

M

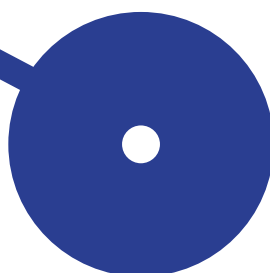
MESTRADO

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

Contar o passado para escrever com sentido

Ana Catarina Martins Teixeira

20/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Catarina Martins Teixeira

Contar o passado para escrever com sentido

Dissertação de Mestrado

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

Orientação: Prof.ª Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Prof. Doutor José António Costa

Equipa de Supervisão: Prof. Doutor Amândio Barros

Prof.ª Doutora Carla Ribeiro

Prof. Doutor José António Costa

Prof.ª Doutora Paula Flores

Porto, dezembro de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Catarina Martins Teixeira

Contar o passado para escrever com sentido

Dissertação de Mestrado

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

Orientação: Prof.ª Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Prof. Doutor José António Costa

Porto, dezembro de 2021

Aos meus pais, que me veem lá de cima.

AGRADECIMENTOS

Termina agora um percurso que é o maior marco da minha vida. Um percurso que não fiz sozinha e, por isso, há várias pessoas a quem devo as minhas palavras.

Em primeiro lugar, o meu agradecimento vai para os meus orientadores, a Professora Doutora Carla Ribeiro e o Professor Doutor José António Costa, que foram força, dedicação e apoio neste caminho. Mais do que professores orientadores e supervisores, foram ouvintes de todas as minhas lamúrias e foram voz de confiança e esperança. E mesmo quando tudo isto parecia impossível de terminar, desafiei-os a fazê-lo e eles agarraram-me com as duas mãos, sem nunca me deixarem cair. Muito, muito obrigada por terem sido um dos maiores pilares neste percurso.

À minha família. Aos meus padrinhos por me escutarem e darem colo nos momentos mais difíceis. Ao meu primo Pedro por todas as impressões e tentativas de impressões que deram errado. À minha prima Filipa por ter sempre a mesma palavra “Está quase. Não desistas. No fim compensa.”. À minha afilhada Maria que, estando no 1.º ano, foi muitas vezes a minha cobaia.

Ao meu amor. Aquele que esteve lá em todos os momentos, fossem bons ou fossem maus. Que me viu muitos sorrisos e me enxugou muitas lágrimas. Que me abraçou e me disse vezes sem conta que eu era capaz.

À melhor pessoa que a ESE me deu. A minha Diana. A Diana esteve presente em cada minuto deste longo caminho, ajudou-me quando eu mais precisei mas também soube dizer-me tudo o que eu precisei de ouvir. Em parte, este caminho também é dela. À minha parceira da licenciatura que, apesar de termos seguido rumos em mestrados diferentes, a entreadjudada foi constante. Desde o terceiro dia, Eli. Àquela que foi, sem dúvida, a amiga de todas as horas, a amiga de todos os desabafos. A Cátia, a surpresa boa vinda da Madeira e a melhor pessoa que levo deste curso. Agradeço, também, de uma forma geral a todos os meus amigos que estiveram sempre do meu lado ao longo deste difícil ano, vocês sabem quem são.

Quero agradecer ainda a uma pessoa muito especial, a Professora Doutora Ângela Couto. A professora foi, sem dúvida, a pessoa que melhor acompanhou o meu crescimento na ESE durante estes sete anos. Tenho a certeza de que a menina que viu entrar na sala de

Lógica em 2015 cresceu muito e aprendeu muito consigo. Obrigada por me ver como mais ninguém viu.

Uma palavra de apreço aos professores supervisores, Professora Doutora Paula Flores e Professor Doutor Amândio Barros, pela disponibilidade e pelo acompanhamento nesta fase, e às professoras cooperantes, por me terem aberto as portas das suas salas e me terem permitido voar.

Por último, agradeço à pessoa mais importante da minha vida, por todas as horas que não lhe dediquei por estar a trabalhar neste (nosso) futuro. Obrigada mana, isto também é por ti.

Mãe, pai, é para vocês.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio intitulado “Contar o passado para escrever com sentido” reflete o percurso de formação profissional docente realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada inserida no plano de estudos 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, sendo elemento fundamental na obtenção do grau de Mestre.

Nele, é apresentado um enquadramento teórico e legal que sustenta a prática educativa realizada, bem como são explanadas e analisadas as intervenções dinamizadas no decorrer da mesma. É, ainda, apresentada e discutida a componente investigativa da unidade curricular, um projeto de investigação que Procurou perceber de que forma o trabalho em torno da construção de narrativas históricas, pelos alunos, nas aulas de História e Geografia de Portugal, poderia contribuir para desenvolver as competências de escrita do mesmo.

Destaca-se o caráter reflexivo deste documento, que assenta numa retrospectiva realizada sobre a Prática Educativa Supervisionada.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada, reflexão, narrativa histórica, competências de escrita

ABSTRACT

This internship report entitled "Telling the past to write with meaning" reflects the path of training as a professional teacher carried out within the Curricular Unit of Supervised Educational Practice included in the study plan of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, being a fundamental element in obtaining the Master's degree.

It presents the theoretical and legal framework that supports the educational practice carried out, as well as explains and analyses the interventions that took place during this practice. It is also presented and discussed the investigative component of the curricular unit, a research project that sought to understand how the construction of historical narratives, by the students, in the classes of History and Geography of Portugal, could contribute to develop their writing skills.

The reflexive nature of this document is emphasized, which is based on a retrospective carried out on the Supervised Educational Practice.

Keywords: Supervised Educational Practice, reflection, historical narrative, writing skills

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento do Currículo

ASE – Ação Social Escolar

CEB – Ciclo(s) do Ensino Básico

CM – Câmara Municipal

HGP – História e Geografia de Portugal

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCA – Plano Curricular de Agrupamento

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PPM – Plano Plurianual de Melhoria

RE – Relatório de Estágio

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I. SER PROFESSOR.....	16
1.1 ENQUADRAMENTO CURRICULAR.....	17
1.2. A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	19
1.3. A IMPORTÂNCIA DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	21
1.4. A PEDAGOGIA DOS AFETOS COMO COMBATE À INDISCIPLINA.....	23
CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO.....	27
2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	28
2.2. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	30
2.2.1. A ESCOLA	30
2.2.2. A TURMA.....	32
2.3. O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	34
2.3.1. A ESCOLA	34
2.3.2. A TURMA.....	36
CAPÍTULO III. APRENDER A ENSINAR: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	39
3.1. AS UNIDADES DIDÁTICAS NO 1.º CEB.....	39
3.2. AS AULAS DE PORTUGUÊS.....	55
3.2.1. AS AULAS DE PORTUGÊS NO 1.º CEB.....	55
3.2.2. AS AULAS DE PORTUGÊS NO 2.º CEB.....	57
3.3. AS AULAS DE ESTUDO DO MEIO E DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL ..	61
3.3.1. AS AULAS DE ESTUDO DO MEIO.....	61
3.3.2. AS AULAS DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	64
3.4. AS PRINCIPAIS DIFICULDADES E CONQUISTAS – REFLETIR PARA MELHORAR	69
CAPÍTULO IV. INVESTIGAR PARA AGIR	71
4.1. O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS	71
4.2. AS NARRATIVAS HISTÓRICAS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM.....	73

4.3.	O PROCESSO DE ESCRITA – COMPETÊNCIAS IMPLICADAS.....	76
4.4.	OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	79
4.5.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS SESSÕES	80
4.5.1.	ANÁLISE DA SESSÃO 1.....	82
4.5.2.	ANÁLISE DA SESSÃO 2.....	84
4.5.3.	ANÁLISE DA SESSÃO 3.....	86
4.6.	ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL DO 2.º CEB.....	88
4.7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS.....	92
	REFLEXÃO FINAL	94
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
	NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS NORMATIVOS.....	102
	APÊNDICES.....	104
	Apêndice A – Planificação da Unidade Didática “A volta ao Mundo em três dias” no 1.º CEB.....	104
	Apêndice B – Planificação da aula de Português do 2.º CEB sobre a obra literária “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf.....	109
	Apêndice C.....	112
	Apêndice D – Inquérito por questionário aos alunos da turma do 5.º ano	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Padlet construído pela professora estagiária (Arquivo da mestranda)	44
Figura 2 - Mural do padlet com o trabalho dos alunos (Arquivo da mestranda).....	44
Figura 3 - Nome atribuído por um dos grupos ao seu animal híbrido (Arquivo da mestranda)	48
Figura 4 - Observação da reflexão da letra p com recurso a uma cartolina espelhada (Arquivo da mestranda).....	48
Figura 5 - Placas de identificação realizadas pelos alunos (Arquivo da mestranda).....	51
Figura 6 - Jogo do Banqueiro (Arquivo da mestranda).....	54
Figura 7 - Evidência da gestão da mancha gráfica da aluna M. (Arquivo da mestranda) ...	83
Figura 8 - Erros apresentados pelo aluno M. (Arquivo da mestranda).....	85
Figura 9 - Exemplos de narrativas históricas redigidas pelos alunos (Arquivo da mestranda)	85
Figura 10 - Ponto de vista adotado pelo aluno I. na terceira sessão (Arquivo da mestranda)	87

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades Didáticas desenvolvidas na PES, 1.º CEB (1).....	41
Tabela 2 - Unidades Didáticas desenvolvidas na PES, 1.º CEB (2).....	41
Tabela 3 - Prática Educativa Supervisionada em Português do 2.º CEB	59
Tabela 4 - Prática de Ensino Supervisionada em HGP do 2.º CEB.....	65
Tabela 5 - Primeira sessão de implementação do projeto de investigação.....	81
Tabela 6 - Segunda sessão de implementação do projeto de investigação.....	81
Tabela 7 - Terceira sessão de implementação do projeto de investigação	81

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) 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 “Contar o passado para escrever com sentido”, o que se relaciona diretamente com o projeto de investigação dinamizado ao longo da PES. O presente RE organiza-se em quatro capítulos estruturantes que apresentam e discutem o processo da prática educativa realizada no ano letivo 2020/2021.

Assim, no Capítulo I são expostos o enquadramento curricular do Sistema Educativo Português e alguns pressupostos teóricos que sustentam a ação pedagógica e que foram identificados pela mestranda como fundamentais a abordar tendo em consideração os contextos onde a PES foi realizada, nomeadamente o enquadramento curricular, a supervisão na formação de professores, a importância da diferenciação pedagógica e a pedagogia dos afetos como combate à indisciplina. O Capítulo II apresenta a caracterização dos contextos de estágio, nomeadamente do Agrupamento de Escolas (AE), de cada escola e de cada turma, refletindo ainda sobre a importância da observação para uma prática consciente. Já o Capítulo III, denominado “Aprender a ensinar: atividades desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada”, reflete a prática realizada no período da PES, que assenta na descrição, justificação e reflexão sobre as intervenções levadas a cabo. Por último, o Capítulo IV diz respeito à componente investigativa do Relatório de Estágio e nele é apresentado o projeto de investigação que deu origem ao título deste documento e que teve por base uma problemática identificada nos contextos de ensino. “Investigar para intervir” evidencia a articulação entre as áreas curriculares de História e Geografia de Portugal (HGP) e de Português no 2.º CEB. Face à observação inicial da turma, percebeu-se como relevante esta ligação, tendo-se desenvolvido um projeto que procurava trabalhar a competência compositiva de escrita dos alunos a partir da construção de narrativas históricas. Assim, ao construírem as suas narrativas históricas, os alunos estavam a “Contar

o passado”, ao mesmo tempo que desenvolviam e aperfeiçoavam a sua competência compositiva da escrita, escrevendo “com sentido”.

Este documento termina com uma retrospectiva da mestranda, refletindo sobre o caminho percorrido, que desempenhou um papel fundamental na formação da mesma.

CAPÍTULO I. SER PROFESSOR

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23).

Segundo o Paradigma socioconstrutivista, o aluno é o agente responsável pela construção do seu próprio conhecimento e, por sua vez, o professor tem o papel de promover uma relação com a criança baseada no respeito mútuo, afetividade e confiança, bem como criar ambientes favoráveis à aprendizagem (Silva, 2009). Assim, o presente capítulo é de caráter legal e teórico, e prende-se com o enquadramento curricular que orientou a ação pedagógica.

Intervindo segundo uma pedagogia fundamentada, exigida pela prática pedagógica, perspetivou-se a adequação do processo de ensino-aprendizagem às necessidades, interesses e objetivos educacionais (Estrela, 1986). Deste modo, os seguintes subcapítulos destinam-se à reflexão sobre o papel da supervisão na formação de professores, o valor da diferenciação pedagógica e a importância dos afetos no combate à indisciplina., uma vez que permitiu desenvolver uma ação mais adequada e com continuidade (Coutinho et al, 2009). Importa referir que esta última temática foi selecionada pela professora em formação devido às características da turma na qual foi realizada a Prática Educativa Supervisionada. Estes alunos revelavam ser indisciplinados no decorrer das aulas, sendo que quando confrontados sobre os seus comportamentos reagem de forma agressiva e, por vezes, apenas se levantavam e saíam da sala sem autorização. Contudo, ao longo do tempo a mestranda percebeu que ao estabelecer uma ligação baseada nos afetos com os alunos os mesmos tinham reações mais positivas, mostrando até alguma culpa pelos seus comportamentos inadequados.

1.1 ENQUADRAMENTO CURRICULAR

Em Portugal, o ensino é regulamentado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que assenta em ideais como o “desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, p. 5124). Sendo o Ministério da Educação o órgão responsável pela regência política do sistema educativo português, cabe aos professores colocar em prática os normativos legais por ele estabelecidos. Para tal, os docentes devem ser dotados de determinadas competências que adquirem através de “cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.” (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, p. 5123).

Importa, portanto, referir que a de formação de professores sofreu alterações ao longo do tempo, nomeadamente através do *Processo de Bolonha*. Se antes existia o grau de bacharel, com a implementação deste processo em Portugal, a *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo* estabelece o *Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior*, decretando a existência de três graus de formação superior, sendo os mesmos a licenciatura, o mestrado e o doutoramento (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto). Assim, para ser professor dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, é necessário contemplar uma licenciatura em Educação Básica e um mestrado profissionalizante, sendo este segundo especializado na área a lecionar.

Sistematizando esta perspetiva, o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, define o perfil geral de desempenho profissional dos professores do Ensino Básico. Aqui, são evidenciadas as quatro dimensões associadas ao normativo, sendo elas a Dimensão profissional, social e ética, a Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a Dimensão *de participação na escola e de relação com a comunidade* e a *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* (Decreto-Lei n.º 240/2005 de 30 de agosto). Relativamente à primeira, é expectável que o professor seja responsável por ensinar os alunos, recorrendo, para isso, ao saber da sua profissão assente na investigação e reflexão, ao mesmo tempo que garante uma diversidade de aprendizagens a todas as crianças, respeitando as suas diferenças e

promovendo o desenvolvimento da sua autonomia e bem-estar. A segunda dimensão aponta para um professor como organizador do ensino, centrando o processo de aprendizagem em congruência com a perspectiva construtivista, promovendo a participação ativa dos alunos no mesmo, sem descurar que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem. Na terceira dimensão, o foco passa por uma ação educativa do docente colaborativa com os restantes profissionais de educação, de modo a estimular um ensino transversal a todas as áreas do saber. A última dimensão assenta numa prática profissional de natureza investigativa e reflexiva, definindo, assim, o processo de formação profissional e pessoal docente.

Concordante com os valores da LBSE, foi redigido um novo documento normativo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO, Martins et al., 2017), que pretende servir “de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins et al., 2017, p. 8). Deste modo, o PASEO assume os seguintes princípios: i) a *base humanista*, através da qual se promove a “construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Martins et al., 2017, p. 13); ii) o *saber* enquanto parte central do processo educativo, isto é, promover um conhecimento científico sólido potenciador de tomada de decisões acertadas; iii) a *aprendizagem* como aspeto fulcral da ação educativa; iv) a *inclusão*, uma vez que todos têm direito à educação, pelo que é promovida a equidade e a democracia; v) a *coerência e flexibilidade*, nomeadamente através “da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo”, permitindo a exploração de “temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens” (Martins et al., 2017, p. 13); vi) a *adaptabilidade e ousadia*, visto que a educação está em constante evolução e é necessária uma adaptação à realidade; vii) a *sustentabilidade*, promovendo um equilíbrio sustentável do mundo; viii) a *estabilidade*, que permite o desenvolvimento do próprio perfil.

De facto, atualmente, o professor deixou de assumir o papel central e autoritário na sala de aula, passando a adotar um caráter mediador nas

aprendizagens das crianças, estimulando-as a construir o próprio conhecimento. Para que isto seja viável, devem ser adotadas estratégias diversificadas e direcionadas a este objetivo, permitindo “criar situações em que os alunos trabalham em conjunto (...) para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso” (Lopes & Silva, 2010, p. 142).

1.2. A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“A finalidade principal da supervisão acompanhada será ajudar os formandos a tornarem-se supervisores da sua própria prática”

(Vieira, 2009, p. 201)

A formação de professores é um processo que assenta em diversas fases, sendo uma das mais importantes a supervisão pedagógica, caracterizada por um período de reflexão e de colaboração, entre o professor estagiário e o professor supervisor. A supervisão passa, portanto, pela “monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Vieira, 1993, p. 28).

Neste sentido, Alarcão e Tavares (2007), assim como Roldão (2014), definem a supervisão na formação de professores como sendo um processo contínuo no qual o supervisor procura orientar o professor estagiário, nomeadamente no seu desenvolvimento profissional, estimulando as suas capacidades didáticas, pedagógicas e reflexivas. Assim sendo,

(...) os objetivos de um supervisor devem apontar para desenvolver nos formandos (...) o espírito de autoformação e desenvolvimento, [a] capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência, capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas, capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo, consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou insucesso, dos

seus alunos, entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes [e] capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo (Alarcão & Tavares, 2007, p. 72).

É importante salientar que, ao longo da realização da PES, o papel dos supervisores foi fundamental para o desenvolvimento profissional da professora em formação, uma vez que existiu cada vez mais frequentemente uma boa parceria de trabalho, tanto nos momentos de análise e de reflexão, como nos de problematização. Silva (2000) salienta a importância desse trabalho em equipa, pelo que se atuou com interdependência, confiança e respeito mútuo, existiu envolvimento total no processo, troca de ideias e de conhecimentos, assim como a reflexão sobre as diferentes visões, permitindo a contribuição individual para uma construção coletiva, ao longo de toda a formação.

Portanto, a supervisão sempre foi vista como uma prática colaborativa e reflexiva, que teve como foco contribuir para desenvolver na mestranda o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam, futuramente, desenvolver as competências de cada ato educativo (Sá, 1999, p. 150). Não obstante, este processo de desenvolvimento e aprendizagem colaborativos, faculta uma melhoria na prática do professor em formação, de modo que o mesmo se possa, no futuro, tornar o seu próprio supervisor (Vieira, 1993).

Respeitando o ciclo de observação defendido por Vieira (1993), foram realizadas reuniões pré-observação, onde foram discutidos os conteúdos a lecionar e quais as melhores estratégias para o fazer. Houve momentos de observação, nos quais os professores supervisores adotaram uma postura de caráter avaliativo, recolhendo “informação relativa aos objectivos traçados no encontro de pré-observação” (Vieira, 1993, p. 43) e, por último, ocorreram momentos de pós-observação, centrados na reflexão sobre o percurso desde o primeiro encontro até ao final, onde foram apresentados os aspetos cumpridos, os que ficaram por completar e sugeridas estratégias que possam vir a ser benéficas em práticas futuras.

1.3. A IMPORTÂNCIA DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Tal como fora supramencionado, o professor do séc. XXI tem o papel de mediador, fomentando o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, respeitando sempre os diferentes ritmos de aprendizagem (Niza, 1998). Assim sendo, em ambos os ciclos de ensino, foram criados ambientes propícios ao aluno, para que desenvolvesse as suas próprias estratégias de aprendizagem, não desprezando os conhecimentos que já possuía (Freire, 1996).

Efetivamente, a diferenciação pedagógica é um tema de indispensável abordagem na Educação. Facto é que desde sempre existem crianças com mais ou menos dificuldades a diversos níveis, no entanto, nos últimos tempos, dá-se uma maior importância a essas diferenças, nomeadamente no processo de ensino e de aprendizagem. Na *Declaração de Salamanca E Enquadramento Da Acção Na Área Das Necessidades Educativas Especiais* (1994), está explícito que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (p.1), pelo que a prática docente deve tê-las em consideração.

Para se perceber como e quando deve ser aplicada a diferenciação pedagógica, é necessário perceber o que esta significa. Assim, de acordo com Perrenoud, este conceito define o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno” (Perrenoud, citado por Sá, 2001, p. 12). Neste sentido, o professor deve adaptar a sua prática à característica, necessidades e interesses dos alunos, utilizando, para isso, as estratégias que considerar mais adequadas.

Simultaneamente, existem documentos reguladores que pretendem garantir a inclusão de todas as crianças, independentemente das suas características, capacidades ou necessidades, como é o caso do DL n.º 54/2018, que tem como objetivos a “equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento”, “autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus

interesses e preferências (...) criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões” (p. 2920).

Assim, Tomlinson e Allan (2002) apresentam alguns parâmetros essenciais para a implementação da diferenciação pedagógica, com o intuito de promover o desenvolvimento dos alunos:

- A existência de um espaço educativo (sala de aula) onde o processo de ensino e de aprendizagem é diferenciado e flexível;
- As necessidades e os interesses dos alunos como objeto de avaliação constante;
- A organização flexível de grupos de alunos, promovendo o trabalho cooperativo e colaborativo entre os mesmos;
- O caráter desafiante das atividades apresentadas aos alunos, tendo sempre em consideração a sua adequação.
- A colaboração do professor com os alunos na realização das tarefas.

É importante referir que nos contextos de estágio onde se realizou a PES existiam duas crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) (cf. Capítulo III). No entanto, estas crianças não dispunham de quaisquer medidas, fossem elas universais, seletivas ou adicionais (DL 54/2018). Por outro lado, a turma do 2.º CEB apresentava dois alunos que, comparativamente com os restantes colegas, se encontravam com um nível de conhecimentos superior. Neste caso em particular, o objetivo da diferenciação pedagógica implementada pela professora estagiária consistiu em adaptar as atividades e a interação às competências dos alunos, estabelecendo uma ligação com o que havia sido planificado para a turma em geral (Tomlinson & Allan, 2002). Efetivamente, esta conceção foi elencada em todas as ações desenvolvidas na PES, concluindo que a educação inclusiva jamais significou educação com baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a necessidade da promoção de situações estimulantes, com diferentes graus de dificuldade e de complexidade, para que todos os alunos atinjam o sucesso escolar.

Ainda na mesma turma, um aluno apresentava um défice de atenção muito elevado, contribuindo para a destabilização dos momentos da aula. Por conseguinte, e sendo uma criança com pouco acompanhamento familiar no que concerne à escola,

a professora estagiária adotou a estratégia de dar tarefas distintas a este aluno, mas que promovessem o seu progresso nas disciplinas em que o acompanhava, centrando-se na ideia de que, aqui, a diferenciação pedagógica assume-se como “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Resendes, L., & Soares, J., 2002, p. 24).

Em suma, para responder apropriadamente à diferença em todas as formas que a diferença possa assumir, seja cultura ou nível de competências educacionais, é necessário que haja uma gestão curricular. Por outras palavras, além de medidas diferenciadas na promoção do acesso e sucesso para todos, a promoção da equidade implica que haja “um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo” (Armstrong & Rodrigues, 2014, p. 82). Então, sendo a escola um contexto fulcral de estruturação dos conhecimentos, devem ser muito valorizadas as interações entre professores e alunos, de modo que sejam respeitados os aspetos emocionais da criança, bem como a satisfação das necessidades basilares dos educandos, para qualquer progresso dos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil.

1.4. A PEDAGOGIA DOS AFETOS COMO COMBATE À INDISCIPLINA

Uma vez que a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo impactos quer positivos, quer negativos na subjetividade dos alunos, pode-se afirmar que ser professor não se trata apenas de respeitar e cumprir os normativos teóricos e legais que sustentam esta profissão. Ser professor é, também, ser dotado de sentimentos como a empatia, a compreensão ou o reforço positivo. É neste sentido que surge a denominada Pedagogia dos Afetos, defendida por diversos autores, nomeadamente da área da psicologia.

De acordo com Wortmeyer, Silva e Branco (2014), fazem parte dos afetos as emoções e os sentimentos que concedem sentido aos momentos ou situações que

os indivíduos experienciam, sendo que podem ser positivos ou negativos. Assim, os afetos positivos são aqueles que conferem momentos de prazer, enquanto os afetos negativos são caracterizados por situações desconfortáveis ou infelizes (Galinha, Pereira, Esteves, 2014; Zanon, Bastianello, Pacico e Hurtz, 2013).

No entanto, é importante deixar claro que não é possível separar as emoções da razão, na medida em que a privação das emoções afeta as decisões racionais, limitando-as (Damásio, 1995), pelo que a afetividade assume um papel essencial na organização do raciocínio (Pinto, 2005). Na perspectiva de Goleman (2012), o indivíduo, neste caso a criança, quando se encontra num clima emocional de caráter positivo, predispõe-se a “um aumento de energia disponível, bem como um acalmar daqueles que geram pensamentos de preocupação (...), disponibilidade e entusiasmo para desempenhar tarefas e perseguir uma grande variedade de objetivos” (Goleman, 2012, pp. 28-29). O autor afirma, também, que é importante que o adulto promova uma gestão emocional na criança, de modo que a mesma se torne mais atenta e interessada no processo de ensino e de aprendizagem (Goleman, 1997).

Segundo Sprinthall (1990), Skinner define a aprendizagem como “uma associação entre estímulos (E) e respostas (R) [e] verificou que o condicionamento ocorre quando a resposta é seguida de um estímulo reforçador” (Sprinthall, 1990, p. 226). Na mesma linha de pensamento, Calvacanti e Ostermann (2010) afirmam que

A concepção skinneriana de aprendizagem está relacionada a uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou (Cavalcanti & Ostermann, 2010, p. 12).

Acredita-se, portanto, que o processo de ensino resulta de estímulos que estão dependentes do modo como o professor implementa a sua ação pedagógica na sala de aula, sendo que a mesma deve ocorrer tendo em consideração as necessidades dos alunos. Neste sentido, Sprinthall (1990) considera que

a arte de ensinar, segundo Skinner, deve incluir a identificação dos acontecimentos que reforçam cada aluno e proporcionar as condições que dão a cada um a oportunidade de receberem reforço após terem dado as

respostas desejadas e mostrando progressos (Cavalcanti & Ostermann, 2010, p. 228),

cabendo ao professor perceber quando deve reforçar o trabalho das crianças, promovendo a sua aprendizagem.

Durante o período em que se realizou a PES, foi possível perceber que alguns alunos não reagiam de forma positiva à abordagem dos professores, tornando-se desatentos, desinteressados e até mesmo indisciplinados. De acordo com Estrela (1994), “as regras e o tipo de obediência que elas postulam são relativas a uma dada colectividade (...) e aos corpos sociais que nela existem” (Estrela, 1994, p. 15), pelo que se acredita que, por se inserirem num meio socioeconómico bastante desfavorável (ver cap. III), os alunos não tinham contacto com regras fora da sala de aula, tendo-se verificado um grande desrespeito pela adoção das mesmas neste espaço. Neste sentido, quando confrontadas com reforços negativos (como a chamada de atenção e o castigo), as crianças respondiam com comportamentos desajustados às regras da sala de aula, nomeadamente comentários depreciativos às ordens dos professores ou, em alguns casos extremos, saindo do espaço. Assim sendo, o papel do professor passa por promover momentos de reflexão nos alunos sobre as razões que provocam as suas atitudes, de modo que os mesmos possam refletir sobre a melhor forma de exprimir as suas emoções, sem que a mesma assente em ações indisciplinadas (Estrela, 1994).

Como já referido, a gestão emocional influencia diretamente a predisposição do aluno para a aprendizagem, pelo que, de acordo com Taba (1962, citada por Estrela, 1994), “quando as relações pessoais são rígidas e bloqueadas, a disciplina e o trabalho são imediatamente afectados e os alunos terão tendência a despender o seu tempo e energia (...) boicotando as atividades.” (Taba, 1962, citada por Estrela, 1994, p. 57).

Uma das estratégias adotadas na PES foi a implementação de reforços positivos sobre os alunos, procurando atender às suas necessidades e interesses. Por exemplo, um aluno em particular não conseguia estar atento nas aulas, mexendo-se e perturbando os restantes colegas de um modo constante; aqui, o reforço positivo encontrado consistiu na redução das tarefas a realizar por parte deste aluno,

aplicando, também, a diferenciação pedagógica. De facto, este aluno mostrou-se mais motivado para as aulas a partir do momento em que esta estratégia foi aplicada, esforçando-se por mostrar-se interessado na realização das atividades propostas. Assim, as crianças desenvolveram uma relação de proximidade e cumplicidade com a professora estagiária, melhorando as suas reações e gerindo os seus impulsos ao longo do tempo.

CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

“A iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana.”

(Estrela, 1994, p. 29)

Normalmente, o primeiro contacto profissional que um professor tem com alunos é aquando da realização da sua Prática de Ensino Supervisionada; o processo de formação de professores passa por diversas fases, sendo a primeira a fase de observação dos contextos educativos, imprescindível para o desenvolvimento de uma boa prática docente. De acordo com Estrela (1994), a observação é, então, a primeira etapa da formação de um professor; contudo, mais do que saber o que observar, é imprescindível perceber como deve ser feita essa observação.

A observação é um processo contínuo e que necessita da definição de objetivos, com o intuito de responder à “pergunta inicial – *observar para quê?*” (Estrela, 1994, p. 29). Assim sendo, o primeiro objetivo passa por delimitar o campo de observação, salientando os comportamentos, tarefas, interações e rotinas dos observados; o segundo objetivo aponta para definir o que se pretende observar, nomeadamente a turma, a sala de aula e a escola; e o terceiro e último prende-se com os comportamentos contínuos possíveis de observar.

Como referido anteriormente, é indispensável saber como fazer uma observação. Neste sentido, definem-se estratégias de observação, designadamente a forma e os meios de a fazer, salientando que para a elaboração deste capítulo recorreu-se a uma observação de carácter intencional, direta e indireta (esta última através de informações transmitidas pelas professoras cooperantes), ao mesmo tempo naturalista, na medida em que é “realizada em meio natural e utilizada (...) na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais” (Estrela, 1994, p. 45). Para esta observação, foram elaboradas narrativas reflexivas que, de acordo com Amaral, Moreira e Ribeiro, possibilitam “guardar experiências vividas e dar uma perspetiva diacrónica das mesmas, de

modo que se possam tirar conclusões sobre a evolução e desenvolvimento do professor nas suas dimensões pessoal e profissional” (1996, p. 105). De igual forma, Reis (2008) defende que as narrativas permitem a compreensão de situações e de ações, tendo por base os dados nelas registados.

Para a elaboração dos textos que se seguem, foram observados diversos parâmetros dos contextos educativos onde foi realizada a PES, nomeadamente no que concerne à caracterização da turma, aos recursos humanos, à gestão da turma, à organização da sala de aula enquanto espaço físico e materiais disponíveis, à organização do tempo e das rotinas, à caracterização das interações pedagógicas, à organização dos espaços da escola e às atividades e projetos desenvolvidos.

Assim sendo, este capítulo apresenta a caracterização pormenorizada dos contextos de estágio onde foi realizada a PES.

2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A PES teve lugar num agrupamento de escolas (AE) localizado na Área Metropolitana do Porto, que dispõe de 11 escolas, sendo nove escolas básicas do 1.º CEB e Jardim de Infância (JI), duas apenas JI e uma, a escola sede, destinada aos 2.º e 3.º CEB e ao ensino secundário.

O AE é regido por diversos documentos orientadores, sendo o Projeto Educativo (PE) o documento destinado ao “planeamento da ação educativa” (PE, 2018/2021, p. 4). Este documento assume a missão de “assegurar a realização das políticas educativas e implementar soluções adaptadas às especificidades do território e da população fundadas em princípios humanistas” (PE, 2018/2021, p. 6), tendo por base quatro principais valores, nomeadamente a exigência, a responsabilidade, a inovação e a cidadania.

De forma a caracterizar este AE, importa referir que o mesmo se insere num contexto socioeconómico bastante desfavorecido, o que justifica o facto de estar abrangido pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) desde o ano letivo 2006/2007 com o intuito de colmatar problemas como o insucesso e o

abandono escolares, bem como a indisciplina por parte dos alunos (PE, 2018/2021). Neste sentido, foi desenvolvido um Plano Plurianual de Melhoria (PPM) que abrange os anos letivos de 2018/2019 até 2020/2021, cujo objetivo principal passa por promover alterações, adaptações e/ou melhorias na ação escolar com o intuito de a reorientar para corresponder ao que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) pressupõe. Para a construção do PPM, foi realizada uma análise SWOT para que se definissem as áreas de intervenção prioritária no AE. Dentro dos pontos a melhorar, destacam-se, então, a taxa de abandono escolar (com especial ênfase em alunos de etnia cigana) e a indisciplina existente dentro da sala de aula (PPM, 2019).

Relativamente aos alunos, importa salientar que, no ano letivo 2017/2018, cerca de 56% dos mesmos beneficiavam da Ação Social Escolar (ASE), sendo 419 alunos do 1.º CEB e 205 do 2.º CEB, tendo ficado retidos 73 do 1.º CEB e 31 do 2.º CEB no final do ano letivo referido.

Para fazer cumprir o PE da melhor forma possível, o AE dispõe de um Plano Anual de Atividades (PAA) que inclui parcerias com diversas instituições, destacando a Câmara Municipal da área que abrange o AE (CM), que contribui para as Atividades de Enriquecimento do Currículo (AEC), o *Projeto Bué de Escolhas*, que apoia os alunos que frequentam cursos vocacionais com o objetivo de promover uma melhoria no sucesso escolar, e o apoio de um clube com sede na área, nomeadamente nas vertentes desportivas do Karaté e da Esgrima.

Além da parceria com a CM, o AE conta com vários outros projetos e clubes, sendo eles o Desporto Escolar (futsal, corfebol, badminton, natação, natação NEE e desporto adaptado), o Coro da Escola (destinado aos alunos do 2.º e do 3.º CEB), a Oficina de Expressão Dramática (para desenvolver a improvisação e a criatividade), o Clube das Artes (com o tema “A Europa”), o Clube de Reciclagem (para promover hábitos de reutilização de material reciclado), o Clube de Ciências (atividades dinamizadas por alunos do 2.º e do 3.º CEB e demonstradas aos alunos do Pré-Escolar e do 1.º CEB), o Clube de Inglês (destinado a alunos do 2.º CEB) e o Clube de Apoio à Inclusão (o objetivo passa por habilitar alunos voluntários para dar apoio a alunos com NAS) (PAA, 2016/2017).

Todos estes documentos estão, ainda, mencionados no Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), que assume diversos objetivos como, por exemplo, “prevenir a indisciplina como forma de promover o sucesso educativo” e “assumir critérios de discriminação pedagógica positiva, legitimados pelo reconhecimento da existência de diferenças individuais, sociais e culturais de base, que assegurem, em condições de equidade, o desenvolvimento do percurso educativo de todos os alunos” (PCA, 2019, p. 6), bem como promover os direitos educativos das crianças.

2.2. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2.2.1. A ESCOLA

A escola do 1.º CEB onde se realizou a PES é uma das Escolas Básicas com Jardim de Infância pertencentes ao AE, contemplando duas turmas de Pré-Escolar e uma turma referente de cada ano do 1.º CEB, sendo que cada turma tem entre 20 e 24 crianças. Esta escola dispõe de dois edifícios: o primeiro é direcionado para as atividades letivas, com duas salas para o pré-escolar, na parte da frente da escola, e quatro salas para o 1.º CEB (duas no piso inferior e duas no piso superior), correspondendo cada uma a um ano de escolaridade.

Este edifício tem, também, uma ligação com o espaço de trás da escola e com as salas de aula do 1.º CEB, sendo que essa ligação é permitida apenas nos dias de chuva. Quando as condições climatéricas são agradáveis, o acesso às salas é feito pela porta lateral deste edifício. É, também, aqui que se encontram os arrumos da escola, onde se podem recolher os leites escolares fornecidos, nas salas de aula, aos alunos. Ainda neste espaço, a escola dispõe de uma sala no piso superior destinada à área da biblioteca, sendo que os alunos a frequentam, sobretudo, no momento de prolongamento de horário, nomeadamente antes do início das aulas. Esta biblioteca dispõe de vários livros e jogos educativos que podem ser utilizados pelas crianças ou pelos professores em contexto de sala de aula.

O segundo edifício da escola tem, no piso superior, três salas - uma direcionada para o apoio a alunos com NAS e que, na conjuntura atual, é utilizada

como sala de isolamento, uma com vários computadores e com uma impressora, e a última que é destinada aos professores, sendo, ao mesmo tempo, a sala do diretor da escola. É aqui que estão os processos dos alunos e os documentos da instituição. Já no piso inferior estão a cozinha e cantina, o ginásio, uma casa de banho para os professores (com chuveiro e uma máquina de lavar roupa) e uma casa de banho para os alunos, sem distinção de sexo. Importa referir que a cantina funciona diariamente, sendo a comida confeccionada na cozinha.

A escola possui, ainda, um espaço exterior amplo, sendo parte dele coberto, e onde as crianças passam o tempo do recreio. No espaço sem coberto existe um parque que é utilizado, sobretudo, pelas crianças do Pré-Escolar. No exterior encontra-se, também, uma casa de banho para o uso dos alunos sem que haja, novamente, distinção de sexo.

No que concerne aos recursos humanos, a escola conta com um professor titular por cada turma, um professor diretor, duas educadoras de infância, professores direcionados para o ensino do Inglês e para a Educação Especial e, ainda, um terapeuta da fala. Quanto aos profissionais não docentes, existem uma cozinheira e duas auxiliares de ação educativa.

A sala onde se desenvolveu a PES é a sala do 1.º ano do 1.º CEB e situa-se no piso superior do edifício principal da escola. Este espaço contém três filas de mesas perfazendo um total de 18. Nas filas da parede e do centro, as mesas encontram-se dispostas em ziguezague e em cada mesa há apenas um aluno. Por sua vez, na fila da janela existem três mesas e em cada uma estão duas crianças. Esta distribuição foi adotada de modo a que as crianças estejam o mais distanciadas possível umas das outras devido à pandemia causada por Covid-19. Contudo, importa referir que a disposição da sala sofreu alterações ao longo dos meses, sendo que no momento em que a PES foi finalizada os alunos se encontravam dispostos em grupos de quatro elementos, num total de cinco grupos (um deles com cinco alunos). Esta disposição foi adotada para que os alunos pudessem usar os seus *tablets* de forma mais fácil, promovendo, ao mesmo tempo, o trabalho colaborativo.

A sala dispõe, ainda, de quatro quadros, sendo um de giz e um branco, colocados no fundo da sala e que não costumam ser utilizados, um lateral onde são

afixados vários cartazes com conteúdos lecionados, e o último trata-se de um quadro interativo que está ligado a um projetor e a um computador que se situa numa das duas mesas da professora, de frente para a turma, do lado da parede. Ainda no espaço da professora é possível encontrar um armário, onde guarda alguns materiais para fornecer aos alunos, como fichas de trabalho, e algumas capas de arquivo.

Além deste armário, existem outros três, todos situados no fundo da sala. Do lado da parede está o armário com as capas dos alunos e do lado da janela situa-se o armário que contém os manuais escolares e os livros de fichas de cada criança, sendo que no último encontram-se os tabletes fornecidos pela CM para o uso dos alunos.

Existem, ainda, três caixotes do lixo colocados junto ao quadro interativo, sendo um para o lixo comum, outro para o plástico e o último para o papel, de modo a promover hábitos de reciclagem.

Importa salientar que a sala tem boas condições de iluminação, quer natural, quer artificial, contudo é um pouco fria, tornando-se desagradável nos meses mais frios. Por outro lado, todas as paredes estão pintadas de branco, o que facilita, também, na questão de um ambiente luminoso.

Considerando o momento pandémico durante o qual se realizou a PES, é fulcral referir qual o impacto que a Covid-19 teve na organização desta sala, pelo que se destacam a pouca exposição de trabalho produzidos pelos alunos, bem como a distribuição dos mesmos neste espaço. Apesar de a planta inicial ter sido alterada, como acima mencionado, foi sempre tido em conta o distanciamento social entre os alunos dentro da sala de aula. Não obstante, com esta modificação, o trabalho colaborativo teve um lugar de destaque, podendo ser cada vez mais desenvolvido.

2.2.2. A TURMA

Como referido anteriormente, a turma acompanhada ao longo da PES era do 1.º ano, sendo composta por 21 alunos, dos quais oito eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A média de idades das crianças da turma era de seis anos.

Por ser o 1.º ano de escolaridade, verifica-se que as crianças estão em níveis de aprendizagem diferentes. Destaca-se uma criança que não frequentou o Pré-Escolar e que, por essa razão, não tem algumas competências desenvolvidas ao mesmo nível que os colegas, nomeadamente no que concerne à expressão plástica e à comunicação oral. Além desta criança, existem duas com mais dificuldades, estando uma diagnosticada com Necessidades Adicionais de Suporte e outra em fase de diagnóstico. A criança com NAS apresenta limitações relacionadas com a expressão e comunicação oral, sendo que não consegue articular as palavras quando fala, pelo que, por vezes, é necessário insistir para que se esforce nessa articulação e interação, acabando por se conseguir fazer entender. Salienta-se que há uma criança com dificuldades na concentração e na relação com os outros e com alguma patologia associada ao controlo das suas emoções e necessidades fisiológicas. Por outro lado, existem crianças mais desenvolvidas, que aprendem e realizam as tarefas mais rapidamente, o que lhes causa alguma desmotivação, por considerarem que tudo o que aprendem é “fácil”.

A nível de horário, a turma obedece a uma rotina, começando as atividades letivas às 8:50h, sendo feita a primeira pausa cerca das 9:40h para que os alunos lanchem dentro da sala de aula. Aqui, podem beber o leite fornecido pela escola, seja simples ou com chocolate. Entre as 10h e as 10:30h decorre o intervalo da manhã, no qual as crianças se dirigem para o espaço exterior. Retomada a aula, a mesma estende-se até às 12h, hora a que se inicia o intervalo para o almoço. Salienta-se que apenas duas crianças vão almoçar a casa, almoçando as restantes na cantina da escola. As atividades letivas da tarde têm início às 14h e decorrem até às 16h, sendo que após esta hora alguns alunos seguem para Atividades de Enriquecimento do Currículo, sendo elas o *Relax* e o *Cria +*.

Importa referir que os alunos possuem uma boa relação entre si, tanto dentro da sala de aula como nos períodos de recreio. Habitualmente não ocorrem conflitos, mas, quando os há, são resolvidos com a ajuda da professora após os intervalos da manhã ou do almoço. Assim, a relação que possuem com a docente é muito positiva e de uma grande empatia, mostrando sempre respeito e carinho por ela. Por sua vez, a mesma prima por ações de afeto com os alunos, mantendo uma

postura firme e assertiva sempre que necessário. As suas aulas caracterizam-se por uma valorização do Português pela parte da manhã, destacando a revisão dos conteúdos lecionados no dia anterior, nomeadamente no que diz respeito à leitura de palavras isoladas e de frases curtas. Importa referir que as estratégias utilizadas pela docente são variadas, desde o uso dos manuais escolares, passando por jogos realizados nos tablets dos alunos e atividades de cariz interativo no quadro.

No que concerne aos interesses das crianças, salientam-se o gosto pelas histórias e pela área de Estudo do Meio, destacando, nesta última, o interesse pela diversidade animal. Neste sentido, a disciplina a que obtêm melhores resultados é Estudo do Meio, revelando poucas dificuldades aos níveis de Português e de Matemática. Contudo, contrariando o panorama geral, há uma aluna que apresenta severas dificuldades em todas as áreas, o que se deve ao seu acentuado absentismo.

Salienta-se, ainda, que existe um contacto constante entre a professora e os encarregados de educação dos alunos, sendo o mesmo estabelecido através da plataforma *Teams*. Apesar de a professora dispor de um horário de atendimento às segundas-feiras entre as 12 h oras e as 13 horas, encontra-se disponível via mensagem na referida plataforma fora do horário mencionado.

2.3. O 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2.3.1. A ESCOLA

A PES desenvolvida no 2.º CEB teve lugar na escola sede do agrupamento, que funciona com turmas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, mas, também, do Ensino Secundário. Trata-se, portanto, de uma escola bastante grande e com uma comunidade estudantil extensa.

Dada a sua dimensão, a escola dispõe de vários espaços exteriores amplos e que permitem uma ampla circulação de alunos, existindo, contudo, algumas zonas interditas, uma vez que se tratam de espaços isolados e sem vigilância. Perto de uma dessas zonas existe um ginásio interior onde os alunos realizam algumas aulas de Educação Física, sendo que outras são realizadas num espaço desportivo público,

situado em frente à escola. Existe, também, um campo exterior renovado e com relvado sintético.

A escola tem, também, um espaço reservado às refeições, a cantina, sendo a mesma de grandes dimensões, à semelhança do bufete, onde os alunos podem comprar os seus lanches.

Um dos espaços mais dinamizados é a biblioteca escolar, que dispõe de quatro computadores para utilização dos alunos. As suas estantes estão organizadas por área científica e os alunos podem requisitar livros para levarem para casa, utilizando, para isso, o seu cartão da biblioteca. Além disto, é importante salientar o blogue da biblioteca, denominado de *Na Pegada do Livro*, onde são publicados trabalhos realizados pelos alunos, bem como atividades de entretenimento, como adivinhas ou curiosidades.

Relativamente ao 5.º ano de escolaridade, a escola conta com nove turmas, tendo uma delas sido acompanhada pela professora estagiária.

Esta turma frequenta duas salas muito idênticas, partilhando das mesmas características. Estas são amplas e bem iluminadas, quer natural, quer artificialmente, e dispõem de quatro janelas que devem ser mantidas abertas, tal como a porta, em função das regras de segurança impostas pela pandemia por Covid-19. No entanto, isto provoca uma forte corrente de ar nas salas, o que as torna extremamente frias e desagradáveis. Salienta-se que na parte exterior da entrada de uma das salas o corredor não tem teto, pelo que ficam à vista as telhas do telhado da escola, fazendo com que o lugar seja ainda mais frio.

As salas contam com dois quadros, um de giz e um interativo, ligado ao computador que se situa na mesa do professor, do lado da janela e de frente para os alunos. Apesar de estarem disponíveis os dois quadros, é utilizado apenas o interativo, uma vez que a caneta utilizada é possível de ser desinfetada com o desinfetante existente na mesa do professor.

Em ambas as salas há 16 mesas, colocadas duas a duas e distribuídas de igual forma por duas filas, sendo que fica uma criança em cada mesa.

As paredes das salas estão pintadas de azul, existindo, em cada sala, um quadro de cortiça onde são afixados alguns trabalhos de diversas turmas. Destaca-

se, ainda, a existência de um caixote do lixo pequeno, colocado atrás da porta, enquanto que ao lado da mesma é possível encontrar um cabide onde os alunos podem colocar os seus casacos.

Apesar de a turma ser constituída por um número reduzido de elementos, a distribuição dos mesmos pela sala faz-se tendo em conta a situação pandémica vivida. Neste sentido, tendo em consideração que existe um aluno por cada mesa, o trabalho colaborativo vê-se dificultado, na medida em que não é permitida a realização de trabalhos de grupo. Ao mesmo tempo, não podem ocorrer empréstimos de material escolar entre as crianças e não há, na sala de aula, exposição de trabalhos. Contudo, na entrada da escola existem, por vezes, exposições de trabalhos manuais realizados pelos alunos das várias turmas, seguindo um tema definido pelos docentes. Salienta-se que os alunos não podem mexer nestes trabalhos enquanto os mesmos estiverem expostos, evitando, assim, qualquer risco de contaminação por Covid-19.

2.3.2. A TURMA

A turma onde se realizou a PES no 2.º CEB foi acompanhada pela professora estagiária nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal. Relativamente à primeira, a carga horária é de 200 minutos semanais, distribuídos igualmente por quatro dias (de segunda-feira a quinta-feira), em aulas com a duração de 50 minutos, enquanto a segunda dispõe de uma carga horária de 150 minutos semanais, sendo eles distribuídos em três aulas de 50 minutos cada, às terças-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras.

Como indicado anteriormente, trata-se de uma turma do 5.º ano de escolaridade que é composta por 20 crianças, das quais apenas 16 frequentam as aulas regularmente. Dessas 16, seis são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A média de idades dos alunos é de 11 anos, sendo que uma das alunas com baixa taxa de assiduidade tem 17 anos. Uma das crianças tem NAS, apresentando limitações ao nível da expressão oral e da motricidade fina, pelo que utiliza um computador em todas as aulas.

No geral, os alunos apresentam bastantes dificuldades de aprendizagem, tendo sido transmitido à professora estagiária que são crianças que não vieram bem preparadas do 1.º CEB e que, ao mesmo tempo, têm um contexto familiar muito desfavorecido. Aqui, destacam-se famílias monoparentais, com encarregados de educação desempregados ou com baixos rendimentos salariais. Ao mesmo tempo, existem, também, famílias numerosas (algumas com seis crianças) e alunos que estão ao cargo de tutores. Importa, no entanto, referir que existem dois alunos que se destacam ao nível de aprendizagens, na medida em que têm um aproveitamento escolar razoável. Por outro lado, há diversas crianças que usufruem de medidas seletivas de suporte à aprendizagem: há uma criança com dificuldades ao nível da comunicação, pelo que não participa nas aulas e, quando o faz, é num tom de voz impercetível; outra criança apresenta dificuldades de concentração, passando grande parte das aulas com o caderno fechado ou a rir, mesmo que esteja sozinha na mesa; uma outra chega atrasada à primeira aula da manhã, justificando que é ela a responsável por levar os irmãos mais novos à escola.

Existem alguns conflitos entre os alunos, sendo que os mesmos, no geral, não passam para dentro da sala de aula. Em contrapartida, tratam os professores com respeito.

Quanto ao aproveitamento, trata-se de uma turma mediana devido às diversas dificuldades que apresenta, quer ao nível de aprendizagem, quer ao nível do contexto socioeconómico em que se insere.

É importante salientar que a turma demonstra um interesse particular pela disciplina de História e Geografia de Portugal, evidenciando, ao mesmo tempo, a sua boa relação com a docente, que prima por valorizar as vivências dos alunos, levando as suas experiências para as temáticas abordadas. No entanto, os resultados obtidos em testes escritos são negativos, pelo que existe uma grande valorização da participação e empenho na sala de aula.

Relativamente à área de Português, os alunos mostram alguma apatia pela disciplina, o que se reflete nas suas classificações. Como referido anteriormente, trata-se de uma turma que não tem conhecimentos sólidos ao nível do 1.º CEB, pelo que se verifica um elevado insucesso nesta área disciplinar. Ao mesmo tempo, a

dinâmica das aulas é pouco apelativa para os alunos, destacando-se o uso constante do manual escolar e do caderno de atividades, sendo que o segundo nem todos os alunos possuem, uma vez que não é fornecido pelo Ministério da Educação, pelo que alguns alunos não têm possibilidades económicas para o adquirir.

De facto, a observação dos contextos é o ponto de partida para a prática profissional, pelo que a intervenção nos mesmos foi realizada tendo em conta os interesses e as necessidades dos alunos observados ao longo de toda a PES. Assim, o capítulo seguinte assenta nas atividades desenvolvidas no âmbito do estágio, em ambas as turmas referidas.

CAPÍTULO III. APRENDER A ENSINAR: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

No presente capítulo estarão evidenciadas as atividades dinamizadas no decorrer do ano letivo, no âmbito da componente de estágio da PES. Assim, este momento assumiu o propósito de instruir a mestranda no sentido de desenvolver uma prática profissional adequada e autônoma, sendo esta autonomia progressiva (CREC, 2020).

Neste sentido, a PES iniciou-se com um período de observação e cooperação com a duração de quatro semanas, compreendidas entre o dia 19 de outubro e 11 de novembro de 2020. Após este período, deu-se início às intervenções educativas em ambos os contextos, que decorreram até ao dia 2 de junho de 2021. Para que estas intervenções fossem organizadas, foi definido um calendário de regências, no qual foram estabelecidas as aulas a lecionar e os respetivos dias.

Além disto, é importante referir que as intervenções foram realizadas em par pedagógico, o que permitiu um debate e uma reflexão conjuntos e, ao mesmo tempo, um trabalho colaborativo. Assim, para a realização das planificações, foram sempre tidas em consideração as indicações das professoras cooperantes dos contextos, que deram liberdade à mestranda no que concerne ao desenvolvimento de atividades. Após as intervenções, foram ainda feitas reflexões sobre as mesmas, quer com as professoras cooperantes quer com o par pedagógico e, no caso das regências observadas, com os professores supervisores.

Deste modo, o presente capítulo pretende dar conta do caminho percorrido nesta UC, apresentando algumas atividades bem como a sua fundamentação pedagógica e reflexão pós-ação.

3.1. AS UNIDADES DIDÁTICAS NO 1.º CEB

O processo de ensino e de aprendizagem pressupõe a articulação de saberes e, por isso, a prática educativa realizada pela mestranda organizou-se, ao longo do

tempo, através de unidades didáticas (UD). De acordo com Pais (2012), esta metodologia permite estabelecer uma ligação entre os currículos das diferentes áreas disciplinares, visto que no 1.º CEB as disciplinas se interrelacionam diariamente, permitindo uma visão global das situações, ou seja, promovendo uma articulação dos conteúdos das áreas curriculares de forma integrada. Assim, é possível construir intervenções que se espera proporcionarem aprendizagens diversificadas, significativas e interligadas. Segundo o mesmo autor, as unidades didáticas assumem uma “temática central de conteúdo e um elemento integrador” (Pais, 2012, p.40) que devem ser implementados num espaço de tempo previamente definido. Neste sentido, é importante referir que construir uma UD não é uma tarefa a ser realizada de ânimo leve e envolve momentos que implicam pensar e refletir, pelo que um aspeto positivo da PES foi o facto de as primeiras UD terem sido realizadas em par pedagógico, o que permitiu a partilha de ideias e a discussão de diferentes pontos de vista e, ao mesmo tempo, a superação de momentos de maior dificuldade, nomeadamente ao nível criativo. Neste sentido, apresentam-se duas tabelas elucidativas de todas as intervenções realizadas no 1.º CEB.

1.º CEB						
Aula	<i>“A flor da Tita e da Pipa”</i>	<i>“Branquinho, branquinho, bem escovadinho”</i>	<i>“D de ...”</i>	<i>“Relações de parentesco”</i>	<i>“Ser gentil”, inserida na U.D. “Bem Te Quero”</i>	<i>“As divisões da casa”</i>
Data	15/12/2020	15/12/2020	11/01/2021	11/01/2021	15/03/2021	15/03/2021
Duração	60 minutos (aula presencial)	80 minutos (aula presencial)	80 minutos (aula presencial)	70 minutos (aula presencial)	60 minutos (aula presencial)	90 minutos (aula presencial)
Domínio/ Subdomínio	<i>Oralidade Leitura - Escrita</i>	<i>Natureza</i>	<i>Oralidade Leitura - Escrita</i>	<i>Sociedade</i>	<i>Educação literária Oralidade</i>	<i>Sociedade/Natureza/Tecnologia Experimentação e criação</i>
Objetivos	Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra. Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes	Identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e segurança individual e coletiva em diversos contextos – casa e rua – e propor medidas de proteção adequadas.	Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra. fonemas ou dos grafemas na palavra.	Estabelecer relações de parentesco.	Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias. Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e	Relacionar espaços da sua vivência com diferentes funções, estabelecendo relações de identidade com o espaço. Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias

	posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra. Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema		Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra. Ler palavras isoladas com articulação correta.		natural das palavras.	técnicas de expressão – recorte, colagem e pintura.
--	---	--	--	--	-----------------------	---

Tabela 1 - Unidades Didáticas desenvolvidas na PES, 1.º CEB (1)

1.º CEB					
Aula	<i>“Os sólidos geométricos”</i>	<i>“O Rato Renato”, inserida na U.D. “R de ...”</i>	<i>“A magia da vida”</i>	<i>“A magia da vida”</i>	<i>“Onde vivem os animais selvagens?”, inserida na U.D. “A volta ao mundo em 3 dias”</i>
Data	23/03/2021	12/04/2021	26/04/2021 (supervisão)	26/04/2021 (supervisão)	31/05/2021
Duração	60 minutos (aula presencial)	70 minutos (aula presencial)	40 minutos (aula presencial)	60 minutos (aula presencial)	1 dia (aula presencial)
Domínio/ Subdomínio	<i>Geometria e medida</i>	<i>Sociedade/Natureza/Tecnologia Números e Operações – Adições e subtrações</i>	<i>Educação Literária Leitura - compreensão</i>	<i>Sociedade/Natureza /Tecnologia</i>	<i>Educação literária Leitura – compreensão Escrita Números e Operações Natureza Experimentação e criação</i>
Objetivos	Identificar sólidos geométricos, reconhecendo semelhanças e diferenças, e identificando polígonos (triângulos, quadrados, retângulos) e círculos nesses sólidos.	Desenhar mapas e traçar itinerários simples de espaços do seu quotidiano, utilizando símbolos, cores ou imagens na identificação de elementos de referência. Reconhecer e memorizar factos básicos da adição e da subtração e calcular com os números inteiros não negativos recorrendo à representação horizontal do cálculo, em diferentes situações e usando diversas estratégias que mobilizem relações numéricas e propriedades das operações.	Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias. Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras.	Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas – as plantas.	Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias. Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada. Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura colagem). Reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las.

Tabela 2 - Unidades Didáticas desenvolvidas na PES, 1.º CEB (2)

No 1.º CEB foram implementadas duas unidades didáticas, sendo a primeira em modelo de articulação horizontal e a segunda em articulação horizontal e vertical.

Assim, a primeira unidade didática denominou-se “Transforma-me!”, sendo o elemento agregador a diversidade de animais, e dividiu-se em dois dias, sendo que o primeiro envolveu as áreas curriculares de Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística. Quanto aos objetivos, e relativamente à área disciplinar de

Português, o foco incidu na consolidação de competências ao nível das consciências fonológica e ortográfica; no que concerne ao Estudo do Meio, o objetivo passou pela consolidação de conhecimentos acerca da diversidade de animais (domésticos e selvagens); já na área da Matemática foram trabalhados, implicitamente, conhecimentos relativos à simetria de reflexão e ao movimento de rotação; no que diz respeito à Educação Artística, o objetivo primordial passou por trabalhar o sentido estético das crianças. Importa, ainda, referir que os alunos realizaram as atividades nos seus *tablets*, pelo que trabalharam competências ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nomeadamente ferramentas de pesquisa, comunicação e criação.

Neste sentido, esta unidade didática teve como ponto de partida uma atividade de *storytelling* da obra *Uma Flor chamada Maria*, de Alves Redol, que aborda o desaparecimento das letras dos livros da escola. Para solucionar este problema, os alunos deveriam partir da letra **p** para transformá-la noutras letras, nomeadamente nas letras **b**, **q** e **d** para que fosse possível escrever outras palavras. Assim, a professora estagiária optou por organizar a turma em grupos de dois elementos, perfazendo um total de dez grupos, promovendo o trabalho cooperativo, na medida em que

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 factor de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social (Estanqueiro, 2010, p.22).

Deste modo, os alunos acederam aos *tablets* disponibilizados pela Câmara Municipal que abrange o agrupamento de escolas, onde puderam movimentar uma imagem da letra **p** com recurso à aplicação *Adobe Lightroom*, fazendo movimentos de rotação e de reflexão. Esses movimentos permitiram visualizar o aparecimento de outras letras, como, por exemplo, as letras **b**, **q** e **d** (impressas, não manuscritas), que são o resultado da rotação e da reflexão da letra **p**". Utilizando os *tablets*, os alunos mostraram-se mais entusiasmados com a aula, referindo ser *a melhor aula de sempre* e *ser fixe jogar nos tablets*. Embora as crianças pensassem que usar os tablets não

passava de uma brincadeira, estavam efetivamente a aprender, uma vez que “as tecnologias digitais potenciam ambientes de aprendizagem favoráveis à aprendizagem em qualquer espaço e tempo” (Flores, Marta & Sá, 2018, p.1). Além disso, com este recurso, os alunos tiveram a oportunidade de organizar e tratar a informação que lá estava disponível, o que contribuiu para um maior dinamismo no processo de ensino e de aprendizagem (Flores, Peres & Escola, 2009). Ao mesmo tempo, na obra surge uma rã com um gosto especial por comer os grafemas e, por isso, o objetivo seguinte da aula passou pela construção, por parte das crianças, de animais híbridos, apelando ao sentido estético das mesmas. Estes animais foram elaborados com recurso à aplicação *Animal Muddle*, que permite efetuar diversas combinações entre várias partes do corpo de diferentes animais. Importa salientar que cada grupo teve uma letra atribuída, tendo em conta as suas necessidades, implementando, aqui a diferenciação pedagógica. Assim, três grupos ficaram com a letra p (a primeira consoante que abordaram), quatro grupos com a letra d (uma vez que já haviam consolidado a anterior) e aos restantes três foi atribuída a letra b (tendo estes grupos já consolidado as consoantes p e d).

Após a construção dos seus animais, cada grupo fez um *printscreen* do mesmo, carregando-o no seu mural do *padlet* previamente construído pela professora estagiária (Figura 1).

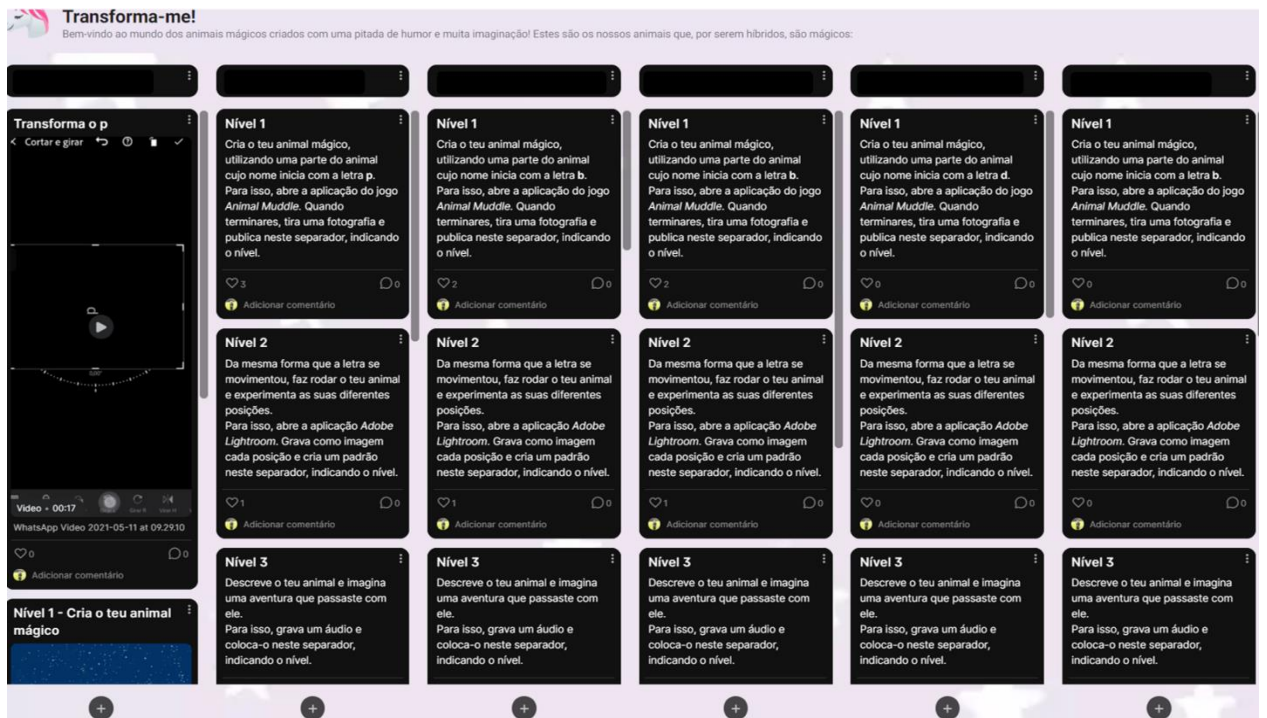


Figura 1 - Padlet construído pela professora estagiária (Arquivo da mestrandia)

De seguida, os alunos fizeram o *upload* da mesma imagem para a aplicação *Adobe Lightroom*, onde replicaram os movimentos realizados no início da aula, com a imagem da letra *p*. A cada movimento realizado, a nova imagem foi transferida e colocada, de seguida, no mesmo mural do *padlet*, de modo que fosse visível para todos os alunos o trabalho de cada grupo, como ilustra a Figura 2.

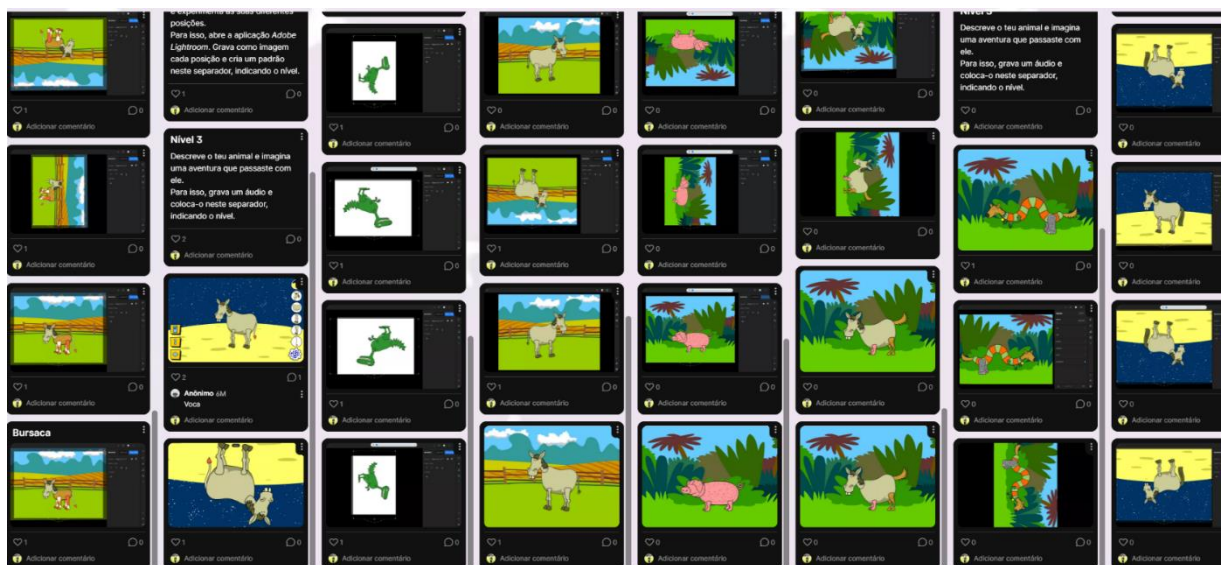


Figura 2 - Mural do padlet com o trabalho dos alunos (Arquivo da mestrandia)

Assim que estas etapas foram concluídas, foram chamados dois grupos ao quadro para que apresentassem o seu animal híbrido, dando-lhe um nome, sendo que este teria de começar pela letra que lhe havia sido atribuída. Ao mesmo tempo, quando os alunos descreviam as partes constituintes do seu animal, indicaram se as mesmas pertenciam a um animal doméstico ou selvagem, abordando aqui esta temática.

Salienta-se que esta última parte da atividade não foi concretizada por todos os alunos, uma vez que a gestão do tempo não foi a melhor e, por isso, não tiveram oportunidade de partilhar as suas ideias; no entanto, esta partilha viria a ser feita na aula seguinte, retomando e concluindo, assim, a atividade.

No decorrer deste percurso pedagógico, foram diversas as dificuldades sentidas pelos alunos e pela professora estagiária. Quanto aos primeiros, apesar de se mostrarem interessados na realização das atividades, apresentaram limitações no que respeita ao uso dos tablets, nomeadamente das várias aplicações em simultâneo. Por várias vezes, algumas crianças referiram que “a imagem desapareceu” (P.) ou que “o tablet desligou-se e agora o que eu faço?” (D.), o que permitiu que a mestranda fizesse uma reflexão sobre a forma como os alunos dominam a tecnologia. Embora as crianças tenham contacto recorrente com este tipo de aparelhos (seja na escola ou em casa), foi possível verificar que as mesmas eram capazes de aceder a aplicações como o *YouTube* e fazer pesquisas na mesma, no entanto, não mostraram destreza no que concerne a navegar no dispositivo, o que se traduziu, muitas vezes, no fechar do *padlet* ou das imagens que criaram. No que diz respeito à professora em formação, as dificuldades prenderam-se com a gestão da turma tendo em conta o tipo de atividade realizada. De facto, os alunos dispersaram com a utilização dos *tablets*, o que fez com que as tarefas demorassem mais tempo do que o previsto. Numa reflexão pós-ação, a mestranda considerou que teria sido positivo se os alunos tivessem tido contacto com os *tablets* e com as aplicações pelo menos uma vez antes da realização da atividade proposta, de modo que se familiarizassem com os mesmos e, deste modo, torná-la mais produtiva.

No segundo dia no qual a unidade didática “Transforma-me” foi implementada, as áreas curriculares trabalhadas foram o Português, desenvolvendo a consciência

fonológica das crianças, a Matemática, abordando, implicitamente, conhecimentos sobre a simetria de reflexão, o Estudo do Meio, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento das plantas, e a Educação Artística, promovendo o uso de diferentes técnicas de expressão.

Assim sendo, a segunda aula da unidade didática iniciou-se com a realização de uma atividade de pré-leitura, na parte da manhã, na qual os alunos visualizaram a capa da obra *A Arca de Não É*, de Miguel Neto, que evoca a atividade do dia anterior, por envolver a combinação de partes do corpo de diferentes animais, dando origem a novos animais. Para orientar a atividade, a professora estagiária questionou os alunos sobre o que poderiam observar na capa do livro, obtendo respostas como “um tubarão com orelhas de gato” (M.), “um gato com rabo de peixe” (B.) e “é a arca de não é” (R.), lendo, este último, o título da obra. Perante estas respostas, a mestranda procurou perceber quais seriam as expectativas dos alunos face à história que estariam prestes a ler. Obtiveram-se respostas muito semelhantes, nomeadamente como “o livro fala de animais estranhos” (C.) e “são animais com corpos de outros animais” (D.).

De seguida, a obra foi projetada no quadro interativo da sala e lida pela professora estagiária. A estratégia adotada passou pela visualização das ilustrações, acompanhadas pelos nomes dos animais híbridos que se encontram, no livro, divididos silabicamente, de modo a promover a consciência silábica das crianças. Os alunos exploraram as ilustrações, descrevendo alguns dos seus pormenores, por exemplo referindo que “este parece um gato porque tem a cabeça de um gato e tem bigodes” (B.), tendo havido espaço para debate, quando a (C.) contrapôs dizendo “mas também tem a cauda de um peixe, tem escamas e tudo o mais”. Através da exploração das ilustrações é possível narrar uma história, sem que por vezes seja necessária uma palavra (Oliveira & Silva, 2014). Na mesma linha de pensamento, as autoras referem que

A importância destas ilustrações reside no facto de desempenharem um papel fundamental para o desenvolvimento intelectual e artístico das crianças: permitem a aquisição de conceitos e significados, a articulação de diferentes domínios de aprendizagem, desenvolvem a perceção visual e a sensibilidade estética;

adicionalmente estimulam a imaginação, a criatividade, o juízo crítico a forma de expressão e comunicação e promovem o interesse pela leitura (Oliveira & Silva, 2014, p.161).

Antes de passar aos momentos de leitura, a mestranda questionava os alunos sobre quais poderiam ser as partes constituintes dos animais representados. Por exemplo, quando surge o *sargato*, os alunos referiram que se tratava de um gato com corpo de peixe. Partindo desta resposta, questionou-se os alunos se conheciam algum peixe cujo nome se iniciasse por “sar”, pelo que alguns responderam “sardinha”, chegando, assim, aos dois animais que compõem este animal híbrido (a sardinha e o gato). Esta dinâmica repetiu-se ao longo da exploração da obra literária de Miguel Neto e as crianças demonstraram bastante entusiasmo pela mesma, uma vez que um dos seus principais interesses passa por querer saber mais sobre os animais. Importa, ainda, referir que a leitura desta obra foi o ponto de ligação para dar continuidade à aula precedente, promovendo o desenvolvimento da imaginação das crianças de modo a atribuir nomes com sentido aos seus animais híbridos, sem descurar de uma justificação válida. A etapa seguinte da aula consistiu, então, na continuação da anterior, nomeadamente visualizando o *Padlet Transforma-me!*. Aqui, cada grupo retomou o seu mural e dirigiu-se até ao quadro, onde realizou, em voz alta, a descrição do seu animal híbrido, atribuindo-lhe um nome, tendo como exemplo os nomes dos animais referidos na obra *A Arca de Não É*. Alguns alunos mostraram interesse em fazer o registo do nome escolhido no quadro, pelo que a professora estagiária lhes deu essa oportunidade. Relativamente aos que não quiseram, efetivamente, registar a sua ideia, fê-lo a mestranda, pedindo aos alunos que a auxiliassem neste registo. Este momento foi, de facto, uma oportunidade bastante positiva para desenvolver as consciências fonológica e silábica das crianças, na medida em que as mesmas optaram por atribuir os nomes aos seus animais híbridos tendo por base as sílabas do nome dos animais que o compunham. Por exemplo, um grupo optou por fazer um animal composto por cabeça de burro, corpo de urso e membros e cauda de vaca; assim, o nome que lhe atribuí foi *Bursaca*, justificando que “o *B* é de burro, o *urs* é de urso e o *aca* é de vaca” (T. e D.) (Figura 3).

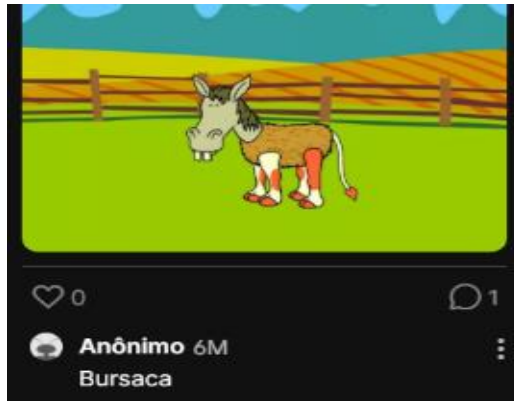


Figura 3 - Nome atribuído por um dos grupos ao seu animal híbrido (Arquivo da mestrandia)

Terminada esta atividade, partiu-se para a observação das imagens que os alunos carregaram no *padlet* relativamente às diferentes posições da letra p. Contudo, a professora estagiária percebeu que os alunos não atribuíram significado às imagens que carregaram, isto é, revelaram dificuldades em compreender a transformação da letra p nas restantes através dos movimentos de rotação e reflexão, pelo que distribuiu folhas brancas e pequenas cartolinas espelhadas. O objetivo seria que os alunos escrevessem, na sua folha branca, a letra **p** e que colocassem a cartolina espelhada, como se observa na Figura 4.

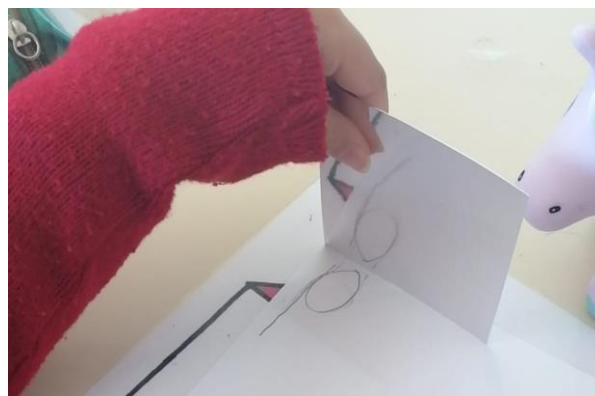


Figura 4 - Observação da reflexão da letra p com recurso a uma cartolina espelhada (Arquivo da mestrandia)

De acordo com Veloso, Bastos e Figueirinha (2009), “os espelhos modelam fisicamente a transformação reflexão [e permitem] trabalhar todo o tipo de isometria no plano ou no espaço, muitas rosáceas, frisos e padrões” (p.24). A utilização destas cartolinas, sendo um material manipulável, permitiu às crianças “estabelecer relações e tirar conclusões, facilitando a compreensão de conceitos” (Ponte et al., 2007, p.21), ao mesmo tempo que entraram num primeiro contacto com a simetria

de reflexão, retirando as suas próprias conclusões, nomeadamente descobriram as letras **b**, **q** e **d** partindo do **p** e conseguiram identificar outras letras, nomeadamente o **A** e o **O**, o que surpreendeu positivamente não só a professora em formação como também a professora cooperante titular da turma. Do ponto de vista construtivista, os alunos estiveram envolvidos nas tarefas propostas pela mestrande, tornando-se, assim, agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento.

Terminado este momento, foi distribuída uma ficha de trabalho pelos alunos cujo objetivo seria formar um padrão com as letras **p**, **b**, **q** e **d**. Assim, foram seguidas algumas instruções que permitiram fazer a deslocação das letras para vários pontos de um quadrado. Contudo, reflita-se que esta atividade foi de elevada complexidade para as crianças, que sentiram dificuldade em realizar de modo autónomo. Perante esta adversidade, a formanda optou por realizar a tarefa em grande grupo, no quadro, esclarecendo as dúvidas das crianças e acompanhando o registo das mesmas.

No período da tarde, a área curricular a trabalhar foi o Estudo do Meio com incidência na temática das plantas, ressaltando que, tal como os animais, são seres vivos. Assim, partiu-se da visualização de um pé de feijão em crescimento presente na sala de aula (resultado de uma outra atividade desenvolvida pela mestrande) e foram recordados alguns conteúdos já abordados, nomeadamente no que diz respeito às partes constituintes das plantas e aos fatores abióticos que influenciam o desenvolvimento e a vida das mesmas. Os alunos referiram que “nós temos de regar com água, mas também não pode ser muita porque podemos matá-la [a planta]” (C.) e “e tem que apanhar sol por isso pomos na janela” (R.). Quanto às partes constituintes das plantas, as crianças recordaram as folhas, os frutos e a raiz, sendo que o D. disse “e falta aquela parte que é tipo o tronco das árvores mas mais fininho, não me lembro do nome”, ao qual a M. respondeu “é o caule”.

Ao mesmo tempo, foi feita uma breve reflexão sobre o facto de o crescimento das plantas ser gradual e, por isso, os resultados da germinação do feijão não foram visualizados no imediato, mas sim ao longo do tempo.

Seguiu-se a realização de uma atividade prática em grupo, tendo em conta a distribuição da sala de aula. Esta atividade consistiu em fazer a plantação de uma ou

mais raízes num vaso, assim como de duas sementes, pressupondo a manipulação e o contacto direto com a natureza (Maynard & Waters, 2014). Para tal, os alunos tinham à sua escolha raízes de um morangueiro, de salsa, de cebolinho e de hortelã, e sementes de manjerição e de flores. Importa referir que a professora estagiária adquiriu as plantas e as sementes num horto, tendo-se informado sobre a possibilidade de plantar as mesmas num vaso comum, recebendo uma resposta afirmativa. Assim sendo, para fazerem as suas plantações, os alunos tiveram de colocar a quantidade de terra adequada nos vasos, cobrir as raízes e as sementes escolhidas e, de seguida, regá-las com água. A realização desta atividade criou um grande entusiasmo nos alunos, uma vez que nunca tinham feito algo semelhante. Neste sentido, e após a explicação da tarefa, as crianças mostraram-se empenhadas em participar ativamente, colocando a terra nos vasos e de seguida as raízes e sementes. De salientar que alguns alunos estranharam mexer na terra, pelo que pediram de imediato para lavar as mãos. Importa referir que a professora cooperante mostrou o cuidado de prosseguir com este processo de cuidar das plantações dos alunos, mantendo-as com a luz solar, temperatura e água adequadas ao seu crescimento. Deste modo, foi intencionalmente atribuído aos alunos o papel de serem responsáveis e assumirem um compromisso “no cuidado e proteção de seres vivos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.92). Por se tratar de uma atividade prática, os alunos revelam-se mais motivados para a aprendizagem, ao mesmo tempo que adquirem capacidades mentais e psicomotoras positivas para o seu desenvolvimento pessoal e social (LaCueva, 2000), como por exemplo na resolução de problemas. Nesta atividade, foram diversas as vezes em que os alunos colocaram demasiada terra inicialmente, pelo que tiveram de retirar alguma para poderem colocar as raízes que escolheram e voltar a colocar, posteriormente, a quantidade de terra necessária para cobrir essas mesmas raízes.

Para dar esta atividade como concluída, os alunos realizaram um desenho alusivo às suas plantas em pequenas placas de gesso, promovendo as várias técnicas de expressão, inclusive a pintura. Aí, registaram os nomes das plantas e sementes, bem como o seu próprio nome (Figura 5).



Figura 5 - Placas de identificação realizadas pelos alunos (Arquivo da mestrandia)

Numa perspetiva reflexiva, a mestrandia considerou que esta unidade didática foi bastante apelativa para os alunos por envolver as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), despertando a sua curiosidade e, por conseguinte, gerando motivação acrescida para a aprendizagem. No entanto, foram sentidas diversas dificuldades no que concerne às ferramentas utilizadas. De facto, o primeiro aspeto que melhoraria a aula seria fazer uma apresentação e um trabalho prévios com a plataforma *padlet*, para que os alunos se familiarizassem com a mesma, realizando pequenas tarefas simples. Ao mesmo tempo, seria importante que as crianças utilizassem mais os *tablets* para que houvesse uma familiarização pedagógica com os mesmos, de modo que não os encarassem como sendo apenas uma ferramenta para brincar. Não obstante, a professora em formação considerou que a utilização de materiais manipuláveis foi favorável à aprendizagem dos alunos, na medida em que os mesmos se tornaram ativos na aquisição do seu conhecimento, o mesmo acontecendo com a atividade prática relativa à plantação. Quanto a esta última, seria de interesse que os alunos estivessem organizados em grupos de dois elementos para que a atividade se realizasse com mais calma, uma vez que todos mostraram interesse em fazer todas as tarefas em simultâneo.

Como referido anteriormente, a segunda unidade didática foi implementada em modelo de articulação horizontal e vertical. Neste subcapítulo estará explícita a articulação horizontal realizada entre as disciplinas do 1.º CEB, enquanto a vertical estará explicada nos capítulos subsequentes que dirão respeito à prática pedagógica de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB.

Assim sendo, esta unidade didática teve a duração de um dia e denominou-se “A volta ao mundo em três dias”, sendo o elemento agregador uma viagem pelos diversos continentes e alguns países do mundo (Apêndice A). No que diz respeito ao 1.º CEB, a UD teve como objetivos promover competências ao nível da compreensão de texto, o estudo dos animais selvagens (dando uma pequena volta ao mundo, localizando alguns animais nos diversos continentes), consolidar conhecimentos relativos à noção de dezena e desenvolver a Expressão Artística através da colagem e da pintura.

A aula teve início com a realização de uma atividade de pré-leitura, através da visualização da obra *Porque é que os animais não conduzem?*, de Pedro Seromenho. Aqui, os alunos observaram a capa do livro e foram questionados sobre qual poderia ser o motivo para os animais não conduzirem, pelo que se ouviram respostas como “porque são animais e não são pessoas” (C.), “porque uns são muito grandes e não cabem no carro” (F.), “porque não têm carta de condução e não podem conduzir” (M.) e “porque não sabem pensar” (T.). Após este momento de partilha de ideias, a professora estagiária iniciou a leitura da obra, sempre questionando os alunos por que razão os animais que iam surgindo na obra não poderiam conduzir. Dado o carácter cómico da história, os alunos revelaram-se muito interessados e animados, pelo que a atividade se tornou bastante positiva.

Após o intervalo da manhã, e partindo da obra lida, a mestranda perguntou se os alunos tinham algumas curiosidades sobre os animais que surgiram na história, obtendo respostas afirmativas, nomeadamente sobre o que comem e onde vivem. Neste sentido, a professora estagiária referiu que fez uma breve pesquisa e percebeu que a maioria dos animais referidos na obra vivia no continente africano e levantou a questão “será que todos os animais selvagens vivem em África?”, despertando, assim, a curiosidade dos alunos para a atividade seguinte. Contudo, antes de

prosseguir, foi projetado no quadro um planisfério simples para que as crianças pudessem visualizar a localização geográfica não só do continente africano, mas, também, dos restantes continentes, de modo que os alunos compreendam que existe uma organização espacial, proporcionando uma “progressiva conceptualização da realidade” (Ministério da Educação, 1996, p.77). De seguida, todos os alunos receberam uma cópia do planisfério projetado para realizarem a tarefa planificada. O passo seguinte passou pela apresentação de vídeos sobre vários animais, retirados do *site* do Jardim Zoológico de Lisboa, nomeadamente a chita, a girafa, o elefante e o gorila, cuja existência predomina em África, o canguru, que vive na Oceânia, e o Urso-pardo, bastante presente na Europa. Relativamente à capivara (localizada sobretudo na América do Sul), ao cão da pradaria (na América do Norte) e ao leão asiático (na Ásia), foram projetados e lidos pela professora estagiária três textos informativos sobre os mesmos, uma vez que não foi possível encontrar documentação audiovisual alusiva aos mesmos. Para cada animal abordado, os alunos receberam um pequeno desenho que deveriam colar no continente correto, sendo esta etapa realizada com auxílio da formanda. Após todos os animais estarem colados no local correto, os alunos pintaram-nos de forma livre.

Já após o almoço, a área curricular a trabalhar foi a Matemática com o objetivo de consolidar conhecimentos relativos à dezena. Para tal, a mestranda optou por utilizar como estratégia o *Jogo do Banqueiro*. De acordo com Foncubierta e Rodriguez (2015), o jogo assume uma função importante no processo de aprendizagem, em especial no que concerne ao fortalecimento da memória, do interesse e da motivação dos alunos face à aula.

Neste sentido, a turma manteve a sua organização, estando dividida em cinco grupos de quatro elementos, sendo que, em cada grupo, um aluno ficou responsável por ser o Banqueiro, tendo na sua posse uma caixa com “notas” de uma unidade e de uma dezena (Figura 6).

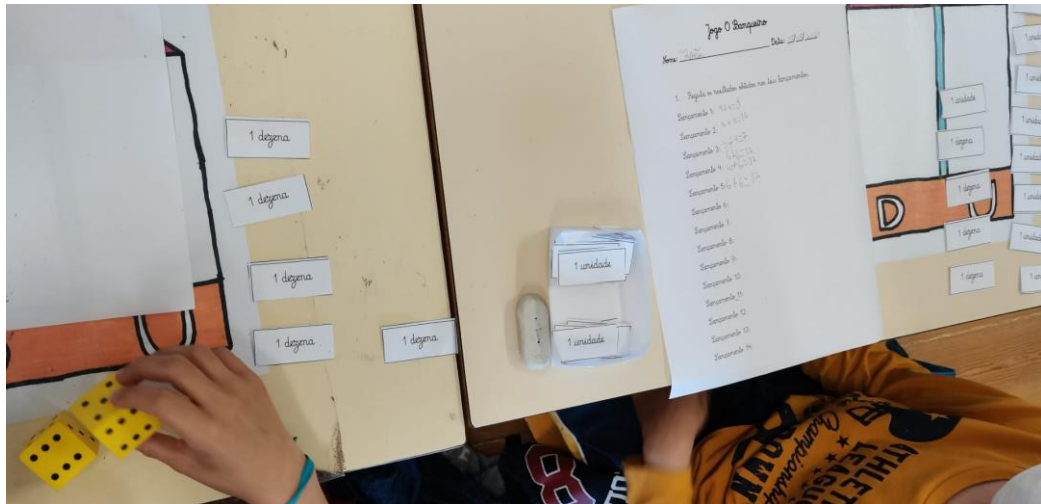


Figura 6 - Jogo do Banqueiro (Arquivo da mestrandia)

Estabelecido o Banqueiro, cada aluno lançou dois dados na sua vez e realizou a operação da adição para perceber quantas notas de uma unidade o colega responsável pela caixa tinha de lhe dar. De cada vez que os alunos angariavam mais de dez notas de uma unidade, deveriam reuni-las e trocar por uma nota de uma dezena. Importa referir que os alunos receberam uma ficha onde efetuaram as operações necessárias em cada lançamento que realizaram. O vencedor do jogo seria a criança que angariasse mais dezenas, promovendo, assim, a consolidação deste conceito matemático. Esta atividade não foi de realização fácil para os alunos, uma vez que apresentaram algumas dificuldades que, ao longo da aula, se foram colmatando. Inicialmente, as dificuldades prenderam-se com as regras do jogo; de facto, os alunos levaram algum tempo a perceber que, quando obtivessem 10 unidades, deveriam trocá-las por uma dezena, pelo que se verificou a existência de várias crianças com mais de 10 unidades. A par disto, a mestrandia teve de gerir alguns conflitos, como foi o caso dos alunos nomeados Banqueiros, uma vez que todos queriam que lhes fosse atribuída essa função. Neste sentido, ficou estabelecido que o Banqueiro mudaria de cada vez que todos os elementos do grupo fizessem uma jogada. Após esta nova regra, a turma mostrou-se mais determinada na realização do jogo.

Numa reflexão pós-ação, a mestrandia considerou que os alunos se envolveram na atividade de pré-leitura e que, ao colocar questões sobre a obra, os alunos se tornam parte dessa mesma história, o que os prende à aula. A formanda acredita,

também, que a obra escolhida foi um ponto de ligação positivo para a área de Estudo do Meio, sendo que, no que respeita a esta, as informações que os alunos obtiveram sobre os animais poderiam ter sido mais bem trabalhadas, criando, por exemplo, cartazes com as mesmas que poderiam ser colocados no edifício da entrada da escola, para que a restante comunidade escolar pudesse ter acesso.

3.2. AS AULAS DE PORTUGUÊS

A prática educativa na área curricular de Português teve por base, em ambos os ciclos, as Aprendizagens Essenciais, documento orientador atual, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Assim, as intervenções realizadas procuraram desenvolver competências nucleares no âmbito dos domínios da língua, nos quais assentam uma aula de Português: o domínio da Leitura, da Escrita, da Oralidade, da Gramática e da Educação Literária.

3.2.1. AS AULAS DE PORTUGUÊS NO 1.º CEB

As intervenções didáticas a abordar neste subcapítulo serão duas, sendo que a segunda foi implementada em modelo de articulação horizontal.

A primeira aula a apresentar foi lecionada em par pedagógico e denominou-se de *A flor da Tita e da Pipa*, tendo como principal objetivo o reforço da consciência fonológica relativa aos fonemas /p/, /t/ e /l/, bem como a consolidação dos respetivos grafemas, já que “saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” (Sim-Sim, 2007, p.5). Assim, ao nível da leitura pretendeu-se que os alunos fossem capazes de pronunciar corretamente alguns segmentos fónicos partindo dos grafemas que os representam e, ao mesmo tempo, de escrever palavras com diferentes números de sílabas, não descurando a correspondência fonema-grafema.

Para dar início à aula, foi lido um pequeno texto construído pelo par pedagógico, seguido da exposição oral e algumas questões de compreensão relacionadas com o mesmo. Importa referir que o par pedagógico optou por fazer um texto próprio por considerar, que os alunos pudessem revelar algumas dificuldades

na compreensão de um outro texto com palavras que ainda não soubessem identificar. Deste modo, foi possível verificar que os alunos compreenderam o texto, na medida em que não surgiram dúvidas relativas às questões colocadas. Após este momento, o par pedagógico distribuiu algumas palavras e imagens pelos alunos, assim como uma ficha de trabalho para ser realizada em grande grupo. Cada criança teve uma palavra ou uma imagem e a atividade seguinte prendeu-se com a projeção da ficha de trabalho no quadro, sendo que as mestrandas questionaram os alunos sobre o que observavam nas imagens. Na primeira, estariam presentes a Tita e a Pipa, pelo que se procurou perceber quem eram os alunos que tinham a imagem e os que tinham as palavras <Tita> e <Pipa>. Quando encontrados, os alunos colaram no quadro as imagens, as palavras e a professora estagiária procedeu à escrita das palavras em letra manuscrita.

Importa, contudo, referir que foi apresentada uma palavra com uma letra que os alunos ainda não tinham aprendido em sala de aula e, por isso, alguns não a souberam representar com letra manuscrita, pelo que a formanda optou por escrevê-la usando letra de imprensa. Além disto, todos os alunos realizaram o registo na sua ficha de trabalho.

A segunda intervenção a referir neste subcapítulo intitulou-se de *João e o Pé de Feijão* e teve por base a obra literária com o mesmo nome, de Ronne Rendall. Como referido anteriormente, esta aula surgiu em articulação horizontal com a aula de Estudo do Meio sobre as plantas, sendo o ponto de partida para a mesma. Assim, o seu objetivo passou por desenvolver a Educação Literária, nomeadamente através da manifestação de ideias sobre a obra, como sugerido nas AE. Assim, a aula, com a duração de cerca de 40 minutos, teve início com uma atividade de pré-leitura, na qual foi projetada a imagem das guardas do livro que representam o pé de feijão mágico, assim como uma imagem alusiva a um pé de feijão real. Aqui, questionou-se os alunos sobre quais as diferenças que observavam entre as imagens, obtendo-se respostas como “no desenho [o pé de feijão] é muito gigante” (S.) e “o verdadeiro parece mais pequeno” (M.). De seguida, na mesma projeção, surgiu a contracapa do livro e um aluno pediu à professora estagiária se poderia ler, pelo que a mesma respondeu afirmativamente. Enquanto o R. lia, os restantes colegas acompanharam a leitura,

alguns até em voz audível. Voltando ainda à imagem das guardas do livro, foi lançada a questão “por que será que este pé de feijão é tão grande?”, despertando a curiosidade e o entusiasmo das crianças para escutar a leitura da obra.

O momento seguinte prendeu-se, então, com a leitura da obra, realizada em cinco partes, para promover a compreensão textual. Assim, após a leitura da primeira parte, foram colocadas questões de compreensão às crianças, nomeadamente sobre o que já teria sido escutado até ao momento, o motivo que levou a personagem principal a trocar a sua vaca e qual a razão para o fazer, enquanto que na segunda parte já foi colocada uma questão inferencial, com o objetivo de fazer os alunos pensarem sobre qual poderia ter sido a surpresa que o João teve assim que acordou. Na terceira parte da leitura foi colocada uma questão para que a professora estagiária pudesse perceber se os alunos estavam ou não a acompanhar a história, apelando à sua imaginação, pelo que na leitura da quarta parte propôs-se que os mesmos inferissem se o João teria conseguido escapar do gigante, justificando a sua resposta. Na quinta e última parte da leitura desta obra pretendeu-se que os alunos refletissem sobre a condição mágica dos feijões, bem como qual seria a diferença entre ter feijões mágicos e ter dinheiro. Grande parte dos alunos conseguiu entender que, ao plantar vários pés de feijão, as personagens poderiam vendê-los e, assim, gerar dinheiro.

3.2.2. AS AULAS DE PORTUGÊS NO 2.º CEB

No presente subcapítulo serão apresentadas duas intervenções didáticas na área de Português do 2.º CEB, sendo que a primeira está incluída numa sequência didática horizontal e a segunda numa unidade didática de articulação horizontal e vertical. Salienta-se, ainda, que a turma contempla um aluno com NAS (cf. Capítulo II), sendo que as atividades para o mesmo são adaptadas para formato digital, de modo que consiga acompanhar a aula no seu computador. Para melhor se compreender o percurso realizado nesta área disciplinar, apresenta-se uma tabela com todas as intervenções realizadas.

Português 2.º CEB					
Aula	<i>“A Gaita Milagrosa”</i>	<i>“A Gaita Milagrosa”</i>	<i>“A Viúva e o Papagaio”</i>	<i>“A Viúva e o Papagaio”</i>	<i>“A Fada Oriana”, inserida na U.D. “Bem Te Quero”</i>
Data	14/12/2020	15/12/2020	12/01/2021	18/01/2021 (supervisão)	15/03/2021
Duração	50 minutos (aula presencial)	50 minutos (aula presencial)	50 minutos (aula presencial)	50 minutos (aula presencial)	50 minutos (aula a distância)
Domínio/ Subdomínio	<i>Leitura Educação Literária</i>	<i>Educação Literária</i>	<i>Leitura Educação Literária</i>	<i>Leitura Educação Literária</i>	<i>Educação literária</i>
Objetivos	Realizar leitura em voz alta. Ler integralmente textos literários de natureza narrativa (conto). Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.	Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.	Ler textos com características narrativas, associados a finalidades lúdicas. Realizar leitura em voz alta. Fazer inferências, justificando-as. Ler integralmente textos literários de natureza narrativa. Interpretar o texto em função do género literário – texto narrativo.	Ler textos com características narrativas, associados a finalidades lúdicas. Realizar leitura em voz alta. Ler integralmente textos literários de natureza narrativa. Interpretar o texto em função do género literário – texto narrativo.	Ler integralmente textos literários de natureza narrativa. Interpretar o texto em função do género literário – texto narrativo.
Português 2.º CEB					
Aula	<i>“Recursos expressivos – comparação e metáfora”</i>	<i>“Atividade comparação e metáfora”</i>	<i>“O texto narrativo”, inserida na U.D. “Narrar para contar”</i>	<i>“O texto narrativo”, inserida na U.D. “Narrar para contar”</i>	
Data	24/03/2021	25/03/2021	19/04/2021	20/03/2021	
Duração	50 minutos (aula a distância)	50 minutos (aula assíncrona a distância)	50 minutos (aula presencial)	50 minutos (aula presencial)	
Domínio/ Subdomínio	<i>Educação Literária</i>	<i>Educação Literária</i>	<i>Leitura Educação Literária</i>	<i>Educação Literária Escrita</i>	
Objetivos	Explicar recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários [designadamente comparação e metáfora (6.º ano)].	Explicar recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários [designadamente comparação e metáfora (6.º ano)].	Explicitar o sentido global de um texto. Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes). Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação. Interpretar o texto em função do género literário – texto narrativo.	Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação. Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização. Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação. 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, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste – conclusão .	
Português 2.º CEB					
Aula	<i>“Os advérbios”, inserida na U.D. “Narrar para contar”</i>	<i>“A Vida Mágica da Sementinha”</i>	<i>“Funções sintáticas: o sujeito e o predicado”</i>	<i>“O Príncipe Nabo”, inserido na U.D. “A volta ao mundo em 3 dias”</i>	<i>“O Príncipe Nabo”, inserido na U.D. “A volta ao mundo em 3 dias”</i>
Data	21/04/2021	18/05/2021	19/05/2021 (supervisão)	01/06/2021 (supervisão)	15/03/2021
Duração	50 minutos (aula presencial)	50 minutos (aula presencial)	50 minutos (aula presencial)	50 minutos (aula presencial)	50 minutos (aula a distância)
Domínio/ Subdomínio	<i>Gramática</i>	<i>Educação Literária</i>	<i>Gramática</i>	<i>Educação Literária</i>	<i>Educação literária Leitura</i>

Objetivos	Identificar a classe das palavras: advérbios de afirmação, negação, quantidade e grau, tempo, lugar, modo e interrogativo.	Ler integralmente textos literários de natureza narrativa. Interpretar o texto em função do gênero literário – texto narrativo.	Identificar os constituintes da frase com as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), Predicado e complemento (direto e indireto).	Ler integralmente textos literários de natureza dramática. Interpretar o texto em função do gênero literário – texto dramático..---	Ler integralmente textos literários de natureza dramática. Interpretar o texto em função do gênero literário – texto dramático.
------------------	--	---	---	---	---

Tabela 3 - Prática Educativa Supervisionada em Português do 2.º CEB

Assim sendo, a primeira aula inseriu-se na sequência didática na qual foi estudada, na íntegra, a obra literária *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf, sendo esta a terceira aula da sequência (Apêndice B). Deste modo, dando seguimento à aula anterior, esta intervenção começou com a apresentação de um quadro-síntese aos alunos para recuperar aquilo que tinha sido abordado previamente sobre a obra. De seguida, distribuíram-se pelos alunos cópias do excerto selecionado para esta aula e foram definidas partes do excerto que seriam lidas por alguns elementos da turma, com o intuito de promover a participação e desenvolver a leitura nos alunos.

Neste sentido, a leitura do excerto realizada pela professora estagiária e pelos alunos foi dividida em três grandes momentos de modo que a compreensão desta parte da obra fosse mais fácil e objetiva para os alunos. Assim sendo, após o momento de leitura de cada parte foram lançadas algumas questões aos alunos, no sentido de perceber se estariam a acompanhar e a compreender o que estava a ser lido.

Após a leitura dos três excertos, foi lançado um desafio de três questões aos elementos da turma, sendo uma de identificação, na qual os alunos identificaram o principal acontecimento do excerto lido, outra de inferência, que pressupunha que os alunos refletissem sobre a reação do papagaio e lhe atribuíssem uma razão, e a última de reorganização, colocada com o objetivo de as crianças organizarem as ideias principais do excerto, criando um fio condutor para toda a obra literária.

Importa referir que a divisão do excerto em três partes fez com que os alunos não perdessem o foco na aula e, fazendo eles a leitura de algumas partes, mostraram-se mais interessados e empenhados, demonstrando que estavam “dentro” da obra. O desafio final foi distribuído em papel (e em formato digital para o aluno com NAS) e foi bem sucedido por todos os alunos.

A segunda aula a apresentar inseriu-se na unidade didática “A volta ao mundo em três dias” e teve como tema principal o estudo da obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, que faz alusão a vários príncipes que vêm de lugares distantes para conhecer a Princesa Beatriz. Assim sendo, pretendeu-se abordar o texto dramático, através da leitura do terceiro ato do mesmo, seguindo-se uma ficha de compreensão textual.

Num primeiro momento, foi realizada uma breve síntese oral sobre o ato abordado na aula anterior, para que fossem recuperados os pontos essenciais do mesmo, de modo a ser perceptível o fio condutor da aula. De seguida, foram atribuídas personagens aos alunos para que fosse realizada uma leitura dramatizada de alguns excertos selecionados, sendo que a primeira leitura seria individual e em voz baixa, para que os alunos se apropriassem do texto. Neste sentido, e após esta primeira leitura, foi realizada a leitura dramatizada por duas vezes, garantindo “uma exploração mais segura e descentrada” do texto, bem como possibilitando “o levantar de questões mais profundas e pertinentes em planos que, de outro modo, escapavam à reflexão” (Amor, 2003, p. 98).

Terminada a leitura dramatizada, foi distribuída uma ficha de compreensão textual do excerto da obra lido. Esta ficha era composta por três exercícios, sendo o primeiro relativo à localização espacial do terceiro ato da obra, questão importante para a perceção da estrutura do texto dramático; no segundo exercício pretendia-se que os alunos estabelecessem uma comparação entre as características da Princesa no primeiro ato e no terceiro ato, evidenciando-as; por último, o terceiro exercício era de carácter reorganizativo, com o intuito de as crianças compreenderem a ordem cronológica dos vários momentos do terceiro ato da obra.

Salienta-se, ainda, que a planificação para esta aula pressupunha a realização de um exercício de produção escrita, no qual os mesmos deveriam redigir um texto onde expressassem o seu ponto de vista sobre a atitude do Príncipe Austero para com a Princesa Beatriz, sendo que, na sua produção, os alunos deveriam ser capazes de justificar o seu ponto de vista. Contudo, a gestão do tempo não foi a melhor, uma vez que a planificação revelou-se bastante extensa para os 50 minutos reservados para a aula, pelo que este exercício não se concretizou.

3.3. AS AULAS DE ESTUDO DO MEIO E DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

3.3.1. AS AULAS DE ESTUDO DO MEIO

Neste subcapítulo serão apresentadas duas aulas de Estudo do Meio, a primeira em modelo de articulação horizontal e vertical e a segunda apenas horizontal.

Assim, a primeira aula teve a duração de uma hora e 30 minutos e como temática *As divisões da casa*, sendo que o principal objetivo seria que os alunos fossem capazes de estabelecer uma relação entre os espaços da sua casa e as diferentes funções dos mesmos, como indicam as Aprendizagens Essenciais. Além disto, importa referir que esta aula se inseriu na unidade didática *Bem Te Quero*, desenvolvida pela professora estagiária e pelo seu par pedagógico, pelo que se apelou à sensibilidade dos alunos para a existência de pessoas que não têm casa e que, por isso, vivem na rua. A Educação Artística também foi trabalhada nesta intervenção, com o principal objetivo de promover a utilização de diferentes técnicas de expressão, nomeadamente o recorte, a pintura e a colagem.

Deste modo, a aula iniciou-se com a visualização de imagens de diferentes divisões de uma casa, sendo elas o *hall* da entrada, a cozinha, a sala, o quarto, a casa de banho e o sótão. Cada imagem foi visualizada e analisada pelos alunos com a ajuda da mestranda, que lançou questões relacionadas com os objetos que fazem parte de cada divisão. Por exemplo, a resposta à pergunta “onde fica o frigorífico?” foi consensual, no entanto, quando questionados sobre “onde costumamos ter uma secretária?”, o J. respondeu “eu tenho no meu quarto” e a C. afirmou que “na minha casa a secretária está na sala”. Para a atividade seguinte, foram distribuídas folhas A3 pelos alunos, que já continham, desenhadas, as referidas divisões da casa, assim como uma folha com diversos objetos que lhes correspondiam. Aqui, as crianças recortaram as imagens dos objetos, estimulando a sua motricidade fina, e colaram-nas nas divisões que consideraram mais adequadas. Através da colagem, as crianças

“percebem o valor estético das experimentações e criações a partir de intencionalidades artísticas e tecnológicas, mobilizando técnicas e recursos de acordo com diferentes finalidades” (Martins et al., 2017, p.29).

Tendo em conta as respostas obtidas no diálogo prévio, foi possível verificar que o trabalho final não teve o mesmo resultado para todos, na medida em que cada aluno tentou reproduzir a sua própria casa, de acordo com os objetos que tinha disponíveis.

Para finalizar a aula, foi lançada a questão “será que todas as pessoas têm uma casa?”, obtendo-se a resposta unânime “não”. De seguida, iniciou-se um diálogo com e entre os alunos, partilhando ideias sobre o que se poderá fazer para auxiliar aqueles que não têm casa e que precisam de ajuda. Neste sentido, surgiram respostas como “podemos distribuir sopa” (T.), “ou então podemos dar roupa quente para não terem frio à noite” (C.) e “ou podemos adotar essa pessoa e ela ser feliz na nossa casa connosco” (M.).

A segunda intervenção que surge neste subcapítulo teve como temática central as plantas, sendo os seus objetivos dar a conhecer aos alunos diferentes tipos de plantas, bem como fazê-los entender que as plantas são seres vivos e que, por isso, é necessário cuidar das mesmas.

O ponto de partida para a aula de Estudo do Meio foi o conto *João e o Pé de Feijão*, de Ronne Rendall, lido na primeira parte da manhã. Assim, a professora estagiária começou por colocar várias questões aos alunos sobre o pé de feijão, nomeadamente “o que é um pé de feijão?”, se se trata de uma planta e se é ou não um ser vivo, se todas as plantas têm uma forma igual e se podemos, ou não, comer plantas. As respostas por parte das crianças foram variadas, com algumas a demonstrar curiosidade sobre o facto de existirem plantas comestíveis, questionando “mas podemos mesmo comer plantas? Tipo flores?” (M.), ao qual a C. respondeu “sim, a minha mãe às vezes põe umas flores na alface e no tomate”, e outras intrigadas sobre se as plantas são seres vivos, havendo pontos de vista diferentes: o J. referiu que “as plantas não são pessoas nem são animais por isso não vivem”, enquanto o D. argumentou dizendo “mas bebem água. E se deres muita água ou não deres nenhuma água elas morrem, por isso vivem e são seres vivos”.

De seguida, foi apresentado um *PowerPoint* com algumas plantas que os alunos conhecem ou, pelo menos, já tiveram oportunidade de ver, sendo que neste momento foi realizada uma articulação horizontal com a área de Português, através da escrita dos nomes das plantas projetadas, como a macieira, a bananeira, o morangueiro, o tomateiro, o girassol, os brócolos, entre outras. Nesta atividade foi possível mostrar aos alunos que existem, de facto, plantas comestíveis, como é o caso da cenoura, da alface, do alho francês, do brócolo, do tomate, da maçã, da pera, do morango e do tomate.

No mesmo recurso, foi apresentado um vídeo que identificava as partes constituintes de uma planta, ou seja, a raiz, o caule, a folha, a flor e o fruto. Após isto e retomando as imagens anteriores, foi feita uma referência sobre que partes das plantas estavam nelas representadas. Por exemplo, ficou esclarecido que a parte comestível da cenoura se trata de uma raiz, enquanto a do brócolo é uma flor, despertando aqui algum espanto por parte das crianças.

Para dar seguimento à aula, a professora estagiária questionou os alunos se era necessário ou não cuidar das plantas, tendo recebido uma resposta afirmativa por parte de todos. Prosseguiu, procurando saber as ideias que os mesmos têm sobre como se cuida de uma planta. A maior parte do grupo respondeu que “devemos regar com água para elas não morrerem” e “algumas precisam de sol e de calor”. Assim, o momento seguinte passou pela realização de uma atividade prática, na qual se procedeu à germinação de um feijão. É de salientar 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 tal, a mestranda distribuiu um guião de atividade prática pelos alunos que estava, ao mesmo tempo, projetado no quadro onde se podiam ver seis materiais, pelos que as crianças deveriam selecionar aqueles que seriam necessários para a realização da atividade. Assim, após o preenchimento da ficha, foram distribuídos copos, algodões e feijões pelos alunos e registados, no mesmo recurso, os passos a realizar para a germinação. Após colocarem os algodões, os feijões e mais algodões por cima, a mestranda colocou uma porção de água em cada copo para terminar a

atividade. No decorrer da mesma, os alunos mostraram-se entusiasmados e um pouco irrequietos, demonstrando algumas dificuldades no preenchimento da ficha. Refletindo após a aula, a mestranda percebeu que este tipo de atividades requer uma maior preparação da turma e um tempo de realização mais prolongado. Não obstante, o guião da atividade deveria ter sido, igualmente, melhor explorado, de forma a que os alunos compreendessem os diferentes momentos da tarefa. Poderia, ainda, ser realizado um guião a longo prazo, no qual as crianças pudessem registar a evolução da germinação do seu feijão.

3.3.2. AS AULAS DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Em História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, foram planificadas e implementadas dez intervenções didáticas com a duração de 50 minutos cada. De seguida apresentar-se-á uma tabela elucidativa de todas as aulas lecionadas e serão descritas e analisadas duas aulas em particular.

HGP 2.º CEB					
Aula	<i>"E se eu fosse um recoletor?"</i>	<i>"De nómadas a sedentários: o que mudou?"</i>	<i>"Politeísmo ou monoteísmo: o que prevaleceu?"</i>	<i>"A religião islâmica e a expansão do império muçulmano", inserida na U.D. "Bem Te Quero"</i>	<i>"A formação do Condado Portucalense"</i>
Data	02/12/2020	09/12/2020	13/01/2021	23/03/2021 (supervisão)	20/04/2021
Duração	50 minutos (aula presencial)	50 minutos (aula presencial)	50 minutos (aula presencial)	50 minutos (aula a distância)	50 minutos (aula presencial)
Domínio/ Subdomínio	<i>As primeiras comunidades recoletoras na Península Ibérica.</i>	<i>As primeiras comunidades agropastoris na Península Ibérica.</i>	<i>Os romanos na Península Ibérica</i>	<i>Os muçulmanos na Península Ibérica</i>	<i>A península ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal A formação do reino de Portugal</i>
Objetivos	Localizar, no tempo e no espaço, a origem dos primeiros grupos humanos chegados à Península Ibérica. Caracterizar o modo de vida das primeiras comunidades humanas.	Localizar, no tempo e no espaço, as comunidades agropastoris na Península Ibérica. Caracterizar o modo de vida das primeiras comunidades agropastoris Caracterizar os primeiros habitantes da Península Ibérica: os Iberos, os Celtas e os Celtiberos, com especial enfoque nos Lusitanos. Identificar, aplicar e distinguir conceitos: nómada e sedentário.	Identificar/aplicar os conceitos: cristianismo, era cristã. Aplicar o método de datação a. C e d. C..	Identificar/aplicar os conceitos: cristão, árabe e muçulmano.	Contextualizar a autonomia do Condado Portucalense no movimento de conquista cristã.

HGP 2.º CEB				
Aula	<i>“A formação do Reino de Portugal”</i>	<i>“Os concelhos no século XIII e a Carta de Foral”</i>	<i>“A crise do século XIV na Europa”, inserida na U.D. “A volta ao mundo em 3 dias”</i>	<i>“O século XIV em Portugal e o problema da sucessão”, inserida na U.D. “A volta ao mundo em 3 dias”</i>
Data	21/04/2021	18/05/2021 (supervisão)	01/06/2021	02/06/2021
Duração	50 minutos (aula presencial)	50 minutos (aula presencial)	50 minutos (aula presencial)	50 minutos (aula presencial)
Domínio/ Subdomínio	<i>A península ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal A formação do reino de Portugal</i>	<i>Portugal do século XIII ao século XVII Portugal no século XIII</i>	<i>Portugal do século XIII ao século XVII A Crise do século XIV na Europa</i>	<i>Portugal do século XIII ao século XVII O século XIV em Portugal e o problema da sucessão</i>
Objetivos	Contextualizar a autonomia do Condado Portucalense e a formação do Reino de Portugal no movimento de conquista cristã, ressaltando episódios de alargamento do território e da luta de D. Afonso Henriques pela independência. Referir os momentos-chave de autonomização e reconhecimento da independência de Portugal, nomeadamente o Tratado de Zamora e o reconhecimento papal da nova potência. Identificar/aplicar os conceitos: condado, fronteira, independência, reino, monarquia.	Reconhecer a relativa autonomia concedida aos moradores nos concelhos, através de cartas de foral. Identificar/aplicar os conceitos: documento, concelho, carta de foral.	Referir e compreender as causas políticas e sociais que desencadearam a crise de 1383-85.	Descrever sucintamente o problema de sucessão ao trono após a morte de D. Fernando. Identificar a crise de 1383-85 como um momento de rutura e a primeira grande crise portuguesa.

Tabela 4 - Prática de Ensino Supervisionada em HGP do 2.º CEB

A primeira intervenção que se abordará no presente relatório teve como temática *A formação do Reino de Portugal*, inserida no domínio *A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal*, presente nas Aprendizagens Essenciais (AE) para História e Geografia de Portugal do 5.º ano do 2.º CEB. Com recurso a este documento orientador, a professora estagiária procurou selecionar os objetivos principais a trabalhar nesta aula, determinando imprescindível a contextualização relativa à autonomia do Condado Portucalense (conteúdo abordado numa aula anterior), bem como evidenciar o processo de formação do Reino de Portugal ligado ao movimento da reconquista cristã. A par disto, outro objetivo da aula seria que os alunos fossem capazes de referir momentos importantes neste processo, nomeadamente o reconhecimento da independência e da autonomia do Reino de Portugal, salientando para tal o Tratado de Zamora e a *Bula Manifestis Probatum*.

Definidos os objetivos para esta intervenção didática, o momento inicial da aula, isto é, a motivação, prendeu-se com a escuta da música *E nasceu Portugal*, de Maria de Vasconcelos, que aborda a formação do Condado Portucalense e do Reino de Portugal. A escolha desta estratégia deveu-se não só ao seu cariz histórico pertinente para a aula, mas, também, ao facto de se procurar um recurso que despertasse a atenção e o interesse dos alunos. Através da música, “as crianças e jovens dialogam e constroem significados, partilhando-os e transformando-os,

enriquecendo assim as suas práticas e horizontes culturais” (ME, 2018, p.1). Procurou-se, assim, que os alunos apreciassem a música e compreendessem o seu papel na transmissão de conhecimentos.

Deste modo, num primeiro momento os alunos escutaram a música por duas vezes, reagindo positivamente e, de seguida, a mestranda distribuiu uma folha com a letra da música com algumas lacunas, para que eles pudessem completar escutando-a uma terceira vez. As crianças mostraram-se entusiasmadas com a atividade, no entanto foi necessário reproduzir a música uma quarta vez para que todos conseguissem completar os espaços em branco. Após terminarem, a professora estagiária questionou os alunos sobre os aspetos mais importantes que identificavam na letra que haviam acabado de completar. Foi neste momento que surgiram diversas dúvidas relacionadas com os conteúdos, com alunos a questionar “mas D. Afonso Henriques lutou mesmo contra a mãe?” (I.) e “D. Afonso Henriques não mandou matar a mãe?” (M.), salientando que “já não estou a perceber nada” (M.). Perante estas questões e dada a hora avançada da aula, a professora estagiária optou por não dar continuidade à sua planificação, procurando responder às dúvidas dos alunos. Assim, as questões foram respondidas em diálogo com os alunos, com o par pedagógico e com a professora cooperante, sendo que as crianças viram as suas dúvidas esclarecidas.

No entanto, como não foi possível cumprir a planificação, a mesma foi concluída na aula seguinte, não contabilizada em calendário de regências da PES. Assim, foi possível retomar o objetivo inicial respeitante à referência a momentos importantes do processo da formação do Reino de Portugal, concretamente o reconhecimento da independência e da autonomia do mesmo, com o Tratado de Zamora e com a *Bula Manifestis Probatum*. Para tal, os alunos realizaram a leitura e análise de um excerto do último documento referido, disponível no manual escolar, respondendo a questões orientadoras como *Quem escreveu o documento?*, *Qual a data de criação?*, *O que é uma bula papal?* e *O que determinou a Bula Manifestis Probatum?*. A exploração de fontes como este documento é uma ferramenta imprescindível no ensino da História. Através delas, os alunos entram em contacto com informações relativas ao passado e refletem sobre o presente, desenvolvendo o

seu pensamento histórico (Almeida e Solé, 2016). Esta atividade foi bastante complexa para os alunos, uma vez que eles não tinham qualquer experiência no que concerne à exploração e análise de fontes históricas ou historiográficas. Neste sentido, surgiram dificuldades ao nível da interpretação do documento, sobretudo relativas ao vocabulário utilizado. No que diz respeito à análise do documento, os alunos foram capazes de responder corretamente às questões colocadas, pelo que a atividade se revelou produtiva.

Seguiu-se, por fim, o momento de consolidação da aula, com recurso à realização de uma narrativa histórica colaborativa, de modo que fosse possível a implementação do projeto de investigação realizado pela professora estagiária. A opção por uma narrativa colaborativa prendeu-se com o facto de os alunos necessitarem de bastante apoio no processo de escrita e, aqui, a mestranda assumiu um papel de orientadora. Importa salientar que os alunos referiram os aspetos mais significativos das duas aulas, sendo que foi necessária ajuda apenas na redação da narrativa.

A segunda aula a analisar teve como tema central *A crise do século XIV na Europa*, inserido no domínio *Portugal do século XIII ao século XVII* nas AE, e enquadrar-se na unidade didática “A volta ao mundo em três dias”, realizada em articulação vertical com a aula de Estudo do Meio (Apêndice C). Quanto aos objetivos, os mesmos foram seleccionados com recurso ao documento orientador *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico – 2.º Ciclo*, centrando-se na compreensão de que o século XIV foi marcado por fomes, pestes e guerras, relacionando estes fatores com o agravamento das condições de vida da população bem como com o aumento da intolerância.

Neste sentido, a aula teve início com a apresentação de um *PowerPoint* com um friso cronológico e com um mapa da Europa do século XIV, de modo que os alunos pudessem localizar os acontecimentos no tempo e no espaço, um aspeto essencial a abordar no ensino da História, que deve promover o desenvolvimento de características como o pensamento cronológico (Coll, 1988, p. 9, citado por Félix, 1998, p. 27). Assim, no friso cronológico estavam registadas datas de referência já estudadas pelos alunos, nomeadamente 1249 (a conquista definitiva do Algarve aos

muçulmanos), 1254 (Carta de Foral do concelho de Beja), 1297 (Tratado de Alcanises) e 1348 (Peste Negra atinge Portugal). Ademais, a professora estagiária referiu que a Crise do século XIV na Europa ocorreu na segunda metade do mesmo século e questionou os alunos sobre a extensão cronológica desse período. Relativamente ao mapa apresentado, o mesmo representava a propagação da Peste Negra na Europa, assim como as revoltas sociais e as guerras ocorridas no século XIV. Para promover a análise de mapas, questionou-se os alunos sobre o lugar onde poderia ter tido início a propagação da doença, obtendo-se a resposta com base na análise da legenda do mapa.

O momento seguinte da aula passou pela visualização do vídeo *Consequências da crise: agravamento das condições de vida*, da Escola Virtual, seguida de uma chuva de ideias sobre o mesmo. É importante referir que este recurso foi visualizado três vezes, para que os alunos pudessem captar o máximo de informação possível. Nesta turma, os vídeos foram uma estratégia utilizada várias vezes, já que os alunos demonstravam interesse pelos mesmos, mantendo-se mais atentos e motivados para as aulas. Além disto, a sua capacidade de compreender e reter informação era superior quando visualizavam vídeos relativos às temáticas das aulas. Para a realização da chuva de ideias, a professora estagiária recorreu ao quadro de giz, registando todas as ideias dos alunos e estabelecendo alguns pontos de ligação entre as mesmas. Por exemplo, a aluna R. disse “as pessoas morreram” e o M. disse “falta de mão de obra”, sendo que a mestranda referiu que o elevado número de mortes foi uma das causas para a diminuição da mão de obra. Ao mesmo tempo, o I. referiu que “a Peste Negra e a falta de higiene também podem ter sido causas das pessoas morrerem”. Após este diálogo, foi projetado, no *PowerPoint*, um quadro-síntese sobre o conteúdo abordado, tendo os alunos realizado o registo no seu caderno diário.

Para o momento de consolidação da aula, foram apresentadas três imagens elucidativas da época, representando as fomes, as pestes e as guerras. Sendo fontes iconográficas, os alunos revelaram-se recetivos à realização da atividade, esperando-se que trabalhassem a competência da empatia histórica, analisando os acontecimentos à luz do momento em que ocorreram.

Após um momento de observação, os alunos redigiram uma narrativa histórica no caderno diário, descrevendo uma das imagens projetadas, escolhida por si. Importa salientar que esta atividade está enquadrada no projeto de investigação da professora em formação. Para a realização desta tarefa, a mestranda orientou os alunos, referindo que deveriam observar a imagem selecionada e, além de descrevê-la, refletir sobre o tempo histórico que retratava, de modo a relacionar a fonte com os conteúdos abordados na aula. No entanto, os alunos revelaram dificuldades na redação da sua narrativa, limitando-se a descrever a imagem, sem relacionar os acontecimentos com a época vivida.

3.4. AS PRINCIPAIS DIFICULDADES E CONQUISTAS – REFLETIR PARA MELHORAR

O caminho percorrido na PES foi longo e desafiante e, por isso, é importante refletir sobre as principais dificuldades sentidas pela mestranda ao longo deste percurso e salientar, de igual modo, algumas conquistas.

Neste sentido, fazendo uma retrospeção sobre este período, a professora em formação considera que a maior dificuldade sentida diz respeito à gestão do tempo, acreditando que será um aspeto condicionado por diversos fatores externos à sua prática e que certamente será melhorado com a prática futura. Esta foi uma dificuldade sentida em ambos os ciclos de ensino, mesmo que de formas diferentes. Se no 1.º CEB a limitação estava diretamente relacionada com a facilidade com que os alunos se distraíam ou procuravam partilhar experiências pessoais (característica da faixa etária dos seis e sete anos), no 2.º CEB prendeu-se sobretudo com o facto de as aulas terem uma curta duração e os conteúdos serem, por vezes, demasiados para o tempo previsto. Contudo, é importante referir que a mestranda procurou sempre adaptar as suas planificações no que concerne a esta questão, tendo como exemplo as aulas nas quais as mesmas não foram cumpridas para, assim, melhorar as seguintes.

No que concerne ao 1.º CEB, algumas outras dificuldades reveladas remeteram para a adaptação de conceitos à faixa etária dos alunos, principalmente na área de Estudo do Meio. A título de exemplo, numa aula em que a temática foi as partes constituintes das plantas, as crianças mostraram-se reticentes com o termo “caule”, que acabou por ser substituído por “tronco” por parte das mesmas. Já ao nível do Português, foi de facto desafiante abordar a iniciação à leitura, dificuldade esta que foi ultrapassada com a ajuda da professora cooperante que sempre procurou desmistificar este receio da mestranda.

Relativamente ao 2.º CEB, na disciplina de História e Geografia de Portugal, o maior obstáculo vivenciado foi em encontrar uma articulação pertinente para com as restantes áreas disciplinares aquando da realização das unidades didáticas horizontais e verticais. Efetivamente, as temáticas abordadas em HGP foram mais limitadoras do que, por exemplo, as de Português, pelo que a professora em formação optou por partir dessas mesmas temáticas e usou-as como fio condutor das UD, uma vez que o Português é transversal a todas as áreas do saber e, como tal, mais fácil de adaptar a qualquer temática. Quanto às intervenções na disciplina de Português, a maior dificuldade sentida foi o facto de os alunos demonstrarem desinteresse pela mesma, o que fez com que muitas vezes não estivessem atentos às aulas e não participassem de forma ativa nas mesmas.

Contudo, este percurso não se fez unicamente de dificuldades, mas também de conquistas. Assim, a mestranda salienta que o aspeto mais positivo da componente de estágio foi o aprender a soltar-se da planificação que, tal como uma das professoras cooperantes disse muitas vezes, “não é uma bíblia, mas sim um guia”. Durante a PES, e em particular numa fase final, foi possível perceber a flexibilidade deste documento e adaptá-lo no momento, ajustando a prática tendo em consideração as necessidades que os alunos então apresentavam.

Não menos importante, e visto que um dos focos deste relatório está na Pedagogia dos Afetos, a maior conquista deste caminho foi, sem dúvida, o conquistar dos alunos pelo carinho e compreensão demonstrados, estabelecendo uma relação de confiança.

CAPÍTULO IV. INVESTIGAR PARA AGIR

4.1. O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A componente investigativa da PES incidiu na turma do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB, pelo que o projeto de investigação desenvolvido partiu da observação das aulas de História e Geografia de Portugal e de Português.

Neste sentido, o primeiro passo a dar nesta investigação passou pela análise da turma de 5.º ano, cuja caracterização geral se encontra no Capítulo II do presente relatório, de modo a perceber qual poderia ser a área científica de intervenção e em que sentido essa intervenção poderia ser feita. Assim sendo, é importante salientar que os alunos assumiam um maior interesse pela disciplina de HGP, demonstrando curiosidade em relação aos conteúdos abordados nas aulas e, em alguns casos, era visível a autonomia com que faziam pesquisas de curiosidades relacionadas com as temáticas lecionadas. Assim, a intenção inicial seria desenvolver um projeto incidente nesta área.

Para tal, foi aplicado um inquérito por questionário aos alunos (Apêndice E) com o intuito de compreender a importância que atribuíam à História enquanto ciência, bem como a sua relação com a disciplina de HGP. De acordo com os resultados obtidos e analisados, revelaram-se algumas dificuldades dos alunos ao nível das competências de escrita¹, nomeadamente no que concerne à competência ortográfica e compositiva. A título de exemplo, à questão “Achas que a História tem utilidade na tua vida? Justifica a tua resposta”, foram obtidas respostas como “Para saber o que houve no passado.”, “Porque a historia esta a ensinar o passado.”, “A história é bem importante para sabermos oque houve ao passado do nosso país.”, “Porque para conseguirmos aprender para conseguirmos entrar em um trabalho.”

¹ As competências de escrita revelam-se a três níveis: compositivo, ortográfico e gráfico. Esta questão será explicitada na secção 4.3.

e Todas as disciplinas são importantes incluindo história.”. Já à questão “Achas que a disciplina da HGP é Interessante? Justifica a tua resposta.” surgiram respostas como “Acho interessante porque gosto de conhecer novas histórias e saber-mos como o mundo é.”, “Porque ensina o passado os climas.”, “Sim. Porque aprendo coisas novas, e fasso trabalhos.”.

Perante estes resultados, a mestranda procurou perceber se estas dificuldades se revelavam apenas no inquérito ou se eram comuns no dia a dia dos alunos, pelo que tomou ainda maior atenção às suas produções, observando-as nas aulas de Português. Com esta observação, foi possível concluir que, de facto, os alunos apresentavam as limitações acima referidas, às quais se acrescentaram outras ao nível da competência gráfica como, por exemplo, o facto de não respeitarem os limites laterais das folhas ou de escreverem apenas ao longo de meia página.

Deste modo, a investigação assumiu outro rumo, pelo que o objetivo passou por utilizar a motivação que os alunos apresentavam pela disciplina de HGP para desenvolver competências ao nível da escrita em Português e, assim, fomentar a articulação entre as duas áreas disciplinares.

Com os dados reunidos, surgiu a questão de investigação “De que forma pode a disciplina de História e Geografia de Portugal contribuir para desenvolver competências de escrita nos alunos?”, tendo como foco três objetivos:

1. Desenvolver a competência compositiva de escrita dos alunos a partir da construção de narrativas históricas;
2. Equacionar vias de exploração de textos literários e textos não literários como estratégia para o desenvolvimento de competências específicas na disciplina de HGP;
3. Identificar as conceções que os docentes possuem acerca da utilização de textos literários e textos não literários nas aulas de História e Geografia de Portugal.

Relativamente ao primeiro objetivo, seria expectável que os alunos trabalhassem as suas competências de escrita, com foco na competência compositiva, através da redação de narrativas históricas. Para tal, ser-lhes-iam

dadas ferramentas com as quais pudessem trabalhar, nomeadamente documentos históricos e/ou historiográficos, fontes iconográficas, entre outras. Quanto ao segundo objetivo, pretendia-se que fossem apresentados textos literários e textos não literários aos alunos com o intuito de que, através da leitura e exploração dos mesmos, fossem capazes de desenvolver competências históricas, em particular de interpretação de fontes e de construção de textos que fossem ao encontro das narrativas históricas. No que concerne ao último objetivo, a ideia seria perceber se os docentes de HGP utilizavam textos literários e textos não literários nas suas aulas e, em caso afirmativo, de que modo o faziam e por que consideravam pertinente para a aprendizagem dos conteúdos de História.

Definida a questão de investigação e os objetivos da mesma, importa agora perceber o que são narrativas históricas, o que pressupõem e quais os seus contributos para o processo de ensino e de aprendizagem, pelo que o subcapítulo que se segue procura responder a estes fatores.

4.2. AS NARRATIVAS HISTÓRICAS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

De acordo com Félix (1998), a História procura “compreender o passado” (p. 24), de modo a explicar o presente, deixando para trás a ideia de que existe o *contar a história* sem passar pela interpretação e compreensão da mesma. Assim, a História ensinada, isto é, a História curricular, também sofreu alterações, cabendo ao professor definir as estratégias didáticas que permitam aos alunos aprender e compreender a História. Contudo, é importante salientar que a História como disciplina não pode ser transmitida exatamente como é a História-Ciência devido ao seu caráter investigativo.

Ao mesmo tempo, é necessário perceber de que forma se pode ensinar História, tendo em conta uma perspetiva construtivista. Assim sendo, o construtivismo assenta na ideia de que o conhecimento não é estanque, sendo que o centro da aprendizagem é a criança, que constrói o seu próprio conhecimento.

Portanto, a relação do professor com o aluno será complementar, na medida em que o professor é dotado de conhecimentos e fornece ao aluno os melhores mecanismos didáticos para a aprendizagem. Por sua vez, o aluno “constrói os seus conhecimentos mediante interações entre os que já possui e os novos.” (Félix, 1998, p. 44).

De acordo com Félix (1998), o conhecimento histórico dispõe de cinco características fundamentais, sendo elas o pensamento cronológico, no qual é desenvolvida a noção do tempo em História, a compreensão histórica, ou seja, “a competência para identificar os elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História e a causa dos acontecimentos”, a análise e interpretação da História, que remete para a “capacidade de comparar e contrastar experiências, crenças, tradições, expectativas, etc”, a investigação histórica, desenvolvida através da formulação de questões, e a análise de temas históricos bem como a tomada de decisões, que se prendem com a “capacidade de identificar os problemas que os povos enfrentaram; de avaliar propostas alternativas para enfrentar os problemas e de analisar criticamente as decisões” (Félix, 1998, p. 33). Neste sentido, o projeto desenvolvido na PES procurou centrar-se na compreensão histórica, através da realização de narrativas históricas redigidas por parte dos alunos, na medida em que, através desta estratégia didática, “torna-se possível, em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e como as pessoas representavam suas relações com os outros” (Husbands, 2003, p. 48, citado por Gevaerd, 2011, p. 1501).

De acordo com Stone (1991), a narrativa histórica é a forma pela qual se expressa o conhecimento histórico, pelo que não se trata apenas de um conjunto de informações e conteúdos, uma vez que organiza a “compreensão dos sujeitos sobre os acontecimentos, as ações das pessoas no passado e, assim, expressam uma consciência histórica” (Rüsen, 2007, citado por Ribeiro, 2011, p. 3). Assim, acredita-se que os alunos desenvolvem a sua empatia histórica através da redação de narrativas históricas, na medida em que trabalham o seu pensamento crítico, localizando-se no espaço e no tempo passados.

Ademais, para que os alunos façam estas produções, é necessário que se consciencializem sobre alguns parâmetros intrínsecos à História que, segundo Carreto (1991, citado por Ribeiro, 2011), se prendem com a compreensão de que as ações do passado envolveram pessoas que, por sua vez, tomaram decisões justificadas pelas circunstâncias vividas na época. Neste seguimento, devem compreender que as ações realizadas produziram consequências, podendo ter sido positivas ou negativas. Mais importante, os alunos devem perceber que foram essas consequências que deram significado às ações, de modo a serem estudadas na História.

É importante referir que existem vários tipos de narrativas históricas, sendo que Topolski (2004) dá conta de três. Segundo o autor referido, as narrativas encontram-se divididas em três níveis, nomeadamente o nível informativo, o nível retórico e o nível teórico-ideológico. No primeiro nível, caracterizam-se pela apresentação de elementos referentes ao tempo e ao espaço, não sendo estes dados suficientes para uma narrativa coerente. No que concerne ao segundo nível, no mesmo estão presentes as crenças de quem escreve as narrativas, que as assume como sendo verdadeiras. Já o terceiro nível aponta para a escrita de uma narrativa que abrange o conhecimento histórico mas, ao mesmo tempo, apresenta influências externas que tendem a construir outras imagens do passado.

Neste sentido, e de acordo com Cooper (1995, citado por Freitas & Solé, 2003), a utilização das narrativas no ensino da História traz vários benefícios aos alunos, uma vez que permite que os mesmos deem sentido aos conhecimentos que adquirem, aprofundando-os e articulando-os com outros que já possuem, ao mesmo tempo que os auxilia na distinção entre o que é real e o que é imaginário.

Em simultâneo, com a realização deste projeto pretende-se, ainda, que os alunos trabalhem as suas competências de escrita, em especial a compositiva, promovendo a articulação de saberes de ambas as áreas disciplinares.

4.3. O PROCESSO DE ESCRITA – COMPETÊNCIAS IMPLICADAS

Como referido anteriormente, esta investigação teve como foco o desenvolvimento de competências de escrita, em particular da competência compositiva nos alunos da turma na qual se realizou a PES. Assim, torna-se imprescindível caracterizar o processo de escrita nas várias competências que lhe subjazem.

De acordo com Pereira (2002, citado por Simões, 2012), a escrita é uma atividade que envolve uma aprendizagem e um treino contínuos, ao mesmo tempo que implica a capacidade do indivíduo de selecionar, organizar e combinar as expressões linguísticas que pretende utilizar, construindo, deste modo, uma representação do que pretende transmitir (p. 17). Neste sentido, percebe-se que a escrita é um elemento essencial no processo de ensino e de aprendizagem, assumindo-se que a mesma se desenvolve e aperfeiçoa ao longo dos anos de escolaridade.

A produção escrita mobiliza três níveis diferentes de habilidades, que se traduzem na competência gráfica, na competência ortográfica e na competência compositiva. Apesar de, nesta investigação, se ter priorizado a terceira, será feita uma apresentação breve destas três dimensões fundamentais no processo de escrita.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), a competência gráfica é a “competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita” (p.5). Neste seguimento, Baptista, Viana e Barbeiro (2011) apresentaram dois tipos de características ligados à competência gráfica da escrita, sendo elas as intrínsecas e as extrínsecas. As primeiras remetem para aspetos como o alfabeto dual, isto é, o uso de letras maiúsculas e minúsculas, os estilos de letra (letra mais escura ou o uso de cores diferentes), o espaçamento realizado entre as diversas palavras, as formas da letra (se é mais ou menos arredondada) e o tamanho da letra. Já as características extrínsecas desta competência prendem-se com a configuração que é dada ao texto, nomeadamente as linhas que são interrompidas,

se o texto é escrito em formato de lista, se são apresentados quadros e se existe ou não pontuação.

Na perspectiva dos mesmos autores, “as características intrínsecas e extrínsecas da escrita são uma mais-valia importante para a transmissão de conteúdos” ressaltando, no entanto, que “demasiada informação visual é ruído” (Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L., 2011, p. 42), o que pode dificultar a compreensão do texto e a aprendizagem.

A competência ortográfica relaciona-se com as normas estabelecidas para a representação escrita das palavras. Neste seguimento, de acordo com Silva (2005), “a ortografia é uma técnica gráfica, vinculada por um «Acordo» normativo, ou seja, é uma arte que consiste em desenhar num espaço concreto os grafemas definidos para o registo escrito de uma dada língua, seguindo-se um conjunto de regras combinatórias e de usos, ambos codificados” (p. 32); o que significa que a ortografia implica um conjunto de regras que são reconhecidas por um determinado grupo de falantes.

Não obstante, é necessário referir a existência de uma norma ortográfica relacionada com esta dimensão, caracterizada por “princípios que orientam as opções gráficas e os preceitos de selecção dos grafemas” (Costa, 2010, p. 52), sendo que a mesma pode variar tendo em conta o tempo e a localização geográfica dos falantes. Importa, também, clarificar que esta norma existe precisamente para fazer face às diversas realizações orais que as palavras podem ter.

A competência compositiva da escrita aponta para a “forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 5) e será alvo de uma análise mais profunda no subcapítulo seguinte do presente relatório de estágio.

Assim, importa salientar que o desenvolvimento desta competência decorre durante todo o processo de escolarização (Costa, 2016), pelo que não é um processo estanque. Neste sentido, existem diversas estratégias que auxiliam o desenvolvimento da competência compositiva da escrita, nomeadamente a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita. No projeto de investigação dinamizado ao longo da PES, foi dada ênfase à facilitação processual

e à escrita colaborativa, o que se poderá verificar na análise das atividades realizadas apresentadas.

Posto isto, através da estratégia de facilitação processual, “o aluno é chamado a tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 10), o que se verificou em diversas atividades realizadas no âmbito do projeto de investigação, como por exemplo numa em que se pressupunha a observação de imagens representativas da crise do século XIV.

Já a estratégia de escrita colaborativa foi utilizada no primeiro momento da aplicação do projeto, uma vez que se trata de uma forma de os alunos aprenderem a escrever. 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 não só o desenvolvimento da participação dos alunos, como também a interação entre os mesmos.

A escrita, além de mobilizar as competências referidas, traduz-se num processo que envolve três fases, sendo elas a planificação, a textualização e a revisão.

Na fase da planificação, pressupõe-se que o aluno estabeleça alguns objetivos sobre o que pretende escrever, com o intuito de definir os conteúdos a transmitir, organizando a informação de acordo com a estrutura do texto. É, portanto, importante que o aluno projete uma ideia da sua produção textual para passar à fase seguinte. Planificar a escrita é um momento que deve ser trabalhado ao longo da escolarização e que pode ser feito, por exemplo, através de exercícios de escrita colaborativa.

Quanto à componente da textualização, a mesma reporta para a “redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos (...) hão-de formar o texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). No entanto, este momento não é tão simples assim, na medida em que se pretende que durante o mesmo o aluno responda a alguns critérios de exigência. Deve, assim, apresentar as informações de forma explícita e explicá-las, se necessário, ao mesmo tempo que deve ter cuidado com a formulação e a articulação

linguísticas, isto é, a forma como expressa os conteúdos deve ser clara e objetiva, sem suscitar dúvidas. As ideias devem, ainda, ser articuladas de forma correta e consciente, dando origem a um texto coeso e coerente.

No que concerne à etapa da revisão, esta é realizada por meio da leitura e é nela que são realizadas as correções e reformulações que o aluno considerar pertinentes. É também neste momento que surge um confronto entre o resultado final e a planificação previamente realizada, de modo a perceber se os objetivos a que o aluno se propôs foram evidenciados e cumpridos. Deste modo, a revisão assume-se como uma reflexão sobre o processo de escrita, no sentido em que é nela que é realizado um balanço sobre o que foi planificado e redigido, procedendo-se às alterações necessárias.

Importa, ainda, referir que estas fases do processo de escrita não seguem uma ordem obrigatória, uma vez que o aluno pode fazer uma revisão durante a textualização e, eventualmente, ajustar a planificação de acordo com o que pretender expor (Barbeiro & Pereira, 2007).

4.4. OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Como referido anteriormente, dado o interesse demonstrado pelos alunos pela disciplina de História e Geografia de Portugal, foi aplicado um inquérito por questionário aos alunos da turma, cujo intuito passou por perceber qual poderia ser uma área a intervir com um projeto de investigação. Neste sentido, obteve-se uma amostra de nove elementos relativa à aplicação deste instrumento de recolha de dados.

Assim, considerou-se o inquérito por questionário o instrumento de recolha de dados mais adequado, uma vez que “a investigação por inquérito (*survey*) é um tipo específico de investigação que aparece frequentemente no campo da educação” (Tuckman, 1994, p. 15), permitindo a recolha objetiva e concreta de dados, revelando-se, assim, um método de observação naturalista indireto. Neste sentido, os objetivos a atingir com a implementação deste instrumento de recolha de dados centraram-se em compreender a importância que os alunos atribuíam à História

como ciência e compreender a sua relação com a disciplina de História e Geografia de Portugal.

Para responder ao terceiro objetivo deste projeto de investigação (cf. 4.1.), procedeu-se à aplicação de um outro inquérito por questionário, desta vez destinado a docentes da área da História e Geografia de Portugal. Assim sendo, procurou-se a identificação das conceções que os docentes possuíam acerca da utilização de textos literários e de textos não literários nas aulas de HGP. Neste inquérito por questionário, a amostra recolhida foi de sete elementos, tendo sido o mesmo aplicado em modalidade *online*.

Outros instrumentos de recolha de dados foram as produções escritas dos alunos. Estas, prestando-se a uma análise qualitativa, procuram não só identificar quais as maiores dificuldades dos alunos na escrita, mas, ao mesmo tempo, perceber a forma como perspetivam as temáticas abordadas em História e Geografia de Portugal. Para proceder à análise das narrativas históricas por eles produzidas, construiu-se uma grelha de análise com parâmetros ligados à competência compositiva da escrita, bem como à redação de narrativas históricas. Para tal, foram cruzados dados referentes à competência compositiva da escrita, nomeadamente a presença de marcas do género discursivo solicitado, referências que indicassem um texto coeso e coerente e adequado ao contexto, ao mesmo tempo que se procuraram evidências de empatia histórica, pensamento crítico e ainda referências de tempo e de espaço, o que correspondeu, portanto, a uma análise qualitativa.

4.5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS SESSÕES

As atividades realizadas no âmbito desta investigação foram dinamizadas em articulação com os conteúdos curriculares de História e Geografia de Portugal do 5.º ano do 2.º CEB. Foram, portanto, realizadas três sessões, sendo apresentadas as seguintes tabelas para uma melhor compreensão das mesmas.

Sessão	Duração	N.º de participantes	Conceitos	Objetivos da sessão
1	30 minutos	8	Condado Fronteira Independência Reino Monarquia	Contextualizar a autonomia do Condado Portucalense e a formação do Reino de Portugal no movimento de conquista cristã Referir os momentos-chave de autonomização e reconhecimento da independência de Portugal
Atividade desenvolvida no âmbito do projeto		Objetivos relativos à narrativa histórica	Objetivos relativos à competência compositora da escrita	
Realização de uma narrativa histórica colaborativa, com orientações para os tópicos que deveriam ser referenciados		Apresentar referências de tempo Apresentar referências de espaço	<p>Escrever um texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com marcas do género discursivo (narrativa) <ul style="list-style-type: none"> • Coeso • Coerente • Adequado ao contexto 	

Tabela 5 - Primeira sessão de implementação do projeto de investigação

Sessão	Duração	N.º de participantes	Conceitos	Objetivos da sessão
2	15 minutos	7	Crise Peste Negra Intolerância	Referir e compreender as causas políticas e sociais que desencadearam a crise de 1383-85
Atividade desenvolvida no âmbito do projeto		Objetivos relativos à narrativa histórica	Objetivos relativos à competência compositora da escrita	
Elaboração de uma narrativa histórica individual, a partir da descrição de uma de três imagens sobre a Trilogia Negra postas à disposição dos estudantes		Apresentar referências de tempo Apresentar referências de espaço Demonstrar empatia histórica Demonstrar pensamento crítico	<p>Escrever um texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com marcas do género discursivo (texto descritivo) <ul style="list-style-type: none"> • Coeso • Coerente • Adequado ao contexto 	

Tabela 6 - Segunda sessão de implementação do projeto de investigação

Sessão	Duração	N.º de participantes	Conceitos	Objetivos da sessão
3	15 minutos	9	Crise Problema da sucessão	Identificar a crise de 1383-85 como um momento de rutura e a primeira grande crise portuguesa <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a divisão dos portugueses relativamente aos candidatos ao trono
Atividade desenvolvida no âmbito do projeto		Objetivos relativos à narrativa histórica	Objetivos relativos à competência compositora da escrita	
Realização de uma narrativa histórica, através da criação de um <i>post para</i> uma rede social onde cada aluno deveria defender o seu ponto de vista sobre qual seria o melhor candidato ao trono		Apresentar referências de tempo Apresentar referências de espaço Demonstrar empatia histórica Demonstrar pensamento crítico	<p>Escrever um texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com marcas do género discursivo (texto argumentativo) <ul style="list-style-type: none"> • Coeso • Coerente • Adequado ao contexto 	

Tabela 7 - Terceira sessão de implementação do projeto de investigação

Neste sentido, segue-se uma análise detalhada das produções escritas dos alunos, que teve por base um conjunto de parâmetros considerados relevantes no

desenvolvimento quer da competência compositiva da escrita, quer da criação de narrativas históricas e que estão referidos nas tabelas anteriormente expostas. Ressalva-se que, aquando da solicitação deste exercício aos alunos, foram-lhes explicados os parâmetros nos quais se deveriam concentrar para a realização do mesmo.

4.5.1. ANÁLISE DA SESSÃO 1

Como já foi referido anteriormente, os alunos do 5.º ano demonstravam diversas dificuldades no que concerne à produção de textos. Por esse motivo, considerou-se pertinente que a primeira narrativa histórica a ser redigida o fosse colaborativamente, em grande grupo. Assim, os alunos participaram na mesma dando as suas sugestões e debatendo-as, tendo a professora estagiária o papel de orientar o processo de escrita. Importa, desde já, referir que, dos oito alunos que participaram nesta atividade, quatro limitaram-se a reproduzir o que estava exposto no quadro, pelo que não foi possível analisar a sua prestação de forma individual.

Nesta produção, o aluno L. apresentou, ao nível da competência compositiva, marcas do género discursivo, nomeadamente referências de tempo, personagens e acontecimentos, ao mesmo tempo que revelava um texto coeso e adequado ao contexto. Por outro lado, foram perceptíveis algumas lacunas ao nível da coerência, na medida em que apresenta ideias que não têm uma ligação lógica, por exemplo quando escreve: *D. Henrique desejava conquistar a independencia do condado, deixando essa tarefa para o seu filho D. Afonso Henriques lutou para conquistar a própria mãe pra conquistar*. Quanto aos parâmetros referentes à narrativa histórica, o L. apresentava bastantes referências de tempo e algumas de espaço, tais como “No século XI, a Península Ibérica passava pelo período de Reconquista Cristã”, “tendo vencido em 1128 a Batalha de São Mamede”, “em 1139, vencendo a Batalha de Ourique” e “1143, com o Tratado de Zamora”. Não obstante, é importante salientar que este aluno apresentava ainda algumas falhas ao nível da escrita, nomeadamente da competência gráfica (quando não ocupa uma linha completa e muda a meio de

uma frase) e da competência ortográfica, revelando erros como *Afonço* (em vez de Afonso) e *miliarar* (em vez de militar).

Tal como no caso do L., no texto da aluna M. destacava-se uma falha ao nível da competência gráfica da escrita, como evidencia a Figura 7. Nela foi possível verificar que a aluna não geria o espaço gráfico de forma correta, sendo que quando foi questionada sobre o motivo para tal justificou dizendo que *sempre escrevi assim, porque quando viro a folha a página fica manchada e depois não se percebe o que está escrito porque fica em cima*. Salienta-se que, após este diálogo com a mestranda, a aluna procurou gerir o espaço gráfico de melhor forma.

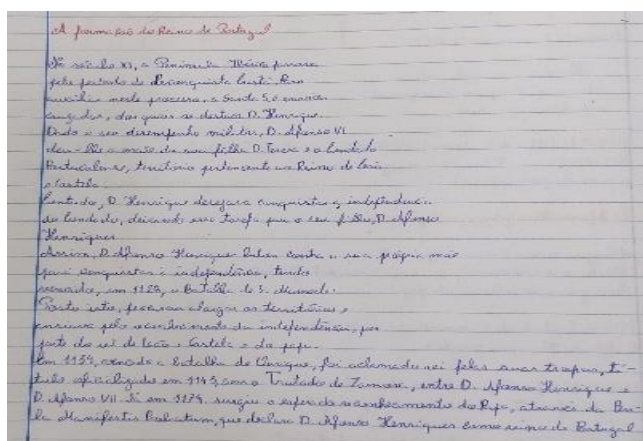


Figura 7 - Evidência da gestão da mancha gráfica da aluna M. (Arquivo da mestranda)

Quanto ao nível da competência compositiva, esta narrativa apresentava um texto coerente, ainda que, por vezes, surjissem alguns lapsos de coesão, faltando elementos de ligação entre ideias, sem que, todavia, influenciem a compreensão. Por outro lado, apresentava um texto adequado ao contexto e género discursivo solicitado. Relativamente aos parâmetros referentes à narrativa histórica, foram apresentadas marcas de tempo e de espaço, como “Em 1139, vencendo a Batalha de Ourique, foi aclamado rei pelas suas tropas, título oficializado em 1143, com o Tratado de Zamora. Já em 1179, surgiu o reconhecimento do Papa (...)”.

No caso da aluna D., verificou-se a existência de várias lacunas ao nível da coesão e da coerência que, por vezes, limitavam a compreensão textual, como por exemplo quando escreve a “Santa Sé enviou cruzados D. Henrique. Dado o seu desempenho VI (...)”. Ainda assim, apresenta um texto que se adequa ao contexto e

ao gênero discursivo pedido. Quanto às referências de tempo e de espaço, referiu, por exemplo, “No século XI, a Península Ibérica passava pelo período de Reconquista Cristã” e “tendo vencido em 1128 a Batalha de São Mamede”.

Já o aluno M. apresentou, na sua produção, alguns erros ortográficos, como *Sata* (em vez de Santa), *teritório* (em vez de território) ou *Ourigue* (em vez de Ourique). Ao nível da competência compositiva da escrita, o aluno apresentou um texto adequado ao contexto e ao gênero discursivo pressuposto, ao mesmo tempo que não revela falhas de coesão ou coerência. No que concerne aos parâmetros referentes à narrativa histórica, apresentou marcas de tempo e de espaço, tal como as referidas pela aluna D.

4.5.2. ANÁLISE DA SESSÃO 2

Para a realização da segunda narrativa histórica, foi pedido aos alunos que elaborassem, individualmente, um texto descritivo. Assim, estarão analisadas pormenorizadamente cinco narrativas históricas, uma vez que as restantes não cumpriram nenhum dos objetivos definidos para esta sessão.

Nesta sessão, o tema abordado em aula foi a Crise do século XIV e, dando seguimento ao projeto da mestranda, os alunos tiveram a oportunidade de observar três imagens representativas da época estudada. A primeira imagem prendia-se com a fome que se fazia sentir no século XIV, a segunda com a Peste Negra e a terceira com as guerras que proliferaram então.

Após a análise das narrativas produzidas pelos alunos, foi possível perceber que os mesmos se limitaram a escrever uma frase com poucos elementos que descrevessem a imagem por eles selecionada.

Assim sendo, o aluno M. optou por descrever a imagem que representava a fome, sendo que a sua produção se destacou por apresentar diversos erros, como evidencia a Figura 8.

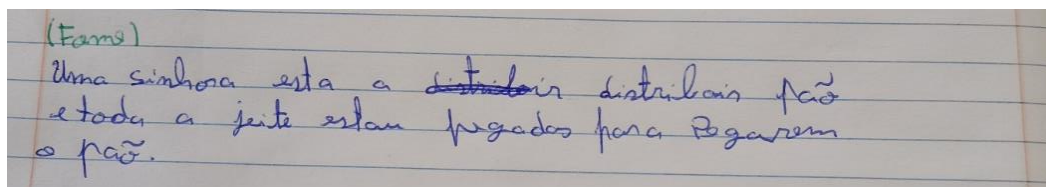


Figura 8 - Erros apresentados pelo aluno M. (Arquivo da mestranda)

Contudo, ao nível da competência compositiva da escrita, o aluno apresenta, de facto, uma frase adequada ao contexto, coerente e coesa, sendo que se percebe que se trata de uma frase do tipo descritivo. Quanto aos parâmetros seleccionados para a narrativa histórica, não existe qualquer referência temporal ou espacial, nem de pensamento crítico. Apesar de assumir que as pessoas representadas na imagem estariam a discutir para obterem pão, uma vez que se tratava de uma época de crise, não revela empatia histórica, visto que não localiza o momento no tempo ou no espaço.

Por outro lado, o aluno L. cumpriu todos os parâmetros ao nível da competência compositiva da escrita, mas não apresentou dados que tornassem a sua produção numa narrativa histórica, verificando-se a mesma situação com a aluna M. Nos seus textos, os alunos não revelaram nenhum parâmetro característico das narrativas históricas, como a localização no tempo e no espaço ou a empatia histórica. Por sua vez, o aluno A. apresentou uma frase descritiva com falta de coerência e coesão, salientando, também, a ausência de pontuação. Esta produção também não evidenciou nenhum aspeto relevante que a remetesse para uma narrativa histórica (Figura 9).

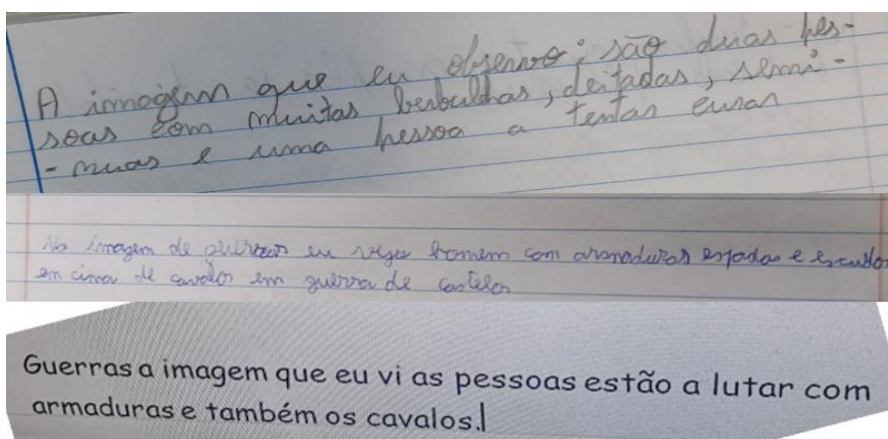


Figura 9 - Exemplos de narrativas históricas redigidas pelos alunos (Arquivo da mestranda)

Já a aluna D., não cumpriu com nenhum dos parâmetros estipulados na tabela de análise, na medida em que apresentou uma frase do tipo declarativo, sem descrever a imagem que analisou. Além disto, foi possível verificar que a aluna escrevia com vários erros ortográficos, sendo a sua produção *As pessoas que vou para a guerra são pessoas que morem e que fiquem com cortes*.

Sendo esta a segunda sessão, importa agora fazer uma comparação entre as primeiras narrativas históricas produzidas pelos alunos e estas. Assim, foi possível verificar que não houve progressão por parte dos alunos face aos parâmetros solicitados e, pelo contrário, denotou-se uma regressão quer ao nível da competência compositiva quer das narrativas históricas, o que se pode justificar pelo facto de nesta sessão o trabalho ter sido mais autónomo e realizado individualmente. Quanto à primeira, foram diversas as falhas ao nível da coerência e da coesão, sendo que em nenhum caso foi apresentado um texto, mas sim uma sequência textual que evidencia características do género textual pretendido. Relativamente ao segundo, não se verificaram elementos de tempo e de espaço, nem a existência de pensamento crítico e de empatia histórica.

4.5.3. ANÁLISE DA SESSÃO 3

A terceira e última sessão do projeto de investigação teve como objetivo a redação de um texto argumentativo por parte dos alunos.

Nesta sessão, foi abordada a temática do problema da sucessão ao trono português após a morte de D. Fernando, no século XIV. Neste sentido, os alunos tiveram a possibilidade de construir e analisar uma árvore genealógica com os pretendentes ao trono, de modo a pensarem e a refletirem sobre a mesma para realizarem a última narrativa histórica.

Assim sendo, foi pedido aos estudantes que redigissem um *post* para uma rede social (por ser um modelo ao qual estão habituados e uma forma de os cativar para a escrita) no qual assumissem a personagem de D. Fernando e defendessem, do seu ponto de vista, qual seria o melhor candidato ao reino. Esta argumentação deveria ter por base a análise e reflexão realizadas na atividade anterior.

De um modo geral, os alunos procuraram justificar as suas escolhas na construção desta narrativa, ressaltando que não redigiram textos mas apenas frases.

No caso da aluna M., a mesma apresentou marcas do género discursivo pedido, porém não estruturou a sua produção da melhor forma, evidenciando falhas ao nível da coesão e da coerência. Assim, argumentou que *O melhor pretendente era D. João de Castela porque se ele ganhou a guerra e era rei era um bom pretendente para o trono porque ele sabia tudo de rei e de lutas e defesas no reino*. É possível, portanto, perceber que a aluna demonstra pensamento crítico ao assumir que alguém com experiência seria mais indicado para o cargo, contudo não compreende que a sua escolha implicaria a perda da independência de Portugal para Castela. Neste sentido, a aluna revela um pensamento pragmático mas não histórico. Ainda dentro dos parâmetros para a narrativa histórica, esta produção não apresenta referências de tempo e de espaço.

De acordo com a sua narrativa, o aluno L. assumiu o mesmo ponto de vista da M., salientando que *escolhia o D. João I rei de Castela porque ele já sabia reinar e sabia o que era melhor para o povo*. Neste caso, o L. apresentou uma frase argumentativa adequada ao contexto e, ao mesmo tempo, coesa e coerente.

A produção escrita do aluno M. é congruente com os parâmetros delineados para a competência compositiva da escrita, sendo que ao nível da narrativa histórica não são apresentadas referências temporais ou espaciais. Assume um ponto de vista diferente da M. e do L., referindo que *a melhor opção seria a D. Beatriz casar com D. João I rei de Castela e logo ter um filho que com 14 anos governasse o reino*.

O aluno I. adotou um ponto de vista diferente da maior parte dos seus colegas, como se verifica na Figura 10.

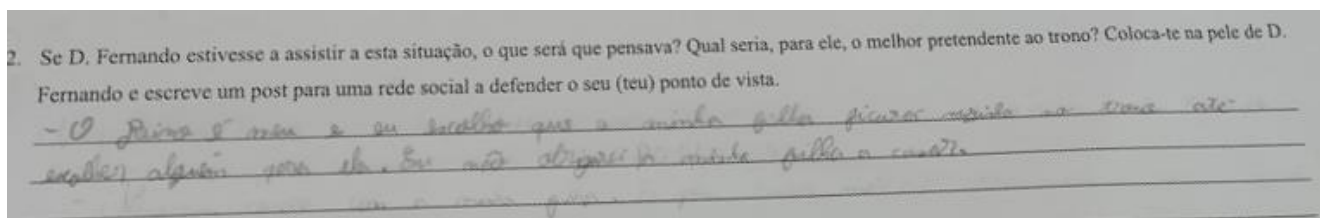


Figura 10 - Ponto de vista adotado pelo aluno I. na terceira sessão (Arquivo da mestranda)

Ao nível da competência compositiva, o aluno apresentou uma frase do tipo argumentativo, sem falhas ao nível da coerência e da coesão, sendo que,

relativamente à narrativa histórica, não revelou dados de tempo ou de espaço. No entanto, é possível denotar a existência de pensamento crítico, quando referiu que optaria por colocar a sua filha a reinar, sem que a mesma necessitasse de casar. Por outro lado, ao fazer esta afirmação, não revelou consciência histórica, já que na época vivida esta solução não seria possível. Já a aluna D. afirmou que escolheria *D. João Mestre de Avis para reinar porque ele deve ser bom para ser rei, pois é Mestre de Avis*. É importante referir que na aula foi explicado aos alunos que o nome Mestre de Avis estava relacionado com a Ordem de Avis, uma ordem religiosa militar que teve como objetivo defender Portugal dos Mouros. Esta aluno apresenta, portanto, uma produção adequada aos parâmetros referentes à competência compositiva da escrita, não demonstrando grande relevância ao nível da narrativa histórica.

Comparativamente com a segunda sessão, nesta foi possível verificar alguma progressão nas produções dos alunos, o que se prende, em parte, com o facto de o género discursivo de texto ter sido um texto argumentativo. Assim, os alunos expressaram a sua opinião, tendo alguns revelado marcas de pensamento crítico. Contudo, a empatia histórica [“capacidade de um sujeito se colocar no lugar do outro, de tentar pensar e ver o mundo com outros olhos, outras mentalidades, ainda que esses sujeitos sejam separados por um longo período temporal” (Andrade, Júnior, Araújo & Pereira, 2011, p.261)] trata-se de uma competência que os alunos ainda não desenvolveram. Relativamente à competência compositiva da escrita, salienta-se uma evolução no caso da aluna D., na medida em que, na sessão 2 não apresentou nenhum dado relevante para a mesma, sendo que nesta terceira sessão a sua produção já foi mais positiva no que concerne a este objetivo.

4.6. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL DO 2.º CEB

Para responder ao terceiro objetivo deste projeto de investigação, realizou-se um inquérito por questionário a docentes de História e Geografia de Portugal do 2.º

CEB, aplicado *online*, de modo a clarificar quais as suas conceções acerca da utilização de textos literários e de textos não literários nas aulas desta disciplina.

A este instrumento de recolha de dados responderam sete docentes, amostra que, contudo, se mostrou escassa para que fossem obtidos resultados significativos. Todos os inquiridos são do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 25 e os 63 anos, sendo a faixa etária mais frequente a de 50 a 60 anos (57,1%). O tempo de docência varia entre os oito meses (14,3%) e os 39 anos (28,6%), sendo este último o mais frequente. Relativamente à formação académica, dois dos inquiridos referem possuir 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, enquanto quatro afirmam ser licenciados em História. Entre estes últimos, um refere que possui também um Mestrado em Educação Artística, existindo um inquirido cuja formação é um Mestrado em Relações Históricas. Assim, é possível concluir que 57,1% dos inquiridos possui o grau de mestre, sendo os restantes 42,9% licenciados, grau académico que incide nos docentes inquiridos mais velhos. Este dado prende-se com o facto de que até ao ano de 2006 a licenciatura era o grau suficiente para a profissão de professor, o que veio a mudar nesse mesmo ano, com o Processo de Bolonha. Importa, ainda, referir que, da amostra, quatro docentes lecionam no agrupamento de escolas onde foi realizada a PES (com tempos de docência neste local entre os 12 e os 31 anos), um leciona num outro agrupamento da Área Metropolitana do Porto há oito anos, um exerce a sua função na região do Alto-Minho há menos de um ano e, por fim, um docente afirma não estar a lecionar no momento em que respondeu ao inquérito, não tendo tempo de serviço na profissão.

A primeira questão deste inquérito por questionário procurou apurar se os textos literários seriam um recurso adotado pelos docentes nas suas aulas de HGP, sendo que 85,7% afirmam que sim, o que corresponde a seis docentes da amostra, pelo que um respondeu que não utiliza estes textos, justificando não ter *tempo para pesquisar*. Quanto aos que responderam afirmativamente à questão, 66,7% indicou que utiliza estes textos *mais do que uma vez por tema*, um docente afirma utilizar *uma vez por período* e outro *três vezes ao longo do ano*, sem que seja, obrigatoriamente, um por período. Neste seguimento, questionou-se com que

frequência utilizariam alguns tipos de textos literários, obtendo-se os seguintes resultados: 57,1% utilizam com mais frequência *contos*, seguindo-se as *fábulas* e os *poemas* (42,9%) e os *textos dramáticos* (28,6%) e 4,3% referem utilizar *lendas*.

À questão *Utiliza textos não literários como recurso para as aulas de HGP?*, 100% dos inquiridos respondeu que sim, sendo que 57,1% refere utilizar *mais do que uma vez por tema*, 28,6% *uma vez por tema* e 14,3% *três vezes ao longo do ano*. Compreende-se, ainda, que as *biografias* são o tipo de texto não literário mais utilizado (71,4%), seguindo-se as *notícias* e as *bandas desenhadas* (42,9%), bem como os *testamentos, cartas e diários*, a que correspondem 14,3% dos inquiridos. Um docente indica, também, que utiliza *artigos de jornais ou revistas* nas suas aulas de HGP.

Neste inquérito, foram colocadas duas questões relativas às potencialidades do uso de textos literários e não literários para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes em História por parte dos alunos. Assim, os docentes consideram que, quanto aos textos literários, os alunos desenvolvem o seu pensamento crítico de forma consciente, aumentando a sua capacidade de reflexão, ao mesmo tempo que trabalham a articulação curricular. Afirmam também que, além de serem um recurso diferente do habitual e por isso motivar mais os alunos para as aulas, potenciam o desenvolvimento da leitura e da escrita, competências essenciais definidas no PASEO (2017). Relativamente aos textos não literários, os inquiridos assumem o mesmo ponto de vista da anterior, sendo que acrescentam que os textos não literários fomentam a exploração de fontes históricas e/ou historiográficas, desenvolvendo nos alunos *o gosto pela investigação e pelo conhecimento científico*. Neste seguimento, os docentes assumem que os alunos *ficam motivados e predispostos para a aprendizagem dos conteúdos* quando são confrontados com textos literários e textos não literários nas aulas de HGP, *percebendo rapidamente a sua utilidade*. Contudo, indicam que *por vezes o vocabulário dos textos literários limita a compreensão* dos mesmos. No que diz respeito aos textos não literários, os docentes afirmam que os alunos *admiram-se, porque têm o preconceito de que a pesquisa é só para o passado e pouca ligação*

tem ao presente, ao mesmo tempo que percebem que a sua função é de explicitar e informar.

Questionados sobre quais as principais dificuldades reveladas pelos alunos na compreensão de conteúdos de HGP quando são utilizados textos literários como recurso da aula, os inquiridos salientam a *compreensão e a interpretação dos textos e de vocabulário específico*, bem como a dificuldade em *transferir e aplicar os conteúdos a novas situações*. Quanto ao uso de textos não literários, as maiores dificuldades que os docentes encontram passam pelo *pensamento cronológico, ou seja, enquadrar o texto num contexto histórico e pelo relacionar de factos*. Afirmam, também, que se os textos forem muito longos, os alunos acabam por desmotivar e perder o interesse no recurso.

À questão *Acredita que a utilização de textos literários e/ou textos não literários nas aulas de HGP contribui para o desenvolvimento de competências de escrita nos alunos?*, 42,9% dos docentes acredita que a utilização de textos literários contribuem para tal e 57,1% afirmam que contribuem muito. Já relativamente aos textos não literários, 57,1% afirma que contribuem muito, 28,6% acreditam que contribuem, enquanto 14,9% considera que contribuem pouco.

A última pergunta do inquérito prende-se com o impacto que a utilização de textos literários e de textos não literários tem na escrita de narrativas históricas por parte dos alunos. Neste sentido, 57,1% dos docentes considera que, nas suas produções, os alunos *relacionam o passado histórico com o presente e demonstram a sua empatia histórica*; 42,8% refere que *apresentam textos mais rigorosos do ponto de vista informativo e apresentam referentes de tempo e de unidades de tempo histórico*; e 28,6% salienta que os alunos *apresentam textos com maior qualidade aos níveis sintático, ortográfico e lexical*, ao mesmo tempo que *utilizam corretamente conceitos operatórios e metodológicos da História e estabelecem relações de causalidade histórica*.

Deste modo, a mestrandia considera que, no geral, os docentes inquiridos procuram utilizar textos literários e textos não literários nas suas aulas de História e Geografia de Portugal, com o intuito não só de desenvolver competências da própria disciplina, mas, também, de promover a interdisciplinaridade. Demonstram

que os alunos são recetivos à utilização destes recursos, mostrando interesse e motivação para a aula, ao mesmo tempo que se revelam mais *competentes na leitura e na escrita da língua materna*. No entanto, é importante salvaguardar novamente que a amostra recolhida neste inquérito por questionário é bastante pequena e, por isso, insuficiente para retirar conclusões satisfatórias à investigação.

4.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS

Analisados pormenorizadamente todos os dados recolhidos sobre o projeto, importa agora refletir sobre de que forma os objetivos desta investigação foram ou não concretizados. Com o primeiro objetivo, pretendia-se que os alunos desenvolvessem a sua competência compositiva da escrita através da redação de narrativas históricas. Neste sentido, foram solicitadas aos alunos três produções. Como evidencia a análise realizada no capítulo 4.5., não foram obtidos resultados muito positivos relativos a este objetivo. De facto, os alunos não mostraram uma grande evolução no que diz respeito à sua escrita, o que não surpreendeu a mestrande, uma vez que o número de sessões implementadas no âmbito do projeto foi muito reduzido. Na mesma linha, o segundo objetivo não foi cumprido, na medida em que em nenhuma das sessões foi apresentado um texto literário ou não literário aos alunos, o que se prendeu com a dificuldade em dinamizar aulas que permitissem implementar um destes recursos. Quanto ao terceiro objetivo, foi possível concluir que a maior parte dos docentes de HGP inquiridos procura utilizar como recurso didático textos literários e textos não literários, no entanto, dado o reduzido número de participantes, foi um estudo que se revelou insuficiente para obter resultados consistentes relativos a esta temática.

Surge agora a dúvida se é ou não possível responder à questão de investigação “De que forma pode a disciplina de História e Geografia de Portugal desenvolver competências de escrita nos alunos?”. De facto, o potencial de articulação entre as disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Português é elevado, dadas as evidentes afinidades de recursos a utilizar que permitem a exploração de competências específicas de cada área e, em simultâneo, de

competências transversais assinaladas no PASEO. A criação de textos, como as narrativas históricas, são um exemplo de como articular estas áreas disciplinares, assim como a exploração de textos como fontes históricas. Contudo, o projeto desenvolvido não permitiu dar uma resposta concreta à questão, o que se deve a diversos fatores, sendo que a mestrandia destaca que o número de sessões de implementação do projeto não foi suficiente para verificar resultados relevantes, ao mesmo tempo que o número de participantes também foi reduzido devido ao elevado absentismo da turma. Além disso, as três sessões foram de uma duração muito curta (entre 15 e 30 minutos) e é sabido que o processo de escrita não é algo linear e que leva o seu tempo a ser concretizado. De facto, para que os alunos conseguissem obter alguma progressão no que diz respeito ao desenvolvimento da competência compositiva da escrita, este trabalho teria de ser realizado desde o início do ano letivo e, de preferência, com implementação em aulas de História e Geografia de Portugal e de Português. A professora em formação acredita que, deste modo, os alunos poderiam trabalhar durante mais tempo, com hipótese de aperfeiçoar possíveis lacunas no decorrer do projeto. Numa perspetiva de ir mais longe, o ideal seria aliar estas produções escritas à leitura de textos literários e textos não literários relacionados com os conteúdos da disciplina de HGP, de modo a permitir também um desenvolvimento da interpretação de textos e fontes nessa mesma área, já que quanto mais os alunos lerem e souberem interpretar, melhor irão escrever.

REFLEXÃO FINAL

A PES foi, de facto, um marco importante naquele que é o sonho de ser professor, na medida em que se trata do momento no qual se assumiu, pela primeira vez, o papel de docente face a uma turma.

A componente de estágio revelou-se um processo gradual, sendo a primeira a fase de observação dos contextos educativos, que assumiu um papel fundamental neste processo, na medida em que foi através dela que a mestranda identificou as necessidades, dificuldades e interesses dos alunos. Neste sentido, importa referir que, sem as semanas destinadas à observação dos contextos, a prática não teria sido realizada de forma tão pensada, ponderada e refletida.

Após o período de observação, surgiu o momento em que se tornou necessário planificar para lecionar. Foi aqui que a professora em formação sentiu mais dificuldades, nomeadamente no que concerne à seleção mais adequada dos conteúdos programáticos e às estratégias adotadas para os abordar em contexto de sala de aula. Ao mesmo tempo, planificar implicou fazer uma gestão do tempo, parâmetro este que foi o mais difícil de atingir. Contudo, é importante ressaltar que, com o decorrer da PES, esta gestão foi evoluindo, tornando-se menos complicada na fase final do estágio, o que se prende com o facto de a mestranda já conhecer ambas as turmas.

Salienta-se, também, que se espera que o professor assuma o papel de mediador nas aprendizagens das crianças, estimulando-as na construção do seu próprio conhecimento e no desenvolvimento da sua autonomia. Neste sentido, e uma vez que a qualidade do processo educativo está diretamente ligada com o conhecimento do docente (quer ao nível dos conteúdos, da pedagogia ou da competência de observação e reflexão), conclui-se que a formação de professores é um processo que se desenvolve ao longo de toda a carreira docente. Ao mesmo tempo, destaca-se a importância do carácter investigativo de que o professor deve ser dotado, de modo a poder identificar problemáticas subjacentes aos seus alunos e intervir, sustentadamente, para as melhorar.

Terminando este documento, é fulcral salientar o impacto das professoras cooperantes e dos professores supervisores no processo de formação da mestranda, uma

vez que a relação estabelecida entre os mesmos assentou em ideais de cooperação e entreajuda. Assim, todas as reflexões pós-ação foram tidas em conta pela professora estagiária, assim como as sugestões referidas na reunião de avaliação intercalar, tendo a mesma implementado-as em intervenções seguintes, com o intuito de melhorar a sua prática.

Em suma, o processo educativo decorrido de novembro de 2020 a junho de 2021 reflete a construção de um sonho. E todos sabem que “o sonho comanda a vida” (António Gedeão e Manuel Freire).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, É. & Solé, G. (2016). A construção do conhecimento histórico sobre o manuelino a partir de fontes patrimoniais da cidade de Braga: um estudo com alunos do 5.º ano de escolaridade. In Barca & L. Alves (Coords.), *Educação Histórica: perspetivas de investigação nacional e internacional*, (pp. 138-155). Porto: CITCEM.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Andrade, B., Júnior, G., Araújo, A. & Pereira, J. (2011). Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/ aprender a História. In *História & Ensino*, 2 (17), 257-282.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da escrita: a dimensão textual*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Barca, I. & Solé, G. (2012). *Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad*. Instituto de Educação da Universidade do Minho. Disponível em http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335399016.pdf.

- Cavalcanti, C., & Ostermann, F. (2010). *Teorias de Aprendizagem*. Disponível em: <http://files.pibid-unibr-sao-viceite.webnode.com/200000051-0d0a70e086/Teorias%20de%20aprendizagem.pdf>
- Costa, J. (2010). *As sibilantes do português: sincronia, diacronia e ensino*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- Costa, A. (2016). No limiar da escrita argumentativa: um estudo exploratório. In Pereira, I. & Flores, C. (Orgs.), *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 10 (2), 173-203.
- Coutinho, C. P. et al. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355- 379. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro Humano* (9ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores* (2ªed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M., (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Félix, N., (1998). *A História na Educação Básica*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica. In Silva, B., Almeida, L., Lozano, A. & Uzquiano, M., *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 5764-5776. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6400/1/ART_paulaflores_2009.pdf

f?fbclid=IwAR3c7gk5320K0HKeLjasjUMymHy3ilaDkkw62HGL_7xSGoyprhP
PkrdGBg.

Flores, P., Marta, M. & Sá, S. (2018). Aprender a aprender com tecnologia digital em ambiente formal e informal. In Torres, L., Dionísio, B. & Alves, M. (Coords.), *III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação*. Universidade do Minho.

Foncubierta, J. & Rodríguez, C. (2015). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Editorial Edinumen

Freitas, M., & Solé, M. (2003). O uso da narrativa nos Estudos Sociais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 10 (8), 216-230. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4239/1/Pages%20from%20ACTAS.pdf>.

Galinha, I., Pereira, C., & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala de afecto positivo e negativo portuguesa: PANAS-VRP: Análise factorial confirmatória e invariância temporal. *Revista Psicologia*, 28 (1), 53-65.

Gevaerd, R. (2011). Narrativa histórica: uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico. In Teodora, R. & Vosgerau, D., *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*: Curitiba. Brasil.

Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

LaCueva, A. (2000). *Ciência Y Tecnologia en la Escuela*, Madrid: Editorial Popular.

Leão, D. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Caderno de Pesquisa*, 107, 187-206. Brasil.

Maynard, T., & Waters, J. (2014). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Revista Early Years: An International Research Journal*, 27 (3), 255-265. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>

- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação 11*, 77-98. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.
Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_m/m/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Oliveira, M. & Silva, B. (2014). A Ilustração Atual e as suas Potencialidades Pedagógicas. In Saldanha, A. & Ornelas, M., *Atas do 2.º Congresso da Rede IberoAmericana de Educação Artística/26.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual*. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas*, 2(2), 37-52.
- Parente, R. (2009). Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil. In Barca, I. & Alves, L., *Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 79-112. Universidade do Minho.
- Pinto, F. (2005). A afetividade na organização do raciocínio humano: uma breve discussão. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7 (1), 35-50.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Estudos sobre Educação*, 15 (16), 17-34.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: 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.
- Sá, I. (1999). *Supervisão: concepções e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. CIFOP.

- Sá, L., (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30-33.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC).
- Simões, M. (2012). *A escrita no 1º ciclo do Ensino Básico: Motivar para escrever*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Viseu, Portugal.
- Silva, A. (2015). *O erro na escrita: concepções e representações de quatro professoras do 3.º e 4.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa.
- Silva, M. (2000). *Interatividade: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação*. Porto Alegre: Compós.
- Sprinthall, A. N., & Sprinthall, A. R. (1990). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw Hill de Portugal.
- Tomlinson, C., & Allan, S., (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA.
- Topolski, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In Voss, J. & Carretero, M. (Orgs.), *Aprender y pensar la historia*, 101-119. Buenos Aires.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- UNESCO (1994). *Declaração De Salamanca E Enquadramento Da Acção Na Área Das Necessidades Educativas Especiais*. [Comunicação]. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, Salamanca.
- Veloso, E., Bastos, R. & Figueirinhas, S. (2009). Isometrias e Simetria com materiais manipuláveis. *Revista Educação e Matemática*, 101, 23-28.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformada da Supervisão Pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 197-217.

Wortmeyer, D., Silva, D., & Branco, A., (2014). Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 19 (2). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-737223446011>

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS NORMATIVOS

AEP (2016). *Plano Anual de Atividades*. Porto.

AEP (2018). *Plano Plurianual de Melhoria*. Porto.

AEP (2018). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas*. Porto.

Escola Superior de Educação do Porto (2020). *Complemento Regulamentar Específico de Curso*. Porto.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Ministério da Educação e Cultura, Lisboa. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Lei n.º 240/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2005, Série I – A de 2005-08-30. Ministério da Educação, Lisboa. *Perfil de Desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário*.

Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros, Lisboa. *Regime jurídico da educação inclusiva*.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação (1996). *Organização Curricular e Programas*. Ensino Básico 2º Ciclo. História e Geografia de Portugal. Volume I. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos – Educação Artística: Música 1.º CEB*. Lisboa: Ministério da Educação.

Disponível

em:

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

Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. G., & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do ensino básico*. Ministério da Educação: Lisboa.

APÊNDICES

Apêndice A – Planificação da Unidade Didática “A volta ao Mundo em três dias” no 1.º CEB

Áreas curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística

Avaliação: Formativa

Duração: 9h – 16h

Nota informativa: A presente planificação insere-se no âmbito da unidade didática denominada de “A volta ao Mundo em 3 dias” e tem como objetivo promover competências ao nível da compreensão de texto no que concerne à Educação Literária. Ao mesmo tempo, a obra Porque é que os animais não Conduzem?, de Pedro Seromenho, será o ponto de partida para o estudo dos animais selvagens (Estudo do Meio), dando uma pequena volta ao mundo, localizando alguns animais nos diversos continentes. Não obstante, na Matemática serão consolidados conhecimentos relativos à noção de dezena.

Domínio	Conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores de desempenho – Perfil do aluno	Percurso de aula	Recursos	Tempo
---------	---------------------------------------	---	------------------	----------	-------

<p>Educação literária</p>	<p>Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias.</p> <p>Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.</p>	<p>Conhecedor (A, B)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, D)</p> <p>Participativo (B, C)</p> <p>Criativo (D)</p> <p>Sensibilidade estética e artística (H)</p>	<p>- Realização de uma atividade de pré-leitura com os alunos, através da visualização da capa da obra <i>Porque é que os animais não conduzem?</i>, de Pedro Seromenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que veem na capa? • Selecionar um aluno para ler o título do livro; • Por que será que os animais não conduzem? O que pensam sobre isto? <p>- Leitura da obra, pela professora estagiária, projetada no quadro interativo. Os alunos acompanharão a leitura.</p>	<p>Computador</p> <p>Quadro interativo</p> <p>Livro <i>Porque é que os animais não conduzem?</i>, de Pedro Seromenho</p>	<p>9h – 9:40h</p>
<p>Leitura - compreensão</p>	<p>Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes</p>		<p>- Partindo da obra lida na primeira parte da manhã, selecionar alguns animais de diferentes continentes e explorar as suas características:</p>	<p>PowerPoint com:</p>	<p>10:30h – 12h</p>

<p>Natureza</p>	<p>Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura colagem).</p> <p>Reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Referir, aos alunos, que ao fazer uma pesquisa sobre os animais do livro que lemos, percebi que muitos deles vivem no continente africano – mostrar um planisfério simples para localizarem a África; • Questionar os alunos sobre a sua vontade de descobrir animais que vivem noutros continentes; • Apresentar os seguintes animais: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Chita – África; ➤ Girafa – África; ➤ Elefante – África; ➤ Gorila – África; ➤ Canguru – Oceania; ➤ Urso-pardo – Europa; ➤ Capivara – América do Sul; ➤ Cão da pradaria – América do Norte; ➤ Leão Asiático – Ásia. • Para cada animal, existirá um vídeo ou um texto informativo onde podemos verificar algumas informações sobre os animais; • Cada aluno terá um planisfério simples e os vários animais para colar no devido continente. 	<p>- Planisfério simples</p> <p>- Vídeos e textos informativos sobre os animais</p> <p>Ficha Planisfério</p> <p>Animais</p>	
------------------------	---	--	---	---	--

<p>Educação Artística</p> <p>Experimentação e criação</p> <p>Números e Operações</p>			<p>- Realização do jogo O Banqueiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A turma encontra-se dividida em 5 grupos de 4 elementos, pelo que a atividade realizar-se-á tendo por base esta distribuição; • Em cada grupo, haverá um aluno responsável por ser o Banqueiro e terá, consigo, uma caixa com “notas” de uma unidade e “notas” de 1 dezena; • Cada aluno deve lançar o dado uma vez e receber tantas unidades quantas as que o número do dado indica (por exemplo, se no dado sai o número 5, deverá receber 5 “notas” de uma unidade); • Os lançamentos repetem-se e, quando os alunos obtêm um número de unidades igual ou superior a 10, devem trocá-las por uma “nota” de uma dezena; • Todos os alunos terão uma ficha de trabalho onde irão registar os resultados obtidos em cada lançamento. 	<p>“Notas” de uma unidade</p> <p>“Notas” de uma dezena</p> <p>Ficha de registo</p>	<p>14h – 15:40h</p>
--	--	--	---	--	---------------------

Agrupamento: Agrupamento de Escolas– Escola Básica e Secundária
Ano de escolaridade: 5º Ano
Professora Cooperante: Professora Estagiária: Catarina Teixeira

Data: 18-01-2021
Ano letivo: 2020/2021

Área curricular: Português

Avaliação: Formativa

Duração: 50 minutos

Sumário: Continuação do estudo da obra *A Viúva e o Papagaio*. Exercícios de leitura e interpretação.

Nota introdutória: O aluno António Vinhais utiliza o computador uma vez que se trata de um aluno com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Deste modo, as atividades serão, para ele, adaptadas a este formato.

A turma é composta por 19 elementos, sendo que apenas 15 frequentam as aulas assiduamente. As crianças demonstram diversas dificuldades ao nível da disciplina de Português, nomeadamente no que concerne à leitura, escrita e interpretação. Neste sentido, a presente planificação apresenta atividades que têm o objetivo de promover competências ligadas aos aspetos supracitados.

--	--	--	--	--	--


Apêndice B – Planificação da aula de Português do 2.º CEB sobre a obra literária “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf

Domínio	Conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores de desempenho – Perfil do aluno	Percurso de aula	Recursos	Materiais	Tempo
Leitura	Ler textos com características narrativas, associados a finalidades lúdicas.	Leitor (A, B, I)	- Breve resumo sobre o excerto da obra <i>A Viúva e o Papagaio</i> abordado na aula anterior: quadro-síntese.	- PowerPoint	- Quadro-síntese	10'
	Realizar leitura em voz alta.	Comunicador (A, B)	- Leitura orientada do excerto da obra <i>A Viúva e o Papagaio</i> , de Virginia Woolf, sendo que os momentos de diálogo serão atribuídos a alguns alunos. A professora estagiária fará o papel de narrador. O excerto selecionado compreende as páginas 27 a 35, sendo que será dividido em três partes. A primeira parte estende-se desde “Estava decidida (...)” (p. 27) até “(...) Sra. Ford.” (p. 32), a segunda desde “James estava (...)” (p. 28) até “(...) Mas para quê? (...)” (p. 34) e a terceira desde “A dada altura (...)” (p. 34) até “(...) moedas de outro!!!!” (p. 35).	- Computador	- Desafio de interpretação	25'
Educação literária	Ler integralmente textos literários de natureza narrativa.	Leitor (A, B, I) Conhecedor/sabedor (A, B, I)		- Quadro interativo	- Ficha de interpretação	
				- Fotocópias do excerto lido		

	<p>Interpretar o texto em função do gênero literário – texto narrativo.</p>		<p>- Após a leitura da primeira parte, serão colocadas algumas questões aos alunos, com o intuito de promover a interpretação do texto.</p> <p>Parte I:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que aconteceu após a Sra. Gage se instalar na casa da Sra. Ford? <p>Parte II:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como consideram a atitude do papagaio? Porquê? • O que pensam que poderá acontecer a seguir? <p>Parte III:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estavam à espera que isto acontecesse? • Como se sentiriam se estivessem no lugar da Sra. Gage? <p>- Desafio de interpretação sobre excerto lido, onde constam três questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual foi o principal acontecimento do excerto que acabaste de ouvir? 2. Porque é que o papagaio James estava “visivelmente satisfeito”? 3. Ordena de 1 a 3 as seguintes passagens do texto, tendo em conta o que ouviste ler: 			<p>15’</p>
--	---	--	---	--	--	------------

			<ul style="list-style-type: none">• “A dada altura, a velha viúva decidiu descansar um pouco e deixar-se guiar totalmente pelo comportamento do papagaio James.”• “James estava, visivelmente, satisfeito.”• “«Os atos do animal têm mais significado do que as pessoas julgam», pensou.”			
--	--	--	---	--	--	--

Apêndice C – Planificação da aula de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, inserida na Unidade Didática “A volta ao Mundo em três dias”

					
Agrupamento: Agrupamento de Escolas– Escola Básica e Secundária Ano de escolaridade: 5º Ano Professora Cooperante: Professora Estagiária: Catarina Teixeira				Data: 01-06-2021 Ano letivo: 2020/2021	
Área curricular: História e Geografia de Portugal Avaliação: Formativa Duração: 50 minutos Sumário: A crise do século XIV na Europa.					
Domínio	Conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores de desempenho – Perfil do aluno	Percurso de aula	Recursos	Materiais
PORTUGAL DO SÉCULO XIII AO SÉCULO XVII	Referir e compreender as causas políticas e sociais que desencadearam a crise de 1383-85.	Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/	- Registo do sumário. - Apresentação de um PowerPoint com a localização no tempo e no espaço do momento a estudar na aula:	Computador Quadro interativo	PowerPoint

<p><u>A Crise do século XIV na Europa</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Referir o século XIV europeu como uma época de fomes, pestes e guerras. 2. Relacionar a fome, a peste e a guerra com o agravamento das condições de vida do povo e com as revoltas populares do século XIV. 3. Referir as épocas de crise como momentos suscetíveis de provocar o aumento da intolerância. 	<p>Colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localização no tempo: friso cronológico com algumas datas de referência; referir que iremos abordar a Crise do século XIV na Europa, mais concretamente em Portugal, e que a mesma ocorreu na segunda metade do século – questionar os alunos sobre de que ano até que ano se estende a segunda metade do século XIV (1351 até 1400). • Localização no espaço: mapa da Europa com a propagação da Peste Negra, revoltas sociais e guerras no século XIV – questionar os alunos sobre onde poderá ter tido início a propagação da peste (no Oriente, em 1346/1347); atentar ao número de guerras e revoltas sociais. <p>- Visualização do vídeo <i>Consequências da crise: agravamento das condições de vida</i>, da Escola Virtual, e registo, no quadro, de ideias-chave em diálogo com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que provocou a Crise do século XIV? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fome, pestes e guerras – a produção agrícola baixou 		
---	---	--	---	--	--

			<p>devido às chuvas e, por consequência, os lucros dos senhores também diminuíram; associado ao número de mortes pela peste, a mão de obra também sofreu uma queda;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ No campo – aumento de impostos e fuga para as cidades; ➤ Na cidade – congelamento de salários e diminuição do comércio. <ul style="list-style-type: none"> • Como reagiram os camponeses e os artesãos? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Revoltas contra os senhores e os ricos em busca de salários mais justos. • O que provocou a intolerância? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de conhecimento sobre a origem da Peste Negra, espoletando perseguições a grupos minoritários, nomeadamente a judeus, considerados como causadores dessa doença por não serem cristãos. • Registo, no caderno diário, de um quadro-síntese. 	<p>Vídeo <i>Consequências da crise: agravamento das condições de vida</i></p>	
--	--	--	---	---	--

			<p>- Realização de sobre os conteúdos abordados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • https://quizizz.com/admin/quiz/60afad89a3bfd5001c2fdf45 <p>- Elaboração de uma narrativa histórica, através da descrição de imagens da trilogia negra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar uma imagem sobre a fome, outra sobre a Peste Negra e uma terceira sobre as guerras. Os alunos deverão escolher a imagem que pretendem descrever e fazê-lo, por escrito, no seu caderno diário. 	<p>Imagens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomes - Peste Negra - Guerras 	<p>Quiziz</p>
--	--	--	---	--	---------------

Apêndice D – Inquérito por questionário aos alunos da turma do 5.º ano

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 5.º ANO

A realização deste questionário insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, pertencente ao 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 da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. O seu objetivo é perceber que importância que os alunos atribuem à História enquanto ciência, bem como a sua relação com a disciplina de HGP. Deste modo, apela-se à veracidade das tuas respostas para que este trabalho seja bem-sucedido. As respostas que serão absolutamente confidenciais e anónimas e utilizadas apenas para fins de investigação.

1. Achas que a História tem utilidade na tua vida? Justifica a tua resposta.

2. Achas que a disciplina de HGP é interessante? Justifica a tua resposta.

3. O que mais gostas de fazer nas aulas de HGP?

Ver imagens	Ver vídeos	Analisar mapas	Ler documentos	Exercícios	Pesquisas	Outros

4. E o que menos gostas?

Ver imagens	Ver vídeos	Analisar mapas	Ler documentos	Exercícios	Pesquisas	Outros

5. Das seguintes atividades, assinala com uma cruz as que mais gostas de fazer nos teus tempos livres.

Filmes/ Vídeos	Jogos	Livros	Músicas	Teatros	Pesquisas

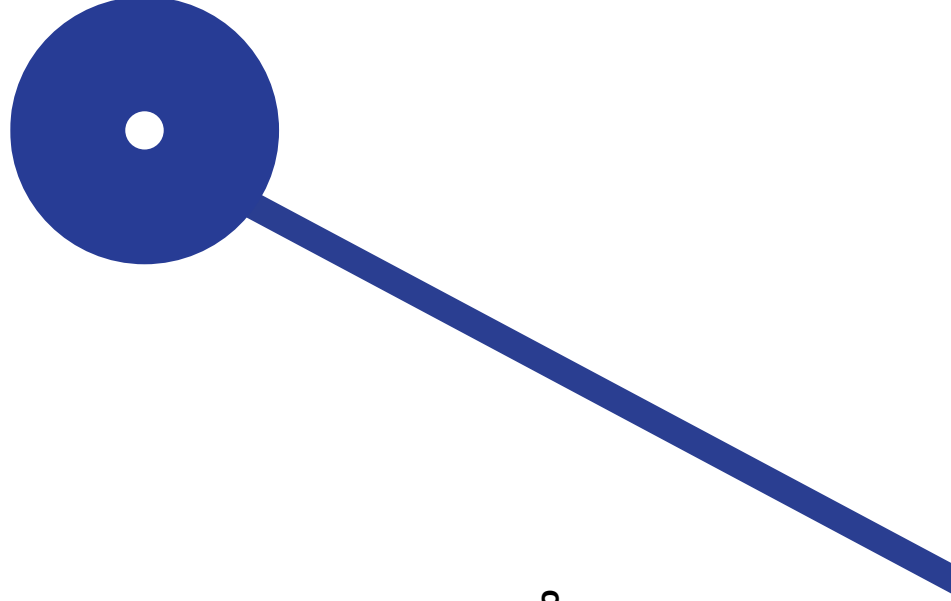
6. Como gostavas que fossem as aulas de HGP?

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

PORTO

M MESTRADO

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



Contar o passado para escrever com sentido
Ana Catarina Martins Teixeira