

Orientação

Agradecimentos

O trabalho que aqui se apresenta reflete muito esforço, persistência, capacidade de superação e motivação em querer sempre mais. Para chegar a esta etapa, contribuíram imenso uma série de pessoas, no qual quero deixar o meu profundo agradecimento.

Começo por expressar as minhas palavras de gratidão, à Professora Doutora Cristina Maia pelo apoio e ajuda prestada na orientação deste Relatório, bem como a oportunidade de poder trabalhar com ela, refletindo nas suas críticas construtivistas, e sobretudo por ter sido um verdadeiro exemplo ao longo deste trabalhoso período.

As minhas palavras de gratidão são também dirigidas a esta instituição de referência que é a Escola Superior de Educação do Porto, nomeadamente, aos Professores Supervisores, à Mestre Elisa Sousa, Doutora Cristina Maia, e à Doutora Paula Flores pelo acompanhamento empenhado e crítico que engrandeceram a minha Prática de Ensino Supervisionada. Agradeço igualmente ao Coordenador do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, Professor Doutor José António Costa, e a todos os Professores da Escola Superior de Educação, que significativamente contribuíram para a minha formação, assim como às Professoras Cooperantes, que, de um modo amável e atencioso, me acolheram e me permitiram aprender e partilhar experiências. Também quero deixar um agradecimento especial aos meus alunos por todas as aprendizagens que me permitiram fazer. Guardo-vos no meu coração.

Estas palavras também se estendem aos meus colegas e companheiros de Mestrado, que se demonstraram inteiramente disponíveis para partilha de ideias; bem como aos meus grandes amigos e colegas de Licenciatura, Ricardo Teixeira, Filipa Batista, Lígia Gonçalves, que assistiram ao meu percurso desde o início, e que se tornaram peças fulcrais na minha vida.

Por fim, resta dedicar uma palavra de carinho às pessoas que sempre ocuparam os lugares mais importantes da minha vida e que vivenciaram todo este caminho. Desta forma, expresso o meu sincero agradecimento a toda a minha família por todo o apoio, acompanhamento, ajuda e dedicação, com

especial destaque aos meus dois pilares, aos meus pais, Cristina e José, pelo apoio incondicional ao longo do meu percurso acadêmico, e sobretudo pelos sacrifícios que fizeram para me darem a oportunidade de poder ser quem sou. Uma palavra de ternura, à minha irmã Jéssica, pessoa que tenho sempre presente no meu coração e que me deu força para ultrapassar todas as barreiras, uma grande companheira que vivenciou toda esta viagem. És sem dúvida, um exemplo de força para mim. Por fim, dirijo um enorme agradecimento aos meus queridos avós, à minha tia Sílvia e ao meu primo Pedro, por todos os abraços, beijos e palavras de conforto, e por acompanharem o meu percurso todos estes anos, com a certeza de que um dia chegaria à meta. Sei que estão orgulhosos de mim!

*Sem sonhos, a vida não tem brilho.
Sem metas, os sonhos não têm alicerces.
Sem prioridades, os sonhos não se tornam
reais. Sonhe, trace metas, estabeleça
prioridades e corra riscos para executar
seus sonhos.
Melhor é errar por tentar do que errar por
omitir.
(Augusto Cury)*

RESUMO

O processo de formação de professor é complexo e *continuum*, dotado de quatro grandes etapas, que são também considerados instrumentos muito úteis, e que vão sendo utilizados simultaneamente e constantemente na prática educativa de docente: a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão. É neste contexto, que o presente Relatório de Estágio, elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, contemplada no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, pretende espelhar o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional da formanda.

Face ao referido, esta reflexão em torno da prática educativa suporta-se em pressupostos teóricos que apontam para o papel de professor como investigador e crítico, inerentes a um perfil de docente duplo, emergindo como resposta e superação do modelo de professor executor, muito tradicional. Assim, este documento pretende realçar que um professor se constrói tendo por base conhecimentos científicos-pedagógicos e na utilização da investigação-ação, pretendendo evidenciar que a sua componente investigativa esteve ao serviço de toda a Prática Educativa Supervisionada nos dois ciclos de ensino.

Por fim, o presente Relatório assume-se como único e pessoal que encara a prática reflexiva como uma ferramenta que potencia a avaliação do professor, na procura de um permanente crescimento e amadurecimento da prática educativa, com vista à construção de um perfil de docente duplo.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada; Investigação-ação; Perfil duplo de docente; Crescimento profissional; Reflexão.

ABSTRACT

The teacher training process is complex and continuous, with four major stages which are also considered very useful tools, and are being used simultaneously and constantly in the educational practice of teachers: observation, planning, evaluation and reflection. It is in this context, that the present Internship Report, elaborated within the scope of the Practical Course of Supervised Teaching, contemplated in the study plan of the Masters in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in 2nd the Cycle of Basic Education, intends to mirror the course of personal and professional development of the trainee.

In light of the above this reflection on the educational practice supports the theoretical assumptions that points to the role of the teacher as a researcher and critic, inherent to a dual teacher profile, emerged as a response and overcoming the model of a very traditional teacher. Thus, this document intends to emphasize that a teacher is built based on scientific-pedagogical knowledge and on the use of action research, aiming to show that its research component was present during the whole Supervised Educational Practice in the two teaching levels.

Finally, this Report is seen as unique and personal one that views reflective practice as tool that enhances teacher assessment, in the search for a permanent growth and maturation of the educational practice, aiming the construction of a dual teacher profile.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Action research; Double teacher profile; Professional growth; Reflection.

ÍNDICE

Introdução	1
1. Contextualização da Prática Educativa Supervisionada	3
1.1. Enquadramento legal e académico	3
1.1. Caracterização dos contextos educativos da Prática Educativa Supervisionada	10
1.1.1. Caracterização do Agrupamento	10
1.1.2. Caracterização das turmas	15
1.2. Desenvolvimento de projetos de intervenção e participação na comunidade escolar	22
2. A História e o desenvolvimento do espírito crítico: um estudo de caso	28
2.1. Apresentação e articulação com a Prática Educativa Supervisionada	29
2.2. Justificativa de estudo, questão de investigação e objetivos	30
2.3. Enquadramento teórico	34
2.4. Caracterização da amostra	40
2.5. Metodologia de investigação, técnicas e instrumentos de recolha de dados	41
2.5.1. Desenho das sessões	45
2.6. Análise e discussão dos dados	48
2.6.1. Análise da perspetiva dos alunos	48
2.6.2. Análise da perspetiva dos professores	66
2.7. Conclusões finais do estudo	71
3. Programação e planificação da prática educativa em sala de aula	75
3.1. Estudo do Meio no 1.º CEB e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB	79
3.2. Português no 1.º e 2.º CEB	90
3.3. Articulação disciplinar no 1.º CEB	109
Considerações finais	119
Referências Bibliográficas e Documentais	123

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Intenções das atividades que os alunos mais gostaram das aulas de Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal.....	64
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição da sessão n.º 1 do 2.º CEB.....	46
Quadro 2 - Descrição da sessão n.º 1 do 1.º CEB.....	46
Quadro 3 - Descrição da sessão n.º 2 do 2.º CEB.....	47
Quadro 4 - Descrição da sessão n.º 2 do 1.º CEB.....	47
Quadro 5 - Categorias e indicadores de análise das questões de reflexão da entrevista semiestruturada.....	53
Quadro 6 - Categorias e indicadores de análise do exercício de multiperspetiva da entrevista semiestruturada.....	59

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Projetos de Intervenção e Participação na Comunidade Escolar

Projeto: Museus para que vos quero?

Anexo A.1.- Marcador de livro com o poema Museu oferecido aos alunos

Anexo A.2.- Painel com as produções dos alunos afixado na entrada da escola

Projeto: Ler para oferecer e receber

Anexo A.3.- Momento de leitura entre turmas

Anexo A.4.- Marcadores de livro com as várias leituras preconizadas pelas turmas

Anexo B- Elementos relativos à dimensão investigativa

Anexo B.1.- Grelha de registo de Observação Direta

Anexo B.2.- Entrevistas Semiestruturadas direcionada à amostra de alunos do 1.ºCEB e 2.ºCEB

Anexo B.3.- Inquérito por Questionário a docentes de HGP/EM

Anexo B.4.- Planificação da primeira intervenção do projeto de investigação

Anexo B.4.1.- Palavras contidas em bilhetes de comboio

Anexo B.4.2.- Documentos e questões orientadoras

Anexo B.4.3.- Bomba com rastilho com as causas da queda da monarquia

Anexo B.4.4.- Corte, por parte dos alunos, do rastilho da bomba

Anexo B.4.5.- Jogo: *Caça ao Intruso*

Anexo B.5.- Planificação da segunda intervenção do projeto de investigação

Anexo B.5.1.- Imagens relativas à tribo Xucuru- Kariri a comunicar na atualidade

Anexo B.5.2.- Quadro síntese semicompleto sobre a evolução dos meios de comunicação primitivos

Anexo B.5.3.- Debate sobre as vantagens e riscos do uso da Internet

Anexo B.5.4.- Crucigrama na aplicação digital educaplay

Anexo B.6.- Planificação da terceira intervenção do projeto de investigação

Anexo B.6.1.- Alguns documentos orientadores

Anexo B.6.2.- Quadro síntese em forma de *puzzle*

Anexo B.7.- Planificação da quarta intervenção do projeto de investigação

Anexo B.7.1.- Exemplo de um dos *puzzles* montados pelos alunos

Anexo B.7.2.- Esquema síntese: *As portas que Abril abriu*

Anexo B.7.3.- Preenchimento das lacunas da canção *Somos Livres* de Ermelinda Duarte

Anexo B.7.4.- Mapa conceitual sobre a ideia de liberdade

Anexo C – Planificações História e Geografia de Portugal/Estudo do Meio

Anexo C.1.- Planificação de História e Geografia de Portugal (2.ºCEB)

Anexo C.1.1.- Documentos e questões orientadoras

Anexo C.1.2.- Quadro síntese sobre a Guerra Colonial

Anexo C.1.3.- Os alunos visualizam um passaporte de um ex-militar da Guerra Colonial

Anexo D - Planificações de Português

Anexo D.1. – Planificação de Português (1.ºCEB)

Anexo D.1.1. – Guião sobre a biografia de Manuel António Pina

Anexo D.2. – Planificação de Português (2.ºCEB)

Anexo D.2.1- Construção de um caligrama: *A minha letra de abril*

- Anexo D.3.** – Planificação de Português (1.º CEB)
- Anexo D.3.1.** – Cravos com comparações produzidas pelos alunos
- Anexo D.4.-** Planificação de Português (2.ºCEB)
- Anexo D.5.-** Planificação de Português (2.ºCEB)
- Anexo D.5.1.-** Esquema de compreensão
- Anexo D.5.2.-**Nova palavra, criada pelos alunos, através de uma receita culinária
- Anexo D.6.** – Planificação de Português (2.º CEB)
- Anexo D.6.1.** – Os alunos, em grupo, cronometravam, os colegas a dizer os trava-línguas
- Anexo D.6.2.** – Os alunos, dizem os trava-línguas ao desafio para a turma
- Anexo D.7.** – Planificação de Português (1.º CEB)
- Anexo D.7.1-** Esquema de compreensão *João e o pé de feijão* de Laurent Richard
- Anexo D.7.2-** Exemplo de Caligrama com formato de feijão com uma frase do texto
- Anexo D.7.3.-** Painel dos Feijões construído pelos alunos
- Anexo D.8.-** Planificação de Português (2.º CEB)
- Anexo D.8.1.-** Esquema de compreensão
- Anexo E.-** Articulação disciplinar no 1.ºCEB
- Anexo E.1.-** Planificação de Ciências Físico-Naturais
- Anexo E.1.1-** Carta de planificação
- Anexo E.1.2.-** Os alunos, em grupos, experienciam através dos seus sentidos, uma amostra dos três tipos de solo
- Anexo E.1.3.-** Os alunos, recorrem à realidade aumentada e recolhem mais informações
- Anexo E.1.4.-** Os alunos, em grupos, realizam a experiência de permeabilidade dos solos
- Anexo E.2.-**Planificação de Ciências Físico-Naturais
- Anexo E.2.1.-** Jogo: *Caça ao Tesouro*
- Anexo E.3.-** Planificação de Matemática
- Anexo E.3.1.-** Ficha de Matemática

Anexo E.3.2.- Resolução, por parte dos alunos, de problemas matemáticos relacionados com os tipos de solo e de rochas

Anexo E.4.-Planificação de Expressão Dramática

Anexo E.4.1.- Os alunos apregoam, servindo-se dos acessórios fornecidos

Anexo E.5.- Planificação de Expressão Plástica

Anexo E.5.1.- Folha A4 fornecida pela professora estagiária

Anexo E.5.2.- Produções dos alunos na atividade *Tenho a liberdade na minha mão*

LISTA DE ABREVIATURAS

AE- Apoio ao Estudo
A.S.E- Ação Social Escolar
CEB- Ciclo do Ensino Básico
CHS- Ciências Humanas e Sociais
DL- Decreto-Lei
EM- Estudo do Meio
GIS- Grupo de Intervenção para o Sucesso
HGP- História e Geografia de Portugal
NEE- Necessidades Educativas Especiais
PAA – Plano Anual de Atividades
PCT- Programa Curricular de Turma
PEA- Projeto Educativo do Agrupamento
PEI – Projeto Educativo Individual
PES- Prática Educativa Supervisionada
RI- Regulamento Interno
TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC- Tecnologia da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente Relatório intitulado *Os vários olhares de um professor multifacetado* foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, sendo esta parte integrante do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este título pretende ilustrar a conceção que se tem em relação à construção do perfil duplo de um professor, iniciada durante a formação relatada ao longo deste Relatório, em que a professora estagiária teve que aprender a ter vários olhares sobre o ensino e aprendizagem dos seus alunos, sobre as metodologias específicas de cada área curricular, em prol da construção de um perfil em que a formanda acredita, o de professor multifacetado.

Enquanto requisito fundamental para a obtenção do grau de mestre, a pertinência deste Relatório sobrevém em ilustrar e refletir sobre todo o percurso de formação, neste segundo ciclo de estudos. Todavia, ainda que se revele testemunho da incursão no contexto educativo, não apresenta um carácter meramente descritivo, mas adota uma vertente reflexiva sobre todo o trajeto formativo, enfatizando o papel de “professor-reflexivo”, inerentes a um perfil duplo de docente.

O trabalho aqui espelhado baseia-se ainda em finalidades e objetivos fundamentados que orientaram toda a Prática Educativa, como observação do contexto educativo a fim de o caracterizar e desenvolver uma prática educativa adequada às necessidades desse contexto; planificar e intervir de forma fundamentada e com intencionalidade educativa em contexto de sala de aula; refletir sobre as práticas desempenhadas no contexto educativo; desenvolver e implementar um projeto de investigação que fosse pertinente e adequado e, por fim, criar projetos escolares envolvendo a comunidade escolar.

A estrutura deste trabalho compreende a existência de três capítulos e vários subcapítulos, intimamente relacionados. Assim, após a introdução, num primeiro capítulo é apresentado um conjunto de pressupostos teóricos e legais que constituem o referencial comum à Prática Educativa Supervisionada e que sustentaram toda a ação. Além disso, neste capítulo serão caracterizados os

contextos educativos nos quais decorreu a PES nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, características essas que foram tidas em consideração na preparação das aulas, durante e após a ação, e ainda o subcapítulo onde se apresenta de forma breve os projetos de intervenção e participação na comunidade escolar que a mestranda desenvolveu com as suas turmas.

No que diz respeito ao capítulo 2, este refere-se à componente investigativa, direcionada para o ensino da HGP e do Estudo do Meio no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, e que constituiu uma aprendizagem para a futura docente, enriquecendo toda a sua ação, e constituindo um desafio promotor do desenvolvimento da identidade investigativa, fundamental ao “professor-investigador”.

Por sua vez, o terceiro capítulo inclui toda a prática desenvolvida pela mestranda e orientada pelos professores supervisores das áreas disciplinares para as quais o referido mestrado confere habilitação, sendo que este capítulo abarca, a regência de aulas, a planificação, a descrição e análise reflexiva da intervenção educativa, indicando também os percursos temáticos de aprendizagem desenvolvidos de integração curricular.

Por fim, nas considerações finais faz-se uma análise retrospectiva de todo o trabalho realizado na PES, refletindo sobre as aprendizagens e dificuldades sentidas pela professora estagiária.

Com o intuito de o trabalho explanado no presente Relatório de Prática Educativa Supervisionada ficar mais completo e suficientemente esclarecedor para os seus leitores, apresentam-se as referências bibliográficas que suportam o texto redigido, bem como os anexos que pretendem evidenciar o percurso desenvolvido durante a prática letiva.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Pensar hoje a formação de professores deve envolver, para lá das características dos contextos de formação, também a consideração do que é a profissão de professor e das condições em que ela é exercida.
(Castro, 2005, p. 35)

1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL E ACADÉMICO

O período de formação inicial de professores revelou-se uma etapa decisiva para a mestrandia, nomeadamente para a construção do seu perfil de profissional de educação, alicerçada sempre em pilares teóricos e legais, que permitiram uma ação fundamentada na teoria mas não diretamente derivada dela (Oliveira-Formosinho, 2013), espelhando uma atitude profissional crítica reflexiva e investigadora, por parte da mesma nas suas práticas educativas. Para Nóvoa (1992), a formação de professores acaba por funcionar como uma estratégia para o domínio da investigação, da reflexão e, ainda, da intervenção no espaço educativo. Compreende-se, então, que a formação de professores deixou de ser entendida como algo estanque no tempo, com um princípio e um fim e, em vez disso, constitui agora um paradigma de “inacabamento” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 67). Não há dúvidas de que a par das mudanças no sistema educativo, vão surgindo novos desafios para todos os “atores da educação” e que, hoje, a formação de professores exige uma abordagem totalmente diferente da que se preconizava há alguns anos atrás e, certamente, distinta da que será equacionada no futuro.

Para tal, importa mencionar, que a gestão da política relativa ao sistema educativo português é da incumbência do Ministério da Educação. Os profissionais que aplicam e gerem na sua prática esses regulamentos são os

educadores e/ou professores, e por conseguinte, a professora estagiária, como futura docente, deverá ter conhecimento das leis e diretrizes que regem o sistema educativo, passando a apresentá-las, de forma refletida e sucinta, neste texto.

Deste modo, o sistema educativo, segundo o artigo 1.º do Decreto- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto¹, deve garantir uma ação formativa orientada de modo a promover o desenvolvimento holístico da personalidade de cada aluno, o progresso social e a democratização da sociedade. Assim, para que haja uma ação formativa orientada para essas três dimensões é necessário que o perfil do docente esteja harmonizado com esses princípios, pois o professor revela-se um dos principais agentes de educação. Tendo estes aspetos em consideração, o sistema educativo português caracteriza-se por um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º, n.º 2), através de uma ação formativa permanente que promove a igualdade de oportunidades. Ora, a Lei de Bases do Sistema Educativo mostra que a formação inicial de professores deve proporcionar a formação pessoal e social, aliada à informação, métodos e técnicas científicos e pedagógicos. Para tal, são objetivos desta lei, entre outros, garantir uma formação geral a todos os indivíduos, que permita a descoberta dos seus interesses, aptidões, espírito crítico e criatividade, assim como a possibilidade de aprendizagem dos conhecimentos que proporcionem o prosseguimento do ciclo de estudos.

Assim sendo, a Escola torna-se indispensável para o sistema educativo, uma vez que é responsável por potenciar, a todos os cidadãos, as aprendizagens socialmente esperadas. Deste modo, o currículo caracteriza-se pelos conteúdos e objetivos que estão na base da organização do ensino e é construído através de um processo de concretização, expressão e avaliação das práticas pedagógicas (Diogo & Vilar, 2000). Pretende, por isso, englobar a educação das crianças ao nível dos conteúdos programáticos e a formação de indivíduos com espírito crítico, criativo, democrático e ativos na sociedade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Tal é conseguido através da adequação dos conteúdos às

¹ Versão que consiste na atualização da Lei nº 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

características de cada contexto (DL n.º 139/2012, de 5 de julho), numa perspetiva de uma construção social de intervenção crítica e, conseqüentemente, da transformação da sociedade. Desta forma, a Escola torna-se o principal espaço na construção e gestão do currículo, não permitindo que este se torne fechado e limitado ao nível político-administrativo (Pacheco, 1996). É então, que o professor se assume como um gestor curricular, porque ao planificar é necessário que se faça uma correta e eficaz gestão do currículo, ou seja, terá que tomar decisões que incidem fundamentalmente sobre as ambições da escola, as opções e prioridades, as aprendizagens, os métodos, os modos de funcionamento, de organização da escola e das aulas (Roldão, 1999). Por sua vez, essas decisões têm sobretudo a preocupação de garantir uma qualidade satisfatória sem esquecer a diferenciação pedagógica (Roldão, 1999), procurando sempre responder às necessidades individuais das crianças para a promoção da sua formação e realização académica e pessoal.

Concomitantemente, a formação académica de professores revela-se uma etapa decisiva para a construção do perfil de um profissional de educação, uma vez que os requisitos expostos no DL n.º 240/2001 de 30 de agosto são construídos ao longo da profissionalização. Assim, os perfis delineados nesse mesmo documento legal influenciam a formação inicial para professores, sendo que esta formação não dispensa de quaisquer formações posteriores, visto que a aprendizagem ao longo da vida, no preâmbulo deste mesmo DL, é incentivada, pois aparecerem, no mundo educacional, sucessivos desafios que carecem de novas respostas, e que devem ser adequadas e refletidas se forem sustentadas na teoria e na prática. Com o DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro alargam-se horizontes em resultado de uma orientação que promove a abrangência de níveis e de ciclos de ensino por parte dos docentes. Assim, esta diretriz do Ministério da Educação possibilita um melhor e mais duradouro acompanhamento em prol dos alunos e promove uma maior flexibilidade na gestão de recursos humanos do sistema educativo. Tendo por base, o desejo de favorecer a abrangência de níveis e de ciclos de ensino, este DL regulariza um novo primeiro ciclo de estudos - a licenciatura em Educação Básica - e um segundo ciclo de estudos (obrigatório para aqueles que pretendem seguir a carreira de professor). Com esta remodelação, para o segundo ciclo de estudos, criaram-se novos mestrados: agregando o contexto de Pré-Escolar e de 1.º

ciclo (Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico) e aglutinando o 1.º e o 2.º ciclos (Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico). Neste último, o professor de 2.º ciclo fica habilitado a lecionar quatro áreas do saber (Português, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais). Este professor, chamado de professor generalista, pode acompanhar e dar o apoio necessário aos seus alunos, uma vez que, devido à sua formação superior que abarca várias áreas curriculares, possui uma compreensão mais alargada do ensino do 2.º ciclo em comparação com os docentes especializados numa única área disciplinar. Porém, na opinião da professora estagiária, um mestrado que abrange quatro áreas científicas, como é o caso deste segundo ciclo de estudos, tendo a duração de dois anos, limita o conhecimento sobre as especificidades científicas próprias de cada área.

Atualmente, com o DL n.º 79/2014 de 14 de maio, vigoram dois mestrados: o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Estes mestrados decorrem do desmembrar do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Esta medida é justificada pelo ajustamento dos mestrados aos grupos de recrutamento de professores e pelo reforço na formação na área da docência (DL n.º 79/2014, preâmbulo). Com esta indicação ministerial, perde-se a visão holística que o plano de estudos do mestrado que a futura professora frequenta oferecia e ganha-se uma maior especialização para os futuros professores do 2.º ciclo, permitindo desenvolver práticas interdisciplinares com conhecimento de facto dos conteúdos, tornando-se uma vantagem na integração das práticas do saber, aquilo a que chamamos de perfil duplo de professor.

Posto isto, de facto, a Prática de Ensino Supervisionada retratou um momento de elevada importância, no que diz respeito à formação da professora estagiária, uma vez que se desenvolveu práticas em que se planificou e interveio de forma fundamentada e com intencionalidade educativa em contexto de sala de aula, refletindo sobre essas mesmas práticas, e desenvolvendo ainda projetos escolares que envolvessem a comunidade escolar, possibilitando a mobilização de conhecimentos e capacidades.

No caso concreto, a PES contemplada no Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, foi desenvolvida nos centros de estágio, localizados em escolas com ensino do 1.º e 2.º CEB, subjaz à conceção de um modelo de formação cujo processo assenta na interação entre teoria e a prática, que procura responder a um perfil de professor plural e flexível, uma vez que ser professor é ser multifacetado, é ser capaz de mobilizar diferentes conhecimentos, é estimular a sede de descoberta e transformar a aprendizagem numa aventura (Estanqueiro, 2010). Este perfil aponta para professores capazes de promover e praticar articulação e integração de saberes entre as áreas de especialidade e ciclos de ensino, respeitando as especificidades de cada área e enriquecendo os contextos pela contaminação positiva dos contextos de intervenção com práticas e saberes didáticos, num processo permanente de “vaivém” que conduz a transformações futuras (Oliveira & Serrazina, 2002).

Assim, e indo ao encontro do perfil geral de desempenho profissional do professor, disposto no DL n.º 240/2001, o professor não deve esquecer, na sua prática, as várias dimensões que caracterizam o seu desempenho: 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, finalmente, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A PES concebeu, por isso, o modelo formativo acima mencionado tendo em conta estas dimensões do perfil geral de desempenho profissional de docente, promovendo o diálogo entre saberes e metodologias por forma a conferir sentidos às aprendizagens, aproximando a Escola, as práticas educativas e a sociedade. Revela-se, portanto, indispensável referir que o perfil do professor do Ensino Básico deve permitir desenvolver uma dimensão de participação na Escola, estabelecendo também uma relação com a comunidade em que se insere. Desta feita, o professor encara a comunidade escolar como o espaço de formação dos alunos participando, por isso, em todas os projetos inerentes à prática educativa desenvolvidos para e pela escola, promovendo interações entre a escola e a família e valorizando a Escola como meio de desenvolvimento social e cultural. No entanto, o sucesso para estas práticas não é fácil de ser atingido mas, é em prol deste objetivo que o professor e a família devem trabalhar, uma vez que havendo um trabalho de compromisso

entre a Escola e a família, onde cada um destes agentes assume o seu papel educativo, as dificuldades serão superadas com maior eficácia (Estanqueiro, 2010). Para tal, os formandos desenvolveram o seu processo de formação de docente entre as escolas básicas e a ESE, deslocando-se durante a maior parte da semana, nomeadamente quatro dias por semana, para os contextos de formação.

De acordo com a Regulamentação da PES², é importante mencionar as dimensões desenvolvidas dentro da sala de aula em que se compreende momentos de Observação, Colaboração/Cooperação e Regência, e fora da sala de aula, com intervenções direcionadas para o centro educativo, tal como a promoção de projetos e atividades para a comunidade escolar.

No que diz respeito ao processo realizado dentro da sala de aula, é mencionado a componente de Observação, no qual se rege ao facto de os formandos observarem as aulas do Orientador Cooperante, para o contacto com a turma, para perceber a dinâmica das aulas, e todas as dimensões inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, bem como a observação de aulas do seu par pedagógico. Quanto aos momentos de Colaboração /Cooperação, estes são caracterizados por intervenções pontuais em aulas do Orientador Cooperante, previamente preparadas e definidas em conjunto, em diferentes momentos do processo de formação. Posteriormente, e quando os futuros professores ganham mais confiança, chegam os momentos de Regências, isto é, aulas da responsabilidade dos estudantes em formação, planificadas inicialmente com a colaboração do Orientador Cooperante e do Supervisor Institucional, até que possua um grau de autonomia. É de facto, o momento para experienciar, para descobrir percursos com marcas pessoais, valorizando a dimensão formativa da PES. É no processo de supervisão que reside a dinâmica que guia a ação e dela para a interrogar e para lhe responder, e por isso contemplar três momentos cruciais no processo de formação de docente: a Pré-Observação, que visa a análise e discussão do plano de aula e decisão sobre aspetos observados; a Observação, que conta com a presença do Orientador Cooperante, do par pedagógico e com a

² Informações retiradas do documento de Regulamentação da Prática Pedagógica Educativa.

presença do Supervisor Institucional em momentos planejados; e por fim, o momento de Pós-Observação, com o intuito de se refletir, interpretar e partilhar entre a mestrande, o par pedagógico, a Orientadora Cooperante e o Supervisor Institucional sobre as práticas que decorreram.

Convém, ainda, salientar a dimensão consagrada fora da sala de aula, que compreende a intervenção da professora estagiária em projetos e atividades educativas da Escola/Agrupamento, assim como na orientação educativa da turma em articulação com o Orientador Cooperante e outras estruturas e agentes educativos, como é o caso do Diretor de Turma.

Como foi referido anteriormente nas fases da formação docente, importa realçar que o desenvolvimento profissional do professor deve ter um carácter contínuo, tendo esta responsabilidade pelo desenvolvimento de competências, procurando pela inovação, de modo a crescer pessoal e profissionalmente (Mesquita, 2011). Tal como refere Flores, Peres & Escola (2013), as sociedades evoluem e desenvolvem-se e como tal, os sujeitos necessitam de acompanhar essa evolução, apropriando-se de novas culturas e conhecimentos, de modo a responderem ao perfil de uma sociedade da informação em desenvolvimento crescente, sendo um bom exemplo disso, o desafio digital, em que têm sido promovidas ações de formação inicial e contínua de docentes para o uso e promoção pedagógica das TIC, aspetos estes que vão ao encontro da identidade pessoal da docente estagiária, daquilo que acredita e defende, como base para o desenvolvimento da sua identidade profissional.

Neste sentido, considera-se que o perfil duplo do professor torna-se uma grande vantagem para um profissional de educação, pois durante o período da PES, em contacto com os dois níveis educativos, foi perceptível uma maior consciência da transição educativa, bem como da articulação curricular e continuidade educativa, pois tal como refere o DL n.º43/2007, de 22 de fevereiro, com este perfil é permitida a mobilidade de docentes entre os vários níveis e ciclos educativos, permitindo "(...) o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional".

Outro aspeto que é importante refletir é a monodocência no 1.ºCEB. Pelo caminho efetuado nas práticas, a mestrande pôde evidenciar aspetos positivos e menos positivos desta questão. Se, por um lado, o professor consegue dar um

acompanhamento mais individualizado aos alunos, conhecendo os interesses e especificidades de cada um, por outro, não há uma exigência nem um saber mais pormenorizado no que confere às áreas disciplinares. É evidente que se trata de uma questão que gera controvérsias nas opiniões, mas o importante é que o professor seja capaz de se adaptar às características e desafios que vão surgindo, derivados das especificidades dos alunos e dos contextos (DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Assim, todo este processo de crescimento define o conceito de desenvolvimento profissional centrado no professor que se preocupa em promover mudanças educativas em prol dos intervenientes da comunidade educativa e, sendo o professor um agente em constante mudança, deve ter a capacidade de identificar os interesses dos alunos, de projetar novas atitudes e de refletir sobre o percurso profissional (Simões et al., 2011), visto que, não existe nenhum protocolo com receitas que definam o percurso do professor, pois “não há um perfil único de bom professor. Mas há boas práticas educativas, que revelam equilíbrio entre a tradição e a inovação” (Estanqueiro, 2010).

Por fim, e tendo em conta estes alicerces da prática educativa em que se desenvolveu a PES, importa compreender as características do contexto educativo, que foi de facto o palco de todas as ações pedagógicas, e por isso ser apresentado de seguida.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

1.1.1. Caracterização do Agrupamento

A Escola deve ser entendida como uma comunidade educativa que se estrutura e transforma mediante um projeto educativo que não ignora as pressões sociais exercidas sobre a mesma (Carvalho & Diogo, 1999). A

instituição escolar deve ser por isso, uma Escola que prepare os alunos para a vida, e que lhes possibilite vivências que em nenhum outro lado podem experienciar (Nóvoa, 2010).

Neste âmbito, o Agrupamento de Escolas tem um papel importante, sendo definido, segundo o DL n.º 75/2008 de 22 de abril, art. 6.º, como uma unidade organizacional constituída por estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino. No caso concreto, a Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se no Agrupamento Y entre novembro de 2017 e maio de 2018, e decorreu nos dois ciclos ao mesmo tempo, no 1.º ciclo, numa turma de 3.ºano e no 2.ºciclo em duas de 6.ºano.

O Agrupamento onde a professora estagiária realizou a Prática de Ensino Supervisionada, é constituído por 4 estabelecimentos de educação e ensino geograficamente próximos, encontrando-se enquadrado no programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2)³, que segundo o Despacho-Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro, “visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social”⁴. O Programa TEIP distingue-se por ser “uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 Agrupamentos de Escolas não agrupadas que se localizam em territórios económicos e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar se manifestam bastante”. Por seu turno, são objetivos centrais deste programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos⁵.

O Agrupamento Y tem em média 1900 alunos que se dividem pelo Pré-escolar, pelo 1.º ciclo, pelo 2.º ciclo e pelo 3.º ciclo, sendo que no 2.º ciclo existem duas turmas de Ensino Artístico Especializado. Para além disso, é

³ Informações retiradas do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA).

⁴ Informações retiradas Despacho-Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro.

⁵ Informações retiradas do *site* da Direção-Geral de Educação.

também responsável pelo ensino do 1.º e 2.º ciclos num Estabelecimento Prisional do concelho em questão.

Relativamente à comunidade educativa, esta é formada por um grupo bastante heterogéneo, e por isso, as escolas que constituem este Agrupamento estão inseridas num contexto socioeconómico que evidencia grandes assimetrias, com indicadores claros de debilidade económica e social, tais como o número elevado de alunos subsidiados pela Ação Social Escolar (A.S.E.), que em média, são mais de 45% Escalões A / B, e ainda o número considerável de alunos institucionalizados. Evidenciam-se ainda, dificuldades na promoção do sucesso escolar em alguns alunos e na procura de soluções para tais diferenças, tendo a organização de fazer um grande esforço para proporcionar a todos os seus alunos um igual acesso a um percurso de sucesso e para cumprir o objetivo social que, naturalmente, lhe é inerente, pois a Escola é um lugar por excelência de socialização, podendo ser mesmo, considerada, atualmente, o segundo espaço de socialização dos jovens. A par disto, muitas das intervenções pedagógicas que a formanda desenvolveu passaram por ter em conta todas estas necessidades e diferenças verificadas.

O Agrupamento referido apresenta ainda uma infraestrutura moderna, possuindo espaços amplos e iluminados, em que os alunos têm acesso a salas destinadas às áreas de Educação Visual e Educação Tecnológica, bem como a uma Sala de Computadores. Paralelamente a isto, os alunos usufruem de uma biblioteca escolar que tem um bom espólio literário, com diversos livros de apoio às diferentes áreas curriculares, mas também com livros de literatura para a Infância e Juventude, o que foi uma mais-valia não só para os alunos, mas também para a futura professora que teve a possibilidade de requisitar vários livros para as suas intervenções educativas. Além disso, dispunha de um grande número de atividades que estavam integradas no Plano Anual de Atividades das Bibliotecas do Agrupamento em questão e que permitiu tomar conhecimento das atividades previstas para o ano letivo de 2017/2018, as quais serão apresentadas subsequentemente: *Troca de saberes*, *Concurso de Leitura: Eu leio+*; *Eu leio, gosto e recomendo*; *À conversa com o escritor...*; *Semana da Leitura: À conversa com a escritora Aline*; *Dia Mundial da Poesia e da Árvore*; *Dia Mundial do Livro*; *A biblioteca vai a casa...*; *Um livro amigo vai comigo*; *As histórias que se contam*. A par destas atividades, é de salientar o apoio curricular prestado a alunos dos 2.º e 3.º CEB, cujo nome

é BIBLIO+ e cujos objetivos passavam por: promover aprendizagens dos conteúdos curriculares; ensinar a estudar; cooperar com os docentes e com os vários organismos da escola; e por fim, contribuir para o sucesso do projeto de melhoria. No interior da biblioteca existe ainda, computadores à disposição dos estudantes, para a realização de trabalhos escolares.

Para além disso, tem outros espaços frequentados pelos alunos como o polivalente, espaço no qual os alunos socializam no recreio com as restantes turmas, o auditório, lugar onde se realiza atividades e eventos preconizados pela Escola, e por fim, o Pavilhão Gimnodesportivo e a cantina. Um ponto fraco nas instalações é a inexistência de um espaço exterior coberto para as crianças usufruírem nos dias chuvosos, o que provoca nesses dias a concentração de crianças nos corredores da escola, resultando por vezes, em casos de agressões físicas. Considerou-se que a nível tecnológico a Escola se encontra bem equipada, onde é salientado a ligação de Internet *Wi-Fi*, a disponibilização de um computador e um projetor por sala comum, bem como algum material tecnológico nas diferentes áreas. Apesar de o Agrupamento estar bem equipado tecnologicamente, por vezes, a utilização destes instrumentos tecnológicos pela futura docente durante a PES não funcionaram tão bem, causando imprevistos no decorrer das aulas, mas que foram sendo cada vez mais facilmente ultrapassados, através de outros recursos, como imagens em papel e em tamanho grande, que levava para a aula, caso o equipamento tecnológico não funcionasse.

Para além do pessoal docente e não docente, esta instituição tem ainda um Gabinete de Psicologia, um Gabinete Social (Assistente Social e Educadoras Sociais) decorrente do Contrato de Autonomia, e uma Animadora dos recreios no 1.º ciclo. A componente não letiva do Pessoal Docente é dirigida para Apoio ao Estudo / Grupo de Intervenção para o Sucesso (AE/GIS), apoios individuais, Direção de Turma, prevenção da indisciplina, atividades de ocupação plena dos tempos dos alunos, ação tutorial e projetos contemplados no Plano Anual de Atividades (PAA), de acordo com o perfil de cada um, tais como: *Comemoração do Dia Mundial da Música, Datas com História: 5 de outubro, Dia Mundial da Alimentação, Educação Literária: Poemas da Mentira e da Verdade, S. Martinho na Escola, Pedipaper, Comemoração do Dia dos Direitos Humanos, Cantar os Reis, Semana das Línguas, Visita ao Planetário e Feira de Minerais*, entre outras atividades.

Tendo em conta o Regulamento Interno (RI) deste Agrupamento, e de acordo com o estipulado na lei, este Agrupamento tem por objetivo “consagrar um código de conduta na comunidade escolar e explicitar o processo que através das características específicas do meio social, económico, cultural e de costumes, salvasse a participação dos diversos elementos da comunidade educativa, contemplando os direitos e deveres específicos de todos os intervenientes no processo – educativo: corpo discente, docente e não docente, bem como as regras de convivência e de resolução de conflitos na comunidade escolar”, de tal forma que consagra como finalidades a promoção da qualidade do processo de ensino/aprendizagem; a promoção da qualidade do sucesso educativo e elevação das expectativas da comunidade escolar; o favorecimento de um percurso sequencial e articulado dos alunos que integram este Agrupamento; e por fim, reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos.

De forma a promover um ambiente facilitador de aprendizagens, combatendo e prevenindo comportamentos desviantes, o Agrupamento em questão elaborou o seu Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) que terá aplicabilidade temporal nos anos letivos compreendidos entre 2017/2018 e 2020/2021, contando com vários projetos no seu plano de ação, como o Projeto da «Escola a Tempo Inteiro» e o Projeto “Promoção e Educação para a Saúde” que visam o acesso ao sucesso igual para todos, contribuindo assim para formação de cidadãos responsáveis e autónomos, dotando-os dos valores fundamentais da nossa sociedade e das competências essenciais para um bom desempenho escolar e social. Ademais, é defendido ainda, a criação de igualdade de oportunidades que conduza ao sucesso escolar e garanta a diferença entre os alunos, proporcionando-lhes uma oferta formativa diversificada e de qualidade. Portanto, o maior desafio do Agrupamento é o de saber como é que mais do que o acesso, se garante o sucesso efetivo de todos na Escola, preocupação esta que a mestranda também teve em conta ao longo do planeamento das sessões de intervenção com as suas turmas.

Tendo em conta os objetivos, as atividades e os projetos deste Agrupamento, foram também desenvolvidos outros projetos entre o grupo de estagiários, delineados com o intuito de ir ao encontro das finalidades a que se compromete o Agrupamento em questão, que serão apresentados de forma mais pormenorizada ao longo deste capítulo. Posto isto, irá proceder-se à

descrição da realidade do contexto onde a PES foi realizada, sendo que as circunstâncias desta realidade influenciaram o rumo da ação profissional da formanda e, por isso, terá de ser analisada para que se compreenda as opções pedagógico-didáticas tomadas ao longo de todo o percurso.

1.1.2. Caracterização das turmas

Como já referido anteriormente, a PES decorreu em dois ciclos de ensino em simultâneo, mais concretamente nas turmas do 3.ºD, 6.ºI e 6.ºJ, na sede do Agrupamento mencionado anteriormente.

Relativamente à turma do 3.ºD, esta é constituída por 25 alunos, dos quais 10 são raparigas e 15 são rapazes, entre os oito e nove anos. Por sua vez, a turma é composta por crianças maioritariamente da zona circundante da Escola, tendo este ano letivo integrado a turma dois alunos repetentes e um aluno transferido de outra escola. A estes dois alunos repetentes, a professora titular da turma, juntamente com as professoras estagiárias procuraram dar o máximo de apoio possível, tentando que continuassem a progredir e a superar as suas dificuldades. Note-se que não há casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), embora dois alunos frequentem o apoio educativo e, pelo que foi dialogado com a Professora Cooperante, um outro aluno usufrui dos serviços externos à Escola de terapia da fala. Constata-se ainda, a existência de um aluno institucionalizado, contudo, trata-se de um aluno com bons resultados escolares, com um bom comportamento, e com uma ótima participação em sala de aula, tanto nas aulas da Orientadora Cooperante como das intervenções da formanda ou do seu par pedagógico.

Paralelamente a este cenário, a turma integra ainda um aluno de nacionalidade espanhola, outro aluno de origem brasileira, e outro aluno de nacionalidade americana, mas que dominam muito bem a língua portuguesa, comunicando com os colegas sem nenhuma dificuldade, com ótimos resultados escolares, dois deles inclusive obtêm os melhores resultados da turma. E portanto, não foi necessário que a mestranda ao longo das suas aulas fizesse uma diferenciação pedagógica destes alunos. Ao nível da pontualidade

e assiduidade, esta turma tem pelo menos seis alunos que chegam quase sempre atrasados, três deles muito pelas circunstâncias do contexto familiar em que vivem, entre as quais questões de separação dos pais e histórico de situações de violência doméstica, já ao nível da assiduidade, por norma, só faltam apenas quando estão doentes.

O ambiente da sala de aula é saudável, de entreajuda e de negociação com os alunos entre a professora titular e a mestranda, sendo que sempre houve a preocupação de conversar e negociar os momentos de decisão e resolução de problemas, através do diálogo com os alunos, escutando os seus diferentes pontos de vista. Apresentam um comportamento razoável, apesar de alguns serem conversadores entre pares. Por sua vez, são muito participativos, mas por vezes, distraem-se facilmente. Em termos de ritmo de trabalho, os alunos possuem algumas diferenças, existindo aqueles que em pouco tempo terminam o que lhes é pedido para fazer e aqueles que demoram um pouco mais, o que influenciou bastante o ritmo de aula que a mestranda pretendia por vezes imprimir numa determinada aula, e que levou a que se atrasasse alguns momentos de aula, fazendo com que por vezes não se conseguisse cumprir o que estava destinado para aquela aula.

As maiores dificuldades de aprendizagem dos alunos decorrentes da observação da futura professora, e da partilha de informações entre a Orientadora Cooperante e a mestranda e após a consulta e análise do Plano Curricular de Turma (PCT) revelam-se na parte da leitura, dado que a maior parte dos alunos não lê de forma fluente certos textos, aspeto este que foi tido em consideração pela professora estagiária quando foram planificados momentos de aulas não só para a área de Português mas também para as restantes áreas, uma vez que a leitura está presente em todas as áreas, mas trabalhada com diferentes finalidades. E por isso, a mestranda ao longo das suas intervenções tentou criar com os alunos diversos momentos de leitura, como por exemplo, a leitura dramatizada, a leitura silenciosa, a leitura em coro, a leitura jogral, a leitura com diferentes velocidades, por forma a estimular o gosto pela leitura e para que os alunos percebessem que ler é divertido e lúdico. Foi também observado pela futura docente e em diálogo com a Orientadora Cooperante, que na área de Estudo do Meio, a maior parte dos alunos gostava mais da área das Ciências Físico-Naturais, facto este que pode ser justificado por os alunos terem como oferta extracurricular uma

oficina de Ciências Experimentais, em que os alunos, com orientação do professor desenvolviam atividades experimentais, que segundo os alunos eram bastante interessantes e divertidas, o que motivou ainda mais a formanda para que ao longo da sua PES procurasse desenvolver com os alunos atividades que fossem direcionadas para a área da Ciências Humanas e Sociais, mostrando aos alunos as potencialidades que esta área podia oferecer.

Importa mencionar ainda, que foi perceptível que a Orientadora Cooperante incentivava os alunos a aprenderem, fazendo críticas positivas e elogiando o progresso de cada aluno, através de paragens em certos momentos das aulas, em que evidenciava o melhoramento de um aspeto que o aluno tinha dificuldade mas que depois de muito empenho conseguiu vencê-la, para que os restantes alunos vissem que também é possível chegar ao objetivo pretendido e vencer as dificuldades. Tendo em consideração este aspeto importante no processo de aprendizagem dos alunos, instigado pela professora titular da turma, a mestranda teve também o cuidado de ao longo de todas as suas aulas promover momentos em que isso fosse estimulado, através da exposição das produções dos alunos na sala de aula e fora dela, e não só, fazendo com que os alunos viessem à frente da turma e falassem sobre o seu trabalho, mostrando aos colegas como estavam a fazer e ajudando os colegas que tinham mais dificuldade. Ora, este facto influenciou toda a PES, uma vez que houve uma crescente interação aluno-professor e professor-aluno, estabelecendo com a professora estagiária uma relação de amizade e confiança.

É de referir ainda que, o envolvimento da Professora Cooperante ao longo do desenvolvimento das aulas da mestranda foi imprescindível, pois houve momentos de partilha de ideias antes, durante e depois da execução de cada aula, o que contribuiu para o processo de formação da futura docente.

Relativamente à configuração interna da sala desta turma, esta conta com materiais e recursos em bom estado, possuindo um projetor e um computador para uso da professora titular de turma, bem como um quadro branco e placards que permitiam a exposição dos trabalhos das crianças. Porém, a mestranda reparou que poucos trabalhos das crianças eram expostos, e que por isso as paredes apenas continham os aniversários dos alunos, o que levou a futura docente juntamente com o seu par pedagógico a terem como um dos objetivos durante a prática a exposição das sínteses e trabalhos dos alunos durante as aulas lecionadas pelas mesmas, para que estes pudessem ter acesso

a esquemas síntese construídos por eles para mais tarde os ajudarem nos momentos de avaliação sumativa, mas também porque funcionou como incentivo para que os alunos se empenhassem em produzir o seu melhor e sentissem que o seu trabalho estava a ser reconhecido (Arends, 1995). Esta sala possui ainda uma boa iluminação natural, devido a uma das paredes ser toda constituída por janelas, e por isso criou muitas vezes alguns problemas nas aulas da mestranda na projeção de conteúdos, pois a grande incidência da luz natural no quadro afetava a boa visualização por parte dos alunos para o quadro.

No que concerne à organização do espaço, as mesas encontram-se dispostas em três filas, com dimensões que tornam o contacto mais estreito entre os alunos, o que permite chegar facilmente perto dos alunos, identificando, assim, situações que exijam uma maior intervenção. Por seu turno, as mesas de trabalho dos alunos acabam por preencher quase todo o espaço que é ocupado, bem como por alguns armários de arrecadação de material, situados num dos lados da sala. Foi por isso, que em algumas das suas intervenções, a formanda teve de reorganizar o espaço de sala de aula, porque criava alguns entraves para a dinâmica que era pretendida para essas mesmas aulas, como era o caso do trabalho em grupo, e também de uma oficina de expressão plástica, em que era necessário colocar mesas ao fundo da sala como se fossem bancadas com materiais em que os alunos teriam de ir buscar o material necessário para o trabalho que pretendiam fazer.

Para finalizar, é fulcral indicar ainda que ao longo do ano a turma participou em várias atividades do Plano Anual de Atividades (PAA) da Escola e da turma, que incorpora um conjunto de atividades promovidas pela Escola, como foi o caso das Comemorações do 25 de Abril, em que a mestranda teve a oportunidade de acompanhar os alunos nas atividades desse dia.

A PES foi também desenvolvida nos contextos educativos do 2.º ciclo, com duas turmas: a turma do 6.º I, em que foram realizadas observações, intervenções e regências na área de Português, e a turma do 6.º J, em que foram realizadas observações, intervenções e regências na área da História e Geografia de Portugal.

No que concerne à turma do 6.º I na área do Português, esta turma é constituída por 21 alunos, nove rapazes e 11 raparigas, entre os 11 e 13 anos. A

maior parte da turma é formada por alunos que estudaram em Escolas do 1.ºCEB pertencentes ao Agrupamento.

Relativamente às características gerais desta turma, observa-se que são estudantes que não conseguem focar a sua atenção para uma determinada tarefa por um intervalo de tempo contínuo, estando constantemente a dispersar o seu campo de interesse para vários pontos da sala ou para outras temáticas. No entanto, ao nível da participação oral, a maioria dos alunos reflete as suas ideias e/ou convicções, existindo alunos com muita capacidade para se expressar e o oposto também, o que se tornou numa mais-valia nas aulas preparadas, dado que a professora estagiária serviu-se deste aspeto para desenvolver momentos significativos de aprendizagem, em que a turma participasse de forma ativa nos vários momentos da aula. Porém, também esta vontade de participar dos alunos, por vezes, fazia com que eles quisessem falar ao mesmo tempo, acabando por causar bastante ruído e perturbar certas vezes o decorrer das aulas.

Ademais, e tendo em conta a análise do PCT, existe um aluno que apresenta NEE, nomeadamente a síndrome de Asperger, tendo por isso, um Programa Educativo Individual (PEI), usufruindo de adequações curriculares individuais, visando melhorar os resultados académicos. Deste modo, o aluno usufruiu de apoio pedagógico, concretamente nas disciplinas de Português e de Matemática, e de adequações no processo de avaliação. Assinala-se ainda, cinco alunos que possuem problemas relativos a dislexia e a disortografia, associadas a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. No entanto, e em conversa com a Orientadora Cooperante foi possível averiguar que apenas o aluno que tem síndrome de Asperger é que tem direito a um teste específico, mediante as suas capacidades, sendo que no decorrer das aulas não há qualquer diferenciação pedagógica, e por isso a mestranda não ter feito atividades específicas para este aluno.

No que diz respeito à sala de aula da presente turma, esta encontra-se organizada em quatro filas e equipada com um projetor, um computador, um quadro branco, e também com um armário próprio onde os alunos guardavam alguns materiais das aulas. A sala era ainda provida de um espaço ao fundo da sala para a exposição dos trabalhos dos alunos. Porém, mais uma vez, a futura docente reparou que poucos trabalhos das crianças eram expostos, o que levou a mestranda a ter como um dos objetivos durante a prática, a exposição das

sínteses e produções dos alunos durante as aulas lecionadas pela mesma, permitindo que estes pudessem ter acesso a esquemas síntese construídos por eles para mais tarde estudarem, mas também porque funcionou como incentivo para que os alunos se empenhassem em produzir o seu melhor e sentissem que o seu trabalho estava a ser valorizado (Arends, 1995). A iluminação natural da sala é muito boa, mas por vezes criou alguns problemas na projeção de conteúdos, uma vez que a incidência da luz natural no quadro afetava a boa visualização por parte dos alunos para o quadro. Nesta sala, são lecionadas todas as disciplinas que compõe o currículo deste ano de escolaridade.

Verificou-se ainda, que as opções didáticas da Orientadora Cooperante valorizavam o diálogo, ao nível da interação professor-aluno e das partilhas entre os pares, dando importância aos contributos dos alunos o que se justifica pelo ambiente descontraído manifestado nas aulas observadas.

É de evidenciar a existência de um grupo de alunos com bom comportamento, porém são notórias algumas falhas de atenção e picos de distração por parte de outros alunos. Alguns alunos apresentam bons raciocínios, mas que acabam por não os conseguirem estruturar ao nível da escrita, aspeto este que foi tido em conta pela mestranda quando preparou as suas aulas, tentando sempre promover momentos em que houvesse o treino e gosto pela escrita. Talvez por haver este tipo de dificuldades, é que a grande maioria dos alunos frequenta centros de estudo e/ou explicações após o horário escolar.

Em relação ao interesse dos pais quanto ao aproveitamento dos alunos, e mediante as observações da formanda nas reuniões de avaliação de turma, pode-se aferir que há uma heterogeneidade neste ponto, dado que alguns familiares por um lado, mostram-se preocupados e interessados e com curiosidade em saber a situação de evolução dos mesmos, enquanto que, por outro lado, alguns familiares mostram-se desmotivados em relação aos pontos referidos anteriormente.

A mestranda realizou ainda a PES na turma 6.º J, lecionada ao nível da História e Geografia de Portugal, tratando-se de uma turma que é composta por 27 alunos, entre os quais 14 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e 13 anos. A totalidade da turma é formada por

discentes que estudaram em Escolas do 1.ºCEB pertencentes ao Agrupamento, e ainda por um aluno de nacionalidade brasileira.

Relativamente às características gerais desta turma, observa-se pouca autonomia na realização dos trabalhos propostos pelos professores, exigindo dos docentes um apoio sistemático, quer por possuírem dificuldades ao nível do conhecimento e da compreensão do que lhes é proposto, quer ao nível de concentração. Geralmente, são estudantes que não conseguem focar a sua atenção para uma determinada tarefa por um intervalo de tempo contínuo, estando constantemente a dispersar o seu campo de interesse para vários pontos da sala ou para outras temáticas, o que se tornou num desafio para a futura professora, uma vez que nas suas intervenções teve o cuidado de motivar os alunos durante todo o percurso da aula.

Para além disso, e tendo em conta a consulta e análise do PCT, existem seis alunos repetentes e um deles está sinalizado com NEE, usufruindo, por isso, de adequações curriculares individuais, visando melhorar os resultados académicos. Essas adequações na prática traduzem-se em apoios na Educação Especial, que se realizam durante alguns tempos letivos das restantes aulas previstas para a turma, e em testes adaptados. Porém, e em conversa com a Orientadora Cooperante, no decorrer das aulas não é feita qualquer diferenciação pedagógica, e por isso a futura docente também não o faz por indicação da docente. Estes estudantes em particular beneficiam de acompanhamento psicológico por parte da psicóloga do Agrupamento, que os vai seguindo presencialmente uma vez por semana.

No que diz respeito ao campo dos conhecimentos, os estudantes, no geral, apresentam na seleção de informação, na organização de ideias e conhecimentos adquiridos resultados escolares satisfatórios. No entanto, denotou-se que alguns dos alunos tem poucos hábitos de leitura, o que se traduz num fraco vocabulário. Já ao nível da participação oral, a maioria dos alunos espelha as suas ideias e/ou convicções, existindo alunos com muita capacidade para se expressarem e o oposto também, o que se tornou numa mais-valia nas aulas preparadas, dado que a mestranda serviu-se deste aspeto para desenvolver momentos significativos de aprendizagem, neste caso particular, situações que promovessem o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos ao nível da História e Geografia de Portugal. Porém, também esta vontade de participar dos alunos, por vezes, fazia com que eles quisessem falar

ao mesmo tempo e acabando por causar bastante ruído e perturbar certas vezes o decorrer das aulas, inclusive as da formanda. De notar que alguns estudantes não são pontuais, o que fez com que atrasasse muitas vezes o início das aulas, o que retirava tempo de aula à futura professora e acabando por não desenvolver todas as atividades previstas para a aula.

No que concerne à sala de aula da turma esta encontra-se organizada em quatro filas e equipada com um projetor, um computador, um quadro branco, e também com um armário próprio onde os alunos guardavam alguns materiais das aulas. A sala era ainda munida de um espaço ao fundo da sala para a exposição dos trabalhos dos alunos. Porém, a professora estagiária reparou que poucos trabalhos das crianças eram expostos, o que levou a futura professora a ter como um dos objetivos durante a prática, a exposição das sínteses e trabalhos dos alunos durante as aulas lecionadas pela mesma, valorizando assim o trabalho dos alunos, mas também permitindo que estes pudessem ter acesso a esquemas síntese construídos por eles para mais tarde estudarem. Acrescentar ainda, que a iluminação natural da sala é muito boa, mas que por vezes criou alguns problemas na projeção de conteúdos, uma vez que a incidência da luz natural no quadro afetava a boa visualização por parte dos alunos para o quadro.

É importante mencionar ainda, e tendo em conta as observações da formanda nas reuniões de avaliação da turma, foi possível constatar que nem todos os Encarregados de Educação participavam ativamente na vida escolar dos seus educandos, provavelmente pelo facto de não terem tempo para o fazer ou simplesmente por não o quererem fazer. Facto este, faz com que os alunos desmotivem para a aprendizagem, fazendo com que acarretem para a sala problemas exteriores à escola, e que se veio a repercutir em algumas aulas da futura professora, o desinteresse e a falta de concentração, que são aspetos basilares no processo de aprendizagem dos alunos.

1.2. DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

De acordo com a Prática de Ensino Supervisionada, e com o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, uma das dimensões que define o perfil do professor é a sua participação na Escola em relação à comunidade escolar. Defende-se, aqui, o desenvolvimento de aspetos curriculares distintos dos que são vividos em sala de aula, permitindo uma maior abertura a um clima amistoso, onde a Escola encoraja a participação dos alunos nas atividades para a comunidade (Santos, 2007).

Para tal, foram realizadas ao longo da PES, atividades e projetos pelo par pedagógico e pelo grupo de estágio que envolvessem a comunidade escolar. Nesta perspetiva, a formanda e mais duas formandas, desenvolveram o projeto *Museus, para que vos quero?*⁶, que abrangeu as duas áreas de especialidade do mestrado, História e Geografia de Portugal e Português. Desta forma, o projeto surgiu devido à vontade que as futuras docentes tinham em assinalar o Dia Internacional dos Museus, comemorado no dia 18 de maio, dado que o museu “... é uma instituição permanente, não lucrativa, ao serviço da sociedade e seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e principalmente expõe os testemunhos materiais do Homem e seu meio ambiente, para fins de estudo, educação e prazer” (ICOM, 1974)⁷, e que assume uma importante função para a sociedade, mas que muitas vezes não é valorizada.

Este projeto teve então, como destinatários duas turmas do 1.º ciclo: 3.ºB e 3.ºD, e a colaboração das Orientadoras Cooperantes de ambas as turmas, e teve a durabilidade de três dias, com o grande objetivo de dar a conhecer aos alunos os vários museus da região, bem como mostrar as potencialidades que estas instituições possuem, visto que os museus são instrumentos imprescindíveis na dinamização cultural das comunidades e na divulgação de saberes.

Nesta linha, as futuras docentes criaram um logótipo que demorou vários dias a ser produzido, dado que foi desenhado o contorno geográfico do concelho em se localiza a Escola e ainda desenhado o símbolo dos museus,

⁶ Denominação criada pelas mestrandas.

⁷ Retirada em: <http://icom-portugal.org/2015/03/19/definicao-museu/>.

com vista a inteirar um painel de comemoração para a exposição montada para toda a comunidade escolar apreciar assim que entrasse na escola. Como tal, e como os grandes protagonistas são as turmas mencionadas anteriormente, o restante material colocado no painel seria criado pelos alunos, através de diversas atividades delineadas pelas mestrandas. Dito isto, as atividades traçadas foram distribuídas em três dias: dia 16 de maio, dia 17 de maio e por último dia 18 de maio.

No dia 16 de maio, os alunos estavam dentro de sala de aula, e tinham que analisar o calendário do mês de maio com as datas comemorativas assinaladas, e tinham ainda que identificar a comemoração que se aproximava. De facto, os alunos sem hesitação rapidamente reconheceram qual era a data comemorativa, e por isso, as mestrandas projetaram o cartaz de 2018 do Dia Internacional dos Museus, para que os alunos identificassem os elementos que o constituíam (título, subtítulo, data, logótipos, imagem, cores), sendo que os alunos neste momento da aula revelaram algumas dificuldades na identificação. Feita esta identificação em grande grupo, procedeu-se à leitura da mensagem do Conselho Internacional de Museus de Portugal (ICON Portugal)⁸ acerca do tema do ano de 2018, no qual se seguiu um diálogo com os alunos sobre o conceito de hiperconetividade, bem como a justificação para o tema escolhido e a definição de museu. Quando questionados sobre a definição de museu e se costumam ir a museus, averiguou-se que os alunos diziam que os museus eram sítios em que estavam coisas velhas, outros afirmaram que era um sítio onde estava coisas com história. Constatou-se ainda, que a maior parte dos alunos não tinham por hábito visitar museus, e quando tinham essa oportunidade era quase sempre com a Escola. A professora estagiária percebeu então, que era importante fomentar nos alunos este hábito de visitar museus, de fazê-los perceber que eles se apresentam como um instrumento de preservação da memória cultural de uma sociedade, bem como responsáveis pelo património natural e cultural, material ou imaterial (Pinheiro, Pereira & Carneiro, 2012).

⁸ Retirado em: <http://icom-portugal.org/2018/05/07/dia-internacional-dos-museus-2018/>.

Numa fase posterior, e para que os alunos entendessem melhor o que é um museu, nada melhor do que a perspetiva de um escritor, neste caso no olhar de João Pedro Mésseder. Assim sendo, a mestrandia apresenta o poema *Museu* da obra *Pequeno Livro das Coisas* de João Pedro Mésseder (2012), mas com os versos todos desordenados. Para tal, os alunos, em grande grupo, ordenaram os versos do poema, e para isso leram, e voltaram a reler para ver se tinha lógica o poema da forma que tinham montado. Posto isto, e para ver se realmente a forma como tinham organizado o poema estava de acordo com o poema do escritor, as formandas confrontaram os alunos com os versos que tinham organizado e o poema lido, distribuindo assim o poema num marcador de livro (cf. Anexo A.1.). De facto, os alunos tinham acertado na organização completa dos versos do poema, o que os deixou muito contentes e entusiasmados para a compreensão do poema e para as diferentes leituras, mesmo para os alunos que raramente participavam nas aulas.

Depois desse momento de Leitura e Compreensão, foi realizada uma atividade de Escrita, mais concretamente, *Escrever à maneira de...João Pedro Mésseder*. Para tal, foi necessário fazer uma preparação para a escrita, em que se tentou criar um ambiente favorável à aprendizagem, desbloqueando e impregnando o imaginário dos alunos, orientando para a tarefa, definindo assim a tarefa e o produto esperado (Fonseca, 1992). Dito isto, foram utilizados os dois primeiros versos do poema, em que os alunos, em pares, escreviam outras hipóteses para “melhor amigo” e para “pior inimigo”. As hipóteses de resposta foram bastantes e de igual modo interessantes e diversas: “O melhor amigo da arte, o pior inimigo da ignorância”; “O melhor amigo das pessoas, o pior inimigo das pernas”, etc. Estas produções foram registadas em folhas coloridas para colar no painel exposto na entrada da escola (cf. Anexo A.2.).

Para terminar as atividades deste dia, foi ainda analisado a planta do Museu Nacional de História Natural e da Ciência e, posteriormente, realizada uma visita virtual ao Museu Nacional de História Natural e da Ciência⁹ que tem

⁹ A visita virtual ao Museu Nacional de História Natural e da Ciência encontra-se disponível em <http://www.wide.pt/360/museu/>

como missão promover a curiosidade e a compreensão pública sobre a natureza e a ciência, apoiando a investigação e o ensino nas áreas da zoologia e antropologia, da botânica, da mineralogia e geologia, e das demais ciências naturais, estimulando o estudo e a divulgação da história das ciências e das técnicas, contribuindo assim para a formação científica e cultural dos estudantes nestes domínios. A propósito deste momento, urge destacar, o enormíssimo interesse e o fascínio dos alunos em relação à visita virtual, solicitando à professora estagiária o *link* do *site* para partilharem em casa com os familiares.

No dia seguinte, dia 17 de maio, as turmas assistiram à rábula teatral *A MuMa visita...*, tomando conhecimento dos doze museus que integram a *MuMa* (Rede de Museus de Matosinhos), que possuem valiosíssimas coleções e enormes potencialidades pedagógicas, culturais e turísticas. Este é um projeto, promovido pela Câmara Municipal do concelho em questão, e tem como intuito a criação de uma rede que, congrega e dinamiza os diferentes museus existentes neste território.¹⁰ A peça teatral decorreu no auditório da Escola e teve como convidados para além dos alunos e Orientadores Cooperantes, alguns elementos da Direção do Agrupamento em questão. Deste espetáculo, a futura professora ressalva a interação que os alunos tiveram com os atores, a atenção e participação ao longo da peça. No final da rábula, foram selecionados dois alunos para entregarem o marcador de livros com o poema *Museu* da obra *Pequeno Livro das Coisas* de João Pedro Mésseder (2012) aos atores, e também foi mostrado aos atores o painel afixado com os trabalhos realizados pelos alunos, para que os alunos vissem o seu trabalho reconhecido e meritório de estar afixado na entrada da Escola.

Para o último dia de comemoração, dia 18 de maio, realizou-se uma visita de estudo ao Museu da Misericórdia de Matosinhos, feito por turnos, o 3.ºB às 10h, e o 3.ºD às 11h. Os alunos deslocaram-se acompanhados pela professora titular de turma, pela docente estagiária e o seu par pedagógico, e ainda por uma auxiliar de ação educativa. Importa realçar desta visita, o grande interesse

¹⁰ Informação retirada do site do Projeto *Muma*. Mais informações sobre a Rede *MuMa* encontram-se disponíveis em <http://www.cm-matosinhos.pt/pages/446>.

e atenção às informações que foram ditas pela guia do museu, dizendo inclusive, que queriam voltar lá com os pais.

Para terminar, o presente projeto foi delineado com bastante interesse e motivação pela mestrandia e pelas duas colegas, e teve de facto um impacto significativo na aprendizagem dos alunos e na forma como os alunos passaram a ver os museus e a sua importância para a sociedade, e por isso, o balanço é bastante positivo.

Para além deste projeto, o grupo de estagiários desenvolveu um projeto intitulado *Ler para oferecer e receber*¹¹, que decorreu nos dias quatro, cinco, seis e sete de junho, e que teve como participantes os alunos do 1.ºCEB e 2.ºCEB, por forma a integrar e articular dois níveis de escolaridade, e contou ainda com a colaboração dos diferentes Orientadores Cooperantes. Nesta perspetiva, o presente projeto teve como objetivos estimular o interesse e o gosto pela leitura; partilhar com a comunidade escolar práticas de leitura da sala de aula; valorizar a relação entre ciclos de ensino e anos de escolaridade diferentes; e favorecer o inesperado no contexto pedagógico. A leitura é, de facto, o produto da interação de vários fatores e implica a ativação de um conjunto de subprocessos. É por isso, que o papel dos mediadores de leitura adquire, assim, especial relevo neste contexto: pais, professores, educadores, bibliotecários, animadores e, em geral, todos os agentes promotores de leitura (Alarcão, 2001). Portanto, urge incentivar o interesse do aluno para que, através da leitura, possa contribuir para enriquecer o seu horizonte cultural, cultivando, progressivamente, o gosto de ler (Alarcão, 2001).

Desta forma, a dinâmica do projeto baseou-se nas leituras trabalhadas pelo grupo de estagiários em sala de aula com as várias turmas, que depois de ensaiadas e dramatizadas são oferecidas a outras turmas, ou seja, uma turma levará uma leitura a outra turma e receberá uma leitura de outra turma (cf. Anexo A.3.). As leituras selecionadas tiveram em consideração as duas áreas de especificidade do mestrado em questão, e por isso, se ter selecionado leituras como, *O Pássaro da Cabeça* de Manuel António Pina (2005), *Destrava Línguas* de Luísa Ducla Soares (2006), *Encrava-línguas* de João

¹¹ Título criado pelo grupo de estagiários.

Manuel Ribeiro (2011), *Comunicados MFA, Carta de foral*, entre outros. No final de cada leitura, a turma que deu a sua leitura entregava um marcador de livro com o poema lido à outra turma, criado pelo grupo de estagiários, como forma simbólica da leitura oferecida (cf. Anexo A.4.). No entanto, na opinião da futura docente, os marcadores de livro entregues aos alunos após as leituras, em vez de terem sido feitos pelo grupo de estagiários, poderiam ter sido feitos pelos alunos, pois assim teria sido mais interessante e entusiasmante para os próprios e para as turmas que recebiam a leitura.

Em suma, apesar de durante o processo de desenvolvimento do projeto, ter havido várias alterações e o tempo de planeamento ter sido bastante curto e tardio, a professora estagiária apercebeu-se que o presente projeto criou um impacto grande nos alunos e nos Orientadores Cooperantes dado que, um dos Orientadores Cooperantes quis fazer a mesma dinâmica com outras turmas que tinha, o que revelou que o projeto criou uma dinâmica interessante na comunidade escolar.

Neste subponto, é importante ressaltar ainda a presença da futura professora nos Conselhos de Turma/Ano e nas reuniões de avaliação final dos 1.º e 2.º períodos, tanto no 1.º como no 2.º CEB, o que se afigurou como uma mais-valia para a sua formação, dado que favoreceu a integração na cultura profissional docente (Pintassilgo & Oliveira, 2013), ou seja, permitiu vivenciar as funções do professor para além da sala de aula. A par disto, destaca-se a disponibilidade e o interesse da formanda em participar e colaborar nas atividades/ações educativas desenvolvidas, como, por exemplo, a visita de estudo realizada pelas turmas de 6.º ano, bem como a sua participação e colaboração em atividades de avaliação, como é o caso, por exemplo, das Olimpíadas de História e de uma das fichas de avaliação da mesma disciplina e sua posterior correção.

2.A HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DO ESPÍRITO CRÍTICO: UM ESTUDO DE CASO

No ensino da História, pelo seu objectivo próprio, lidamos com situações humanas em toda a complexidade, e, como tal, implicando tomadas de decisão, motivações diversas, diferentes valores, formas de organização económica, social e política, revoluções... em suma, todo um material específico que, além da descrição, necessita de explicação, mas que, sobretudo, permite o debate, a troca de opiniões, a reflexão crítica.
(Proença, 1992, pp.91-92).

2.1. APRESENTAÇÃO E ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

O presente Relatório de Estágio contempla uma componente investigativa que se concretiza com a elaboração e desenvolvimento de um projeto educativo de cariz investigativo.

Tendo em conta a conceção do modelo de formação da Prática Educativa Supervisionada, em que é promovido a integração entre as áreas de especialidade e ciclos de ensino, mais concretamente o 1.º CEB e 2.º CEB, nas áreas de História e Geografia de Portugal e de Português, o projeto mencionado foi desenvolvido tendo em consideração essa mesma articulação e integração de saberes.

Posto isto, neste capítulo será apresentado o projeto de investigação individual realizado, que teve como questão de partida “Quais as potencialidades do ensino da História para o desenvolvimento do espírito crítico que contribua para a formação do futuro cidadão crítico e participativo?”. Este estudo visou, assim, investigar o potencial do ensino da História para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, sendo desenvolvido na área de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio por escolha da futura professora, e tendo por base o gosto pessoal pela disciplina.

Começar-se-á por apresentar a justificação do estudo para a elaboração deste trabalho, juntamente com a explicação da questão de partida e os objetivos específicos estabelecidos, e seguidamente o enquadramento teórico

acerca das temáticas abordadas. De seguida, abordaremos questões da metodologia de investigação, a caracterização da amostra e a descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionada. Além disso, ainda é exposta uma apresentação breve das sessões práticas, seguindo-se uma sucinta análise dos dados e finalizando com as principais conclusões.

2.2. JUSTIFICATIVA DE ESTUDO, QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A escolha desta área científica, a História e Geografia de Portugal, para o desenvolvimento desta investigação parte do gosto e motivação da formanda em querer aprofundar os conhecimentos sobre o ensino da História, nomeadamente sobre a forma como esta pode desenvolver o espírito crítico dos alunos, tornando-os futuros cidadãos críticos e participativos.

Ao longo da PES, foi possível observar que nas práticas educativas relativas ao ensino da HGP e do EM predominam, maioritariamente, a leitura de informações do manual escolar. Esta forma de abordar o ensino destas áreas disciplinares faz com que muitos alunos se desmotivem para a disciplina. Por conseguinte, a temática elegida surgiu a partir de observações cuidadosas sobre a prática pedagógica, em que foi observado a falta de técnicas para desenvolver o espírito crítico dos alunos, o que se tornou num verdadeiro desafio para a futura docente.

Posto isto, e tendo em conta os referenciais teóricos da didática da História, estes reforçam a ideia de que o ensino da História contribui para o desenvolvimento do espírito crítico, lidando com a informação que recebe de um modo crítico, mas fundamentado, distinguindo o que são dados informativos e o que são opiniões (Roldão, 1987). Do mesmo modo, ao fomentar o sentido de análise crítica permite que os alunos fundamentem escolhas, lancem hipóteses e tomem decisões, de modo a facilitar a estruturação de um pensamento histórico, através de momentos e estratégias de aprendizagem que levem os alunos a sentirem-se motivados por aprender História e Geografia de Portugal (Proença, 1992). Para além do mais, está

elencado na Organização Curricular e Programas de História (2013), nomeadamente nas finalidades, a importância de se promover o desenvolvimento da sensibilidade, do espírito crítico, da criatividade e das capacidades de expressão, bem como de contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores que conduzam a uma integração e intervenção democráticas na sociedade que o rodeia.

Tendo em consideração as motivações referidas anteriormente, e tendo em conta os vários objetivos a seguir mencionados, surgiu a seguinte questão de partida: “Quais as potencialidades do ensino da História para o desenvolvimento do espírito crítico que contribua para a formação do futuro cidadão crítico e participativo?”.

À vista disso, optou-se por envolver na presente investigação a participação em simultâneo dos dois ciclos de ensino, o 1.ºCEB e o 2.ºCEB, nomeadamente a turma do 3.ºD e o 6.ºJ, o que auxiliou a elaboração deste estudo, uma vez que existiu um maior tempo em ambos os ciclos para a sua concretização. De notar que no 1.ºciclo do Ensino Básico esta temática não se encontrava no plano curricular, uma vez que nos dois primeiros anos de formação do 1.ºCiclo, a área do Estudo do Meio apenas abrange conteúdos programáticos ligados às Ciências Sociais e Humanas e Ciências Físico-Naturais, contudo e em conexão entre todas as partes envolvidas, entenda-se Orientadora Cooperante, Orientadora Institucional e professora estagiária, chegou-se à conclusão de que para além de ser uma temática muito importante na edificação do conhecimento e da cultura geral dos alunos, era algo que permitia potenciar uma série de outras competências nos domínios da História.

Todo este processo ocorreu numa perspetiva interdisciplinar e multidisciplinar, sustentada na articulação de outras disciplinas e de outros domínios do saber, recorrendo a ideias de segunda ordem como a mudança e a permanência, focando a ideia de que o passado ajuda a compreender o presente e de que os valores do passado já não são os mesmos dos dias de hoje, dado que a construção do conhecimento histórico e o desenvolvimento de competências específicas são também transversais, pois como menciona Collingwood (2006, p.265) “[n]ão há qualquer aspeto da estratégia que não possa ser aplicado em qualquer disciplina, incluindo a História”.

Neste seguimento, e de forma a dar resposta à questão de partida enunciada, foi importante traçar objetivos que nortearam o trabalho de investigação, entre os quais:

- i. reconhecer o papel da História no exercício da cidadania e a sua influência para o desenvolvimento do espírito crítico que contribua para a formação do futuro cidadão crítico e participativo. Para dar resposta a este objetivo, procurou-se, fundamentalmente, perceber qual era o papel da História para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, reconhecendo práticas educativas que o possam potenciar, nomeadamente, promovendo uma atitude de pesquisa histórica, para que interprete informação e levante hipóteses explicativas de situações históricas, contribuindo assim, para uma postura ativa do aluno ao longo do seu processo de aprendizagem (Roldão, 1987). Pretendeu-se ainda, criar estratégias para que os alunos compreendessem, através de fontes históricas e historiográficas, as evoluções existentes e os contributos que o passado trouxe para o presente, bem como a promoção de ideias prévias, de ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História, pois esta área curricular tem imensas potencialidades integradoras, dado que incorpora dimensões da realidade individual e social, mas também inclui uma dimensão complementar e única, que é a dinâmica da mudança (Roldão, 1987).
- ii. compreender as conceções prévias dos alunos acerca do potencial da História no desenvolvimento do espírito crítico que contribua para a formação do futuro cidadão crítico e participativo. Com este objetivo específico pretendia-se compreender se os alunos tinham algum conhecimento sobre a função social da História, mais concretamente, através dos seus conhecimentos prévios sobre o que pensam ser o espírito crítico e como é que a História os poderia ajudar a ser pessoas mais críticas. Procurou-se desenvolver este objetivo através de um trabalho de fontes com diferentes perspetivas sobre o mesmo facto histórico, denominado de multiperspetiva em História. Ademais, foi interesse da professora estagiária investigar de que forma os valores e as atitudes estimulados nas aulas de História podem favorecer a

formação do futuro cidadão crítico e participativo, dado que é essencial estimular nos alunos a aprendizagem de métodos de análise, desenvolvendo o rigor de pensamento e o sentido crítico, confrontando diversas civilizações, para que se promova atitudes de tolerância na forma de pensar e agir (Proença, 1992).

- iii. identificar atividades construídas pelos docentes cooperantes para o desenvolvimento do espírito crítico que contribua para a formação do futuro cidadão crítico e participativo, reconhecendo as várias estratégias utilizadas. Pretendeu-se verificar com este objetivo de que forma o espírito crítico é trabalhado/potenciado na prática pedagógica dos Orientadores Cooperantes e se costumam aliar os valores e o espírito crítico ao trabalho de conteúdos históricos, visto que cabe à Escola propiciar momentos em que os alunos sejam capazes de interpretar questões relevantes do seu tempo e da sua realidade social, promovendo conseqüentemente a formação de cidadãos críticos e conscientes sobre o seu contexto envolvente (Silva, Aleixo, & Araújo, S.d).
- iv. aferir atividades construídas pelos Orientadores Cooperantes que coloque em evidência que o passado influencia o presente e que é influenciador da evolução do pensamento e dos valores do cidadão. Foi tido em atenção a identificação de atividades que privilegiassem a relação de presente/passado, compreendendo ideias de segunda ordem, como a explicação, mudança, permanência, tempo, empatia, que estruturam o pensamento histórico e que permitem a compreensão da História e dos conceitos substantivos da disciplina (Freitas, Solé, & Pereira, 2010). Este objetivo teve ainda como intenção perceber se os alunos acham que é importante conhecer o passado e de que forma é que o passado influencia o presente, já que o passado ajuda a compreender o presente (Roldão, 1987).
- v. construir atividades que evidenciam o potencial da História no desenvolvimento do espírito crítico que contribua para a formação do futuro cidadão crítico e participativo. No que concerne a este objetivo,

foi promovida a criação de intervenções que tinham como intenção desenvolver o espírito crítico aliado aos valores e às atitudes, fazendo com que os alunos percebessem os contributos que o passado pode dar ao presente, recorrendo ao cruzamento de fontes históricas e de conceitos de segunda ordem. Ao desenvolver momentos de aprendizagem tendo em conta os aspetos mencionados no parágrafo anterior, a formanda baseou-se em referenciais teóricos que evidenciam que, por um lado é importante que o aluno compreenda a função dos valores nas motivações humanas e a forma como se organiza a sociedade, por outro lado é fundamental compreender que a História contribui significativamente para a formação do aluno crítico e participativo, uma vez que os alunos ao conhecer o passado podem entender melhor o presente e conseqüentemente desenvolver melhor o futuro (Miranda & Schier, 2016).

2.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Educação Histórica tem assumido nos dias de hoje uma enorme importância, visto que possui uma fundamentação científica própria, que tem sido mobilizada para o ensino da História, pois constitui-se como uma teoria que se aplica à educação, com princípios que decorrem da cognição histórica (Barca, 2001).

Segundo Barca (2001), este novo campo investigativo, tem como núcleo o ensino-aprendizagem dedicado ao mundo das ideias e estratégias cognitivas do indivíduo, bem como a compreensão da progressão do seu pensamento que aprendem e ensinam história, ou seja, surge como um projeto rejuvenescedor do ensino-aprendizagem focando-se no desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica. É nesta ótica, que Barca e Gago (2001), afirmam que as áreas de investigação no domínio da cognição histórica têm como objetivos principais: compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em História; examinar as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir das suas vivências) e os conceitos históricos; e explorar a

compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos, quer de natureza substantiva, quer de natureza epistemológica.

Importa por isso referir, que vários autores têm contribuído para a investigação e transformação das práticas na aula de História, entre os quais estudos realizados no âmbito da exploração e análise das concepções de crianças e jovens no plano do pensamento histórico, evidenciando investigações acerca do desenvolvimento das ideias substantivas e das ideias de segunda ordem (explicação, mudança, permanência, tempo, significância, empatia ...) (Freitas, Solé & Pereira, 2010). Estes conceitos são importantes para que os alunos conheçam e compreendam diferentes tipos de conceitos em História, como é o caso de conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Enquanto o primeiro está ligado a conceitos que estão associados a conteúdos concretos da história, a conceitos ontológicos da realidade humana e social, como por exemplo: agricultor, impostos, nobre, camponês, revolução, etc; o segundo está relacionado a conceitos estruturais associados à construção da própria História e à sua compreensão, que possibilitam perceber como os alunos compreendem a História, como por exemplo: narrativa, relato, explicação, interpretação, mudança, continuidade, espaço, significância, empatia, causalidade, semelhança e diferença, etc (Freitas, Solé & Pereira, 2010).

Estes conceitos estão a adquirir cada vez mais importância no ensino da História pois permitem que as crianças tomem consciência histórica, conseguindo assim mais facilmente relacionar o passado e o presente da sociedade envolvente. É interessante verificar em estudos como o de Cooper (2002), que a importância atribuída a estes conceitos, ou seja, o facto de contribuir para o desenvolvimento gradual do pensamento histórico, faz com que se tenha a preocupação de trabalhar logo desde cedo estes conceitos de História com crianças mais novas.

Convém, ainda, salientar outros estudos concretizados, como é o caso de Peter Lee (2001), em que menciona que estes conceitos estão intimamente relacionados com as concepções de alunos acerca da percepção do passado, das evidências históricas e da compreensão empática. Aliás, estas investigações foram consideradas inovadoras no que respeita à investigação centrada na compreensão do pensamento histórico dos alunos, dado que através dos dados obtidos nestas investigações Peter Lee criou-se um modelo de níveis de

apropriação e compreensão do passado histórico a partir da interpretação de evidências históricas (Schmidt & Urban, 2016). Foi nesta perspectiva, que foi perceptível que a aprendizagem se processa sobretudo em termos de progressão. Assim sendo, a progressão da cognição histórica deve ser produzida partindo de uma compreensão metódica de conceitos substantivos (agricultor, revolução, democracia, datas...) e conseqüentemente da compreensão de conceitos de segunda ordem (narrativa, relato, explicação, mudança...), os quais dão consistência à História, bem como, devem ser investigados tendo em conta as ideias dos alunos de modo a evitar manter ideias menos corretas acerca da natureza da História (Lee, 2001). É neste sentido que, no Canadá, surgem os estudos de Peter Seixas sobre significância e consciência histórica, cujo objetivo passou por perceber de que forma os jovens atribuem significância ao passado e de que maneira as relações interpessoais (Escola e família) contribuem como fontes para a construção do conhecimento histórico. Foi nesta perspectiva que Peter Seixas (2004) se apercebeu que é primordial adotar tarefas que promovam a identificação das ideias prévias dos alunos. Assim, é possível constatar, que são inúmeros os estudos de carácter investigativo, explicativo, empírico e qualitativo, que se têm focado na análise de conceitos de segunda ordem e que têm proposto que as crianças e os jovens construíssem as suas ideias históricas alicerçando-se a diversas fontes de conhecimento, desde a Escola, a família, o meio social envolvente e os meios de informação e comunicação, para que desenvolvessem habilidades cognitivas particulares (Barca, 2004), centrando-se em formar conceitos em torno da multiperspetiva, explicação, narrativa, evidência, significância, empatia, mudança e consciência histórica de modo a perceber os diferentes níveis de pensamento histórico, e posteriormente, estimular a mudança das práticas educativas na sala de aula.

Neste seguimento, a Educação Histórica é relevante na formação do indivíduo, visto que, a História permite compreender o presente através do estudo do passado e vice-versa (Bloch, s.d.), ou seja, aquilo a que chamamos a função social da História, (Alves, 2009) que continua também a manter-se como um dos aspetos mais presentes nas finalidades do ensino da História nos Programas Curriculares. É por isso, que o domínio da Educação Histórica tem um desafio permanente que é o de relacionar o passado, o presente e o futuro,

isto porque deseja desenvolver nos alunos a necessidade de pensar o passado para fazer sentido o presente.

De entre as várias funções sociais da História, uma delas é capacitar o aluno a “pensar historicamente”, “a ler como um historiador”, “educar historicamente”, “pensar criticamente” e “alfabetizar historicamente” (Freitas & Oliveira, 2015, p. 58). Além disso, a História contribui mesmo para a construção de um pensamento social, para pesquisar e questionar sobre problemáticas do cotidiano, contribuindo para a formação de um aluno crítico, consciente da realidade, capaz de mudar atitudes frente aos desafios sociais e a apontar prováveis transformações impulsionadoras (Kantovitz, 2012). Ao fomentar ações que desenvolvam sentimentos de criticidade e adotando uma linguagem crítica perante certas situações, estamos a criar futuros cidadãos críticos que conduzam à transformação da sociedade e à promoção da identidade pessoal e social do aluno (Silva & Santos, 2012). Porém, para despertar o sentido crítico nos alunos, por um lado teremos de instigar atividades como os debates e diálogos abertos (Medeiros, 2012), por outro lado, terá que ser propiciado um trabalho de fontes com diferentes perspectivas sobre o mesmo facto histórico, denominado multiperspetiva em História. Ao promover este tipo de atividades estimula-se o poder argumentação dos alunos, pois a argumentação é relevante para exercício de cidadania, porque a crítica é uma atividade do pensamento que envolve julgamentos, análises, avaliações, estabelecendo relações tendo em conta alguns padrões, dado que é necessário promover momentos em que os alunos observem e estabeleçam comparações, discernindo semelhanças e diferenças para conseguirem tirar as suas próprias conclusões (Silva, 2003). Também os Programas Curriculares Nacionais enfatizam, entre os objetivos do ensino, levar o aluno a posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais.

Neste âmbito, importa ainda referenciar que a História tem uma indubitável importância para a formação de valores e atitudes, tais como a tolerância e o respeito pela diversidade dos indivíduos e das comunidades quanto às suas opções, bem com a sensibilização para atitudes de preservação do património cultural e histórico conducente à construção de uma consciência histórica. Desde logo mencionar, a importância dos valores, uma vez que estes estão presentes na produção do conhecimento histórico, sejam os

valores dos seres humanos do tempo em análise, ou dos valores do nosso tempo na figura do historiador. É aqui, que o espaço escolar assume um papel preponderante, dado que tem o dever de formar cidadãos pensantes, pois é uma instituição que possui um meio proporcionador para a construção da cidadania porque estimula a formação de agentes capazes de transformar a História, de entender o passado para criticá-lo (Kantovitz, 2012). No entanto, é necessário que o professor conduza o aluno para que este possa desenvolver uma mentalidade que priorize e valorize o exercício da cidadania, relevantes para a formação do cidadão crítico e participativo no meio que o envolve, refutando ou reformulando os conhecimentos e as imposições de crenças e valores (Zang & Klein, 2013).

Para além de a História aguçar o espírito crítico, de permitir compreender o presente através do estudo do passado e de desenvolver a formação de valores e atitudes presentes na produção do conhecimento histórico, esta área exerce também um contributo essencial na formação da identidade do indivíduo através da memória coletiva e individual, abrindo horizontes às dimensões do mundo, habituando o aluno a olhar para todos os acontecimentos como resultantes de causas e de condições muito variadas (Mattoso, 1999). Compreendemos, assim, que o ensino da História possibilita a transmissão cultural de qualquer sociedade pelo conhecimento de uma memória coletiva do passado que nos ajuda a compreender melhor o presente e até mesmo a perspetivar o futuro. Logo, a História assume um papel fundamental para a compreensão do mundo em que vivemos, dado que a consciência histórica é fruto de múltiplas representações, e que sem ela não perceberíamos quem somos (Pais, 1999). É por isso, que as aulas de História devem valorizar uma aprendizagem regionalista/patrimonial, onde o importante é aprender a reconhecer as tradições, características, valores da sociedade que se impõem pautando uma consciência coletiva que respeita todo um país, toda uma região, uma herança cultural, uma identidade coletiva, e todo um património que merece ser valorizado e preservado (Pais, 1999).

Sublinhe-se ainda, a importância das fontes históricas para o conhecimento histórico, pois é através da exploração de fontes que se consegue ter acesso ao passado, e assim responder às questões problematizadoras em História. Sem fontes históricas não é possível fazer História nem ensiná-la, e por isso, é imprescindível que o professor apresente fontes históricas, e que dê

oportunidade aos alunos de as analisar e de as explicar ao grupo turma. A utilização didática de documentos possibilita o desenvolvimento de capacidades relevantes, como o espírito de observação e análise de diferentes testemunhos históricos, contribuindo para a promoção do espírito crítico dos alunos (Proença, 1992). Porém, a exploração de documentos, também ajuda no desenvolvimento da imaginação empática, fazendo com que os alunos revivam a História (Proença, 1992). Para tal, torna-se imperioso desenvolver o conhecimento histórico através dos diferentes registos das ações humanas, dos documentos, dos monumentos, do testemunho de pessoas, de fotografias, objetos, vestuário, etc. (Fonseca, 2009). Esta ideia é fortalecida por Barca e Solé (2012) referenciada no documento das Metas de Aprendizagem do Ministério da Educação (2011), que embora já não sendo uma referência a que as escolas têm de se reger, é importante mencionar, pois trata-se de um documento que verdadeiramente contém as competências do conhecimento histórico e a forma das operacionalizar, e como tal mantém a sua relevância para a própria investigação no âmbito da Educação Histórica. Para tal, recolheu-se a ideia patente na meta de aprendizagem n.º 13, em que é defendido que o aluno ao interpretar fontes diversas, produz informação e inferências válidas e relevantes acerca do passado, e por isso, torna-se essencial que os alunos usem e interpretem diversos tipos de fontes (escritas, icónicas e orais) e com mensagens diversificadas, que se tornam cruciais para o desenvolvimento do conhecimento do passado nas suas dimensões multicausal e multiperspetiva. Deste modo, o uso de fontes históricas variadas funcionam como ferramentas de reflexão e debate da ação humana no passado, dando um precioso contributo no processo de ensino e aprendizagem e na edificação de pensamento e consciência históricos, estimulando competências de multiperspetiva em História, isto é, “a interpretação cruzada de fontes históricas, capaz de tirar o aluno da passividade e auxilia-lo no seu papel enquanto interveniente ativo na construção dos seus esquemas pessoais de conhecimento (...)” (Correia, 2013, p. 32). Note-se que o uso de fontes torna-se numa estratégia muito produtiva, dado que deve-se preparar os alunos para identificar os posicionamentos favoráveis ou contrários em relação ao conteúdo histórico trabalhado (Santana, S.d.). Todavia, é importante mencionar que “O ofício do historiador deixa de ser o de cortejar o documento para verificar a sua veracidade e passar a ser o de marcar as condições políticas

da sua produção” (Pereira & Seffner, 2008, pp. 15-16). Segundo Bittencourt (2008) um caminho possível no processo de análise e comentário de um documento, passaria por: i) descrever o documento, destacando as informações relevantes; ii) mobilizar os saberes e conhecimentos prévios dos alunos; iii) explicar o documento, associando informações e saberes; iv) situar o documento no contexto em relação ao seu autor; v) identificar a natureza do documento e explorá-lo; e por fim, vi) exercitar a crítica ao documento, identificando os limites e conexões possíveis. Assim, o uso de fontes é importante pois contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de colocar questões às próprias fontes e à informação que delas retiram, promovendo o gosto de investigar, observar e olhar historicamente para os acontecimentos (Pereira & Seffner, 2008).

Em suma, ensinar História deverá ser muito mais do que transmitir factos e descrever situações históricas avulsas, sob pena de desvirtuar as enormes potencialidades da Educação Histórica para entender o mundo. Para que tal aconteça, as crianças e os jovens “terão que progressivamente construir os seus significados do passado para melhor se orientarem no presente e conjeturarem visões de futuro, de forma sustentada” (Barca & Solé, 2012, p. 94).

2.4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O presente estudo foi desenvolvido em duas turmas, de dois ciclos de ensino distintos, integradas no mesmo Agrupamento de Escolas: uma turma do 3.º ano de escolaridade e uma turma do 6.º ano de escolaridade, por serem as turmas em que foi desenvolvida a PES, o que possibilitou a aplicação dos instrumentos de análise e das sessões de intervenção.

Posto isto, relativamente ao grupo de crianças que participaram, tem um total de 52 alunos, dado que na turma de 1.º CEB faziam parte 25 alunos e a turma de 2.º CEB tinha 27 alunos, sendo 24 do sexo feminino e 28 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os 13 anos de idade.

Além disso, a investigação também incidiu sobre duas professoras, uma professora que lecionava História e Geografia de Portugal e outra do 1.º CEB,

dado que faziam parte do contexto educativo onde foi realizado a PES, ambas possuindo mais de dezasseis anos de serviço. Por fim, é importante referir que ambas as professoras sempre se revelaram disponíveis para a realização do presente estudo, mostrando curiosidade nas práticas da professora estagiária, isto é, de como iria procurar o espírito crítico dos alunos durante as sessões.

2.5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A presente investigação exigiu por parte da mestrandia um trabalho de pesquisa no terreno, em que implicou a elaboração de planificações e intervenções, bem como de instrumentos de recolha de dados por forma a dar resposta à questão de partida já enunciada anteriormente.

Assim, o estudo foi ancorado por uma metodologia do tipo qualitativo e descritivo, ou seja, a fonte direta dos dados foi o ambiente natural e os processos foram mais importantes do que os resultados (Bogdan & Biklen, 1994). Desta forma, foi importante a utilização de variados e diversificados instrumentos para recolha de dados, visto que, permite a fiabilidade e a credibilidade da informação (Yin, 1993). Posto isto, selecionaram-se os seguintes instrumentos de recolha de dados:

i. grelha de observação direta

Recorreu-se à Observação Direta (cf. Anexo B.1.) munida de uma grelha de registo para cada aula pensada em prol do tema em estudo, em que o observador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados (Quivy & Campenhoudt, 2003; Estrela, 1994). Por sua vez, este instrumento foi utilizado ao longo das várias aulas, tanto nas aulas observadas pela professora estagiária como nas assumidas pelas Orientadoras Cooperantes. O processo de observação consistiu em observar e registar da forma mais objetiva possível o que é visualizado ao longo das práticas educativas, e em interpretar depois os dados recolhidos. Sendo possível neste tipo de processo realizar o confronto com o que é dito e planificado e o

observado (Bell, 2002). A organização das observações foi realizada através do preenchimento de guiões de observação, previamente construídos, com indicadores de orientação que focalizaram a atenção para determinados aspetos a observar. Assim, esta observação centrou-se em três grandes categorias: a) Procedimentos do professor para estimular o espírito crítico e cidadania; b) Estratégias do professor para promover a ligação do passado ao presente a partir de conteúdos históricos e c) Qualidade de informação das fontes selecionadas.

ii. entrevista semiestruturada

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas (cf. Anexo B.2.), direcionadas à amostra de alunos acima mencionada, sendo que a primeira entrevista foi aplicada antes das intervenções da mestrandia com o objetivo de compreender as conceções prévias dos alunos acerca de como o ensino da História pode potenciar o desenvolvimento do espírito crítico aliado aos valores e atitudes, bem como se o professor realiza atividades que estimulam a relação passado presente e futuro. Já a segunda entrevista foi aplicada no final da realização de todas as intervenções pedagógico-didáticas no âmbito do tema acima referido, com o propósito de analisar e comparar a primeira e a segunda entrevista, fazendo assim, uma triangulação de dados. Este instrumento de recolha de dados contou com perguntas de resposta direta, mas maioritariamente, com questões de resposta aberta para que os alunos pudessem expressar-se de forma livre e espontânea, mas também possibilitando ao investigador que se aperceba da variabilidade em torno do tema, sendo que mais tarde conduziu a uma análise de conteúdo categorial, ou seja, procedeu-se ao agrupamento de respostas numa mesma categoria sempre que partilhavam um conteúdo comum (Morais, 2005).

iii. inquérito por questionário

Foi aplicado um Inquérito por Questionário a docentes de História e Geografia de Portugal e a de Estudo do Meio (cf. Anexo B.3.), de ambos os ciclos de ensino, antes das sessões de intervenção da professora estagiária. Este instrumento teve como intuito identificar estratégias e recursos pedagógico-didáticos utilizados por estes e as suas conceções acerca do desenvolvimento do espírito crítico aliado aos valores e atitudes, identificando

a existência ou não de atividades que promovessem a compreensão da relação passado, presente e futuro. De notar, que se estruturou o presente instrumento de recolha de informação, tendo por base a inclusão de questões de resposta mais fechada e direta, acompanhadas de uma justificação, e também perguntas de resposta aberta, dado que se fossem apenas questões de resposta fechada, poderiam limitar a recolha de opiniões.

Ao longo da construção dos instrumentos de investigação, a mestranda baseou-se na metodologia de investigação-ação, visto que se recorreu a uma variedade de métodos e técnicas de recolha de informação que ofereceram à professora estagiária uma análise mais inteligível aquando da fase de análise das informações recolhidas, através de técnicas baseadas na observação, que correspondem a procedimentos centrados na visão do investigador a partir da observação direta dos factos, correspondendo às notas de campo, técnicas baseadas na conversação, centrando-se numa perspetiva dos participantes, através de momentos de diálogo e interação entre o grupo, e por fim, técnicas baseadas na análise de documentos, quando o investigador recorre a informações a partir de relatos escritos (Latorre, 2004). Por sua vez, à medida que a professora estagiária ia aplicando os instrumentos de recolha junto da sua amostra, estes serviram para mudar aspetos na sua prática educativa, ou confirmar outros que constituíam boas práticas, pois a investigação-ação assume-se como algo indispensável na mudança das práticas (Cardoso, 2014).

Além disso, foi importante este tipo de metodologia de investigação, dado que contribuiu para uma transformação de práticas da mestranda, refletindo sobre elas, planeando e agindo de outra forma ao longo das sessões de intervenção, identificando aspetos mais positivos e aspetos mais débeis, questionando ambientes de aprendizagem, tendo em vista a adoção de novas práticas e estratégias pedagógicas adequadas e motivadoras, que vão ao encontro das necessidades e potencialidades do contexto onde se insere, construindo um perfil de professor investigador e reflexivo que consiga fazer dos seus alunos cidadãos mais críticos. É por isso, uma ferramenta para ajudar a solucionar inquietudes sociais, contribuindo para que se torne num ensino com vista à transformação social (Zeichner & Diniz-Pereira, 2007).

Em suma, face ao exposto, é perceptível que a metodologia de investigação-ação tenha assumido extrema importância, visto que, por meio desta,

procedeu a um maior questionamento acerca do potencial da História no desenvolvimento do espírito crítico para a formação do cidadão crítico e participativo, direcionada para a ação, o que envolve planejar, atuar, observar e refletir de forma a melhorar (Esteves, 2008).

Convém, ainda salientar, que esta investigação focou-se ainda nos princípios da *Grounded Theory*, que é uma metodologia qualitativa que tem vindo progressivamente a ser mais utilizada pelos investigadores das Ciências Sociais e Humanas. Esta foi importante para o presente estudo, pois através dos instrumentos de recolha de dados criados pela professora estagiária, foi possível compreender as experiências e significados que os alunos construíam acerca do potencial da História no desenvolvimento do espírito crítico para a formação do cidadão crítico e participativo, tendo para isso, momentos de (re) descoberta, relacionando a teoria e a realidade estudada, em que o investigador é um elemento ativo (Fernandes & Maia, 2001).

Na perspetiva de Glaser e Strauss (1967), os investigadores que assim trabalham conduzem o seu raciocínio a uma posição à qual os dados devem adaptar-se à teoria, ao contrário da nossa perspetiva em que a teoria é que tem de se adaptar aos dados, e daí evidenciam a necessidade de ir para o terreno se se quer compreender o que está a acontecer, como foi o caso da formanda, em que teve que ir para os contextos, estudando a melhor forma de fazer esta recolha de dados e de, posteriormente, intervir com o objetivo de mudança. Neste sentido, a abordagem da investigação qualitativa em que a professora estagiária se baseou, caracterizou-se pela apresentação dos dados em categorias criadas pela mesma, organizadas hierarquicamente em termos de complexidade das respostas dadas pelo universo de alunos, bem como por uma análise como um todo com vista a esclarecer os fenómenos observados.

Por fim, essas interpretações, que assumem a forma de conceitos e de relações, são continuamente validadas por meio de comparações com novos dados, tal como foi feito no projeto em questão com a comparação de dados, ou seja, através da triangulação de dados feita pela professora estagiária, aquando a análise e discussão de resultados entre a primeira e a segunda entrevista, por forma a detetar ou não uma evolução de respostas dos alunos (Strauss & Corbin, 2008).

2.5.1. Desenho das sessões

O plano de intervenção foi desenvolvido em contextos escolares do 1.º e 2.º CEB, mais especificamente em turmas do 3.º e 6.º ano de escolaridade na Escola Y. Quanto à durabilidade das intervenções, no 1.º ciclo, ocorreu em duas sessões, todas elas no âmbito do estudo, nas quais destacamos a área do Estudo do Meio Social. No 2.º ciclo, delineou-se duas sessões interventivas sobre as temáticas da 1.ª República e o 25 de Abril de 1974.

Assim, procurou-se estruturar um conjunto de estratégias e recursos, que para além de se adaptarem às características dos alunos e do contexto, também consentissem a construção de atividades que abrangessem como estratégia principal a utilização de fontes históricas, por forma a colocar em confronto diversas fontes sobre a mesma realidade histórica (multiperspetiva em História), assim como o tratamento de informação de fontes históricas que tivessem conteúdos que permitissem desenvolver valores ligados à cidadania e outros que também permitissem relacionar o passado e o presente, para “estimular as crianças a elaborar perguntas, comentários sobre detalhes, reconhecer mudanças e permanências, proceder a sequencializações, realizar inferências e deduções”, competências fundamentais no ensino da História (Solé, 2017, p. 13). Das quatro sessões de intervenção delineadas pela professora estagiária para a investigação, duas delas foram supervisionadas e uma delas ocorreu no âmbito da integração de saberes no 1.º ciclo. Porém, houve também uma das sessões realizadas no 2.º ciclo que teve a integração de saberes, nomeadamente, a área do Português.

Posto isto, ao desenhar as sessões para o projeto, foram tidas em consideração questões como as características do grupo alvo, de forma a criar um percurso de aprendizagem sequencial e significativo. Para uma melhor compreensão das atividades e objetivos inerentes a cada sessão, apresentam-se os seguintes quadros, que espelham os aspetos principais dessas quatro sessões de intervenção para a presente investigação.

Sessão de intervenção n.º 1 <i>As realizações da 1.ª República</i>		
Data: 21/02/2018	Duração: 50 Minutos	N.º de alunos: 27
Objetivo da sessão	<ul style="list-style-type: none"> desenvolvimento da multiperspetiva 	
Conteúdos Programáticos e Metas Curriculares	<p>Domínio: PORTUGAL DO SÉCULO XX</p> <p>Subdomínio: Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926</p> <p>Objetivo geral: Conhecer as principais realizações da 1.ª República</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ol style="list-style-type: none"> Indicar as principais medidas de carácter social tomadas durante a 1.ª República. Referir medidas tomadas pela 1.ª República no sentido de diminuir a influência da Igreja junto da população. Salientar o alcance das medidas sociais e educativas tomadas durante a 1.ª República. 	
Descrição das sessões	Confrontar Anexo B.4.	

Quadro 1 - Descrição da sessão n.º 1 do 2.º CEB.

Sessão de intervenção n.º 2 <i>Os meios de comunicação</i>		
Data: 9/4/2018	Duração: 90 Minutos	N.º de alunos: 25
Objetivo da sessão	<ul style="list-style-type: none"> Ideia de mudança e permanência Relação passado/ presente Argumentação – a favor/contra 	
Conteúdos Programáticos e Objetivos Gerais	<p>Bloco 4 – A DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS</p> <p><i>6. Meios de Comunicação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Distingue os meios de comunicação pessoal e social. - Compreende a evolução dos meios de comunicação. - Identifica algumas as vantagens e desvantagens do desenvolvimento dos meios de comunicação. 	
Descrição das sessões	Confrontar com anexo B.5	

Quadro 2- Descrição da sessão n.º 1 do 1.º CEB.

Sessão de intervenção n.º 3		
O 25 de Abril de 1974		
Data: 17/04/2018	Duração: 50 Minutos	N.º de alunos: 27
Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da multiperspetiva em História 	
Conteúdos Programáticos e Metas Curriculares	<p>Domínio: PORTUGAL DO SECULO XX</p> <p>Subdomínio: O 25 de Abril de 1974 e o regime democrático</p> <p>Objetivo geral: Conhecer e compreender as causas do golpe militar do 25 de Abril de 1974</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ol style="list-style-type: none"> Relacionar as difíceis condições de vida na maioria dos portugueses, a opressão política e a manutenção da Guerra Colonial com a “grande debanda” dos portugueses e com o crescente descontentamento dos militares; Descrever sucintamente os acontecimentos da revolução militar e os seus protagonistas; Sublinhar a forte adesão popular e o caráter não violento da “Revolução dos Cravos”. 	
Descrição das sessões	Confrontar Anexo B.6.	

Quadro 3- Descrição da sessão n.º2 do 2.º CEB

Sessão de intervenção n.º 4		
O 25 de Abril de 1974		
Data: 26/4/2018	Duração: 90 Minutos	N.º de alunos: 25
Objetivo da sessão	<ul style="list-style-type: none"> Ideia de mudança Relação presente-passado A ideia de liberdade como valor importante 	
Conteúdos Programáticos e Objetivos Gerais	<p>O PASSADO DO MEIO LOCAL</p> <p><i>Feriado nacional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar elementos de censura - Reconhecer símbolos de liberdade - Descrever os acontecimentos do 25 de Abril de 1974 - Compreender a origem dos cravos na revolução do 25 de Abril - Construir um mapa concetual sobre a ideia de liberdade 	
Descrição das sessões	Confrontar Anexo B.7.	

Quadro 4 - Descrição da sessão n.º 2 do 1.º CEB.

2.6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste subcapítulo a formanda debruça-se na análise dos dados recolhidos, que foram organizadas em dois níveis: i) a análise da perspetiva dos alunos, em que se apresentam dados recolhidos das sessões de intervenção à luz de grelhas de observação direta, bem como a análise das entrevistas semiestruturadas, que resultou, posteriormente, numa triangulação de dados; e ii) a análise da perspetiva dos professores, em que os dados foram recolhidos pelos inquéritos por questionário, no qual, posteriormente, se fez uma triangulação de dados dos inquéritos por questionário e das grelhas de observação direta. Para a organização dos dados, procurou-se seguir o percurso concetual do estudo e analisar os dados de forma indutiva e dedutiva, alicerçada na metodologia da *Grounded Theory*, criando desta forma categorias de análise dos resultados (Strauss & Corbin, 2008).

2.6.1. Análise da perspetiva dos alunos

Análise de dados das sessões à luz das grelhas de observação direta

Para a análise das sessões de intervenção, foram tidas em conta as grelhas de observação direta (cf. Anexo B.1.) que se tornaram elementos cruciais para apurar de que maneira as atividades realizadas pela mestrande se tornaram pertinentes para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos. É de referir, que nas quatro sessões existiram momentos distintos de desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, com propostas didáticas diversificadas que os alunos apreciaram mas sobretudo produziram conhecimentos significativos. Para isso, foi importante evidenciar alguns aspetos dessas mesmas sessões, tendo em conta três grandes categorias: a) *Procedimentos do professor para estimular o espírito crítico e cidadania*; b) *Estratégias do professor para promover a ligação do passado ao presente a partir de conteúdos históricos*; e c) *Qualidade de informação das fontes selecionadas observadas*.

Em conformidade com os dados recolhidos pela grelha de observação direta da primeira sessão (cf. Anexo B.4.), direcionada ao 2.º CEB, destacam-

se momentos em que a professora estagiária teve como grande intenção desenvolver noções de multiperspetiva em História. Para tal, os alunos, em grupo-turma, tiveram que tentar responder a questões sobre a 1.^a República, através da análise crítica de documentos (cf. Anexo B.4.2) e da discussão de ideias, partilhando-as em grande grupo, desempenhando um papel ativo na sua própria aprendizagem, dado que, a aprendizagem é conseguida por elaboração própria e pessoal do educando. É só participando, envolvendo-se, fazendo perguntas e procurando respostas, que se desenvolve o espírito crítico. Os alunos inicialmente, estavam bastante receosos em tentar analisar os documentos com medo de errar, mas rapidamente e com questões orientadoras por parte da professora estagiária, os alunos foram identificando o que havia de comum nos vários documentos, se os autores descreviam/falavam do mesmo acontecimento histórico da mesma forma, e a justificarem a sua posição/opinião, ou seja, instigando o aluno a ler como um historiador (Freitas & Oliveira, 2015), sendo os próprios alunos a construírem o seu conhecimento histórico.

Relativamente à segunda sessão (cf. Anexo B.5.), no âmbito do 1.^o CEB, evidencia-se o momento em que se trabalhou conceitos de 2.^a ordem, através da apresentação de imagens, aos alunos, relativas à tribo Xucuru-Kariri a comunicar na atualidade (cf. Anexo B.5.1.), em que se questionou os alunos qual seria a forma de comunicação primitiva que esta tribo utilizava. Os alunos responderam rapidamente que a tribo utilizava sons e gestos para comunicar, tal como os povos primitivos, acrescentando inclusive, que desconheciam a existência de povos que comunicavam de forma primitiva. Perceberam então, que apesar das formas de comunicação terem evoluído/mudado, existe ainda formas de comunicação que permanecem/continuam na atualidade. Logo, aqui se verifica a importância de se trabalhar os conceitos de mudança e permanência para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, visto que o pensamento crítico pode produzir uma melhoria na educação, porque aumenta a quantidade e a qualidade do significado que os alunos retiram daquilo que lêem e percebem, e que expressam através daquilo que escrevem e dizem (Lipman, 1995). Foi perceptível ainda, a postura de interesse dos alunos ao visualizarem o vídeo sobre a evolução dos meios de comunicação, pois tinham como companhia uma colega especial, a Carolina, que lhes dava informações, sendo que em

cada etapa da exploração do vídeo, eram feitas questões aos alunos sobre a origem de alguns meios de comunicação, quais eram as suas funções, que tipo de meio de comunicação era e, por fim, quais as vantagens e desvantagens que a evolução desse meio de comunicação trouxe para a sociedade. Inicialmente, os alunos revelaram-se com receio de responder, mas depois observou-se a participação ativa dos mesmos em querer responder às questões e a apontar as diferenças e semelhanças, tendo por base um quadro síntese semicompleto sobre a evolução dos meios de comunicação (cf. Anexo B.5.2.). Ao trabalhar os aspetos mencionados na frase anterior, desenvolveram-se conceitos de 2.^a ordem como a mudança e a permanência, uma vez que, apesar de estes meios de comunicação terem evoluído, isto é, sofrido mudanças, existem características entre o meio de comunicação do passado e do presente que permanecem e outros que se alteram, pois é importante que o aluno formule uma vasta variedade de suposições que são essenciais para compreender o passado (Cooper, 2004).

Para terminar, destaca-se ainda, uma atividade crucial que promoveu um debate com a turma sobre as vantagens e os riscos do uso da Internet (cf. Anexo B.5.3.), pois promoveu-se uma atividade em que incentivava os alunos a fundamentarem pontos de vista e a lançar hipóteses de explicação. Notou-se que numa fase inicial, os alunos estavam um pouco envergonhados para apresentarem as suas ideias à turma, mas depois, criou-se um ambiente de confiança, o que provocou a reflexão crítica, a divergência de pontos de vista dos alunos e conseqüentemente empenho em defender a sua posição e a justificá-la, pois é defendido que o desenvolvimento do pensamento histórico deve ser estimulado em crianças desde muito cedo, uma vez que é importante compreender como a criança elabora suposições sobre a História ou como a imaginação histórica pode ser usada no processo de aprendizagem da mesma (Cainelli, 2008). Portanto, esta atividade foi importante para que se desenvolvesse a capacidade de argumentação dos alunos (favor/contra), capacidade esta inerente ao espírito crítico que leva o aluno a posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diversas situações sociais.

No que diz respeito à terceira sessão de intervenção (cf. Anexo B.6.), evidenciou-se um momento em que se desenvolveram noções de multiperspetiva em História, dado que se estimulou o desenvolvimento do espírito crítico através de vários documentos históricos (cf. Anexo B.6.1.), com

diferentes perspetivas sobre a mesma realidade histórica, neste caso em torno do início das operações do 25 de abril, em que os alunos tiveram o desafio de serem eles próprios os historiadores e analisaram vários registos históricos, entre eles, um vídeo sobre as razões que conduziram ao 25 de abril e sobre o início das operações do MFA; um mapa onde se deram os principais acontecimentos do 25 de abril; excerto das músicas *E depois do Adeus* de Paulo de Carvalho¹² e *Grândola Vila Morena* de Zeca Afonso¹³ e um excerto do filme *Capitães de Abril*¹⁴, acompanhado sempre de questões orientadoras. Por sua vez, os alunos à medida que iam analisando e criticando as diferentes fontes históricas, iam desenvolvendo posturas mais críticas argumentando a sua posição e conhecendo melhor como foi a Revolução de Abril (Cooper, 2004). De facto, os alunos tiveram um papel ativo, pois eles próprios é que iam descobrindo a História em torno do 25 de abril, como se de um *puzzle* se tratasse, pois ao analisarem e criticarem os documentos, os mesmos vão construindo, passo a passo o seu conhecimento histórico, que foi sistematizado através de um quadro síntese em forma de *puzzle* (cf. Anexo B.6.2.).

Para terminar, a quarta e última sessão (cf. Anexo B.7.), dirigida ao 1.ºCEB, denota-se o momento em que teve como grande intenção a relação passado/presente, associado à ideia de mudança e à ideia de liberdade como valor importante. Para tal, da grelha de observação direta, mobilizou-se as três categorias de análise, dado que por um lado criou-se uma atividade em que os alunos, partindo da análise e tratamento de informações de fontes históricas que relacionavam o passado e o presente, como foi o caso do poema *As portas que Abril abriu* de José Carlos Ary dos Santos (1975), juntamente com a análise de outros registos como vídeos e imagens, os alunos conseguiram ter uma visão de como era o clima que se vivia antes e depois do 25 de abril: o terror, a censura, a falta de liberdade de expressão/alegria, felicidade, liberdade, ou seja, percebendo aqui o conceito de segunda ordem, a ideia de mudança, associada claro à relação de passado / presente que foi evidenciada

¹² Música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MrW6zP161QI>.

¹³ Música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gaLWqy4e7ls>

¹⁴ Excerto do filme retirado da plataforma virtual da *LeYa Educação*.

ao longo da atividade levando os alunos a pensarem sobre o passado, estabelecendo inferências sobre os objetos e fontes que indicam como viveriam as pessoas no passado (Cainelli, 2008). Para além disso, criou-se ainda um momento em que os alunos refletiram sobre o que era a liberdade e o valor que ela tem, e para tal a formanda começou por um exercício de audição da canção *Somos livres* de Ermelinda Duarte¹⁵, em que foi trabalhada a simbologia da gaivota associada à liberdade, em que os alunos rapidamente conseguiram compreender que a gaivota é um dos elementos que também é associado à liberdade, tal como o cravo. Posteriormente, distribuiu-se aos alunos a letra da canção com lacunas (cf. Anexo B.7.3.), sendo que essas lacunas teriam entre várias palavras, três palavras-chave do que é ter liberdade, como por exemplo: Somos livres de voar; Somos livres de crescer; Somos livres de dizer, ou seja, a partir dessas ideias os alunos concluíram que a liberdade é voar quando quisermos, é crescer quando quisermos, e é sobretudo termos liberdade de expressão, tornando-os cidadãos críticos e participativos na sociedade. Para que a ideia de liberdade fosse ainda mais trabalhada, houve o preenchimento por parte dos alunos de um mapa concetual sobre o que era a liberdade (cf. Anexo B.7.4.), pois foi importante desenvolver nos alunos uma mentalidade que priorizasse e valorizasse o exercício de cidadania (Zang & Klein, 2013). A título de exemplo, os alunos disseram que a liberdade é poder falar livremente; é não ter medo; é poder conviver; é poder escolher livremente.

Análise de dados das entrevistas semiestruturadas

Foram realizadas duas entrevistas (cf. Anexo B.2.), uma antes das sessões de intervenção e uma posterior às sessões, aplicada à amostra de 52 alunos.

Posto isto, a primeira entrevista semiestruturada teve como intuito verificar e explorar as ideias tácitas dos alunos acerca do potencial da História no desenvolvimento do espírito crítico que contribua para a formação do futuro cidadão crítico e participativo. Para começar, foi lida em voz alta a

¹⁵ Canção disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AZW7XqZvvvg>.

entrevista semiestruturada e tiradas todas as dúvidas dos alunos antes de começar a gravar.

De seguida, foi feita a transcrição da entrevista e procedeu-se à análise indutiva das respostas dadas pelos alunos, no qual se criaram categorias de análise organizadas hierarquicamente em termos de complexidade das respostas dadas pelos alunos, tendo para tal, utilizado as categorias que Filipe (2017) utilizou na sua investigação sobre as lendas, mitos e tradição oral como recurso pedagógico no processo de construção do conhecimento histórico.

Categorias de análise	Indicadores de análise
Não responde	Ausência de resposta
Ideia tautológica	Respostas que se limitam a repetir a pergunta ou apenas indicam uma valorização positiva (bonita, importante...).
Ideia vaga	Respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação
Ideia válida aproximada	Respostas constituídas por uma ideia válida, mas pouco desenvolvida.
Ideia válida desenvolvida	Respostas em que integram conhecimentos prévios, explicitando de forma mais clara a ideia.

Quadro 5- Categorias e indicadores de análise das questões de reflexão da entrevista semiestruturada.

Posto isto, no que diz respeito à 1.^a questão “Na vossa opinião, para que acham que serve a História?”, que visava aferir qual a função que os alunos atribuíam à História, foi possível verificar que mais de metade da amostra não respondeu à questão, isto é, 41 alunos, o que se pode inferir que os alunos não sabiam responder à questão, ou apenas tinham receio/vergonha de responder, pensando que poderia estar mal a sua resposta. Na mesma questão, houve seis respostas que foram enquadradas na categoria de *Ideia vaga*, pois apenas continham um relato vago, necessitando que o aluno explicasse melhor para que servia a História, ficando por um relato superficial que pouco diz, como é perceptível numa das respostas:

Estudante 1: “Para explorarmos um pouco mais o país.”

Constatou-se ainda, que na presente questão, quatro alunos apresentavam respostas com a categoria de *Ideia válida aproximada*, três delas referentes

ao 2.º CEB, facto este que pode ser justificado por os alunos do 2.º CEB terem desenvolvido mais capacidades do que os alunos do 1.º CEB, e por terem ainda a disciplina de História e Geografia de Portugal. Por seu turno, apesar de nas suas respostas demonstrarem uma ideia válida, estas encontravam-se ainda pouco desenvolvidas, mas aproximadas do que é a função social da História, como se ilustra de seguida:

Estudante 3: “A História serve para aprendermos o nosso passado, sobre as guerras, para sabermos mais sobre o nosso país.”

Por último, atribuiu-se uma resposta à categoria de *Ideia válida desenvolvida*, ao 2.º CEB, pois verificou-se que a resposta dada possuía conhecimentos prévios, e que a explicação da ideia se apresentava de uma forma mais clara, chegando com alguma facilidade à ideia de que a História serve para aprender mais sobre o passado e “para evitarmos os erros do passado”, em que se nota, efetivamente, “a relação do passado, presente e futuro” (Gago, 2007, p. 98):

Estudante 2: “Eu acho que serve para nós aprendermos mais sobre o passado e para nós não cometermos os mesmos erros do passado.”

Foi possível constatar, que mais uma vez, o facto de ser um aluno do 2.º CEB, pode querer dizer que, um aluno de 2.º CEB possua mais conhecimentos e tenha desenvolvido mais capacidades do que um aluno do 1.º CEB, também pelo facto de o 3.º ano de escolaridade não possuir a disciplina de História e Geografia de Portugal.

No que concerne à questão 2.^a questão “Na vossa opinião, o que significa ser uma pessoa crítica?”, verificou-se que num universo de 52 alunos, 45 alunos, ou seja, mais de metade dos alunos, não responderam à questão, o que se pode deduzir que a maior parte dos alunos não tinha conhecimentos prévios para responder à questão, pelo facto de talvez nunca terem ouvido falar no que é ser uma pessoa crítica, tanto em contexto escolar como em contexto familiar. Enquadrou-se ainda, três respostas na categoria de *Ideia vaga*, referentes apenas ao 1.º CEB, em que se apurou que os alunos apresentavam respostas constituídas por um relato vago, mas pouco explicado, facto este porque os alunos do 3.º ano possuem menos conhecimentos do que os alunos do 6.º ano, como ilustra o seguinte exemplo:

Estudante 5: “É uma pessoa que está sempre a criticar outros.”

Constatou-se, ainda, três respostas dos alunos que se enquadravam na categoria de *Ideia válida aproximada*, relativas ao 2.º CEB, em que foram

visíveis ideias válidas, mas ainda pouco desenvolvidas, bastante aproximadas da ideia do que é uma pessoa crítica, como se pode ver no exemplo a seguir:

Estudante 4: “Para mim uma pessoa crítica é uma pessoa que tem sempre a opinião, dá sempre a sua opinião.”

Por último, com a categoria de *Ideia válida desenvolvida*, destacou-se apenas um aluno do 2.º CEB, que integrou os seus conhecimentos prévios, explicitando de forma mais clara o que era ser uma pessoa crítica, refletindo-se na sua resposta um grau de conhecimento maior e pertinente, pois efetivamente, compreende e afirma que é importante dar a opinião, justificá-la e tentar convencer o outro dessa mesma opinião, ou seja, já possui uma conceção do que é o espírito crítico e de como poderá ser desenvolvido. Paralelamente a estas respostas, a formanda questionou ainda os alunos se tinham ouvido falar do que é ser uma pessoa crítica em alguma disciplina, mais especificamente, em História ou em Estudo do Meio. A resposta do universo de alunos foi unânime, todos disseram que não, que nunca tinham ouvido, o que desafiou ainda mais a mestranda a querer desenvolver esta temática nas suas turmas, estimulando para tal nas suas sessões caminhos para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos (Medeiros, 2012).

Na questão n.º 3 “Acham que é importante sermos pessoas críticas? Porquê?”, foi importante compreender o poder de argumentação que os alunos tinham ao responder a esta questão. Assim, no universo de alunos de ambas as turmas, 41 alunos não responderam à questão. Com a categoria de *Ideia tautológica*, foram incluídas quatro respostas dos alunos, referentes ao 1.º ciclo, em que se limitaram a repetir a pergunta, ficando visível que o nível de pensamento histórico dos alunos era bastante elementar e, por isso, ser necessário capacitar os alunos para pensar criticamente (Freitas & Oliveira, 2015). Já no que diz respeito à categoria de *Ideia vaga* enquadrou-se três respostas, uma vez que estas são constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação, o que revela a necessidade de estimular nos alunos o desenvolvimento da sua argumentação para que estes não tenham receio de se explicar, de se posicionar de forma crítica sobre o que estão a observar (Silva, 2003). Um bom exemplo disso, é a seguinte resposta:

Estudante 6: “Sim, porque assim os outros ficam sempre a saber o que nós achamos.”

Atribuiu-se por fim, a categoria de *Ideia válida aproximada*, no qual foi notório quatro respostas, apenas do 2.º CEB, em que se verificou respostas

constituídas por uma ideia válida, mas ainda pouco desenvolvidas da importância de ser uma pessoa crítica, justificando a sua relevância, mencionando que se deve expressar a nossa opinião, com o intuito de preparar um futuro melhor, estando patente ainda a relação de passado, presente e futuro (Gago, 2007), e desta forma, ao darmos a nossa opinião pudéssemos mudar/contribuir para o futuro:

Estudante 6: “Podemos dar e exprimir as nossas opiniões e fazer um futuro melhor.”

No que concerne à quarta questão “Acham que a História nos pode ajudar a ser pessoas mais críticas? Como?”, num universo de 52 alunos, apurou-se que mais de metade dos alunos não quiseram responder, mais alunos do 1.º CEB do que do 2.º CEB, o que pode querer dizer que os alunos não possuem conhecimentos históricos para responderem à questão, mas também pelo facto de não se promover tarefas em que coloquem os alunos a compreender o grande contributo que a História traz para a formação de uma pessoa crítica (Proença, 1992). Além disso, houve uma resposta que foi enquadrada na categoria de *Ideia vaga*, por se verificar que a resposta era formada por um relato vago, com pouca explicação, tornando-se extremamente confusa de interpretar:

Estudante 6: “Podemos falar com outras pessoas sobre História. E se calhar as outras pessoas não sabem tanto como nós, e nós podemos dar a nossa opinião.”

Por fim, mobilizou-se a categoria de *Ideia válida aproximada*, no qual foram enquadradas três respostas, que apresentavam uma ideia válida, mas pouco desenvolvida de como a História pode contribuir para sermos pessoas críticas, em que foi perceptível, mais uma vez, o aparecimento da ideia de ser importante reparar os erros que se fez e saber como evitá-los para não fazê-los novamente, isto é, é visível que progressivamente os alunos vão construindo os seus significados do passado para se orientarem no presente e projetarem visões de futuro (Barca & Solé, 2012).

Relativamente à questão n.º 5 “Acham que o passado influencia o presente? Porquê?”, foi possível averiguar que mais uma vez, mais de metade da amostra não respondeu à questão, o que pode revelar que não tinham conhecimentos para o fazer ou porque simplesmente tinham vergonha de dar a sua opinião e de a mesma estar errada. Com a categoria de *Ideia vaga* integrou-se seis respostas, que no parecer da professora estagiária tinham um relato vago, em que os alunos não explicavam claramente a sua opinião, mas

mais uma vez, estabeleciam a relação de passado, presente e futuro, como elementos que estão interligados e interdependentes entre si, como é o caso destes dois exemplos:

Estudante 8: “Porque se uma pessoa no passado fez mal a outra pessoa, e a outra pessoa quer vingar-se pode usar o futuro para se vingar.”

Estudante 9: “Influencia porque há histórias do passado que senão houvesse o passado também não havia o presente.”

Para terminar, na análise desta questão foi ainda mobilizada a categoria de *Ideia válida aproximada*, em que se constatou uma resposta, curiosamente de um aluno do 1.º CEB, pois este deu um exemplo bastante válido do porquê de o passado influenciar o presente, afirmando que muitas ruas e cidades tem nomes de pessoas importantes que ficaram para a História, e que já morreram, e que sem essas pessoas não tínhamos no presente essas ruas e cidades, o que comprova que o aluno possui já conhecimento histórico e conseguiu estabelecer esta relação de passado/presente, “posicionando-se criticamente e justificando a sua posição sobre o seu pensamento sobre o passado” (Gago, 2007, p. 98).

Na sexta questão “Já ouviram falar em valores sociais? Conseguem dar exemplos de alguns valores sociais?”, foi apurado que mais de metade da amostra, ou seja, 41 alunos não responderam à questão. Ademais, com a categoria de *Ideia vaga* integrou-se oito respostas, por serem constituídas por um relato vago, sem que o aluno explicasse mais concretamente a sua ideia, destacando respostas maioritariamente de alunos do 1.º CEB, facto este, que se pode justificar por estes possuírem menos conhecimentos do que os alunos do 2.ºCEB. De entre as oito respostas, uma das respostas remetia para valor positivo e valor negativo, isto é, o aluno associa os valores a algo positivo e negativo, e as outras respostas estavam associadas a sentimentos, ou seja, os valores são vistos como sentimentos, não explicitando nenhuma justificação mais concreta, como pode ilustrar o seguinte exemplo:

Estudante 7: “Sentimentos. Para mim os valores são sentimentos.”

Importa ainda destacar, um aspeto importante na resposta de um dos alunos, onde este menciona que se deve respeitar as opiniões das pessoas mesmo não gostando delas, o que demonstra da parte do aluno conhecimento do mundo em que vivemos, pois apesar da existência de opiniões diferentes, podemos exprimi-las, respeitando-as, valor este muito importante no

desenvolvimento do espírito crítico que contribui para o futuro cidadão crítico e participativo na sociedade atual (Zang & Klein, 2013).

Ainda na análise desta questão, foi utilizada a categoria de *Ideia válida aproximada* enquadrando-se nela três respostas dos alunos de 2.º CEB, em que apesar de pouco desenvolvidas, aproximavam-se da ideia de valor social, dado que este ciclo alberga um maior conhecimento histórico do que os alunos do 1.º CEB, ressaltando aqui duas respostas que demonstram, efetivamente, um desenvolvimento de consciência histórica, mais especificamente, sobre o conteúdo histórico da Sociedade de Ordens, estabelecendo aqui uma associação entre os valores sociais e organização social do Antigo Regime, como é visto no exemplo seguinte:

Estudante 11: “Antigamente os filhos legítimos tinham mais valor do que os filhos ilegítimos, mas passado mais algum tempo, começaram a ter a mesma igualdade.”

Na sétima questão, “O professor faz atividades convosco que vos incentive a justificar as vossas respostas, a lançar uma explicação de uma realidade histórica? Se sim, quais?”, verificou-se a existência de mais de metade da amostra, isto é, 43 alunos não responderam à questão. A par disto, constatou-se ainda que sete respostas foram enquadradas na categoria de *Ideia vaga*, em que foi perceptível, perante a análise das respostas, que ambas as professoras promoviam atividades que incentivavam os alunos a justificar as suas respostas e a lançar uma explicação de uma realidade histórica, no 1.º CEB através da opinião dos alunos e, por vezes, com auxílio de algumas imagens, já com o 2.º CEB, recorrendo a fontes históricas para apoiar a sua justificação, pois apesar de os alunos do 3.º ano não analisarem fontes históricas, é importante que o façam, pois o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos é estimulado com o trabalho de exploração de fontes históricas (Barca & Solé, 2012).

Por último, com a categoria de *Ideia válida aproximada* encontram-se duas respostas, que no ponto de vista da mestrandia, se verifica respostas em que a justificação pedida aos alunos, é baseada exclusivamente em fontes históricas, e por isso, os alunos estabeleceram comparações, analisaram e retiraram as suas próprias conclusões, por forma a entender o passado e criticá-lo (Kantovitz, 2012), como se pode verificar nos seguintes exemplos:

Estudante 1: “A professora pede-nos para nos justificar, vendo documentos, imagens e isso.”

Estudante 3: “Eu acho que a nossa professora pede-nos justificações não apenas por palavras, mas também por documentos e imagens.”

No que concerne à componente mais prática da entrevista, esta passou pela realização de um exercício prático sobre a multiperspetiva em História, para averiguar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a interpretação e análise de várias fontes sobre o mesmo acontecimento histórico, investigando assim, se os alunos costumavam fazer este tipo de atividade em sala de aula. Para tal, iniciou-se esta atividade pela leitura, aos alunos, de três fontes históricas com perspetivas diferentes sobre o acontecimento histórico das Cruzadas. Após essa leitura, a formanda, questionou os alunos se os documentos que acabaram de ouvir tinham sido produzidos pela mesma pessoa, a que todos sem hesitação responderam que não, que não tinham sido feitos pela mesma pessoa. Então, a professora estagiária voltou a questionar os mesmos, mas desta vez perguntando aos alunos se achavam que os autores que fizeram os documentos descrevem/falam do acontecimento histórico descrito da mesma forma, e para justificarem a sua resposta. Neste caso concreto, todos responderam de forma negativa, e a professora estagiária resolveu categorizar as justificações dos alunos, em 3 níveis de progressão de inferência de respostas, tendo para tal utilizado as categorias que Filipe (2017) utilizou na sua investigação sobre as lendas, mitos e tradição oral como recurso pedagógico no processo de construção do conhecimento histórico.

Categorias	Indicadores
Inferência genérica	Respostas constituídas por um relato que demonstra já algum tipo de informação geral e apropriada.
Inferência a partir de detalhes concretos	Respostas constituídas por um relato que apresenta inferências a partir de detalhes concretos dos documentos históricos.
Inferência cruzada	Respostas constituídas por um relato que apresenta o confronto de ideias e/ou características presentes nos três documentos históricos.

Quadro 6- Categorias e indicadores de análise do exercício de multiperspetiva da entrevista semiestruturada.

Neste contexto, foram selecionadas duas respostas com a categoria de *Inferência genérica*, em que as suas respostas demonstravam já algum tipo de informação geral e apropriada, um exemplo disso mesmo é as duas seguintes respostas, no qual os alunos compreenderam que está representada a mesma realidade histórica, as Cruzadas, mas com perspectivas diferentes, aquilo a que se chama multiperspetiva em História (Proença, 1992), como se pode verificar no exemplo seguinte:

Estudante 5: “Não. Este (*aponta doc. A*) fala das cruzadas. Este fala das cruzadas (*aponta doc. B*), e este (*aponta doc. C*) também fala das cruzadas.”

Estudante 8: “Não porque eles podem ter opiniões diferentes ou então viram a História de uma forma diferente.”

Na categoria *Inferência a partir de detalhes concretos*, é evidente três respostas que são constituídas por um relato que apresenta inferências a partir de detalhes concretos dos documentos históricos fornecidos pela professora estagiária, demonstrando um pensamento e olhar capaz de perceber diferenças, sobreposições sobre a complexa realidade social (Roldão, 1987), como é o caso destes dois exemplos de resposta:

Estudante 3: “Um fala de maneira que são honrados, da coragem e outro fala da destruição e do modo deles.”

Estudante 5: “O B está a falar da civilização do ocidente e oriente e a C está a falar das cruzadas mas em desenho.”

Por fim, quanto à categoria de *Inferência cruzada* enquadrou-se duas respostas, pois constituíram relatos que apresentaram o confronto de ideias e/ou características presentes nos três documentos históricos, em que se observou o facto de os alunos perceberem que uma mesma realidade histórica pode ser interpretada através de diversos registos das ações humanas, como documentos, monumentos, fotografias, objetivos e até vestuário (Fonseca, 2009), tal como se verifica nos seguintes exemplos:

Estudante 4: “Os sentimentos são exatamente os contrários. No doc. A diz que foi muito mau, e no B foi muito bom, mais leve.”

Estudante 1: “Eles falam da mesma coisa, só que não estão a falar da mesma maneira, por exemplo, o A e o B são documentos, enquanto que o C é uma imagem.”

Para finalizar, professora estagiária ainda questionou os alunos se costumavam fazer este tipo de atividades nas aulas com os seus professores, ao qual responderam prontamente que nunca tinham feito.

Posto isto, depois de todas as sessões de intervenção pedagógico-didáticas no âmbito do tema de investigação, foi realizado pela formanda, uma segunda entrevista semiestruturada em torno das opiniões dos alunos acerca das aulas de abordagem ao desenvolvimento do espírito crítico que contribua para a formação do futuro cidadão crítico e participativo, em que constituiu um momento de reflexões finais sobre as práticas desenvolvidas em torno do tema de estudo. Para tal, e feita a transcrição das entrevistas, procedeu-se à análise indutiva das respostas dadas pelos alunos e posterior categorização.

Dito isto, relativamente à questão “O que pensam que é o espírito crítico?”, as respostas foram categorizadas conforme as categorias de análise já apresentadas no quadro 5, bem como as restantes questões. Assim sendo, foi possível ver que apenas 36 alunos não responderam à questão, demonstrando por parte dos alunos mais à vontade para dar a sua opinião, possivelmente pelo trabalho feito ao longo das intervenções em torno do projeto, e que permitiu, efetivamente, que os alunos exprimissem a sua opinião. Note-se, ainda, nesta questão, a utilização da categoria de *Ideia válida aproximada*, no qual foi possível observar que dez alunos responderam com um nível de conhecimento histórico aproximado à ideia de espírito crítico, vincando a ideia de que é importante dar a opinião sobre algo para que se chegue a conclusões, no entanto, ainda necessitavam de ser mais desenvolvidas, por forma a explicarem melhor as suas ideias. Como título de exemplo, apresenta-se esta resposta:

Estudante 3: “Eu acho que é podermos ver duas coisas totalmente diferentes, e conseguirmos dar opinião de uma coisa e de outra.”

Para terminar, na análise desta questão, mobilizou-se ainda a categoria de *Ideia válida desenvolvida*, verificou-se seis respostas, uma de cada ciclo, no qual foi visível respostas com uma explicação mais clara e fundamentada, compreendendo que é primordial exprimir a nossa opinião, defendê-la com argumentos, baseando-se em documentos históricos, para que o aluno possa construir o seu próprio saber (Proença, 1992).

No que concerne à questão “Acham que é importante conhecer o passado? Porquê?”, constatou-se que 37 alunos não responderam à questão. Neste sentido, verificou-se ainda, que com a categoria de *Ideia válida aproximada* enquadraram-se dez respostas, em que afirmam, efetivamente, a importância de se conhecer o passado, pois através dele sabemos mais sobre o que as outras pessoas fizeram e, conseqüentemente, dando o devido valor a esses

mesmos feitos. Porém, estas respostas deveriam ser melhor desenvolvidas, dando exemplos ilustrativos do que estavam a dizer. Ademais, utilizou-se a categoria de *Ideia válida desenvolvida*, apurando-se cinco respostas, que demonstravam de facto, o reconhecimento por parte dos alunos da importância de se conhecer o passado, ressaltando a ideia de que a História possibilita a transmissão cultural de qualquer sociedade pelo conhecimento da memória coletiva do passado, ajudando assim, a compreender melhor o mundo em que vivemos (Pais, 1999). E portanto, os alunos referenciaram nas suas respostas a importância de se conhecer a origem de Portugal, os monumentos, os reis, bem como coisas que foram inventadas no passado, e que, efetivamente, se tornaram num contributo essencial para a formação da identidade coletiva de um povo. A título de exemplo destaca-se a seguinte resposta:

Estudante 1: “Eu sim, porque sem a História nós não sabemos metade do que sabemos, de onde é que apareceram os reis, como é que surgiu Portugal, como é que surgiram várias construções e monumentos, como surgiram muitas coisas que existem hoje e que foram inventadas no passado.”

No que diz respeito à questão “Acham que a História nos pode ajudar a ser pessoas mais críticas? Como?”, constatou-se que 39 alunos não responderam à questão. Contudo, relativamente à categoria de *Ideia vaga*, averiguou-se apenas três respostas, do 1.º CEB, mencionando que a História pode-nos ajudar a sermos pessoas mais críticas para saber o que aconteceu, podendo ver que, de facto, a ideia é vaga e pouco explicada, o que fez com que a resposta fosse confusa. Já com a categoria de *Ideia válida aproximada*, enquadraram-se sete respostas, no qual os alunos referenciavam a ideia de que ao analisar documentos, se chega a conclusões e assim se aprende História e por isso, foi notório que os alunos aprenderam nas sessões de intervenção a colocar questões às próprias fontes, instigando o gosto de investigar, observar e “olhar historicamente” para os acontecimentos (Pereira & Seffner, 2008), como se pode ver pelo exemplo seguinte:

Estudante 8: “Por exemplo, quando observamos um documento podemos dar a nossa opinião pelo que aprendemos, dar a nossa opinião do que nós achamos que foi verdade, chegar a uma conclusão, e criar uma nova versão.”

Por último, na categoria de *Ideia válida desenvolvida* incluiu-se três respostas de um aluno do 2.º CEB, em que era notório os seus conhecimentos prévios, referindo que a História contribui para sermos pessoas mais críticas

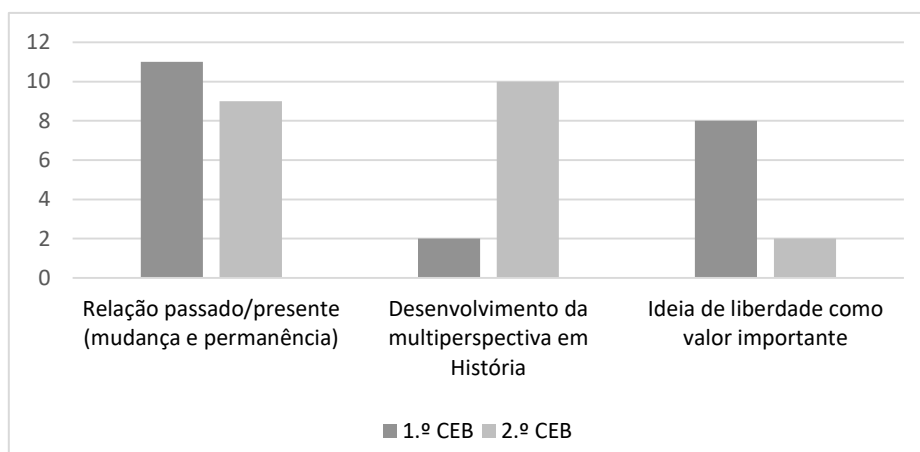
através, por exemplo, de uma simples conversa em que se pode dar opinião, ou ainda ao falar-se de um assunto histórico, ao qual se pode dar uma opinião crítica, exercitando o seu poder de argumentação (Silva, 2003).

Seguidamente, referente à questão “Depois das aulas que fizemos em que exploramos o espírito crítico e os valores, ficaram a perceber para que serve a História?”, por um lado, aferiu-se 39 alunos que não responderam à questão, por outro, apurou-se com a categoria de *Ideia válida aproximada*, onze respostas, que no entender da professora estagiária, se aproximaram mais da ideia de função social da História, referindo, por isso, que a História serve para termos consciência de evoluções históricas, para termos conhecimento dos erros que foram cometidos e das suas consequências, por forma a não voltar a cometê-los, ou seja, é patente a relação de passado, presente e futuro, construindo significados em torno desta trilogia (Barca & Solé, 2012). Para terminar, com a categoria de *Ideia válida desenvolvida*, destaca-se apenas três respostas do 2.º CEB, no qual os alunos integraram conhecimentos prévios, em que foi possível constatar que o aluno compreendeu e evidenciou na sua resposta a relação passado, presente e futuro, pois permite reviver o passado encontrando pontos de referência que diminuem a angústia e a incerteza do presente (Alves, 2009), como se pode ver no seguinte exemplo de resposta:

Estudante 8: “A História serve para aprender o passado, assim negro do nosso país, tentar aprender o que é que levou a isso para não os cometer mais e o que foi bom para nós, tentar reproduzi-lo e usar para nossa vantagem.”

Como última questão desta entrevista, a formanda quis saber qual foi a atividade que mais gostaram das suas aulas, e para tal, optou-se por categorizar as respostas segundo a grande intenção das sessões de intervenção: 1) Relação passado/presente (mudança e permanência); 2) Desenvolvimento da multiperspectiva em História; 3) A ideia de liberdade como valor importante, como se pode observar no seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Intenções das atividades que os alunos mais gostaram das aulas de Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal.



Quanto às atividades que os alunos mais gostaram, conclui-se que no 1.º CEB de uma amostra de 25 alunos, 11 alunos selecionaram como atividade predileta, uma atividade cuja a intenção didática é *Relação passado/presente (mudança e permanência)*, nela trabalhando conceitos de segunda ordem como mudança e permanência. Um bom exemplo disso foi a aula sobre os meios de comunicação, que teve como grande foco trabalhar a ideia de mudança e permanência sobre os diferentes meios de comunicação. A par disto, a intenção de trabalho que esteve como preferência em segundo lugar foi a *Ideia de liberdade como valor importante*, embora apenas oito alunos assim a manifestem, tendo sido construído um mapa concetual sobre a ideia de liberdade, no qual os alunos discutiram a importância da ideia de liberdade e como é que a Revolução de Abril contribuiu para a sua reposição em Portugal, tendo sido, assim, possível demonstrar que a História influencia a formação de valores e atitudes (Kantovitz, 2012).

No que concerne ao 2.º CEB, é visível a notória predileção de dez alunos por atividades que envolvessem a intenção didática de desenvolvimento da multiperspetiva em História, no qual foi estimulado um trabalho de fontes com diferentes perspetivas sobre o mesmo facto histórico, o que pode ter provocado nos alunos curiosidade em compreender que não existe uma única versão de um acontecimento histórico, mas sim várias, que devem ser consideradas e analisadas, um bom exemplo disso foi a aula sobre a 1.ª República. Por fim, outra intenção didática destacada por nove alunos, é, mais

uma vez, a relação de *passado/ presente (mudança e permanência)*, que poderá ser justificada pela curiosidade que os alunos têm em compreender que o passado deixou marcas, vestígios para o presente (Mattoso, 1999).

Triangulação de dados das duas entrevistas semiestruturadas

Depois de analisadas ambas as entrevistas foi importante fazer uma análise entre a primeira entrevista semiestruturada e a segunda entrevista semiestruturada, isto é, uma triangulação de dados, baseada no princípio central da *Grounded Theory*, utilizando, para tal, o método da comparação, explicitando as principais diferenças e semelhanças existentes entre ambas as entrevistas e a sua possível justificação.

Assim, e de uma forma geral, pode-se apurar que houve uma significativa progressão nas respostas dos alunos entre a primeira entrevista e a segunda entrevista, que pode ser justificado pelo facto de na primeira entrevista os alunos terem concepções prévias ainda muito vagas em torno do potencial da História para o desenvolvimento do espírito crítico que contribua para a formação do futuro cidadão ativo e participativo, enquanto que na segunda entrevista, os alunos construíram conhecimentos, através das várias sessões de intervenção, que os ajudaram a dar respostas mais aproximadas, chegando até a respostas de *Ideia válida desenvolvida*, no qual os alunos explicitavam de forma mais clara as suas ideias. A título de exemplo do que foi mencionando anteriormente, ressalva-se a questão “Para que acham que serve a História?”, que foi perguntada aos alunos na primeira e segunda entrevista, embora estruturada de forma diferente, em que os alunos revelaram níveis de progressão de resposta distintos. Ora, na entrevista inicial, houve seis respostas categorizadas como *Ideia vaga*, constituídas por um relato vago, o que já não se verificou na entrevista final, pois não existiram respostas com categoria de *Ideia vaga*. Por sua vez, com a categoria de *Ideia válida aproximada* apurou-se que na entrevista inicial haviam apenas quatro respostas, já na entrevista final, verificou-se onze respostas, o que revelou uma progressão de resposta dos alunos, dado que os alunos já conseguiam chegar mais facilmente a uma ideia aproximada da função social da História.

Um outro exemplo desta progressão de respostas entre as duas entrevistas, foi o caso da questão em que se pretendia saber a opinião dos alunos sobre o que achavam ser uma pessoa crítica, no qual foi visível que a ausência de

resposta dos alunos foi maior na primeira entrevista, havendo 45 alunos que não responderam, enquanto que na entrevista final, houve a ausência de resposta por parte de 36 alunos, o que pode querer dizer que os alunos na segunda entrevista sentiram-se muito mais confiantes em mostrar o seu conhecimento e em expressar a sua opinião, o que não aconteceu com o momento da entrevista anterior. Além disto, assistiu-se, numa primeira entrevista, a três respostas com a categoria de *Ideia vaga*, já na última entrevista verificou-se um maior número de respostas categorizadas de *Ideia válida aproximada*, o que pode querer dizer que houve progressivamente respostas aproximadas da ideia do que é o espírito crítico, dando para isso alguns exemplos.

Como último exemplo ilustrativo dessa progressão de respostas por parte dos alunos, evidencia-se a questão em que se interpelou os alunos se achavam que a História nos poderia ajudar a ser pessoas críticas e como o poderia fazer, destacando neste caso, o número de alunos que não respondeu, que passou de 48 alunos para apenas 39 alunos, que embora ainda com um número elevado, diminuiu da primeira para a segunda entrevista. O mesmo se apurou relativamente à categoria de análise de *Ideia válida aproximada*, que numa primeira entrevista era de três e que veio a ser aumentada, progressivamente, para mais do dobro, nomeadamente, para sete respostas, constatando-se ainda, três respostas consideradas de *Ideia válida desenvolvida* na última entrevista, podendo deduzir-se que os alunos desenvolveram mais as suas ideias relativamente à conceção de que a História nos pode ajudar a ser pessoas mais críticas.

2.6.2. Análise da perspectiva dos professores

Análise de dados dos inquéritos por questionário

O inquérito por questionário (cf. Anexo B.3.) foi aplicado, antes das sessões de intervenção da professora estagiária, a duas Orientadoras Cooperantes, sendo que, uma leciona a área disciplinar de Estudo do Meio no 3.º ano, e a outra docente leciona a área curricular de História e Geografia de Portugal no 6.º ano e ambas possuíam mais de dezasseis anos de serviço.

Quando questionadas, se consideram que a História e Geografia de Portugal é uma disciplina potencializadora do desenvolvimento do espírito crítico e dos valores humanos, ambas reconhecem que permite o desenvolvimento do espírito crítico e dos valores humanos, uma vez que, referem que possibilita aos alunos conhecerem o seu antepassado histórico/cultural, favorecendo assim o conhecimento de factos e acontecimentos, promovendo o pensamento histórico, e dando mais valor a esse conhecimento.

No que diz respeito à questão 2, “Acha que a sua prática pedagógica contribui para que os alunos consigam desenvolver posturas mais críticas em relação à informação a que têm acesso, por exemplo, através dos meios de comunicação de social?”, mais uma vez, as duas Orientadoras Cooperantes responderam que sim, sendo que uma das orientadoras justifica a sua resposta dizendo “Porque vivem a vida atual que temos”, o que pode querer dizer que a sociedade em que vivemos, nos oferece mais possibilidades de analisar e dar a sua opinião, dado que, estamos numa época em que a informação nos chega mais rapidamente e nos permite tecer opiniões e analisar pontos de vista diferentes. Contudo, a outra Orientadora Cooperante justificou a sua opção afirmativa, referindo que o faz através do esclarecimento e alerta de como os alunos devem filtrar informação variada. Quando questionadas com que periodicidade o faziam, ambas retorquiram a opção quase sempre, o que revelou que tentam criar momentos na sua prática que promova nos alunos posturas críticas em relação a informação a que têm acesso, e que muitas vezes levam para a sala de aula para ser discutido por toda a turma.

Quando inquiridas sobre se costumam aliar os valores e o espírito crítico em conteúdos históricos na sua prática educativa, ambas afirmam que sim, referindo que o fazem através do diálogo, de debates e de reflexões. Apontaram ainda, que conteúdos lhes pareciam ser mais exequível o desenvolvimento de valores e do espírito crítico dos alunos, nomeadamente, na disciplina de Estudo do Meio e na de História e Geografia de Portugal, no qual a inquirida que leciona a área de EM, responde que é mais possível esse desenvolvimento com conteúdos como “O Meio Local passado”, “Os símbolos locais e regionais” e “As Culturas de outros povos”. Já na disciplina de História e Geografia de Portugal, a docente inquirida menciona somente o 25 de abril, o que causa alguma estranheza para a mestranda, uma vez que, a

disciplina de HGP deveria ter mais conteúdos que potenciem o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, do que a disciplina de Estudo do Meio, dado que, esta última disciplina tem bastantes conteúdos relacionados com a área das Ciências Físico-Naturais, que embora seja uma área potencializadora do desenvolvimento do espírito crítico nos alunos, através, por exemplo, de uma cidadania responsável em torno das preocupações ambientais, o foco desta investigação direcionava-se apenas para conteúdos das Ciências Humanas e Sociais que permitissem trabalhar o espírito crítico. Note-se, ainda, que na alínea em que solicitava para esclarecer o motivo dos conteúdos em que parecia ser mais exequível o desenvolvimento dos valores e do espírito crítico dos alunos, apenas uma professora respondeu, dizendo que se tratava de conhecimento, o que se pode deduzir, e tendo em conta os vários anos de experiência da professora, que a mesma possui conhecimentos, advindos de outras práticas educativas, que lhe permite afirmar que o conteúdo que mencionou é propiciador para o desenvolvimento dos valores e espírito crítico.

Relativamente à questão 4, “Na sua opinião, os alunos conseguem compreender criticamente que o passado influencia o presente, e que alguns dos valores do passado não são os mesmos nos dias de hoje?”, as duas professoras consideraram que os alunos conseguem sempre estabelecer relações entre o passado e presente, e que as atividades em que privilegiam este aspeto regem-se por momentos que, na visão de uma das professoras, passa pela promoção de diálogo sobre o meio onde vivem, através das mudanças pelo que passou, recorrendo para tal à exploração de um PowerPoint sobre o seu passado local, acompanhado de questões orientadoras feitas pela professora que permitiram aos alunos uma maior reflexão. A outra docente revela que promove atividades que beneficiem este aspeto efetuando “um paralelismo entre o passado e o presente”, mas não especificando a forma como o faz.

Na questão seguinte “Na sua opinião, quais os conteúdos das fontes, aliada a uma atitude de intencionalidade de educação histórica por parte do professor, que podem propiciar mais o desenvolvimento do espírito crítico?”, para surpresa da mestrandia, ambas as inquiridas selecionaram a opção “Seleciona e promove o tratamento de informação de fontes históricas e historiográficas que tenham conteúdos que podem permitir desenvolver

valores ligados à cidadania.”, uma vez que, seria mais espetável que a docente de 6.ºano escolhesse a opção em que refere a seleção e promoção de fontes históricas e historiográficas que desenvolvam noções de multiperspectiva em História, dado que na disciplina de HGP o conhecimento histórico se constrói, substancialmente, pela análise de diversas perspectivas do mesmo facto histórico, aspeto este que a mestranda observou quase sempre em aulas observadas da docente em questão. No entanto, a professora de EM ao seleccionar a opção, “Promover o tratamento de informação de fontes históricas e historiográficas que tenham conteúdos que podem permitir desenvolver valores ligados à cidadania”, esta pode ser justificada pelo facto de o Programa de Estudo do Meio ter conteúdos direccionados para os valores e para a cidadania.

As inquiridas, quando questionadas se na sua prática pedagógica costumavam trabalhar com os alunos o confronto de fontes de diferentes proveniências que dizem respeito à mesma realidade história, é notória a resposta afirmativa de ambas as docentes, porém, diferentes na forma como o fazem, pois a docente que leciona o 6.º ano menciona que o faz através da análise de fontes diversas, ou seja, promovendo o desenvolvimento da multiperspetiva em História, enquanto que a docente de EM indica que o faz de forma a alertar para o civismo para viver em sociedade, através do diálogo, o que se pode inferir que a professora privilegia momentos em que haja partilha e confronto de diversas opiniões.

Quando questionadas se seleccionam e promovem o tratamento de informação de fontes históricas e historiográficas que tenham a intenção de desenvolver valores ligados à cidadania nas nossas crianças e pequenos jovens, ambas responderam que sim, e quando questionadas que tipo de fontes utilizam para isso, a professora de HGP menciona que o faz através de textos, filmes e depoimentos, já a professora de EM, refere que o faz através da Internet e do diálogo.

Na última questão, em que os inquiridos são questionados se a Escola envolvia a comunidade em projetos que desenvolvam os valores e o espírito crítico dos alunos, ambas afirmam que sim, sendo que uma das Orientadoras Cooperantes mencionou que a Escola promove exposições de trabalhos alusivos a determinados temas, e a outra professora refere que são todos os projetos existentes no Agrupamento, por ser um Agrupamento TEIP.

Em súmula, após a breve análise das respostas ao Inquérito por Questionário s Orientadoras Cooperantes, as professoras inquiridas demonstraram que nas suas práticas tentavam promover atividades que desenvolvessem o espírito dos alunos, tendo a preocupação de fazer com que os alunos compreendessem criticamente que o passado influencia o presente, e que alguns dos valores do passado não são os mesmos nos dias de hoje. , também, de referir que as duas professoras reconhecem que a HGP  uma disciplina potencializadora para o desenvolvimento do espírito crítico e dos valores humanos. Porém, a professora da área do EM reconhece que esta disciplina também pode promover o desenvolvimento do espírito crítico e dos valores humanos, prova disso  a identificação pela docente dos conteúdos programáticos que o podem estimular, como  o caso de “O Meio Local Passado”, “Os símbolos locais e regionais” e “As Culturas de outros povos”.

Triangulação de dados dos inquéritos por questionário e das grelhas de observação direta

Importa ainda mencionar, a necessidade de se ter feito uma triangulação de dados entre as respostas obtidas nos inquéritos por questionário e os registos obtidos na grelha de registo de observação direta, em que verificou-se, que de facto, a docente do 1.º CEB em algumas das suas práticas direcionadas para a parte das Ciências Humanas e Sociais, estimulava atividades em que apresentava várias imagens sobre o passado do meio local, por forma os alunos analisarem diversas imagens sobre o seu meio local há alguns anos atrás, como por exemplo, o nome de certas ruas, tentando estabelecer uma ligação do passado ao presente. O mesmo se verificou, que em alguns momentos de análise de imagens, a professora instigava a promoção do diálogo entre os alunos para que estes justificassem as suas opiniões relativamente ao que observavam nas imagens, ainda que por vezes, a justificação não partisse delas, mas do senso comum dos alunos. Portanto, pode-se concluir que existe a tentativa, por parte desta docente, em desenvolver práticas, ainda que muito rudimentares e superficiais, em que estimulasse o espírito crítico e cidadania nos alunos, com o propósito de promover a ligação do passado ao presente, no entanto, sem ser apoiados por fontes históricas, visto que, os alunos são começam a abordar a História e

Geografia de Portugal a partir do 4.º ano de escolaridade, o que não impede de se desenvolver práticas que o estimule muito antes.

No que diz respeito às grelhas de observação registadas pela mestranda sobre algumas práticas pedagógicas da Orientadora Cooperante do 2.º CEB, e em conformidade com as respostas dadas no Inquérito por Questionário, foi possível averiguar a existência de mais atividades de multiperspetiva em História, no qual a docente incentivava os alunos a fundamentar pontos de vista, a lançar hipóteses de explicação de realidades históricas sempre com base em fontes históricas e historiográficas, colocando questões em que os alunos pudessem explorar as suas vivências e relacioná-las com os seus próprios valores. A professora estagiária constatou, ainda, que existe a tentativa de promoção de estratégias que estimulassem a ligação do passado ao presente, partindo sempre de fontes históricas, como foi o caso da aula em que o tema foi a participação de Portugal na 1.ª Guerra Mundial, no qual se verificou uma preocupação da professora em realizar atividades que permitissem os alunos lançarem hipóteses explicativas e seus pontos de vista, bem como compreender a relação passado/presente, neste caso concreto, com as consequências da 1.ª Guerra Mundial, deixando que os alunos analisassem e colocassem questões aos documentos históricos, por forma, a compreenderem que os atos do passado têm repercussões no presente. Além disso, constatou-se ainda, que nesta mesma aula, a docente promoveu noções de multiperspetiva em História através de dois documentos sobre as perdas e despesas militares de Portugal na 1.ª Guerra Mundial, para que os alunos contactassem com várias perspetivas sobre o mesmo facto histórico.

2.7. CONCLUSÕES FINAIS DO ESTUDO

Ao desenvolver esta investigação nas turmas em questão, instalou-se um grande desafio, não só para os alunos, mas também para a professora estagiária, dado que, por um lado, a mestranda teve que investigar bastante sobre o tema para conseguir desenvolver atividades que fossem pertinentes, adequadas e relevantes que desenvolvessem o espírito crítico dos seus alunos e, por outro lado, os alunos nunca tinham feito atividades deste género e tão

pouco imaginavam que a História potencializava uma série de capacidades transversais, pois na perspetiva deles a História era essencialmente para ser memorizada.

De forma generalizada, verifica-se que este projeto desenvolvido em duas turmas do 1.º e 2.º ciclos originou alterações no desempenho dos estudantes ao nível do desenvolvimento do espírito crítico. Esta progressão, é corroborada por todos os instrumentos de recolha de dados, desde as entrevistas semiestruturadas, as grelhas de observação até à participação ativa por parte dos estudantes nas sessões de intervenção, ainda que, de forma mais evidente em algumas delas. Com a aplicação do inquérito por questionário a docentes de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio, foi possível averiguar a existência de tentativas de desenvolvimento de práticas, ainda que por vezes, muito rudimentares e superficiais, em que estimulasse o espírito crítico e cidadania dos alunos e promovesse a ligação do passado ao presente, constatando ainda algumas práticas de multiperspetiva em História por parte da Orientadora Cooperante do 2.º CEB, visto que, utiliza fontes históricas no ensino da História, de forma cruzada e com diferentes perspetivas sobre o mesmo facto histórico, facto este, também observado pela mestrandia na sua grelha de registo de observação direta. Quanto às duas entrevistas semiestruturadas, é possível concluir que houve uma progressiva melhoria na consistência das respostas dos alunos, derivado não só, mas também, dos conhecimentos construídos pelos alunos ao longo das sessões de intervenção propostas pela mestrandia, verificando deste modo, respostas mais próximas da categoria de *Ideia válida aproximada* e de *Ideia válida desenvolvida*.

Importa ainda referenciar, que de uma forma geral, foi perceptível a motivação, o interesse e a participação dos alunos ao longo de todas as sessões de intervenção, visto que, sem estes fatores a aprendizagem não teria sido tão significativa e produtiva para os alunos.

Assim sendo, em resposta à questão de partida “Quais as potencialidades do ensino da História para o desenvolvimento do espírito crítico para formação do futuro cidadão crítico e participativo?”, no qual se pretendia investigar o potencial do ensino da História para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, e tendo em conta a análise de resultados de todos os participantes, pode-se concluir que, de facto, a História tem imensas potencialidades no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, pois

traçou-se um caminho em que se pretendeu preparar os alunos para o futuro, para que eles aprendessem a lidar com a informação que recebiam de um modo crítico, mas fundamentado, distinguindo o que são dados informativos de opiniões, pois ao fomentar o sentido de análise crítica permitiu que os alunos fundamentassem escolhas, lançassem hipóteses e tomassem decisões, de modo a facilitar a estruturação de um pensamento histórico, através de momentos e estratégias de aprendizagem, em que os alunos se sentiram motivados por aprender História e Geografia de Portugal. Além disso, este estudo teve ainda como meta, o desenvolvimento de atitudes e valores dos alunos, por forma a conduzir a uma integração e intervenção democráticas na sociedade que o rodeia, contribuindo assim para a formação de um cidadão crítico e participativo.

Importa sublinhar ainda, que a professora estagiária reconhece que o presente estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente, pela sua pequena amostra de respostas dos alunos e pelo reduzido número de sessões de implementação, que impossibilitou responder afirmativamente ou negativamente à questão de partida.

Em suma, por tudo o que foi apresentado, este estudo cumpriu os objetivos delineados pela professora estagiária, verificando que a investigação desenvolvida nas duas turmas originou alterações na forma como os alunos viam a HGP, compreendendo agora o potencial da História no desenvolvimento do espírito crítico e reconhecendo o seu papel no exercício da cidadania.

3. PROGRAMAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM SALA DE AULA

É necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisas.

(Arends, 1995, p.19)

O presente Relatório contempla uma parte fundamental de planificação e intervenção em sala de aula, que teve como ponto de partida a conceção do modelo de formação de professores contemplada no Curso de Mestrado em Ensino do 1.ºCEB e Português e História e Geografia de Portugal do 2.ºCEB, cujo processo assenta na interação entre teoria e prática, que procura responder a um perfil de professor plural e flexível, capaz de promover e praticar articulação e integração de saberes entre as áreas de especialidade e ciclos de ensino, respeitando as especificidades de cada área.

Importa referir que, durante muito tempo, crianças, jovens e adultos foram levados a acreditar que a missão da educação era a de dominar ou arrecadar factos, princípios e técnicas que foram selecionados de forma a serem incluídas numa ou noutra área de estudo, “em vez de aprenderem como poderiam ser usados para informar objetivos da vida real” (Beane, 2002, p. 50). Contudo, segundo o autor referido anteriormente, vários teóricos e profissionais da educação defendem a integração curricular nas escolas, de forma a tornar o conhecimento, como instrumento dinâmico que é, útil na abordagem às questões na vida dos indivíduos. Esta perspetiva estudada surge pela necessidade de os professores se afastarem de práticas pedagógicas típicas de um ensino tradicional subjacente a um currículo invariável, que foca a ação educativa em práticas fragmentadas (Alonso, 2002; Leite, 2003). Um

dos decretos-lei que corrobora esta ideia é o DL n.º 6/2001 de 18 de janeiro¹⁶ que refere, precisamente, que a gestão do currículo pressupõe a existência de áreas curriculares que visam a realização de aprendizagens significativas, tendo como principal objetivo a formação integral dos estudantes, munido-se, para isso, da articulação e da contextualização dos saberes.

Aparecem assim interligados à articulação de saberes três conceitos - a multidisciplinaridade (ou pluridisciplinaridade); a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, formando um *continuum* de integração progressiva dado que, a interdisciplinaridade supera a multidisciplinaridade porque “vai mais longe na análise e confrontação das conclusões” (Pombo, 2004, p. 33). Assim, segundo Leite (2012), quando existe pontualmente um estabelecimento de relações entre as disciplinas e o currículo encontra-se fragmentado em disciplinas, está implicado o conceito de multidisciplinaridade, conceito este utilizado na prática pedagógica da professora estagiária. Já a interdisciplinaridade realiza-se quando se verifica a criação de um grupo de disciplinas que se interrelacionam, desenvolvendo uma visão global e holística das situações. Por fim, a transdisciplinaridade é o conceito que mais esbate fronteiras entre disciplinas, articulando curricularmente e explorando os conteúdos que estão subjacentes às áreas disciplinares, beneficiando a facilitação da interpretação e compreensão da realidade (Leite, 2012).

Revela-se importante referir que, para além destes três conceitos, existem duas dimensões no âmbito da articulação de saberes que estiveram presentes ao longo da PES: a articulação vertical e a articulação horizontal. Como já referido anteriormente no capítulo 1, a PES realizou-se em dois ciclos diferentes, mas em simultâneo, com um formato que pretendia responder a um perfil duplo de professor, capaz de estabelecer diversas formas de articulação do saber. Para tal, por um lado, pretendeu-se desenvolver práticas de articulação vertical entre anos de escolaridade e ciclos de estudo, tendo a mestranda desenvolvido percursos de aprendizagem em dois ciclos, o 1.ºCEB e o 2.º CEB, com uma turma de 3.ºano e duas turmas de 6.ºano de escolaridade. Além disso, a futura professora teve o privilégio de trabalhar com os dois ciclos

¹⁶ Informação retirada DL n.º 6/2001 de 18 de janeiro

de ensino ao mesmo tempo dentro do mesmo edifício escolar, aspecto este que se tornou um pouco facilitador ao nível de deslocções e permitiu maior facilidade de contacto com os Orientadores Cooperantes. Ademais, a PES, para além de promover práticas em torno da articulação vertical, pretendeu ainda desenvolver momentos de aprendizagem nos alunos em que se potencializasse a articulação horizontal, visto que, se trata da dimensão que relaciona as diferentes áreas do saber presentes em cada ano de escolaridade.

Paralelamente a isto, foi importante ao longo das práticas organizar os percursos pedagógico-didáticos em Unidades Didáticas, isto é, uma sequência de aprendizagem, com atividades organizadas num determinado tempo, distanciando-se, assim, das práticas educativas que transformam o ato de aprender em peças soltas que só juntas é que terão algum significado para o aluno. Assim, essas Unidades Didáticas previam o trabalho entre ciclos diferentes, através, por exemplo, da organização de duas aulas para o 2.º CEB e outras duas ou três para o 1.º CEB, promovendo deste modo, uma planificação onde a articulação vertical estivesse presente, assim como planificações em que relacionasse as diferentes áreas do saber presentes em cada ano de escolaridade, por exemplo, que contemplassem momentos de integração de saberes matemáticos no 1.ºCEB, bem como a articulação de saberes entre Português e História no 2.ºCEB, estimulando para tal percursos de aprendizagem que permitissem uma articulação horizontal. Por sua vez, a mestranda acredita que a planificação das aulas em unidade didática permitiu aos estudantes participarem em aulas que desenvolvessem as suas competências linguísticas, promovendo a reflexão e relacionando a evolução das aprendizagens com as capacidades e motivações dos discentes (Gonzalo, 1997). Para que fossem feitas unidades didáticas pertinentes, revelantes e adequadas, foi necessário que a formanda criasse o seu mapa de regências, para que os momentos de intervenção fossem planeados de forma atempada e consistente, de forma articulada e com uma sequência lógica. Este mapa de regências contou com três momentos cruciais, momentos de Observação e Cooperação de aulas dos Orientadores Cooperantes, intercalando com momentos de Regência, em que a responsabilidade era da professora estagiária. Assim, foi visível neste mestrado a preocupação em promover práticas de integração de saberes, procurando desenvolver junto dos alunos uma formação integral, possibilitando que a criança interprete o mundo na sua

globalidade, permitindo a diferente leitura de uma mesma situação, sendo fácil perceber que quando se conjugam diferentes pontos de vista, conseguem-se realizar novas interpretações da realidade, uma vez que foram relacionados diferentes conteúdos (Leite, 2012; Morin, 1999).

Assim, na visão da futura professora, por acreditar que a articulação de saberes é um meio de articular o currículo para que se estabeleçam relações entre as diversas disciplinas e os seus respetivos conteúdos (Leite, 2012), a integração curricular é vista pela mesma, como uma perspetiva desafiante que foi assumida e que quer tornar constante na sua prática pedagógica, dado que, o ensino deve envolver as diferentes áreas do saber com as experiências e vivências dos alunos, para constituir momentos de grande riqueza curricular que estimulem o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de criticidade.

Além disso, e sendo um dos princípios do sistema educativo português, é indispensável a diversificação da ação educativa, no sentido de aproximar a Escola à realidade das crianças (Decreto de Lei n.º46/86, de 14 de outubro)¹⁷. Atualmente, as crianças aprendem utilizando o computador como uma fonte de informação (Catalão & Maia, 2002). Nesta ótica, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) representam um influente meio que pode ser usado como uma estratégia de aprendizagem socioconstrutivas, ao alcance de aprendizagens significativas, concretas e duradouras. Com efeito, as TIC estiveram enquadradas na prática educativa da formanda, por forma a valorizar a criança, os seus projetos, possibilitando o debate, promovendo assim, posturas críticas face à informação. Todavia, atendendo à diversidade dos meios tecnológicos, o enfoque da ação do docente deve recair no saber procurar, saber interpretar, saber criticar e saber gerir informação (Catalão & Maia, 2002). Para tal, torna-se essencial uma atitude aberta e construtivista, onde “a utilização das TIC será mais uma ferramenta ao dispor dos professores, quer como forma de motivação para os alunos nos conteúdos escolares, quer como auxílio na aquisição de diversas competências transversais ao currículo do 1º CEB” (Mota & Coutinho, 2011, p. 443).

¹⁷ Informação retirada Decreto de Lei n.º46/86, de 14 de outubro

Ademais, importa salientar o papel crucial da supervisão, entendido como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, que se tornou essencial para o desenvolvimento profissional da professora estagiária (Alarcão & Tavares, 1987, p. 18). Para tal, é extremamente importante que o docente tenha a perceção de que a prática educativa fica mais estruturada, mais completa, quando é acompanhada de uma partilha reflexiva com os professores Supervisores Institucionais.

Sendo assim, e tendo por base as particularidades deste mestrado, foram pensadas pela mestranda intervenções que tiveram em conta esta mesma articulação e integração entre ciclos de ensino, e tendo em consideração as metodologias próprias de cada área disciplinar.

É nesta linha, que serão expostas de seguida, essas mesmas sessões de intervenção, partindo dos princípios pedagógicos das áreas de especificidade que influenciaram todas as opções metodológicas, e que foram alvo também de reflexões sistemáticas com o intuito de melhorar a prática desenvolvida. No entanto, importa referir que existe uma grande discrepância entre a quantidade de planificações de Estudo do Meio/HGP e Português, pelo facto de muitas já terem sido apresentadas a propósito da componente investigativa.

3.1. ESTUDO DO MEIO NO 1.º CEB E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB

O Estudo do Meio é uma disciplina que tem um carácter globalizante, uma vez que, integra várias áreas, como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnologia, a Física e Química e Biologia, tornando-se por isso fulcral o papel do professor na gestão do processo de ensino e aprendizagem.

Posto isto, foi importante para a mestranda compreender a metodologia desta área disciplinar, assim como as potencialidades que esta tem para a formação académica e social dos alunos.

No que concerne à área das Ciências Humanas e Sociais (CHS), o seu contributo passa pela promoção da memória coletiva, tornando os indivíduos, na sua formação, seres mais completos (Monteiro, 2001). Para além disso, informa-os numa perspetiva global sobre a evolução da Humanidade, desenvolvendo noções de espaço e de tempo, bem como competências de pesquisa e criticidade, formando cidadãos que sabem pensar (Manique & Proença, 1994; Félix, 1998). Ao dar incremento à criticidade, as CHS proporcionam aos jovens aprendizes o contacto com diferentes perspetivas e realidades, permitindo a construção de valores como a solidariedade e tolerância, valores estes inegavelmente importantes para uma vida harmoniosa e pacífica em sociedade (Proença, 1992).

As CHS iniciam-se através do estudo do meio local, uma vez que, nesta faixa etária, o pensamento das crianças passa por um conhecimento concreto acerca da realidade. Já no 4.º ano o conhecimento histórico de espectro nacional começa a fazer parte integrante do currículo. No 2.º CEB, as CHS aparecem representadas pela disciplina de História e Geografia de Portugal, sendo que, o Programa desta área de estudos amplia os conhecimentos adquiridos pelos alunos no 1.º Ciclo, transitando do conhecimento do meio local para o conhecimento do meio nacional, e por isso, os conteúdos a ser estudados pelos estudantes são mais complexos e exigem uma maior compreensão do espaço e do tempo (Ministério da Educação, 1991). Assim, a ação pedagógica de docente no Estudo do Meio, deve possibilitar aos estudantes momentos de observação, análise e interpretação de aspetos do meio envolvente, com o propósito de no futuro serem capazes de compreender, intervir criticamente e transitarem do conhecimento do meio para o conhecimento do mundo (Roldão, 1995; Carvalho & Freitas, 2010).

Para nortear a nível nacional a atividade docente nesta área, atualmente existem dois documentos que regulam a prática educativa neste ciclo de estudos: o Programa de HGP (1991) e as Metas Curriculares de HGP para o 2.º CEB (2013). Através destes documentos orientadores, pretende-se que os professores explorem cinco capacidades transversais: i) o conhecimento histórico e o conhecimento geográfico; ii) as modalidades de organização do tempo e a sua utilização; iii) o tratamento do espaço e a sua utilização; iv) a relevância da compreensão dos contextos; e v) a comunicação/transmissão do saber. A partir destes documentos reguladores, percebe-se que os professores

têm de desenvolver nos seus alunos o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-estar (Félix,1998).

A Educação Histórica, segundo Schmidt & Barca (2009), tem como ponto de vista privilegiado a “cognição histórica situada”, que é entendida como a aprendizagem histórica “situada na ciência da História” (Schmidt, 2009, p. 30), cujo conhecimento é construído em função das experiências pessoais dos sujeitos nos “contextos concretos em que os alunos utilizam as suas experiências para dar sentido a um passado que se ajusta sempre às suas ideias prévias” (Barca, 2004, p. 19). Desta forma, pode afirmar-se que a “cognição histórica situada” circunscreve-se nos fundamentos epistemológicos da Ciência da História e nas situações próprias em que sujeitos específicos estabelecem relações de ensino e aprendizagem em História (Schmidt & Barca, 2009). Desta feita, quando se procura a promoção da construção da cognição histórica através da multiperspetiva em História como estratégia promotora de aprendizagens, tem-se como objetivo a promoção da empatia histórica, da inferência histórica e também da consciência histórica dos alunos (Schmidt, 2009).

A interpretação de fontes históricas, que refletem diversos pontos de vista, constituem um elemento crucial na progressão do conhecimento histórico. Porém, em História, a interpretação das fontes depende da própria literacia histórica (Barca & Gago, 2001). Para o desenvolvimento desta literacia histórica, é necessário que os alunos compreendam como as afirmações históricas podem ser feitas e das diferentes formas nas quais elas podem ser mantidas e desafiadas, mas sobretudo, que os alunos ao terminarem a Escola sejam capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro (Lee, 2006).

É neste sentido, que a consciência histórica é o ponto de partida e de chegada para o ensino de História, dado que saber História não é a mesma coisa que pensar historicamente correto (Schmidt, 2009). E portanto, a consciência histórica “relaciona “ser” e “dever” numa narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o intuito de tornar inteligível o presente e conferir uma expectativa futura a essa atividade atual” (Rüsen, 1992, p. 29). Surge então, um conceito de História Transformativa, em que o ensino de História transforma a maneira como os alunos são capazes de ver o mundo

em que vivem e, por isso, pensar na formação da consciência histórica numa perspectiva de uma Didática Humanista da História (Schmidt, 2009).

Nesta perspectiva, a mestrandia teve a preocupação em construir momentos didáticos, em que fosse evitado uma aprendizagem baseada em técnicas de memorização que não estabelecessem qualquer ligação com o presente (Schmidt & Barca, 2009). Por sua vez, a memorização dos conteúdos deu lugar à construção de esquemas cognitivos, uma vez que, a aula de História deve assumir uma pedagogia que inclua a pluralidade de tempos e culturas, desenvolvendo no aluno, o respeito e aceitação para com as características de cada época, numa tentativa de desenvolver valores morais e cívicos (Moreira, 2001). Por seu turno, a aprendizagem da História está subordinada ao ensino da cidadania, para formar cidadãos que possam agir na sociedade, desenvolvendo o espírito crítico, contribuindo para futuros cidadãos críticos e participativos.

Saliente-se que a aprendizagem da História permite, de igual modo, compreender a atualidade e agir sobre a realidade do quotidiano (Mattoso, 1999), pelo que se entende, face ao mencionado, a importância da disciplina de HGP, no 2.º CEB, na criação de condições para que as crianças possam estruturar o seu pensamento numa perspectiva histórica, de modo a que consigam, no seu quotidiano, mobilizar o que exploraram em sala de aula (Barton, 2004; Prats, 2006; Maia, 2010). É, neste contexto, que a História é considerada uma obra humana, pois é algo coletivo que foi construído pelo povo, surgindo a noção de senso histórico, como sendo “a disponibilidade e o talento do historiador para compreender o passado talvez mesmo “exótico”, a partir do próprio contexto em que ele emerge”, sendo que o pesquisador se torna capaz de olhar outros tempos (Cerri, 2001, p. 94). Assim, os Programas de História evidenciam a harmonia “entre o saber e o saber-fazer”, estimulando nos alunos a consciencialização dos problemas da sociedade em que se inserem, aconselhando para uma orientação decisiva do estudo dos fenómenos históricos locais, com o intuito de desenvolver nos alunos a análise crítica da realidade envolvente, de facilitar a estruturação de um pensamento histórico que os ajude a criar um quadro de referências que potencie a tomada de consciência do lugar que ocupam no processo de evolução espacial e temporal das comunidades locais e, conseqüentemente, nacionais (Manique & Proença, 1994, p. 5). Porém, o ensino da História não deve alicerçar-se apenas

no passado, ou seja, deve possibilitar, após a construção de conhecimentos sobre o passado, a transformação do presente num espaço de experiência e a conceção do “futuro como um horizonte de expectativa” (Alves, 2009, p. 25). Infere-se, desta forma, a necessidade de incorporar, além da relação existente entre o presente e o passado, uma perspetiva de futuro (Maia, 2010).

De facto, deve-se desenvolver percursos de aula em que se estimule uma metodologia de ensino pela descoberta centrada no aluno, procurando uma estratégia orientada para a procura do conhecimento, com o auxílio da realização de questões-problema que colocarão o aluno numa procura do saber histórico de forma autónoma. Para a aplicação deste tipo de metodologia é necessário que o professor utilize recursos didáticos variados, adequados aos conteúdos e às especificidades da turma, contudo, se os aspetos mencionados forem negligenciados, poderá significar o fracasso da aula (Félix, 1998). Desta forma, os recursos didáticos podem basear-se em documentos escritos, iconográficos, vídeos, imagens, entre outros, através dos quais o aluno é capaz de analisar, inferir, sintetizar a informação e produzir, por isso, conhecimento. Durante a PES, a professora estagiária teve sempre o cuidado de integrar nas suas práticas algumas dessas estratégias que permitissem aos estudantes a construção ativa do seu conhecimento.

Em concomitância com os pressupostos expostos, a formanda irá desenvolver a exposição e reflexão das aulas, decompondo a aula em três fases – motivação, desenvolvimento e consolidação – de acordo com os princípios didáticos aprendidos na Unidade Curricular de Didática da História e Geografia de Portugal, e de forma simultânea em ambos os ciclos de ensino. Porém, como são imensos os momentos de cada sequência didática, a futura professora optou por evidenciar e apresentar apenas alguns desses momentos.

Posto isto, sendo o primeiro momento de cada aula, uma fase propícia para aumentar a motivação e o envolvimento dos estudantes para as tarefas que se seguem, foi fundamental que no início da aula existissem atividades lúdicas que despertassem a curiosidade dos discentes, bem como para introduzir temáticas, contextualizando-as de forma cativante para os discentes (Tavares, 1979).

Assim, destaca-se um momento de motivação referente ao 6.º ano de escolaridade, que integrou a sequência didática sobre a 1.ª República (cf. Anexo B.4.1.), no qual procedeu à distribuição de um bilhete de comboio por

cada fila, que continha uma palavra, mas com ausência de uma letra. Cada fila tinha que encontrar a letra em falta, com o intuito, de em grande grupo, as organizar por forma a descobrirem o tema da aula *A Primeira República em Portugal*. Esses bilhetes de comboio serviram para “viajar no tempo”, recuando ao tempo em que Portugal era uma monarquia, mais concretamente, a Lisboa, para que em grande grupo pudessem compreender como se viveu aquele momento importante para Portugal, dado que é relevante que as crianças e os jovens construam progressivamente os seus significados sobre o passado para melhor se orientarem no presente e conjeturarem visões de futuro, de forma sustentada (Barca & Solé, 2012).

Uma outra atividade de motivação a referenciar integrou a sequência didática *Florescer a liberdade com Abril*¹⁸(cf. Anexo B.7.), que foi direcionada para o 1.º CEB. Assim, a professora estagiária apresentou aos alunos um baú do tesouro que continha peças de *puzzles* alusivos à temática do 25 de Abril (cf. Anexo B.7.1.), em que os alunos, em grupo, teriam que montar o *puzzle*, com o propósito de perceber que imagem estava presente. Após a construção dos *puzzles*, os alunos tinham uma bancada com várias frases, que teriam de associar ao *puzzle* que montaram, estabelecendo uma relação lógica entre a imagem do *puzzle* e a frase. Por fim, cada grupo apresentou os seus *puzzles* e frases à turma, justificando o porquê da escolha da frase, incentivando os alunos a desenvolver a sua atividade do pensamento que envolve julgamentos, análises, avaliações, estabelecendo relações tendo em conta alguns padrões, dado que é necessário promover momentos em que os alunos observem e estabeleçam comparações, discernindo semelhanças e diferenças para conseguirem tirar as suas próprias conclusões.

Relativamente aos momentos de desenvolvimento da aula, a prática letiva da formanda, apesar de diferenciada nos dois ciclos, teve como grande finalidade o desenvolvimento do pensamento e da ação, por forma a estes

¹⁸ Nesta sequência didática o tema central correspondeu ao período do Estado Novo e da Revolução dos Cravos. Para tal, o referido título pretende refletir o estudo de um período da História em que a Liberdade foi roubada às pessoas, e que portanto, teve que ser novamente reposta, isto é, teve de voltar a nascer e, por isso, o uso do verbo florescer. Para tal, recorreu-se a fontes históricas e historiográficas para compreender melhor o conteúdo.

serem proveitosos para o estudante compreender o mundo e saber como atuar nele. Deste modo, um dos momentos que importa mencionar, foi relativo ao 2.ºCEB, em que se tratou da identificação e compreensão das causas que levaram à queda da monarquia em Portugal e conseqüentemente à implantação da 1.ª República. Nesta ótica, a mestranda apresenta uma bomba com rastilho, para que à medida que fossem analisados os diferentes documentos sobre as causas que conduziram à queda da monarquia (cf. Anexo B.4.2.), os alunos as identificassem e as pudessem escrever nos quadrados que se encontravam à volta da bomba e, por conseguinte, cortarem o rastilho (cf. Anexo B.4.4.), dado que foi indispensável reforçar a necessidade de pensar e pesquisar os conhecimentos históricos através de documentos históricos (Cerri, 2001). Esta atividade teve, de facto, um impacto enorme na aprendizagem dos alunos, uma vez que, estes compreenderam que tal como o rastilho da bomba vai sendo cortado até chegar ao ponto de não haver mais rastilho, a mesma coisa se passou com a implantação da República, em que as razões da queda da monarquia fizeram com que o rastilho fosse sendo cortado até não existir mais rastilho, dando-se assim o fim da monarquia. Contudo, a professora estagiária tem plena consciência que se o rastilho, em vez de cortado fosse queimado, teria um maior impacto, ou seja, seria mais real, porém, a futura docente receou que os alunos se pudessem queimar e, por isso, fez a opção pedagógica de os alunos cortarem o rastilho. Em virtude do que foi mencionado, a mestranda resolveu ainda entregar uma folha com a bomba e o seu rastilho (cf. Anexo B.4.3.) para que os alunos pudessem fazer o registo das causas identificadas e, posteriormente, colarem no caderno, permitindo ter assim um instrumento que pudessem consultar para estudarem. Por fim, e porque a formanda defende que o trabalho desenvolvido nas aulas deve ser reconhecido e exposto, é proposto aos alunos que a bomba com as causas da queda da monarquia fosse colada no painel *A Primeira República*.

É de sublinhar ainda, uma atividade que fez parte da unidade didática *Florescer a liberdade com abril*¹⁹ (cf. Anexo B.7.), transversal a ambos os

¹⁹ Nesta sequência didática o tema central correspondeu ao período do Estado Novo e da Revolução dos Cravos. Para tal, o referido título pretende refletir o estudo de um período da História em que a Liberdade foi roubada às pessoas, e que portanto, teve que ser novamente reposta, isto é, teve de voltar a nascer e, por

ciclos de ensino e que integrou várias áreas do saber. No que concerne ao 1.ºCEB, a exploração do dia da liberdade, foi explorado através da audição e visionamento do poema *As Portas que Abril abriu*²⁰ de José Carlos Ary dos Santos, que retrata o período antes, durante e depois da Revolução dos Cravos. Assim, a professora estagiária passou uma primeira vez o poema para os alunos visualizarem, e de seguida, colocou um conjunto de questões sobre que portas é que estavam fechadas antes de abril e que estavam patentes no poema, sendo que, rapidamente, foram identificadas pelos alunos. Porém, e para que a prática educativa da formanda fosse mais consistente, esta resolveu apresentar um vídeo²¹ com o testemunho de uma pessoa que viveu a censura e repressão durante o Estado Novo, para que os alunos sentissem na pele os horrores pelo qual tanta gente passou na ditadura salazarista, que foi notoriamente identificada pelos alunos, através de uma caricatura de um homem a ler um jornal sem notícias, por forma, a enfatizar ainda mais a ideia de censura e repressão que se viveu no Estado Novo, promovendo um diálogo e troca de ideias, no qual o pesquisador se torna capaz de olhar outros tempos, compreendendo assim o passado (Cerri, 2001). O mesmo aconteceu com as portas que abril abriu, os alunos visualizaram novamente o poema de Carlos Ary dos Santos (1975), em que mais uma vez, a futura professora lançou questões sobre que portas é que abril abriu e que estão presentes no poema. Note-se, que foi ainda importante, mostrar um vídeo²² sobre os acontecimentos do dia da revolução, para que através da sua visualização e posterior discussão, os alunos compreendessem melhor como se deu o golpe militar na madrugada de abril, qual era o nome do grupo que planeou o golpe militar, qual foi o sinal usado para confirmar que os militares podiam avançar, quem comandou os soldados no Largo do Carmo, que acontecimento marca o fim da ditadura, que flor foi distribuída pelos soldados e como se tornou o símbolo da liberdade, dado que é fundamental os alunos entenderem os acontecimentos do passado, com o objetivo de tornar compreensível o

isso, o uso do verbo florescer. Para tal, recorreu-se a fontes históricas e historiográficas para compreender melhor o conteúdo.

²⁰ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p-Whzw-RA7M>

²¹ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uh6RWOjoY_Q

²² Vídeo retirado da Aula Digital, em LeYaEducação.

presente (Rüsen, 1992). Como tal, e como forma de curiosidade, foi apresentado um vídeo²³ com o testemunho de Celeste Caeiro, a mulher que tornou o cravo num símbolo da revolução, para que os alunos percebessem o porquê do cravo se ter tornado o símbolo da revolução. Para além do mais, importa sublinhar que ao longo deste processo foi importante o esquema síntese (cf. Anexo B.7.2.), estruturado pela mestranda, uma vez que, a forma visual e as cores nele presente, tornaram o processo mais consistente e real, como se fechasse portas antes do 25 de abril, e por isso, as cores negras e elementos remetentes para a censura, e as portas que abril abriu depois de 25 de abril, com cores mais alegres e com elementos que remetem para a liberdade, resultando mais uma vez num painel. Com esta atividade foi possível verificar a enorme participação dos alunos, mas também, perceber que nem tudo o que os alunos aprendem é resultado da memorização de factos e que é necessário organizar esse conhecimento de forma a construir interpretações do passado (Schmidt & Garcia, 2006).

Para terminar, importa ainda destacar no presente Relatório, um outro momento de desenvolvimento, em torno da Guerra Colonial (cf. Anexo C.1.) direcionada para a turma do 2.ºCEB, mais especificamente, na compreensão do que é uma guerra de guerrilha, expressão esta que os alunos nunca tinham ouvido falado. Para que os alunos percebessem melhor esta expressão, a professora estagiária apresentou aos alunos alguns documentos (cf. Anexo C.1.1.), que em grande grupo, foram analisados, norteados sempre por questões orientadoras que partiram sempre de fontes históricas, a fim de desenvolver a literacia histórica, isto é, com o intuito de os alunos compreenderem como as afirmações históricas podem ser feitas e das diferentes formas nas quais elas podem ser mantidas e desafiadas, para que sejam capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro (Lee, 2006). Posteriormente a esta análise, os alunos preencheram um quadro síntese (cf. Anexo C.1.2.), em turma, para depois ser colado no caderno e também afixado no painel *A Guerra Colonial*. Pela professora

²³ Vídeo disponível em: <https://www.jn.pt/live/atualidade/interior/a-mulher-que-fez-do-cravo-o-simbolo-da-revolucao--3182322.html>

estagiária acreditar que o testemunho de quem viveu aquela época se tornaria um preciosíssimo documento para compreender certos acontecimentos, a formanda apresenta aos alunos um vídeo²⁴ de um ex-combatente da Guerra Colonial, visto que, o professor deve desenvolver uma metodologia de ensino pela descoberta centrada no aluno, procurando uma estratégia orientada para a busca do conhecimento, com o auxílio da realização de questões-problema, que colocarão o aluno numa procura do saber histórico, utilizando para tal recursos didáticos variados, que devem ser adequados aos conteúdos e às especificidades da turma, tendo em conta, que se esses aspetos forem negligenciados, poderá significar o fracasso da aula (Félix, 1998). O mesmo aconteceu com o passaporte de ex-militar²⁵ que a mestranda levou para a aula, para que os alunos tivessem contacto com um documento da época e que funcionava como um BI do militar, com o percurso militar durante o período da guerra, documento este que foi passado de lugar em lugar para que todos o pudessem folhear (cf. Anexo C.1.3.). Foi de facto, uma das aulas que mais despertou curiosidade dos alunos, porque se tentou levar experiências significativas e reais aos alunos, mas que poderiam ser ainda mais reais, pois a futura docente poderia ter antes levado a presença do seu avô para que os alunos pudessem colocar questões, porém, o tempo de aula, 50', não era suficiente.

Uma aula inclui ainda, um momento de consolidação dos conteúdos abordados, que ocorre no momento final da aula, em que são realizadas tarefas que permitam ao aluno consolidar os conhecimentos abordados durante aula (Félix, 1998). Para tal, a mestranda destaca alguns momentos de consolidação com estratégias diversificadas e pertinentes.

A atividade de consolidação desenvolvida no 2.ºCEB, surgiu em torno da aula que teve como principal foco a 1.ª República, em que foi trabalhado, essencialmente, as causas que conduziram ao fim da monarquia constitucional, e conseqüentemente, à implantação da 1.ª República, compreendendo que mudanças trouxe para Portugal, entre as quais o

²⁴ Vídeo criado pela professora estagiária, com o testemunho do seu avô, ex-combatente da Guerra Colonial, no sentido de assegurar uma melhor adequação pedagógico-didática aos conteúdos a abordar.

²⁵ Documento da época cedido pelo avô da professora estagiária, ex-militar da Guerra Colonial.

aparecimento de novos símbolos nacionais e de uma nova Constituição. Para tal, e com o intuito de reforçar estes mesmos conhecimentos, que possam não ter ficado tão bem consolidados durante o decurso da aula, permitindo verificar a produção de aprendizagem (Fialho, 2008), no final da aula a mestranda desafiou os alunos, em grande grupo, a participarem no jogo *Caça ao intruso* (cf. Anexo B.4.5.), em que teriam de descobrir no par de palavras qual seria a intrusa, por forma a ficar a palavra que estaria de acordo com a frase. Foi de facto, um exercício que exigiu dos alunos um nível de atenção acrescido, mas também um conhecimento consistente da aula para que soubessem qual das palavras teriam de riscar, e portanto, verificou-se um elevado conhecimento por parte dos alunos, detetando as palavras intrusas nas frases.

Destacar, por fim, uma atividade de consolidação em torno da temática dos meios de comunicação (cf. Anexo B.5.), trabalhada em contexto de 1.º CEB, em que foram trabalhadas ideias de segunda ordem como a mudança e permanência e a relação passado/presente, mais concretamente a evolução, vantagens e desvantagens dos meios de comunicação. Para tal, a futura professora propôs aos alunos para que, em grande grupo, realizassem o crucigrama sobre o tema estudado, recorrendo para isso, a uma aplicação tecnológica *educaplay*²⁶ (cf. Anexo B.5.4.), em que neste caso concreto as TIC estavam ao serviço da prática. Para tal, foi necessário, seleccionar um porta-voz por cada fila para comunicar a resposta, verificando-se que os alunos tinham construído conhecimento histórico, visto que, foi primordial reforçar a necessidade de pensar e pesquisar os conhecimentos históricos, evitando a construção de aprendizagens baseadas em técnicas de memorização que não estabeleçam qualquer ligação com o passado (Schmidt & Barca, 2009).

Em suma, toda a experiência vivida na PES na área do EM e da HGP foi marcada por aprendizagens preciosas, com o intuito de desenvolver nos estudantes capacidades que contribuíssem para a formação de seres críticos e conscientes, recorrendo-se a práticas desafiadoras e significativas tanto para os alunos como para a formanda, pois é crucial que o professor tenha em

²⁶ Aplicação tecnológica disponível em: <https://es.educaplay.com/>

consideração as concepções prévias dos alunos, que parta delas para construir o seu próprio conhecimento, estruturando-o e reestruturando-o sucessiva e progressivamente (Carvalho & Freitas, 2010).

3.2. PORTUGUÊS NO 1.º E 2.º CEB

O ensino da língua materna em contexto escolar representa um desafio acrescido para o professor. Na generalidade, à entrada da Escola, o aluno já “conhece os sons da língua e respetivas regras de combinação, os paradigmas flexionais regulares, as regras produtivas de formação de palavras, a generalidade dos padrões de formação de frases simples, coordenadas e de muitos tipos de subordinadas” (Amor, 2003, p. 8).

Por este motivo, o professor de Português tem uma missão difícil que é a de ultrapassar e aprofundar esses conhecimentos, nunca esquecendo que as crianças já dispõem de ferramentas iniciais, evitando assim, um ensino redutor e pouco útil que ignora tudo o que a criança já adquiriu numa aprendizagem informal feita anteriormente.

Compreende-se por isso, que o Português é uma área transversal a todas as outras áreas de ensino que pode definir o sucesso de aprendizagem nas mesmas. Por isso, o ensino desta área deve nortear-se segundo princípios orientadores que se apresentam organizados por Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015). Deste modo, os documentos legais que regulam o ensino do Português estão estruturados em domínios que se designam por “Oralidade”, “Leitura e Escrita”, “Educação Literária” e “Gramática”, correspondente à diversificação dos objetivos de aprendizagem relativos aos quatro domínios de aptidões: ouvir, falar, ler e escrever.

Desta forma, a mestranda ao longo do seu processo de formação teve sempre em consideração o desenvolvimento destes domínios e aptidões de forma integrada, isto é, delineando percursos de aula em que se verificasse relação entre os diferentes domínios, pautados por uma metodologia específica de cada domínio e a articulação dos dois ciclos. Para que os estudantes

sentissem que as aulas de Português tinham um objetivo e que não se “fala/lê/escreve de tudo um pouco” (Duarte, 1996, p. 78) sem um propósito concreto, as regências lecionadas em ambos os ciclos desenvolveram-se em unidades didáticas.

Posto isto, e no que diz respeito ao domínio da Oralidade, este é visto como a forma de linguagem que primeiro se adquire e se domina, a que ocorre de forma mais natural, com maior espontaneidade e expressividade como suporte permanente da comunicação. Envolve por isso, participação em atos discursivos diversos, ainda antes da entrada na escolaridade obrigatória (Amor, 2003). Por sua vez, a comunicação oral pressupõe o desenvolvimento de várias competências, quer de produção, quer de compreensão, e como tal, a mestrandia teve o cuidado de promover atividades como a participação em diálogos, expressando gostos, opiniões e desejos, desenvolvendo a escuta ativa, entre outras (Cassany, 1994). Para isso, é importante que os alunos percebam a importância do ouvir/falar, que é essencial para que o orador assuma uma postura comunicativa, dominando a palavra e o discurso. Assim, a formanda teve em conta que o processo de ensino e aprendizagem do oral deve apoiar-se numa distribuição efetiva e eficiente do tempo, sendo que uma das condições essenciais para o desenvolvimento de competências numa língua é o seu uso comunicativo, ou seja, aprende-se a falar, falando (Amor, 2003). Ademais, a oralidade, na aula de Português, deve ser encarada na sua dimensão de produção e compreensão. Por conseguinte, as atividades desenvolvidas devem ter momentos que permitam às crianças escutar e produzir textos orais (Amor, 2003).

Assim, e tendo em conta os pressupostos expostos anteriormente, as práticas da futura docente foram diversas e pertinentes, tendo em consideração as características das turmas em questão. Por sua vez, na maioria das sequências didáticas, a mestrandia optou por elaborar títulos criativos que constituíssem um fio condutor e a guiassem na seleção de textos e na planificação de atividades.

Dito isto, o primeiro momento selecionado pela professora estagiária fez parte da sequência didática *Olhar o invisível, imaginar o (im) possível*²⁷ (cf. Anexo D.1.), na turma do 3.º ano, em que o texto literário aglutinador foi o poema *O aviador interior* de Manuel António Pina (2015).

Neste plano de aula foi privilegiado uma atividade de escuta ativa, por forma a dar a conhecer aos alunos a biografia do escritor, com o intuito de os alunos retirarem informação de um vídeo com a obra e a vida do escritor criado pela formanda. Para isso, a futura professora fez três audições, a primeira com o propósito de apresentar a atividade, já a segunda audição é mais direcionada à orientação para a escuta, dando as indicações gerais, tentando que os alunos compreendessem globalmente o que é para fazer, e por último, a terceira audição, em que é distribuído um guião de informação (cf. Anexo D.1.1.) no qual consta o nome, uma obra e um prémio do escritor. Posteriormente, os alunos preencheram o guião e compararam o que foi ouvido/registado por eles com as informações que estavam no vídeo (Sousa, 2006), pois o exercício de escuta ativa segundo Amor (2006, p.72), é “um esforço de audição atenta, centrada na deteção e compreensão dos aspectos globais e parcelares da mensagem”, fazendo com que os alunos percebessem melhor as características de escrita do autor, e conseqüentemente, os aspetos da sua obra. É neste contexto que a utilização de instrumentos de recolha de dados, como o caso do guião, construído pela mestranda, se torna num elemento relevante para promover a receção oral, e como refere a autora, em que é necessário que o recetor desenvolva um esforço de audição, isto porque, a atitude inerente ao saber ouvir é o saber escutar. Apesar de ter sido perceptível que os alunos nunca tinham feito este tipo de atividade, estes gostaram imenso e mantiveram-se sempre motivados, dizendo “Eu sei professora, eu ouvi bem, ele nasceu no Sabugal”, o que mostra que de facto foi uma atividade que despertou o interesse e participação ativa dos alunos.

Nesta perspetiva, é importante ainda salientar duas outras atividades relacionadas com o domínio da Oralidade, direcionadas para o 6.º ano e

²⁷ Este título resulta da associação de palavras em torno da imaginação, do invisível e do impossível e que refletem as atividades desenvolvidas na sequência didática.

integradas na sequência didática *Palavras à solta: Juntar, Criar e Dizer*²⁸ (cf. Anexo D.4.), que conta com três regências delineadas e executadas pela mestrandia à volta das palavras. De entre estas três aulas, a futura professora ressalva um momento da segunda aula desta sequência, em que os alunos, em grupos definidos pela formanda, jogaram ao jogo do *Telefone Estragado*. Para tal, foi eleito pelo grupo um porta-voz que possuía um *post-it* dobrado com o 1.º verso *Eu quero uma nova palavra* do poema *Uma nova palavra* de João Pedro Mésseder (2003), e que teria que dizer ao ouvido de um elemento do grupo o verso escrito e assim sucessivamente até chegar ao último elemento do grupo, sendo que todos os grupos fizeram esta atividade ao mesmo tempo, após o sinal da mestrandia. Por sua vez, o último elemento do grupo escreveu no caderno o verso que ouviu, e em grande grupo, compararam o que foi dito pelo porta-voz com o que foi escrito pelo último elemento do grupo, dado que é essencial que o aluno consiga apreender o significado e as intenções comunicativas das mensagens recebidas, através do aperfeiçoamento da técnica da descodificação, compreensão de técnicas linguísticas e paralinguísticas da mensagem ouvida (Reis & Adragão, 1992). Foi notório a participação ativa dos alunos nesta atividade, dado que houve um momento propício à atividade, isto é, silêncio para que fosse possível passar a mensagem, e sobretudo atenção em não distorcer a mensagem, contribuindo para que o último elemento do grupo conseguisse chegar ao verso que tinha no *post-it*. Com esta atividade pretendeu-se desenvolver competências nos alunos de retenção e transmissão de informação, estimulando “um esforço de audição atenta, centrada na deteção e compreensão dos aspectos globais e parcelares da mensagem” (Amor, 2003, p.72).

Por último salientar outro momento, presente no terceiro plano de aula da mesma sequência didática (cf. Anexo D.6.) em que, mais uma vez, a professora estagiária privilegiou a oralidade durante toda a sua aula, por meio de textos pertencentes ao Património Literário Oral, mais concretamente, com trava-

²⁸ No título desta sequência didática está contida a ideia de importância e valor das palavras. Deste modo, nesta unidade didática as palavras andavam à solta, prontas para serem juntas, criadas e ditas pelos alunos, isto é, os alunos puderam brincar com as palavras. Importa dizer, que nesta sequência didática se integrou textos/discursos, orais e escritos, literários e não literários, promovendo assim a pluralidade textual e discursiva.

línguas diversos, pelo facto de constituírem manifestações orais da cultura popular e por, correspondendo a sequências de palavras difíceis de pronunciar, permitirem treinar a dicção, de maneira a torná-la mais ágil, e de possibilitarem o trabalho da velocidade de leitura, pois o desafio é que as crianças os tentem repetir o mais rápido possível e sem errar. Para isso, a futura professora apresentou o *Baú Destravado*²⁹, e questionou os alunos sobre o significado do verbo destravar e do que poderia estar dentro deste baú tendo como pista o verbo. Para tal, os alunos apresentaram hipóteses acerca do que poderia ser o assunto da aula, chegando rapidamente ao que estaria dentro do baú, ou seja, os vários trava-línguas, estimulando não apenas a comunicação oral, mas também a competência gramatical através do sinónimo e significado do verbo presente. Nesta ótica foi importante, mais uma vez, desenvolver nos alunos a sua argumentação e justificação de pontos de vista sobre o que estava no baú, e conseqüentemente estimular a sua competência comunicativa como já referido. Seguidamente, a mestranda desafiou os alunos a ouvirem o trava-línguas *Paio* de João Manuel Ribeiro (2011), e posteriormente a identificarem o som que se repetia mais. Prontamente, os alunos disseram que o som mais repetido era o som /p/. Para tal, a professora estagiária voltou novamente a desafiar a turma, desta vez para os alunos tentarem dizer o trava-línguas com diferentes velocidades, estimulando os alunos a dizerem cada vez mais rápido, com o intuito de os encorajar para o aperfeiçoamento do ritmo, dicção e articulação, que depois de bem desenvolvida, teriam de substituir o som mais repetido por outra consoante à escolha do aluno, e teriam de voltar a dizê-lo com essa modificação. É de notar que, de facto, os alunos queriam substituir por várias consoantes e dizer várias vezes, o que fez com que houvesse uma participação ativa da turma e conseqüentemente um empenho enorme na atividade, visto que nunca tinham feito atividades destas.

Para que o grau de dificuldade fosse aumentando e para que a motivação fosse cada vez maior, a formanda levou-lhes um desafio ainda maior

²⁹ Baú criado pela professora estagiária com diversos trava-línguas. O nome dado a este baú reflete a grande intenção didática e pedagógica da aula, dado que se pretendia fazer com que os alunos destravassem a sua língua, conseguindo dizer os diversos trava-línguas sem se enganarem.

denominado: *Dizer trava-línguas ao desafio: Quem diz mais rápido?*³⁰, em que os alunos teriam de selecionar um dos trava-línguas presente no *Baú Destravado* e tinham que o treinar com os elementos do seu grupo, cronometrando e apontando quem dizia mais rápido (cf. Anexo D.6.1.). A futura docente ao circular pelos diferentes grupos apercebeu-se que a atividade proposta tinha, de facto, criado entusiasmo nos alunos, e notou ainda que todos os elementos do grupo estavam a participar com grande empenho, não só pelo facto de ter sido uma atividade onde poderiam voltar a tentar várias vezes, sem que para isso a competição criada entre os grupos se tornasse um fator limitador e desanimador para os alunos, mas também abrindo espaço para errar, dado que o erro deve ser detetado e considerado de modo objetivo e, perante ele, o professor e o aluno tecerão as considerações necessárias (Reis & Adragão, 1992). Depois da competição entre elementos do grupo, era o momento de cada grupo selecionar o elemento que dizia mais rápido para vir dizer o trava-línguas treinado com a máxima rapidez, sem se enganar e à frente dos seus colegas de turma (cf. Anexo D.6.2.). Comprovou-se que, efetivamente, foi o momento mais significativo desta aula, uma vez que os alunos se empenharam bastante e queriam sempre participar, inclusive houve grupos que quiseram selecionar outros trava-línguas e dizê-los à frente dos seus colegas, cada vez mais rápido e sem se enganarem, desenvolvendo assim atividades que devem ter momentos que permitam às crianças escutar e produzir textos orais (Amor, 2003).

Assim, e tendo em consideração que o domínio da Oralidade é bastante esquecido nas práticas observadas pela mestranda, este aspeto tornou-se num desafio enorme para a futura professora, dado que objetivou trabalhar com os alunos a sua competência comunicativa, criando atividades pertinentes e relevantes com estratégias diversificadas e adequadas aos contextos educativos em que se incidiu a prática educativa, e que com toda a certeza inovadoras na realidade educativa destes alunos.

Posto isto, e no que concerne à Educação Literária, a formanda privilegiou como núcleo estruturante das suas aulas de Português, o texto, visto que, é a

³⁰ Nome atribuído pela futura professora para a atividade de memorização e recitação de trava-línguas.

unidade fundamental das aulas, assumindo-se como fio condutor das mesmas, permitindo um trabalho globalizante de todos os domínios e conteúdos, promovendo, inclusive, a Educação Literária desde os primeiros anos de escolaridade. Daí, a preocupação da professora estagiária em selecionar obras literárias e ter feito as suas práticas pedagógicas em torno do texto, levando diversas obras literárias junto das suas turmas, visto que a literatura, enquanto expressão artística, é um exemplo por excelência, da plenitude funcional da linguagem. Como tal, a literatura não é um digresso do uso ordinário da língua, apenas explora e intensifica o seu potencial (Fonseca, 2000). E para que isso seja possível, é necessário que a Educação Literária, em contexto educacional, garanta que os estudantes: i) adquiram hábitos de leitura e de capacidade de análise de textos; ii) abordem obras e autores mais significativos da história da Literatura; iii) desenvolvam a capacidade de escrever textos de cariz literário; e iv) potencializem a sua competência leitora (Lomas, 2003).

É nesta ótica, que a Leitura esteve presente em vários momentos da PES e com um leque diversificado de obras literárias em sala de aula, destacando que foi tido em conta obras presentes no Plano Nacional de Leitura, mas também privilegiou-se o contacto e a leitura de textos do Património Literário Oral: o trava-línguas, o provérbio, entre outros, promovendo a pluralidade textual e discursiva, e conseqüentemente, situações reais de comunicação e de interação, bem como transformar a aula de Português num espaço de usos e de práticas de linguagem. Efetivamente, esta constituiu uma das preocupações da mestrandia no decurso da sua prática pedagógica, conseguindo, no conjunto das suas aulas desta área do saber, trabalhar quer textos literários de variadíssimos autores, quer textos não literários. Aponte-se ainda, entre outros aspetos, a promoção de momentos de leitura autónoma e em voz alta, tanto no contexto de 1.º CEB como no de 2.º CEB, precedidos de uma leitura por parte da professora estagiária, cumprindo uma das sugestões do Programa de Português do Ensino Básico (2015), em que as crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura, sendo que uma boa leitura constitui o primeiro patamar de acesso à compreensão do texto.

Desta forma, emergiu a necessidade de utilizar textos literários em sala de aula, visto que, o texto é um recurso fundamental na aula de Português, e por isso, ter sido o núcleo central das aulas, partindo daí as várias atividades planificadas. Por sua vez, as características do texto vão influenciar o processo

de leitura, na medida que, diferentes tipos de textos solicitam diferentes atitudes de leitura (Lencastre, 2003). Para que tal aconteça, é necessário ter presente a existência de um conjunto de motivações externas que implicam o desenrolar do ato de ler, e que a forma como a leitura se procede condiciona a interpretação do que foi lido (Rodrigues, 2000), uma vez que, a leitura se desenvolve a partir da cognição e consiste na construção de sentidos (Seara, 2000). De facto, “o reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura” (Sim-Sim, 2009, p. 12). Porém, ler não é apenas decifrar o código escrito, mas também ajudar as crianças a apreender o sentido de um texto, e para isso, é preciso ajudá-las a compreender o processo que utilizam para o fazer, sendo fundamental que o professor promova o ensino explícito dessas estratégias para formar bons leitores, interiorizando e automatizando os processos que permitem a descodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente (Buescu et al., 2015). É possível perspetivar este processo como o ato, pelo qual o leitor estabelece uma relação de interação com o texto, atribuindo-lhe um significado, para além do significado que lhe está inerente. Este domínio é, com base em Amor (2003), condicionado por diferentes fatores, entre os quais o material a ser lido (tipologia da obra, dimensão e grau de complexidade da mesma), o leitor (características intrínsecas do próprio leitor) e a situação de leitura (desde o contexto em que a leitura é realizada até ao tipo de leitura e objetivos inerentes).

Com base nos pressupostos acima citados, a mestrandia destaca um momento de leitura e compreensão de texto da obra literária *João e o Pé de Feijão*, versão de Laurent Richard (2012), presente na sequência didática denominada pela mestrandia *Rocheescalar com pé de feisolojão: perimetrar, arear e fracionar*³¹ (cf. Anexo D.7.) destinada à turma de 1.º ciclo.

³¹ O título desta sequência didática é constituído por um neologismo que resulta do recurso a processos irregulares de truncação e de amálgama. Por isso, os neologismos *Rocheescalar*, *feisolojão*, *perimetrar*, *arear* e *fracionar* resultam das palavras rocha, escalar, feijão, solo, João, perímetro, área e fração. Deste modo, o referido título pretende refletir o estudo das rochas e dos solos, fazendo integração de saberes com a obra literária *João e o Pé de feijão* de Laurent Richard (2012) e com problemas matemáticos que envolviam o perímetro, a área e as frações.

Numa primeira fase, a leitura da obra foi feita pela professora estagiária, acompanhada de um melodia de fundo e de imagens projetadas do livro, proporcionando um momento de leitura diferente, por forma a ativar no leitor os conhecimentos já existentes e necessários à contextualização e aprofundamento do ato de leitura, assim como proporcionar interesses e expectativas de leitura (Amor, 2003). Após a leitura da obra por parte da formanda, seguiu-se a compreensão do texto, que foi feita de forma orientada, recorrendo a um esquema de compreensão com a forma de um pé de feijão desenhado pela futura docente com itens/questões orientadoras como a personagem principal; a troca que fez; o que aconteceu/encontrou; o que fez; o que encontrou; que decisão tomou; que problema encontrou; como resolveu (cf. Anexo D.7.1.). Num primeiro momento, o preenchimento desse mesmo esquema foi feito de forma progressiva e em grande grupo, no qual as folhas do pé de feijão iriam aparecendo, ou seja, iam crescendo à medida que os alunos completavam os espaços em brancos, levando a que os alunos compreendessem que a compreensão do texto também se faz aos poucos e de forma progressiva. Os alunos gostaram muito do esquema e sobretudo de perceber que se pode compreender um texto de uma forma lúdica e dinâmica. Num último momento, os alunos teriam de preencher o mesmo esquema semicompleto, mas de forma individual, para ver se realmente compreenderam o que foi feito, com o propósito de consolidar aprendizagens feitas anteriormente. Este tipo de atividade foi importante porque permitiu que os alunos indicassem os elementos-chave do texto e identificassem o sentido global do texto.

Sublinha-se ainda uma outra atividade de leitura e compreensão realizada no 6.º ano de escolaridade da sequência didática de três aulas denominada *Palavras à Solta: Juntar, Criar e Dizer*³², aulas estas que se centraram à volta das palavras. No caso da primeira aula (cf. Anexo D.4.), a formanda foca uma atividade em que privilegiou o texto literário, o poema *A Força das palavras*

³² No título desta sequência didática está contida a ideia de importância e valor das palavras. Deste modo, nesta unidade didática as palavras andavam à solta, prontas para serem juntas, criadas e ditas pelos alunos, ou seja, os alunos puderam brincar com as palavras. Importa dizer, que nesta sequência didática se integrou textos/discursos, orais e escritos, literários e não literários, promovendo assim a pluralidade textual e discursiva.

de Luísa Ducla Soares (2005), e o texto não literário, a canção *Juntos somos mais fortes* dos Amor Electro³³ e o provérbio *A união faz a força*. Com esta atividade foi pretendido que os alunos encontrassem uma relação entre o poema, a canção e o provérbio, e para isso, foi necessário que a professora estagiária procedesse à leitura do poema, uma vez que, a primeira leitura é feita pelo professor, sendo por isso, uma voz mediadora da relação aluno-texto, garantindo o primeiro acesso ao conteúdo do texto e servindo simultaneamente como um modelo. Após a leitura do poema, seguiu-se um momento de audição da canção, no qual, a docente estagiária projetou a letra para que os alunos ouvissem e acompanhassem a letra ao mesmo tempo, e ainda projetou o provérbio. Posteriormente, a professora estagiária colocou questões sobre a relação do conteúdo do poema, da canção e do provérbio tais como “Que relação existe entre o poema, o título da canção e o provérbio?” “De onde vem a força?”, que desde logo foram respondidas pelos alunos através de marcas/exemplos que comprovassem a relação semântica: força, valor e a união das palavras. Foi desta forma, que a mestrandia desenvolveu práticas em que relacionou o texto literário e o texto não literário, visto que a leitura de textos literários, com uma boa mediação por parte do professor permite ao jovem leitor elaborar sentidos cada vez mais complexos (Lencastre, 2003).

Por último, importa focar ainda, outra atividade de leitura e compreensão, neste caso concreto, do poema *Uma nova palavra* de João Pedro Mésseder (2003), integrada na sequência didática referida anteriormente. A professora estagiária começou então, pela leitura do poema, dado que a primeira leitura deverá sempre ser feita pelo docente e, de seguida, procedeu à entrega do marcador de livro, produzido pela formanda, com o poema lido, para que os alunos mais tarde, ao fazer as suas leituras pessoais o pudessem utilizar, mas sobretudo, por forma a comparar a informação retida pela leitura da docente estagiária e o texto original, presente no marcador de livro. Por seu turno, a futura docente solicitou aos alunos para que fizessem uma leitura silenciosa, com o objetivo de, posteriormente, em grande grupo, identificassem e sublinhassem as palavras que davam a conhecer as características e a mistura

³³ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tYeU-1jyysw>.

que o sujeito poético queria para a nova palavra, assim como o significado da expressão “aberta de par em par como um rosto de um menino com paisagens no ouvido e cantigas no olhar”, tentando descrever a sensação que transmite (paz, suavidade, inocência...). Por este motivo, apostou-se numa análise, em grande grupo, do texto estudado, para permitir uma “partilha das interpretações produzidas por todos”, a fim de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes (Colomer, 2006, p. 179). Foi por isso, fundamental que os alunos contactassem com o texto, de acordo com as indicações do professor, por forma a conseguirem procurar as respostas às questões colocadas, bem como inferir ou justificar devidamente as suas opções, confrontando os conhecimentos prévios com a informação decorrente da aula e com as opiniões dos colegas. Para além disso, foi relevante pedir aos alunos que identificassem o verso e que o relacionasse com os barcos descendo o rio, sublinhando e compreendendo o duplo significado que a palavra vento tinha, bem como o reconhecimento dos versos que mostravam que a palavra do poeta não deveria ser destruída pelo tempo. Para que não ficasse apenas no oral, a mestranda criou um esquema para que, em simultâneo, e através do diálogo com os alunos, fossem registadas as ideias-chave inerentes no poema (cf. Anexo D.5.1.). Numa fase posterior, foi promovida a leitura do poema pelos alunos, instigando diferentes modalidades de leitura: em coro e individual, utilizando diferentes entoações e intenções de leitura, visto que, a leitura se desenvolve a partir da cognição e consiste na construção de sentidos (Seara, 2000). Assim, a formanda projetou o poema e assinalou as estrofes que cada grupo leu, e de facto, foi perceptível, que todos os alunos, inclusive aqueles que, por vezes, se revelavam mais tímidos quando liam, quiseram entusiasticamente participar nesta atividade e demonstraram-se confiantes neste momento de leitura, pois o professor “deve ter o cuidado de despertar e estimular a sensibilidade, a imaginação, o sonho, o espírito crítico, a autonomia e ainda ser um bom leitor” (Cadório, 2001, p. 43). Além do mais, foi importante promover momentos de intertextualidade junto dos alunos, oferecendo ao leitor uma oportunidade para descobrir outras leituras do mesmo assunto, no caso concreto, três obras literárias em torno das palavras, mostrando o quão rica é a criatividade do escritor.

Relativamente ao domínio da Escrita, este pressupõe uma relação próxima com a leitura (Lerner, 2002) e, à sua semelhança, o processo de escrever

contempla, obrigatoriamente, três etapas essenciais: i) planificar; ii) textualizar; e iii) rever (Amor, 2003; Lerner, 2002). Deste modo, foi primordial ter em atenção, que a aprendizagem da escrita passa, obrigatoriamente, pelo ato de escrever (Pires, 2002). Para ser possível, em contexto de sala de aula, respeitar essas fases, optou-se pela abordagem proposta por Santos (1994), que contempla quatro momentos:

- *Pré-escrita*: momento em que se pretende estimular a criatividade e dotar as crianças com informações que as auxiliam no processo de escrita;

- *Planificação/estruturação*: fase em que se planifica a escrita, recorrendo, por exemplo, a guiões;

- *Textualização*: momento em que as crianças, mediante o que planificaram passam à textualização;

- *Revisão*: última fase da escrita, em que se revê o que foi escrito, na perspectiva de verificar o cumprimento do que foi estabelecido e tentar melhorar.

É através deste processo que as crianças têm possibilidade de dominar a escrita de forma a que esta capacidade lhes permita agir e participar ativamente na sociedade (Lerner, 2002). A par disto, importa aludir que a escrita não é uma mera transposição do oral, ela tem regras próprias e distintas do modo oral, pressuposto este fundamental para uma pedagogia da escrita, sendo que é inseparável dos outros domínios. Foi necessário, por isso, que a professora estagiária compreendesse que ensinar a escrita requer uma metodologia consistente, persistente e faseada, que exige treino, esforço, e portanto, necessita de um planeamento específico, intencional e progressivo, sendo por isso, um processo lento e difícil. Por sua vez, no ato de escrita, um escritor maduro ativa estas quatro fases de uma forma recursiva. No entanto, com escritores iniciados há que trabalhar a montante de ensinar a planificar e a jusante de rever do momento de escrita (Sousa,2006). Para tal, a escrita implica o ensino explícito do aperfeiçoamento do texto, tendo sempre em conta que não devemos julgar, mas sim, ajudar o aluno a compreender porque não é de determinada forma, uma vez que, se deve tratar o erro como parte integrante do processo de aprendizagem (Amor, 2003). Neste sentido, a construção de momentos de escrita tornou-se, à semelhança da leitura, um trabalho prioritário, tanto em intervenções no 3.º ano de escolaridade, como em regências do 6.º ano de escolaridade.

Posto isto, a mestranda destaca uma atividade de escrita, destinada ao 6.º ano de escolaridade, integrada na sequência didática *Florescer a liberdade com abril*³⁴ (cf. Anexo D.2.), composta por duas aulas interligadas, que se reportou ao 25 de abril de 1974. Desta forma, a atividade de escrita partiu da obra literária *A Revolução das Letras* de Vergílio Alberto Vieira (2004), e da compreensão realizada em grande grupo, tendo por base a ideia de que as letras do alfabeto eram os militares de Abril e desencadearam a Revolução de Abril. Foi em torno desta leitura e compreensão, que foi possível levar os alunos à atividade de escrita criativa intitulada *A minha letra de abril* (cf. Anexo D.2.1.), em que foi necessário recorrer à pedagogia da escrita para que houvesse uma preparação para a escrita, visto que, a “componente de planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). Então, nesta atividade os alunos começaram por sublinhar no texto a frase que mais gostaram, e após essa seleção, e de entre as letras trazidas pela futura professora, os alunos tiveram que escolher uma letra, ou seja, a sua letra de abril. É então, que a formanda projetou o seu caligrama com a sua letra de abril, em que foi evidente o deslumbramento por parte dos alunos do caligrama projetado, talvez pelo facto de os alunos nunca terem feito atividades deste tipo. Procederam então, à construção do caligrama tendo em conta a letra escolhida, sempre com a orientação da docente estagiária, através de um acompanhamento individual e da passagem da mesma pelos vários lugares. Por fim, foi partilhado em grande grupo, os vários caligramas produzidos pelos alunos, no qual foram posteriormente colados no painel *A minha letra de abril*. Verificou-se, que nesta atividade, os alunos queriam fazer mais letras, mas o tempo não o permitia, por ser reduzido. Além disso, foi visível a motivação dos discentes, porque até mesmo os mais

³⁴ Nesta sequência didática o tema central correspondeu ao período do Estado Novo e da Revolução dos Cravos. Para tal, o referido título pretende refletir o estudo de um período da História em que a Liberdade foi roubada às pessoas, e que portanto, teve que ser novamente reposta, isto é, teve de voltar a nascer e por isso, o uso do verbo florescer. O núcleo central desta aula foi a obra literária *A Revolução das Letras* de Vergílio Alberto Vieira (2004).

envergonhados, mostraram-se confiantes e desafiados, pois só assim, num ambiente acolhedor e de apoio se consegue crescer como escritores.

Salienta-se ainda, uma outra atividade de escrita no 3.º ano de escolaridade, que nasceu em torno da obra literária *João e o Pé de Feijão* de Laurent Richard (2012), aula esta integrada na sequência didática *Rochescalar com pé de feisolojão: perimetrar, arear e fracionar*³⁵ (cf. Anexo D.7.). Optou-se pela escrita criativa de um caligrama com formato de um feijão, em que mais uma vez, foi necessário preparar os alunos para a escrita, tendo por base os princípios inerentes à pedagogia da escrita que passam por gerar um ambiente favorável à aprendizagem, isto é, criando momentos para desbloquear, impregnar o imaginário e orientar os alunos para a tarefa (Amor, 2003). Portanto, esta preparação para a escrita foi iniciada com os alunos a sublinharem no texto a frase que mais gostaram, e logo aqui houve a escolha de frases diversas, o que enriqueceu ainda mais a atividade. Seguidamente, foi promovido o diálogo com os alunos, por forma a relacionarem a frase escolhida com a forma de feijão, sendo que inicialmente, os alunos mostraram uma maior dificuldade, porque nunca tinham ouvido falar em caligrama. Devido a essa dificuldade manifestada, a futura docente projetou um caligrama elaborado pela própria (cf. Anexo D.7.2.), com o intuito de os alunos compreenderem como era feito um caligrama. Neste âmbito, a formanda procedeu à distribuição de uma folha com um feijão previamente desenhado, para que os alunos elaborassem o seu caligrama de forma orientada, sempre que necessário, com o acompanhamento da docente estagiária. Os alunos mostraram bastante predisposição e inclusive pediram para pintar o feijão por forma a se tornar “num feijão mágico”, instigando assim o imaginário dos alunos, pois é uma atividade sobretudo natural, livre e espontânea da criança (Sousa, 2003, p. 160). Para terminar esta atividade, a futura professora propôs

³⁵ O título desta sequência didática é constituído por um neologismo que resulta do recurso a processos irregulares de truncção e de amálgama. Por isso, os neologismos *Rochescalar*, *feisolojão*, *perimetrar*, *arear* e *fracionar* resultam das palavras rocha, escalar, feijão, solo, João, perímetro, área e fração. Deste modo, o referido título pretende refletir o estudo das rochas e dos solos, fazendo integração de saberes com a obra literária *João e o Pé de feijão* de Laurent Richard (2012) e com problemas matemáticos que envolviam o perímetro, a área e as frações.

aos alunos que, mais uma vez, partilhassem os seus caligramas ao grande grupo e depois os colassem no *Painel dos Feijões* (cf. Anexo D.7.3.).

Ainda no que concerne à pedagogia da escrita, importa mencionar uma última atividade que emergiu em torno do poema *Uma nova palavra* de João Pedro Mésseder (2003), integrada na sequência didática *Palavras à Solta: Juntar, Criar e Dizer*³⁶ (cf. Anexo D.5.) desenvolvida com os alunos do 2.ºCEB, em torno da criação de uma nova palavra, por meio de uma receita culinária, tendo por base as características que o sujeito poético mencionava para a sua construção, constituindo um momento de escrita funcional, em que só é possível depois de uma apropriação de modelos de escrita, e portanto ser um processo complexo que implica estratégias de carácter sectorial e de triagem de texto (Amor, 2003).

Posto isto, a mestranda promoveu um diálogo com os alunos questionando-os como é que se poderia fazer essa nova palavra e se tinham alguma receita para isso, ao qual os alunos, hesitantes, não sabiam o que responder, mas acabaram por dizer que talvez poderiam usar uma receita de culinária, mas que não sabiam como fazer. Então a professora estagiária, projetou a receita culinária da Musse de Chocolate, retirada de uma revista de culinária³⁷, com o intuito de os alunos identificarem os elementos constituintes de uma receita culinária: Título; Ingredientes (quantidades) e Preparação. Rapidamente o fizeram, e a formanda voltou a questionar os alunos como é que poderiam fazer essa nova palavra através de uma receita culinária. Assim, a futura docente pediu aos alunos que relembassem as características que teria de ter essa nova palavra, que foram retiradas do poema e colocadas no esquema de compreensão (diferente, sol, frio, céu, mar, alegria, musicalidade...) para que oralmente, e em conjunto, completassem a receita para criarem a nova palavra. Desta maneira, foi importante considerar as três componentes da produção textual: a planificação, textualização e revisão, que segundo Barbeiro

³⁶ No título desta sequência didática está contida a ideia de importância e valor das palavras. Deste modo, nesta unidade didática as palavras andavam à solta, prontas para serem juntas, criadas e ditas pelos alunos, ou seja, os alunos puderam brincar com as palavras. Importa dizer, que nesta sequência didática se integrou textos/discursos, orais e escritos, literários e não literários, promovendo assim a pluralidade textual e discursiva.

³⁷ Receita retirada da Revista Teleculinária nº.32.

e Pereira (2007) são fundamentais para a pedagogia da escrita, e conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos. Procedeu-se então à fase da planificação, em que os alunos selecionaram as sílabas de algumas das palavras e organizaram-nas para criar a nova palavra, isto é, uma *pseudopalavra*, decidindo quais as sílabas que se misturavam e as quantidades. Por outro lado, os alunos passaram pela etapa de textualização, no qual, em grande grupo, passaram à escrita da receita, e por fim, a fase de revisão, que é feita com o objetivo de os discentes melhorarem as suas produções, modificando algumas palavras por sinónimos, acrescentando adjetivos e trocando algumas palavras por outras. Note-se, que esta última fase contribuiu para dar um sentido ao texto. Por sua vez, a docente estagiária também reconhece que o processo de planificar um texto só traz benefícios, pois permite organizar a informação e preparar a escrita, não deixando o discente “à deriva” sem nada que o auxilie na textualização. Como se pode observar, as tarefas de escrita, quando bem realizadas, dispõem de muito tempo da aula, e por isso, deve-se criar oportunidades para que se automatize a escrita, e para tal, é necessário dar um maior espaço e tempo para atividades de escrita (Martins, 1992, pp. 11-12). Como o tempo de aula não foi o suficiente, apenas foi possível fazer a receita para a nova palavra em grande grupo (cf. Anexo D.5.2.). De facto, foi uma atividade de escrita em que houve o envolvimento enorme por parte dos alunos, de tal forma que, mesmo os alunos mais calados e menos participativos, quiseram participar ativamente na atividade, e além disso, foi uma atividade desenhada por quem não só acredita que na educação é necessário desenvolver a imaginação, a criatividade dos alunos, mas também por quem acredita no valor e no poder da palavra. Foi por isso, que os alunos, após a criação da nova palavra, ou seja, da *pseudopalavra*, tivessem com grande vontade de lhe dar um significado, e para tal, surgiram várias hipóteses, porém, e como já não houve mais tempo, a mestranda desafiou os alunos a perguntarem aos seus familiares que palavra seria aquela e o que poderia significar.

No que concerne ao domínio da Gramática, este também foi privilegiado na prática educativa da professora estagiária, de forma integrada, visto que, o ensino da gramática deve estar implícita na prática e não como um conjunto de normas que condiciona e limita os falantes (Amor, 2003). No entanto, ao nível do domínio da Gramática, a futura professora considera que o seu

trabalho com os estudantes nesta área foi muito reduzido, visto que a formanda preferiu dar prioridade aos domínios da Leitura e Escrita e Educação Literária porque no período de observação das práticas da Orientadora Cooperante da turma do 6.º ano, apercebeu-se que esta trabalhava muito a Gramática com os alunos, deixando por vezes de lado os restantes domínios. Contudo, a futura docente teve o cuidado de desenvolver atividades que pretendiam trabalhar competências gramaticais, uma vez que, é crucial que o aluno se aperceba das regularidades da língua, dominando regras e processos gramaticais, aplicando-os nos diversos domínios da língua (Buescu et al., 2015). Isto porque, a Gramática só será adquirida através de um leque diversificado de leituras, da escrita de textos com diferentes finalidades comunicativas, e do treino de conversação livre e orientada (Reis & Adragão, 1992). Desta forma, através da exploração do texto e do questionamento acerca do seu conteúdo, foram proporcionados momentos de observação e de discussão em grande grupo, de forma a construir ou desenvolver os conhecimentos dos alunos acerca dos assuntos estudados, como por exemplo, a interjeição, as onomatopeias, a classe do nome e respetivas subclasses, os constituintes da frase e as respetivas funções sintáticas.

Para tal, destaca-se uma atividade no 2.ºCEB, integrada na sequência didática *Olhar o invisível, imaginar o (im) possível*³⁸ (cf. Anexo D.8.), e que foi despoletada através da leitura e compreensão do texto *Como ser faz cor-de-laranja* de António Torrado (2002), em que através de um esquema semicompleto de compreensão (cf. Anexo D.8.1.) os alunos tiveram que utilizar adjetivos para qualificar as personagens da história. Para isso, a mestranda questionou os alunos sobre o que eram adjetivos e para que eram utilizados, ao qual responderam prontamente que os adjetivos qualificavam pessoas, coisas e objetos e que era uma classe de palavras, revelando assim que a Orientadora Cooperante insistia bastante nas competências gramaticais dos alunos nas suas aulas, realizando inclusive vários testes de gramática, prevalecendo, muitas vezes, este domínio sobre os outros domínios. Nesta

³⁸ Este título resulta da associação de palavras em torno da imaginação, do invisível e do impossível e que refletem as atividades desenvolvidas na sequência didática.

intervenção da professora estagiária, o domínio da Gramática esteve ao serviço da Leitura e Compreensão do texto, o que se revelou numa mais-valia nas aprendizagens dos alunos, visto que um dos aspetos mais fascinantes sobre o nosso conhecimento da língua é o facto de ativarmos todos estes níveis gramaticais de forma inconsciente e eficiente (Amor, 2003).

Sublinha-se ainda, a atividade referente ao 1.ºCEB, em que, mais uma vez, as competências gramaticais estiveram ao serviço da Escrita, integrando assim a sequência didática *Florescer a liberdade com abril*³⁹ (cf. Anexo D.3.), em torno texto narrativo *O Tesouro* de Manuel António Pina (2005). Esta atividade teve a intenção desenvolver a competência escrita dos alunos, nomeadamente, para a produção de comparações, trabalhando assim o recurso expressivo da comparação. Neste sentido, primeiramente a formanda questionou os alunos como é que era a estrutura da comparação, que de forma rápida salientaram o conector “como” que marca a comparação, acrescentando que a mesma servia para comparar alguma coisa a outra. Nesta ótica, a futura professora mostrou um exemplo aos alunos, associando para isso a liberdade a um sentimento, a uma cor e a um verbo. Após a visualização do exemplo, os alunos, em pares e no caderno, selecionaram uma das categorias propostas pela docente estagiária e construíram a sua própria comparação, que foi partilhada ao grupo turma, para que os alunos vissem as comparações dos colegas.

Após o diálogo promovido, os alunos realizaram as suas comparações acerca da liberdade (cf. Anexo D.3.1.), associando para isso a liberdade a um sentimento, a uma cor e a um verbo, surgindo comparações diversas mas interessantes “A liberdade é como o verde da natureza”; “A liberdade é como correr”; “A liberdade é como ler um poema”; “A liberdade é como o azul do céu”; “A liberdade é como a alegria e a paz”; “A liberdade é como o vermelho do cravo”; “A liberdade é como o vermelho do coração” e “A liberdade é como o amarelo do sol”. Assim, com esta atividade foi possível trabalhar o recurso

³⁹ Nesta sequência didática o tema central correspondeu ao período do Estado Novo e da Revolução dos Cravos. Para tal, o referido título pretende refletir o estudo de um período da História em que a Liberdade foi roubada às pessoas, e que portanto teve que ser novamente reposta, isto é, teve de voltar a nascer e por isso, o uso do verbo florescer. O núcleo central desta aula foi a obra literária *O Tesouro* de Manuel António Pina (2005).

expressivo da comparação, mas também associando à classe de palavras, o verbo. Nesta atividade, os alunos mostraram predisposição para mostrar o seu trabalho e curiosidade em ver o trabalho dos seus colegas, mesmo os alunos mais tímidos, quiseram fazê-lo e com bastante confiança inclusive, resultando em comparações interessantes por parte dos alunos.

Por último, importa retratar uma atividade relativa ao 6.º ano de escolaridade, que envolveu o poema *A Força das Palavras* de Luísa Ducla Soares (2005), integrada na aula cuja sequência didática se intitula *Palavras à Solta: Juntar, Criar e Dizer*⁴⁰ (cf. Anexo D.4.). O momento desta aula em que foi trabalhado as competências gramaticais dos alunos teve como ponto de partida o poema mencionado, em que foi importante fazer um caminho de compreensão através do diálogo com os alunos, recorrendo primeiramente a um jogo do individual para o coletivo, ou seja, da unidade para o conjunto, e logo daí foi importante identificar o conceito de nome comum coletivo. Por sua vez, o poema permitiu trabalhar a regra de formação das palavras, mais concretamente, fazendo com que os alunos identificassem a palavra primitiva e o sufixo da palavra, por exemplo, letra (palavra primitiva) + eiro (sufixo), brasa (palavra primitiva) + eiro (sufixo), indicando todos os casos presentes no poema, identificando a palavra primitiva e o sufixo, e compreendendo que quando se juntam palavras, elas ganham uma maior força, formando um conjunto, ou seja, um nome comum coletivo, que sem esse agrupamento, não o seria. Contudo, os alunos aperceberam-se que havia no poema um caso único em que -eiro não era um sufixo da palavra carneiro, pois no poema surgia carnes/carneiro, e como um conjunto de carnes não dá um carneiro, não poderia haver esta relação do individual para o coletivo, e por isso a docente estagiária estruturar atividades que desenvolvessem o conhecimento gramatical com base em questões precisas que motivassem os alunos para aprofundar o seu conhecimento, e não apenas meros exercícios (Amor, 2003). Por conseguinte, os alunos apontaram possibilidades para tornar o caso

⁴⁰ No título desta sequência didática está contida a ideia de importância e valor das palavras. Deste modo, nesta unidade didática as palavras andavam à solta, prontas para serem juntas, criadas e ditas pelos alunos, ou seja, os alunos puderam brincar com as palavras. Importa dizer, que nesta sequência didática se integrou textos/discursos, orais e escritos, literários e não literários, promovendo assim a pluralidade textual e discursiva.

inesperado em esperado, mencionando que um conjunto de carnes fará um talho e um conjunto de carneiros fará um rebanho, e não um conjunto de carnes fará um carneiro como refere o poema. Por fim, e para que os alunos compreendessem melhor a força das palavras, a futura professora questionou os alunos qual seria a palavra que tinha mais força, letra ou letreiro, brasa ou braseiro, berro ou berreiro, ao qual rapidamente responderam que letreiro tinha mais força do que letra e que isso se devia ao facto de letreiro ser um conjunto de letras. No fundo, foi possível entender que o ensino da gramática não passa por ensinar algo completamente novo, mas apenas não têm consciência de que o fazem (Amor, 2003). Foi com base na fundamentação teórica apresentada que a mestranda desenvolveu um percurso pedagógico na área disciplinar de Português, sempre de forma integrada entre os ciclos de ensino, dado que é importante que o professor do Ensino Básico assuma na sua prática pedagógica da língua materna um papel de transversalidade perante todo o currículo.

Em súpula, e perspetivando de uma forma transversal o trabalho na área de Português, salienta-se que a futura professora considera que as suas experiências na prática procuraram aumentar a consciência do aluno sobre a sua própria seleção linguística e comunicativa, com o intuito de alargar as capacidades do ouvir e do falar (Lugarini, 2003). Também tentou dar o seu contributo no desenvolvimento da escrita, nunca esquecendo que é uma “atividade complexa inscrita no quadro social” (Camps & Ribas, 1993, p. 16). Para finalizar, os diversos usos da linguagem foram incluídos nas aulas lecionadas pela professora estagiária, reforçando-se a preocupação que existiu em construir aulas que não se limitassem apenas a desenvolver o conhecimento estrutural da língua (Lomas, 2006).

3.3. ARTICULAÇÃO DISCIPLINAR NO 1.º CEB

No âmbito da PES, foi igualmente importante desenvolver práticas de articulação disciplinar no 1.º CEB, integrando momentos de aprendizagem relativos às Ciências Físico-Naturais, assim como atividades que estimulassem

competências matemáticas nos alunos, e por fim, a promoção de momentos que envolvessem as Expressões Artísticas, com o propósito de se promover práticas de articulação horizontal.

Posto isto, a disciplina de Estudo Meio, como referenciado anteriormente, contempla conteúdos das Ciências Físico-Naturais e das Ciências Humanas e Sociais. No que concerne às práticas educativas da mestranda relativas às Ciências Físico-Naturais, estas foram também organizadas em sequências didáticas. Porém, para que fossem delineadas boas práticas, a professora estagiária teve que investigar quais eram os princípios didáticos que norteavam esta área disciplinar. Constatou então, que esta ajudava os alunos no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que promoviam um progresso sustentável tanto a nível local, nacional como internacional, com o objetivo de se melhorar a qualidade de vida (Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011). Desta forma, é necessário ter em conta que ao desenvolver conhecimentos nas ciências estas podem contribuir para formação do indivíduo, uma vez que, o objetivo da Ciência é explicar o mundo. Assim, o professor deve aproveitar o facto de que as crianças pequenas são curiosas por natureza, e que estão constantemente rodeadas por acontecimentos que as levam a perguntar porquê, o quê, quando e onde. Esta curiosidade natural das crianças aliada à do professor, levará a que o professor e a criança se interroguem um ao outro, com vivacidade e entusiasmo (Sherwood, 1997).

Tendo por base os referenciais teóricos apresentados, a formanda irá desenvolver a exposição e reflexão das aulas, decompondo a aula em três fases – motivação, desenvolvimento e consolidação. Note-se, ainda, que as demais aulas estão organizadas numa sequência de ensino e aprendizagem, porém, como são imensos os momentos de cada uma delas, a futura professora optou por evidenciar e apresentar apenas um momento de cada fase de aula.

Assim, sublinha-se um momento de motivação integrado na sequência didática *A atividade piscatória* (cf. Anexo E.2.), em que foi apresentado, no início da aula, uma caixa com objetos relacionados com a atividade piscatória: rede de pesca, cana de pesca, anzol e cesto de pesca, para que partindo deles, os discentes descobrissem o tema da aula. Ao longo desta atividade, a futura docente constatou que, apesar de a Escola ter predominantemente como meio envolvente a atividade piscatória, a maioria da turma nunca tinha visto uma cana de pesca, revelando-se num momento de curiosidade constante e maior,

dados que a motivação e curiosidade são duas capacidades importantes, e que são entendidas como “motor del saber” (Giordan e Vecchi, 1988, p. 173).

No que concerne ao momento de desenvolvimento que a mestrandia pretende salientar, este faz parte da sequência didática supervisionada, que teve como título *Rochescalar com pé de feisolojão: perimetrar, arear e fracionar*⁴¹ (cf. Anexo E.1.), em que nela houve o recurso às TIC em prol do estudo dos aspetos físicos do meio local, mais especificamente, dos solos e das rochas existentes em Portugal. Para tal, os alunos organizaram-se em grupos de 4 elementos, com um computador por grupo, necessário para visualizar os desafios que o João propunha, mascote que foi criada pela formanda, que acompanharia os alunos ao longo da aula, por forma a tornar os alunos autónomos, com o intuito de “formar cidadãos, não necessariamente cientistas, mas capazes de lidarem com os aspetos científicos da vida social e da sociedade” (Pereira, 2002, p. 30). Para isso, torna-se essencial que os professores tenham a preocupação de como interessar os alunos pelos diferentes temas do Programa escolar (Santos, 1977, p. 16), e por isso, ter a função de plantar a curiosidade no aluno acerca da Natureza que o rodeia, aumentando a sua confiança na sua habilidade de investigar (Pereira, 2002). É evidente que a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm vindo a imprimir uma “dinâmica de transformação na educação e na escola pública, havendo a preocupação em introduzir os novos meios tecnológicos na escola e na sala de aula” (Ruivo & Carrega, 2013, p. 11).

Dito isto, o primeiro desafio proposto pelo João regeu-se a questões: “O que é o solo?”; “Como é constituído o solo?”; “Os solos são todos iguais?”, que para serem respondidas, numa primeira fase foi necessário que os alunos utilizassem alguns dos seus sentidos, nomeadamente, o olfato, tato e visão, sendo que os alunos, em grupo, teriam a sua própria bancada com uma amostra de solo (cf. Anexo E.1.2.), para que pudessem tocar, cheirar e ver

⁴¹ O título desta sequência didática é constituído por um neologismo que resulta do recurso a processos irregulares de truncção e de amálgama. Por isso, os neologismos *Rocheescalar*, *feisolojão*, *perimetrar*, *arear* e *fracionar* resultam das palavras rocha, escalar, feijão, solo, João, perímetro, área e fração. Deste modo, o referido título pretende refletir o estudo das rochas e dos solos, fazendo integração de saberes com a obra literária *João e o Pé de feijão* de Laurent Richard (2012) e com problemas matemáticos que envolviam o perímetro, a área e as frações.

como é que era constituído o solo, pois deve-se possibilitar aos estudantes momentos de observação, análise e interpretação de aspetos do meio envolvente, tanto no âmbito humano e social como no âmbito natural e físico, com o propósito de no futuro serem capazes de compreender, intervir criticamente e transitarem do conhecimento do meio para o conhecimento do mundo (Roldão, 1995; Carvalho & Freitas, 2010). Assim, os alunos detetaram através dos sentidos, que o solo era formado por resto de plantas, grãos de areia e de pequenas rochas. Seguidamente, a professora estagiária pediu novamente aos alunos, que utilizando os seus sentidos, observassem, tocassem e cheirassem as três amostras de solo (arenoso, argiloso e franco) que se encontravam dentro de frasquinhos devidamente etiquetados.

Após essa exploração sensorial, a futura professora desafiou cada grupo a escolher uma das três amostras, para que possam ir com a sua amostra à bancada intitulada *Vem conhecer os três tipos de solo* (cf. Anexo E.1.3.), onde os alunos, na sua vez, e recorrendo à ferramenta tecnológica *HP Reveal*, através da realidade aumentada, pudessem ouvir informações sobre os diferentes tipos de solo, ditas pelo seu amigo João, assim que pegassem no telemóvel e o colocassem em frente à amostra que queriam ouvir, tornando assim a aula mais interativa para os alunos, visto que, “O futuro exige mudanças no paradigma da educação para que se preparem as gerações atuais e futuras para um mundo incerto, tecnológico e global. Exige, assim, responsabilidades acrescidas a todos os atores da educação no sentido de uma resposta eficaz à renovação da escola” (Flores, Escola & Peres, 2012, p. 91).

Para que fosse mais perceptível as diferenças escutadas sobre os solos nas etiquetas sonoras, a mestranda propôs aos seus alunos a realização da experiência *Os solos são todos iguais?*, em que os discentes teriam de verificar a permeabilidade dos diferentes solos. Para isso, foi necessário a orientação de uma carta de planificação, com alguns espaços em branco relativos ao antes e após a experimentação, que iriam ser preenchidos pelos alunos autonomamente e ao longo da atividade experimental. Como tal, foram os alunos que realizaram a experiência (cf. Anexo E.1.4.), sendo eles próprios a medirem a quantidade de água que necessitavam e a colocá-la nas amostras de solo, seguindo todos os passos retratados na carta de planificação (cf. Anexo E.1.1.) e contando sempre com a supervisão e questionamento por parte da mestranda ao longo de toda a atividade “Em qual dos solos vai escoar maior

quantidade de água?”; “E porque pensas isso?”; “E porque não pode ser o solo franco?”, que era constante, uma vez que, foi importante promover a educação em ciência para que haja a “formação de cidadãos cientificamente cultos, capazes de participar ativamente e responsabilmente em sociedades que se querem abertas e democráticas” (Cachapuz, Praia & Jorge, 2004, p. 366).

Tendo em conta a premissa anteriormente, foi crucial a discussão de resultados e conclusões, em grande grupo, visto que, foram escutadas as opiniões e hipóteses para os fenómenos que estavam a acontecer, apelando a sua justificação e criando definições desses mesmos fenómenos, como foi o caso do conceito de permeabilidade. Após a reflexão da formanda sobre este momento da aula, esta aponta o facto de proporcionar experiências de aprendizagem inovadoras, em que os alunos foram atores ativos e autónomos na realização das tarefas, sendo os protagonistas da sua aprendizagem e desenvolvendo capacidades que contribuem para o desenvolvimento da literacia digital que permite a formação de indivíduos ativos e participativos na sociedade atual e futura (Piedade & Pedro, 2012). Contudo, a gestão do tempo foi complicada, uma vez que, a professora estagiária ultrapassou o tempo que estava previsto na planificação, demorando uma manhã inteira na área do EM, mas que foi necessário, dado que, os alunos nunca tinham tido uma aula tão interativa, e em que eles próprios fossem tão autónomos nas tarefas, e portanto, ter-se demorado mais para que lhes fosse dado tempo necessário para a realização das atividades, porque deve-se “(...) desafiar as crianças sobre as ideias, confrontando-as com outras “processo de (des)construção”, desenvolvendo atitudes críticas e questionadoras no que se observa e reflexivas no raciocínio (Martins, 2009, p.12).

Por fim, importa mencionar uma atividade de consolidação designada *Repescando conhecimento*⁴², que emergiu da sequência didática *A atividade Piscatória* (cf. Anexo E.2.), e que teve como intenção reforçar os conhecimentos desenvolvidos na aula no 1.º CEB. Para tal, os alunos

⁴² No título desta atividade está contida a ideia de os alunos voltarem a relembrar os conhecimentos que foram pescados ao longo da aula para os mobilizarem para o momento de consolidação.

circularam livremente pela sala de aula para procurarem todos os envelopes, dez envelopes brancos e um envelope dourado.

Seguidamente, a professora estagiária abriu primeiramente os envelopes brancos e leu as questões, dando oportunidade aos alunos de responderem às mesmas (cf. Anexo E.2.1.). Ao chegar ao envelope dourado, a futura professora solicitou a um aluno para que o abrisse e lê-se a adivinha que tinha pistas para os alunos localizarem o tesouro “Estou no fundo da sala e tu não me vês, mas se prestares bem atenção verás que estou num sítio que a professora muitas vezes utiliza. Muitos materiais saem de lá. Serás capaz de me descobrir?” A euforia era cada vez maior, pois estavam com grande curiosidade em saber que tesouro era este. Foi então, que depois de dialogarem sobre a possível localização do tesouro, um dos alunos dirigiu-se ao armário e retirou o tesouro tão esperado, abriram-no e verificaram que se encontrava uma *pen*.

Importa ainda sublinhar, que a formanda desenvolveu práticas em que integrou o saber matemático, porém, não tantas como a mestranda desejaria, apresentando apenas um dos momentos em que foram desenvolvidas competências matemáticas com os seus alunos. Por isso, para planificar esses momentos, foi necessário promover o ensino da Matemática partindo do quotidiano das crianças (Ponte & Serrazina, 2000), tendo sempre a preocupação em interligar os saberes matemáticos numa perspetiva vertical, pois a Matemática no 1.º ciclo do Ensino Básico é basilar para os ciclos subsequentes (Fidalgo & Ponte, 2004).

Nesta ótica, o momento selecionado integrou a sequência didática *Rocheescalar com pé de feisolojão: perimetrar, arear e fracionar*⁴³ (cf. Anexo E.3.), em que os alunos realizaram alguns problemas matemáticos (cf. Anexo E.3.1.) que envolviam os domínios de Números e Operações e Geometria e Medida, relacionados com os tipos de solo e de rochas, tendo sempre em conta que o ensino da Matemática não se esgota na escola, uma vez que, “saber o que

⁴³ O título desta sequência didática é constituído por um neologismo que resulta do recurso a processos irregulares de truncção e de amálgama. Por isso, os neologismos *Rocheescalar*, *feisolojão*, *perimetrar*, *arear* e *fracionar* resultam das palavras rocha, escalar, feijão, solo, João, perímetro, área e fração. Deste modo, o referido título pretende refletir o estudo das rochas e dos solos, fazendo integração de saberes com a obra literária *João e o Pé de feijão* de Laurent Richard (2012) e com problemas matemáticos que envolviam o perímetro, a área e as frações.

são hoje as competências matemáticas essenciais a todos os cidadãos constitui uma questão importante que diz respeito a toda a sociedade” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.11). É por isso que a educação matemática, para além de ter de ser estimulante para os estudantes, “deve ser enquadrada, de forma globalizante e aglutinadora” (Fernandes, 1994, p. 20). Assim sendo, o momento de aula que a mestranda planeou teve como base a consulta e análise das Metas Curriculares de Matemática (2012), bem como as características do contexto, traçando um percurso de aula para que os alunos compreendessem que o ensino da Matemática ajuda na sua formação como cidadãos independentes e competentes nos aspetos fundamentais que na vida fora da Escola relaciona com a matemática (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999). Porém, foi notório, que mesmo em pares, alguns dos alunos tinham algumas dificuldades nos exercícios, o que fez com que a formanda desse um acompanhamento individual a esses alunos, auxiliando-os na construção de conceitos, mas também, de apresentar conceitos que estes já conheciam através de outras atividades, propondo uma melhor estruturação desses conceitos (Ponte & Serrazina, 2000), aspeto importante para o desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos. Após o término dos exercícios foi importante, a sua correção, correção esta que passou pelos alunos irem ao quadro, resolverem o problema e explicarem a sua resolução aos restantes colegas (cf. Anexo E.3.2.), independentemente se estivesse correto ou não, dado que se tivesse errado, era um bom momento, para que em grupo turma, se apresentasse outras formas de resolução, olhando para a didática do erro como uma forma de aprender e não de censura, para que se tornem “observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (Ministério da Educação, 2004a, p. 102). Assim, a futura docente imprimiu um esforço no sentido de promover a articulação de saberes, acreditando-se que esta conceção de ensino e de aprendizagem sugere uma estreita integração curricular que contemple o conhecimento de forma mais inclusiva, global e, portanto, integral (Guará, 2009).

Quanto à área das Expressões Artísticas, a futura professora salienta o facto de o Currículo Nacional do Ensino Básico dar importância às Expressões, pois são vistas como formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção, e por isso, influenciam o olhar sobre o meio que nos rodeia. Posto isto, um dos momentos que a professora estagiária selecionou integrou a sequência didática

A atividade piscatória, e incidiu mais sobre a Expressão e Educação Dramática (cf. Anexo E.4.). Primeiramente, os alunos visualizaram atentamente uma reportagem da TVI sobre pregões, e a professora estagiária, posteriormente, promoveu um diálogo com os alunos sobre os aspectos mais importantes do vídeo, mais concretamente, se já foram a uma lota, o que era apregoar e qual era a diferença entre apregoar e dizer, inclusive uma aluna disse que a sua avó era peixeira e que ia muitas vezes com ela, e que por isso sabia apregoar, sendo um testemunho que motivou ainda mais os alunos para também o fazer. Então, a futura professora, serviu-se desta intervenção e conduziu a sua prática adotando estratégias que tirassem partido dos interesses dos estudantes, predispondo-os para a aprendizagem (Arends, 1995), questionando assim a criança sobre como é que a avó apregoava, e desafiando constantemente os restantes alunos para experimentar. Após esse diálogo, a formanda apresentou aos alunos uma bancada em que se encontravam alguns acessórios como lenços tradicionais e aventais, e desafiou os alunos a apregoar. Foi necessário então, que os alunos se organizassem em pares e escrevessem um pregão para a dramatização, um seria o comerciante que iria vender o peixe e outro o freguês que iria comprar o peixe. Numa fase posterior, dois pares de cada vez, colocaram os acessórios apresentados e dirigiram-se à frente, onde se encontrava uma bancada com peixe, previamente construída pela mestranda, para que os alunos pudessem apregoar, apelando ao seu imaginário (cf. Anexo E.4.1.). Do ponto de vista dos discentes, as abordagens mostraram ser adequadas e motivadoras, uma vez que, se observou uma participação ativa e constante de um número considerável de alunos, promovendo momentos direcionados para a Expressão Dramática, com base no Programa escolar, em que os alunos tiveram oportunidade de “explorar as diferentes possibilidades da voz, fazendo variar a emissão sonora e, progressivamente, ir aliando ao som gestos e movimentos”, fatores sempre presentes num jogo dramático, pois acredita-se que a “utilização simultânea da dimensão verbal e gestual ganha, aqui, o seu pleno significado”, visto que “em interação, as crianças irão desenvolvendo pequenas improvisações explorando, globalmente, as suas possibilidades expressivas e utilizando-as para comunicar” (Ministério da Educação, 2004b, pp.79-82). Porém, foi possível constatar que os alunos não tinham acesso a este tipo de

atividade, o que se veio a revelar ainda mais desafiante para a professora estagiária, tentando promover mais momentos destes na sua prática.

Um outro momento a destacar, neste caso referente à Expressão Plástica (cf. Anexo E.5.), que integrou a sequência didática *Florescer a liberdade com abril*⁴⁴, sequência esta transversal a ambos os ciclos e às disciplinas de HGP e Português, em torno do 25 de Abril, foi a atividade intitulada *Tenho a liberdade na minha mão*.

Nesta atividade, os alunos tiveram que pintar a sua mão, com guaches alusivas às cores do cravo, verde e vermelho, e estamparem numa folha A4 fornecida (cf. Anexo E.5.1.) pela professora estagiária. Após a secagem do trabalho, os alunos escolheram uma das “portas” que abril abriu para colocarem na sua estampagem, com o intuito de ao escolher uma das portas que se abriu, os alunos a segurassem na sua mão e não a largassem mais. De facto, a Expressão Plástica foi aliada ao Estudo do Meio, e tornou-se num momento de exploração da técnica de estampagem, visto que, no Programa escolar refere que “durante o 1.º ciclo as crianças deverão, ainda, desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas” (Ministério da Educação, 2004b, p.95). Surgiram então, trabalhos muito interessantes e diversos (cf. Anexo E.5.2.), e a professora estagiária apercebeu-se que os alunos estavam contentes e predispostos na realização desta atividade porque foi notório que a Expressão Plástica não era uma área muito trabalhada, sendo desenvolvida, por vezes, apenas aquando a avaliação de período.

Em jeito de conclusão e tendo em consideração tudo o que aqui foi exposto, a futura professora considera que esta integração de saberes promovida nas sequências didáticas que planificou e operacionalizou facilitou a compreensão dos conteúdos em questão, de forma a motivar os alunos, tornando os processos de ensino e de aprendizagem mais significativos.

⁴⁴ Nesta sequência didática o tema central correspondeu ao período do Estado Novo e da Revolução dos Cravos. Para tal, o referido título pretende refletir o estudo de um período da História em que a Liberdade foi roubada às pessoas, e que portanto, teve que ser novamente reposta, isto é, teve de voltar a nascer e por isso, o uso do verbo florescer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Relatório é reflexo do culminar de um percurso de formação vivenciado pela professora estagiária e a concretização de um sonho de infância que se redimensionou ao longo desta etapa.

Ao longo da Prática Educativa Supervisionada, a mestranda procurou elaborar sempre as planificações de acordo com a adequação científica e pedagógica, tentando sempre fazer seleção e articulação lógica de conteúdos, inicialmente com mais receio e dificuldade, mas que com o passar do tempo houve uma evolução progressiva e a dissipação dessas mesmas dificuldades, ganhando uma autonomia crescente.

Ademais, a formanda privilegiou atividades e estratégias diversificadas, de maneira a conseguir chegar a todos os alunos, sempre pela utilização de materiais que promovessem o envolvimento de todos, tendo para isso, a preocupação em integrar as TIC na planificação das suas aulas, uma vez que, em algumas aulas, a tecnologia esteve ao serviço da prática educativa, constituindo um desafio para a futura professora, mas também para os alunos que não conheciam estas estratégias de aprendizagem.

Além disso, na generalidade, a futura professora geriu bem o tempo, contudo também existiu momentos em que isso foi mais difícil, pois em certas situações não deixou tempo suficiente para certas atividades que tinham maior importância e que despendiam de um maior tempo na aula. Este facto é possivelmente justificável pela sua inexperiência, visto que, no desenrolar da prática pedagógica considera que foi ultrapassando esta dificuldade com a experiência que foi acumulando durante as aulas lecionadas.

Importa referenciar que a mestranda inicialmente, para o ensino do Português teve algumas dificuldades em selecionar e interligar textos para uma sequência didática e fazer atividades para os mesmos, o que agora já não acontece, dado que a futura docente já consegue selecionar textos para que se interliguem e sobretudo consegue formular atividades, organizar estratégias

de possíveis atividades a realizar tendo em conta esses mesmos textos. Porém, houve momentos em que certas opções didáticas não foram as mais corretas e que vieram a refletir-se negativamente na prática da formanda. Relativamente às aulas de HGP, a maior dificuldade foi a gestão de tempo, pois o tempo disponível de aula (50') fez com que não houvesse tempo para o desenvolvimento de certas atividades, como por exemplo, a análise de documentos, que mereciam mais tempo e que se o tivesse causaria uma maior aprendizagem nos alunos e, por isso, tornou-se um fator influenciador das aulas, que inicialmente era difícil de ser ultrapassado, mas que ao longo de todo o percurso foi superado.

Nesta ótica, importa referir que, numa fase inicial, a professora estagiária teve dificuldades na articulação de saberes, isto é, em encontrar pontos comuns nas várias áreas disciplinares e mesmo entre ciclos de ensino, com o intuito de criar atividades que estivessem interligadas. Para ajudar a superar esta dificuldade, foi importante a reflexão pós-ação e ainda a ajuda dos vários Professores Supervisores nos seminários, em torno das dificuldades vivenciadas ao longo da prática educativa, e que permitiram colmatar as dificuldades e desenvolver atividades em que se privilegiasse a articulação vertical, isto é, entre anos de escolaridade e ciclos de estudo, e a articulação horizontal, entre áreas diferentes do saber. Além disso, a mestranda deparou-se ainda com situações imprevistas, como por exemplo, a falha de ferramentas tecnológicas, que foram rapidamente ultrapassadas. Contudo, os incidentes críticos devem ser vistos como poderosas armas de aprendizagem profissional (Flores & Simão, 2009) e, por isso, a mestranda considera que aprendeu a superar esses contratempos, o que contribuiu para aumentar a capacidade de improviso e autocontrolo da mesma, essencial para o bom desempenho de um professor.

Ressalve-se ainda uma outra potencialidade ao longo deste período de formação, que foi a presença da formanda nos conselhos de turma/ano e nas reuniões de avaliação final de períodos, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, o que se mostrou como uma mais-valia para o seu processo de formação, dado que beneficiou a integração na cultura profissional docente (Pintassilgo &

Oliveira, 2013), ou seja, permitiu experienciar as funções do professor para além da sala de aula. Por seu turno, destaca-se a disponibilidade e o interesse da formanda em participar e colaborar nas atividades/ações educativas desenvolvidas, como por exemplo, a visita de estudo realizada pelas turmas de 6.º ano, assim como a sua participação e colaboração em atividades de avaliação, como é o caso, da oportunidade de elaborar um teste de avaliação de HGP e de o corrigir posteriormente. Na mesma ótica, foram também uma aprendizagem para a professora estagiária as atividades e projetos que desenvolveu juntamente com o grupo de estágio e que envolveram a comunidade educativa, procurando sempre envolver os vários ciclos de ensino. No entanto, a mestranda salienta que houve dificuldades no que concerne à cooperação entre o grupo de estagiários, que foram sendo colmatadas através dos seminários promovidos pela Escola Superior de Educação, em que houve uma maior ligação entre o grupo de estagiários e, por conseguinte, a realização de dinâmicas importantes e diversificadas nos contextos educativos em que o grupo cooperava.

No que concerne à componente investigativa, que esteve o serviço da prática, esta foi de facto um grande desafio, não só para os alunos como para a professora estagiária, dado que, por um lado, a mestranda teve que investigar bastante sobre o tema para conseguir desenvolver atividades que fossem pertinentes, adequadas e relevantes que desenvolvessem o espírito crítico dos seus alunos e, por outro lado, os alunos nunca tinham feito atividades deste género e tão pouco imaginavam que a História potencializava uma série de capacidades transversais, pois na perspetiva deles a História era essencialmente para ser memorizada. Para tal, verificou-se que o projeto desenvolvido nas duas turmas gerou alterações no desempenho dos estudantes ao nível do desenvolvimento do espírito crítico, na forma como os alunos viam a HGP, compreendendo agora o potencial da História no desenvolvimento do espírito crítico e reconhecendo o seu papel no exercício da cidadania. No entanto, importa ressaltar, que a professora estagiária reconhece que o presente estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente, pela sua pequena amostra de respostas dos alunos e pelo reduzido número de sessões

de implementação, que impossibilitou responder afirmativamente ou negativamente à questão de partida.

Foi ainda importante, neste caminho percorrido, a partilha de ideias, a interajuda, a reflexão conjunta, por parte das Orientadoras Cooperantes, das Supervisoras Institucionais e do par pedagógico, bem como as grelhas de observação direta, que contribuíram para a reformulação de práticas da mestrandia.

Para terminar, importa mencionar que no início deste processo de formação, as expectativas eram várias: esperava-se desenvolver a capacidade de planificar, de cooperar, de desenvolver projetos e de conseguir acompanhar de uma forma ativa e profissional todos os desafios que estavam a emergir e, por isso, sentiu muitas vezes o sabor da superação, da aprendizagem e do crescimento. Chegados a esta fase final, retomam-se essas expectativas com a certeza de que, mais do que cumpridas, foram ultrapassadas, pois a professora estagiária considera, que desde o início da PES até ao momento, se encontra muito mais preparada, com uma maior segurança, confiança e autonomia para lecionar. A isto, deve-se em parte, sem dúvida à sua persistência e vontade de ter querido aprender durante a prática educativa, perspetivando para o futuro práticas que tenham em consideração toda a bagagem recolhida durante estes meses de aprendizagem, respondendo assim a um perfil de professor multifacetado, em que é capaz de ter vários olhares sobre as suas práticas educativas, aprendendo que, de facto, ensinar é também uma forma de aprender, procurando sempre enriquecer os seus conhecimentos com os seus alunos, visto que foi para isso que a formanda trabalhou, para ultrapassar os grandes desafios que o professor do futuro enfrenta na sua prática, o de “estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto, e a varrer novos horizontes” (Cardoso, 2013, p. 21).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Cadernos de Formação de Professores, 1, 21-30. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alarcão, M. (2001). *Motivar para a leitura: Estratégia de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (17-23). Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Alves, L. A. (2009). *A função social da História*. Porto: Faculdade de Letras.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia* (6.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, 2, (3), 13-21. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>
- Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 239-261. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/563/1/14IsabelBarca.pdf>
- Barca, I. (2004). *Aula Oficina: do projeto à avaliação*. In I. Barca (Org.) Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma

- Educação Histórica de Qualidade (131-144). Braga: CIED. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Barca, I. & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 91-100.
- Barton, K. (2004). Qual a utilidade da história para as crianças? Contributos do ensino da história para a cidadania. In I. Barca (org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (11-27). Braga: Cied - Universidade do Minho.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular*. Lisboa: Didática Editora.
- Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- Bittencourt, C. (2008). *Ensino De História - Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez.
- Bloch, M. (S.d). *Introdução à História*, 4.^aed., Lisboa, Pub. Europa- América.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trads.) Porto: Porto Editora.
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2004). *Da Educação em Ciência às Orientações para o Ensino das Ciências: um repensar epistemológico*. *Ciência & Educação*, 10 (3), 363-381. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132004000300005&script=sci_abstract&tlng=pt
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cainelli, M. R. (2008). A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental. *Tempos Históricos*, 12, 97-109. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/viewFile/1946/1538>
- Camps, A. & Ribas, T. (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo* (3.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, G. S, & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Luanda: Plural Editores.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona : Editorial Graó.
- Castro, R. (2005). O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses. (p.35) *Jornal: A Página da Educação*. Universidade do Minho.
- Catalão, I. & Maia, M. (2002). Formação de Educadores e Professores para a iniciação às TIC na educação pré-escolar e no 1.ºciclo. In Ponte, A *formação para a integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Collingwood, R.G. (2006). *A ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Colomer, T. (2006). *Andar Entre Libros. La Lectura Literaria En La Escuela*. Fondo de Cultura Economica.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cooper, H. (2004). *O Pensamento Histórico das crianças*.
- Correia, F. M. (2013). *Competências interpretativas de fontes históricas e de documentos geográficos no ensino da História e Geografia: um estudo com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º CEB e Secundário. Braga: Universidade do Minho.
- Cerri, L. F. (2001). Os Conceitos de Consciência Histórica e Desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*, 6 (2), 93-112. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. (3.^a Edição). Porto: Edições ASA.
- Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?. In M. Delgado-Martins, M. Serrão, & D. Pereira (orgs.), *Formar Professores de Português, Hoje* (75-84). Lisboa: Edições Colibri.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. & Maia, Â. (2001). Grounded Theory. In E. Fernandes & L. Almeida (Orgs.), *Métodos e técnicas de Avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (49-76). Braga: Universidade do Minho.
- Fialho, N. N. (2008). *Os Jogos Pedagógicos como ferramentas de ensino*. In *VIII Congresso Nacional de Educação EDUCERE*, Universidade Católica do Paraná, Abr. 2008 (12298-12306).
- Fidalgo, A. & Ponte, J. P. (2004). Conceções, práticas e reflexão de futuros professores do 1º ciclo do ensino básico sobre o ensino da Matemática. *Quadrante*, 13 (1), 5-29. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3979/1/Fidalgo%2c%20Ponte e Quadrante 13-1%202004.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3979/1/Fidalgo%2c%20Ponte%20e%20Quadrante%2013-1%202004.pdf)
- Filipe, R. (2017) *As lendas, mitos e tradição oral como recurso pedagógico no processo de construção do conhecimento histórico*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2012). *Formar para Inovar, Inovar Formando*. Projetos de inovação mediados pelas TIC. III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento (91-97). In Rodriguez, J., Fernandez, C.& Gonçalves, D. (Org.). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.ºCEB na região do Porto. In J. Escola; Martinez-Figueira & F. Aires (coords.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.

- Fonseca, F. I. (1992). A Urgência de uma Pedagogia da Escrita. *Revista Máthesis* (1), 223-251. Disponível em https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/24052/1/mathesis1_artigo11.pdf
- Fonseca, F. I. (2000). Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura. *Didática da Língua e da Literatura- Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura I* (37-45). Coimbra: Livraria Almedina e Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra.
- Fonseca, S. G. (2009). *Didática e Prática de Ensino de História*. Brasil: Papyrus Editora.
- Freitas, I. & Oliveira, M. M. (2015). "Papai, para que serve a História?": Funções e sentidos da aprendizagem histórica na literatura recente colhida na Espanha e apropriada pelos brasileiros. *Tempos Gerais-Revista de Ciências Sociais e História- UFSJ*, (7), 57-69. Disponível em http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/PAPAI_PARA_QUE_SERVE_A_HISTORIA.pdf
- Freitas, M. L., Solé, G. S., & Pereira, S. (2010). *Metodologia de História*. Luanda: Plural Editores.
- Gago, M. (2007). Concepções de passado como expressão de Consciência Histórica. *Currículo sem Fronteiras*, 7 (1), 127-136. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/gago.pdf>
- Giordan, A., Vecchi, G. (1988) *Los origenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla, Espanha: Diada
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gonzalo, C. (1997). La programación en el aula de lengua y literatura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11 (1), 15-21.
- Guará, I. (2009). Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Aberto*, 22 (80), 65-81.
- Kantovitz, G. (2012). A disciplina de História e a formação para a cidadania: uma experiência interdisciplinar. *EntreVer*, 2 (2), 95-109. Disponível em <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/1634/2550>

- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca, *Perspetivas em Educação Histórica. Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (13-21). Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Lee, P. (2006). *Em direção a um conceito de literacia histórica*. (E. M. Schmidt, L. B. Garcia, M. A. Schmidt, & T. B. Garcia, Trads.) Curitiba: UFPR.
- Leitão, À. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade da formação inicial de professores do 1.ºCEB. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, 19 (2), 51-84. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/26465095_Para_uma_nova_cultura_profissional_uma_abordagem_da_complexidade_na_formacao_inicial_de_professores_do_1_CEB
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: A Compreensão de textos*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. (E. Rosa, Trad.) Porto Alegre: Artmed Editora.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Lomas, C. (2003), A educação linguística e literária e aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (org.), *O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas (I)* (13-24). Lisboa: Edições ASA.
- Lomas, C. (2006). Sobre a Educação Literária. In C. Lomas (org.), *O valor das palavras (II): Gramática, literatura e cultura de massas na aula* (73-87). Porto: Edições ASA.

- Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”. In C. Lomas (org.), *O valor das palavras (I) – falar, ler e escrever nas aulas* (109-155). Porto: Edições ASA.
- Maia, C. M. (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares - Distanciamentos e Aproximações | Um retrato em duas décadas de Manuais Escolares Europeus (1890-2000)*. Tese de Doutoramento em História, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto.
- Manique, A. P. & Proença, M. C. (1994). *Didáctica da História: Património e história local*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, J. B. (2009). Contribuições da Psicanálise para a formação de professores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, (48), 1-14. Disponível em http://www.academia.edu/224118/Contribui%C3%A7%C3%B5es_da_psican%C3%A1lise_para_a_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores
- Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: APH (Associação de Professores de História).
- Medeiros, E. R. (2012). O despertar do senso crítico no aluno: Desafios e perspectivas observados no estágio supervisionado II do Curso de Geografia, realizado na Escola Estadual Dom Luiz Gonzaga Fernandes em Campina Grande/PB. Campina Grande: REALIZE Editira.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor: representações sobre a formação e profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mésseder, J. P. (2003). *De Que Cor é o Desejo?*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Mésseder, J. P. (2012). *Pequeno Livro das Coisas*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Miranda, L. d., & Schier, D. A. (2016). A influência do Ensino de História na Educação Infantil e formação do aluno. *Educação em Foco*, (8), 24- 40. Disponível em http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2016/003_influencia_historia_educ_infantil.pdf
- Monteiro, M. C. (2001). *Didáctica da História: Teorização e Prática: Algumas Reflexões*. Lisboa: Plátano.
- Morais, C. (2005). *Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa*. Dissertação de Mestrado. Bragança: Escola Superior de Educação.

- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moreira, J. M. (2001). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras*, 3 (2), 33-39.
- Mota, P. & Coutinho, C. (2011). A utilização das TIC no 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório num Agrupamento TEIP do Porto. In *VII Conferência Internacional de TIC na Educação* (439-449). Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. Em A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (313-330). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. S. (2010) *Formar leitores para ler o mundo: comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, A. L. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. 4.ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade: Os Jovens Portugueses Num Contexto Europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, N. M. & Seffner, F. (2008). O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90, Porto Alegre*, 15, (28), 113-128.
- Piedade, J. & Pedro, N. (2012). Formação, autoeficácia e uso das TIC pelos professores: estudo comparativo dos efeitos das iniciativas formais e informais de formação nas práticas com TIC. In J. Sousa, M. Meirinhos, A. G. Valcárcel & L. Roderó (Eds.), *Atas da 2.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (109-122). Bragança: Escola Superior de Educação.
- Pinheiro, A. C., Pereira, D. D. & Carneiro, G. B. (2012). A Importância do Museu para a Preservação da Memória Cultural: Uma análise no Memorial Padre Cícero em Juazeiro Do Norte. *Encontro Regional de*

Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão de Informação.

- Pina, M. A. (2005). *O Tesouro*. Porto: Campo das Letras.
- Pina, M. A. (2015). *O Pássaro da cabeça*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pintassilgo, J. & Oliveira, H. (2013). A Formação Inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, 8 (15), 24-40. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1684/1533>
- Pires, A. (2002). *Escrever, um acto de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar em Revista*. Disponível em http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensinar_historia_ciencias_sociais_principios_basicos.pdf
- Proença, M. C. (1992). *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. & Adragão, V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, J. M. (2011). *Encrava-Línguas*. Porto: Trinta por uma linha.
- Richard, L. (2012), *João e o pé de feijão*. Lisboa: Dom Quixote.
- Rodrigues, A. F. (2000). Representações de Leitura do Texto Literário em Contexto. *Didáctica da Língua e da Literatura- Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura I* (241-253). Coimbra: Livraria Almedina e Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra.
- Roldão, M. (1987). *Gostar de História, Um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1995). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: MEDEB.

- Ruivo, J. & Carrega, J. (2013). *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento*. Castelo Branco: RVJ- Editores.
- Rüsen, J. (1992). *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la consciencia moral. Propuesta Educativa* (Vol. 7). Argentina.
- Santana, S. R. (S.d.). *O uso de fontes históricas como recursos para o ensino de História*.
- Santos, J. C. A. (1975) *As Portas que Abril Abriu*. Lisboa. Disponível em <https://www.pcp.pt/actpol/temas/25abril/30anos/portas-abril-abriu.htm>
- Santos, H. (1977). *Piaget na prática pedagógica*. Lisboa: Editorial SEMENTE.
- Santos, O. (1994). *Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem de escrita na aula de língua materna*. Em F.I. Fonseca (org.), A. Santos, G. Vilela, I. M. Duarte, M. Cabral, O. Santos & O. Figueiredo, *Pedagogia da Escrita: Perspetivas* (127-151). Porto: Porto Editora.
- Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. M. F. (2006). *Perspetivas da didática em educação histórica*, 1-12. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT04-2575--Int.pdf>
- Schmidt, M. A. (2009). *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?* In M. A. Schmidt, & I. Barca (orgs.). *Aprender História: Perspectivas da educação histórica* (21-52). Rio Grande: Unijuí.
- Schmidt, M. A. & Barca, I. (orgs.) (2009). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Rio Grande: Unijuí.
- Schmidt, M. A. & Urban, A. C. (2016). *Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica*. *Educar em Revista*, (60), 17-42. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00017.pdf>
- Seara, I. R. (2000). *A lógica do pathos e a leitura*. *Didáctica da Língua e da Literatura - Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura I* (675-685). Coimbra: Livraria Almedina e

- Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Sherwood, E. (1997). *Mais Ciências para Crianças*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Silva, E. R. (2003). O desenvolvimento do senso crítico no exercício de identificação e escolha de argumentos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 3, (1), 57-184. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/05.pdf>
- Silva, A. D. & Santos, S. L. (2012). *A contribuição do ensino de História na aprendizagem e na formação social do aluno*. Campine Grande: Realize Editora.
- Silva, W. T., Aleixo, R. A. & Araújo, P. C. (S.d). *Aspectos da construção da cidadania no Ensino de História: Um Olhar sobre o Ensino Médio*.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, M. et al. (2011). A Construção do Plano de Desenvolvimento Profissional. In M. Alves, M. Flores & E. Machado. *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Soares, L. D. (2005). *Poemas da Mentira e da Verdade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Soares, L. D. (2006). *Destrava Línguas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Soares, L. D. (2017). *A gata Tareca e outros poemas levados da breca*. Porto: Porto Editora.
- Solé, M. G. (2011). Metas de aprendizagem no 1.º CEB: um exemplo da sua operacionalização. In Isabel Barca (Org.) *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização* (135-156). Braga: CIEd, Universidade do Minho/Associação de Professores de História.
- Solé, G. (2017). Desenvolver competências em História através de fontes icónicas. In A. Bueno; D. Estacheski, E. Crema, & J. M. Neto (Org.), *Canteiros e Histórias: textos sobre aprendizagem histórica* (12-27). Rio de Janeiro: Edição especial, E.book LAPHIS.

- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Música e Artes Plásticas* (Vol. 3). Lisboa: Instituto de Piaget.
- Sousa, H. d. (2006). *A comunicação Oral na Aula de Português- Programa de Intervenção Pedagógico-Didáctica*. Porto: ASA Editores.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Tavares, A. H. (1979). *A Motivação na Escola Activa*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Torrado, A. (2002). *Como se faz cor-de-laranja*. (6.ªed).Porto: ASA.
- Vieira, V. A. (2004). *A Revolução das Letras - O 25 de Abril explicado às crianças*. Lisboa: Campo das Letras.
- Vieira, R., Tenreiro- Vieira, C. & Martins, I. (2011). *A Educação em Ciências com Orientação CTS- atividades para o ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Zang, M. S. & Klein, M. R. (2013). *A disciplina de História e sua contribuição para a construção da cidadania*. Universidade Feevale.
- Zeichner, K. M. & Diniz-Pereira, J. E. (2007). Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. *Revista Docencia*, (31), 68-81.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, Calif.: Sage.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

- Bivar, A. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Reorganização curricular do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – Diário da República, 1.ª série, n.º 166 - Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Despacho-Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro. Diário da República, n.º 192 – II série. Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho-Normativo n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República, n.º 129 – I série. Ministério da Educação e Ciência.

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República, n.º 237 – I série. Lisboa: Ministério da Educação. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Diário da República, I Série, n.º 237 - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal – 2º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004a). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio (4.ª ed.)*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004b). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Expressões e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica (4.ª ed.)*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ribeiro, A. et al. (2013). *Metas Curriculares de História – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

ANEXOS

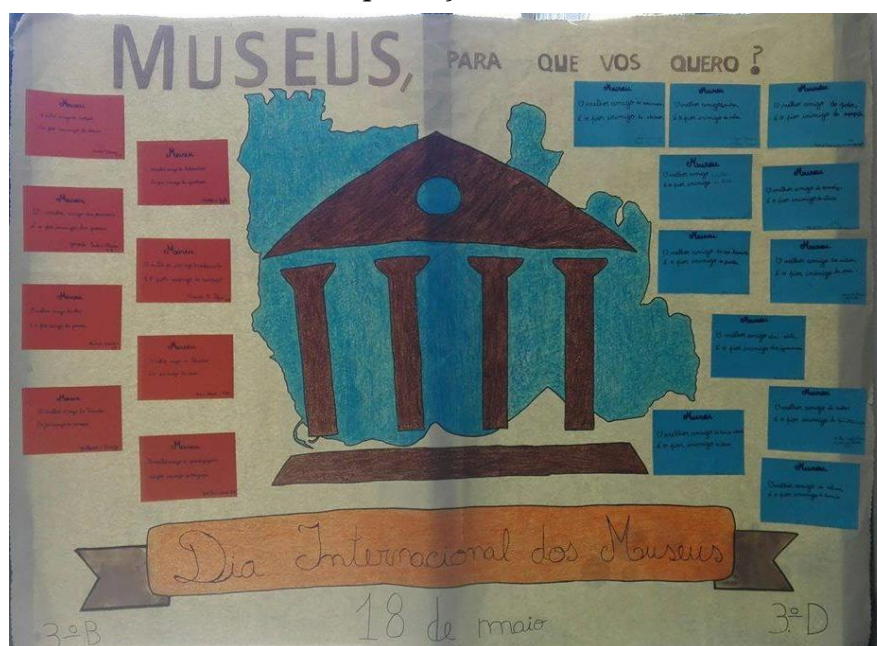
Anexo A – Projetos de Intervenção e Participação na Comunidade Escolar

Projeto: *Museus para que vos quero?*

Anexo A.1.- Marcador de livro com o poema *Museu* oferecido aos alunos



Anexo A.2.- Painel com as produções dos alunos afixado na entrada da escola



Projeto: *Ler para oferecer e receber*

Anexo A.3.- Momento de leitura entre turmas



Anexo A.4.- Marcadores de livro com as várias leituras preconizadas pelas turmas



Anexo B- Elementos relativos à dimensão investigativa

Anexo B.1.- Grelha de registo de Observação Direta

Grelha de observação

A grelha será usada ao longo das várias aulas, tanto nas aulas observadas pela professora estagiária como nas assumidas pela professora estagiária.

Data ___/___/_____

Categorias de análise	Itens de observação	Registos
Procedimentos do professor para estimular o espírito crítico e cidadania	Atividades em sala de aula de confronto com diversas fontes sobre a mesma realidade histórica	
	Atividades que incentivam os alunos a fundamentar pontos de vista, a lançar hipóteses de explicação de realidades históricas.	
	Tipo de perguntas que o professor faz (resposta sim/não; resposta aberta, em que os alunos podem explorar as suas vivências e relacioná-las com os seus próprios valores).	
	Reação do professor às opiniões dos alunos acerca do desenvolvimento do espírito crítico e cidadania, nas aulas de Estudo do Meio/História e Geografia de Portugal, de forma a criar uma aprendizagem significativa.	
Estratégias do professor para promover a ligação do passado ao presente a partir de conteúdos históricos	Atividades em sala de aula que estabeleçam a ligação do passado ao presente.	
	De que forma é que os alunos conseguem relacionar o passado com os conteúdos históricos.	
	Os alunos conseguem compreender criticamente que o passado influencia o presente, e que alguns dos valores do passado não são os mesmos dos dias de hoje.	
Qualidade de informação das fontes	Seleciona e promove o tratamento de informação de fontes históricas e historiográficas que tenham conteúdos que podem permitir desenvolver valores ligados à cidadania.	
	Seleciona e promove o tratamento de informação de fontes históricas e historiográficas que desenvolvam noções de multiperspectiva em História.	
	Seleciona e promove o tratamento de informação de fontes históricas e historiográficas que tenham conteúdos que relacionam o passado e o presente.	

Anexo B.2.- Entrevistas Semiestruturadas direcionada à amostra de alunos do 1.ºCEB e 2.ºCEB

Entrevista semiestruturada aos alunos

Entrevista semiestruturada para recolha de dados sobre as conceções prévias dos alunos acerca do potencial da História no desenvolvimento do espírito crítico que contribua para a formação do futuro cidadão crítico e participativo

I: Olá! Estou a fazer um projeto de investigação para a Faculdade e precisava muito da vossa colaboração. Queria que respondessem a algumas questões que vos vou colocar e que estivessem à vontade para darem a vossa opinião. Podemos começar?

Questões de reflexão

- I: Na vossa opinião, para que acham que serve a História?
- I: Na vossa opinião, o que significa ser uma pessoa crítica? Já ouviram falar disto em alguma disciplina?
- I: Acham que é importante sermos pessoas críticas? Porquê?
- I: Acham que a História nos pode ajudar a ser pessoas mais críticas? Como?
- I: Acham que o passado influencia o presente? Porquê?
- I: Já ouviram falar em valores sociais? Conseguem dar exemplos de alguns valores sociais?
- I: O professor faz atividades convosco que vos incentive a justificar as vossas respostas, a lançar uma explicação de uma realidade histórica? Se sim, quais?

Trabalho Prático (Multiperspetiva em História)

I: Observem com muita atenção os seguintes documentos.

A. No longo processo de interação e fusão entre Ocidente e Oriente no qual se desenvolveu a nossa civilização, as Cruzadas foram um episódio trágico e destrutivo... Houve tanto de coragem e tão pouco de honra, tanto de devoção e tão pouco de tolerância.

Steven Runciman, *A History of Crusades*, vol. 3, 1954

B. Não há dúvida que [as Cruzadas] foram uma manifestação surpreendente do espírito e do entusiasmo religiosos presentes no Ocidente e também da unidade da Igreja, capaz de mobilizar reis e povos.

Juan M. Laboa, *Cristianismo, 2000 anos de História*, 1999



As cruzadas.

I: Os docs. A, B e C foram produzidos pela mesma pessoa?

I: Ao lerem os três documentos acham que os autores que os fizeram descrevem/falam deste acontecimento histórico da mesma forma? Justifiquem a vossa resposta.

I: Costumam fazer este tipo de atividade em sala de aula?

I: Terminamos a entrevista, agradeço mais uma vez a vossa colaboração.

A seguinte entrevista será realizada no final da realização de todas intervenções pedagógico-didáticas no âmbito do tema acima referido

Opiniões em torno das aulas de abordagem ao desenvolvimento do espírito crítico e que contribua para a formação do futuro cidadão crítico e participativo – reflexões finais

I: O que pensam que é o espírito crítico?

I: Acham que é importante conhecer o passado? Porquê?

I: Acham que a História nos pode ajudar a ser pessoas mais críticas? Como?

I: Depois das aulas que fizemos em que exploramos o espírito crítico e os valores, ficaram a perceber para que serve a História?

I: Qual foi a atividade que mais gostaram nas aulas de Estudo do Meio/História e Geografia de Portugal?

Anexo B.3.- Inquérito por Questionário a docentes de HGP/EM



Inquérito por Questionário

O presente inquérito por questionário dirigido a professores de 1.º CEB e de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB tem como propósito recolher informações para um projeto de investigação que tem como ponto de partida e fio condutor a seguinte questão-problema: “O potencial do ensino da História para o desenvolvimento do espírito crítico que contribua para a formação do futuro cidadão crítico e participativo?”, no âmbito do Mestrado de Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico Porto. Dado que a sua opinião é fundamental, pedimos que responda com a máxima sinceridade, clareza e objetividade. Os dados recolhidos serão usados apenas para o objetivo de estudo, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato dos respondentes.

Muito obrigado pela colaboração!

A – Dados pessoais e profissionais

Sexo: F M

Idade: _____ Nível de Ensino que leciona: _____ Anos de serviço: _____

B- Perceção do trabalho desenvolvido na disciplina de Estudo do Meio/História e Geografia de Portugal

1. Considera que a História e Geografia de Portugal é uma disciplina potencializadora do desenvolvimento do espírito crítico e dos valores humanos?

Sim Não

Se sim, porquê? _____

2. Acha que a sua prática pedagógica contribui para que os alunos consigam desenvolver posturas mais críticas em relação à informação a que têm acesso, por exemplo através dos meios de comunicação de social?

Sim Não

2.1. Justifique a sua resposta.

2.2. Com que periodicidade?

Sempre Quase sempre Nunca

3. Costuma aliar os valores e o espírito crítico em conteúdos históricos na sua prática educativa?

Sim Não

3.1. Como é que o faz? _____

- 3.2. Em que conteúdos do 1.º CEB/ do 2.º CEB (3.º e 6.º ano) da disciplina de Estudo do Meio ou de História e Geografia de Portugal lhe parece ser mais exequível o desenvolvimento de valores e do espírito crítico dos alunos?

3.2.1. Esclareça o motivo das suas opções _____

4. Na sua opinião, os alunos conseguem compreender criticamente que o passado influencia o presente, e que alguns dos valores do passado não são os mesmos nos dias de hoje?

Sempre Quase sempre Nunca

- 4.1. Que atividades constrói/desenvolve que privilegiem este aspeto?
-

5. Na sua opinião, quais os conteúdos das fontes, aliada a uma atitude de intencionalidade de educação histórica por parte do professor, que podem propiciar mais o desenvolvimento do espírito crítico?

Selecciona e promove o tratamento de informação de fontes históricas e historiográficas que tenham conteúdos que podem permitir desenvolver valores ligados à cidadania.

Selecciona e promove o tratamento de informação de fontes históricas e historiográficas que desenvolvam noções de multiperspectiva em História.

Selecciona e promove o tratamento de informação de fontes históricas e historiográficas que tenham conteúdos que relacionam o passado e o presente.

Outra. Qual? _____

C- Estratégias usadas em sala de aula para promover o espírito crítico e cidadania

1. Na sua prática pedagógica, costuma trabalhar com os alunos o confronto de fontes de diferentes proveniências que dizem respeito à mesma realidade histórica?

Sim Não

Se sim, de que forma? _____

2. Selecciona e promove o tratamento de informação de fontes históricas e historiográficas que tenham a intenção de desenvolver valores ligados à cidadania nas nossas crianças e pequenos jovens?

Sim Não

Se sim, que tipos de fontes? _____

3. Na sua opinião, a escola envolve a comunidade em projetos que desenvolvam os valores e o espírito crítico dos alunos?

Sim Não

- 3.1. Se sim, em que projetos?
-

Anexo B.4.- Planificação da primeira intervenção do projeto de investigação

Plano de aula História e Geografia de Portugal		
<p>Disciplina: História e Geografia de Portugal</p> <p>Escola: [REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>Data: 20 de fevereiro 2018</p> <p>Duração: 50 minutos</p>	<p>Conteúdos Programáticos e Metas Curriculares</p>	<p>Ano: 6.º</p> <p>Turma: J</p> <p>N.º de alunos: 27</p> <p>Professora Estagiária: Vânia Graça</p>
	<p>PORTUGAL DO SÉCULO XX</p> <p>Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926</p> <p>1. <u>Conhecer e compreender as razões da queda da monarquia constitucional</u></p> <p>1. Indicar os motivos do crescente descrédito da instituição monárquica.</p> <p>2. Relacionar os interesses das potências industriais europeias em África com a Conferência de Berlim e com o projeto português do Mapa Cor-de-Rosa.</p> <p>3. Relacionar o projeto do Mapa Cor-de-Rosa com o Ultimato Inglês.</p> <p>4. Relacionar a humilhação sentida pelo povo português face à cedência ao Ultimato Inglês com o aumento dos apoiantes da causa republicana.</p> <p>5. Referir o regicídio de 1908 como fator para a queda da monarquia.</p> <p>6. Descrever os principais episódios do 5 de Outubro de 1910, salientando o apoio popular à insurreição militar republicana.</p> <p>7. Localizar no tempo o período da 1.ª República.</p> <p>2. <u>Conhecer e compreender o funcionamento do regime da 1.ª República e os seus símbolos</u></p>	

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferenciar Monarquia e República quanto ao chefe de Estado, à legitimidade do seu mandato e à duração do mesmo. 2. Conhecer os símbolos da República Portuguesa. 3. Caracterizar o regime republicano a partir da Constituição de 1911, salientando semelhanças e diferenças relativamente à Constituição da Monarquia Constitucional. 4. Indicar o parlamento como o órgão político mais importante na 1.ª República. 5. Reconhecer a manutenção de limitações no sufrágio durante a 1.ª República, por comparação à situação atual. 			
Atividades/Estratégias		⊕	Recursos	Avaliação
<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade de motivação <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Distribuição de um bilhete de comboio por cada fila, em que contêm uma palavra, mas com a ausência de uma letra. 1.2. Cada fila teria de encontrar a letra em falta, e depois de todas serem descobertas, em grande grupo, teriam de organizá-las de forma a descobrirem o tema da aula: “A Primeira República em Portugal”. 2. As causas da queda da monarquia e a proclamação da República <ol style="list-style-type: none"> 2.1. A professora questiona os alunos sobre os bilhetes que têm na mão: - Para que servirão esses bilhetes de comboio? Pois é, vamos viajar no tempo, recuando ao tempo em que Portugal era uma monarquia, mais concretamente a Lisboa, onde tudo se passou. Vamos a isso? 		7'	<p>- Palavras contidas em bilhetes de comboio (cf. Anexo 1)</p> <p>- Documentos (cf. Anexo 2)</p>	Grelha de avaliação*

<p>2.2. É distribuído aos alunos uma imagem de uma bomba com rastilho, em que os alunos ao longo da análise dos diferentes documentos sobre as causas da queda da monarquia, terão de identificar as causas e escrevê-las nos quadrados que se encontram à volta da bomba numa cartolina.</p> <p><i>(haverá uma bomba, na sala de aula, com um rastilho que será cortado à medida que se vão descobrindo as causas da queda da monarquia):</i> - Porque acham que vos trouxe uma bomba com um rastilho para descobrirmos as causas da queda da monarquia? Que relação podem ter? Uma revolução é feita de uma bomba com um rastilho, que se vai queimando, ficando cada vez mais perto de explodir, dando por fim origem a uma mudança, neste caso à implantação da República. Vamos então analisar os documentos e perceber que causas tiveram associadas a este acontecimento <i>(a imagem da bomba com as causas da queda da monarquia, será colada no painel: "A 1.ª República")</i>.</p> <p>2.3. Os alunos, em grande grupo, procedem à análise de documentos, ao mesmo tempo que colocam as causas da queda da monarquia na bomba:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise do vídeo "O descontentamento da população" e doc.1: - Como se encontrava Portugal? Quais eram as causas que contribuíram para a crise da Monarquia presente no vídeo? Como vocês descreveriam a caricatura do doc.1? Por que razão a fonte foi produzida? O que querará dizer? Acham que a forma como caracterizaram o rei D.Carlos no doc.1 pode estar relacionado com a informação do vídeo? Porquê? 	25'	<p>- Bomba com rastilho com causas da queda da monarquia (cf. Anexo 3)</p> <p>- Painel: "A 1.ª República" (cf. Anexo 4)</p> <p>- Vídeo: "O descontentamento da população".</p>	
--	-----	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos docs. 2, 3, 4 e 5: - Qual é o tema comum aos quatro documentos? Encontras semelhanças de informação em alguns docs? E diferenças? Tendo em conta o doc.5 e doc7, por que razão os vários países europeus pretendiam ocupar terras no interior de África? Qual foi o país ameaçado? O que exigiam os ingleses? Quem é o país que queria ocupar os territórios entre Angola e Moçambique? Quem é o país que queria unir o Cairo à Cidade do Cabo? Explica o que levou Portugal a apresentar o Mapa Cor-de-Rosa aos países europeus? Onde apresentou essa proposta? O que está representado na caricatura do doc. 8? O que querará dizer? • Análise de um vídeo sobre a revolta republicana, o regicídio e a implantação da República: <ul style="list-style-type: none"> - Que acusações faziam os republicanos ao rei e à monarquia? O que aconteceu a 31 de janeiro de 1891? Essa revolta teve sucesso? Qual foi a principal causa que fez rebentar o fim da monarquia? O que aconteceu a 1 de fevereiro de 1908? Em que dia foi proclamada a República? <p>3. Os novos símbolos e a nova constituição</p> <p>3.1. Visualização de um vídeo “Os novos símbolos nacionais e a nova Constituição”.</p> <p>3.2. Diálogo com os alunos sobre as informações do vídeo e preenchimento de um quadro comparativo sobre os Símbolos e a Constituição entre a Monarquia e a República.</p> <p>4. Atividade de consolidação</p> <p>4.1. Os alunos, em grande grupo, participam no jogo: “Caça ao intruso”, alusivo ao tema estudado.</p> <p>4.2. Eleição de um porta-voz por fila para comunicar a resposta.</p>	<p>10’</p> <p>8’</p>	<p>- Vídeo sobre a revolta republicana, o regicídio e a implantação da República.</p> <p>- Vídeo “Os novos símbolos nacionais e a nova Constituição”.</p> <p>- Quadro comparativo (cf. Anexo 5)</p> <p>- Jogo: Caça ao Intruso (cf. Anexo 6)</p>	
---	----------------------	--	--

Anexo B.4.1.-Palavras contidas em bilhetes de comboio



Anexo B.4.2.-Documentos e questões orientadoras



Doc. 1 Caricatura do rei D. Carlos, no semanário



Doc. 2 A corrida à África.

Questões orientadoras:

- Como se encontrava Portugal?
- Quais eram as causas que contribuíram para a crise da Monarquia presente no vídeo?
- Como vocês descreveriam a caricatura do doc.1?
- Por que razão a fonte foi produzida? O que querará dizer?
- Acham que a forma como caracterizaram o rei D.Carlos no doc.1 pode estar relacionado com a informação do vídeo? Porquê?



Doc. 3 Conferência de Berlim.

Doc. 4 O Ultimato Inglês.

O governo inglês dirigiu ao governo português um ultimato – fazer evacuar os territórios (entre Angola e Moçambique) no prazo de 24 horas (...) ou seria declarada guerra a Portugal. A cólera contra os ingleses desencadeou uma verdadeira tempestade.

Cartas Políticas de João Chagas, 1908-10 (adaptado).

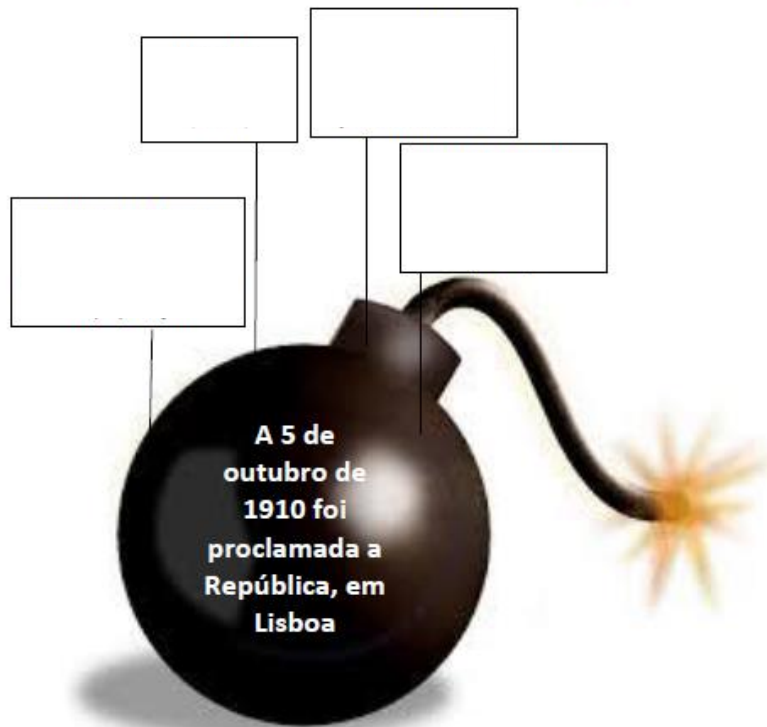


Doc. 5 Caricatura sobre o Ultimato Inglês, por John Bull.

Questões orientadoras:

- Qual é o tema comum aos quatro documentos?
- Tendo em conta o doc.5 e doc7, por que razão os vários países europeus pretendiam ocupar terras no interior de África?
- Qual foi o país ameaçado?
- O que exigiam os ingleses?
- Quem é o país que queria ocupar os territórios entre Angola e Moçambique?
- Quem é o país que queria unir o Cairo à Cidade do Cabo?
- Explica o que levou Portugal a apresentar o Mapa Cor-de-Rosa aos países europeus? Onde apresentou essa proposta?
- O que está representado na caricatura do doc. 8?
- Ao lerem os três documentos acham que os autores que os fizeram descrevem/falam do acontecimento histórico da mesma forma? O que vos leva a dizer isso? Justifica a tua resposta.

Anexo B.4.3.- Bomba com rastilho com as causas da queda da monarquia



Anexo B.4.4.- Corte, por parte dos alunos, do rastilho da bomba



Anexo B.4.5.-Jogo: *Caça ao intruso*

CAÇA AO INTRUSO

Em finais do séc. XIX, Portugal encontrava-se muito rico e ainda evoluído comparativamente aos outros países. Os burgueses e os operários tinham más condições de vida, enquanto os camponeses obtinham cada vez mais lucros, com o comércio, indústria e agricultura. O rei e a família real eram acusados de poupar muito dinheiro.

Vários países europeus disputaram territórios na Ásia. Para resolver conflitos realizou-se a Conferência de Berlim, em que foi apresentado por Portugal o mapa cor-de-laranja, onde exigiam os territórios de Cairo e Cabo. A Inglaterra não concordou, tendo em 1890 enviado um ultimato, o Ultimato Francês.

O Partido Republicano propunha substituir a república pela monarquia e melhorar as condições de vida dos mais pobres.

A 31 de fevereiro de 1891, ocorreu no Porto, a primeira vitória contra a monarquia. É então que a 1 de janeiro de 1908, deu-se o golpe do rei D. Manuel e seu filho D. João.

Na manhã de 6 de outubro de 1910 foi proclamada a república. Com a república, Portugal passou a ter como símbolos nacionais o euro, uma nova bandeira e um novo hino: *A Inglesa*. Foi aprovada uma nova Constituição: Portugal passou a ter um rei em vez de um presidente, e o rei tornou-se o órgão mais importante, tendo o poder legislativo e executivo, sendo o poder legislativo dado aos juizes.

Anexo B.5.- Planificação da segunda intervenção do projeto de investigação

Plano de aula					
<p>Disciplina: Estudo do Meio</p> <p>Escola: ██████████</p> <p>Data: 9 de abril de 2018</p> <p>Duração: 90 minutos</p> <p>Professores Supervisores: Prof. Paula Flores, Prof. Elisa Sousa e Prof. Cristina Maia</p> <p>Professora cooperante: ██████████</p>	<p>Conteúdos Programáticos e Objetivos Gerais</p> <p>Bloco 4 — À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS</p> <p>6. Meios de Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distingue os meios de comunicação pessoal e social. - Compreende a evolução dos meios de comunicação. - Identifica algumas as vantagens e desvantagens do desenvolvimento dos meios de comunicação. 			<p>Ano: 3.º</p> <p>Turma: D</p> <p>N.º de alunos: 25</p> <p>Professora Estagiária: Vânia Graça</p>	
Atividades/Estratégias		⊕	Recursos	Avaliação	
<p>1. Atividade de motivação</p> <p>1.1. Utilizando um app de descoberta de imagens, os alunos seguem pistas para identificarem o tema da aula: “Os meios de comunicação”.</p> <p>1.1.1. Um aluno, na sua vez, clica nas pistas para descobrir o tema da aula. Essas pistas são sons de alguns meios de comunicação.</p> <p>1.1.2. A professora orienta a atividade de descoberta pelos alunos e questiona: “O que vos parece estar nas imagens?”; “Que relação é que encontram entre todas as imagens?”</p>		10'	<p>- Imagens de alguns meios de comunicação na aplicação educaplay</p> <p>https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/3614289/descobre_o_tema_da_aula.htm</p> <p><i>(cf. Anexo 1).</i></p>	Grelha de avaliação*	

<p>2. A evolução dos meios de comunicação</p> <p>2.1. Após a descoberta do tema da aula, a professora questiona os alunos, por forma a perceber os seus conhecimentos prévios: Como é que uma pessoa que está em Portugal consegue comunicar com uma pessoa que está na Alemanha? Já vimos e ouvimos vários meios de comunicação. Então o que é um meio de comunicação? Que outros meios de comunicação conhecem? Destes meios de comunicação que foram dizendo quais utiliza mais? E qual destes gostas mais?</p> <p>2.2. A professora regista no quadro os meios de comunicação que os alunos foram dizendo. A docente distribui o quadro sobre os meios de comunicação, em que terão de colocar a definição de meio de comunicação, indicar alguns e identificar o seu tipo (pessoal ou social). A professora questiona os alunos: - Bem, os meios de comunicação são diferentes entre eles.- Por exemplo, quais as diferenças entre o telefone e a televisão? - E entre a rádio e o telemóvel? - É dirigido a um grande número de pessoas ou apenas a uma pessoa? - É um meio de comunicação pessoal ou social?</p> <p>2.2.1. Os alunos, à medida que vai sendo estabelecido diálogo, preenchem o quadro semi completo, em grande grupo.</p> <p>2.2.2. Por fim, em grande grupo, cria-se uma possível definição para os dois tipos de meio de comunicação.</p> <p>2.3. A professora questiona os alunos: - Sempre existiram estes meios de comunicação? - E se não existissem telemóveis? - Sabiam que há muitos anos os telefones não existiam? - Como se comunicava? - Vamos ver um vídeo que nos ajudará a perceber melhor como é que o Homem comunicava.</p>	<p>25'</p>	<p>- Quadro semi completo com os nomes dos meios de comunicação e tipos (Pessoal e Social) (cf. Anexo 2).</p> <p>- Vídeo sobre as formas como os homens primitivos comunicavam (cf. Anexo 3).</p>	
---	------------	---	--

<p>2.3.1. Visualização de um vídeo sobre as formas como os homens primitivos comunicavam: Quais foram as primeiras formas de comunicação que o Homem encontrou? E depois que maneira arranhou o Homem para comunicar a distâncias mais longas? Só mais tarde surgiu o quê? E o que a escrita permitiu ao Homem? Mas será que ainda existe pessoas/povos que utilizam estas formas de comunicação primitivas? Quais poderiam ser?</p> <p>2.3.2. Apresentação e análise de imagens relativas à tribo Xucuru-Kariri a comunicar na atualidade. A professora questiona novamente os alunos: - Que forma de comunicação primitiva é que esta tribo utiliza?</p> <p>2.4. Apresentação e análise do vídeo sobre a evolução de alguns meios de comunicação:</p> <p>2.4.1. O vídeo será visualizado por etapas, à medida que se vai explorando cada meio de comunicação e o registo no quadro síntese semi completo. Ao longo deste vídeo, os alunos terão a companhia de uma colega especial, a Carolina, que lhes dará informações e fará questões ao longo da visualização do vídeo.</p> <p>Parte do vídeo: <u>Telégrafo, telefone do passado e telefone do presente</u></p> <p>- Com que aparelho foi possível pela primeira vez transmitir informação a longas distâncias? E depois evoluiu para quê? - O telefone é um meio de comunicação de que tipo? Qual é a sua função? O telefone foi sendo melhorado em que aspetos? Que vantagens e desvantagens é que essa evolução trouxe?</p> <p>Parte do vídeo: <u>Telemóvel do passado e telemóvel do presente</u></p>	25'	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro síntese semi completo sobre a evolução dos meios de comunicação primitivos (cf. Anexo 4). - Imagens relativas à tribo Xucuru-Kariri a comunicar na atualidade (cf. Anexo 5). - Vídeo sobre a evolução dos meios de comunicação (cf. Anexo 6). - Quadro síntese semi completo sobre a evolução dos meios de comunicação (cf. Anexo 7). 	
--	-----	---	--

<p>- Mas o telefone foi sendo cada vez mais aperfeiçoado dando origem a quê aparelho? Que tipo de meio de comunicação é o telemóvel? Que diferenças existe entre o telefone e o telemóvel? Que vantagem é que essa evolução teve? E desvantagem?</p> <p>Parte do vídeo: <u>Computador do passado e computador do presente</u></p> <p>- Qual foi a invenção que veio permitir o acesso à Internet? Que outras funcionalidades este meio de comunicação pode ter? Que diferenças observas no 1.º computador e nos computadores que costumamos utilizar? Que vantagens é que a evolução deste meio de comunicação veio trazer à sociedade? E desvantagens dessa utilização?</p> <p>2.5. Debate com a turma sobre as vantagens e os riscos do uso da Internet:</p> <p>2.5.1. A turma é dividida em 4 grupos: Dois grupos defendem vantagens do uso da Internet e os outros dois grupos defendem que a Internet tem muitos riscos.</p> <p>- Registo das vantagens e desvantagens da Internet, num cartão distribuída pela docente. A docente vai pelos grupos orientar.</p> <p>- Apresentação de ideias (pós e contras).</p> <p>3. Atividade de consolidação</p> <p>4.1. Os alunos, em grande grupo, realizam o crucigrama sobre o tema estudado, recorrendo a uma aplicação digital (<i>educaplay</i>).</p> <p>4.2. Eleição de um porta-voz por fila para comunicar a resposta.</p>	<p>20'</p> <p>10'</p>	<p>- Cartão para sistematizar as ideias de vantagens ou desvantagens (cf. Anexo 8)</p> <p>- Crucigrama na aplicação digital <i>educaplay</i> https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/3606771/vamos_verificar.htm (cf. Anexo 9).</p>	
--	-----------------------	---	--

Anexo B.5.1.- Imagens relativas à tribo Xucuru- Kariri a comunicar na atualidade



Doc.1- A tribo Xucuru-Kariri a comunicar na atualidade.

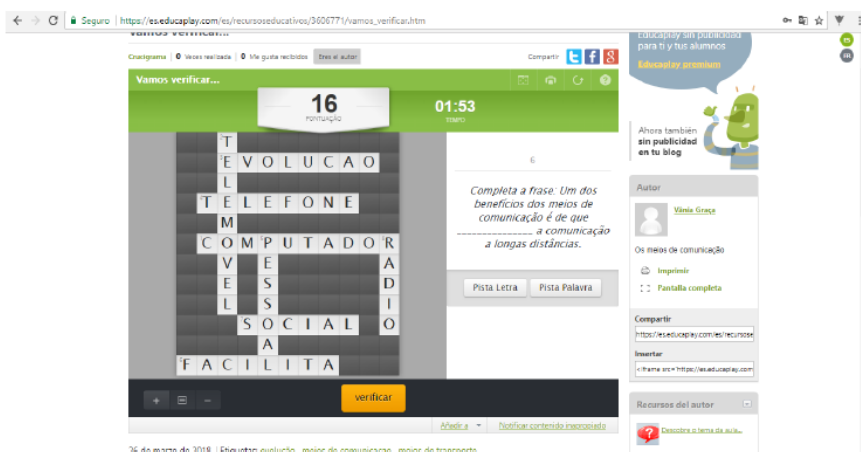
Anexo B.5.2.-Quadro síntese semicompleto sobre a evolução dos meios de comunicação

Meio de comunicação	Evolução		Pessoal	Social	Função	Vantagens	Desvantagens
	Passado	Presente					
Telégrafo ↓ Telefone ↓ Telemóvel			X		Transmite mensagens a longas distâncias	- Passou a ser menos pesado - Passou a ser sem fios	- É dispendioso - Não permite contacto físico
						- Passou e ser mais leve - Deixou de ter antena - Passou a ter cores	
				X			- A utilização da Internet tornou-se mais perigosa - Os utilizadores criam maior dependência pelo aparelho

Anexo B.5.3.- Debate sobre as vantagens e riscos do uso da Internet



Anexo B.5.4.-Crucigrama na aplicação digital *educaplay*



https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/3606771/vamos_verificar.htm

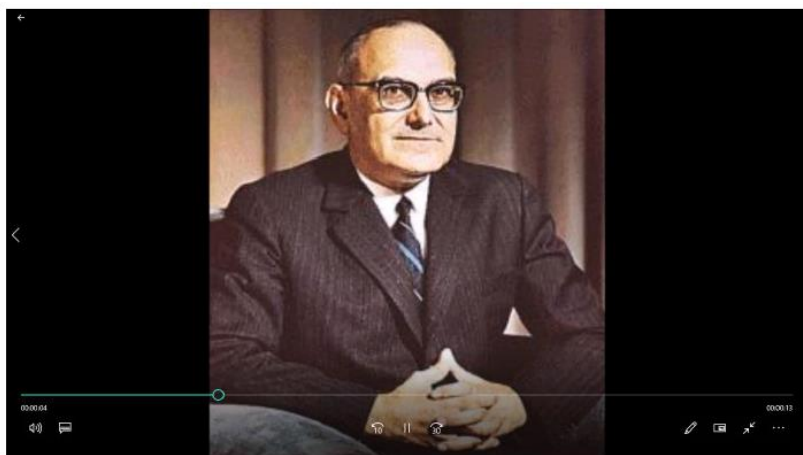
Anexo B.6.- Planificação da terceira intervenção do projeto de investigação

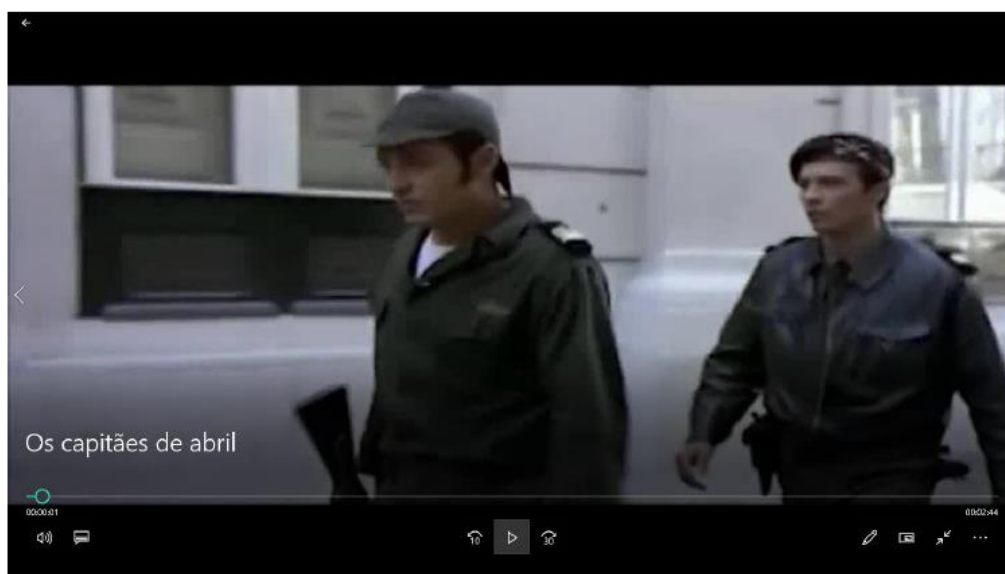
Plano de aula				
<i>Florescer a liberdade com abril</i>				
Disciplina: História e Geografia de Portugal Escola: ██████████ Data: 17 de abril 2018 Duração: 50 minutos	Conteúdos Programáticos e Metas Curriculares		Ano: 6.º Turma: J N.º de alunos: 27 Professora Estagiária: Vânia Graça	
	Domínio: PORTUGAL DO SÉCULO XX Subdomínio: O 25 de Abril de 1974 e o regime democrático Objetivo: Conhecer e compreender as causas do golpe militar do 25 de Abril de 1974 Descritores: 1. Relacionar as difíceis condições de vida na maioria dos portugueses, a opressão política e a manutenção da Guerra Colonial com a “grande debanda” dos portugueses e com o crescente descontentamento dos militares; 2. Descrever sucintamente os acontecimentos da revolução militar e os seus protagonistas; 3. Sublinhar a forte adesão popular e o caráter não violento da “Revolução dos Cravos”.			
Atividades/Estratégias		⊕	Recursos	Avaliação
1. Atividade de motivação 1.1. A professora retira da caixa um pequeno excerto do livro “O Tesouro”, de Manuel António Pina. 1.3. Os alunos terão de ler o excerto e interpretar a sua ilustração para descobrir o tema da aula: “O 25 de abril de 1974”.		5'	- Pequeno excerto do livro “O Tesouro”, de Manuel António Pina <i>(cf. Anexo 1).</i>	Grelha de avaliação*

<p>2. As causas que conduziram ao 25 de abril</p> <p>2.1. Um aluno retira o cravo que contém a pergunta: “Quais razões conduziram ao 25 de abril?”</p> <p>2.2. Apresentação e análise de um vídeo sobre as razões que conduziram ao 25 de abril: - Que razões levaram os militares a revoltar-se e a acabar com a ditadura?</p> <p>2.2.1. Os alunos, após a análise do vídeo preenchem o quadro síntese em forma de puzzle, que será colocado no caderno e no painel: “Florescer a liberdade com abril”.</p> <p>3. As operações do MFA que conduziram ao 25 de abril</p> <p>3.1. Um aluno retira o cravo que contém a pergunta: “Como foram as operações que conduziram ao 25 de abril?”</p> <p>3.2. Projeção do mapa onde se deram os principais acontecimentos do 25 de abril: Reparem na legenda, quantos quartéis existiam espalhados pelo nosso país? Acham que estes sítios seriam os pontos estratégicos desta revolução? Porquê? Que direção tomavam as tropas espalhadas pelo nosso país? Vinham em direção a que zona do nosso país?</p> <p>3.3. Visionamento de um vídeo e análise de um documento sobre o início das operações do MFA: - Para além de ocupar os pontos mais estratégicos, o que fizeram os militares em relação à rádio? Tendo por base o doc.1, que apelo faziam o MFA para a população? - Qual era o meio de comunicação utilizado na altura para passar as mensagens?</p>	<p>10’</p> <p>25’</p>	<p>- Questão contida no cravo (cf. Anexo 2).</p> <p>- Vídeo sobre as razões que conduziram ao 25 de abril (cf. Anexo 3).</p> <p>- Quadro-síntese em forma de puzzle sobre o 25 de abril (cf. Anexo 4).</p> <p>- Questão contida no cravo (cf. Anexo 5).</p> <p>- Mapa com os principais acontecimentos do 25 de abril (cf. Anexo 6).</p>	
--	-----------------------	--	--

<p>3.3.1. Audição da música “E depois do Adeus”, de Paulo de Carvalho e da música “Grândola Vila Morena”, de Zeca Afonso: - Depois de ouvirem a música “E depois do Adeus”, de Paulo de Carvalho, porque é que esta música foi uma das escolhidas? - O que quererá dizer o cantor com “e depois do adeus”? A quem estaria a dizer adeus? - E o que quererá dizer com “ tu vieste em flor, e eu te desfolhei”? - Após ouvirem a música “Grândola Vila Morena”, de Zeca Afonso, qual acham que seria a sua função para a revolução de abril? Que informação pretendia dar ao ser passada na rádio? - O que quererá ele dizer quando diz “O povo é quem mais ordena, dentro de ti ó cidade”?</p> <p>3.4. Visionamento de um pequeno excerto do filme “Capitães de Abril” sobre o momento em que as tropas opositoras ao MFA mandaram disparar contra as tropas de Salgueiro Maia: Tendo em conta o vídeo, e tendo por base a expressão utilizada pelo capitão Salgueiro Maia: “A liberdade está à vista”, porque é que o capitão Maia resolveu enfrentar sozinho as tropas opositoras? Achas que o fê-lo de forma pacífica? Porque é que as tropas opositoras se juntaram às tropas do MFA? Mas estes obstáculos não terminariam aqui. Veremos na próxima aula o principal obstáculo e como ele foi vencido.</p> <p>4. Atividade de consolidação</p> <p>4.1. Em grande grupo, os alunos respondem a questões relativas ao 25 de abril de 1974 que se encontram dentro de um saco.</p>	10'	<p>-Vídeo sobre início das operações do MFA (cf. Anexo 7)</p> <p>- Documento sobre o início das operações do MFA (cf. Anexo 8).</p> <p>-Música “E depois do Adeus”, de Paulo de Carvalho</p> <p>- Música “Grândola Vila Morena”, de Zeca Afonso</p> <p>- Pequeno excerto do filme “Os capitães de Abril” (cf. Anexo 9).</p> <p>- Saco com questões (cf. Anexo 10).</p>	
---	-----	--	--

Anexo B.6.1.- Alguns documentos orientadores



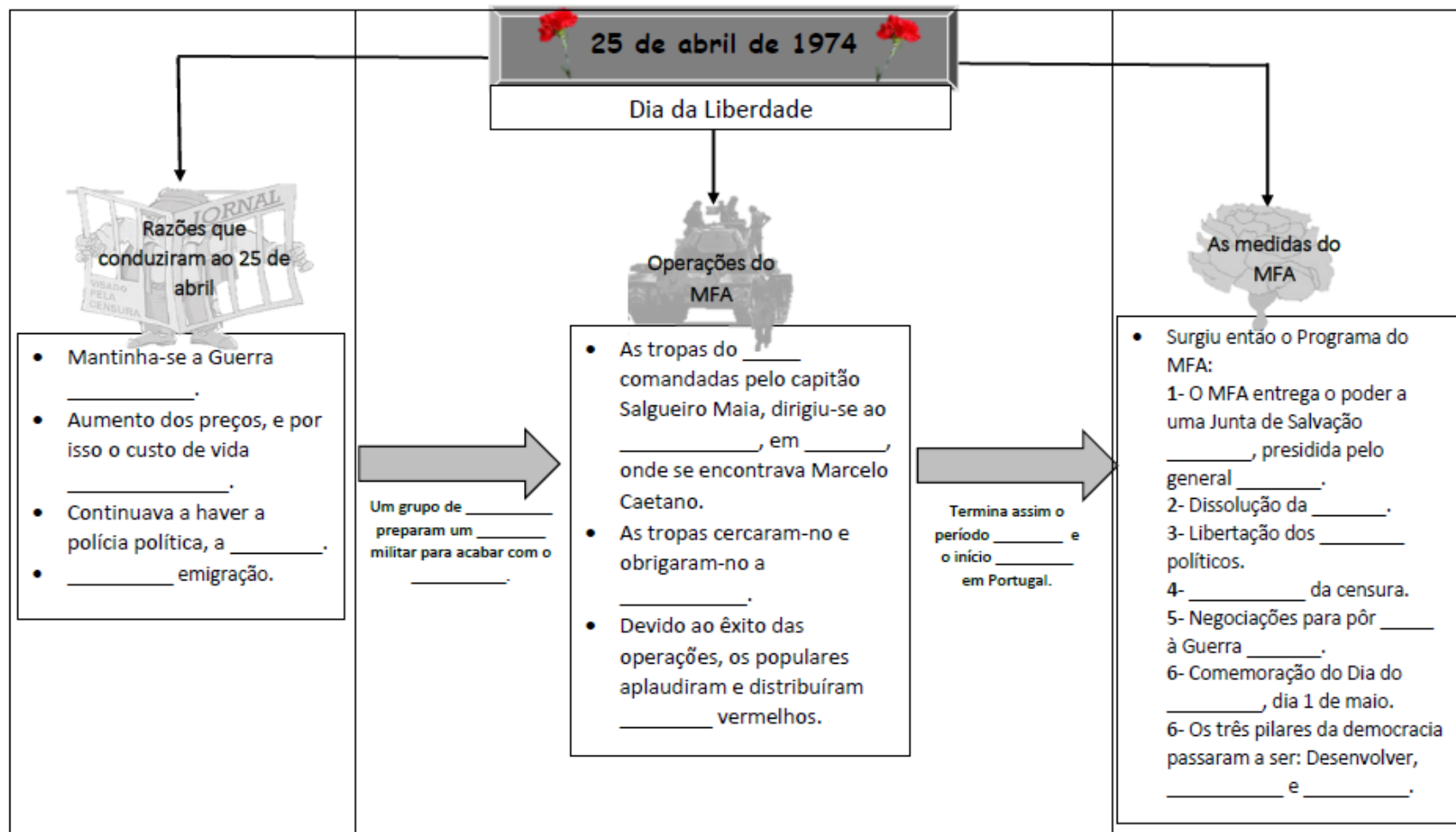


Doc. 2 Comunicado do MFA

Aqui posto de comando do Movimento das Forças Armadas. Informa-se o país que as Forças Armadas desencadearam na madrugada de hoje uma série de ações com vista à libertação do país do regime que há longo tempo o domina. Nos seus comunicados, as Forças Armadas têm apelado para a não intervenção das forças policiais e paramilitares com o objetivo de se evitar derramamento de sangue.(...)

Movimento das Forças Armadas

Anexo B.6.2.- Quadro síntese em forma de *puzzle*



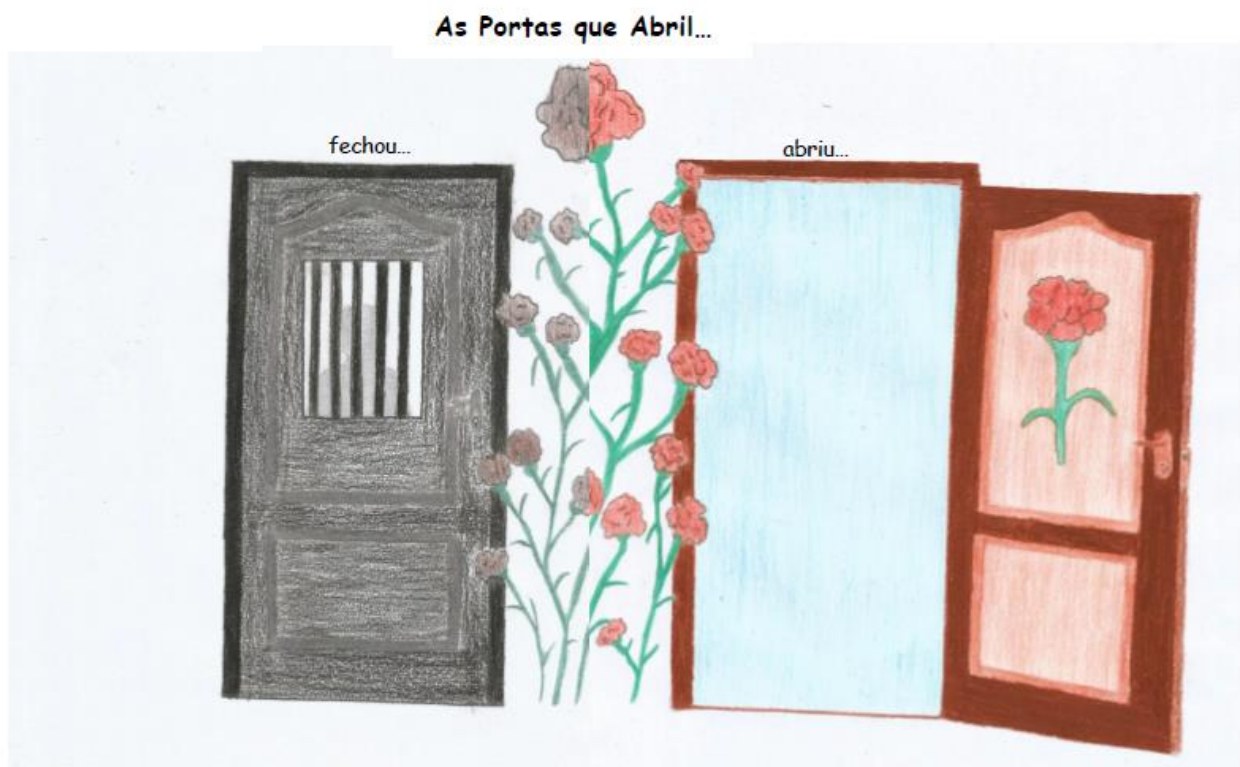
	<p>- Associa palavras do poema à censura</p> <p>- Identifica elementos de censura importantes no vídeo</p> <p>- Compreende o sentido global do poema</p> <p>- Identifica os elementos-chave de uma caricatura</p>	<p>2. As Portas que Abril fechou</p> <p>2.1. Visionamento e audição, por parte dos alunos, de excertos do poema “As Portas que Abril abriu”, José Carlos Ary dos Santos</p> <p>2.2. Levantamento, por parte da professora, de um conjunto de questões sobre as portas que se encontravam fechadas antes de abril, visível no poema “As Portas que Abril abriu”: - Como estava o povo português antes de abril abrir as portas? Quais as palavras que no poema mostram isto? Como se chamava esse país?</p> <p>2.3. É apresentado um testemunho de uma pessoa que viveu a censura e repressão durante o Estado Novo: - O que acontecia às pessoas que contestavam Salazar? Como era a vida deste homem na prisão? Que horrores passou?</p> <p>2.4. Apresentação da caricatura de um homem a ler um jornal sem notícias: - O que está a fazer o senhor? Como é que está o jornal que o senhor está a ler? Por que razão estará assim o jornal? Por que motivo é que se censuravam as notícias de um jornal?</p> <p>2.5. Os alunos preenchem o esquema síntese colocando as portas que abril fechou.</p>	30'	<p>- Excertos do poema José Carlos Ary dos Santos (cf. Anexo 3)</p> <p>- Esquema síntese (cf. Anexo 4)</p> <p>- Vídeo</p> <p>- Caricatura</p>	
--	---	--	-----	---	--

	<p>- Associa palavras do poema à liberdade</p> <p>- Descreve os acontecimentos do 25 de Abril de 1974</p> <p>Explica a origem dos cravos na revolução do 25 de Abril</p>	<p>3. As Portas que Abril abriu</p> <p>3.1. Levantamento, por parte da professora, de um conjunto de questões sobre as portas que se abriu com abril, visível no poema “As Portas que Abril abriu”: - Que portas abriu abril com esta revolução? O que quis dizer o poeta quando disse “As portas que Abril abriu nunca mais ninguém as cerra”?</p> <p>3.2. É apresentado aos alunos, um vídeo sobre os acontecimentos do dia 25 de Abril de 1974.</p> <p>a) Diálogo com os alunos acerca do vídeo: - Quem se encontrava a governar o país? Qual era o nome do grupo que planeou um golpe militar? Qual foi o sinal usado para confirmar que os militares podiam avançar? Quem comandou os soldados no Largo do Carmo? Que acontecimento marca o fim da ditadura? Que flor foi distribuída pelos soldados? Mas como se tornou o símbolo da liberdade? É isso que vamos ver de seguida.</p> <p>3.3. É apresentado um vídeo com o testemunho de Celeste Caeiro, a mulher que tornou o cravo num símbolo da revolução.</p> <p>a) Diálogo com os alunos acerca do vídeo: Os cravos iam ser utilizados com que finalidade? Por que motivo é que o estabelecimento que comemorava um ano de existência não abriu? A quem é que os donos deram os cravos? O que encontrou Celeste Caeiro na Rua do Carmo?</p>	30’	<p>- Excertos do poema José Carlos Ary dos Santos (cf. Anexo 3)</p> <p>- Vídeo</p> <p>- Vídeo</p>	
--	--	---	-----	---	--

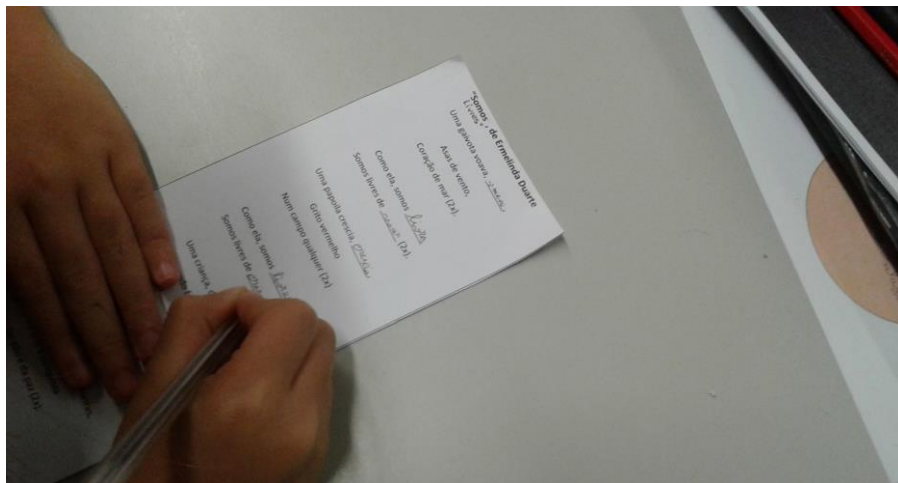
Anexo B.7.1- Exemplo de um dos *puzzles* montados pelos alunos



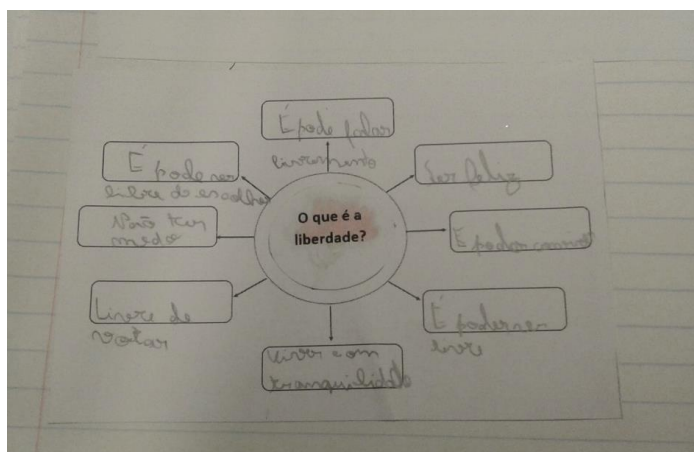
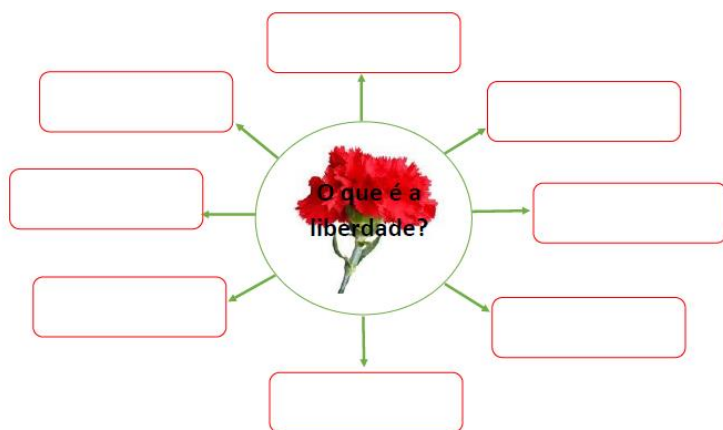
Anexo B.7.2- Esquema síntese: *As portas que Abril abriu*



Anexo B.7.3.- Preenchimento das lacunas da canção *Somos Livres* de Ermelinda Duarte



Anexo B.7.4.- Mapa concetual sobre a ideia de liberdade



Anexo C – Planificações História e Geografia de Portugal/Estudo do Meio

Anexo C.1.- Planificação de História e Geografia de Portugal (2.ºCEB)

Plano de aula				
Disciplina: História e Geografia de Portugal Escola: ██████████ ██████████ Data: 11 de abril 2018 Duração: 50 minutos	Conteúdos Programáticos e Metas Curriculares		Ano: 6.º Turma: J N.º de alunos: 27 Professora Estagiária: Vânia Graça	
	Domínio: PORTUGAL DO SÉCULO XX Subdomínio: O Estado Novo (1933- 1974) Objetivo: Conhecer e compreender a manutenção do colonialismo português e a Guerra Colonial Descritores: 1. Referir a intransigência do Estado Novo relativamente à sua política colonial num contexto internacional hostil à posse de colónias; 2. Relacionar essa intransigência com a perda do Estado Português na Índia (1960) e com o início da Guerra Colonial em Angola (1961), Guiné (1963) e Moçambique (1964); 3. Caracterizar a guerra colonial, salientando a guerrilha e o apoio das populações autóctones aos movimentos que lutavam pela independência; 4. Reconhecer os efeitos da guerra, salientando o número de soldados mobilizados, as vítimas dos dois lados do conflito e os problemas associados à guerra que persistem ainda hoje.			
Atividades/Estratégias		⊕	Recursos	Avaliação
1. Atividade de motivação 1.1. Leitura, por parte dos alunos, das palavras, contidas nas etiquetas, espalhadas pela sala de aula: “Guerra”; “colónias”; “África”. 1.2. Em grande grupo, os alunos refletem sobre as palavras e sobre o possível tema da aula, de acordo com os conhecimentos prévios que possuem.		10'	- Palavras contidas em etiquetas (cf. Anexo 1).	Grelha de avaliação*

<p>2. <<Portugal vai do Minho a Timor>></p> <p>2.1. Apresentação e análise de documentos sobre Portugal não querer dar a independência às províncias ultramarinas aos africanos:</p> <p><u>Análise doc. 1,2,3, e 4:</u> - Tendo por base o doc.1 e 2 que queria dizer Salazar quando dizia “Portugal vai do Minho a Timor”? - Que problema enfrentou Portugal a partir desse momento? - Tendo em conta o doc. 2, como enfrentou este problema? - Tendo por base o doc. 3 e 4 como se sentiriam as pessoas que viam os soldados partir? - Tendo em conta a letra da música do doc. 4 quem seria a menina dos olhos tristes? E porque é que essa menina tinha os olhos tristes? Que notícia traria essa carta para fazer o amigo chorar? - Qual é o tema comum aos cinco documentos? Ao lerem os cinco documentos acham que os autores que os fizeram descrevem/falam do acontecimento histórico da mesma forma? O que vos leva a dizer isso? Justifica a tua resposta.</p> <p>2.2. Os alunos, após a análise de documentos preenchem o quadro síntese, que será colocado no caderno e no painel: “A Guerra Colonial”.</p> <p>3. A Guerra Colonial: Uma guerra de guerrilha</p> <p>3.1. Apresentação e análise de documentos sobre a Guerra Colonial e sobre a sua estratégia de combate- a guerra de guerrilha:</p>	<p>10’</p> <p>10’</p>	<p>- Documentos relativos à Guerra Colonial (cf. Anexo 2).</p> <p>- Quadro-síntese sobre a Guerra Colonial (cf. Anexo 3).</p> <p>- Documentos relativos à Guerra Colonial (cf. Anexo 2).</p>	
--	-----------------------	--	--

<p><u>Análise do doc. 5, 6 e 7:</u> - Tendo em conta o doc. 5, quando se iniciou a guerra em Angola? - Partindo do doc. 6, quais foram as colónias que se revoltaram? - Com base no doc. 7 o que era a guerra de guerrilha? Como era vivido esta guerra por este ex-combatente? Como era feita a comunicação com a família? - Tendo em conta o doc. 9, o que foi a Guerra Colonial? Se tivessem que descrever a Guerra Colonial com 3 palavras que palavras utilizariam? - Qual é o tema comum aos quatro documentos? Ao lerem os quatro documentos acham que os autores que os fizeram descrevem/falam do acontecimento histórico da mesma forma? O que vos leva a dizer isso? Justifica a tua resposta.</p> <p>3.2. Os alunos, após a análise de documentos preenchem o quadro síntese, que será colocado no caderno e no painel: "A Guerra Colonial".</p> <p>* é passado um passaporte da época de um ex-combatente da Guerra Colonial, como forma de curiosidade.</p> <p>4. A guerra em África: mortos, feridos e incapacitados</p> <p>4.1. Apresentação e análise de documentos sobre a Guerra Colonial e sobre a sua estratégia de combate - a guerra de guerrilha:</p> <p><u>Análise doc. 8 e 9:</u> - Tendo em conta o doc. 8 e 9 quais forma as consequências da Guerra Colonial para os portugueses e para os africanos? - Segundo o doc. 8, como é descrito/caraterizado esta guerra? - Partindo do doc. 9, em que colónia houve o maior número de combatentes? E qual foi o ano em que houve maiores despesas militares? Porquê? - Qual é o tema comum aos dois documentos? Ao lerem os dois documentos</p>	<p>10'</p> <p>10'</p>	<p>- Quadro-síntese sobre a Guerra Colonial (cf. Anexo 3).</p> <p>- Documentos relativos à Guerra Colonial (cf. Anexo 2).</p>	
--	-----------------------	---	--

<p>acham que os autores que os fizeram descrevem/falam do acontecimento histórico da mesma forma? O que vos leva a dizer isso? Justifica a tua resposta.</p> <p>4.2. Os alunos, após a análise de documentos preenchem o quadro síntese, que será colocado no caderno e no painel: "A Guerra Colonial".</p> <p>5. Atividade de consolidação</p> <p>5.1. Os alunos, realizam um exercício de relacionar colunas, isto é, estabelecem elementos da coluna A com os elementos da coluna B.</p>	<p>10'</p>	<p>- Quadro-síntese sobre a Guerra Colonial (cf. Anexo 3).</p> <p>- Exercício de relacionar colunas (cf. Anexo 4).</p>	
--	------------	--	--

Anexo C.1.1.-Documentos e questões orientadoras

Doc. 5 **O início da guerra em Angola**

Em 1961, rebeldes do Norte de Angola assassinaram de forma atroz entre oitocentos e mil e duzentos brancos, e cinco vezes mais africanos. A defesa e o contra-ataque (tão cruel como fora a agressão) estiveram a cargo de militares e civis [portugueses].

João de Melo, *Os Anos da Guerra, 1961-1975*, Círculo de Leitores (adaptado)

Doc. 6 **Qual é o significado?**

Guerra Colonial
 Conflito militar entre Portugal e os movimentos de libertação de Angola, Guiné-Bissau e Moçambique.

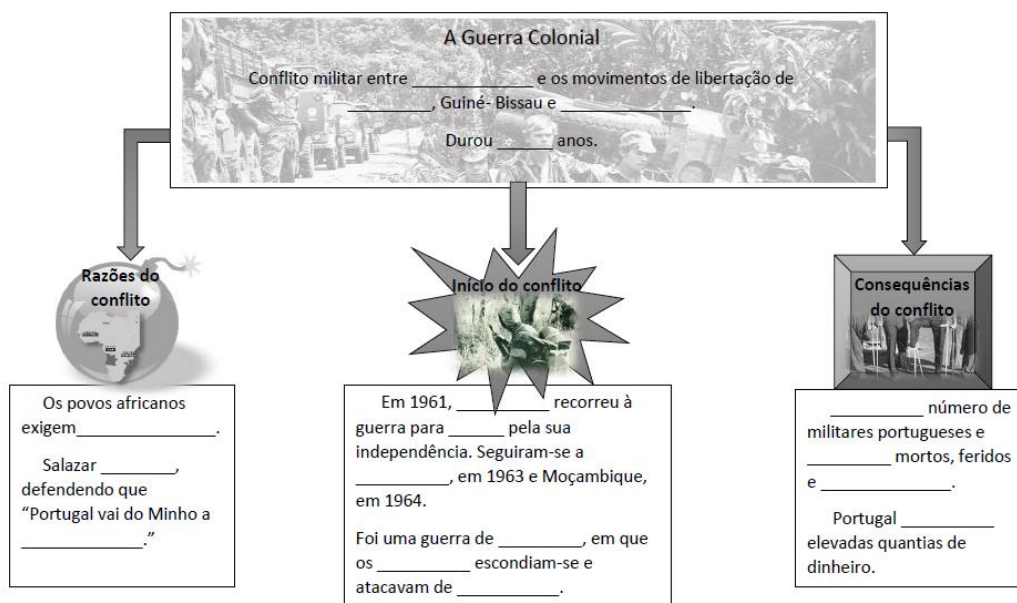


Doc. 7 Relato de um ex-combatente da Guerra Colonial.

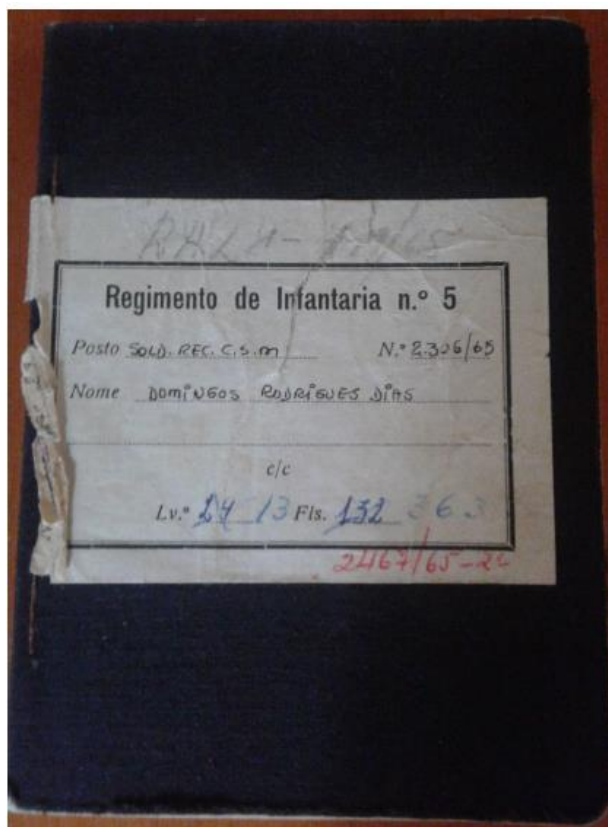
Questões orientadoras:

- Tendo em conta o doc. 5, quando se iniciou a guerra em Angola?
- Partindo do doc. 6, quais foram as colónias que se revoltaram?
- Com base no doc. 7 o que era a guerra de guerrilha? Como era vivido esta guerra por este ex-combatente? Como era feita a comunicação com a família?
- Tendo em conta o doc. 9, o que foi a Guerra Colonial? Se tivessem que descrever a Guerra Colonial com 3 palavras que palavras utilizariam?
- Qual é o tema comum aos quatro documentos? Ao lerem os quatro documentos acham que os autores que os fizeram descrevem/falam do acontecimento histórico da mesma forma? O que vos leva a dizer isso? Justifica a tua resposta.

Anexo C.1.2.- Quadro síntese sobre a Guerra Colonial



Anexo C.1.3.- Os alunos visualizam um passaporte de um ex-militar da Guerra Colonial



Anexo D - Planificações de Português

Anexo D.1. – Planificação de Português (1.ºCEB)

Planificação de Português


Escola: [REDACTED] [REDACTED]	Ano: 3.ºD	Tempo: 90'
Data: 28 de fevereiro de 2018	Professora Cooperante: [REDACTED]	Professora Estagiária: Vânia Graça


Sequência Didática- *Olhar o invisível, imaginar o (im) possível*

Domínios/Conteúdos	Atividades	Competências
Oralidade -Retenção da informação -Escuta ativa -Guião de informação	1. Apresentação da atividade: biografia do autor; - Visualização de um vídeo; Escuta ativa 1.ª Audição - Apresentação a atividade; 2.ª Audição - Orientação para a escuta (indicações gerais); - Compreensão global; 3.ª Audição - Distribuição do guião (nome, uma obra, um prémio); -Preenchimento; -Verificação do escutado com o registado; 2. Exploração da obra " O Pássaro da Cabeça": - Possibilidades de significado do título da obra. - Tipos de poemas existentes na obra.	- Retirar informação de um documento oral (vídeo) - Preencher de um guião; - Comparar o ouvido/registado


<p>Leitura</p> <p>Poema "O aviador interior", de Manuel António Pina</p>	<p>3. Leitura em voz alta pela professora;</p> <p>4. Leitura por parte dos alunos:</p> <p>a) Leituras em diferentes velocidades e de distintos modos (Leitura Jogral) do 1.º verso do poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lento/rápido. - Alto/baixo. - Em coro. - Fila A começa no 1.º verso, e a fila B, começa quando a fila A estiver no 2.º verso. 	<p>- Ler com diferentes velocidades e distintos modos;</p>
<p>Compreensão</p>	<p>5. Compreensão do texto com base no esquema que vai sendo feito à medida que respondem, leem e situam no texto:</p> <p>5.1. Síntese: distribuição do esquema semi completo aos alunos.</p> <p>5.2. Explicação do título através do esquema.</p>	<p>- Expressar ideias e opiniões;</p> <p>- Preencher um esquema: visão global do texto;</p> <p>- Relacionar o texto lido com o título;</p>
<p>Escrita criativa</p>	<p>6. Escrever à maneira de Manuel António Pina: reescrita da penúltima estrofe do poema mantendo a estrutura de comparação contraditória "tão... como...":</p> <p>- Diálogo com os alunos "E como será o vosso pensamento? Comparam o vosso pensamento a quê?"</p> <p>a) A professora anota no quadro as várias hipóteses;</p>	<p>- Expressão de ideias e opiniões;</p>

Anexo D.1.1. – Guião sobre a biografia de Manuel António Pina

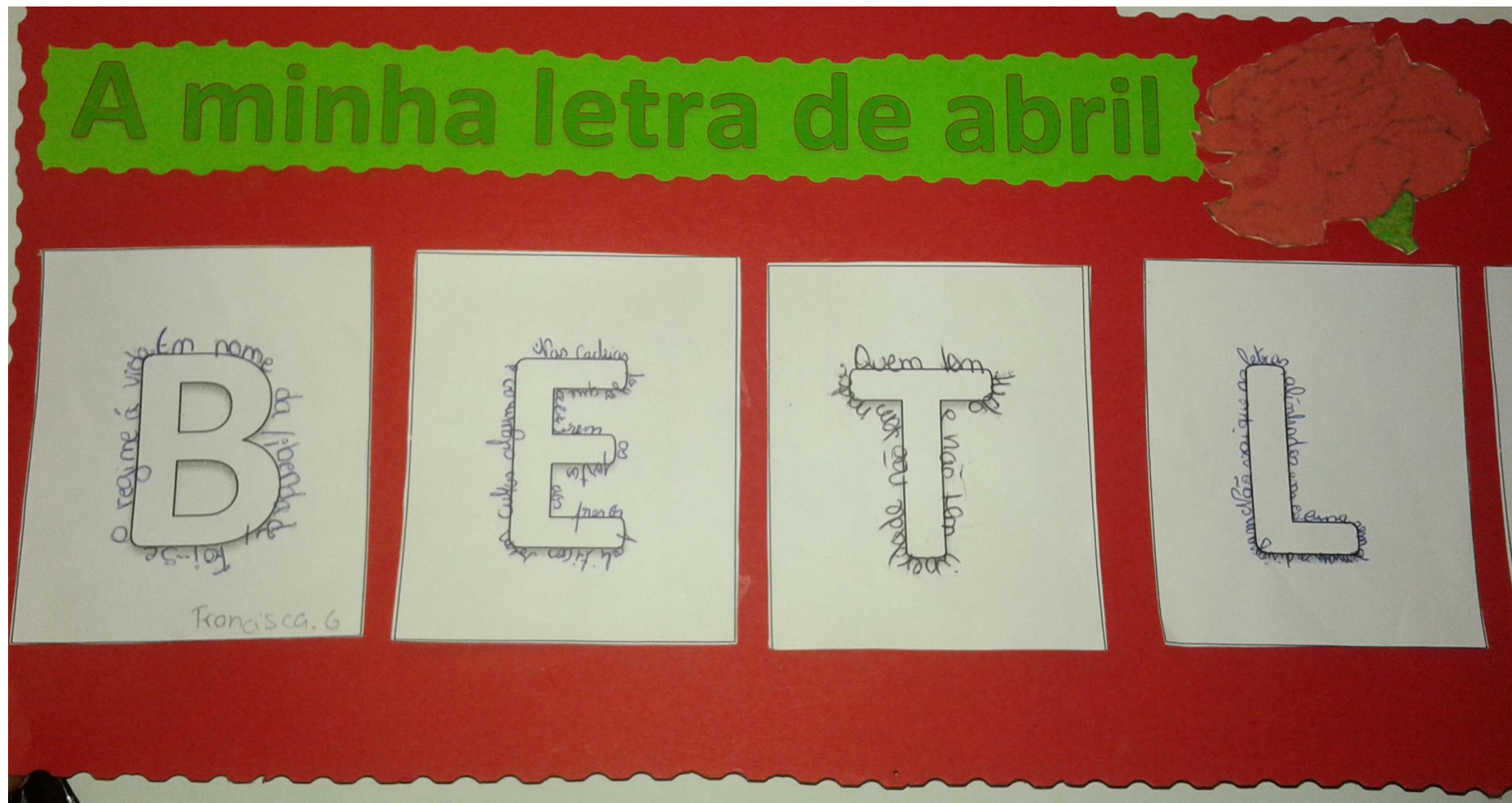
<p>Manuel António Pina</p> 	<p>Data do seu nascimento:</p> <p>Percurso académico: -</p> <p>Duas obras do escritor: -</p> <p>Um prémio ganho pelo escritor: -</p> <p>Data da sua morte:</p>
--	---

<p>Manuel António Pina</p> 	<p>Data do seu nascimento: 18 de novembro de 1943, em Sabugal</p> <p>Percurso académico: -Licenciou-se em Direito, na Universidade de Coimbra.</p> <p>Duas obras do escritor: “O País das Pessoas de Pernas para o ar”; “Gigões e Anantes”; “O Tepluquê”; “O Pássaro da Cabeça”; “Os dois ladrões”; “Os Piratas”; “O Inventão”; “O Tesouro”</p> <p>Um prémio ganho pelo escritor: Prémio Literário da Imprensa (1978); Prémio Gulbenkian de Literatura para crianças e Jovens (1987); Prémio Camões (2011)</p> <p>Data da sua morte:19 de outubro de 2012, no Porto</p>
--	--

<p>Leitura Texto narrativo Leitura em voz alta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica os elementos-chave do texto - Expõe as razões ou justificações para a escolha das suas respostas 	<p>- os alunos tentam ordenar as tiras por forma a construir a biografia do escritor.</p> <p>c) Leitura do texto ordenado.</p> <p>d) Entrega aos alunos das mesmas tiras para que individualmente ordenem as mesmas por forma a construir a biografia do escritor.</p> <p>3. Leitura da obra <i>A Revolução das Letras</i> pela professora e distribuição de fotocópias do texto por todos os alunos.</p> <p style="text-align: center;"><i>(A leitura é acompanhada pelas ilustrações da obra e por músicas de fundo)</i></p>	<p>10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustrações - Músicas (Porz Goret e Classica Arpa e Violino! Harp And Violin) - Fotocópias da obra <i>A Revolução das Letras</i> de Vergílio Alberto Vieira;
<p>Leitura/ Compreensão Compreensão do texto narrativo Personagens/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indica os elementos-chave do texto - Identifica o sentido global do texto 	<p>4. Compreensão do texto.</p> <p style="text-align: center;"><i>(Ao longo da compreensão do texto, os alunos leem os parágrafos para dar resposta ao que é pedido no esquema)</i></p> <p>4.1. Diálogo com os alunos orientado pelos seguintes tópicos, que suportam o esquema semicompleto de compreensão do texto (<i>O que desejam; o que fizeram; que novas ideias criaram</i>)</p>	<p>30'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esquema de compreensão do texto (<i>cf. Anexo 3</i>);

<p>Ação/Espaço/ Acontecimentos/ Problema/Solução</p> <p>Escrita Escrita criativa</p>	<p>- Lê excertos do texto</p> <p>- Constrói um caligrama tendo em conta o objeto escolhido;</p>	<p>4.2. Ao longo do preenchimento do esquema, os alunos:</p> <p>a) identificam/indicam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o significado da expressão “o que tem de ser tem muita força”; - o porquê das letras aparecerem em tamanho grande e a negrito; - a imagem que ilustra as ideias criadas pelas letras após a velha ditadura; - o significado da palavra maganões; - o significado da frase “ (...) à primeira quem quer cai, à segunda cai quem quer” e da frase “Entre político & militar não há que meter a colher”; - um provérbio que se relacione com as duas frases anteriores e o seu significado. <p>5. Escrita criativa – A minha letra de abril </p> <p>5.1. Preparação para a escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Os alunos sublinham no texto a frase que mais gostaram. b) De entre as letras trazidas pela professora, os alunos escolhem a sua. c) Diálogo com os alunos, para relacionarem a frase que escolheram com a forma da letra escolhida. d) Projeção de caligrama elaborado pela professora. e) Distribuição de uma folha com a letra escolhida para elaborarem o seu caligrama. 	<p>20'</p>	<p>- Caligrama construído pela professora (cf. Anexo 4)</p> <p>- Folhas brancas</p>
---	---	--	------------	---

Anexo D.2.1- Construção de um caligrama: *A minha letra de abril*



Anexo D.3. – Planificação de Português (1.º CEB)

Plano de aula nº 1- Português					
<p>Escola: ██████████</p> <p>Data: 26 de abril de 2018</p> <p>Duração: 100 minutos</p> <p>Professores Supervisores: Prof. Paula Flores, Prof. Elisa Sousa e Prof. Cristina Maia</p> <p>Professora cooperante: ██████████</p>					<p>Ano: 3.º</p> <p>Turma: D</p> <p>N.º de alunos: 25</p> <p>Professora Estagiária: Vânia Graça</p>
Conteúdos	Competências	Atividades/Estratégias	⊕	Recursos	Avaliação
<p>Oralidade</p> <p>Diálogo:</p> <p>Argumentação e antecipação do assunto da aula</p>	<p>- Apresenta hipóteses acerca das atividades da aula a partir das palavras que compõem o título da sequência didática.</p>	<p>1. Descoberta do enigma que o título da sequência didática representa – <i>Florescer a liberdade com abril</i>, através de uma aplicação tecnológica.</p> <p>a) Os alunos indicam o significado do verbo florescer.</p> <p>b) Os alunos indicam hipóteses acerca do assunto da aula, tendo em conta as restantes palavras do título e escrevem-nas no computador.</p>	<p>10'</p>	<p>- Descoberta do título da sequência didática através de aplicação tecnológica:</p> <p>https://bubbl.us/8998393 (cf. Anexo 1)</p>	<p>Grelha de avaliação*</p>

<p>Leitura/ Compreensão Paratexto Palavras do texto</p>	<p>- Faz inferências a partir do título e palavras do texto. - Antecipa o conteúdo da obra com base no título e nas palavras.</p>	<p>2. Introdução à obra <i>O Tesouro</i>, de Manuel António Pina: a) Os alunos abrem o baú do tesouro e retiram o livro que se encontra no mesmo. b) Os alunos levantam hipóteses sobre o significado que o título da obra representa (<i>que tesouro é este</i>). c) Os alunos abrem o baú do tesouro que contém expressões da obra, tais como: <i>País; liberdade; solitário; tristeza; proibidos; tesouro</i>. d) Um aluno, vai retirando do baú as palavras do texto e afixa no quadro; e) Após retiradas todas as palavras, os alunos oralmente levantam hipóteses sobre como poderá ser a história.</p>	<p>20'</p>	<p>- Palavras da obra <i>O Tesouro</i> (cf. Anexo 2); - Baú;</p>	
<p>Leitura/ Compreensão Texto narrativo Leitura em voz alta Personagens/ Ação/Espaço/ Acontecimentos/ Problema/Solução</p>	<p>- Indica os elementos-chave do texto</p>	<p>3. Leitura em voz alta da obra pela professora a) Distribuição de fotocópias do texto pelos alunos. <i>(A leitura é acompanhada pelas ilustrações da obra e por músicas de fundo para demonstrar a progressão da tristeza inicial que se vai dissipando)</i></p> <p>4. Compreensão do texto.</p>	<p>10'</p>	<p>- Ilustrações - Músicas (Porz Goret e Penn Ar Roch) - Fotocópias da obra <i>O Tesouro</i>, de Manuel António Pina;</p>	

		<p>b) A professora mostra um exemplo aos alunos, associando a liberdade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentimentos; - Cores; - Verbos. <p>c) Os alunos, em pares, no caderno, selecionam uma das categorias (sentimento, cor, objeto ou verbo), e constroem a sua comparação.</p> <p>d) Em grande grupo, partilham a comparação criada.</p> <p>5.4. Cada par, regista num cravo para afixar no painel alusivo ao 25 de Abril.</p> <p>5.5. O cravo será decorado com materiais presentes numa bancada: jornais, revistas, tecidos, ...)</p> <p>a) A professora apresenta aos alunos a bancada com o material para decorar o cravo.</p> <p>b) Cada fila terá uma bancada para se apropriar dos materiais que necessitam.</p> <p>c) A pares, selecionam o material que desejam para ilustrar o seu cravo.</p>		<p>- Palitos;</p> <p>- Jornais, revistas, tecidos (...)</p>	
--	--	--	--	---	--


Anexo D.3.1.-Cravos com comparações produzidas pelos alunos



<p>Leitura/Compreensão</p> <p>Poema, Canção, Provérbio</p> <p>Intertextualidade</p> <p>Sentido/Sentidos</p> <p>Relação semântica</p> <p>Leitura/Compreensão</p> <p>Compreensão do texto</p> <p>Ideia-chave</p>	<p>- Identifica os elementos-chave do texto</p>	<p>1.2. Apresentação de etiquetas com as palavras em falta no poema: letreiro; brasas; berros e formigueiro, recorrendo à aplicação <i>educaplay</i>.</p> <p>1.3. Em grande grupo, os alunos completam o poema, clicando nas etiquetas correspondentes.</p> <p>1.4. Diálogo com os alunos sobre as suas opções de preenchimento do poema.</p> <p>1.5. Um aluno clica na opção <i>verificar</i> para confirmar se o preenchimento das lacunas está correto.</p> <p>2. Relação entre o poema, a música e o provérbio</p> <p>2.1. Leitura pela professora do poema <i>A força das palavras</i>, de Luísa Ducla Soares.</p> <p>2.2. Audição da canção <i>Juntos somos mais fortes</i>, dos Amor Electro.</p> <p>2.3. Projeção do provérbio: <i>A união faz a força</i>.</p> <p>2.4. Diálogo com os alunos: Que relação existe entre o poema, o título da canção e o provérbio?</p> <p>De onde vem a força?</p> <p>a) Os alunos encontram exemplos/marcas que provem a relação semântica: força, valor e a união das palavras.</p> <p>3. Compreensão do poema:</p> <p>3.1. Diálogo com os alunos:</p> <p>a) Jogo do individual para o coletivo, da unidade para o conjunto.</p> <p>b) Regra de formação das palavras:</p>	<p>15'</p>	<p>Ducla Soares, com lacunas</p> <p>- Marcador de livro com o poema <i>A força das palavras</i>, de Luísa Ducla Soares</p> <p>- Canção <i>Juntos somos mais fortes</i>, de Amor Electro</p> <p>- Etiqueta com provérbio: <i>A união faz a força</i></p>
--	---	--	------------	---

<p>Gramática <u>Morfologia e lexicologia:</u> - Palavra primitiva/palavra derivada - Sufixos <u>Classe de palavras:</u> Nome comum coletivo</p>		<p>Letra + eiro = letreiro Brasa + eiro = braseiro Berro + eiro = berreiro Formiga + eiro = Formigueiro</p> <p>c) Leitura pelos alunos do único caso em que - <i>eiro</i> não é um sufixo da palavra (carnes/carneiro).</p> <p>d) Possibilidades para tornar o inesperado em esperado:</p> <p>- Um conjunto de carnes fará o quê? (talho) - Um conjunto de carneiro fará o quê? (rebanho)</p> <p>e) Diálogo com os alunos: Qual é o elemento comum das palavras letreiro, braseiro, berreiro, formigueiro e rebanho?</p> <p>f) A palavra que tem mais força (letra ou letreiro/brasa ou braseiro/ berros ou berreiro/ formigas ou formigueiro)</p> <p>3.2.Registo, no quadro, por parte da professora, das ideias que vão surgindo em diálogo com os alunos</p> <p>3.3. Os alunos registam as ideias da compreensão do texto feitas em grande grupo no caderno.</p> <p>4. Leitura do poema pelos alunos</p> <p>4.1. Um elemento de cada grupo lê sempre o 1.º verso de cada dístico e os restantes elementos leem o verso seguinte de cada dístico em coro (pergunta-resposta).</p>	25'	- Poema <i>A força das palavras</i> , de Luísa Ducla Soares
<p>Leitura Texto poético Leitura expressiva</p>	<p>- Utiliza diferentes entoações/intenções na leitura - Colabora para a leitura global</p>		5'	- Poema <i>A força das palavras</i> , de Luísa Ducla Soares

Anexo D.5.- Planificação de Português (2.ºCEB)

Sequência Didática				
 <p>Palavras à solta: Juntar, Criar e Dizer</p> <p>Plano de aula nº2</p>				
<p>Disciplina: Português</p> <p>Escola: ██████████</p> <p>Data: 4 de junho de 2018</p> <p>Duração: 100 minutos</p> <p>Professores Supervisores: Prof. Paula Flores, Prof. Elisa Sousa e Prof. Cristina Maia</p> <p>Professora cooperante: ██████████</p>				<p>Ano: 6.º</p> <p>Turma: I</p> <p>N.º de alunos: 21</p> <p>Professora</p> <p>Estagiária: Vânia Graça</p>
Conteúdos	Competências	Atividades/Estratégias	⊕	Recursos
<p>Oralidade</p> <p>Transmissão/ retenção de informação</p>	<p>-Diz o que reteve de um verso de um poema já lido</p>	<p>(Divisão da turma em 6 grupos)</p> <p>1. Jogo do “Telefone estragado”: <i>Eu quero uma nova palavra</i></p> <p>1.1. Realização do jogo “Telefone estragado”:</p> <p>a) É eleito um porta-voz em cada grupo.</p>	<p>15'</p>	<p>- Post-it com o verso:</p> <p><i>Eu quero uma nova palavra</i></p>

<p>Leitura/Compreensão</p> <p>Texto poético</p> <p>Compreensão do texto</p>	<p>- Transmite a informação ouvida</p> <p>- Compara o que reteve com o texto original</p> <p>- Utiliza diferentes entoações/intenções na leitura</p>	<p>b) O porta-voz de cada grupo terá um <i>post-it</i> dobrado com o 1.º verso do poema: <i>Eu quero uma nova palavra.</i></p> <p>c) O porta-voz de cada um dos grupos diz ao ouvido de um elemento do grupo o verso escrito e assim sucessivamente até chegar ao último elemento (todos os grupos realizam a atividade ao mesmo tempo)</p> <p>d) O último elemento do grupo escreve no caderno o verso que ouviu.</p> <p>e) Comparação do que foi dito pelo porta-voz e do que foi escrito pelo último elemento do grupo.</p> <p>2. Leitura do poema <i>Uma nova palavra</i> pela professora.</p> <p>3. Distribuição aos alunos de um marcador de livro com o poema.</p> <p>4. Compreensão do poema</p> <p>4.1. Leitura silenciosa, pelos alunos, para, em grupo, identificarem e sublinharem:</p> <p>a) as palavras que dão a conhecer as características que o sujeito poético quer para a nova palavra.</p> <p>b) as palavras que remetem para a mistura que o sujeito poético quer para a nova palavra.</p> <p>c) significado da expressão “aberta de par em par como um rosto de um menino com paisagens no ouvido e cantigas no olhar” e que sensação transmite (paz, suavidade, inocência).</p>	<p>10'</p>	<p>- Poema <i>Uma nova palavra</i>, de João Pedro Mésseder</p> <p>- Marcadores de livros com o poema <i>Uma nova palavra</i>, de João Pedro Mésseder</p>
---	--	---	------------	--

<p>Sentido/Sentidos Valor semântico</p> <p>Leitura Modalidades de leitura: em coro e individual</p>	<p>- Colabora para a leitura global</p>	<p>d) verso que se relaciona com os barcos descendo o rio (“com paisagens no ouvido”)</p> <p>e) o duplo significado que a palavra vento tem.</p> <p>f) versos que mostram que esta palavra não deve ser destruída pelo tempo.</p> <p>4.2. Registo, no quadro, por parte da professora, das ideias que vão surgindo em diálogo com os alunos.</p> <p>4.3. Distribuição aos alunos de um esquema síntese.</p> <p>4.4. Em grande grupo, os alunos preenchem o esquema síntese com as palavras-chave do poema.</p> <p>5. Leitura do poema pelos alunos</p> <p>5.1. Projeção do poema com a distribuição de estrofes que cada grupo irá ler.</p>	<p>25’</p>	
<p>Leitura Estrutura Receita culinária</p>	<p>- Identifica os elementos constituintes de uma receita culinária</p>	<p>6. Leitura de uma receita culinária.</p> <p>6.1. Diálogo com os alunos: O sujeito poético diz-nos que quer uma nova palavra e dá-nos instruções como seria essa palavra, como já vimos anteriormente. E como poderemos fazer essa nova palavra? Vocês têm alguma receita para isto? Se eu disser que me está apetecer alguma coisa com sabor a chocolate o que me diriam? E como é que se faz um bolo, uma musse?</p> <p>6.2. Apresentação, pela professora, de uma receita culinária.</p>	<p>10’</p>	<p>- Esquema síntese</p> <p>- Poema <i>Uma nova palavra</i>, de João Pedro Mésseder</p>

<p>Escrita</p> <p>Escrita funcional</p> <p>Receita culinária</p>	<p>- Constrói um novo texto seguindo as orientações</p> <p>- Lê a receita construída</p>	<p>6.3. Diálogo com os alunos sobre a estrutura da receita culinária: Título; Ingredientes (quantidades) e Preparação.</p> <p>6.4. Preparação para a escrita:</p> <p>a) Diálogo com os alunos: Então iremos fazer uma receita para fazer uma palavra. E por que é que vamos fazer uma receita para uma nova palavra? Existe já uma nova palavra no poema? Então vamos ser nós a fazê-la. E então a nossa nova palavra terá que ser feita com quê?</p> <p>b) A professora relembra com os alunos as características que a nova palavra tem de ter (diferente, sol, frio, céu, mar, alegria, descobrir suavidade, musicalidade, dança e brilho).</p> <p>c) Oralmente e em conjunto, os alunos completam a receita para criar a nova palavra.</p> <p>- Seleccionam as sílabas de algumas das palavras e organizam-nas para criar uma nova palavra.</p> <p>- Registo do processo de preparação para a nova palavra: sílabas que se misturam e as quantidades;</p> <p>c) Os alunos, em grupo, criam uma nova palavra e completam a receita que lhes foi distribuída, seleccionando e juntando sílabas à sua escolha.</p> <p>d) Cada grupo apresenta a receita criada.</p>	<p>40'</p>	<p>- Exemplo de uma receita culinária</p> <p>- Fotocópias de uma receita culinária para completarem</p>
---	--	--	------------	---

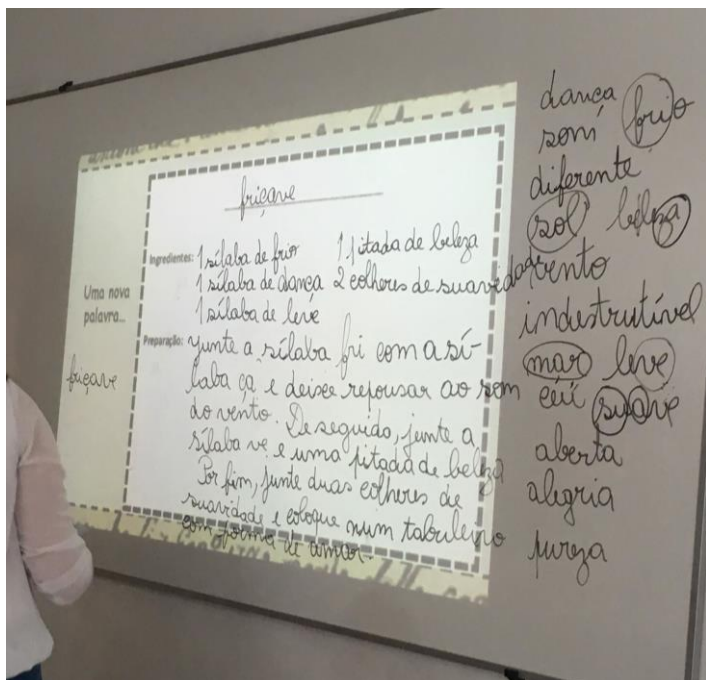
Anexo D.5.1.- Esquema de compreensão

Uma nova palavra, de João Pedro Méseder



Eu quero uma nova palavra...

Anexo D.5.2.-Nova palavra, criada pelos alunos, através de uma receita culinária



Anexo D.6.1. – Os alunos, em grupo, cronometravam, os colegas a dizer os trava-línguas



Anexo D.6.2. – Os alunos, dizem os trava-línguas ao desafio para a turma



Anexo D.7. – Planificação de Português (1.º CEB)

Planificação de Português

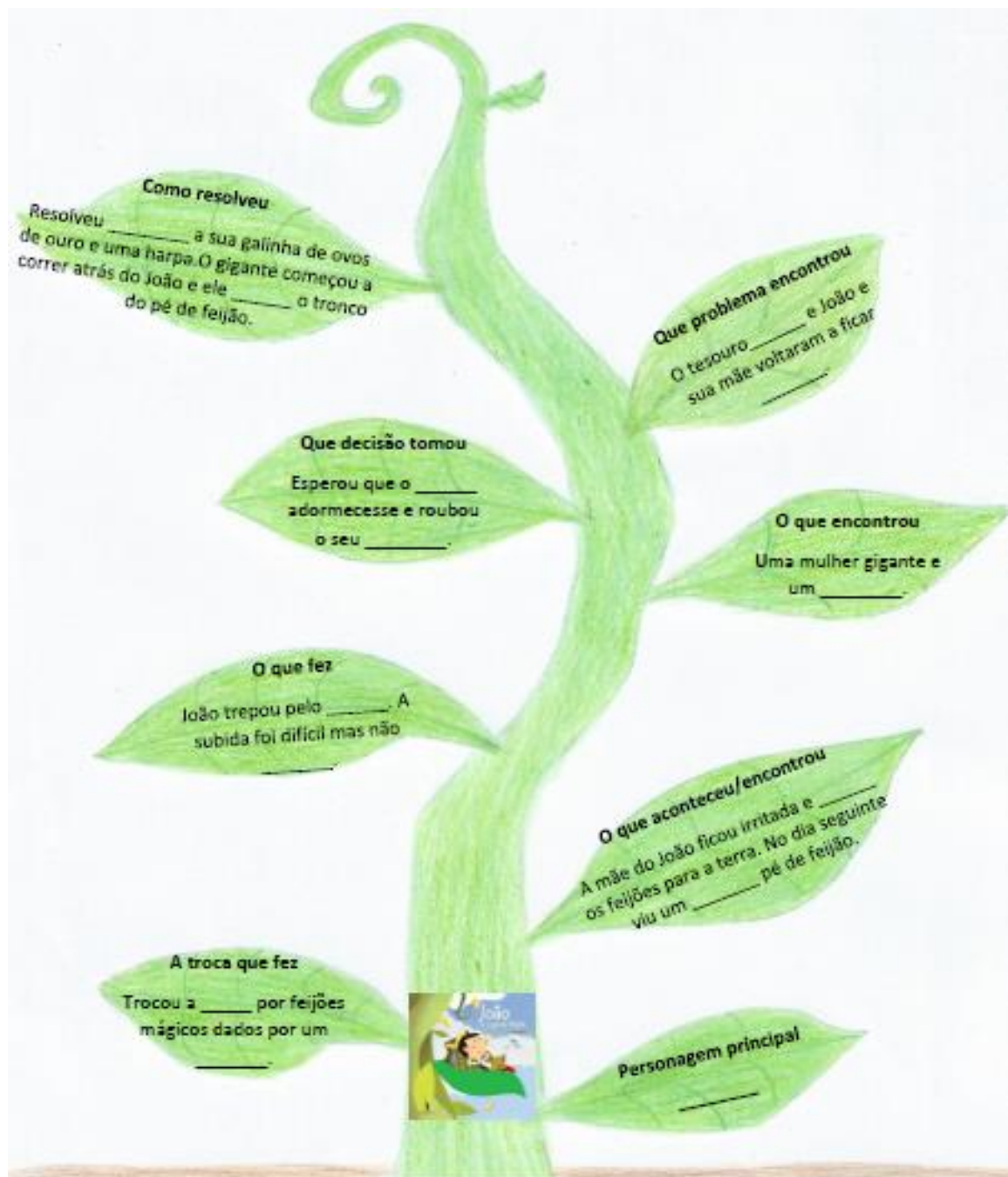
Escola: ██████████ ██████████	Ano: 3.ºD	Tempo: 120'
Data: 21 de março de 2018	Professora Cooperante: ██████ ██████████	Professora Estagiária: Vânia Graça Professores Supervisores: Prof. Paula Flores, Prof. Elisa Sousa e Prof. Cristina Maia

Sequência Didática – *Rochescalar com pé de feisolojão: perimetrar, arear e fracionar*

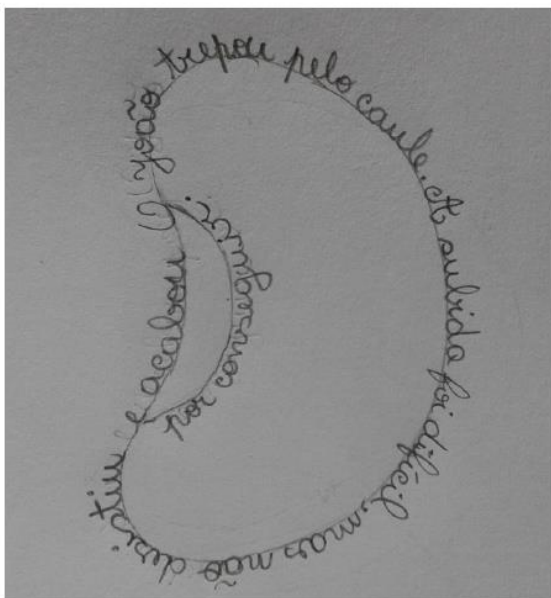
Domínios/Conteúdos	Atividades	Competências
<p>Oralidade</p> <p>Sentidos</p> <p>Relação título/objetos/livro</p> <p>Opiniões e pontos de vista</p>	<p>1. Exploração do título da sequência didática: <i>Rochescalar com pé de feisolojão: perimetrar, arear e fracionar</i>:</p> <p>- Livros espalhados pela sala de aula: cada aluno pega um livro, mostra à turma e coloca em cima da mesa.</p> <p>- Seleção do livro que possa ter a ver com o título da sequência didática.</p>	
<p>Leitura/compreensão</p> <p>Texto "João e o Pé de Feijão", Laurent Richard (versão)</p> <p>Leitura em voz alta</p>	<p>2. Leitura em voz alta da obra pela professora;</p> <p>- Com melodia de fundo;</p> <p>- Imagens projetadas a acompanhar a leitura;</p>	
<p>Compreensão</p> <p>Personagem principal</p> <p>Ações/Acontecimentos/Problemas/Resolução</p>	<p>3. Compreensão do texto (<i>personagem principal; a troca que fez; o que aconteceu/encontrou; o que fez; o que encontrou; que decisão tomou;</i></p>	

<p>Escrita criativa - Caligrama</p>	<p>- o que foi dito pelas personagens. - os sentimentos que expressam.</p> <p>5. Construção de um caligrama com formato de um feijão:</p> <p>5.1. Preparação para a escrita:</p> <p>a) Os alunos sublinham no texto a frase que escolheram.</p> <p>b) Diálogo com os alunos, para relacionarem a frase que escolheram com forma de feijão.</p> <p>c) Projeção de caligrama elaborado pela professora.</p> <p>d) Distribuição de uma folha com um feijão previamente desenhado e os alunos elaboram o seu caligrama.</p> <p>e) Partilha de caligramas em grande grupo e colagem dos mesmos no "Painel dos Feijões".</p>	<p>- Constrói um caligrama tendo em conta o objeto escolhido;</p>
--	--	---

Anexo D.7.1. - Esquema de compreensão *João e o pé de feijão* de Laurent Richard



Anexo D.7.2.- Exemplo de Caligrama com formato de feijão com uma frase do texto



Anexo D.7.3.- Painel dos Feijões construído pelos alunos



Anexo D.8.- Planificação de Português (1.ºCEB)

Planificação de Português

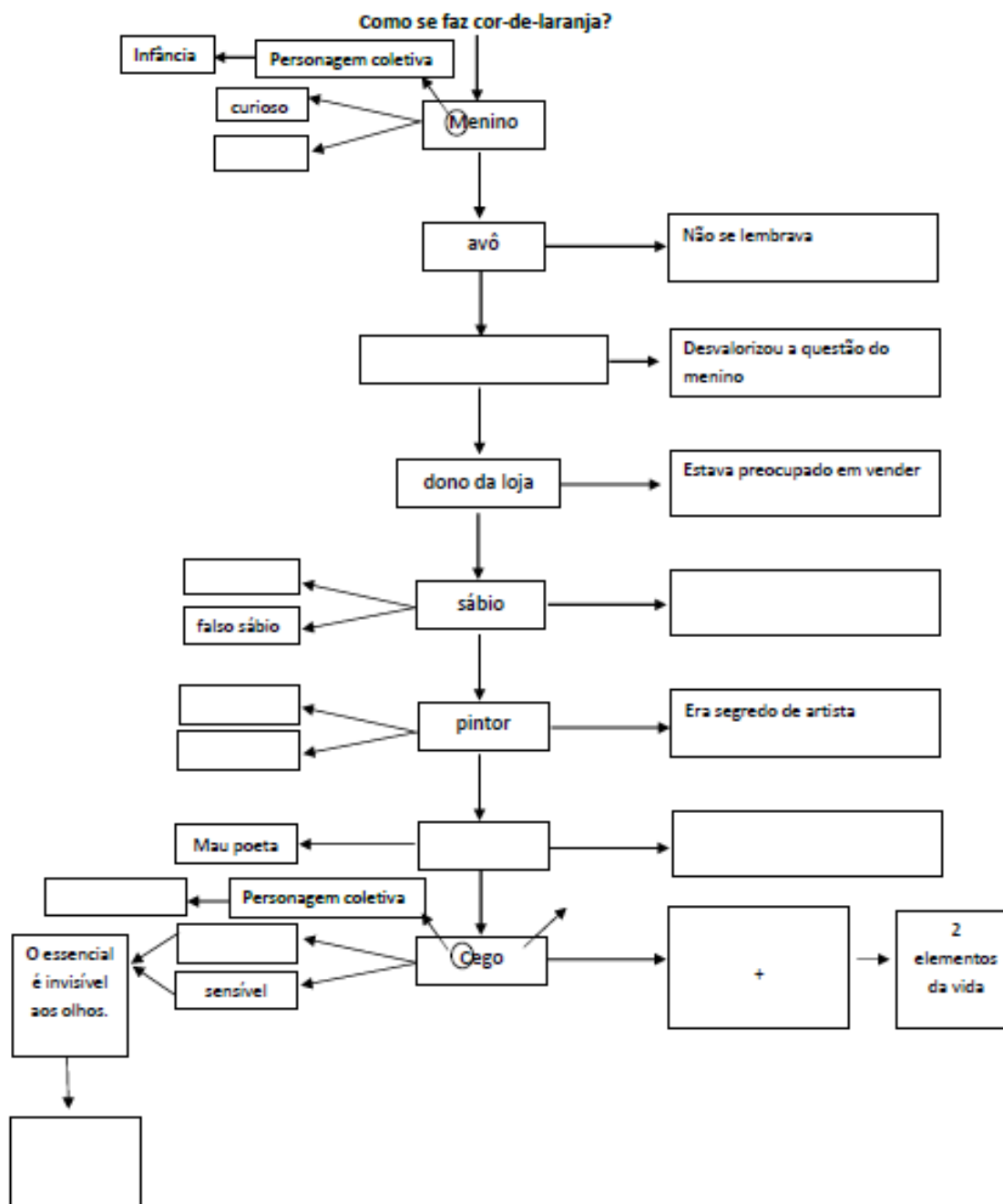
Escola: [REDACTED]	Ano: 6.º	Tempo: 100'
Data: 26 de fevereiro de 2018	Professora Cooperante: [REDACTED]	Professora Estagiária: Vânia Graça

Sequência Didática- *Olhar o invisível, imaginar o (im) possível*

Domínios/Conteúdos	Atividades	Competências
<p>Leitura/Compreensão de texto Texto informativo "Como fazer a cor laranja"</p> <p>Educação Literária</p> <p>Leitura</p> <p>Oralidade -Retenção da informação</p>	<p>1. Leitura de um texto informativo de como se faz cor de laranja: - Tipo de texto apresentado. - As cores para fazer cor-de-laranja.</p> <p>2. Apresentação da "Caixa literária" com livros literários alusivos às cores. - Cada aluno tira um livro, mostra à turma e coloca em cima da mesa. - Seleção do livro que refere o cor-de-laranja. - Diálogo com os alunos: "Como é que vamos fazer cor-de-laranja na aula de Português?"</p> <p>3. Antecipação do conteúdo da história através da capa e do título: - Cor da capa. - Cor das letras do título. - Ilustração da capa. - Nome do autor.</p> <p>4. Apresentação da atividade: biografia do autor;</p>	<p>- Retirar informação relevante de um texto (texto informativo);</p> <p>- Antecipar o conteúdo de um texto;</p>

<p>- Leitura oral orientada</p>	<p>- Tendo em conta elementos prosódicos: o ritmo, a entoação, as pausas, as hesitações, as repetições, dicção, projeção de voz.</p> <p>- Projeção simultânea de imagens e sons dos vários cenários da história.</p> <p>- Gravação da leitura dramatizada.</p>	
<p>Escrita criativa</p>	<p>8. Diálogo com os alunos "O cego fez cor de laranja com o amarelo do Sol e com o vermelho da Terra, e vocês como fariam cor de laranja?"</p> <p>8.1. A professora exemplifica: "Como fariamos cor de laranja associando a cor amarela e a cor vermelha a:"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma flor; - Um fruto; - A professora anota no quadro as várias hipóteses dos alunos: <p>Ex.1: "Nós fariamos cor de laranja com o amarelo da margarida e com o vermelho da rosa";</p> <p>Ex.2: "Nós fariamos cor de laranja com o amarelo de um limão e com o vermelho de uma maçã";</p> <p>9. A par constroem uma frase em que associem outra cor secundária a:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Um sentimento; b) Um objeto; <p>- Cada par apresenta as suas escolhas e a sua justificação.</p>	<p>- Expressão de ideias e opiniões;</p> <p>- Construção frásica (concordância entre elementos);</p>

Anexo D.8.1.- Esquema de compreensão




<p>1.2. Utilizando um <i>app</i> de descoberta de imagens, os alunos seguem pistas para identificarem o tema da aula: “Os tipos de solos e de rochas”.</p> <p>- Um aluno, na sua vez, clica nas pistas para descobrir o tema da aula.</p> <p>1.2.1. A professora orienta a atividade de descoberta pelos alunos e questiona: “O que vos parece estar nas imagens?”; “Que relação é que encontram entre todas as imagens?”</p> <p>2. O que é o solo e que tipos de solo existem?</p> <p>2.1. Os alunos organizam-se em grupos de 4 elementos, em que cada grupo terá um computador, em que será visualizado os desafios que o João propõe:</p> <p>2.1.1. João apresenta um novo desafio à turma: - “O que é o solo? Como é constituído o solo? Os solos são todos iguais?”</p> <p>2.1.2. Através de alguns dos seus sentidos (olfato, tato e visão), os alunos, em grupos, na sua própria bancada, identificam os componentes que constituem o solo (fragmentos de rochas, restos de plantas, grãos de areia), utilizando três amostras de solo, cada uma dentro de um frasquinho com uma etiqueta, cuja informação, é acedida pelos alunos recorrendo a uma aplicação de realidade</p>	<p>45’</p>	<p>- Imagens de alguns tipos de solos e alguns tipos de rocha na aplicação educaplay https://www.educaplay.com/en/learningresources/3569191/descobre_o_tema_da_aula.htm (cf. Anexo 1).</p> <p>- 6 Computadores.</p> <p>- 3 amostras de solo (cf. Anexo 2).</p> <p>- Aplicação HP Reveal. com informações sobre os tipos de solos (cf. Anexo 3).</p>
---	------------	--

<p>aumentada: cada grupo fica com uma amostra diferente e vai à bancada “Vem conhecer os três tipos de solo” para ouvir as etiquetas sonoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo apresenta à turma as suas conclusões: o que é o solo; como são constituídos os vários tipos de solo: cada aluno possui um pequeno quadrado para registar as conclusões. <p>2.2. Experiência “Os solos são todos iguais?”, em que os alunos terão de verificar a permeabilidade dos diferentes tipos de solo:</p> <p>2.2.1. Em grupos, os alunos realizam a experiência com o solo com que ficaram na atividade anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e preenchimento dos pontos em branco da carta de planificação, relativos ao “Antes da Experimentação”; - Preenchimento dos pontos da carta de planificação sobre o “Após Experimentação”; - Cada grupo apresenta as conclusões a que chegaram ao grande grupo. <p>3. Será que as rochas são todas iguais? Para que utilizamos as rochas?</p> <p>3.1. João apresenta um novo desafio à turma: - “Será que as rochas são todas iguais? Para que utilizamos as rochas?”</p>	<p>- Carta de planificação.</p> <p>Material para a experimentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 6 amostras de solo; 6 filtros (café); 6 frascos transparentes com etiquetas; 6 funis iguais; copo graduado; marcador; água (cf. Anexo 4). <p>- Etiquetas auditivas sobre os tipos de rochas.</p>	
--	---	--

<p>3.2. Visualização e audição de imagens com “Etiquetas auditivas” sobre os tipos de rochas mais vulgares em Portugal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada aluno clica numa rocha de cada vez. - Em grupos, os alunos preenchem um quadro comparativo semicompleto com as características das rochas (cor, dureza e textura) e com exemplos da sua utilidade (construção, pavimentação e fabrico da cerâmica); <p>3.3. Distribuição de imagens das rochas estudadas e associação das mesmas às regiões em que existem: colagem das imagens das rochas no mapa de Portugal Continental e registo escrito no quadro comparativo.</p>	25'	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro comparativo semicompleto com as características das rochas e as suas utilidades (cf. Anexo 5) - Mapa de Portugal e imagens de rochas (cf. Anexo 6) - Questões relativas aos tipos de solo e sobre os tipos de rochas, através da aplicação tecnológica learningapps.org 	
<p>4. Atividade de consolidação</p> <p>4.1. Em grande grupo, os alunos respondem a questões relativas aos tipos de solo e sobre os tipos de rochas, recorrendo ao jogo digital.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo fica com um cavalo. 	10'	<p>https://learningapps.org/myapps.php (cf. Anexo 7).</p>	

CARTA DE PLANIFICAÇÃO

ATIVIDADE:

Questão-problema	
-------------------------	---

ANTES DA EXPERIMENTAÇÃO

O que vamos mudar...

Vamos mudar a amostra de solo.

O que vamos medir...

Vamos medir a permeabilidade dos solos.

O que vamos manter...

Vamos manter a quantidade de solo, a mesma quantidade de água, o mesmo filtro e o mesmo tempo.

De que precisamos...

O que vamos fazer...

1. Observa os frascos.
2. Escuta informação das etiquetas, utilizando o telemóvel.
3. Coloca a tua amostra de solo num frasco com funil.
4. Adiciona água.
5. Verifica a quantidade de água que vai ser escoada através de cada um dos solos.

O que vai acontecer e porquê...

(a preencher pelos alunos) Exemplo: A quantidade de água escoada será diferente, porque os solos têm diferentes graus de permeabilidade.

EXPERIMENTAÇÃO

Executar a planificação (controlando variáveis, observando, registando...).

APÓS A EXPERIMENTAÇÃO

Verificamos que...

(a preencher pelos alunos) Exemplo: Verificamos que a maior quantidade de água escoada foi o solo composto por areia, depois o solo franco e por último o solo argiloso. Logo, verificamos que o solo mais permeável é o solo arenoso e o solo menos permeável é o solo composto por argila.

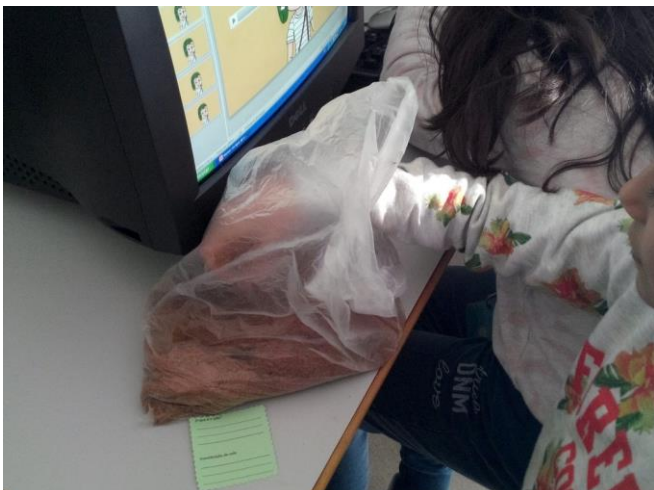
Resposta à questão-problema e conclusão...

(a preencher pelos alunos) Exemplo: O solo mais permeável é constituído por areia, uma vez que foi o que permitiu escoar uma maior quantidade de água.

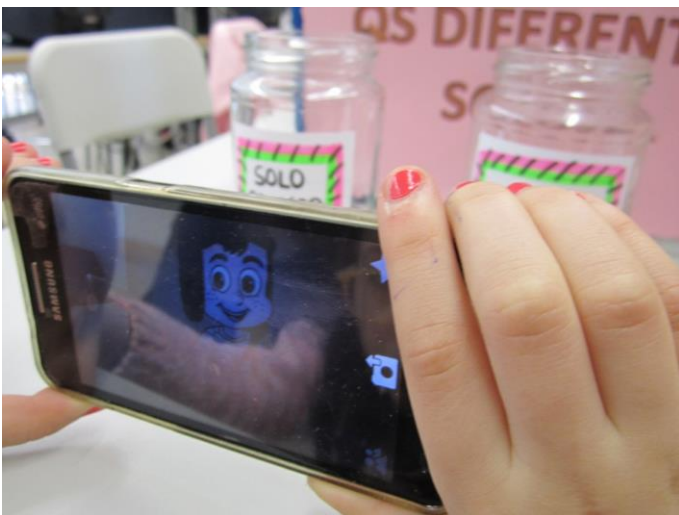
Nome: _____

Data: __/__/__

Anexo E.1.2.- Os alunos, em grupos, experienciam através dos seus sentidos, uma amostra dos três tipos de solo



Anexo E.1.3.- Os alunos, recorrem à realidade aumentada e recolhem mais informações



Anexo E.1.4.- Os alunos, em grupos, realizam a experiência de permeabilidade dos solos



Anexo E.2.- Planificação de Ciências Físico-Naturais

Sequência didática					
A atividade piscatória					
Estudo do Meio					
Escola: ██████████ Data: 28 de maio de 2018 Duração: 100 minutos Professores Supervisores: Prof. Paula Flores, Prof. Elisa Sousa e Prof. Cristina Maia Professora cooperante: ██████████					Ano: 3.º Turma: D N.º de alunos: 25 Professora Estagiária: Vânia Graça
Conteúdos	Competências	Atividades/Estratégias	⌚	Recursos	Avaliação
Bloco 6 - À descoberta das inter-relações entre a Natureza e a sociedade		1. Atividade: <i>Desvenda-me!</i> 1.1. É apresentado aos alunos uma caixa com objetos relacionados com a atividade piscatória: rede de pesca, cana de pesca e anzol. 1.2. Diálogo com os alunos sobre os objetos e o que eles fazem lembrar: <i>A atividade piscatória.</i>	5'	- Objetos: rede de pesca; cana de pesca; isco; anzol; sardinha.	Grelha de avaliação*

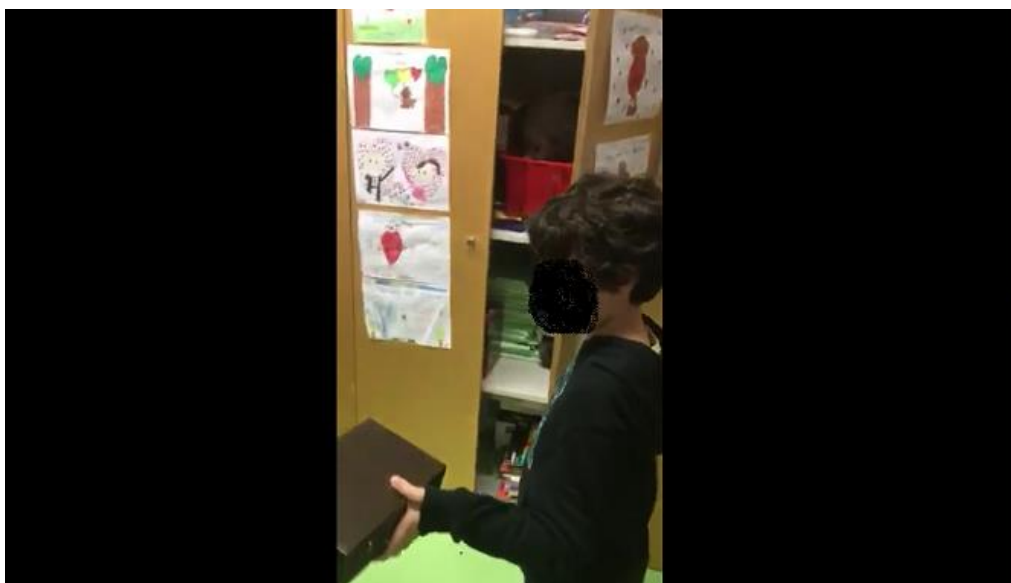
	<p>- Identifica e localiza os locais de pesca da região;</p>	<p>3.2. Diálogo com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais são os principais locais de pesca no Porto? - Conhecem algum destes locais de pesca? - Qual é a lota mais próxima da vossa região? - Que tipos de pesca existem? - Sabes qual é o tipo de pesca mais utilizado em Matosinhos hoje em dia? - Que espécies são mais pescadas na região? <p>3.3. Os alunos, em grande grupo, completam o esquema síntese, com informações relativas ao vídeo que viram.</p> <p>3.4. Colagem, pelos alunos, do esquema no caderno.</p> <p>3.5. Em seguida, a professora distribui um quadro comparativo com a evolução das embarcações associadas ao tipo de pesca.</p> <p>3.6. Diálogo com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acham que a atividade piscatória sofreu mudanças a nível de embarcações? Quais foram essas mudanças? E o que permaneceu? <p>4. Desenvolvimento da aula: <i>Vem conhecer o meu percurso!</i></p> <p>4.1. Apresentação, por parte da professora, de um recipiente com uma sardinha fresca.</p>	<p>25'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo; - Esquema síntese; Quadro comparativo com a evolução das embarcações; - Sardinha fresca; 	
--	--	---	------------	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> -Indica as principais espécies pescadas da região; - Indica os diferentes tipos de pesca; <ul style="list-style-type: none"> - Identifica mudanças e permanências relativamente à atividade piscatória; - Explica as várias formas de comercialização do pescado; - Reconhece a pesca como fonte de alimentos e matérias-primas; 	<p>4.2. Diálogo com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Já alguma vez viram este peixe? Onde? - Como se chama este peixe? - Costumam comer muitas vezes este tipo de peixe? - Porque é que acham que eu o seleccionei? - Existe uma época específica em que se come muito este peixe? - Lembram-se de alguma festividade no Porto em que a sardinha é o peixe mais consumido? - Por que processos passa a sardinha desde a sua pesca até chegar ao nosso prato? <p>4.3. A professora pede a um aluno, de cada vez, para pegar na cana de pesca e retirar um dos envelopes do recipiente.</p> <p>4.4. O aluno abre o envelope e mostra aos colegas a imagem representada e cola no quadro.</p> <p>4.5. O mesmo processo ocorre com as restantes imagens contidas nos envelopes.</p> <p>4.6. A professora pede a dois alunos que venham à frente, e organizem uma sequência de imagens referente ao percurso da sardinha.</p> <p>4.7. Em seguida, a professora distribui o quadro com o percurso da sardinha e pede aos alunos que legendem as imagens</p> <p>4.8. Os alunos colam o quadro no caderno.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Cana de pesca; - Imagens do percurso da sardinha; - Quadro com o percurso da sardinha; 	
--	---	--	--	--	--


	<p>- Identifica alguns fatores que podem pôr em perigo as espécies aquáticas;</p>	<p>5. Desenvolvimento da aula: <i>Repescar a consciência...</i></p> <p>5.1. Diálogo com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Achas que hoje em dia se encontra menos ou mais peixes do que há uns anos atrás? - Porquê? - Que perigos/consequências tem a pesca para as espécies aquáticas? <p>5.2. A professora pede a um aluno de cada grupo para pegar na cana de pesca e retirar uma das imagens sobre as consequências que podem pôr em perigo as espécies aquáticas.</p> <p>5.3. Os alunos indicam hipóteses de alguns problemas associadas à atividade piscatória através das imagens pescadas.</p> <p>5.4. À medida que são discutidos os problemas associados às imagens, em grande grupo, os alunos completam um quadro síntese e colam o mesmo no caderno.</p>	<p>20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cana de pesca com íman; - Imagens sobre as consequências que podem pôr em perigo as espécies aquáticas; - Quadro síntese; 	
--	---	--	------------	---	--

		<p>6. Atividade de consolidação: <i>Repescando conhecimento</i></p> <p>6.1. Os alunos, em grande grupo, participam no jogo: Caça ao tesouro, em que terão várias questões do tema estudado, que terão de ser respondidas para descobrirem o tesouro.</p> <p>6.1.2. Os alunos circulam livremente pela sala à procura dos envelopes, isto, é, procuram um envelope de cada vez.</p> <p>6.1.3. O aluno que encontrar o envelope, abre-o e lê a questão para os colegas responderem.</p> <p>6.1.4. O processo vai sendo repetido, até que eles terão de encontrar um envelope dourado, que terá pistas para os alunos localizarem o tesouro.</p> <p>6.1.5. Os alunos, localizam o tesouro, abrem-no e verificam que se encontra dentro da caixa do tesouro uma <i>pen</i>.</p>	10'	<ul style="list-style-type: none"> - Questões; - Envelopes brancos; - Envelope dourado; - <i>Pen</i>; 	
--	--	--	-----	---	--

Anexo E.2.1.- Jogo: *Caça ao Tesouro*



Anexo E.3.- Planificação de Matemática

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;"> <small>ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</small> </div> </div> <div style="text-align: center;"> Plano de aula Sequência Didática – Rochescalar com pé de feisolojão: perimetrar, arear e fracionar </div> </div>					
Disciplina: Matemática Escola: ██████████ Data: 21 de março de 2018 Duração: 60 minutos Professores Supervisores: Prof. Paula Flores, Prof. Elisa Sousa e Prof. Cristina Maia	Conteúdos Programáticos e Metas Curriculares				Ano: 3.º Turma: D N.º de alunos: 25 Professora Estagiária: Vânia Graça
	NÚMEROS E OPERAÇÕES (NO3)				
	Adição e subtração 6. <i>Resolver problemas</i> 1. Resolver problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar.	Multiplicação 8. <i>Resolver problemas</i> 1. Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.	Divisão 10. <i>Resolver problemas</i> 1. Resolver problemas até três passos envolvendo situações de partilha equitativa e de agrupamento.	Números racionais não negativos 12. <i>Resolver problemas</i> Resolver problemas até três passos envolvendo números racionais representados de diversas formas de operação de adição e de subtração.	
	GEOMETRIA E MEDIDA (GM3)				
Medida 8. <i>Resolver problemas</i> 1. Resolver problemas até três passos com medidas de diferentes grandezas (Perímetro e Área).					
Atividades/Estratégias		Tempo	Recursos	Avaliação	
1. Realização de exercícios de Matemática, em pares, relacionados com os tipos de solos e de rochas: <ul style="list-style-type: none"> - Perímetro; - Área; - Frações. 2.1. Realização da correção, em grande grupo, dos exercícios matemáticos propostos à turma.		30'	- Exercícios de Matemática (cf. Anexo 1);	Grelha de avaliação*	

3.º ano - 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nome: _____ Data: ___ / ___ / ___

Lê as questões com atenção, resolve os diferentes problemas corretamente e descobre algumas das utilidades das rochas que acabaste de analisar.

1. O Sr. António adora os motivos da calçada portuguesa e decidiu pavimentar o chão do seu pequeno terraço com blocos de calcário e granito. Cada bloco (de calcário e de granito) tem 30 cm^2 de área. Por sua vez, o terraço do Sr. António tem 300cm de largura e 600cm de comprimento. Quantos blocos o Sr. António precisa de comprar para pavimentar o chão todo?



Desenho do problema	Resolve o problema	Justifica a tua resposta

2. O Sr. José precisava de vedar um canteiro do seu jardim, que tinha solo franco para cultivar flores. O canteiro tem a forma quadrangular e possui de lado 5m. Quantos metros de rede necessita o Sr. José para vedar o canteiro?



Desenho do problema	Resolve o problema	Justifica a tua resposta

3. A Sra. Gracinda e o seu marido fabricam peças de cerâmica em argila. A peça que vendem, em maior quantidade por ano, são os famosos púcaros de barro (argila). Para construir cada púcaro é necessário 300g de barro. No mês passado fabricaram 250 púcaros. Quantos quilogramas de barro gastaram no fabrico dessas peças?



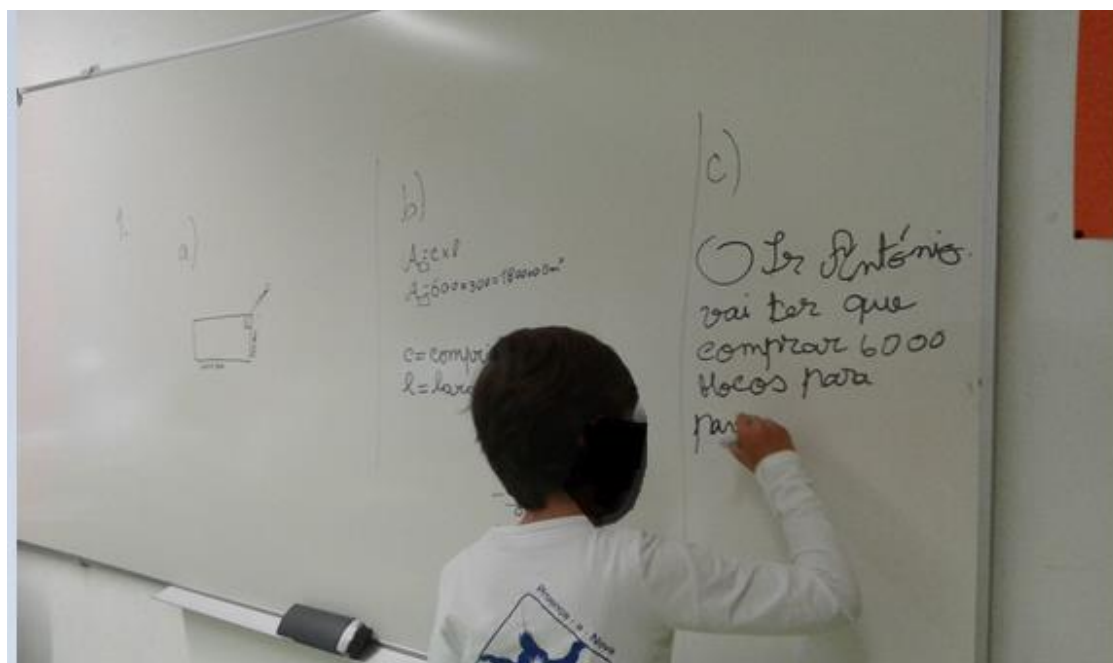
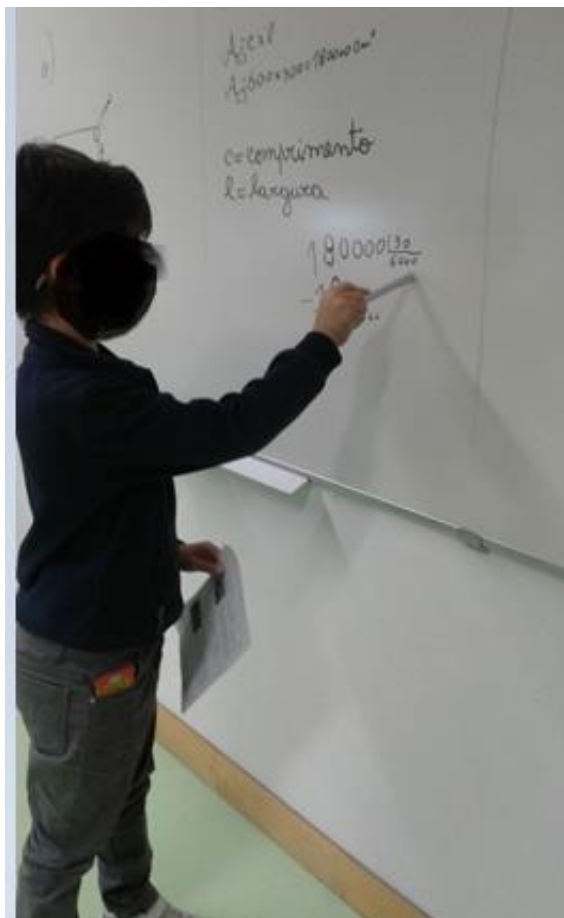
Desenho do problema	Resolve o problema	Justifica a tua resposta

4. Os avós do João têm um terreno retangular de solo franco para a prática da agricultura, tal como se vê na imagem. Eles querem semear batatas, couves e feijões. Do terreno, vão ocupar um quarto com batatas, e outro quarto com couves. Quanto terreno sobra para semear feijão?



Desenho do problema	Resolve o problema	Justifica a tua resposta

Anexo E.3.2.- Resolução, por parte dos alunos, de problemas matemáticos relacionados com os tipos de solo e de rochas



Anexo E.4.-Planificação de Expressão Dramática

Sequência didática					
A atividade piscatória					
Expressão e Educação Dramática					
Escola: ██████████ Data: 28 de maio de 2018 Duração: 25 minutos Professores Supervisores: Prof. Paula Flores, Prof. Elisa Sousa e Prof. Cristina Maia Professora cooperante: ██████████					Ano: 3.º Turma: D N.º de alunos: 25 Professora Estagiária: Vânia Graça
Conteúdos	Competências	Atividades/Estratégias	⊕	Recursos	Avaliação
Voz	- Simula pregões; - Alia emissão sonora a gestos/movimentos;	1. Apregoar para comprar 1.1. A professora questiona os alunos para o que estará na <i>pen</i> . 1.2. Os alunos, em grande grupo, levantam hipóteses sobre o que poderá estar dentro da <i>pen</i> . 1.3. Um dos alunos, colocam a <i>pen</i> no computador do professor e abre o ficheiro que lá se encontra. 1.4. Os alunos, visualizam o vídeo com os vários pregões. 1.5. Diálogo com os alunos:		- Pen;	Grelha de avaliação*

<p>Linguagem Verbal</p>	<p>- Explora a emissão sonora fazendo variar: a forma de respirar; a altura do som; o volume da voz; a entoação;</p> <p>- Improvisa um diálogo ou uma pequena história: em pequeno grupo;</p>	<p>- Já foram comprar peixe a uma loja?</p> <p>- As peixeiras como é que chamavam/chamam a atenção para que o freguês compre peixe?</p> <p>- O que é apregoar?</p> <p>- Que diferença existe entre apregoar e dizer?</p> <p>1.6. A professora apresenta aos alunos uma bancada com: <i>Lenços tradicionais; aventais; banca com peixe; dois chapéus; dois casacos; dois pares de óculos.</i></p> <p>1.6.1. Diálogo com os alunos:</p> <p>- E se fossem vocês a apregoar?</p> <p>- Como apregoariam para que os fregueses comprassem o vosso peixe?</p> <p>1.6.2. Os alunos organizam-se a pares.</p> <p>1.6.3. Em pares, os alunos escrevem um pregão para a dramatização: um será o comerciante e o outro o freguês que vai comprar.</p> <p>1.6.4. Dois pares de cada vez, colocam os acessórios apresentados pela professora: dois são os comerciantes e os outros dois são os fregueses que vão comprar peixe.</p>	<p>25'</p>	<p>- Vídeo com vários pregões: https://www.youtube.com/watch?v=bT3WXwMbFao</p> <p>- Lenços tradicionais; aventais; banca com peixe; dois chapéus; dois casacos; dois pares de óculos.</p>	
-------------------------	---	---	------------	---	--

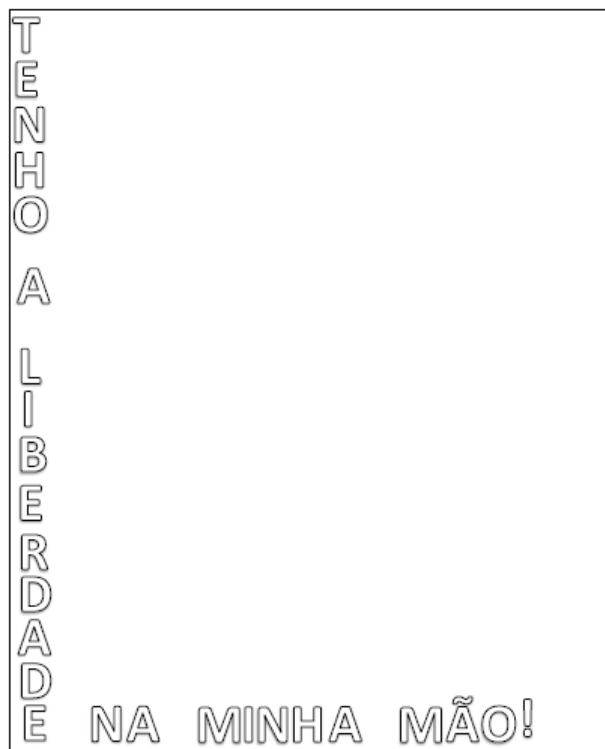
Anexo E.4.1.- Os alunos apregoam, servindo-se dos acessórios fornecidos



Anexo E.5.- Planificação de Expressão Plástica

Plano de aula nº 3- Expressão Plástica					
Escola: ██████████ Data: 26 de abril de 2018 Duração: 60 minutos Professores Supervisores: Prof. Paula Flores, Prof. Elisa Sousa e Prof. Cristina Maia Professora cooperante: ██████████					Ano: 3.º Turma: D N.º de alunos: 25 Professora Estagiária: Vânia Graça
Conteúdos	Competências	Atividades/Estratégias	⊕	Recursos	Avaliação
Expressão Plástica Pintura Impressão Dobragens	- Explorar as potencialidades técnicas de pincéis e guaches - Estampar a mão. - Fazer dobragens (origami)	1. "Tenho a liberdade na minha mão" 1.1. Os alunos pintam a sua mão, com guaches alusivas às cores do cravo (verde e vermelho) e estampam numa folha A4 fornecida pela professora. a) A professora exemplifica. 1.2. Os alunos deixam secar o seu trabalho. 1.3. Depois do trabalho de pintura secar, os alunos escolhem uma das "portas" que abril abriu para colocarem nas mãos: - Das portas que abril abriu qual é que vocês seguravam na vossa mão para nunca mais a perder? a) Copiam o verso para a mão pintada.	60'	- Guaches - Pincéis - Folha A4 fornecida pela professora (cf. Anexo 1)	Grelha de avaliação*

Anexo E.5.1.- Folha A4 fornecida pela professora estagiária



Anexo E.5.2.- Produções dos alunos na atividade Tenho a liberdade na minha mão



NM