência de aprendizagem de toda a turma. Durante a mesma aula, a abordagem ao tema do daltonismo trouxe um valor significativo à experiência educativa. Através da análise dos símbolos apresentados na obra, os alunos foram sensibilizados para um tema atual. A professora em formação observou que este tema se revelou bastante relevante no contexto da visita de estudo realizada no dia seguinte à fábrica de lápis Viarco, onde os alunos puderam identificar e aplicar o conhecimento adquirido na aula anterior, reforçando a aprendizagem de uma forma autêntica e contextualizada. Neste dia, os alunos sentiram-se particularmente satisfeitos e com ânimo por poder partilhar os seus conhecimentos com o pessoal da fábrica.

No que toca à dimensão criativa, esta foi constantemente valorizada através de momentos que estimulavam a imaginação e a expressão pessoal dos alunos. A criação de finais alternativos para as histórias e a produção de textos a partir de elementos visuais permitiram aos estudantes desenvolver a sua criatividade e expressividade na escrita, promovendo simultaneamente o prazer de escrever. Na aula sobre *Uma Flor chamada Maria*, a professora em formação implementou uma atividade de escrita lúdico-expressiva em que os alunos criavam uma história para explicar o desaparecimento da letra “T” do texto. Este momento permitiu aos estudantes exercitar a imaginação enquanto trabalhavam competências de escrita narrativa. A criatividade demonstrada pelos alunos na construção das suas narrativas foi notável, produzindo textos de qualidade que evidenciaram não apenas o domínio técnico, mas também a capacidade imaginativa e o envolvimento emocional na tarefa. Assim, a utilização de uma folha de planeamento, onde os alunos estruturavam o pensamento através de questões orientadoras como “Para onde foi o T?”, “Foi com alguém?” e “Como se resolveu o problema?”. Após a construção do texto, os alunos apresentaram o seu texto à restante turma procedendo para uma revisão em conjunto, salientando aspetos a melhorar ou aspetos a favor.

Para o domínio da Gramática, Buescu et al. (2015) explicam que o objetivo é que o aluno entenda os padrões da língua e, de forma progressiva, se familiarize com as regras e mecanismos gramaticais que estão presentes nos restantes domínios abordados. Esta dimensão tem um carácter transversal porque a competência gramatical se desenvolve através da leitura de diferentes tipos de texto, da produção escrita com distintas finalidades comunicativas e também da prática de diálogos, sejam eles livres ou orientados (Reis & Adragão, 1992). Este domínio foi trabalhado de forma integrada e contextualizada, privilegiando a descoberta e a aplicação dos conteúdos gramaticais em contextos significativos. A professora em formação evitou conscientemente o ensino descontextualizado da gramática, optando por uma abordagem que partia dos textos trabalhados. Sendo assim, através de atividades que levaram os alunos a refletir sobre o funcionamento da língua, a análise de elementos gramaticais e a sua relação com a expressividade da leitura, permitiu aos alunos compreenderem a importância destes elementos na construção do sentido textual. Tendo como exemplo a obra *O Lobo Culto*, a professora em formação implementou uma estratégia que consistia na projeção de um momento da história no qual o lobo lia sem entoação, assim, foi solicitado aos alunos que rescrevessem a frase tendo em

consideração as regras de pontuação. Este momento revelou-se claro para demonstrar a relação entre a pontuação e a expressividade da leitura, conceitos que os alunos conseguiram.

Para concluir, a experiência desenvolvida no âmbito do ensino do Português no 1.º CEB proporcionou uma visão abrangente e integrada desta área disciplinar, preparando para a implementação de práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades específicas dos alunos. O reconhecimento de que cada turma, e cada aluno individualmente, apresenta características únicas que requerem abordagens diferenciadas, constituiu uma aprendizagem fundamental para o desenvolvimento profissional futuro. Este percurso evidenciou que o ensino do Português no 1.º CEB vai muito além da transmissão de conteúdos programáticos, constituindo uma oportunidade privilegiada para desenvolver competências transversais, promover a inclusão e cultivar o prazer pela aprendizagem. A integração harmoniosa dos diferentes domínios, a valorização da criatividade e da expressão pessoal, e o reconhecimento da importância das competências sociais no processo educativo, constituem pilares fundamentais para uma prática pedagógica enriquecedora e transformadora.

### **3.1.2. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB – ESTUDO DO MEIO**

A área disciplinar de Estudo do Meio assume uma relevância particular no 1.º CEB, constituindo-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências transversais e para a promoção de uma aprendizagem significativa e contextualizada. Esta área disciplinar permite estabelecer pontes entre diferentes domínios do conhecimento, como a Sociedade, Natureza e Tecnologia, de modo a fomentar uma compreensão holística do mundo que rodeia os alunos (Ministério da Educação, 2018d).

A professora em formação pôde constatar que, durante a PES, o Estudo do Meio se apresentou como uma área particularmente rica e desafiante, uma vez que congrega saberes de natureza diversa, desde as Ciências Naturais à História, passando pela Geografia e pela Educação para a Cidadania. Esta diversidade de conteúdos exigiu da mestranda uma constante reflexão sobre como estabelecer conexões significativas entre domínios do conhecimento aparentemente distintos, revelando-se um exercício pedagógico estimulante, mas simultaneamente complexo. A experiência vivenciada permitiu compreender que esta característica multidisciplinar confere

ao Estudo do Meio um potencial único para contextualizar as aprendizagens e aproximá-las da realidade vivida pelos alunos. Verificou-se ainda que esta área disciplinar se constituiu como um espaço privilegiado para a articulação com outras áreas do saber, nomeadamente o Português e a Matemática, facilitando abordagens pedagógicas mais integradas e significativas, como será evidenciado mais à frente.

Durante o período de estágio, a prática pedagógica desenvolvida na área disciplinar de Estudo do Meio procurou estabelecer uma ponte entre os conteúdos curriculares e o quotidiano dos alunos, privilegiando metodologias ativas e experimentais. Esta abordagem revelou-se fundamental para criar experiências de aprendizagem significativas, onde os estudantes puderam vivenciar diretamente os conceitos abordados. Como defendem Martins et al. (2007), a proximidade entre o ensino das diversas ciências e as vivências dos estudantes constitui um elemento essencial para uma aprendizagem eficaz.

Contudo, a implementação desta abordagem mais prática e experimental apresentou desafios específicos que a professora em formação teve de enfrentar e superar. O tempo destinado às aulas de Estudo do Meio, maioritariamente realizadas no período da tarde durante uma hora e meia, revelou-se uma questão particularmente desafiante. Apesar de este período temporal parecer extenso comparativamente ao 2.º CEB, os métodos utilizados, predominantemente práticos, exigiam uma organização mais cuidada tanto dos alunos como dos espaços, para que posteriormente os estudantes tivessem o tempo necessário para explorar e consolidar as aprendizagens. Além disso, a seleção criteriosa dos materiais constituiu outro aspeto fundamental, sendo imprescindível escolher recursos bem construídos e adequados aos conteúdos trabalhados, de forma a tornar as experiências mais envolventes e pedagogicamente eficazes.

Em conformidade, ao longo da experiência de estágio, foram lecionadas diversas aulas na área de Estudo do Meio, das quais se destacam três experiências pedagógicas: uma aula sobre os cinco sentidos do corpo humano através de um jogo didático experimental, uma sessão dedicada à segurança rodoviária com uma simulação prática, e uma que articulou a validade dos alimentos com experiências de solubilidade. Estas experiências educativas permitiram explorar diferentes

metodologias e estratégias, bem como testar a eficácia de diversos recursos pedagógicos na promoção de aprendizagens significativas.

Sendo assim, a professora em formação destaca a primeira aula lecionada no centro de estágio, relativa aos sentidos do corpo humano. Esta aula exemplificou de forma clara como uma metodologia lúdica pode transformar o processo de aprendizagem. Desde o início, procurou-se criar um ambiente envolvente através da audição de uma canção sobre os cinco sentidos, uma estratégia que, segundo Sousa (2003), facilita a memorização e torna a aprendizagem mais atrativa para crianças desta faixa etária. O momento central da aula desenvolveu-se através de um jogo, no espaço exterior da escola, onde os alunos, organizados em grupos, exploraram cada sentido de forma prática e envolvente, com elementos próximos dos estudantes. A utilização de um dado gigante, com representações dos cinco sentidos, criou um elemento de surpresa que manteve a atenção e o envolvimento de toda a turma.



*Figura 3 - Dado gigante dos 5 sentidos (arquivo da mestranda)*

Assim, para cada face do dado, foram preparadas atividades específicas, organizadas em cartas: vendados, os alunos identificavam objetos pelo som que produziam (audição); através de imagens, classificavam cheiros como agradáveis ou desagradáveis (olfato); provavam alimentos

para reconhecer os diferentes sabores, como o ácido, amargo, doce e salgado (paladar); imitavam uma ação para que os restantes colegas do grupo visualizassem e adivinhassem o acontecimento (visão); e exploravam diferentes texturas, vendados, para distinguir entre superfícies macias e ásperas (tato). Para além do mais, como o dado era composto por seis faces, uma delas era representada por um ponto de interrogação, de onde poderiam sair questões relativas a qualquer sentido estudado.



Figura 4 - Cartas dos 5 sentidos do corpo humano (arquivo da mestrandia)



Figura 5 - Cartas: sentido visão (arquivo da mestrandia)

Face a este recurso, a reação dos alunos é algo a destacar. Durante a exploração tátil, foi visível o fascínio nas suas expressões ao descobrirem as diferentes texturas apenas através do toque. Quando chegou a vez de provar os alimentos, alguns mostraram-se hesitantes, mas a curiosidade acabou por vencer, levando-os a experimentar e a partilhar as suas descobertas com os colegas. O momento da identificação de sons revelou-se especialmente desafiante, com a concentração intensa dos alunos para conseguirem adivinhar os objetos. Com tudo isto, a competição saudável entre os grupos promoveu a cooperação entre a turma, onde todos os elementos contribuíam para o sucesso da equipa. Esta experiência constituiu um momento de aprendizagem significativa tanto para os alunos como para a professora em formação, que inicialmente receava a gestão da atividade fora do espaço da sala de aula. A preocupação centrava-se na adequação dos alunos a um novo espaço e na possibilidade de este causar uma maior distração. No entanto, este desafio foi superado com sucesso, pois os alunos aderiram entusiasticamente à atividade e demonstraram comportamentos adequados e mais participativos, o que levou a mestranda a refletir sobre a construção de mais momentos de aprendizagem neste formato. Portanto, a realização da atividade fora do espaço tradicional da sala de aula proporcionou um momento mais dinâmico e ajudou a ampliar a perceção dos estudantes sobre os contextos de aprendizagem, demonstrando que o conhecimento pode ser adquirido em diferentes ambientes, como sustenta Formosinho (2007). Para além do mais, esta experiência levou a professora em formação a refletir sobre a importância da aprendizagem multissensorial. Observou que os alunos não apenas trabalharam conteúdos, mas vivenciavam verdadeiramente os conceitos, o que contribuiu para uma aprendizagem mais duradoura e significativa.

Tal como na aula mencionada anteriormente, as aulas seguintes revelaram uma clara inclinação para a experimentação, onde os alunos tiveram a oportunidade de aplicar conhecimentos em situações práticas e concretas. Sendo assim, a professora em formação implementou uma simulação de um percurso rodoviário no recreio da escola, de modo a explorar a segurança rodoviária (apêndice D). Esta atividade apresentou desafios logísticos, nomeadamente, a necessidade de considerar as condições meteorológicas e de preparar um plano alternativo caso chovesse ou estivesse frio, o que não foi o caso. Inicialmente, os alunos colaboraram na construção do percurso, utilizando giz para desenhar as estradas e posicionar os sinais de trânsito construídos com cartão. Esta fase preparatória já despertou um grande interesse, com as crianças

a sugerirem ideias e a discutirem a melhor forma de organizar o espaço tendo em conta os sinais de trânsito. Posteriormente, foram atribuídos diferentes papéis: condutores, peões e agentes de trânsito. A oportunidade de assumir o papel de “polícia” ou “sinaleiro” despertou um grande entusiasmo, com os alunos a empenharem-se em cumprir as suas funções com seriedade e responsabilidade. Os que faziam de condutores mostravam-se atentos aos sinais de trânsito, enquanto os peões aguardavam pacientemente o momento adequado para atravessar. Durante a simulação, foi possível verificar que inicialmente alguns estudantes não cumpriam as regras do trânsito por estarem desatentos, provocando “acidentes”, o que colaborou para a compreensão da importância das regras de trânsito através da experiência direta.



*Figura 6 - Simulação e regras de trânsito (arquivo da mestrand)*

A professora em formação constatou que esta experiência permitiu aos alunos compreenderem a importância das regras de trânsito de forma muito mais direta do que através de explicações teóricas. Como refere Nóvoa (2009), a aprendizagem torna-se mais eficaz quando os estudantes têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos em contextos próximos da realidade. Para além do mais, a utilização do *GoogleMaps* para explorar os sinais de trânsito nas proximidades da escola adicionou uma dimensão tecnológica à aprendizagem, permitindo que os alunos identificassem elementos do seu quotidiano e estabelecessem conexões com os conteúdos curriculares e o ambiente que os rodeia. Com tudo isto, alguns dos alunos afirmaram que iriam estar atentos à condução dos seus encarregados de educação para proporcionar uma condução segura e correta.

Da mesma forma, numa aula seguinte a mestranda proporcionou uma experiência de solubilidade. Assim, antes da experiência, os alunos foram desafiados a formular hipóteses sobre quais os materiais que seriam solúveis em água: farinha, areia, açúcar e sal. Este momento revelou-se rico em descobertas, pois os alunos baseavam as suas previsões em experiências pessoais e conhecimentos prévios, criando um ambiente de discussão e partilha de ideias. Os alunos demonstraram um grande fascínio ao observar as transformações que ocorriam quando os diferentes materiais eram misturados com água. Para este momento foram chamados os alunos menos participativos para misturarem os materiais, criando um ambiente inclusivo e uma oportunidade para que os mais tímidos participassem ativamente e se sentissem valorizados no processo de ensino e aprendizagem. A surpresa manifestada quando algumas das hipóteses iniciais não se confirmavam foi evidente. Relativamente à farinha, muitos estudantes manifestaram inicialmente a convicção de que “a farinha é obviamente solúvel na água” e, quando a mistura se tornou turva, alguns insistiram: “tenho de mexer mais para a farinha desaparecer”. O espanto foi evidente quando compreenderam que, independentemente da intensidade da mistura, a farinha era insolúvel. No que se refere aos outros materiais (areia, açúcar e sal), os alunos conseguiram formular hipóteses mais acertadas, embora alguns tenham inicialmente afirmado que o sal era insolúvel, argumentando que “é como a areia, não é solúvel”, uma vez que se tratava de sal grosso. Contudo, após a experimentação, os estudantes tiraram as suas próprias conclusões, com o auxílio de uma folha de registo sobre a solubilidade dos materiais, demonstrando a eficácia a aprendizagem pela descoberta. Com isto, a professora em formação observou que a surpresa e a curiosidade manifestadas pelos alunos constituíam elementos motivadores essenciais para a aprendizagem. A observação direta dos fenómenos permitiu uma compreensão mais ampla dos conceitos de solubilidade e insolubilidade, confirmando a importância das atividades práticas no ensino, como sustenta Sá (2006).

A análise das experiências implementadas durante a PES revela uma prática pedagógica orientada para a experimentação e para a conexão entre os conteúdos curriculares e as vivências dos alunos. Esta abordagem demonstrou-se eficaz na promoção do envolvimento ativo dos estudantes e na consolidação dos conhecimentos adquiridos, visto que “as tarefas de carácter prático sempre foram consideradas importantes para as crianças, sobretudo para as mais novas,

como forma de potenciar o seu envolvimento físico com o mundo exterior” (Martins et al., 2007, p.38).

Para a professora em formação, estas experiências constituíram momentos de crescimento profissional, permitindo-lhe desenvolver um espírito crítico relativamente ao desenvolvimento de certas atividades e adquirir uma visão diferente sobre o processo de ensino e aprendizagem. A superação dos desafios iniciais, nomeadamente os receios relacionados com a gestão das atividades em espaços exteriores à sala de aula e a organização de materiais e tempos, contribuiu para uma maior confiança pedagógica e para a compreensão de que o ensino do Estudo do Meio deve englobar experiências práticas para que a aprendizagem seja mais significativa, proporcionando aos alunos oportunidades de experimentação que lhes permitam trabalhar os conteúdos de forma vivencial e construir conhecimento de forma autónoma.

Finalmente, a experiência de estágio nesta área disciplinar revelou que a aprendizagem se torna mais eficaz quando os alunos têm a oportunidade de experimentar, manipular e vivenciar os conteúdos. Assim, a implementação de metodologias ativas e a criação de contextos de aprendizagem diversificados contribuíram para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e duradoura dos conhecimentos, preparando os alunos para serem cidadãos críticos e participativos na sociedade.

### **3.1.3. PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB – ARTICULAÇÃO DE SABERES**

A articulação curricular constitui, atualmente, uma das estratégias pedagógicas mais eficazes e necessárias no processo de ensino e aprendizagem no 1.º CEB. Esta abordagem permite uma perspetiva integrada e holística dos saberes, indo ao encontro das necessidades formativas dos alunos numa sociedade crescentemente complexa e interconectada. Neste contexto, a interdisciplinaridade surge não apenas como uma metodologia pedagógica, mas como uma forma de pensar o ensino que procura estabelecer pontes entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens mais significativas e duradouras (Pombo et al., 1994).

Durante a PES, a professora estagiária desenvolveu diversas experiências de aprendizagem que articularam a Matemática com o Português e o Estudo do Meio, numa perspetiva integradora que

valorizou as conexões naturais entre as diferentes áreas disciplinares. Esta abordagem alinha-se com as orientações do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), que preconiza o desenvolvimento de competências transversais através de uma visão interdisciplinar do currículo. Simultaneamente, responde às exigências contemporâneas da educação matemática, que deve ser contextualizada e significativa, permitindo aos alunos compreender a utilidade e a aplicabilidade dos conceitos matemáticos na sua vida quotidiana (Ponte, 2005).

A experiência pedagógica desenvolvida pela professora em formação confirma que a articulação entre as áreas disciplinares entre a Matemática e outras áreas do saber, como Português e Estudo do Meio, constitui uma estratégia eficaz para promover aprendizagens significativas e duradouras. As práticas implementadas pela mestrande e pelo seu par pedagógico evidenciaram que a articulação de saberes requer uma planificação cuidada, flexibilidade pedagógica e uma seleção rigorosa de estratégias e recursos. Estratégias como a gamificação, a utilização de tecnologias digitais, a contextualização em situações reais e a promoção da participação ativa dos alunos emergiram como elementos-chave para o sucesso desta abordagem interdisciplinar.

Com tudo isto, a mestrande vai exemplificar algumas tarefas de natureza interdisciplinar, principalmente em aulas temáticas.

Sendo assim o dia do *Halloween* estava a aproximar-se e daí foram articuladas as áreas do Português e da Matemática, de modo a aprender conteúdos, mas ao mesmo tempo aproveitar um dia conhecido para todos os alunos. O centro da experiência de aprendizagem foi a narrativa “Mimi e os preparativos mágicos”, construída pelas professoras em formação especificamente para integrar conteúdos de ambas as áreas disciplinares. A opção por criar uma história original deveu-se à necessidade de incluir atividades específicas para os objetivos da aula bem como para as necessidades da turma. Sendo assim, esta pequena história serviu como fio condutor para trabalhar múltiplas competências, como a compreensão textual, elementos gramaticais como os sinónimos e os antónimos, marcadores de discurso direto e, por fim, mas não menos importante, a resolução de problemas matemáticos envolvendo operações com dinheiro. Tudo isto foi apresentado num contexto coerente e motivador, em que os desafios matemáticos surgiam naturalmente no desenrolar da narrativa. A reação dos alunos foi naturalmente positiva,

demonstrando um envolvimento significativo com a história da bruxa Mimi. Os estudantes mostraram-se entusiasmados em resolver os problemas matemáticos, ajudando, por exemplo, a Mimi a calcular o custo das abóboras e determinar a troca das compras da mesma. Refletindo sobre esta prática, a professora em formação reconheceu que a narrativa constituiu um elemento essencial para o sucesso da atividade. A integração natural dos conteúdos permitiu que os alunos não percecionassem as transições entre as diferentes áreas disciplinares, criando uma experiência de aprendizagem fluída e coerente. No entanto, identificou-se a necessidade de melhorar a estrutura dos materiais de apoio, nomeadamente a folha de registo, que poderia ter sido mais clara e visualmente apelativa. Neste momento, a mestranda entende que as apresentações das questões deveriam estar num formato diferente, isto é, entregar uma a uma e os estudantes colam no caderno diário, não entregando a folha de registo, pois a excitação de fazer tudo seguido foi grande e o objetivo era acompanhar o mesmo ritmo para que seguidamente houvesse uma correção em grande grupo.

Dando continuidade à dinâmica anterior, destaca-se o momento dedicado à ilustração da história da bruxinha Mimi, realizada pelos próprios alunos. O resultado deste trabalho foi a criação de um livro (apêndice E), que ficou guardado na biblioteca dos estudantes, disponível para leitura sempre que desejarem. Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, especialmente quando os alunos puderam ver o seu trabalho materializado no livro. Esta estratégia contribuiu significativamente para que se sentissem verdadeiros autores e ilustradores do seu processo de aprendizagem.

Continuando esta abordagem, a aula de 11 de dezembro representou outro tema, o Natal. Assim, a plataforma *Genially* (apêndice F) permitiu criar uma experiência interativa e dinâmica, em que os alunos foram convidados a ajudar os elfos a encontrar as decorações natalícias através da resolução de diversos desafios. Para além do mais, a diversidade de experiências de aprendizagem propostas evidenciou as potencialidades da interdisciplinaridade. A escuta ativa da canção “Natal Mais Uma Vez”, de Luísa Sobral, permitiu trabalhar a compreensão oral enquanto os alunos completavam as lacunas, promovendo simultaneamente a atenção e o foco. Paralelamente, a exploração de tradições natalícias de diferentes países como México, Polónia, Alsácia, Escandinávia e África proporcionou momentos de compreensão textual e o

desenvolvimento do conhecimento cultural, consolidados através de questões de escolha múltipla. Relativamente aos desafios matemáticos, estes foram integrados na narrativa dos elfos através de puzzles numéricos com multiplicações e muros numéricos, criando um contexto lúdico que favoreceu a aprendizagem e a motivação dos alunos. No entanto, é importante salientar que a diferenciação pedagógica foi cuidadosamente contemplada através da elaboração de puzzles através de cálculos simples para os alunos com mais dificuldades, demonstrando aqui uma preocupação da professora em formação de incluir todos os estudantes e o respetivo sucesso dos mesmos. Com tudo isto, a reação dos alunos foi muito positiva, evidenciando um envolvimento direto e igualmente participativo nas atividades propostas. O contexto lúdico da missão dos elfos criou de imediato um ambiente de colaboração e responsabilidade, despertando nos alunos um sentido de cidadania e de trabalho em equipa. No final, com todas as decorações natalícias recuperadas, partimos para a construção coletiva de uma árvore de Natal, em que cada aluno contribuiu com uma decoração para a mesma. A professora em formação destaca a eficiência da ferramenta *Genially* na criação de apresentações interativas e dinâmicas, reconhecendo como a narrativa envolvente serviu de fio condutor para todas as atividades propostas.

Para além disso, a prática interdisciplinar desenvolveu-se também através da exploração de obras literárias que permitiram estabelecer conexões naturais entre diferentes áreas do saber. A aula sobre a obra *Figuras Figuronas*, de Maria Alberta Menéres (apêndice G), foi um ponto de partida que se revelou um elemento unificador entre o Português e a Matemática. Assim, a estratégia escolhida baseou-se na análise morfológica da palavra “figurona”, que transcendeu o mero exercício linguístico para se transformar numa oportunidade de exploração criativa e expressiva. Como refere Sim-Sim (2007), o desenvolvimento da literacia beneficia da integração de competências linguísticas e expressivas. O trabalho com as “figuras” criou um espaço de expressão emocional onde os alunos exploraram diferentes expressões faciais e corporais para representar emoções. A riqueza semântica da palavra “figura” revelou-se fundamental para o desenvolvimento da atividade. Partindo do uso coloquial da expressão “olha para a tua figura!”, habitualmente empregue quando alguém apresenta um comportamento menos adequado, os alunos descobriram que o sufixo aumentativo “-ona” não só amplifica o significado da palavra base, mas também cria possibilidades expressivas. Esta exploração morfológica permitiu compreender como a língua portuguesa utiliza mecanismos morfológicos para criar palavras que

expressam intensidade ou dimensão, transformando uma simples “figura” numa “figurona” de maior impacto. Contudo, a polissemia da palavra “figura” abriu caminho para uma segunda dimensão da atividade, relacionada com as figuras geométricas. Esta transição semântica permitiu estabelecer uma ponte entre a área do Português e a Matemática, explorando um significado completamente distinto da mesma palavra. Os alunos trabalharam as figuras geométricas através do Geogebra, uma ferramenta digital que lhes permitiu compreender a planificação de sólidos geométricos, sendo estes compostos pelas figuras planas que constituem as suas faces. Assim, foi trabalhada a configuração de cada sólido geométrico e os alunos foram convidados a construir uma “figurona” matemática. Esta tarefa partiu do sentido inicial da palavra, mas agora aplicado ao contexto geométrico, onde cada aluno construiu um sólido através da exploração das planificações. Para a seleção das planificações foi feita através de uma roleta, recurso que se manteve presente por ser particularmente apreciado pela turma. A curiosidade e a dinâmica que este instrumento proporciona fazem com que os alunos assumam o desafio que lhes calhou com maior dedicação e envolvimento. Este momento também permitiu identificar e trabalhar dificuldades específicas, como a pronúncia da palavra “paralelepípedo”, evidenciando a importância da correção imediata para a consolidação da aprendizagem. Como observa Perrenoud (2000), esta flexibilidade pedagógica constitui uma das competências essenciais do professor, permitindo que as situações imprevistas se transformem em oportunidades de aprendizagem tanto para os alunos como para o próprio docente.

Para além da articulação das áreas disciplinares de Português e Matemática, também foi trabalhado o Estudo do Meio em articulação com a Matemática, sendo que neste caso o Português também foi protagonista da aprendizagem. Sendo assim, a aula intitulada “O meu passado próximo” (apêndice H), exemplificou de forma clara como a articulação entre o Estudo do Meio e a Matemática pode criar experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas. Assim, a exploração da cronologia pessoal dos alunos serviu como ponto de partida para trabalhar conceitos temporais, organização e tratamento de dados, num contexto que era simultaneamente familiar e motivador. Sendo tudo isto, a experiência de aprendizagem iniciou-se com a organização de um poema de Luísa Ducla Soares, cujas estrofes se encontravam propositadamente desordenadas, relativas à sequência temporal de uma criança, integrando assim também o Português através do trabalho com o texto poético. Aqui, mais uma vez foi

utilizado trabalho cooperativo, com o trabalho a pares, permitindo que os alunos partilhassem as suas estratégias de resolução. Para além do mais, a exploração do calendário constituiu um momento de articulação natural entre os conceitos temporais e matemáticos. Os alunos foram desafiados a identificar elementos do calendário (dias da semana, fins de semana, feriados) e a realizar cálculos relacionados com a duração do mês e o número de dias úteis. Ademais, a construção de tabelas de frequência absoluta sobre os meses com 31, 30 e 29 dias, seguida da elaboração de um pictograma, permitiu trabalhar conceitos estatísticos de forma contextualizada e significativa. Com tudo isto, a introdução do conceito de moda através da análise dos dados recolhidos revelou-se um momento de descoberta para os alunos, que compreenderam que esta palavra também tem mais que um significado e aplicação. Para além do mais, durante a exploração do calendário, também foram exploradas as estações do ano, através da escuta ativa, e a construção de cartolinas informativas com recurso a fotografias dos alunos, de modo a estes descobrirem a estação do ano em que fazem aniversário, tendo em conta o calendário projetado, onde trabalharam anteriormente. Assim, os alunos demonstraram um grande entusiasmo ao trabalhar com as suas próprias fotografias, mostrando-se motivados para contribuir para a construção das cartolinas das estações do ano. Por fim, os estudantes partiram para a elaboração da sua cronologia pessoal, em que cada um selecionava quatro momentos relevantes da sua vida, apresentando-os posteriormente à turma. Com estes momentos anteriores, a mestranda destacou a importância do uso das fotografias dos alunos num dos momentos de aprendizagem, visto que estes demonstraram um enorme apreço e um envolvimento significativo, o que os fez sentir autores principais do momento de aprendizagem que, por sua vez, influencia a sua autoestima. Também a diversidade de recursos utilizados, como o puzzle, calendários, canções e as próprias fotografias, manteve o interesse dos alunos ao longo de toda a aula, evidenciando a importância da diversificação de estratégias e recursos.

A análise das experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo do estágio evidencia que a interdisciplinaridade não é apenas uma metodologia, mas uma filosofia educativa que reconhece a complexidade do conhecimento e a necessidade da interligação de diferentes áreas do saber. A prática pedagógica desenvolvida demonstrou que a articulação de saberes pode ser efetivamente implementada no 1.º CEB, criando contextos significativos que favorecem a aprendizagem. Sendo assim, a utilização de narrativas, a exploração de temas próximos dos alunos e a criação de

experiências de aprendizagem diversificadas revelaram-se estratégias eficazes para promover o envolvimento e o sucesso dos alunos. Para além disso, o processo de reflexão pós-ação permitiu identificar aspetos a melhorar, confirmando simultaneamente estratégias bem-sucedidas. Por fim, esta experiência confirmou que o ensino é um processo dinâmico e em constante evolução, onde a reflexão crítica sobre a prática constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional.

## **3.2. PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CEB**

A Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB constituiu um momento crucial na formação inicial de professores, representando uma continuidade da experiência desenvolvida no 1.º CEB. Para a professora em formação, o estágio no 5.º ano de escolaridade configurou-se como um novo desafio, integrando não apenas a dimensão avaliativa inerente ao processo formativo, mas também ao desenvolvimento pessoal e profissional através da aquisição de competências pedagógicas específicas desta faixa etária, tal como no 1.º CEB.

Este período de estágio permitiu à mestranda experimentar uma realidade educativa diferente, confrontando-se com desafios distintos daqueles que foram encontrados no 1.º CEB. Enquanto no 2.º ano os alunos demonstraram imediatamente uma curiosidade espontânea e uma receção calorosa, no 5.º ano, o contacto inicial exigiu uma postura mais proativa por parte das estagiárias.

### **3.2.1. PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS**

A prática supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico constituiu uma jornada de descoberta pedagógica rica em experiências transformadoras. Desenvolvida numa turma do 5.º ano, esta experiência caracterizou-se pela implementação de estratégias metodológicas diversificadas que visaram promover uma aprendizagem significativa e participativa. Tendo por base os princípios da pedagogia ativa, as experiências de aprendizagem foram cuidadosamente estruturadas e pensadas de forma a colocar o aluno no centro do processo educativo,

promovendo o desenvolvimento de competências nos diferentes domínios da área disciplinar de Português.

Na manhã do dia 25 de março, a sala do 5.º ano transformou-se num verdadeiro espaço de exploração gramatical. O laboratório gramatical, inspirado na obra *Avozinha Gângster* de David Walliams, revelou-se uma das estratégias centrais mais eficazes na abordagem dos verbos transitivos e intransitivos. Esta metodologia, fundamentada nos princípios construtivistas de Piaget, permitiu que os alunos construíssem ativamente o seu conhecimento através da exploração e da experimentação, tal como defendem Fosnot e Perry (2005). Para além disso, como sublinha Miguel Correia (2023),

O laboratório gramatical permite a manipulação e experimentação da linguagem, sendo uma prática de ensino que mobiliza os conhecimentos prévios do aluno, a sua competência linguística e a sua capacidade crítico-reflexiva. Ora, a aprendizagem gramatical baseada em atividades lúdicas contribui para que os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam a motricidade e a cognição (p. 8911).

A aula teve início com uma estratégia que captou a atenção dos estudantes: uma panela de sopa, repleta de verbos impressos em tiras de papel. Esta abordagem não apenas despertou a curiosidade dos alunos, mas também os convidou a analisar cada palavra, identificando a classe gramatical a que pertenciam. Sendo assim, durante toda a aula, os alunos mergulharam no laboratório gramatical através de uma folha de registo estruturada em seis tarefas sequenciais, resolvidas em grande grupo. Esta metodologia permitiu que os estudantes descobrissem e distinguíssem os verbos transitivos e intransitivos através da análise prática de exemplos concretos. A participação ativa dos alunos foi notável, estes demonstraram um entusiasmo genuíno pela descoberta, e o sucesso na realização das tarefas evidenciou que a metodologia ativa pode efetivamente transformar o aprendizado gramatical numa experiência envolvente, especialmente quando parte do conhecimento intuitivo dos alunos para a construção do seu próprio saber. Em continuidade com a observação da mestrandia, esta experiência exemplificou como o ensino da gramática pode ser transformado num momento de exploração dinâmica e significativa, confirmando as reflexões de Duarte (2008) sobre a necessidade de tornar este domínio mais atrativo para os alunos. As estratégias adotadas não apenas permitiram ensinar os

verbos transitivos e intransitivos, mas também cultivaram nos alunos uma relação positiva com a gramática, quebrando barreiras que frequentemente tornam este domínio árido e desinteressante.

Para além do mais, a gamificação também surgiu como uma das estratégias mais criativa e desafiante desta prática pedagógica. No mesmo âmbito que a aula anterior, foi elaborado num novo laboratório gramatical que visava abordar os processos de formação de palavras, transformado num concurso (apêndice I), o *Taskmaster*, um programa televisivo transmitido pela RTP1. Assim, como defendem Alves et al., (2014), a gamificação permite motivar e melhorar o desempenho dos alunos através da utilização de elementos de *design* de jogos no ambiente de aprendizagem. Esta opção metodológica revelou-se pertinente, embora constituísse um verdadeiro desafio na sua conceção e implementação. A linguagem teve de ser cuidadosamente adaptada ao formato de concurso, e os recursos tiveram de ser meticulosamente construídos para se adequarem a esta nova abordagem. O maior desafio, contudo, revelou-se na concretização, obrigando a mestranda a sair da “zona de conforto” e explorar uma nova forma de aquisição de conhecimento. Sendo assim, o concurso foi estruturado com dez tarefas principais e alguns superdesafios, organizando-se um sistema de pontuação que variava entre um e cinco pontos nas tarefas normais, sendo que os superdesafios podiam render até dez pontos adicionais aos grupos.



Figura 7 - Sistema de pontuação

Para a realização de tudo isto, os alunos foram divididos em cinco grupos de quatro elementos cada, utilizando o caderno diário para realizar a maioria das tarefas propostas. Aqui, os alunos colavam as tarefas entregues, de modo a ficarem com um registo da aula. Relativamente à estrutura da aula, esta foi desenvolvida através de uma apresentação interativa, onde as tarefas eram reveladas progressivamente através da abertura de envelopes virtuais, criando um ambiente de suspense e expectativa.

Em continuidade, a reação dos alunos foi imediata e intensa. A vertente competitiva despertou um entusiasmo genuíno entre os grupos, exigindo uma colaboração equitativa entre os elementos de cada equipa para conseguirem obter a pontuação máxima. Esta dinâmica revelou-se eficaz na promoção da participação ativa de todos os alunos, incluindo aqueles habitualmente mais retraídos. No entanto, a intensidade da competição também gerou momentos de tensão. Alguns alunos começaram a questionar insistentemente as pontuações atribuídas, o que causou alguma agitação na sala de aula e criou momentos de insegurança sobre como gerir essas reações. Um episódio particularmente marcante ocorreu quando surgiu uma dúvida no âmbito gramatical que poderia dar mais um ponto ao grupo. No entanto, face à agitação do momento, tornou-se necessário recorrer a uma estratégia de gestão da atenção: pedir aos alunos que colocassem a mão na cabeça, como sinal de que estavam a ouvir. Embora não tenha sido imediato, o envolvimento de todos permitiu retomar a explicação com maior eficácia, de modo a justificar a pontuação atribuída. Para além da agitação da turma, um outro desafio foi o tempo. Apesar dos 100 minutos inicialmente previstos, não foi possível concluir a aula conforme planeado. A professora cooperante permitiu retomar a atividade no dia seguinte, e foi gratificante observar o entusiasmo dos alunos ao questionarem se poderiam continuar o concurso durante o intervalo ou na aula seguinte, demonstrando que, apesar da competição intensa, estavam verdadeiramente envolvidos e motivados.

A mestrandia reflete que esta experiência representou um enorme desafio pessoal e profissional. Sendo a primeira implementação desta metodologia prática, nem todos os momentos decorreram conforme idealizado, mas proporcionaram aprendizagens valiosas sobre a gestão de dinâmicas competitivas em contexto educativo. A experiência reforçou a compreensão de que a competitividade, embora motivadora, necessita de regras muito bem definidas e de uma gestão

cuidadosa para garantir um ambiente saudável de aprendizagem e para não desviar os alunos do foco.

Após as experiências intensas com metodologias mais dinâmicas e competitivas, mencionadas anteriormente, a prática pedagógica voltou-se para uma abordagem diferente, mas igualmente desafiante: a exploração do texto dramático. Esta experiência revelou-se igualmente desafiante, exigindo uma adaptação metodológica distinta, centrada na exploração artística das potencialidades expressivas do texto dramático. Sendo assim, a unidade didática “Em exibição: o texto dramático!” foi cuidadosamente desenvolvida ao longo de duas aulas de 50 minutos cada, integrando harmoniosamente diferentes domínios da área disciplinar. Esta sequência didática procurou promover uma compreensão holística das características do texto dramático, explorando não apenas os seus aspetos formais, mas também as suas potencialidades expressivas e a sua capacidade de envolver os alunos num universo literário distinto. Então, a primeira aula foi inteiramente dedicada à caracterização do texto dramático, iniciando com uma estratégia que utilizou uma caixa misteriosa repleta de objetos relacionados com o teatro. Esta abordagem despertou uma curiosidade imediata e intensa nos alunos, que demonstraram um interesse genuíno e ofereceram comentários pertinentes sobre cada objeto representado. A descoberta progressiva dos objetos criou um ambiente de expectativa e descoberta que facilitou a transição para o tema da aula. Refletindo sobre este momento, reconhece-se que numa próxima oportunidade seria benéfico permitir que os próprios alunos retirassem os objetos da caixa, tornando o momento ainda mais participativo e dinâmico e, a partir daí trabalhar conteúdos sobre do que se tratava um texto dramático.

A segunda parte da aula centrou-se na exploração da obra *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa, iniciando com um momento de pré-leitura que incluiu a análise detalhada do título e das ilustrações da capa. Esta estratégia permitiu aos alunos formular hipóteses fundamentadas sobre o conteúdo da obra e explorar os possíveis significados da palavra “nabo”, considerando a sua polissemia. Partindo para a leitura dramatizada, esta constituiu o momento central desta aula, sendo inicialmente modelada pelas professoras estagiárias, que leram as primeiras cenas da obra com a expressividade adequada ao género textual. Como refere Sim-Sim (2007), a leitura expressiva pelo professor constitui uma referência essencial para o desenvolvimento das competências de

compreensão e expressão oral dos alunos. Esta leitura “modelo” serviu como exemplo e forneceu orientações claras sobre como os alunos deveriam abordar este tipo de texto. Durante a leitura, revelaram-se diferentes níveis de competência entre os estudantes. Alguns alunos demonstraram uma fluência leitora notável e expressividade adequada, enquanto outros se mostravam mais retraídos e hesitantes. Apesar de tudo isto, a leitura exigiu consideravelmente mais tempo do que o previsto, fazendo compreender que este é um momento que requer tempo adequado e uma abordagem gradual e paciente. Esta observação evidenciou a necessidade de um trabalho continuado neste domínio, particularmente porque a competência leitora havia sido identificada como um objetivo prioritário, dadas as dificuldades significativas dos alunos neste domínio.

A exploração da obra *O Príncipe Nabo* teve continuidade numa aula subsequente, através da unidade didática “Luzes, palco, ação: O Príncipe Nabo!”. Esta aula integrou harmoniosamente a continuação da leitura com o registo síntese de cada cena, promovendo a compreensão global da obra e o desenvolvimento de competências de síntese e organização da informação. Assim, a implementação de uma folha de registo estruturada permitiu aos alunos sistematizar aspetos fundamentais referentes ao espaço, personagens e frases síntese de cada cena. Esta estratégia revelou-se extremamente eficaz na organização do pensamento e na fixação dos conteúdos, sendo complementada com a realização de um crucigrama sobre o conteúdo da obra e as características do texto dramático. Os alunos demonstraram satisfação na realização destas atividades, evidenciando que a variedade de estratégias contribuiu para manter o interesse e a motivação ao longo de todo o processo.

Em suma, a implementação destas estratégias proporcionou momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, evidenciando a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptação às necessidades emergentes dos alunos. Como sustenta Alarcão (2003), a importância do professor reflexivo reside na sua capacidade de analisar criticamente a sua ação educativa e promover os ajustes necessários para otimizar o processo de ensino e aprendizagem. A reflexão sobre estas práticas reforça a importância da diversificação de estratégias e da adoção de metodologias ativas que coloquem verdadeiramente o aluno no centro do processo educativo.

### 3.2.2. PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

O ensino da História e Geografia de Portugal no 5.º ano de escolaridade constitui um momento essencial na construção da identidade nacional e do pensamento crítico dos alunos. Esta área disciplinar permite aos estudantes compreender os processos históricos que moldaram o território português e desenvolver competências de análise e interpretação de fontes históricas. A abordagem didática desta área curricular exige uma metodologia que promova a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, afastando-se do paradigma tradicional de transmissão unidirecional de informação.

Neste contexto, a implementação de estratégias de aprendizagem ativas revelou-se essencial no desenvolvimento das competências históricas dos estudantes. O trabalho cooperativo emergiu como uma metodologia central, permitindo que os alunos desenvolvessem não apenas conhecimentos conceptuais, mas também competências sociais e comunicativas. Segundo Johnson et al. (1999), a aprendizagem cooperativa promove a interdependência positiva entre os membros do grupo, onde cada elemento contribui para o sucesso coletivo. Foi durante a implementação destas experiências que se tornou clara a diferença entre o que habitualmente se designa por “trabalho de grupo” e aquilo que realmente constitui a aprendizagem cooperativa. Nas práticas que a mestranda observava inicialmente, os alunos tendiam a dividir as tarefas entre si e cada um fazia a sua parte individualmente e no final juntavam tudo. Contudo, a implementação em estágio de abordagens cooperativas permitiu que os alunos construíssem o conhecimento em conjunto, apoiando-se mutuamente, questionando-se e chegando a conclusões partilhadas. A diferença foi visível na forma como os estudantes interagem, trabalhando lado a lado. Sendo assim, a metodologia de aula-oficina, proposta por Isabel Barca (2004), constituiu o principal referencial teórico das experiências implementadas. Esta abordagem coloca os alunos no papel de investigadores históricos, promovendo o contacto direto com fontes e documentos que permitem a construção ativa do conhecimento. Como sustenta Barca (2007), esta metodologia desenvolve a empatia histórica e permite aos estudantes estabelecerem conexões mais profundas com os processos históricos estudados.

A organização das experiências de aprendizagem seguiu uma estrutura consistente inspirada na metodologia da aula-oficina. Cada sessão iniciava-se com uma questão de partida que desafiava os alunos a assumirem o papel de investigadores históricos. Posteriormente, procedia-se à organização dos grupos e entrega de documentos históricos, para a análise de fontes. Os estudantes analisavam-nas, e registavam as suas descobertas em folhas de registo estruturadas, culminando com a apresentação das suas descobertas e partilha com a turma, promovendo assim a construção coletiva do conhecimento. Partindo para a organização dos alunos, esta foi cuidadosamente estruturada, considerando a heterogeneidade das competências e a necessidade de promover interações positivas. Como afirma Estanqueiro (2010),

Num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo. A cooperação é um fator de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social (p. 22).

A atribuição de funções específicas dentro de cada grupo de trabalho, como o supervisor do tom de voz, o leitor, o verificador e o porta-voz, visou desenvolver a responsabilidade individual dentro do contexto coletivo.

A primeira experiência de aprendizagem a ser realçada centrou-se no estudo das causas da crise portuguesa do século XIV, estruturada através de uma investigação histórica coletiva. Os alunos foram convidados a assumir o papel de historiadores, confrontados com uma questão-problema inicial: "O que provocou a crise em Portugal no século XIV?". A divisão da turma em quatro grupos temáticos (fome e peste, guerras fernandinas, tratado de Salvaterra de Magos e a morte de D. Fernando) permitiu uma exploração abrangente dos fatores que contribuíram para a crise. Cada grupo recebeu documentos históricos específicos e folhas de registo estruturadas que orientavam a análise documental. Para Magalhães (2002), este trabalho com a análise de fontes da época desenvolve competências de interpretação histórica e pensamento crítico. Ao selecionar as fontes, a professora estagiária teve sempre presente as dificuldades que havia identificado na turma. Sabia que os alunos se sentiam mais confortáveis com a análise de textos e imagens, mas revelavam fragilidades com tabelas e gráficos. Ao selecionar as fontes para esta atividade, o par pedagógico optou por utilizar exclusivamente fontes escritas. Os alunos

demonstraram facilidade na identificação da informação necessária para responder às questões orientadoras, conseguindo trabalhar de forma eficaz com este tipo de documentos. Contudo, foi numa aula posterior que se revelaram as fragilidades da turma relativamente a outros tipos de fontes. Quando foi apresentada informação organizada em tabelas e gráficos, os alunos demonstraram dificuldades evidentes, chegando mesmo a afirmar que não conseguiriam analisar a informação porque não entendiam como trabalhar com ela. O par pedagógico percebeu que os estudantes não estavam habituados a este tipo de organização da informação e decidiu auxiliá-los em grande grupo, explicando como poderiam extrair dados destes documentos, mantendo os alunos sempre envolvidos neste processo com questões e orientação. Embora os alunos tenham compreendido a explicação, foi decidido incluir fontes desta natureza ao longo das aulas seguintes, para que se familiarizassem com a diversidade de formas de apresentar informação histórica. Gradualmente, a maioria dos estudantes conseguiu desenvolver esta competência, apoiando também os colegas que ainda revelavam algumas dificuldades, num processo que valorizou o trabalho cooperativo.

Durante a implementação destas experiências, observou-se um envolvimento dos alunos na análise dos documentos e notou-se que o trabalho cooperativo estimulou o debate e a partilha de interpretações, promovendo aprendizagens mais consistentes. A circulação da professora estagiária pelos grupos permitiu identificar as dúvidas e orientar o processo investigativo, sendo que Lopes e Silva (2009) destacam a importância do acompanhamento pedagógico no trabalho cooperativo, de modo a orientar o conhecimento. Este processo mostrou-se central na experiência pedagógica da mestranda, uma vez que lhe permitiu assumir verdadeiramente o papel de mediadora da aprendizagem. Durante estes momentos de circulação, foi possível perceber que os alunos trabalhavam de forma autónoma, mas necessitavam de uma orientação cuidadosa para construírem adequadamente o conhecimento. A observação próxima dos grupos revelou aspetos interessantes sobre o envolvimento dos estudantes. Tratando-se de uma das primeiras experiências no formato de aula-oficina, com trabalho cooperativo, foi notório que os alunos demonstraram concentração no que lhes foi proposto, mantendo-se dedicados na realização das tarefas. Mesmo quando alguns elementos se distraíam ocasionalmente, os restantes membros do grupo chamavam-nos à atenção para que se concentrassem, lembrando que tinham um trabalho para terminar para posteriormente apresentar à turma. Esta dinâmica

mostrou que os alunos compreendiam a importância do momento de apresentação, onde iriam aprender uns com os outros. Para além do mais, esta proximidade também se mostrou necessária para evitar equívocos conceptuais e garantir que as aprendizagens fossem sólidas e bem estruturadas. O facto de a mestranda estar presente e atenta às dinâmicas proporcionou uma visão clara sobre como os alunos lidavam com as tarefas e sobre os processos de aquisição de conhecimentos que se desenvolviam naturalmente.

Contudo, durante as apresentações dos grupos, identificou-se uma fragilidade: a diminuição da atenção da turma durante as exposições dos colegas. Esta observação evidenciou a necessidade de implementar estratégias específicas para manter o envolvimento de todos os alunos durante os momentos de partilha coletiva.

Face aos constrangimentos identificados na primeira atividade, foi necessário repensar estratégias para melhorar o desempenho e o envolvimento dos alunos. Sendo assim, a segunda experiência de aprendizagem foi focada no tema do tráfico negreiro (apêndice J1), onde se implementou uma abordagem completamente imersiva. Os alunos foram recebidos com cartões de identificação como “historiadores” e participaram numa simulação de “conferência de investigadores históricos” (apêndice J2), criando um ambiente de aprendizagem diferenciado que potencializou o envolvimento emocional e cognitivo.

A utilização do monumento “Porta do Não–Retorno” como elemento motivador representou uma estratégia de conexão entre o presente e o passado, permitindo aos alunos compreender a materialização da memória histórica. Este monumento, localizado na cidade de Uidá, no Benim, foi construído no local onde os escravos embarcavam nas suas últimas viagens para o continente americano. Para os escravos, representava o ponto de não–retorno, o lugar onde sabiam que não voltariam às suas terras natais. A utilização deste elemento histórico como recurso pedagógico permitiu aos alunos estabelecerem uma ligação emocional com os conteúdos, compreendendo aqui a dimensão humana dos processos históricos estudados.

As questões orientadoras seguiram uma progressão lógica, que promoveu o desenvolvimento do pensamento histórico, partindo da observação direta para a interpretação contextualizada (Roldão, 2009). Nesta experiência, a implementação do sistema de semáforo permitiu uma maior

organização para o trabalho dos grupos. Este recurso simples consistia na distribuição de três copos com as cores do semáforo por cada grupo de trabalho. A cor verde simbolizava “tudo bem!”, indicando que os alunos não necessitavam de auxílio e estavam encaminhados na tarefa; o amarelo significava “em discussão!”, demonstrando que os estudantes estavam a debater ideias sobre os conteúdos, mas sem necessitar de intervenção; por fim, o vermelho representava “ajuda!”, sinalizando que o grupo não conseguia chegar a conclusões sozinho e precisava do apoio da professora. Assim, a escolha deste recurso organizacional baseou-se na necessidade de promover uma maior autonomia e responsabilidade nos grupos, obrigando os alunos a estar atentos ao seu próprio processo de aprendizagem e a avaliar constantemente o estado do grupo (apêndice J3). Este sistema permitiu que os estudantes não ficassem preocupados em solicitar ajuda através do uso da voz, bastando alterar a cor do copo e aguardar pela aproximação da professora quando necessário. Para a mestrandia, exigiu uma atenção constante às cores dos copos para intervir no momento adequado. No entanto, mesmo com este sistema implementado, a professora em formação sentiu a necessidade de continuar a circular pelos grupos, sendo por vezes confrontada com comentários como “professora, o nosso copo não está na cor vermelha, por isso não precisa de estar aqui!”. A mestrandia sentia, contudo, a responsabilidade de discretamente acompanhar as dinâmicas de cada grupo e o trabalho que estava a ser desenvolvido. Como sustenta Nóvoa (2009), a criação de ambientes estruturados e organizados é fundamental para o sucesso das metodologias ativas. Este sistema foi adotado com facilidade, demonstrando que recursos organizacionais simples podem ter um impacto considerável na autonomia dos grupos.

A abordagem das questões-problema “De que forma a procura pelas riquezas resultou no sofrimento humano?” e “Que reflexos desse sofrimento podemos observar nos dias de hoje?”, estimulou o desenvolvimento do raciocínio histórico e a capacidade de estabelecer conexões temporais e permitiu aos alunos desenvolver uma compreensão mais integrada dos processos históricos (Costa, 2013). Aqui, os alunos demonstraram um raciocínio histórico desenvolvido, chegando imediatamente a conclusões pertinentes aquando da exploração do monumento: “vamos falar dos escravos” (aluno A.), “muitas pessoas ainda são escravas de outras (Aluno M.). Embora um dos tópicos a ser abordado por um dos grupos fosse o racismo, alguns alunos conseguiram estabelecer conexões temporais importantes, levantando a hipótese de que muitas

peças ainda são escravizadas nos dias de hoje, compreendendo assim que a história não tem fim e que muitas vezes se repete através de diferentes manifestações. Aqui, os alunos mantiveram-se ativos e interessados ao longo de todo o processo de aprendizagem, principalmente porque o tema despertava o seu interesse. Durante esta experiência, os estudantes trabalharam conteúdos sobre a migração forçada, tráfico negreiro e escravidão, bem como os problemas atuais que são consequência desses períodos históricos, nomeadamente o racismo e a escravidão no trabalho, tema que os próprios alunos mencionaram espontaneamente. Relativamente às fontes utilizadas (como notícias, mapas, vídeos, imagens e documentos escritos, priorizando a diversificação) foi notório observar a facilidade e agilidade que os estudantes desenvolveram na recolha de informações independentemente do tipo de fonte apresentada. Contudo, recordando a fragilidade identificada na primeira experiência relativamente ao momento das apresentações, onde os estudantes não prestaram atenção às exposições dos colegas, foi necessário implementar uma estratégia diferente da anterior. Assim, durante esta dinâmica, após cada apresentação dos grupos, era preenchido, em grande grupo, um esquema referente ao conteúdo apresentado pelos colegas. Esta estratégia exigiu uma concentração acrescida de todos os estudantes, uma vez que precisavam de contribuir para a construção do esquema que posteriormente iriam copiar para o caderno diário. Esta abordagem revelou-se eficaz, embora tenha gasto mais tempo e, apesar de cada momento ter um tempo estipulado, estando este sempre presente no quadro interativo (apêndice J4), foi necessário acelerar o processo. Inicialmente, estava previsto que fossem os próprios alunos a escrever no esquema, mas a mestrandia teve de encontrar uma alternativa, registando ela própria no quadro branco as contribuições que os estudantes iam oferecendo.

O trabalho em grupos favoreceu, também, a participação de alunos que habitualmente eram mais reservados, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Também, a mestrandia salienta que no momento de trabalho autónomo dos grupos, observou-se o comportamento de dois alunos com atitudes habitualmente desafiantes. Quando lhes foi dada a oportunidade de trabalharem juntos, mediante um compromisso, demonstraram uma participação ativa e construtiva. Este episódio ilustra a importância da gestão diferenciada e da confiança pedagógica na promoção de comportamentos positivos, evidenciando que as expectativas do professor podem influenciar o desempenho dos alunos de forma considerável.

Assim, as experiências inspiradas na aula-oficina implementadas demonstraram que esta metodologia promove uma aprendizagem verdadeiramente cooperativa, transformando os alunos em investigadores ativos que constroem conhecimento através da partilha e interpretação coletiva das fontes históricas. Também a evolução observada entre as duas experiências evidenciou a importância da reflexão pedagógica contínua, permitindo o refinamento de estratégias e a criação de ambientes mais envolventes e inclusivos.

O ensino de História e Geografia de Portugal constituiu para a professora estagiária um desafio que exigiu uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas implementadas. Uma das maiores dificuldades residiu em contrariar a perceção generalizada de que HGP constitui uma área monótona e pouco interessante. A mestranda reconhecia esta realidade, uma vez que durante o seu próprio percurso enquanto aluna havia ouvido comentários como “para que interessa saber o que aconteceu no passado?”, e também inicialmente não demonstrara grande interesse pelas aulas de HGP. Foi apenas no ensino secundário que desenvolveu uma perspetiva completamente diferente sobre a História, compreendendo a sua importância quando a sua professora afirmava que “a História é um ciclo vicioso”. Esta compreensão de que, olhando para o passado, é possível entender muitos acontecimentos atuais mostrou-se necessária para desenvolver o espírito crítico de compreensão do mundo contemporâneo. Assim, o maior desafio da professora em formação perante uma turma que não demonstrava interesse pela HGP consistiu em evidenciar que a História era não apenas importante, mas também que podia ser trabalhada de forma dinâmica e envolvente. Estes alunos encontravam-se habituados a métodos expositivos seguidos da resolução de exercícios e fichas formativas do manual escolar. Assim, com a implementação de dinâmicas distintas do habitual, principalmente através da utilização do trabalho cooperativo, a mestranda conseguiu despertar um maior interesse nos estudantes. Esta mudança tornou-se evidente quando, em todas as aulas, os alunos questionavam: “podemos trabalhar juntos outra vez?” ou, no final das sessões, perguntavam “na próxima aula podemos trabalhar assim outra vez?”. Para além de ser uma estratégia que os alunos apreciavam, verificou-se que aprendiam efetivamente desta forma, o que se tornava visível nos momentos do processo de aprendizagem, na consolidação de cada sessão e até quando algum tema era recapitulado. Para além do mais, durante este processo, a professora em formação apercebeu-se de que o domínio científico dos conteúdos constitui um pilar fundamental do ensino de HGP.

Embora possuísse uma formação sólida, reconhecia que por vezes havia algumas datas ou nomes ou até alguns conteúdos que poderiam estar esquecidos, podendo surgir questões mais específicas dos alunos que exigiam um conhecimento mais aprofundado. É de salientar que a História possui especificidades e nuances que devem ser compreendidas na sua totalidade, pelo que, antes de cada aula, mesmo dominando determinados conteúdos, a mestranda dedicava um determinado tempo a aprofundar o seu conhecimento sobre os mesmos. O ensino desta área disciplinar exige não apenas o domínio dos factos, mas também a compreensão dos processos, das causas e das consequências dos acontecimentos históricos, aspetos que se revelaram cruciais para responder adequadamente às curiosidades e questões dos estudantes. Ademais, a gestão do tempo emergiu como um dos aspetos mais desafiantes ao longo de todas as intervenções. Os cinquenta minutos de uma aula revelaram-se frequentemente insuficientes para implementar adequadamente a metodologia inspirada na aula-oficina. A organização da aula mostrava-se crucial, bem como a explicitação clara do que iria ser desenvolvido, momentos que necessitavam de tempo considerável. Posteriormente, era necessário tempo para o trabalho com os conteúdos e para a exploração dos mesmos em conjunto, permitindo que todos aprendessem uns com os outros, sendo esta última parte uma das mais importantes de todo o processo. A pressão temporal obrigava frequentemente a encurtar alguns aspetos das aulas para garantir que aquilo que fosse aprendido fosse verdadeiramente consolidado.

Todos estes desafios constituíram, contudo, oportunidades de crescimento e aprendizagem, proporcionando à mestranda uma visão mais clara e uma maior preparação para o ingresso no mundo profissional docente. A professora em formação compreendeu que ensinar HGP não consiste apenas em transmitir conteúdos, mas sim em garantir que os alunos compreendam efetivamente aquilo que está a ser ensinado, sentindo-se simultaneamente motivados para participar ativamente no processo de aprendizagem. Esta experiência demonstrou-lhe que um professor deve estar em constante aprendizagem, adaptando-se às particularidades de cada grupo de alunos e acompanhando a sua evolução, numa perspetiva de que cada novo ano letivo traz novos desafios e novas oportunidades de crescimento pedagógico não só em HGP, mas em todas as áreas do saber.

### **3.3. PROJETO “CIÊNCIA EM VOZ ALTA”**

A integração de tecnologias digitais no ensino das Ciências da Natureza tem-se revelado uma estratégia pedagógica fundamental para despertar o interesse e motivação dos alunos, particularmente quando se trata de turmas com perfis comportamentais mais desafiantes (Moreira et. al, 2020). O projeto “Ciência em Voz Alta” surge neste contexto como uma iniciativa que utiliza o formato podcast como ferramenta pedagógica, procurando transformar a abordagem tradicional dos conteúdos científicos numa experiência mais envolvente e significativa para os alunos.

Este projeto representou um momento importante do percurso formativo, tendo permitido testar estratégias pedagógicas diferenciadoras face a um desafio concreto: trabalhar com uma turma que demonstrava baixos níveis de motivação para as atividades curriculares. A experiência proporcionou uma compreensão prática de como metodologias adequadas ao perfil dos alunos podem transformar completamente a sua atitude face à aprendizagem.

Assim, o podcast, enquanto meio de comunicação digital, tem ganhado crescente relevância no contexto educativo português, sendo reconhecido como uma ferramenta capaz de promover a literacia científica e o desenvolvimento de competências comunicacionais (Cruz, 2009). A sua utilização no ensino das ciências permite não apenas a consolidação de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de capacidade de síntese, argumentação e comunicação científica dos estudantes (Carvalho et. al, 2009). Esta metodologia promove igualmente a alfabetização digital, competência essencial no século XXI, e facilita a conexão entre os conteúdos curriculares e o quotidiano dos alunos (Gomes, 2018).

#### **3.3.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA PARTICIPANTE**

O projeto “Ciência em Voz Alta” (apêndice K) foi implementado em duas turmas do 6.º ano de escolaridade, na área disciplinar de Ciências da Natureza, proporcionando uma oportunidade única de observar e comparar o impacto da metodologia em contextos diferenciados. A primeira turma caracteriza-se por apresentar um comportamento adequado e demonstrava interesse nas

atividades letivas regulares. Estes alunos mantinham níveis de atenção satisfatórios, participavam ativamente nas aulas e respondiam positivamente às estratégias pedagógicas implementadas dentro da sala de aula. A sua motivação intrínseca para os conteúdos curriculares era evidente, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Esta turma apresentava um historial académico estável, com resultados satisfatórios nas avaliações formais. Os alunos demonstravam competências de autorregulação da aprendizagem e capacidade de trabalho autónomo.

A segunda turma caracterizava-se por apresentar um comportamento desafiante, manifestando falta de interesse pelos conteúdos curriculares, mesmo quando eram aplicadas estratégias de diferenciação pedagógica. Estes alunos demonstravam dificuldades de concentração e baixos níveis de motivação para as atividades escolares, o que constituía um obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem (Veiga, 2013). Não obstante as dificuldades identificadas, a escolha desta turma foi intencional, procurando aplicar uma abordagem de reforço positivo. A estratégia consistiu em fazer os alunos sentirem-se valorizados e “escolhidos” para participar num projeto especial, procurando assim inverter a perceção negativa que frequentemente tinham das suas capacidades académicas (Lopes e Silva, 2010). Quando a proposta do projeto foi apresentada à turma, a receptividade foi imediata e entusiástica. Embora nem todos os alunos tenham manifestado interesse inicial em participar, a participação foi sempre voluntária, respeitando-se a autonomia e preferências individuais de cada estudante.

### **3.3.2. OBJETIVOS DO PROJETO**

Este projeto foi desenvolvido em parceria com o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, estabelecendo-se objetivos claros e mensuráveis para a sua implementação durante o segundo semestre letivo.

O objetivo geral do projeto consistiu em desenvolver um podcast educativo como estratégia para uma aprendizagem significativa dos conteúdos de Ciências da Natureza, promovendo o envolvimento ativo dos alunos e de modo a melhorar a sua motivação para as temáticas científicas. Como objetivos específicos, pretendeu-se promover a literacia científica através da comunicação oral estruturada (Martins et al., 2007), desenvolver competências de pesquisa,

síntese e comunicação científica, e fomentar o trabalho colaborativo e a responsabilidade partilhada. Procurou-se igualmente aumentar a motivação e o interesse dos alunos pelos conteúdos curriculares da área disciplinar de Ciências da Natureza, valorizar as suas competências através do reforço positivo, integrar tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de forma significativa (Carvalho, 2008), e estabelecer pontes entre os conhecimentos científicos e o quotidiano dos alunos.

O projeto visava igualmente responder aos desafios específicos da turma, procurando estratégias alternativas ao ensino “tradicional” que se revelassem mais eficazes para este perfil de alunos (Roldão, 2009).

### **3.3.3. REFLEXÃO SOBRE O PROJETO**

A implementação do projeto revelou-se um processo dinâmico e adaptativo, desenvolvido durante o segundo semestre letivo. Este percurso exigiu flexibilidade e capacidade de resposta às necessidades emergentes da turma. A apresentação inicial decorreu numa aula de 50 minutos, dedicada à perceção dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o podcast e à recolha das suas sugestões, promovendo desde logo um sentido de apropriação e envolvimento no projeto.

Durante o desenvolvimento, destacou-se um fenómeno particularmente revelador: os alunos começaram a questionar, com entusiasmo, quando teria lugar a gravação do podcast. Este comportamento, marcado por uma motivação crescente, contrastava claramente com a habitual atitude face às atividades curriculares convencionais. O primeiro episódio do podcast centrou-se no tema dos “Microorganismos”, um conteúdo previsto no currículo. A abordagem metodológica seguiu várias etapas: numa fase inicial, os alunos apropriaram-se do tema através de estudo autónomo, ou a pares, com recurso ao manual escolar e a pesquisas supervisionadas pelas professoras em formação. Após o momento anterior, as entrevistas foram dirigidas a alunos, professores, funcionários, ao subdiretor e ao diretor do Agrupamento de Escolas. Este contacto direto com diferentes elementos da comunidade educativa proporcionou uma experiência rica e significativa. Destacou-se, em particular, o momento em que o diretor recebeu os alunos no seu gabinete e ofereceu uma pequena lembrança, gesto que foi acolhido com entusiasmo e gratidão.



Figura 8 - Lembrança do diretor para os alunos que participaram no projeto (arquivo da mestrandia)

Para a elaboração do guião, e tendo em conta as características da turma, foi adotada uma estrutura pré-definida com espaços a preencher seguida da gravação do podcast com as vozes de todos os alunos. Esta estratégia facilitou a organização das ideias e permitiu o envolvimento de todos os alunos, incluindo os que inicialmente mostraram-se reticentes.

Os resultados superaram amplamente as expectativas. O entusiasmo foi evidente quando os alunos descobriram que o podcast estava disponível no *Spotify*, uma plataforma que já utilizavam diariamente. Sendo assim, o êxito do primeiro episódio deu origem à produção de um segundo, desta vez sobre a "Alimentação Saudável", a pedido dos próprios alunos. É de salientar que alguns

estudantes que inicialmente recusaram participar, voluntariaram-se para este novo episódio, evidenciando uma mudança de atitude face ao projeto.

Assim, este projeto demonstrou que os alunos desenvolveram aprendizagens significativas fora do contexto da sala de aula. A metodologia utilizada promoveu não apenas a aquisição de conhecimentos científicos, mas também o desenvolvimento de competências transversais essenciais (Alarcão, 2001):

- Competências comunicacionais, através da expressão oral adequada ao contexto científico;
- Competências digitais, pela utilização de ferramentas de gravação (neste caso o telemóvel);
- Competências sociais, através da interação com a comunidade escolar;
- Competências de pesquisa, na seleção e síntese da informação relevante.

A experiência do projeto “Ciência em Voz Alta” confirma o valor da diferenciação de estratégias pedagógicas em turmas com perfis comportamentais mais desafiantes (Nóvoa e Alvim, 2022). O podcast revelou-se uma ferramenta particularmente eficaz por estabelecer uma ligação direta com o universo dos alunos, valorizando-os enquanto protagonistas da aprendizagem.

Conclui-se que é possível transformar conteúdos, por vezes considerados áridos, em experiências desafiantes e motivadoras, desde que se adotem metodologias ajustadas ao perfil dos alunos e se explorem, de forma criativa, os recursos digitais disponíveis (Ponte, 2006). Os estudantes sentiram-se valorizados e reconhecidos por participarem num projeto diferenciado, apropriado às suas características, e que proporcionou aprendizagens relevantes além dos limites da sala de aula.

### 3.4. REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Durante todo o percurso da PES, tanto no 1.º como no 2.º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação acompanhou de forma constante o processo de ensino e aprendizagem. Esta dimensão avaliativa privilegiou o *feedback* contínuo como instrumento principal de regulação pedagógica, embora também fossem utilizadas grelhas de observação direta. No entanto, o maior foco foi o *feedback*, reconhecendo-se o seu valor na promoção de uma aprendizagem consciente e autorregulada.

A importância do *feedback* na prática educativa é amplamente reconhecida como uma estratégia fundamental para a construção de aprendizagem, tal como afirma Fernandes (2009). Esta abordagem permitiu que os alunos acompanhassem de perto o seu percurso académico, tornando-se conscientes dos seus progressos e dificuldades, bem como das estratégias necessárias para superar os desafios encontrados. O *feedback* não só se limitou aos momentos formais de avaliação, mas também englobou todo o quotidiano educativo e transformou cada interação numa oportunidade de crescimento e desenvolvimento. Para a mestranda, o *feedback* recebido pelas professoras cooperantes após cada aula lecionada revelou-se essencial para o seu desenvolvimento profissional. Estes momentos de reflexão partilhada constituíram autênticas oportunidades de aprendizagem, permitindo uma análise crítica das práticas implementadas e a identificação de estratégias de melhoria. Como refere Alarcão (2003), a formação de professores assenta em processos de reflexão partilhada e colaborativa que enriquecem o desenvolvimento profissional. Sendo assim, a experiência da PES permitiu compreender, de forma vivencial, a importância do professor reflexivo a construção de práticas educativas transformadoras. Para Alarcão (2001), o professor reflexivo é aquele que questiona constantemente a sua prática, analisa criticamente as suas decisões pedagógicas e procura continuamente estratégias de melhoria. É de destacar que esta capacidade reflexiva não é um dom natural, mas uma competência que se desenvolve através da experiência orientada e da análise sistemática das práticas educativas. Durante o estágio, a professora estagiária experienciou diferentes momentos de reflexão: a reflexão na ação, que permitiu ajustamentos imediatos durante as aulas; e a reflexão sobre a ação, desenvolvida nos momentos posteriores à prática letiva que possibilitou uma compreensão mais apurada dos processos de ensino e aprendizagem implementados,

contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência pedagógica mais aprofundada e crítica. Assim, a prática reflexiva permitiu igualmente reconhecer que cada turma constitui um universo único, com características específicas que exigem adaptações metodológicas constantes. As experiências desenvolvidas no 2.º ano e no 5.º ano exemplificaram esta realidade, demonstrando que não existem receitas pedagógicas universais, mas sim princípios orientadores que devem ser constantemente reinterpretados à luz dos contextos específicos de aprendizagem, o que levou a professora em formação a reconhecer e valorizar a flexibilidade e a adaptabilidade como características essenciais da prática docente.

A reflexão sobre estas experiências evidenciou que as metodologias ativas não constituem apenas estratégias pedagógicas inovadoras, mas representam uma filosofia educativa que reconhecem o aluno como sujeito ativo da sua aprendizagem. Esta perspetiva exige do professor uma postura de facilitador e mediador, capaz de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e desafiadores que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. Com as metodologias ativas, o ensino é feito através de práticas que trabalham com diferentes conceitos de maneira repetida e com *feedback* imediato, permitindo que o conhecimento se firme verdadeiramente nas mentes dos estudantes (Bacich & Moran, 2018). Assim, a experiência de estágio constituiu uma experiência transformadora que permitiu articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação com a realidade complexa e dinâmica das salas de aula. Esta articulação teórico-prática, mediada pela reflexão crítica e orientada pelo *feedback* contínuo, revelou-se fundamental na construção de uma identidade profissional sólida e consciente. A experiência confirmou que o professor reflexivo e a implementação de metodologias ativas constituem pilares essenciais de uma prática educativa de qualidade.

A capacidade de questionar, analisar e reformular constantemente as práticas pedagógicas, aliada à implementação de estratégias que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, emerge como condição essencial para a promoção de aprendizagens significativas e duradouras. Importa salientar que esta experiência formativa não representa um fim, mas antes um início de um percurso profissional que deve ser permanentemente orientado pela reflexão crítica, pela inovação pedagógica e pelo compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Como sustenta Nóvoa (2022), a formação de professores é

um processo contínuo que se prolonga ao longo de toda a carreira profissional, exigindo uma postura de permanente questionamento e renovação das práticas educativas.

O percurso da PES proporcionou aprendizagens que se revelaram estruturantes para a formação docente. A diferenciação pedagógica emergiu como uma competência central, mostrando que cada turma esconde uma diversidade de perfis de aprendizagem que exigem estratégias metodológicas diversificadas. Para além disso, a gestão da sala de aula constituiu outro desafio importante, assim como encontrar o equilíbrio entre a autoridade pedagógica e a proximidade efetiva. Entre as dificuldades sentidas, a gestão do tempo apresentou-se como o maior desafio, exigindo uma constante adequação entre os conteúdos programáticos e os ritmos individuais dos alunos. No entanto, para superar estas dificuldades, optou-se por planificar menos atividades por aula, garantindo que cada tarefa pudesse ser desenvolvida adequadamente sem pressas. Paralelamente, era sempre preparada uma atividade extra para caso o ritmo da turma fosse mais acelerado e as tarefas principais fossem concluídas antes do tempo previsto. Esta estratégia permitiu uma gestão mais equilibrada do tempo, evitando simultaneamente a sensação de correria e os períodos vazios que poderiam comprometer o envolvimento dos alunos.

Tendo em conta estas reflexões sobre a prática pedagógica, importa agora dar continuidade a esta análise através da apresentação do projeto de investigação desenvolvido durante o período de estágio. Este projeto procurou contribuir para uma abordagem mais dinâmica e envolvente do processo de ensino e aprendizagem, privilegiando o trabalho interdisciplinar como forma de enriquecer as experiências educativas dos alunos.

## **4. ENTRE PÁGINAS E PASSADOS: A ESCRITA LÚDICO-EXPRESSIVA COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL**

Este projeto de investigação propõe uma abordagem metodológica ao ensino da História e Geografia de Portugal, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, através da integração sistemática e estruturada de atividades de escrita lúdico-expressiva. A investigação estabelece pontes entre as áreas disciplinares de Português e HGP, procurando promover uma aprendizagem interdisciplinar que transcenda as tradicionais barreiras disciplinares.

O título “Entre Páginas e Passados” reflete simbolicamente a essência desta proposta: navegar entre as páginas dos textos criados pelos alunos e os passados históricos que procuram compreender, estabelecendo uma ligação dinâmica entre a produção escrita contemporânea e os eventos, personagens e contextos históricos estudados. As atividades de escrita lúdico-expressiva têm como objetivo permitir aos estudantes assumirem o papel de protagonistas na construção da sua aprendizagem.

### **4.1. MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS**

A motivação para este projeto de investigação surge da necessidade de encontrar estratégias pedagógicas que promovam uma aprendizagem mais envolvente e eficaz no ensino de História e Geografia de Portugal.

Durante os estágios realizados, a mestranda constatou que o ensino desta área disciplinar era frequentemente abordado de forma expositiva, observando que os alunos não demonstravam muito interesse pelos conteúdos. Esta perceção foi reforçada pela experiência académica da própria mestranda que, ao longo do seu percurso formativo, vivenciou dinâmicas semelhantes. Esta dupla experiência, enquanto aluna e futura professora, despertou a necessidade de

demonstrar a riqueza desta área disciplinar e de explorar metodologias que pudessem transformar a percepção dos estudantes sobre a História, como é o caso da escrita lúdico-expressiva. O contexto educativo atual exige abordagens que transcendam a mera transmissão de conhecimentos, privilegiando metodologias que estimulem o pensamento crítico e a capacidade de compreensão histórica dos alunos. Neste sentido, a integração de práticas de escrita lúdico-expressiva nas aulas de HGP apresenta-se como uma oportunidade para desenvolver não apenas competências disciplinares específicas, mas também competências transversais essenciais para a formação integral dos estudantes.

Desta forma, a questão de partida que orienta este estudo é a seguinte: “De que forma a integração de atividades de escrita lúdico-expressiva nas aulas de História e Geografia de Portugal influencia o envolvimento e a aprendizagem dos alunos?”. Esta questão central desdobra-se num objetivo geral e em objetivos específicos que conferem a direção e a estrutura do projeto de investigação.

O objetivo geral consiste em desenvolver o pensamento histórico através de narrativas. Por sua vez, os objetivos específicos incluem analisar os efeitos de atividades interdisciplinares (HGP e Português); estimular o pensamento histórico dos alunos através da produção de narrativas; desenvolver estratégias de escrita lúdico expressivas para o trabalho com conteúdos históricos; e promover uma atitude positiva face à História e à Escrita.

Esta abordagem metodológica alinha-se com as perspetivas contemporâneas da educação histórica, que, segundo Amado (2017), valorizam a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências do pensamento crítico e criativo.

## **4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

O tema do presente estudo situa-se na convergência entre duas áreas disciplinares, História e Geografia de Portugal e Português, englobando, mais concretamente, o ensino de HGP, a didática da escrita e as metodologias lúdico-expressivas. Esta triangulação conceptual permite uma

abordagem holística que reconhece a interdisciplinaridade como elemento fundamental para uma educação mais eficaz e envolvente.

Sendo assim, a escrita lúdico-expressiva caracteriza-se pela utilização de estratégias criativas que transformam o ato de escrever numa experiência prazerosa e envolvente. Esta abordagem contrasta com modelos mais tradicionais do ensino da escrita, frequentemente centrados na correção formal e na reprodução de modelos pré-estabelecidos (Barbeiro, 2003). Esta abordagem pedagógica integra a dimensão expressiva da escrita com elementos lúdicos que motivam os alunos para a produção textual, criando contextos autênticos em que a escrita surge como ferramenta de comunicação e descoberta (Sousa, 2003). Posto isto, o carácter lúdico desta metodologia não se limita ao entretenimento, mas constitui um meio eficaz de envolvimento cognitivo que facilita a aprendizagem significativa, permitindo que os estudantes se apropriem dos conhecimentos de forma mais natural e duradoura (Rodari, 2006).

O desenvolvimento do pensamento histórico constituiu um dos principais objetivos do ensino de História e Geografia de Portugal. Este processo envolve a capacidade de compreender a temporalidade, estabelecer relações de causa-efeito, analisar fontes históricas e construir interpretações fundamentadas sobre o passado (Barca, 2004). A narrativa histórica desempenha um papel central neste processo, funcionando como uma ponte entre o conhecimento académico e a compreensão pessoal dos alunos. Como refere Rusen (2001), a narrativa histórica permite organizar a experiência temporal e conferir sentido aos acontecimentos do passado, facilitando a construção de uma consciência histórica. A escrita lúdico-expressiva aplicada ao ensino da História potencia esta construção narrativa, uma vez que obriga os alunos a mobilizar conhecimentos, estabelecer conexões temporais e espaciais, e a assumir perspetivas de diferentes autores históricos (Lee, 2005). Através desta abordagem, os estudantes desenvolvem competências de pensamento histórico enquanto consolidam conhecimentos curriculares.

Assim, a utilização da escrita lúdico-expressiva no ensino de HGP oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento destas competências. Ao assumirem o papel de autores, os alunos são desafiados a mobilizar conhecimentos históricos, a estabelecer conexões temporais e a construir interpretações coerentes sobre os eventos estudados. A articulação entre as disciplinas de HGP e Português revela-se particularmente produtiva, uma vez que ambas partilham objetivos

comuns relacionados com o desenvolvimento de competências de literacia. Como destaca Carreto (1991, citado por Ribeiro, 2011), “constituir as narrativas elaboradas por crianças e adolescentes como objeto de investigação denota a compreensão da sua importância na aprendizagem histórica e no desenvolvimento do pensamento histórico” (p.3).

Sendo assim, é fundamental compreender que o ensino da História no século XXI exige abordagens que transcendam a mera transmissão de conhecimentos. Barca (2001) defende que o desenvolvimento do pensamento histórico requer estratégias que permitam aos alunos construir significados pessoais sobre os conteúdos históricos.

### **4.3. ASPETOS METODOLÓGICOS**

#### **4.3.1. UMA APROXIMAÇÃO À INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

A metodologia adotada neste projeto inscreve-se no paradigma da Investigação Ação (I-A), uma abordagem que se caracteriza pela participação ativa do investigador no processo de transformação das práticas educativas, enquadrando-se no paradigma sociocrítico, “que se caracteriza pela recolha sistemática de informações, de forma a promover mudanças sociais, sendo o investigador ou investigadores participantes ativos, com o objetivo final de obter respostas aplicáveis na prática do quotidiano dos próprios intervenientes e de outros interessados” (Traqueia et al., 2021, p. 34).

Este paradigma é particularmente relevante para o estudo, pois permite não apenas compreender como a escrita lúdico-expressiva pode ser utilizada no ensino de HGP, mas também implementar mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, de forma a promover uma aprendizagem mais significativa e emancipadora. A Investigação-Ação foi a estratégia adotada, pois permite implementar e avaliar práticas pedagógicas em tempo real, ajustando as intervenções conforme necessário para uma abordagem mais significativa. Também, esta garante que os intervenientes participem ativamente no processo, refletindo sobre os resultados, de modo a ajustar as práticas

conforme necessário. Isto contribui para a validade prática do estudo, uma vez que os dados são continuamente validados pelos próprios participantes (Traqueia et al., 2021).

Segundo Amado (2017), este paradigma permite uma maior compreensão dos fenómenos educativos, possibilitando simultaneamente a transformação das práticas pedagógicas. Assim, é de salientar que a escolha da Investigação-Ação como metodologia justifica-se, de acordo com Máximo-Esteves (2008), pela sua natureza cíclica e reflexiva, que permite aos professores-investigadores planificar, agir, observar e refletir sistematicamente sobre a sua prática.

Dado tudo isto, é fundamental caracterizar os participantes que constituíram o centro desta investigação, uma vez que as suas especificidades influenciaram diretamente a conceção e implementação das estratégias pedagógicas.

#### **4.3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

A recolha de dados neste projeto de investigação baseia-se na utilização de diferentes técnicas e instrumentos que permitem uma compreensão abrangente dos fenómenos em estudo. A diversificação dos instrumentos de recolha de dados contribuiu para aumentar a validade e a fiabilidade dos resultados, permitindo cruzar informações provenientes de diferentes fontes e obter uma visão mais completa da realidade. Assim, usaram-se:

- a) Inquérito por questionário destinado aos alunos (apêndice L), para conhecer as suas preferências pedagógicas e o seu olhar sobre as duas áreas disciplinares;
- b) Entrevista à professora cooperante de Português, que proporcionou informações valiosas sobre o contexto educativo, as características da turma e as estratégias pedagógicas habitualmente utilizadas. Este instrumento permitiu recolher dados sobre o perfil dos alunos, as suas competências em diferentes domínios e as principais dificuldades identificadas. O guião de entrevista (apêndice M) incluiu questões sobre as competências de leitura e interpretação dos alunos, as suas capacidades de escrita e expressão oral, bem como os fatores que influenciam a sua motivação e interesse pela área disciplinar;

- c) Registos fotográficos, sendo esta uma documentação visual que constituiu uma fonte complementar de informação, permitindo capturar dimensões de aprendizagem que escapam à verbalização;
- d) Observação direta e notas de campo que complementaram o quadro de instrumentos de recolha de dados, proporcionando uma perspetiva mais holística dos processos educativos. Sendo assim, estas permitiram documentar observações espontâneas sobre o comportamento dos alunos, as suas reações às atividades propostas e outros aspetos relevantes para a compreensão dos processos em estudo;
- e) Questionários de autoavaliação dos alunos que constituíram um instrumento privilegiado para aceder às perceções e reflexões dos estudantes sobre as experiências vivenciadas. Este instrumento foi aplicado no final de cada sessão com o intuito de compreender se as estratégias aplicadas ajudavam a compreender os conteúdos históricos e se os alunos apreciavam as experiências de aprendizagem, reconhecendo a importância da dimensão motivacional no processo de aprendizagem. Sendo assim, os questionários de autoavaliação permitiram recolher *feedback* imediato dos estudantes, possibilitando identificar aspetos que necessitavam de maior atenção em futuras implementações e proporcionando dados quantitativos e qualitativos sobre a eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas.

Estabelecidos os alicerces metodológicos e definidos os instrumentos de recolha de dados, procede-se à caracterização dos participantes, principais intervenientes do projeto de investigação realizado.

### **4.3.3. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

Conforme foi detalhadamente apresentado num dos capítulos anteriores (secção 2.3.1.), a turma do 5.º D, contexto de implementação deste projeto de investigação, era composta por 21 discentes, com a distribuição de sete raparigas e 14 rapazes, situados na faixa etária entre os 10 e os 12 anos.

Para efeitos desta investigação, importa retomar alguns aspetos centrais que condicionaram a abordagem metodológica adotada. A turma era composta por dois alunos com NAS, beneficiando

de adaptações curriculares significativas. Um destes alunos, com diagnóstico de PEA e ausência de comunicação verbal, não frequentava regularmente o ambiente de sala de aula, pelo que não participou no projeto de investigação. O segundo aluno, com PHDA, participou ativamente nas sessões e nas restantes aulas lecionadas, sendo as suas necessidades contempladas através de estratégias pedagógicas diferenciadas.

A dimensão multicultural da turma, com a presença de dois alunos de nacionalidades distintas (libanesa e francesa), que frequentavam parcialmente as aulas regulares, recebendo apoio especializado em PLNM, levou a uma atenção redobrada da mestrandia, de modo a incluí-los nas tarefas de escrita lúdico-expressiva. Uma das estratégias adotadas foi a colocação destes alunos em grupos dispostos a auxiliar e a cooperar com a aprendizagem.

Relativamente às competências específicas, importa destacar que os discentes demonstravam maior interesse pelas aulas de HGP comparativamente a Português, aspeto que influenciou positivamente a receção das atividades interdisciplinares propostas. No domínio da escrita, conforme identificado, muitos alunos enfrentavam dificuldades na elaboração de textos e na variação do vocabulário, o que tornou necessário um acompanhamento pedagógico mais atento durante as sessões.

No que toca aos resultados do inquérito por questionário, estes revelaram dados significativos para o planeamento das intervenções educativas. No que concerne às estratégias de aprendizagem preferidas, 65% dos alunos (13 estudantes) indicaram preferir assistir a vídeos ou documentários, seguindo-se as atividades práticas com 30% das preferências (seis alunos). Apenas um aluno manifestou interesse em escrever sobre acontecimentos históricos, sugerindo a necessidade de estratégias motivadoras para as atividades de escrita. Quanto à interdisciplinaridade entre HGP e Português, os resultados demonstraram uma divisão significativa: 60% dos alunos (12 estudantes) preferiram manter as disciplinas separadas, enquanto 40% (oito alunos) manifestaram interesse em atividades interdisciplinares. Estes dados orientaram a conceção de estratégias que respeitassem as preferências dos alunos, demonstrando simultaneamente as potencialidades da abordagem interdisciplinar. Relativamente aos tipos de atividades de escrita que gostariam de realizar nas aulas, 50% dos alunos (dez estudantes) demonstraram interesse em fazer bandas desenhadas com acontecimentos

históricos, seguindo-se o diário de personagens históricas com 40% das preferências (oito alunos). Apenas cinco alunos manifestaram interesse em escrever páginas de jornal.

Para além disto, a entrevista com a professora cooperante proporcionou informações complementares sobre o perfil da turma. Relativamente às competências de leitura, a professora confirmou que a turma conseguia identificar ideias principais e secundárias nos textos, não existindo géneros literários específicos em que apresentassem dificuldades. Contudo, salientou que o sucesso dependia muito do empenho individual dos alunos na tarefa. Alguns estudantes conseguiam relacionar o conteúdo dos textos com outros contextos, enquanto outros revelavam dificuldades neste domínio. No domínio da escrita, os alunos demonstravam capacidade para explorar conteúdos aprendidos na realização de atividades escritas, embora necessitassem de muita orientação. Alguns conseguiam redigir textos com coerência, mas requeriam acompanhamento constante e reforço positivo. A principal dificuldade identificada centrava-se nos erros ortográficos e no uso inadequado da pontuação. A professora cooperante identificou como estratégia preferencial para incentivar a escrita a implementação de processos de planificação seguidos de reescrita, permitindo aos alunos identificar e corrigir potenciais erros.

A avaliação das competências de expressão oral revelou heterogeneidade na turma, com alguns alunos a expressarem-se com facilidade enquanto outros demonstravam dificuldades significativas. Contudo, no geral, os alunos necessitavam de maior apoio na expressão oral.

Assim, esta caracterização dos participantes fornece o contexto necessário para compreender as opções metodológicas durante o processo de investigação-ação onde se materializa a articulação entre os fundamentos teóricos e a prática pedagógica.

#### 4.4. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O projeto de investigação desenvolvido centrou-se na exploração da escrita lúdico-expressiva como ferramenta pedagógica para o ensino da História e Geografia de Portugal no 5.º ano. As três sessões implementadas visaram promover uma aprendizagem interdisciplinar, combinando conteúdos históricos dos domínios “Portugal nos séculos XV e XVI” e “Da União Ibérica à Restauração” com competências de escrita criativa, onde se procurou criar pontes entre as duas áreas disciplinares, permitindo que os alunos consolidassem conhecimentos históricos através da produção textual criativa, criando igualmente condições para o melhoramento das competências no domínio da escrita.

A estratégia adotada baseou-se nos princípios da aprendizagem baseada na descoberta, onde os estudantes assumiram um papel ativo na construção do seu conhecimento (Bruner, 1961). Cada sessão integrou momentos de análise de fontes históricas com atividades de escrita lúdico-expressiva, seguindo uma progressão lógica: da escrita narrativa (diário de bordo) para a escrita poética sintética (adivinhas) e, finalmente, para a escrita jornalística objetiva (notícia). Esta sequência permitiu explorar diferentes géneros textuais como veículos da aprendizagem histórica, proporcionando aos alunos experiências diversificadas de produção escrita.

Importa destacar que esta abordagem foi estrategicamente integrada em diferentes momentos da aula ao longo das três sessões. A primeira sessão integrou esta ferramenta no momento de desenvolvimento, em que os alunos exploraram os conhecimentos sobre a expansão marítima através da produção de um diário de bordo. Na segunda sessão, a escrita foi integrada no momento de consolidação, utilizando a criação de adivinhas para síntese dos conteúdos sobre a missionação católica. E, por fim, na terceira sessão a escrita foi implementada na motivação, etapa em que os alunos tiveram a oportunidade de construir uma notícia sobre a Restauração da Independência.

Esta abordagem demonstra a versatilidade da escrita lúdico-expressiva como uma estratégia adaptável às diferentes necessidades pedagógicas de cada fase da aula, proporcionando aos docentes uma ferramenta flexível para diversificar as suas práticas educativas.

#### **4.4.1. SESSÃO 1 – TODOS A BORDO POR MARES NUNCA DANTES NAVEGADOS**

A primeira sessão (apêndice N1), com a duração de 150 minutos, abordou a expansão marítima portuguesa, focando-se nas embarcações, instrumentos e técnicas de navegação utilizadas durante os séculos XV e XVI. Esta sessão inaugurou o projeto com uma proposta ambiciosa: transformar os alunos em escrivães históricos através da produção de um diário de bordo.

O momento inicial da aula envolveu a distribuição de bilhetes de viagem (apêndice N2) com a frase “Todos a bordo por *mares nunca dantes navegados!*” e, no verso, um excerto do Canto I d’*Os Lusíadas*. Esta estratégia permitiu estabelecer uma ligação imediata com o tema da aula, criando um ambiente motivador para a aprendizagem. A partir da análise deste excerto, os estudantes conseguiram identificar o contexto histórico das navegações portuguesas e compreender o contexto histórico das navegações portuguesas e identificar os múltiplos desafios enfrentados pelos navegadores: as precárias condições a bordo das navegações, os problemas de higiene e alimentação durante as longas viagens, as condições sanitárias deficientes, os riscos inerentes ao contacto com povos desconhecidos, bem como a incerteza de regressar à pátria.

Após um momento de consolidação teórica, através da visualização de um vídeo informativo sobre os instrumentos e técnicas de navegação e da audição da “Canção de marinhar” de Rui Veloso, a professora em formação introduziu o conceito de diário de bordo e a figura do escrivão. Aqui, a utilização de recursos multimédia, incluindo avatares criados por Inteligência Artificial e uma carta fictícia do Infante D. Henrique, contribuiu para envolver os alunos na narrativa histórica e prepará-los para o desafio de escrita que se seguiria.

O momento central da sessão consistiu na produção de um diário de bordo, processo que se desenvolveu em várias etapas estruturadas. Primeiramente, os alunos foram organizados em cinco grupos, cada um responsável por assumir a identidade de um escrivão fictício (apêndice N3),

com características específicas de personalidade e estilo de escrita. Para orientar o processo de escrita, a mestranda implementou uma estratégia de pré-escrita. Nesta etapa, cada grupo recebeu um roteiro de planificação (apêndice N4) que incluía questões orientadoras sobre a estrutura do diário de bordo, os elementos narrativos essenciais e as características específicas do escritor que representavam. Os alunos discutiram em grupo as suas ideias, consultaram as fontes historiográficas fornecidas sobre as viagens marítimas e esboçaram o conteúdo do seu texto. Sendo assim, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007), a escrita colaborativa “permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, (...) apresentar argumentos [e] tomar decisões em conjunto” (p.10), o que permite a interação entre os alunos do mesmo grupo bem como a sua participação ativa. Durante esta fase de planificação, os alunos demonstraram uma capacidade notável de estabelecer conexões temporais: utilizando as fontes históricas fornecidas, os alunos conseguiram situar-se e entender os acontecimentos que se passaram em cada viagem. No entanto, a fase da escrita propriamente dita revelou-se mais complexa do que inicialmente previsto. Durante este processo, a professora estagiária observou que os grupos enfrentaram dificuldades em harmonizar diferentes perspetivas sobre o conteúdo e a estrutura do texto. Cada elemento apresentava ideias distintas sobre como iniciar a página do diário ou desenvolver determinados aspetos da narrativa, gerando momentos de negociação e debate dentro dos grupos. Nestes momentos, a orientação da mestranda tornou-se fundamental para ajudar os grupos a resolver as suas dificuldades e a encontrar soluções em conjunto, nomeadamente com o grupo em si, evitando conflitos internos e facilitando um ambiente onde cada aluno pudesse expressar a sua opinião de forma respeitosa. Embora este aspeto tenha prolongado a atividade, demonstrou um envolvimento genuíno dos alunos na tarefa e o seu empenho em produzir textos de qualidade histórica e literária. Um exemplo ilustrativo desta apropriação criativa dos conteúdos ocorreu quando um dos grupos mencionou que “estavam rodeados de um líquido azul”. Este grupo, que ficou com o escritor Manuel Atrapalhadinho, respondeu ao questionamento da mestranda através da aluna M.: “professora, não vê que o nosso escritor é atrapalhadinho? Ele não percebeu logo que estava no mar”. Esta resposta evidenciou como os estudantes conseguiram assumir a perspetiva das suas personagens históricas, adaptando a linguagem e o estilo narrativo às características específicas dos escritores que representavam.

Relativamente ao processo de revisão este foi mediado por uma lista de verificação (apêndice N5) que permitiu aos estudantes analisar aspetos fundamentais como a ortografia, a pontuação, a coerência narrativa e a adequação às características do escritor representado. Esta ferramenta de autorregulação revelou-se valiosa para desenvolver competências metacognitivas de escrita (Flower & Hayes, 1981). Finalmente, os textos foram reescritos numa folha com aparência de papel, conferindo autenticidade histórica aos produtos finais (apêndice N6).

Os resultados da autoavaliação (apêndice N7) da primeira sessão revelaram indicadores positivos quanto à eficácia da estratégia de escrita lúdico-expressiva implementada. Relativamente à compreensão dos conteúdos históricos, os dados demonstraram que 80% dos alunos (16 em 20) conseguiram compreender totalmente os principais aspetos da vida a bordo nas caravelas, enquanto 20% (quatro alunos) evidenciaram algumas dificuldades na mobilização dos conhecimentos adquiridos. Estes resultados sugerem que a abordagem baseada na produção de diários de bordo facilitou a assimilação dos conteúdos para a maioria dos estudantes.

No que concerne ao contributo específico da atividade de escrita para a compreensão temática, 90% dos alunos (18 em 20) reconheceram que a produção do diário de bordo constituiu uma ferramenta eficaz para o entendimento do tema, enquanto apenas 10% (dois alunos) consideraram que esta estratégia teve um impacto parcial na sua aprendizagem. Estes dados corroboram a premissa de que a escrita criativa pode funcionar como mediadora da aprendizagem histórica, permitindo aos alunos uma apropriação mais significativa dos conteúdos.

A dimensão motivacional da sessão obteve uma receção unanimemente positiva, com todos os alunos a manifestarem a satisfação pela experiência vivenciada. Os comentários qualitativos recolhidos ilustram esta perceção: “Gosto das aulas assim, ajuda a compreender melhor a matéria e a perceber como é que eles faziam nos séc. XV e XVI.”; “Foi diferente/engraçado, portanto gostei.”; “Foi muito divertido e gostaria de ter mais aulas assim.” Estas verbalizações evidenciaram não apenas o apreço pela estratégia aplicada, mas também o reconhecimento do seu valor pedagógico pelos próprios alunos. Contudo, emergiu também uma reflexão crítica sobre a dinâmica em grupos, conforme ilustrado pelo comentário: “Gostei da aula, mas no meu grupo

alguns não colaboraram.”, indicando a necessidade de uma maior atenção aos processos de trabalho em grupo.

Esta primeira sessão revelou-se eficaz na concretização dos objetivos definidos. No que se refere ao desenvolvimento do pensamento histórico através de narrativas, os alunos conseguiram não apenas mobilizar conhecimentos factuais sobre a expansão marítima, mas também desenvolver capacidades de interpretação histórica através da análise de fontes. Como por exemplo, a produção de diários de bordo exigiu que estabelecessem conexões entre os diferentes elementos históricos, como os instrumentos de navegação, as condições de vida a bordo e as descobertas realizadas nas viagens, construindo assim narrativas coerentes que demonstraram uma compreensão integrada dos conteúdos, tal como é visível na figura abaixo.

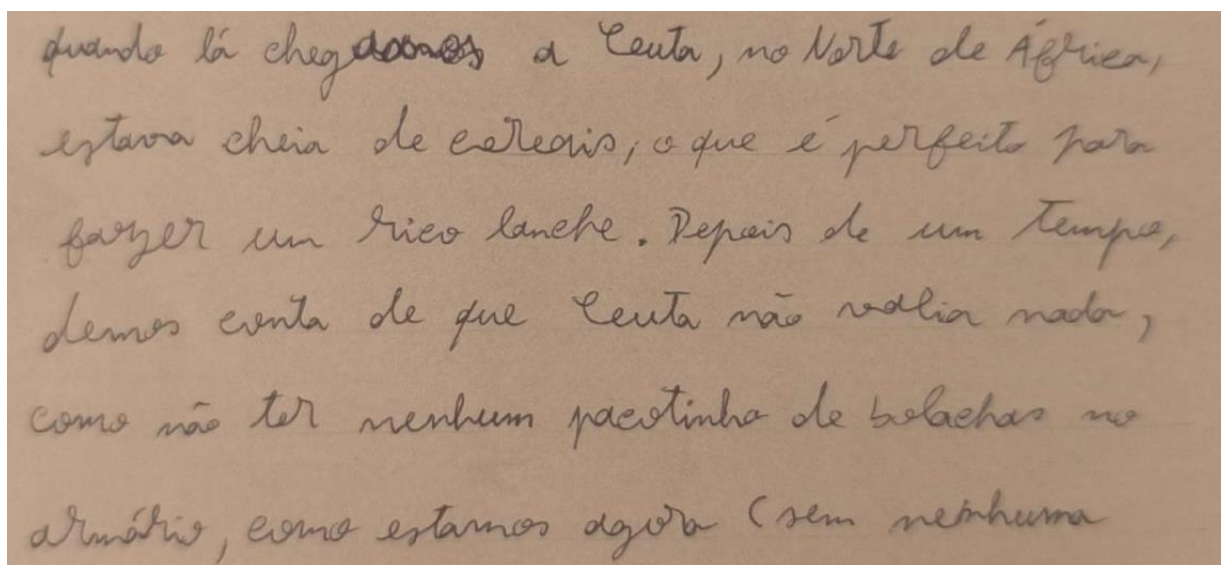


Figura 9 - Viagem a Ceuta (texto escrito pelos alunos)

Quanto ao segundo objetivo, analisar o impacto de atividades interdisciplinares entre História e Geografia de Portugal e Português, os resultados foram igualmente positivos. Apesar de na maioria os alunos preferirem as duas áreas do saber separadas, os resultados foram bastante positivos. Os alunos melhoraram as suas competências de escrita, evidenciando um maior desenvolvimento na estruturação dos textos, na variedade linguística e na utilização de sinais de pontuação, enquanto consolidavam conhecimentos históricos.

#### **4.4.2.SESSÃO 2 – MENTES EM AÇÃO: ADIVINHAS SOBRE A MISSIONAÇÃO**

A segunda sessão (apêndice 01), com a duração de 50 minutos, representou uma evolução natural do projeto ao explorar um gênero textual mais sintético e desafiante: a adivinha. Centrada no papel da missionação católica na expansão portuguesa, esta sessão testou a capacidade dos alunos para condensar conhecimentos históricos complexos em textos breves e criativos.

A aula iniciou-se com a apresentação de uma adivinha sobre a figura do missionário, que funcionou simultaneamente como um elemento motivador e modelo textual. Esta estratégia despertou, de imediato, a curiosidade dos estudantes e introduziu o formato textual que trabalhariam.

O desenvolvimento da aula baseou-se numa abordagem progressiva que combinava a análise de fontes históricas (apêndice 02) com a resolução de adivinhas de dificuldade crescente (apêndice 03). A mestranda organizou o conteúdo em três secções geográficas (África, Brasil e Oriente), sendo que cada uma era acompanhada por uma adivinha com características específicas. Na primeira parte, relativa à missionação no Reino do Congo, os estudantes completaram uma adivinha com lacunas e palavras de apoio lateral, permitindo uma primeira aproximação ao formato. Na segunda parte, sobre o Brasil, resolveram uma adivinha com maior grau de exigência, completando lacunas sem apoio visual, o que exigiu uma maior mobilização de conhecimentos. Finalmente, na secção dedicada ao Oriente, enfrentaram o desafio mais complexo: criar dois versos finais de uma adivinha sobre a missionação no Japão. Esta progressão didática respeitou os princípios da zona de desenvolvimento próximo, proporcionando desafios adequados ao nível dos alunos (Vygotsky, 1978). Cada grupo dispôs de sete minutos para analisar os documentos históricos e resolver as questões correspondentes, período durante o qual a mestranda observou um grande envolvimento e cooperação entre os alunos. Estes discutiam ativamente as possíveis respostas, estabelecendo conexões entre os conteúdos documentais e os elementos das adivinhas.

O momento mais relevante para a escrita lúdico-expressiva ocorreu na fase final da sessão, a consolidação, quando os grupos foram desafiados a produzir as suas próprias adivinhas sobre os conteúdos trabalhados. Para apoiar este processo, foi disponibilizada uma folha de orientações (apêndice 04) baseada nas estratégias propostas por Rodari (2006) no seu livro *Gramática da Fantasia*. Este suporte metodológico incluía sugestões temáticas (locais de missionação, objetos simbólicos, dificuldades enfrentadas) e técnicas de construção de enigmas, de modo que os estudantes não se dispersassem do que era proposto. Este processo revelou aspetos interessantes sobre a apropriação dos conteúdos pelos alunos. A mestranda observou que os estudantes procuravam deliberadamente “complicar” as suas criações, tornando-as mais desafiadoras para os colegas. Esta atitude demonstrou uma compreensão dos mecanismos do género textual e evidenciou que os alunos conseguiram transformar informações históricas em produtos criativos (apêndice 05) que exigiam conhecimento e atenção para serem decifrados.

Os alunos revelaram um espírito competitivo saudável durante esta atividade, conforme evidenciado pelo comentário de um dos grupos: “vamos fazer uma adivinha difícil para ver se eles conseguem adivinhar”. Esta atitude refletiu não apenas o envolvimento na tarefa, mas também a compreensão de que as adivinhas constituíram uma forma eficaz de consolidar e testar conhecimentos. Um exemplo concreto da qualidade das produções dos alunos pode ser observado na seguinte adivinha criada sobre a missionação no Japão:

“No território que têm de adivinhar  
Algo terrível aconteceu,  
Pois o cristianismo fomos espalhar  
E fomos crucificados  
Quem somos nós?”

Esta produção evidencia como os alunos conseguiram sintetizar conhecimentos complexos sobre as dificuldades enfrentadas pelos missionários no Oriente, demonstrando compreensão das especificidades da missionação em diferentes contextos geográficos.

Durante esta sessão, verificou-se também uma situação que exemplifica os desafios da gestão das dinâmicas de grupo. O aluno L. dirigiu-se à professora estagiária manifestando uma

preocupação: “Professora, gostaria de falar consigo devido ao meu grupo. O aluno G. não participa, está desatento e tenta nos distrair. Não quero ficar com ele no grupo.” A abordagem adotada pela mestranda, privilegiando o diálogo e a mediação com o aluno G., resultou numa mudança comportamental que foi posteriormente reconhecida e elogiada, demonstrando como a gestão cuidadosa das dinâmicas de grupo pode contribuir para o desenvolvimento da responsabilidade individual e coletiva e com uma simples conversa entre dois alunos a compartilharem como se sentiam beneficiou o funcionamento e o sucesso do grupo.

A autoavaliação da segunda sessão (apêndice 06), apresentou resultados que confirmaram a adequação da estratégia pedagógica implementada. A análise dos dados revela uma receção globalmente positiva por parte dos alunos, onde se observa que a maioria dos estudantes manifestou ter apreciado a aula e aprendido conteúdos significativos. Foi pedido a opinião dos alunos acerca da aula e 14 alunos evidenciaram que gostaram da aula e aprenderam conteúdos novos e, seis alunos selecionaram a opção “adorei a aula e aprendi muito!”. Esta votação fez com que a mestranda entendesse a articulação entre o gostar e o aprender, pois é fundamental que estas duas palavras estejam em consonância de modo a motivar os alunos (gostar) para aprender significativamente.

Relativamente à compreensão dos conteúdos específicos demonstram resultados consistentemente elevados nas diferentes dimensões geográficas abordadas. A compreensão da missionação no Império Português revelou-se sólida, com aproximadamente 12 alunos a demonstrarem o domínio total do tema e cerca de oito alunos com compreensão parcial. Similarmente, a missionação em África apresentou cerca de 13 alunos com domínio completo e sete com uma compreensão parcial, enquanto no Brasil registaram aproximadamente 11 alunos com domínio total e nove com compreensão parcial. A missionação no Oriente apresentou resultados ligeiramente inferiores, com apenas 11 alunos a demonstrar o domínio completo, o que pode refletir uma maior complexidade dos conteúdos relacionados com este contexto geográfico específico.

No que toca à perceção dos alunos sobre a atividade de criação de adivinhas, esta revela dados particularmente relevantes para a validação da estratégia de escrita lúdico-expressiva. Aproximadamente 15 alunos manifestaram ter gostado de criar adivinhas com o seu grupo,

enquanto 10 alunos reconheceram que esta atividade os ajudou a compreender os conteúdos. Apenas cinco alunos consideraram o ponto “mais ou menos” na criação das adivinhas, e um número menor indicou que a atividade ajudou “mais ou menos” na compreensão. A ligeira discrepância entre o prazer na criação e o reconhecimento da sua utilidade pedagógica sugere que, embora a atividade tenha sido bem recebida do ponto de vista motivacional, alguns alunos podem não ter estabelecido uma ligação consciente entre a criação e o processo de aprendizagem, o que constitui uma reflexão importante para futuras implementações.

A gestão das dinâmicas de grupo nesta sessão beneficiou da experiência da sessão anterior, tendo a mestrandia implementado estratégias mais eficazes de mediação de conflitos, alterando alguns grupos e privilegiando o diálogo entre os estudantes, resultando num ambiente mais harmonioso e produtivo.

#### **4.4.3. SESSÃO 3 – EM DESTAQUE: A RESTAURAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA**

A terceira e última sessão (apêndice P1), com a duração de 50 minutos, completou a progressão metodológica do projeto ao introduzir a escrita jornalística, centrada na Restauração da Independência de 1640.

A estratégia de escrita desta sessão diferenciou-se das anteriores por seguir um modelo de construção–desconstrução–reconstrução textual. A aula iniciou-se com a distribuição de uma notícia incompleta (apêndice P2) sobre os acontecimentos de 1640, que os alunos, organizados em grupos, completaram com base exclusivamente na análise de ilustrações históricas. Esta abordagem inicial exigiu que os estudantes mobilizassem conhecimentos prévios e desenvolvessem competências de inferência a partir de fontes iconográficas (Barca, 2004). Este processo foi desafiante, pois os alunos dispunham apenas de pistas visuais para reconstruir a narrativa histórica. Cada grupo interpretou as imagens de forma ligeiramente diferente, no entanto todos os grupos conseguiram chegar, de certo modo, ao acontecimento (apêndice P3).

O desenvolvimento da sessão incluiu a análise sistemática de documentos escritos e pinturas sobre a Restauração, proporcionando aos alunos informações detalhadas sobre as causas do

descontentamento com o domínio filipino e os eventos do dia 1 de dezembro de 1640. Houve um trabalho de fontes diversificadas, o que permitiu que os estudantes desenvolvessem competências de análise documental enquanto adquiriam conhecimentos curriculares sólidos (apêndice P4).

Um dos momentos mais interessantes ocorreu na fase de consolidação, quando os alunos revisitaram as suas produções iniciais. Após a análise das fontes históricas, cada grupo releu a notícia que havia completado no início da aula e refletiu criticamente sobre a resposta. Este momento terminou com uma revisão coletiva que permitiu que identificassem os elementos a corrigir, informações a acrescentar e perspectivas a ajustar nas suas notícias. Como exemplo, os alunos reconheceram a necessidade de incluir detalhes sobre a morte de Miguel de Vasconcelos, que foi assassinado por um grupo de fidalgos e posteriormente atirado pela janela do Paço Real para o Terreiro do Paço, evento que marcou o início da Restauração da Independência e a fundação da quarta dinastia portuguesa com D. João IV. A construção colaborativa de uma resposta comum, em grande grupo, foi uma opção pedagógica que, para além de permitir gerir mais eficazmente o tempo limitado, possibilitou que os alunos partilhassem o seu conhecimento com a turma, ouvindo e discutindo as ideias. Os alunos partilharam as suas reflexões sobre as alterações necessárias e negociaram uma versão consensual da notícia que incorporasse os conhecimentos adquiridos durante a sessão. Esta fase promoveu o diálogo entre perspectivas diferentes e consolidou as aprendizagens através da verbalização e sistematização dos conteúdos trabalhados.

Os resultados da autoavaliação da terceira sessão (apêndice P5) demonstraram a consolidação bem-sucedida do projeto de escrita lúdico-expressiva. Os dados quantitativos revelam que a totalidade dos alunos conseguiu compreender os acontecimentos do primeiro dia de dezembro de 1640.

Esta unanimidade nos resultados sugere que a estratégia de construção-desconstrução-reconstrução textual, aliada à análise de fontes iconográficas e documentais, proporcionou uma base sólida para a apreensão dos conteúdos. A ausência de respostas nas restantes categorias indica que a metodologia implementada conseguiu responder às necessidades de aprendizagem de todos os participantes.

Relativamente ao contributo específico da criação da notícia para a compreensão dos conteúdos históricos, os dados mostram que 16 alunos reconheceram esta estratégia como eficaz, enquanto cerca de quatro alunos consideraram que ajudou parcialmente. Nenhum aluno indicou que a atividade não contribuiu para a sua aprendizagem. Estes resultados identificam a eficácia da estratégia implementada como uma ferramenta útil que proporciona a aprendizagem, demonstrando assim que a maioria dos estudantes estabeleceu uma ligação consciente entre o processo de escrita e a apreensão dos conteúdos.

Os comentários qualitativos recolhidos reforçam a perceção positiva dos alunos sobre a sessão: “Não mudaria nada desta aula, foi muito completa e fixe:”; “Não mudaria nada, a aula correu muito bem.” Estes comentários evidenciam não apenas a satisfação com a experiência, mas também o reconhecimento da adequação da proposta pedagógica. Contudo, emergiu novamente uma reflexão sobre as dinâmicas de grupo, expressa no comentário: “Quem se portava mal no grupo devia ficar a trabalhar sozinho.”, sugerindo a persistência de desafios relacionados com a cooperação entre os pares.

## 4.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste projeto de investigação proporcionou uma reflexão aprofundada sobre as potencialidades das metodologias interdisciplinares na promoção de aprendizagens significativas. Através da implementação das três sessões educativas, foi possível constatar não apenas a viabilidade da abordagem proposta, mas também a sua eficácia na transformação das perceções dos alunos relativamente ao ensino da História e ao desenvolvimento de competências de escrita.

Neste contexto, um dos aspetos que se revelou fundamental ao longo de todo o processo foi a atenção sistemática dedicada à revisão dos textos produzidos pelos alunos. Com efeito, conforme identificado pela professora cooperante na entrevista inicial, as principais dificuldades dos estudantes centravam-se na pontuação, ortografia e diversificação do vocabulário. Face a este diagnóstico, a mestranda integrou deliberadamente em todas as sessões momentos específicos

de revisão textual, utilizando listas de verificação, ou até mesmo um trabalho feito oralmente quando o tempo ficava escasso, orientando os alunos na análise crítica das suas produções. Esta estratégia mostrou-se eficaz, uma vez que permitiu aos estudantes desenvolver competências metacognitivas de escrita enquanto consolidavam conhecimentos históricos (Flower & Hayes, 1981). Deste modo, a implementação de processos de planificação seguidos de reescrita, conforme sugerido pela professora cooperante, contribuiu significativamente para a melhoria da qualidade dos textos produzidos e para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos.

Paralelamente a esta preocupação com a qualidade formal dos textos, a análise dos dados recolhidos através dos questionários iniciais evidenciou preferências claras dos estudantes por determinados tipos de atividades, nomeadamente a produção de bandas desenhadas e a escrita de cartas ou diários de personagens históricas. Assim sendo, a mestranda procurou, sempre que possível, alinhar as propostas pedagógicas com estas preferências, como se verificou na primeira sessão com a produção de um diário de bordo. Contudo, a terceira sessão, dedicada à escrita jornalística, constituiu um desafio metodológico. Efetivamente, apesar de apenas 25% dos alunos terem manifestado inicialmente interesse por este tipo de atividade, os resultados da autoavaliação demonstraram uma receção positiva, com a totalidade dos estudantes a conseguir compreender os conteúdos abordados. Consequentemente, esta experiência sublinha a importância de desafiar as perceções iniciais dos alunos e de lhes proporcionar oportunidades de descoberta de novas modalidades de aprendizagem. Tal como refere Roldão (2009), a diversificação de estratégias pedagógicas permite não apenas responder aos diferentes estilos de aprendizagem, mas também desenvolver competências que os estudantes inicialmente não reconhecem como relevantes ou interessantes.

Simultaneamente, o trabalho cooperativo emergiu como um elemento transversal e fundamental em todas as sessões implementadas. A este respeito, a constituição estratégica dos grupos, considerando as necessidades de cada aluno, revelou-se essencial para o sucesso das atividades propostas. De acordo com Lopes & Silva (2009), a aprendizagem cooperativa não apenas promove o desenvolvimento académico, mas também fortalece competências sociais e comunicacionais. Todavia, durante o desenvolvimento do projeto, emergiram algumas tensões em alguns grupos que exigiram uma intervenção pedagógica cuidadosa.

Por outro lado, a presença de dois alunos com PLNМ constituiu um desafio adicional que exigiu uma atenção redobrada por parte da professora em formação. Neste âmbito, a colocação destes estudantes em grupos dispostos a auxiliar e cooperar revelou-se uma estratégia eficaz, embora tenha requerido uma presença constante e atenta da professora estagiária. Além disso, esta experiência sublinhou a importância da diferenciação pedagógica e da criação de ambientes inclusivos que permitam a todos os alunos participar ativamente nos processos de aprendizagem (Cosme, 2018).

Numa perspetiva mais ampla, a progressão metodológica implementada ao longo das três sessões, da escrita narrativa, para uma adivinha e, finalmente, para a escrita jornalística, permitiu uma exploração diversificada das potencialidades da escrita lúdico-expressiva como ferramenta de aprendizagem histórica. Desta forma, cada género textual proporcionou desafios específicos, confirmando assim a pertinência da diversificação de estratégias no ensino de HGP. Neste contexto, a análise dos dados de autoavaliação evidenciou resultados consistentemente positivos em todas as sessões, sugerindo que a abordagem interdisciplinar conseguiu responder às necessidades de aprendizagem dos estudantes e promover uma compreensão mais profunda dos conteúdos históricos.

À luz dos objetivos específicos traçados para este projeto de investigação, é possível estabelecer um balanço conclusivo das conquistas alcançadas. Relativamente ao primeiro objetivo, analisar o impacto de atividades interdisciplinares, as evidências recolhidas demonstram claramente que a articulação entre as áreas disciplinares de HGP e Português potenciou significativamente a aprendizagem dos alunos. Os dados das autoavaliações revelaram percentagens elevadas de compreensão dos conteúdos históricos em todas as sessões, com destaque para a terceira sessão onde se registou uma compreensão total por parte de todos os participantes. Ademais, os comentários qualitativos dos estudantes confirmaram que as atividades interdisciplinares facilitaram a compreensão dos conteúdos e proporcionaram experiências de aprendizagem mais envolventes e significativas.

No que concerne ao objetivo estimular o pensamento histórico dos alunos através da escrita lúdico-expressiva para o trabalho com conteúdos históricos, os resultados evidenciaram um sucesso notável. A progressão metodológica implementada, desde a escrita narrativa dos diários

de bordo até à síntese poética das adivinhas e à objetividade jornalística das notícias, permitiu aos alunos mobilizar conhecimentos históricos de formas diversificadas e criativas. Os alunos demonstraram capacidade de estabelecer conexões temporais ao situarem corretamente os acontecimentos históricos, relacionando-os com as suas causas e consequências. Esta evolução tornou-se evidente através da análise de fontes históricas, atividade que permitiu aos estudantes extrair informações relevantes dos documentos apresentados e construir interpretações fundamentadas. Os resultados obtidos pelos alunos demonstraram o desenvolvimento de competências centrais do pensamento histórico, conforme defendido por Barca (2004), revelando uma progressiva autonomia na interpretação e contextualização de conteúdos históricos.

Finalmente, quanto ao terceiro objetivo – promover uma atitude positiva face à História e à Escrita – os dados recolhidos atestam uma abordagem positiva nas perceções dos alunos. Comentários como “Gosto das aulas assim, porque ajuda a compreender melhor a matéria” ou “Foi muito divertido e gostaria de ter mais aulas assim”, evidenciaram uma satisfação face às estratégias implementadas. Simultaneamente, o envolvimento ativo dos alunos nas atividades de escrita e o reconhecimento expresso do contributo destas estratégias para a sua aprendizagem sugerem uma alteração positiva na relação com a produção textual, superando algumas das dificuldades inicialmente identificadas e desenvolvendo uma perspetiva mais confiante relativamente à escrita.

Desta forma, o presente projeto demonstrou que a escrita lúdico-expressiva constituiu uma ponte eficaz entre o conhecimento histórico e a experiência pessoal dos alunos, transformando a sala num espaço de descoberta onde o passado ganha vida através da criatividade.

Contudo, é importante reconhecer as limitações que condicionaram este estudo. A gestão do tempo revelou-se um constrangimento significativo, com sessões que excederam consideravelmente a duração prevista, especialmente a primeira sessão que se prolongou muito além dos 100 minutos inicialmente planeados. A organização dos alunos em grupos de trabalho constituiu outro desafio, uma vez que as dinâmicas cooperativas, embora enriquecedoras, geraram momentos de tensão que requereram mediação pedagógica cuidadosa. Adicionalmente, o contexto de estágio implicou limitações temporais para o desenvolvimento do projeto, não

permitindo uma implementação mais extensiva que poderia ter proporcionado dados mais robustos sobre o impacto a longo prazo da metodologia. Para além do mais, a novidade da abordagem tanto para a professora estagiária como para os alunos exigiu um período de adaptação que condicionou a fluidez inicial das atividades, embora tenha proporcionado aprendizagens valiosas para futuras implementações.

## CONCLUSÃO

Quando a mestranda olha para trás e recorda os seus primeiros anos escolares, lembra-se de uma criança que não encontrava na escola um lugar de descoberta e prazer. A escola era, para ela, um espaço distante, onde as aprendizagens pareciam desconectadas da sua realidade e onde raramente se sentia verdadeiramente envolvida. Hoje, ao chegar ao final deste percurso formativo, a professora em formação encontra-se numa posição que jamais imaginaria: prestes a abraçar a docência com a convicção de que pode contribuir para transformar a experiência escolar de outros alunos.

Esta transformação pessoal não aconteceu por acaso. Foi construída ao longo de anos de reflexão, de descoberta e, sobretudo, através das experiências vividas durante a PES. Foi neste contexto que a mestranda compreendeu que ser professor transcende qualquer definição única ou limitada. O professor é, simultaneamente, um mediador, um facilitador de descobertas, um conselheiro, um motivador que desperta curiosidades e, muitas vezes, um amigo que oferece apoio nos momentos de maior dificuldade. Esta multiplicidade de papéis exige uma constante reinvenção pessoal e profissional.

Ao longo desta experiência formativa, tornou-se evidente para a professora em formação que o professor é, antes de mais, um eterno aprendiz. Cada turma apresenta desafios únicos, cada aluno traz consigo uma história pessoal diferente, e cada contexto educativo demanda estratégias adaptadas. A capacidade de se ajustar continuamente às circunstâncias, de questionar as próprias práticas e de procurar novas formas de chegar aos alunos revela-se essencial para o exercício da docência. Esta flexibilidade não representa uma fragilidade, mas sim uma força que permite ao professor crescer e evoluir em permanência.

Durante as intervenções realizadas, uma convicção ganhou especial solidez na perspectiva da mestranda: a importância do trabalho cooperativo como pilar do processo educativo. Observar os alunos a apoiarem-se mutuamente, a partilharem conhecimentos e dificuldades, e a crescerem juntos através da cooperação foi uma das experiências mais enriquecedoras deste percurso. É de salientar que o trabalho cooperativo não beneficia apenas os alunos com maiores dificuldades.

Também aqueles que dominam melhor os conteúdos encontram na explicação aos colegas uma forma de consolidar e aprofundar as suas próprias aprendizagens. Esta dinâmica cria uma rede de apoio mútuo que fortalece todo o grupo e desenvolve competências sociais essenciais para a vida em sociedade.

Esta experiência fortaleceu também, na perspectiva da professora em formação, a importância do reforço positivo como ferramenta de construção da autoestima dos alunos. Ver como um simples reconhecimento do esforço, uma palavra de encorajamento ou a valorização de uma pequena conquista pode transformar a atitude de um aluno face à aprendizagem foi uma lição que a mestranda levará para toda a sua prática docente. Cada aluno precisa de se sentir visto, valorizado e capaz de progredir, independentemente do seu ponto de partida.

Relativamente à implementação do projeto de investigação centrado na escrita lúdico-expressiva, este permitiu à mestranda constatar que quando os alunos se sentem protagonistas da sua aprendizagem, quando as atividades despertam a sua curiosidade e criatividade, o envolvimento torna-se natural e espontâneo. As sessões desenvolvidas mostraram que é possível transformar conteúdos aparentemente áridos em experiências envolventes, onde os alunos não apenas absorvem informação, mas constroem ativamente o seu conhecimento.

Ao refletir sobre este percurso, a professora em formação reconhece que a docência é muito mais do que a transmissão de conhecimentos. É um ato de responsabilidade social, uma oportunidade de contribuir para a formação de cidadãos críticos, criativos e solidários. É também um compromisso de equidade, procurando garantir que todos os alunos, independentemente das suas características ou dificuldades, tenham oportunidades de sucesso.

A criança que não gostava da escola transformou-se numa futura professora que acredita no poder transformador da educação. Este percurso formativo termina, mas a jornada de aprendizagem continuará ao longo de toda a carreira. Com os conhecimentos adquiridos, as reflexões desenvolvidas e as convicções construídas, a mestranda sente-se pronta para contribuir para que outros alunos possam viver na escola experiências positivas e transformadoras, descobrindo nela um lugar de crescimento pessoal e académico, tal como ela própria descobriu ao longo desta formação.

Porque, no fundo, ensinar é semear esperanças e colher futuros promissores, transformando cada sala de aula numa ponte entre aquilo que somos e aquilo que podemos vir a ser. Nesta jornada encontram-se os rumos partilhados que caracterizam a verdadeira educação: aprender para ensinar e ensinar para aprender como pilares fundamentais do crescimento mútuo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Cortez Editora.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Coleção Educação Hoje. Texto Editora.
- Alves, F., Minho, M. & Diniz, M. (2014). Gamificação: Diálogos com a educação. In A. Fadel, V. Ulbricht, C. Batista & T. Vanzin (Orgs.), *Gamificação na educação*. Pimenta Cultural.
- Bacich, L. & Moran, J. (2018). *Metodologias para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a aprendizagem*. Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *Ensino da escrita: a dimensão textual*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Barca, I. (2004). Aula oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma educação de qualidade: Atas da quarta jornada de educação histórica* (pp. 131-144). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem fronteiras*, 7(1), 115-126.
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência.

Correia, M. (2023). O ensino-aprendizagem do valor temporal na aula de Português Língua Materna: uma proposta de laboratório gramatical. *Fórum Linguístico*, 20(2), 8910-8922. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2023.e90538>

Carvalho, A. A. A. (2009). *Podcasts no ensino: contributos para uma taxonomia*. Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos (CFAE Matosinhos). <https://hdl.handle.net/1822/9432>

Carvalho, A. A. A., Aguiar, C., Maciel, R. (2009). Taxonomia de podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. In A. A. A. Carvalho (Org.), *Actas do Encontro sobre Podcasts* (pp. 96-109). CIEEd.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Costa, S. (2013). *Construção de esquemas mentais em história e em geografia por alunos do 7.º ano de escolaridade* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Minho.

Cruz, S. C. (2009). O podcast no ensino básico. In A. A. A. Carvalho (Org.), *Actas do Encontro sobre Podcasts* (pp. 65-80). Braga: CIEEd.

Demo, P., & Silva, R. A. (2020). Protagonismo estudantil. *Org & Demo*, 21(1), 71-92. [https://www.researchgate.net/publication/343299504\\_Protagonismo\\_estudantil](https://www.researchgate.net/publication/343299504_Protagonismo_estudantil)

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores* (2.º ed.). Editorial Presença.

- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. UNESP.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13–31.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância* (3.ª ed.). Porto Editora.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 8–38). Teachers College Press.
- Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Revista da Educação*, 31(1), 21–29.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31–77). The National Academies Press.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – um guia prático para o professor*. Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. Pactor.

- Magalhães, O. (2002). *Concepções de história e de ensino da história: um estudo no Alentejo*. Edições Colibri.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental: Formação de professores*. Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Moreira, A., Henriques, S., Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital sem rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Editorial Presencial.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, A., Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- Peixoto, F. (2003). Autoestima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar. *Análise Psicológica*, 21(4), 391-403.
- Pereira, L. A., & Cardoso, I. (2012). Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: enquadramento teórico e exemplos da prática. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 5-25) Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Pombo, O., Guimarães, H. Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência* (2.ª ed.). Texto Editora.

Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em matemática. In GTI Santos (Ed), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). APM.

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25(41), 105-132.

Rebello, E. M., Passos, J. (s/d). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*.

Reis, C., Adragão, V. (1992). *Didáctica do Português*. Universidade Aberta.

Ribeiro, R. (2011). A produção de narrativas em aulas de História. In *Anais eletrônicos do IX Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Florianópolis.

Rodari, G. (2006). *Gramática da Fantasia: Introdução à arte de inventar histórias*. Editorial Caminho.

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, Discurso e Praxis*. Porto Editora.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2017). Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1134-1149.

Rogers, C. R. (1969). *Liberdade para aprender*. Interlivros.

Rusen, J. (2001). *Razão histórica: Teoria da história – os fundamentos da ciência histórica*. Editora da Universidade de Brasília.

Sá, J. (2006). *Renovar as práticas no 1.º ciclo pela via das ciências da natureza*. Porto Editora.

Silva, H. S., Lopes, J., Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. PACTOR.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Skinner, B. F. (2005). *Questões recentes na análise comportamental*. Pampirus.

Skinner, B. F. (2007). *Ciência e comportamento humano*. Martins Fontes.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Bases psicopedagógicas*. Instituto Piaget.

Sprinthall, A. N., & Sprinthall, A. R. (1993). *Psicologia Educacional*. McGraw Hill de Portugal.

Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., Pacheco, E., Taveira, E., Bernardo, I., Rios, J., Sousa, L., Lopes, M. B. & Soares, T. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (Vol.1). UA Editora.

Veiga, F.H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*, 5(2), 39-48.

Veiga, F. H. (2013). *Psicologia da Educação – Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola*. Climepsi Editores. <http://hdl.handle.net/10451/10133>

Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina S. A.

Vieira, C. (2014). A leitura dramatizada como atividade pedagógica e teatral. In J. Pereira, M. Vieites, M. Lopes. (coord.). *As artes na educação*. Intervenção. Páginas?

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação Social da Mente* (7.ªed). Martins Fontes.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL E NORMATIVA

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – Série I*. Ministério da Educação. *Regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário*.

Direção-Geral da Educação. (2023). *Bem-estar na escola: orientações para líderes escolares, docentes e decisores políticos*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/bem-estar-na-escola-orientacoes-para-lideres-escolares-docentes-e-decisores-politicos>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L., Silva, L. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério de Educação e Ciências.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação e Ciência. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística, Artes Visuais – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação e Ciência. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística, Dança – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação e Ciência. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística, Música – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação e Ciência. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação e Ciência. (2018e). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal – 5.º ano, 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.

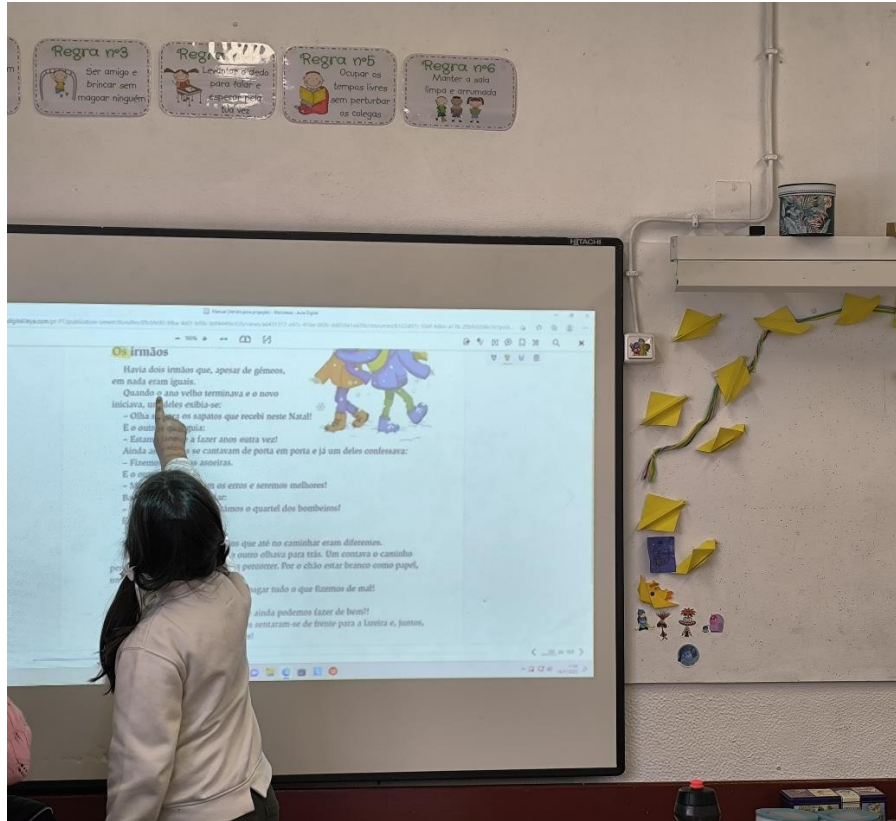
Ministério da Educação e Ciência. (2018f). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação e Ciência. (2018g). *Aprendizagens Essenciais de Português – 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação e Ciência. (2018h). *Aprendizagens Essenciais de Português – 5.º ano, 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A: Aula invertida – os alunos explicam conceitos gramaticais



## APÊNDICE B: Planificação da obra “Uma Flor chamada Maria”

PLANO DE AULA				
Aula n.º 3		Ano escolar: 2.º ano		
Sumário: Leitura e análise de excertos da obra “Uma Flor Chamada Maria” de Alves Redol. Produção textual em pequeno grupo. Expressão oral.				
Disciplinas: Português				
Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Experiência De Aprendizagem	Recursos	Áreas de Competência
<p>Tipos de leitura;</p> <p>Elementos paratextuais;</p> <p>Vocabulário;</p> <p>Interpretação;</p>	<p style="text-align: center;"><b>Português</b></p> <p><b>Oralidade (expressão)</b> “Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.” “Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral.” “Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa.” “Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor.”</p> <p><b>Educação Literária</b> “Dizer, de modo dramatizado, trava-linguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino da voz, dos</p>	<p><u>Rotina:</u> 10 minutos de leitura.</p> <p><u>Motivação:</u> (20’) A disposição da sala irá estar organizada em estações de trabalho para pequenos grupos. O momento de motivação desta aula inicia-se com uma atividade focada na exploração dos tipos de leitura, isto é cada aluno vai dizer o seu nome conforme a roleta (anexo 1) determinar, por exemplo sussurrar, lento, rápido, rir e cantar.</p> <p><u>Desenvolvimento:</u> (120’) Projeção da capa do livro <i>Uma Flor chamada Maria</i>, de Alves Redol (anexo 2) seguida da análise, em grande grupo, dos elementos paratextuais. (10’) Realização da primeira leitura, por parte das professoras dos excertos selecionados e questionar qual tipo de texto estamos a ler. (10’) Será entregue aos grupos um excerto (anexo 3) assim como a respetiva ficha com atividades de interpretação e pesquisa de palavras desconhecidas no dicionário, de notar que cada grupo fica com um excerto diferente (anexo 4). (30’) De seguida, os alunos vão preparar uma leitura dramatizada do excerto e vão apresentá-la à turma. (25’) Após estes momentos, cada grupo recebe um novo excerto para explorar, sendo que esse novo excerto pertencia a outro grupo. Preparam duas perguntas e a sua possível resposta para colocar aos colegas que</p>	<p>- Roleta;</p> <p>- Livro <i>Uma Flor Chamada Maria</i>, de Alves Redol;</p> <p>- Projeção Capa;</p> <p>- Excertos selecionado;</p> <p>- Dicionário;</p>	<p>Linguagem e textos</p> <p>Pensamento crítico e pensamento criativo</p>
<p>Produção escrita lúdico-pedagógica;</p> <p>Apresentação oral.</p>	<p>gestos, das pausas, da entoação e expressão facial”</p> <p><b>Leitura-Escrita</b></p> <p><b>Leitura</b> “Identificar e referir o essencial de textos lidos.” “Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.”</p> <p><b>Escrita</b> “Escrever textos curtos com diversas finalidades.”</p> <p><b>Drama</b></p> <p><b>Experimentação e criação</b> “Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.).”</p>	<p>analisaram esse excerto. Escrevem a questão e a resposta na folha no novo excerto. (15’) “O que aconteceu ao T num dos excertos?” Em grande grupo os alunos escrevem o que aconteceu ao T. Para tal, vão ter uma ficha de planeamento da escrita (anexo 5) onde vão estruturar o pensamento primeiro numa nuvem de acordo com as seguintes orientações: “Para onde foi o T?” “Foi com alguém?” “Porquê que ele desapareceu?” “O que aconteceu pelo caminho?” “Como resolveu o problema?” “No caso de sobrar tempo podem ilustrar.” (30’)</p> <p><u>Conclusão:</u> (20’) Apresentação à turma da história que cada grupo criou para o desaparecimento do T. O grupo com o texto mais criativo é premiado com um autocolante. Os textos serão expostos na parede, da sala de aula.</p> <p><u>Trabalho diferenciado:</u> Para os três alunos com maiores dificuldades será fornecido um trabalho diferente para que acompanhem a turma (anexo 6).</p>	<p>- Ficha técnica;</p> <p>- Folha de planeamento;</p> <p>- Folhas trabalho diferenciado.</p>	<p>Relacionamento Interpessoal</p>

## APÊNDICE C: Poema construído pelos alunos para o livro do Agrupamento de Escolas

### **Uma Teia de Emoções**

Construímos uma teia,  
falamos do que sentimos,  
com o novelo de emoções  
ficamos todos unidos.

Unidos somos felizes,  
na escola ou outro lugar.  
Sentimos muitas emoções,  
sem nada nos preocupar.

Aprendemos com alegria,  
brincamos com satisfação.  
Não sentimos nostalgia  
a escola é pura emoção.

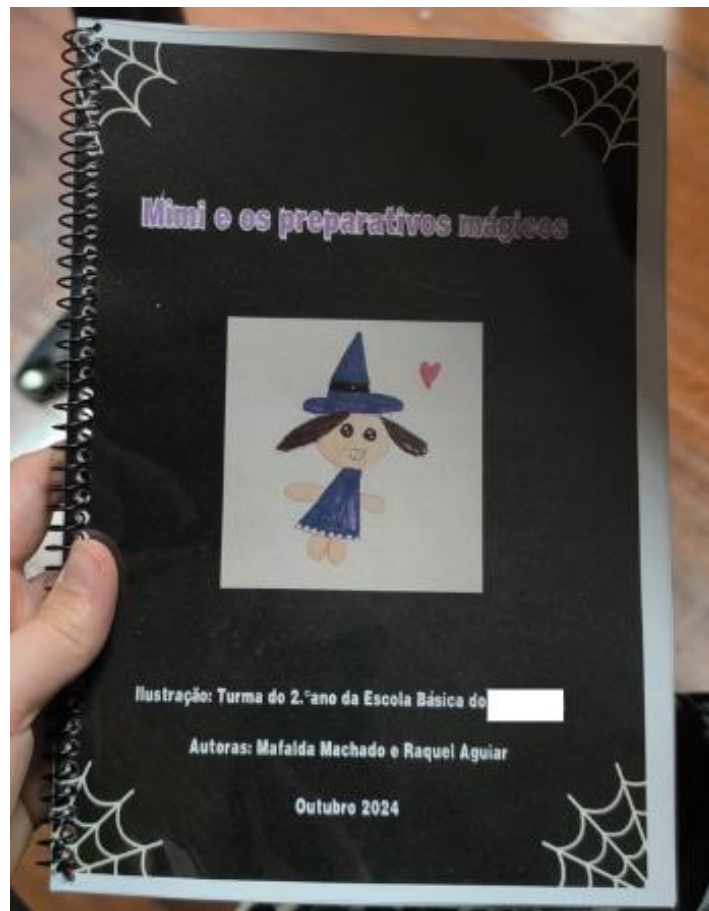
Às vezes ficamos tristes  
e até nos desentendemos,  
mas com diálogo e respeito  
juntos, tudo resolvemos.

É grande a nossa união,  
enorme a nossa amizade.  
E é com grande emoção  
Que espalhamos felicidade.



	<p>De seguida, em grande grupo, é explorado o GoogleMaps, mais precisamente a área que envolve a localização da escola, de modo que os alunos analisem os sinais envolventes e os cuidados a ter ao andar na rua, tal como foi abordado anteriormente, mas de uma forma mais concreta. (20´)</p> <p>Link: <a href="https://maps.app.goo.gl/CeHG9JpvRBSikj1i6">https://maps.app.goo.gl/CeHG9JpvRBSikj1i6</a></p> <p>Após a atividade anterior, é montado um percurso numa área ao ar livre, com a ajuda dos alunos. (15´)</p> <p>De seguida, a turma é dividida em pequenos grupos com diferentes papéis: os condutores (os alunos simulam conduzir, devendo respeitar os sinais), os peões (devem respeitar os sinais de passagem de peões), e o polícia/sinaleiro (organizam o trânsito e garantem que as regras são cumpridas). A partir daí, os alunos começam a circular no percurso, praticando o que aprenderam numa simulação, tomando os sinais de trânsito numa experiência prática. O objetivo é que os alunos que infringirem a lei vão saindo do percurso, como que lhes fosse atribuído uma multa. Esta atividade pode ser realizada mais que uma vez para que todos os alunos tenham a oportunidade de circular nos papéis atribuídos. (40´)</p> <p>Consolidação (20´): Preenchimento de uma ficha para a consolidação dos conhecimentos adquiridos. (anexo 4)</p>	<p>Ficha de consolidação</p>	
--	--	------------------------------	--

**APÊNDICE E:** Livro sobre a história da bruxinha Mimi com as ilustrações dos alunos



**APÊNDICE F: Gennialy sobre o Natal**

<https://view.genially.com/675742a18d5a8a30a24c9b3a/interactive-content-as-decoracoes-perdidas>

## APÊNDICE G: Plano de aula – Figuras Figuronas

Aula n.º 6		PLANO DE AULA		Ano escolar: 2.º ano
<p>Sumário: Percurso de compreensão e exploração do livro <i>Figuras Figuronas</i>, de Maria Alberta Menéres, intercalando a planificação de sólidos geométricos para a construção de "Figuronas".</p> <p>Disciplinas: Português e Matemática.</p>				
Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Experiência De Aprendizagem	Recursos	Áreas de Competência
<p>Matemática no quotidiano;</p> <p>Face, aresta e vértice;</p> <p>Poliedros e não poliedros;</p>	<p><b>Português Oralidade</b></p> <p>"Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras."</p> <p><b>Leitura-Escrita</b> Leitura: "Identificar informação explícita no texto." "Identificar e referir o essencial de textos lidos."</p> <p><b>Gramática</b> "Reconhecer diferentes processos para formar o feminino dos nomes ..." "Reconhecer a flexão nominal (...) quanto ao número."</p>	<p><u>Rotina:</u> 10' de leitura.</p> <p><u>Motivação (10'):</u> Distribuir a cada par imagens de objetos do dia a dia que lembrem sólidos geométricos, os mesmos identificam os sólidos envolvidos e depois em grande grupo vão partilhar as suas descobertas. (Anexo 1 e <i>PowerPoint</i>) É de notar que cada par é representado por um nome e logótipo, escolhido e criado na aula anterior. As respostas de cada par vão sendo registadas no quadro da sala de acordo com a seguinte pontuação: resposta correta – 10 pontos; resposta quase correta – 5 pontos; resposta parcialmente certa – 2 pontos.</p> <p><u>Desenvolvimento (155'):</u> Posto isto, em grande grupo identificam as figuras que compõem os sólidos geométricos, relembrando qual a composição dos mesmos (face, aresta e vértice). (5') Por sua vez, para o conceito de poliedros ou não poliedros, as duplas vão jogar um <i>Quiz</i> onde podem aumentar a sua pontuação, sendo que cada resposta correta garante ao par 5 pontos. (10')</p>	<p>- Imagens de objetos;</p> <p>- <i>PowerPoint</i> link <a href="http://surl.li/khfcfs">http://surl.li/khfcfs</a></p> <p>- Livro "Figuras Figuronas";</p>	<p>Relacionamento interpessoal;</p>

<p>Elementos paratextuais;</p> <p>Interpretação e Compreensão do texto;</p> <p>Reescrever o texto modificando o género e número das palavras;</p> <p>Expressões idiomáticas;</p> <p>Leitura dramatizada;</p>	<p><b>Educação literária:</b> "Ler (...) poemas adequados à idade, por iniciativa própria ou de outrem;" "Compreender narrativas literárias (temas...);"</p> <p><b>Matemática Sólidos</b> Características dos sólidos: "Descrever as características de sólidos comuns (cone, cilindro, esfera, cubo, pirâmide, prisma)." "Distinguir poliedros de outros sólidos."</p>	<p>Para introduzir a obra "Figuras Figuronas", de Maria Alberta Menéres, é projetada a capa do livro seguida do de um diálogo sobre os elementos paratextuais e as seguintes questões: "Já sabem o que são as figuras, mas o que é uma figurona?" "Existe alguma palavra dentro desta que conheçam?" (Figur*) "O que é que lhe foi acrescentado?" (-ona) "Que palavras conhecem que terminem desta forma?" (brincalhona, comilona, saltitona, chorona, sabichona). De modo a auxiliar os alunos para que estes digam palavras com a mesma terminação, colocamos algumas questões, como: "Que nome se dá a uma pessoa que brinca muito?" "Que nome se dá a alguém que come muito?" "Como podemos chamar a uma pessoa que chora muito?" (10') Para continuar a exploração do que é uma "Figurona" serão projetadas ilustrações do livro, onde se fará uma relação com as características físicas observáveis, através de questões como: "O que se destaca na primeira/segunda/terceira figurona?" (uma cabeça bem maior que o corpo, figuras de pernas para o ar, uma boca gigante e umas pernas muito longas); "A cabeça da primeira figurona relembra-vos algo?" (2 triângulos ou 1 losango). É entregue a cada par um <i>Post-it</i>, no qual devem registar a resposta à questão seguinte: "Agora que já sabemos o que são figuras e o que são figuronas, o que esperam ver neste livro?" No quadro da sala de aula vamos elaborar um pictograma com as respostas e perceber qual é o tema mais antecipado pelos alunos. (20') De seguida, serão lidos pela professora alguns poemas e, posteriormente, os alunos associam a cada texto à ilustração correta.</p>	<p>- <i>Post-its</i>;</p>	<p>Linguagem e textos;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p>
--	---	---	---------------------------	--

<p>Planificação de alguns sólidos geométricos;</p> <p>Construção de sólidos geométricos;</p>		<p>“Que tipo de texto é este?” “Que nome se dá a cada linha do poema?” e “E cada conjunto de linhas que nome tem?” (10’)</p> <p>No momento seguinte, os alunos vão fazer a leitura dramatizada dos poemas de acordo com as orientações que estão no <i>PowerPoint</i>, seguida da interpretação e compreensão de cada um. (25’)</p> <p>Continuamos a trabalhar a relação do poema com a matemática através de uma adivinha. O par que responder corretamente tem mais 5 pontos. (5’)</p> <p>Posto isto, entramos no momento das planificações dos sólidos geométricos, onde numa primeira fase abordamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que entendem sobre “planificação”, seguida de uma questão de verdadeiro ou falso sobre uma possível definição. Um porta-voz do par levanta o braço para responder à questão. O professor desconstrói uma caixa de cereais, realçando as figuras geométricas que a compõem, a caixa vai circular pela turma (se possível 3 caixas). (10’)</p> <p>Através do <i>Geogebra</i> vai ser mostrado como os sólidos são construídos e desconstruídos. Após essa observação, os alunos fazem a correspondência entre cada planificação e o sólido geométrico. (15’)</p> <p>De seguida, vai ser sorteada pela roleta a planificação que cada aluno construirá. (anexo 2) (15’)</p> <p>Agora é a vez dos alunos criarem as suas figuronas, uma das faces vai estar colada numa folha e os alunos desenham à volta e no próprio sólido. Os alunos dão um nome à sua figurona e descrevem-na (Anexo 3). (15’)</p> <p>Apresentação oral das criações à turma. Aqui os alunos devem preferir o nome das suas figuronas e a sua descrição, especificando o sólido que usaram para a construção da mesma. (15’)</p>	<p>- 3 caixas de cereais;</p> <p>- Folhas das planificações dos sólidos;</p> <p>- Links no <i>PowerPoint</i>;</p> <p>- Folhas da criação das figuronas;</p> <p>- Folha de autoavaliação;</p>	<p>Pensamento Crítico e pensamento criativo;</p> <p>Sensibilidade estética e artística.</p>
--	--	---	--	---

		<p>Consolidação (5’):</p> <p>Preenchimento da autoavaliação onde os alunos devem refletir nas competências adquiridas na sala de aula relativamente aos conteúdos abordados e o seu relacionamento com o par. Por fim, segue-se a colagem da autoavaliação no caderno diário (anexo 4).</p>		
--	--	---	--	--

## APÊNDICE H: Plano de aula – O meu passado próximo

PLANO DE AULA				
Aula n.º 8		Ano escolar: 2.º ano		
Sumário: O passado próximo e familiar: a minha cronologia. O calendário e as estações do ano. Organização e tratamento de dados (tabela de frequência absoluta, pictograma e gráfico de barras).				
Disciplinas: Estudo do Meio e Matemática		Metodologias utilizadas: Ativa (aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem cooperativa e aprendizagem por descoberta).		
Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Experiência De Aprendizagem	Recursos	Áreas de Competência
<p>Linha de tempo;</p> <p>Calendário e os seus constituintes;</p>	<p><b>Estudo do Meio</b> Domínio: Sociedade "Reconhecer datas, factos e locais significativos para a história pessoal ou das pessoas que lhe são próximas, localizando-os (...) numa linha de tempo."</p> <p><b>Matemática</b> <b>Tema:</b> Dados <b>Tópico:</b> Questões estatísticas e recolha e organização de dados. <b>Subtópico:</b> Tabela de frequências absolutas. "Usar tabelas de frequência absolutas para organizar dados referentes a uma característica qualitativa, e indicar o respetivo título."  <b>Tópico:</b> Representações gráficas <b>Subtópico:</b> Pictogramas, Gráficos de barras.</p>	<p><b>Rotina:</b> 10 minutos de leitura. (10')</p> <p><b>Motivação (15'):</b> Para introduzir o tema da aula, vai ser projetado um poema de Luísa Ducla Soares, mas com as estrofes baralhadas. (apêndice 1) De igual forma, vão estar no quadro branco as estrofes baralhadas coladas com <i>Patafix</i>. A professora lê cada uma das estrofes e de seguida os alunos vão organizá-las a pares no lugar, através de um <i>puzzle</i>. A correção é feita em grande grupo, com os alunos a irem ao quadro e a organizarem as folhas A4. "- Qual foi a estratégia que utilizaram para organizar o poema?" "- Qual é o assunto da 1ª/2ª/3ª/4ª estrofe?" "- Qual podia ser o título deste poema?" Cada par vai discutir entre si e decidir que título podia ter o poema, depois partilham com a turma. Por fim, o <i>puzzle</i> é colado no caderno diário com o título que escolheram.</p> <p><b>Desenvolvimento (140'):</b> Agora, com a projeção do poema organizado segue a seguinte discussão: "- Será que conseguimos descobrir a idade da menina do poema?" (a menina é da mesma idade que os alunos); "- No poema diz que com seis meses teve um dente. Isso será mais ou menos do que um ano?" (menos de um ano); "- Então, um ano é composto por quantos meses?" (12 meses); De seguida, é projetado e entregue aos alunos o mês de dezembro de 2024 (apêndice 3). "- O que é que está projetado?" (calendário do mês de dezembro) "- Quais são os elementos que compõem o mês?" (dias da semana, fim de semana, feriados). De seguida, a pares são desafiados a pintar os dias da semana de azul, os dias do fim de semana de verde, os feriados de vermelho e circundar o dia da semana em que estamos.</p>	<p>Estrofes projetadas; (slide 2)</p> <p>Folhas com as estrofes do poema; (apêndice 1)</p> <p>Puzzle para os alunos; (apêndice 2)</p> <p><i>Patafix</i>;</p> <p>Calendário do mês de dezembro impresso; (apêndice 3)</p>	<p>Linguagem e Textos;</p> <p>Raciocínio e resolução de problemas;</p> <p>Pensamento crítico e Pensamento criativo;</p> <p>Relacionamento interpessoal;</p>

<p>Tabela de frequência absoluta;</p> <p>Pictograma;</p> <p>Moda;</p> <p>Estações do ano;</p>	<p>"Representar através de pictogramas (correspondência um para vários) os dados recolhidos, incluindo fonte, título e legenda." "Representar através de gráficos de barras os dados recolhidos, incluindo fonte, título e legenda."  <b>Tópico:</b> Análise de dados <b>Subtópico:</b> Resumo dos dados (Moda) e interpretação e conclusão "Reconhecer a(s) moda(s) e identificá-la(s) num conjunto de dados qualitativos." "Ler, interpretar e discutir a distribuição dos dados, relacionando tabelas, representações gráficas e a moda, salientando criticamente os aspetos mais relevantes, ...".</p>	<p>Sendo que nos primeiros 5 minutos fazem sozinhos, depois comparam as respostas com o colega do lado e só após estes dois momentos é que corrigimos em grande grupo. Em grande grupo, será discutido: "- Quantos meses tem um ano? Dezembro que mês é?" "- Quantas semanas tem o mês de dezembro? E quantos dias?" "- Se as aulas terminam dia 20 quantos dias vens à escola neste mês?" Em que dias é que não temos de vir à escola?" (fim de semana e feriados). "- Há quantos dias o mês já começou?" "- Quantos dias faltam para terminar o mês?" "- Será que os meses têm todos o mesmo número de dias?" "- Vamos lá dizer o nome dos meses do ano e quantos dias tem cada mês". De seguida, é projetado o calendário anual de 2024. Construção, em grande grupo, no quadro uma tabela de valor absoluto sobre os meses que têm 31 dias, 30 dias e 29 dias, seguido de um pictograma (apêndice 4). Os alunos devem atribuir um título e legendar o pictograma: "- Qual pode ser o título deste gráfico? (Meses com 31, 30 e 29 dias. Organização dos meses por número de dias.) "- Qual vai ser o ícone (desenho) que podemos usar?" Após a construção surge o momento de reflexão acerca das respostas encontradas: "- Qual é o número de dias que se repete mais vezes durante o ano? E menos vezes?" "- Quem sabe o que é estar na moda?" Projeção do conceito de moda (<a href="https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/Moda">https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/Moda</a>) para que os alunos percebam que a moda tem mais do que um significado e este deve ser aplicado na reflexão acerca dos resultados da tabela (valor mais frequentemente representado numa série de observações). "- Agora que já sabemos o que é a moda, qual é a moda neste pictograma?" (40') Construção de cartolinas informativas com as 4 estações, nestas vão estar presentes os nomes dos meses, alguns elementos que as caracterizam e a foto dos alunos que nasceram naquela estação. Para tal, seguem as seguintes experiências de aprendizagem: "Quem sabe em que estação do ano em que nasceu?" (é a mesma dos aniversários). "Que estações do ano conhecem?" – audição da música "As 4 estações" (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=d8psi5GVp74">https://www.youtube.com/watch?v=d8psi5GVp74</a>) do Panda e os Caricas. No caderno diário, vão escrever as estações do ano que ouviram e registar um elemento que caracterize a estação do ano. De seguida vamos ouvir de novo a canção, mas com paragens entre cada estação para que os alunos verifiquem as suas respostas. A professora vai mostrar alguns dos elementos em formato impresso para serem acrescentados a cada cartolina, de acordo com o que o grande grupo decidir. (20') "E sabem que meses pertencem a cada estação?"</p>	<p>Tabela de frequência absoluta e pictograma impresso para os alunos; (apêndice 4)</p> <p>Conceito de moda (slide 10)</p> <p>4 Cartolinas;</p> <p>Canção "As 4 Estações" do Panda e os Caricas;</p> <p>Elementos impressos da canção; (Apêndice 5)</p> <p>Canção "12 meses (a rodar)" de Mania Vasconcelos;</p>
---	--	--	--

<p>Cronologia do aluno;</p> <p>Gráfico de barras;</p>		<p>Para ajudar a responder à questão anterior os alunos vão ouvir a canção “12 meses (a rodar)” de Maria Vasconcelos (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=xIISr3pFt9w">https://www.youtube.com/watch?v=xIISr3pFt9w</a>), e registar na folha de registos (apêndice 7) em que mês começa a primavera, o verão e o outono (o inverno não surge de forma tão clara por isso é explorado no fim). De seguida, em grande grupo, completamos os restantes espaços em branco. Após esse momento vão ser colados nas cartolinas os meses de cada estação.</p> <p>Para finalizar as cartolinas, os alunos vão acrescentar fotos suas de acordo com a estação do ano em que nasceram. (30’)</p> <p>“- Ainda se lembram quais eram os grandes acontecimentos na vida na menina?” (falar, nascer dentes, gatinhas, andar, entrar na escola).</p> <p>O professor projeta uma cronologia da sua vida, com os momentos que considera serem os mais importantes (um dos momentos que vai estar presente é o do nascimento).</p> <p>De seguida, os alunos vão construir a sua própria cronologia selecionando 4 momentos que considerem relevantes, (nascimento, aniversários, passeios ou viagens, quando entraram para a escola, quando caiu o primeiro dente, festas na localidade) depois vão apresentá-los à turma e no final a folha é colada no caderno diário (apêndice 8). Esta linha do tempo tem de fazer sentido, por exemplo o nascimento não pode estar no segundo momento escolhido. Além disso, em cada apresentação a professora deve explorar se alguns acontecimentos são próximos ou distantes em relação à idade do aluno. (30’)</p> <p>Atividade extra no caso de existir tempo, caso contrário será utilizada na aula seguinte:  “- Já sabemos o que vos aconteceu de importante até agora, mas no futuro que profissão gostariam de ser?”</p> <p>Para o próximo momento, é entregue um <i>Post-it</i> a cada aluno para que escrevam a profissão que desejam ser quando forem adultos. De seguida, em grande grupo vai ser elaborado no quadro a tabela de frequência absoluta de acordo com as respostas. Posto isto, será construído um gráfico de barras com as três profissões mais escolhidas (apêndice 9), no caso de um aluno dizer que ainda não sabe podemos referir que é algo que eles não têm de decidir agora e que vão existir profissões que ainda não foram inventadas (20’).</p> <p><u>Consolidação (15’):</u>  Será entregue aos alunos uma folha de verdadeiros e falsos, onde estejam algumas informações referentes aos conteúdos abordado. A folha é colada no caderno diário após correção em grande grupo. (Apêndice 10)</p>	<p>Folha de registo, estações do ano; (Apêndice 6)</p> <p>Meses do ano impressos; (Apêndice 7)</p> <p>Fotos dos alunos;</p> <p>Cronologia do professor; (Slide x)</p> <p>Cronologia para os alunos preencherem; (Apêndice 8)</p> <p><i>Post-it</i>;</p> <p>-Tabela de frequência absoluta e gráfico de barras impresso para os alunos; (Apêndice 9)</p> <p>Folha de consolidação. (Apêndice 10)</p>
---	--	--	---

**APÊNDICE I: Concurso "taskmaster"**

<https://view.genially.com/682ae82ad6c19456f87eb57e/interactive-content-taskmaster>

## APÊNDICE J1: Plano de aula – tráfico negreiro

PLANO DE AULA – 30 de abril de 2025	
<b>Aula n.º</b>	<b>Ano escolar:</b> 5.º ano
<b>Sumário:</b> Migração, tráfico negreiro e escravização.	
<b>Duração:</b> 50 minutos	
<b>Área disciplinar:</b> História e Geografia de Portugal	
<b>Domínio:</b> Portugal no século XIII ao século XVII	<b>Subdomínio:</b> Portugal nos séculos XV e XVI
<b>Metodologias:</b> Ativa – Aula-Oficina	

### Aprendizagens Essenciais:

“Sublinhar a importância dos movimentos migratórios no contexto da Expansão Portuguesa, ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos, a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos.”

Conteúdos	Experiências de Aprendizagem	Recursos
	<p>Ao entrarem na sala de aula, os alunos recebem um cartão de historiador (apêndice 1). À medida que entram, picam o cartão num leitor de cartões colocado à entrada. Assim que entram na sala, são encaminhados para os seus grupos, sendo posicionados nos lugares previamente definidos pela professora estagiária. Esta organização inicial marca o início da aula com a simulação de uma reunião.</p> <p><b>Motivação (5 minutos):</b></p>	Cartões (apêndice 1)

	<p>No quadro interativo é projetada uma imagem do monumento “Porta do Não Retorno” (anexo 1). A turma deve observar a imagem e a professora estagiária coloca algumas questões orientadoras:</p> <p>“O que conseguem observar nesta imagem?”</p> <p>“O que conseguem ver representado no topo do monumento?”</p> <p>“As pessoas representadas parecem estar em fila. Para onde pensam que estas pessoas estavam a ser levadas?”</p> <p>“Este monumento chama-se «Porta do Não-Retorno», por que razão tem este nome?”</p> <p>Após esta discussão, os alunos registam o sumário no caderno da disciplina.</p> <p><b>Desenvolvimento (40 minutos):</b></p> <p>Após o registo do sumário, a professora apresenta as duas grandes questões-problema, projetadas no quadro interativo, que vão orientar o trabalho da aula. Os alunos devem procurar, ao longo da sessão, respostas para estas questões: “De que forma a procura pelas riquezas, através dos movimentos dos portugueses nas navegações, resultou no sofrimento humano?” e “Que reflexos desse sofrimento causado pelas navegações ainda podemos observar nos dias de hoje?”.</p> <p>Com os alunos já divididos em cinco grupos, a professora estagiária dedica os primeiros minutos desta fase para explicar como irá funcionar o trabalho em grupo. É explicado que cada grupo irá trabalhar sobre um determinado tema, atribuído pela professora. A cada membro do grupo será entregue uma folha de registo composta por fontes historiográficas e questões orientadoras. Cada grupo é encarregue de um conteúdo específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo 1 – Comércio de escravos;</li> <li>• Grupo 2 – Migrações à força;</li> <li>• Grupo 3 – Navios negreiros;</li> <li>• Grupo 4 – Instrumentos de controlo;</li> </ul>	<p>Anexo 1</p> <p>Canva – slide 2</p> <p>Caderno da disciplina</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Canva – slide 4</p>
--	---	--

<p>Comércio de escravos</p> <p>Migrações forçadas</p> <p>Navios negreiros</p> <p>Instrumentos de controlo de pessoas escravizadas</p> <p>Relação com o presente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo 5 – Do passado ao presente.</li> </ul> <p>Os alunos também serão informados de que, dentro de cada grupo, cada membro terá uma função específica que devem dividir entre eles e escrever num espaço do cartão de historiador, destinado a esse feito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlador do tempo: assegura que o grupo cumpre o tempo estipulado;</li> <li>• Supervisor do tom de voz: mantém um ambiente de trabalho harmonioso;</li> <li>• Verificador: promove a participação equitativa e garante a qualidade do trabalho;</li> <li>• Porta-voz: partilha as descobertas e dúvidas do grupo.</li> </ul> <p>Cada grupo terá ainda à disposição um semáforo de três cores (apêndice 2) que servirá para sinalizar o estado do grupo enquanto trabalham: verde (não precisam de intervenção), amarelo (estão em discussão) e vermelho (precisam de intervenção da professora).</p> <p>Após a explicação do funcionamento do momento de aprendizagem, os grupos iniciam o trabalho. Com base no tema atribuído e nas fontes disponibilizadas na folha de registo (apêndice 3), os alunos começam por fazer a exploração das fontes. Em grupo, discutem oralmente as questões orientadoras presentes na folha de registo e organizam as suas ideias. Depois desta fase de discussão, os alunos preparam uma pequena apresentação com as informações recolhidas.</p> <p>Concluída a fase anterior, cada grupo apresenta o seu trabalho ao resto da turma, através do seu porta-voz. Após cada apresentação, a professora estagiária, com a participação dos alunos, constrói no quadro um esquema com as informações principais que foram partilhadas, servindo como registo coletivo de aprendizagem.</p> <p><b>Consolidação (5 minutos):</b></p>	<p>Canva - slide 5</p> <p>Canva – slide 6 Apêndice 2</p> <p>Apêndice 3</p> <p>Canva- slide 10</p>
	<p>Projeção no quadro interativo as duas questões-problema. Distribuição a cada aluno dois post-its de cores diferentes e estes devem escrever em cada um uma ideia concreta que aprenderam na aula e que possa dar resposta a cada uma das questões apresentadas (cada questão simboliza uma das cores do post-it).</p>	<p>Canva- slide 11 Post-its</p>
<p><b>Áreas de Competência:</b></p> <p><b>Avaliação:</b></p>	<p>Linguagem e textos; Informação e comunicação; Pensamento crítico e Pensamento criativo; Raciocínio e Resolução de problemas; Relacionamento interpessoal.</p> <p>Grelha de Avaliação direta</p>	

**APÊNDICE J2:** Conferência dos investigadores – cartaz afixado na porta da sala e presente no quadro interativo

# Reunião de Historiadores

12h00 - 12h50



**APÊNDICE J3: Sistema de copos – semáforo**



## APÊNDICE J4: Distribuição do tempo para cada tarefa



**APÊNDICE K: Projeto Ciência em Voz Alta – podcast**

<https://open.spotify.com/show/Oq7LRbwxhkmR20VOM8LrGw>

## APÊNDICE L: Inquérito por questionário (direcionado aos alunos)

### A História e Geografia de Portugal aos teus olhos!

Olá, o meu nome é Raquel Torres Aguiar e vou ser a tua Professora Estagiária no próximo semestre. Este questionário destina-se a perceber a tua opinião sobre as aulas de História e Geografia de Portugal (H.G.P)! Gostaria de entender o que mais gostas nas aulas, como preferes aprender e que atividades consideras que tornariam as tuas aulas de H.G.P as melhores do mundo. As tuas respostas são confidenciais e vão ser úteis para preparar as aulas :)  
Até breve e obrigada!

*\* Indica uma pergunta obrigatória*

#### 1. O que mais gostas nas aulas de História e Geografia de Portugal? \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Ver imagens, videos ou documentários.
- Saber factos pessoais sobre personagens históricas.
- Fazer atividades em grupo.
- Fazer trabalhos manuais e criativos.
- Analisar mapas.
- Outra: \_\_\_\_\_

#### 2. Como preferes aprender H.G.P.? \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Através de explicações do professor.
- Através de atividades práticas.
- Assistir videos ou documentários.
- Ler livros sobre o tema.
- Ler sobre o que aconteceu no passado.
- Escrever sobre o que aconteceu no passado.
- Outra: \_\_\_\_\_

3. Gostarias de relacionar H.G.P. com a disciplina de Português? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, gosto de fazer atividades que envolvam as duas disciplinas.
- Não, prefiro que a História seja separada do Português.

4. Quais os tipos de atividades que envolvam a escrita tu gostarias de fazer nas aulas de H.G.P.? \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Escrever cartas ou diários de personagens históricas.
- Fazer uma banda desenhada com acontecimentos históricos.
- Escrever letras de músicas relacionadas com o tema.
- Fazer relatos ou crónicas sobre acontecimentos históricos.
- Escrever uma página de Jornal sobre o tema.
- Outra: \_\_\_\_\_

5. Tens outra sugestão sobre atividades que gostarias de fazer? \*

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

## APÊNDICE M: Guião de entrevista (direcionado à professora cooperante)

### 1. Perfil da Turma

Há alunos cuja língua materna não seja o português? Se sim, esses alunos revelam dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa?

Quais os fatores que influenciam a motivação e o interesse dos alunos pela disciplina do Português?

Que conteúdos os alunos dominam no português?

### 2. Competências de Leitura e Interpretação

A turma consegue identificar ideias principais e secundárias nos textos? Quais são os géneros literários que apresentam mais dificuldades?

Os alunos conseguem relacionar o conteúdo dos textos com outros contextos (ex.: vida real ou com outros textos)?

### 3. Competências de Escrita

Os alunos são capazes de explorar os conteúdos aprendidos na realização de atividades de escrita?

Os alunos já conseguem redigir textos com coerência? Quais as principais dificuldades encontradas (ex.: estrutura, ortografia, vocabulário)?

Que estratégias a Professora utiliza para incentivar a Escrita Lúdico Pedagógica?

### 4. Competências de Oralidade

Como avalia a capacidade de expressão oral da turma? Quais as áreas que necessitam de mais apoio?

## APÊNDICE N1: Plano de aula – sessão 1

Plano de aula – Projeto de Investigação
Sessão n.º 1 – Todos a bordo: <i>Por mares nunca dantes navegados</i>
Sumário: A Expansão marítima: embarcação, instrumentos e técnicas de navegação. Realização de um diário de bordo.
Duração: 150 minutos (3 aulas de 50 minutos)
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal
Domínio: Portugal nos séculos XV e XVI
Metodologias: Aprendizagem baseada na Descoberta.

<p><b>Aprendizagens Essenciais</b></p> <p><u>História e Geografia de Portugal:</u></p> <p>“Identificar os principais navios e instrumentos náuticos utilizados pelos portugueses na expansão marítima”.</p> <p>“Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas (...)”.</p> <p><u>Português</u></p> <p>Escrita:</p> <p>“Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais.”</p> <p>“Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.”</p> <p>“Aperfeiçoar o texto depois de redigido.”</p> <p>“Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão (...)”</p>
---

Conteúdos	Experiências de Aprendizagem	Recursos
Navegações portuguesas	<p>Motivação (10 minutos):</p> <p>Distribuição de um bilhete (apêndice 1) para uma viagem de barco a cada aluno com a frase: “Todos a bordo por mares nunca dantes navegados!”.</p>	Canva – slide 1


<p>Instrumentos e técnicas de navegação</p> <p>Dificuldades vividas nas viagens</p> <p>O papel do escrivão nas viagens marítimas</p>	<p>Discussão, em grande grupo, sobre o objeto distribuído:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O que representa esse objeto?”</li> <li>• “Para que serve?”</li> </ul> <p>No verso do bilhete está um excerto de <i>Os Lusíadas</i>. O excerto é lido em voz alta por um aluno e, após este momento são exploradas algumas questões, em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O que diz esta estrofe?”</li> <li>• “Onde se localizava a Ocidental Praia Lusitana?”</li> <li>• “Que mares seriam estes <i>nunca dantes navegados</i>?”</li> <li>• “Seria difícil navegá-los? Porquê?”</li> </ul> <p>Registo do sumário no caderno da disciplina.</p> <p><b>Desenvolvimento (75 minutos):</b></p> <p>Entrega de uma folha de registo (apêndice 2) com questões norteadoras, acerca da vida a bordo nas caravelas. As questões são lidas em voz alta pela professora. Visualização de um vídeo (anexo 1) que explora os instrumentos e técnicas de navegação, tal como os desafios enfrentados nas viagens. Os alunos preenchem a folha de registo, de forma individual, adequando as respostas às informações disponibilizadas no vídeo. A correção é feita em grande grupo e, de seguida, os estudantes colam a folha de registo no caderno da disciplina. (10’)</p> <p>Distribuição da letra da música <i>Canção de Marinhlar</i>, de Rui Veloso (apêndice 3). Os alunos ouvem a canção e devem sublinhar os momentos que mostram como os navegadores escreviam e guardavam as informações das suas viagens, realçando aqui a importância do Diário de bordo. (5’)</p>	<p>Bilhete (apêndice 1)</p> <p>Caderno da disciplina</p> <p>Canva – slide 6 Folha de registo (apêndice 2)</p> <p>Canva – slide 5 Vídeo (anexo 1)</p> <p><i>Canção de Marinhlar</i> (Apêndice 3)</p> <p>Canva – slide 11 (apêndice 4)</p>
--	---	--

Leitura e análise de um texto	<p>Visualização de um vídeo criado por Inteligência Artificial (apêndice 4), que simula um escrívão que partilha com os alunos as responsabilidades do mesmo durante as viagens, tal como a importância do diário de bordo. (5')</p> <p>A professora escolhe um aluno para ler uma carta (elaborada pela mesma) escrita pelo Infante D. Henrique (apêndice 5). No final da carta, é proposto aos alunos que assumam o papel de um escrívão.</p> <p>Apresentação de diferentes personagens de escrívães fictícios, cada um com características e estilos distintos de escrita. Divisão da turma em cinco grupos. Utilização da roleta online (apêndice 6) para distribuir aleatoriamente cada uma das personagens pelos grupos. Para que os alunos tenham informação suficiente, para a escrita do diário de bordo, será entregue um bilhete de identidade, a cada grupo, com características referentes ao escrívão sorteado (apêndice 7). Cada grupo será responsável por uma viagem, já abordada em aulas anteriores. Assim, é entregue a cada grupo fontes historiográficas referentes à viagem, de modo a auxiliar na escrita (apêndice 8). (10')</p>	<p>Canva – slide 12 Carta (apêndice 5)</p> <p>Canva – slide 13-16 Roleta (apêndice 6)</p> <p>Bilhete de identidade (apêndice 7) Fontes historiográficas (apêndice 8)</p>
Planeamento da escrita	<p><u>Pré-escrita</u> Apresentação das instruções para a escrita, por um escrívão (apêndice 9). Os alunos assumem o papel de escrívães e, numa fase inicial é entregue a cada aluno um roteiro de escrita do Diário de Bordo (apêndice 10), com os principais elementos que constituem um diário de bordo, de modo a ajudar na organização das ideias. Os alunos devem pensar e responder às questões em grupo, de acordo com as características do escrívão que vão assumir. (10')</p>	<p>Canva – slide 18 (apêndice 9)</p> <p>Planificação (apêndice 10)</p>
Estrutura do diário de bordo		
Escrita de um texto	<p><u>Escrita</u> Recorrer à folha de registo (apêndice 10) onde os alunos, iniciam a redação do texto. (15')</p>	<p>Apêndice 10</p>
Revisão do texto	<p><u>Revisão da escrita</u> Entrega de uma lista de verificação (apêndice 11) para que os alunos façam uma revisão do texto escrito, nomeadamente regras de ortografia e pontuação, se seguiram todas as indicações</p>	<p>Lista de verificação (apêndice 11)</p>



Apresentação oral dos textos	<p>fornecidas durante o momento de pré-escrita (respeitar as características de cada escrívão e verificar se utilizaram as informações disponibilizadas no bilhete de identidade). (10')</p> <p><u>Reescrita</u> O texto final vai ser copiado para uma folha com aparência de um papiro (apêndice 12), distribuída pela professora. (10')</p> <p><b>Consolidação - momento da partilha (15 minutos):</b> Os alunos apresentam oralmente, à turma, as suas criações. (15')</p> <p>No pós-aula, a professora vai compilar os textos dos alunos e formar um Diário de Bordo.</p>	<p>Folha com aparência de um papiro (apêndice 12)</p>
Áreas de Competência	<p>Linguagem e textos; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Sensibilidade Estética e Artística.</p>	
Avaliação	<p>Autoavaliação</p>	

## APÊNDICE N2: Bilhetes da viagem


**TODOS A BORDO**



**POR MARES NUNCA  
DANTES NAVEGADOS**



*As armas e os barões assinalados  
Que da Ocidental praia Lusitana,  
Por mares nunca dantes navegados  
Passaram ainda além da Taprobana,  
Em perigos e guerras esforçados  
Mais do que prometia a força humana  
E entre gente remota edificaram  
Novo Reino, que tanto sublimaram.*



Luís de Camões, *Os Lusíadas* (1572), Canto I.

## APÊNDICE N3: Escrivães fictícios



### António Barriga

António Barriga não podia ter um nome mais apropriado! Este escrivão nunca consegue parar de pensar em comida. Tudo o que ele vê, compara com algo de comer (quando o capitão está zangado, ele chama-lhe pimentão vermelho, tal como uma ilha ao longe é igualzinha a um bolo de canela).

O seu diário tem manchas de gordura por todo o lado e migalhas entre as páginas. Enquanto os outros escrivães registam aventuras e descobertas, António Barriga dedica-se a comparar tudo a comida.



### Manuel Atrapalhadinho

Manuel tem uma caligrafia lindíssima, mas troca o nome de tudo! Para ele, o capitão é o copitão, os marinheiros são os malinhetes e as velas da nau são os panos voadores. O mais engraçado é que ele nem percebe. Ainda, tem um problema engraçado: troca todos os “R” por “L” quando escreve!

À noite, os marinheiros juntam-se para ouvir as suas histórias e rir das suas confusões. Para ele, qualquer peixe é gigante, qualquer onda é uma tempestade e qualquer corda enrolada...é um polvo assustador.



## Duarte Soneca

Duarte é o escrivão mais dorminhoco de toda a história dos Descobrimentos. O mais divertido é que ele adormece enquanto escreve! No meio de uma frase, de repente aparece um “ZZZZZZZZZZ” ou um “ai que sono...” e depois continua a escrever normalmente.

Ele tem uma almofadinha que leva para todo o lado. Quando escreve à noite, a sua letra vai ficando cada vez mais torta e inclinada à medida que o sono aperta. Às vezes, mistura acontecimentos sonhados com eventos reais nos seus registos (por isso, há relatos de sereias com chapéus).



## Fernão Rimão

Fernão tem um hábito que não consegue controlar: tudo o que escreve tem que rimar. Tenta ser um escrivão sério, mas, quando menos espera...lá vem uma rima! Quanto mais emocionante é a situação, mais elaboradas são as suas rimas.

Tornou-se popular entre a tripulação porque escreve cartas de amor rimadas que os marinheiros enviam para as suas namoradas.

Quando Fernão não encontra palavras para rimar, tende a inventar palavras como “a agitação do mar não tem fim, mas consigo ver terra «paraplim»”.



## APÊNDICE N5: Lista de verificação



### Lista de verificação

- Respeitei as regras de pontuação.
- Revi o meu texto e não tenho erros ortográficos.
- Falei de todos os tópicos da planificação.
- Respeitei as características do escritor.
- O meu texto faz sentido e está bem organizado.
- Usei palavras variadas.
- As minhas frases estão bem construídas.

## APÊNDICE N6: Diário de bordo (resultados)

Querida  
Majestade está no séc XV com as Tempestades dos  
mares e oceanos, o que já me está a dar sono porque  
parece uma sopa a ferver mas bem quente que  
pode matar-nos a cair do céu. Finalmente,  
quando lá chegamos a Ceuta, no Norte de África,  
estão cheias de estacas, o que é perfeito para  
fazer um rico lanche. Depois de um tempo,  
deus conta de que Ceuta não valia nada,  
como não ter nem um pedacinho de bolachas no  
armário, como estamos agora (sem nenhuma  
comida). Tivemos duas hipóteses como escolher se  
preferíamos doces ou salgado, mas tivemos de escolher  
se abandonávamos esta cidade ou conquistávamos outra.  
Enfim, só sei que com esta viagem quero comê-  
do mais, saudações do vosso escravo cobrado!  
(dei-me muito trabalho de escrever isto, por isso já  
me dá umas bolachas fritas. @!)



Caro D. João I, estamos em 1427 e nós somos dezabete.

Olá! visitamos uma ilha e ela era tão verde como uma ervilha, porque a sua vegetação era esplendida. O tempo está bom e eu vou a comer um bombom. Não tinha riquezas e não tinha uma essência de nobreza. Foi a primeira exploração efetuada nas ilhas com o cerco. Foram o leão de reino, como um papagaio. Esta viagem foi importante porque Portugal fez uma descoberta importante.

Saudações do vosso escravo, Fernão Rume!

Sua majestade, no ano 1434 conseguimos  
alcançar o Cabo Bojador. Foi só por um mi-  
lagre, porque junto da costa, a água não é  
muito funda. A terra é muito seca, sem  
ponto verde, porque tratava-se da orla do  
deserto do saara. Os navegadores di-  
zem que é o cabo do fim do mundo  
mais conhecido pelo cabo do medo.  
Saudações e sempre às ordens para o meu  
querido rei.

## APÊNDICE N7: Autoavaliação (sessão 1)

### Testemunho da viagem

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

#### Compreendi os principais aspetos da vida a bordo nas caravelas?

- Sim.
- Sim, mas ainda tenho algumas dificuldades.
- Ainda não, estou com dificuldades.

#### Consegui assumir o papel de escrivão?

- Sim, foi fácil.
- Foi um desafio, mas consegui.
- Não, tive dificuldades.

#### De que momento (s) da aula gostei mais?

- Momento inicial da viagem (bilhete de embarque e leitura d'Os Lusíadas).
- Visualização do vídeo sobre a vida a bordo das caravelas.
- Momento da audição da "Canção de Marinharr" de Rui Veloso.
- Escolha do meu personagem escrivão através da roleta.
- Escrita do diário de bordo, em grupo.
- Apresentação oral do meu diário de bordo à turma.

#### Escrever no diário de bordo ajudou-me a entender o tema da expansão marítima portuguesa?

- Sim, ajudou muito.
- Ajudou um pouco.
- Não ajudou nada.

#### Gostei da aula e da forma como trabalhamos?

- Sim, gostei muito.
- Foi interessante, mas poderia ser diferente.
- Não gostei.

#### Comentário pessoal sobre a aula:

---

---

---

Bom trabalho!





	<p>Cada grupo tem 7' para ler, analisar os documentos e responder às questões. Quando o tempo terminar é feita a correção em grande grupo. Nota: no último grupo os alunos também visualizam um excerto do filme "Silêncio" que ajuda a compreender a propagação da religião nesse local. (Canva- slide 4)</p> <p><b>Consolidação (10 minutos):</b></p> <p>Momento de escrita lúdico-expressiva: Com os alunos ainda dispostos em pequenos grupos é lhes lançado o desafio de criarem uma adivinha inspirada nos conteúdos trabalhados durante a aula. Tendo como exemplo a proposta apresentada na motivação.</p> <p>Como preparação para a escrita é entregue aos estudantes uma folha com orientações que auxiliarão a construção do enigma do grupo, com base nas sugestões do livro <i>A Gramática da Fantasia</i>, de Gianni Rodari.</p> <p>Sugestões de temas para a adivinha:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Locais de missionação (África, Brasil, Japão);</li> <li>• Objetos simbólicos da missão (Bíblia, cruz, barco);</li> <li>• Dificuldades enfrentadas nas missões (viagens, resistência cultural).</li> <li>• Etc.</li> </ul>	
<b>Áreas de Competência:</b>	Linguagem e textos; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Saber científico, técnico e tecnológico.	
<b>Avaliação:</b>	Autoavaliação	

## APÊNDICE 02: Folha de registo – Missionação da Igreja Católica

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### A missionação da Igreja Católica

L e e observa atentamente os documentos e responde às questões.

#### Documento 1

##### A Missionação católica em África

Contam os historiadores que em tempos antigos floresceu no Congo a Religião Católica. [...] Afonso, [...] o primeiro Rei do Congo que recebeu o batismo, deu muitíssimas provas do seu grande zelo e amor pela Religião. [...] mandou destruir os ídolos, exilou os bruxos e os feiticeiros, e proibiu todas as superstições [...]. Ele próprio andava a instruir os seus povos nas verdades mais importantes da Religião Cristã e ajudou de tal modo os Missionários, que em pouco tempo aquele grande Reino se tornou cristão [...].

Relatório de Frei Raimundo de Dicamano, missionário do reino de Angola, 1798, Arquivo Histórico Ultramarino

##### B Batismo de africanos por missionários cristãos



Linda Heywood, Jinga de Angola: A rainha guerreira de África, Todavio, 2019

1. Rodeia no documento 1 a região do Império Portugu s que   mencionada.
2. Sublinha, no texto, que medidas adotou o primeiro Rei do Congo face á nova religião.
3. Após analisares os documentos 1A e 1B, explica como reagiu o povo africano   convers o da religião católica?

---

---

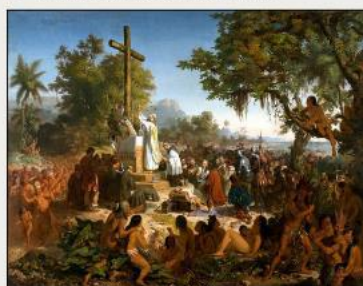
#### Documento 2

##### A Missionação no Brasil

Ao perceber que era difícil convencer o  ndio adulto a aceitar a nova doutrina religiosa, os padres dedicaram-se às crianç as  ndigenas. Separados de suas famílias, os pequenos índios eram levados para colégios e internatos para aprenderem o catecismo e outros elementos da cultura europeia.

Gilberto Cotrim, História e Consciência do Brasil, Editora Saraiva, 2000

##### B Primeira missa no Brasil



Museu Nacional de Belas-Artes, Rio de Janeiro

4. Rodeia no documento 2 a região do Império Português que é mencionada.

5. Tendo em consideração os documentos 2A e 2B, indica que estratégias foram utilizadas pelos padres, para procederem à missionação dos indígenas?

---

---

---

### Documento 3

#### A Missionação no Japão

Os membros da Companhia de Jesus, por sua vez, cedo perceberam que, para converter o Japão tinham de converter os senhores feudais, os dirigentes; por isso, direcionaram a sua atividade para estes, para suscitar a conversão dos elementos da mais elevada hierarquia social, e então levar a conversões em massa das populações. [...] Os resultados eram visíveis: em 1570 havia já 30000 convertidos e o Japão tornara-se uma das áreas mais prestigiadas entre os portugueses.

Helena Toipa, A Companhia de Jesus no Japão, 2010

#### B Padres jesuítas crucificados no Japão



Pintura do século XIX

6. Rodeia no documento 3 a região do Império Português que é mencionada.

7. Sublinha, no documento 3A, quem eram os principais alvos da Companhia de Jesus no processo de missionação no Japão?

8. O documento 3A explica o sucesso inicial da missão jesuíta, por outro lado a pintura (3B) revela o momento de crise e repressão ao cristianismo no Japão. Observa o documento 3B e indica qual a consequência enfrentada pelos padres jesuítas quando o cristianismo começou a ser visto como ameaça à autoridade política e cultural.

---

### Constrói a tua adivinha!

---

---

---

Resposta: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 03: Adivinhas por resolver

<p>A missionação do Império Português (África, Brasil e no Oriente)</p>	<p>Após a organização dos alunos e do espaço é entregue a cada estudante uma folha de registo (apêndice 2), com fontes escritas e pinturas. Para os três continentes é apresentada uma adivinha para cada um, após a leitura e análise dos documentos.</p> <p>A folha de registo está organizada em três grandes grupos:</p> <p>(1) Missionação da Igreja Católica no continente africano;</p> <p>É apresentada uma adivinha com espaços em branco para os alunos completarem:</p> <p>“Sou um reino situado em _____, (África)  Onde o rei _____ foi batizado. (Afonso)  Combati os ídolos por _____, (Cristo/fé)  E os missionários pude _____ (ajudar)  Que reino sou eu?”</p>	<p>Excerto do filme  “Silêncio”  (Canva – Slide 4)</p>
<p>Escrita de uma adivinha</p>	<p>(2) Missionação da Igreja Católica no continente americano;</p> <p>É apresentado os dois primeiros versos de uma adivinha e os alunos completam os outros dois:</p> <p>“No _____ ensinei o catecismo,  Aos pequenos _____ com empenho.  Separei-os das _____ tradicionais,  Para aprender costumes _____.  Quem sou eu?”</p> <p>(3) Missionação da Igreja Católica no continente asiático;</p> <p>“No Japão procurei converter primeiro,  Os senhores feudais, o povo inteiro.  _____  _____  Quem sou eu?”</p>	<p>Folha com orientações  (Apêndice 3)</p>

## APÊNDICE 04: Folha de orientação para a construção de uma adivinha



### Como construir uma adivinha?

(1) Escolhe uma pessoa, um objeto ou local;

\_\_\_\_\_

(2) Menciona características sobre o elemento que escolheste;

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(3) Transforma as características em versos (de preferência com rima);

\_\_\_\_\_

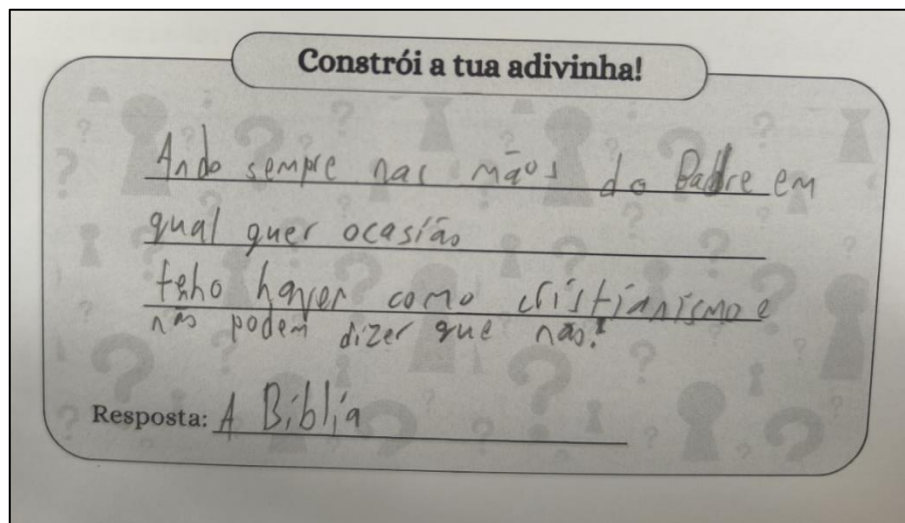
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(4) Termina a tua adivinha com “O que sou eu?” ou “Quem sou eu?”

Transcreve a adivinha do teu grupo para a folha de registo!

## APÊNDICE 05: Adivinhas (resultados)



No território que têm de adivinhar  
Algo terrível aconteceu  
Pois o cristianismo fomos espalhar  
E fomos crucificados.  
Quem somos nós?

Resposta: Missionaçãõ no Japão.

Aceitei a nova fé,  
Porque sem violência não há consequência.  
O que sou eu?

Resposta: Batismo dos povos africanos.

Nasci pobre e bondoso,  
Ao longo do tempo fui reinando.  
Fui batizado e aceitei a nova religião do Congo.  
Quem sou eu?

Resposta: Rei Afonso, do Congo.

## APÊNDICE 06: Autoavaliação (sessão 2)

### A MINHA VIAGEM PELA MISSIONAÇÃO NO IMPÉRIO PORTUGUÊS

Nome: \_\_\_\_\_

#### O QUE APRENDI HOJE?

Marca com um X a opção que melhor corresponde à tua opinião:

	Sim	Mais ou menos	Não
Compreendi o que foi a missionação do Império Português.			
Compreendi como os missionários espalharam a fé cristã no Brasil.			
Entendi como os missionários espalharam a fé cristã em África.			
Compreendi como os missionários espalharam a fé cristã no Oriente.			

#### SOBRE A CONSTRUÇÃO DA ADIVINHA

	Sim	Mais ou menos	Não
Gostei de criar uma adivinha com o meu grupo.			
A adivinha ajudou-me a compreender os conteúdos.			
Foi fácil relacionar as palavras com os conteúdos.			
Consegui trabalhar bem em grupo.			

#### A MINHA OPINIÃO

O que mais gostei nesta aula foi:

\_\_\_\_\_

#### AUTOAVALIAÇÃO FINAL

Desenha um círculo à volta da cara que melhor representa o que sentes sobre a aula:

- 😄 Adorei a aula e aprendi muito!
- 😊 Gostei da aula e aprendi alguns conteúdos novos.
- 😐 A aula foi normal.
- 😞 Não gostei muito da aula e tive dificuldades.

## APÊNDICE P1: Plano de aula – sessão 3

Plano de aula – Projeto de Investigação	
<b>Sessão n.º 3 – Em destaque: a Restauração da Independência</b>	
Ano escolar: 5.º ano	
Sumário: A Restauração da independência.	
Duração: 50 minutos	
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal	
Domínio: Portugal do século XIII ao século XVII	Subdomínio: Da União Ibérica à Restauração
Metodologias: Ativa – Aprendizagem Baseada na Descoberta	

### Aprendizagens Essenciais:

“Apontar as causas de descontentamento com o domínio filipino que desembocaram na revolta do 1º de dezembro de 1640.

Conteúdos	Experiências de Aprendizagem	Recursos
Análise de pinturas	<p><b>Motivação (15 minutos):</b> A professora estagiária organiza a turma em 5 grupos de 4 elementos: Grupo 1: Maria Leonor, Rawad, Hugo e Lucas; Grupo 2: André, Rita, Martim e Lara; Grupo 3: Miguel, Anna, Francisca e Tomás; Grupo 4: Mara, Isaac, Maria Inês e Nathan; Grupo 5: Leandro, Salvador, Kevin e Guilherme.</p> <p>Entrega de uma folha de registo com uma notícia incompleta (apêndice 1). Os alunos, em grupos, completam a notícia com base nas ilustrações e, de seguida, partilham com os restantes grupos as suas respostas, oralmente. (15’)</p> <p><b>Desenvolvimento (25 minutos):</b> Registo do sumário no caderno da disciplina.</p>	<p>Notícia incompleta (apêndice 1)</p> <p>Caderno da disciplina</p>
Restauração da independência de Portugal. Guerras da Restauração	<p>É entregue a cada estudante uma folha de registo (apêndice 2), com fontes escritas e pinturas sobre a Restauração da Independência. Cada grupo deve ler, analisar os documentos e responder às questões. Quando o tempo terminar é feita a correção em grande grupo.</p> <p><b>Consolidação (10 minutos):</b> Os alunos voltam à notícia, leem-na novamente e partilham se mudariam alguma informação. Registo, no caderno da disciplina, de uma resposta comum construída em grande grupo. Preenchimento da autoavaliação (apêndice 3).</p>	<p>Folha de registo (apêndice 2)</p> <p>Autoavaliação (apêndice 3)</p>
<b>Áreas de Competência:</b>	Linguagem e textos; Informação e Comunicação; Pensamento crítico e Pensamento criativo; Saber científico técnico e tecnológico; Relacionamento interpessoal.	
<b>Avaliação:</b>	Autoavaliação	

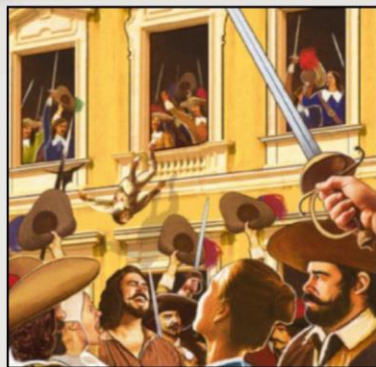
## Portugal em Ação

Portugal

1 de dezembro de 1640

# Restauração da Independência

*O que aconteceu no dia 1 de dezembro de 1640?*



O golpe de estado



Aclamação em 1640 de D. João IV

No dia 1 de dezembro de 1640, em Lisboa, por volta das 9h da manhã um pequeno grupo de fidalgos cumpriu um plano previamente combinado de invadir os salões do palácio real e \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

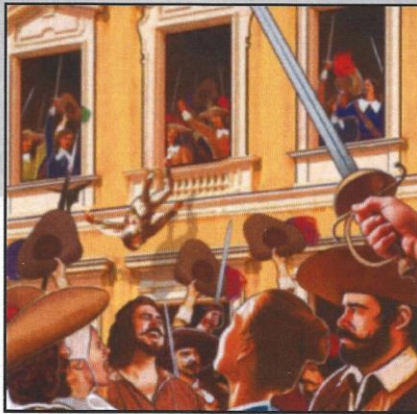
## Portugal em Ação

Portugal

1 de dezembro de 1640

# Restauração da Independência

*O que aconteceu no dia 1 de dezembro de 1640?*



O golpe de estado



Aclamação em 1640 de D. João IV

No dia 1 de dezembro de 1640, em Lisboa, por volta das 9h da manhã um pequeno grupo de fidalgos cumpriu um plano previamente combinado de invadir os salões do palácio real e

o secretário Miguel Vaz, que estava escondido no sótão, foi encontrado e assassinado pelos portugueses reunidos que se arremessaram pela janela do palácio real. O próximo passo, foi chamar um novo rei, que iria ser D. João IV. Com a aclamação deste rei dá-se início à quarta dinastia.

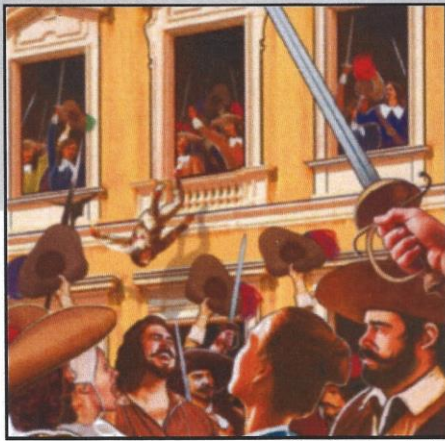
# Portugal em Ação

Portugal

1 de dezembro de 1640

## Restauração da Independência

*O que aconteceu no dia 1 de dezembro de 1640?*



O golpe de estado



Aclamação em 1640 de D. João IV

No dia 1 de dezembro de 1640, em Lisboa, por volta das 9h da manhã um pequeno grupo de fidalgos cumpriu um plano previamente combinado de invadir os salões do palácio real e

*D. João IV matou o Secretário da vice-rei, o Miguel de Vasconcelos, e depois a aclamação do duque de Bragança.*

*D. João IV*

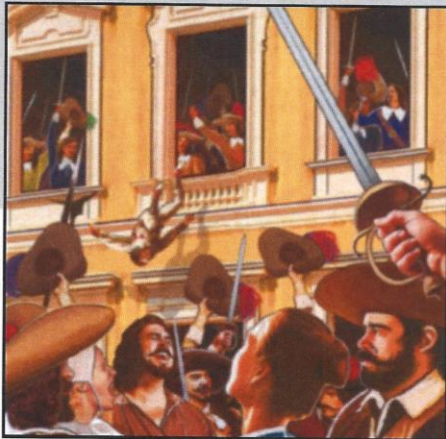
# Portugal em Ação

Portugal

1 de dezembro de 1640

## Restauração da Independência

*O que aconteceu no dia 1 de dezembro de 1640?*



O golpe de estado



Aclamação em 1640 de D. João IV

No dia 1 de dezembro de 1640, em Lisboa, por volta das 9h da manhã um pequeno grupo de fidalgos cumpriu um plano previamente combinado de invadir os salões do palácio real e

fizeram um golpe de estado que deixou a população satisfeita com a mudança. O próximo passo é nomear o novo Rei que será D. João IV.

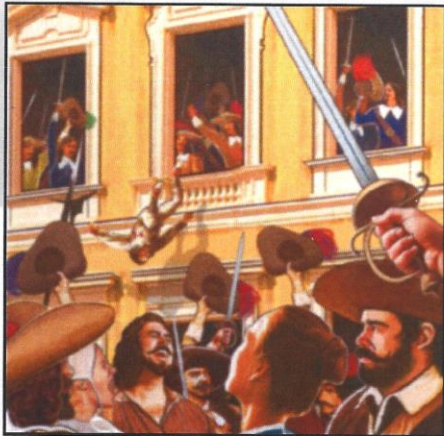
# Portugal em Ação

Portugal

1 de dezembro de 1640

## Restauração da Independência

*O que aconteceu no dia 1 de dezembro de 1640?*



O golpe de estado



Aclamação em 1640 de D. João IV

No dia 1 de dezembro de 1640, em Lisboa, por volta das 9h da manhã um pequeno grupo de fidalgos cumpriu um plano previamente combinado de invadir os salões do palácio real e

*fizeram o golpe de estado que deixou a população satisfeita com a mudança. O próximo passo é nomear o nosso Rei que será D. João IV.*

# Portugal em Ação

Portugal

1 de dezembro de 1640

HUGO

## Restauração da Independência

*O que aconteceu no dia 1 de dezembro de 1640?*



O golpe de estado



Aclamação em 1640 de D. João IV

No dia 1 de dezembro de 1640, em Lisboa, por volta das 9h da manhã um pequeno grupo de fidalgos cumpriu um plano previamente combinado de invadir os salões do palácio real e

*se revoltaram-se e elegeram o rei da família de Bragança. População  
mais felizes. Com estas mudanças, foi aclamado novo monarca rei  
D. João IV*

## APÊNDICE P4: Folha de registo

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Restauração da Independência

Lê e observa atentamente os documentos e responde às questões.

#### Documento 1

##### A Governo de Filipe IV

Sucedeu na monarquia de Espanha Filipe IV, III de Portugal. [...] Sem chamar Cortes, acrescentou os tributos [impostos] em Portugal, com tal excesso, que vieram a ser intoleráveis. [...] Fez-se estante [apoderou-se] das mercadorias, e, [...], levava o dinheiro para Castela. [...] Exasperou este concerto [inquietou esta situação] o ânimo dos populares que, gritando liberdade, profanaram com pedradas as janelas do Paço. [...].

3.º Conde da Ericeira, História de Portugal  
I Restaurado, séc. XVII [adaptado].

1. De acordo com o documento 1, refere o motivo pelo qual D. Filipe IV, III de Portugal não era bem visto pelo povo português.

---

---

---

2. Sublinha no texto do documento 1 a frase que mostra como os populares reagiram à situação.

3. Indica, com base no documento 1, para onde era levado o dinheiro recolhido em Portugal.

---

#### Documento 2

##### O golpe de Estado

No 1.º de dezembro de 1640, por volta das 9h da manhã um pequeno grupo de fidalgos, jovens em grande parte, cumprindo um plano previamente combinado, dirigiu-se aos paços da Ribeira, em Lisboa, e depois de vencer a resistência da segurança montada por soldados castelhanos [...] irrompeu pelos salões do palácio real e logo abateu a tiro o secretário de Estado Miguel de Vasconcelos, [...] que era a imagem máxima da subserviência aos interesses espanhóis.

Francisco Ribeiro da Silva, *D. João IV*,  
Academia Portuguesa da História.





fidalgos: pessoas com títulos.  
irrompeu: entraram apressadamente

4. Completa a tabela de análise do documento 2.

A. Em que data e hora aconteceu o golpe de Estado?	
B. Por que motivos se deu o golpe?	
C. Que grupo da sociedade levou a cabo o golpe?	
D. Em que local se deu o golpe?	
E. Quem era o secretário de Estado?	
F. Quem governava Portugal na época?	

### Documento 3

#### A A guerra da Restauração

Uma vez proclamada a independência, foi preciso defendê-la. E defendê-la com armas, visto que o rei desposto\* e a nação rejeitada iriam reagir militarmente [...] Mas armas, munições, cavalos ou dinheiro era coisa que faltava.

Francisco Ribeiro da Silva, *D. João IV*.  
Academia Portuguesa da História, p. 51.

\*desposto: demitido do cargo.

#### B



Batalha do Montijo

5. DE acordo com o documento 3 A e B, classifica as frases como verdadeiras (V) ou falsas (F). Risca o que está de errado nas falsas e corrige à frente.

- a) Depois de a coroa voltar a reis portugueses, começaram as guerras.
- b) Nas guerras da Restauração a nobreza portuguesa lutou a favor da união dinástica.
- c) Portugal estava bem preparado para entrar em guerra com Espanha.
- d) Na Batalha do Montijo defrontaram-se os exércitos de Portugal e de França.



Sabias que...

... ao longo de 28 anos (1640-1688), os países ibéricos confrontaram-se nas Guerras da Restauração. A paz chegou somente em 1668, com a assinatura do Tratado de Madrid.

## APÊNDICE P5: Autoavaliação (sessão 3)

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



1. Conseguieste compreender o que aconteceu no dia 1 de dezembro de 1640?

- Sim.
- Mais ou menos.
- Ainda preciso de estudar mais um pouco.

2. Participaste ativamente na atividade em grupo?

- Sim.
- Mais ou menos.
- Não.

2.1. Caso a tua resposta tenha sido não, explica o motivo.

\_\_\_\_\_

3. Gostaste de completar a notícia com o teu grupo?

- Sim.
- Mais ou menos.
- Não.

4. A criação da notícia, com o apoio das ilustrações, ajudou-te a entender melhor o que estava a acontecer na História?

- Sim.
- Mais ou menos.
- Não.

5. O que mais gostaste de fazer nesta aula?

\_\_\_\_\_

6. O que mudarias nesta aula?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

**ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO**

**P.PORTO**

**M**

**MESTRADO**

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

**Rumos partilhados: aprender para ensinar, ensinar  
para aprender**

Raquel Catarina Oliveira Gomes Torres Aguiar

