

M

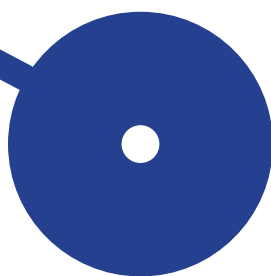
MESTRADO

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

De observadora a professora: reflexões sobre a prática pedagógica e a promoção de mecanismos de cortesia linguística

Maria Margarida Escaleira dos Santos Rebelo Maia

12/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Margarida Escaleira dos Santos Rebelo Maia

De observadora a professora: reflexões sobre a prática pedagógica e a promoção de mecanismos de cortesia linguística

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Ana Sofia do Carmo Lopes

Coorientação: Prof.ª Doutora Inês da Conceição Pinto de Oliveira

Porto, dezembro de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Margarida Escaleira dos Santos Rebelo Maia

De observadora a professora: reflexões sobre a prática pedagógica e a promoção de mecanismos de cortesia linguística

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Ana Sofia do Carmo Lopes

Coorientação: Prof.ª Doutora Inês da Conceição Pinto de Oliveira

Supervisão: Professora Doutora Cristina Maia, Professora Doutora Inês Oliveira e Professora Doutora Vânia Graça

Porto, dezembro de 2024

AGRADECIMENTOS

Sinto que estou a chegar ao destino final de uma viagem que durou cinco anos, com muitas paisagens bonitas! Gostaria de expressar a minha gratidão a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso desta viagem:

Obrigada à Professora Doutora Ana Sofia Lopes por acreditar no meu projeto e pela sua paciência e dedicação.

Obrigada à Professora Doutora Inês Oliveira pela ajuda e disponibilidade constantes.

Obrigada à Ana Sofia, minha companheira de estágio, por todos os momentos que vivemos, por todas as vezes que rimos e choramos, pelo teu companheirismo.

Obrigada a todos os Professores Supervisores e Professoras Cooperantes que me ajudaram a chegar até aqui.

Obrigada a todos os alunos com quem tive a oportunidade de trabalhar; foram vocês que me ensinaram a ser professora.

Ao longo destes cinco anos, afirmei muitas vezes que a minha família era a minha prioridade. Esforcei-me para que assim fosse, embora saiba que nem sempre consegui cumprir. Obrigada pelo vosso apoio incondicional.

Obrigada aos meus filhos, Inês e Vasco, pela constante disponibilidade. Em muitos projetos académicos, emprestaram a voz e o rosto, tornando tudo ainda mais especial.

Ao meu Bruno, obrigada pelo teu apoio e pela tua paciência. Obrigada por existires!

À minha Catarina, obrigada por me ajudares de todas as vezes que recorri a ti.

RESUMO ANALÍTICO

A elaboração deste relatório de estágio insere-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, e corresponde a uma parte do processo para a obtenção do grau de Mestre. O presente documento reflete o trabalho que foi realizado ao longo do ano letivo de 2023/2024, período durante o qual a mestranda desenvolveu o estágio em ambos os ciclos de ensino referidos, articulando teoria e prática pedagógica. Por isso, o principal objetivo consiste em refletir sobre os conhecimentos científicos e científico-pedagógicos adquiridos ao longo da formação, demonstrando como os mesmos fundamentaram a prática pedagógica da professora em formação e contribuíram para o desenvolvimento de um perfil profissional crítico e reflexivo. Deste modo, neste relatório, serão apresentados os pressupostos teóricos, normativos e legais que orientaram as atividades pedagógicas realizadas, evidenciando a construção e a evolução do perfil docente da mestranda. Ademais, este relatório inclui uma componente investigativa, na qual se procurou perceber se a técnica de comunicação debate, em que se discutem valores, pode potenciar a adoção de mecanismos linguísticos de cortesia por parte de alunos do 4.º ano de escolaridade. Assim, foram dinamizados quatro debates, em que os alunos tiveram a oportunidade de apresentar os seus argumentos em relação ao valor em destaque, da forma mais cortês possível, utilizando, para isso, diversificados mecanismos de cortesia linguística, com vista a uma comunicação mais ajustada e empática.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Investigação-ação; Debate; Mecanismos linguísticos de cortesia; Educação para os valores.

ABSTRACT

The preparation of this internship report is part of the Supervised Teaching Practice course of the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto, and it constitutes a part of the process for obtaining the Master's degree. This document reflects the work carried out throughout the academic year of 2023/2024, during which the student undertook the internship in both teaching cycles mentioned, integrating theory and pedagogical practice. Therefore, the main objective is to reflect on the scientific and scientific-pedagogical knowledge acquired throughout the training, demonstrating how they underpinned the pedagogical practice of the pre-service teacher and contributed to the development of a critical and reflective professional profile. Thus, in this report, the theoretical, normative, and legal assumptions that guided the pedagogical activities carried out will be presented, highlighting the construction and evolution of the student teacher's teaching profile. Furthermore, this report includes an investigative component, in which an effort was made to understand whether the debate communication technique, in which values are discussed, can enhance the adoption of linguistic courtesy mechanisms by 4th-grade students. In this context, four debates were organized, providing students the opportunity to present their arguments on the value in focus in the most courteous way possible, using various linguistic courtesy mechanisms to foster more appropriate and empathetic communication.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Action-Research; Debate; Linguistic Courtesy Mechanisms; Education for Values.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma das semanas da prática de ensino supervisionada.....	33
Tabela 2 - Unidades Didáticas que a mestranda cumpriu ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.....	35
Tabela 3 - Síntese das sessões do projeto de investigação.....	95
Tabela 4 - Categorias de análise de conteúdo do discurso dos alunos nos primeiro e último debates.....	111

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1, 2, 3 e 4 - Registo fotográfico da atividade de simulação de erupções vulcânicas.....	44
Figuras 5 e 6 - Registo fotográfico da atividade de escrita expressiva e lúdica com cubos mágicos.....	53
Figuras 7 e 8 - Registo fotográfico da atividade de escrita expressiva e lúdica com recortes de jornais.....	54
Figuras 9 e 10 - Registo fotográfico do Jogo da Glória em grande escala.....	58
Figuras 11 e 12 - Registo fotográfico da atividade de grupo.....	59
Figuras 13, 14 e 15 - Registo fotográfico da atividade de grupo de HGP com pistas.....	64
Figura 16 - Registo fotográfico do marcador de livro.....	66
Figuras 17 e 18 - Registo fotográfico da atividade de grupo “A História liga-nos” com apresentação.....	67
Figuras 19, 20 e 21 - Registo fotográfico das atividades de Realidade Aumentada em Estudo do Meio.....	68
Figuras 22 e 23 - Registo fotográfico da atividade de expressão plástica sobre 25 de abril.....	69
Figuras 24 e 25 - Registo fotográfico dos Jogos Romanos.....	69
Figuras 26 e 27 - Registo fotográfico da visita de estudo ao Museu de História e Etnologia da Terra da Maia.....	71

Figura 28 - Registo fotográfico dos alunos a prepararem os argumentos.....	96
Figuras 29 e 30 - Registo fotográfico do momento de debate.....	97
Figuras 31 e 32 - Registo fotográfico dos alunos a usarem os balões de fala durante o debate.....	103

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB - Ciclo de Ensino Básico

CF. – Confrontar

CTSA - Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente

ET AL. – et alii (latim) (e outros)

HGP - História e Geografia de Portugal

LP - Língua Portuguesa

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RA - Realidade Aumentada

RE - Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

UD - Unidade Didática

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL.....	3
1.1. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI	4
1.2. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES.....	10
1.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR	12
1.4. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	16
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA ..	18
2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	18
2.2. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	19
2.2.1. A TURMA DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE	21
2.3. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	25
2.3.1. A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE	27
2.3.2. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE	29
2.4. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	31
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	32
3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	32
3.2. SER DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	36
3.2.1. ESPECIFICIDADES DO PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	36
3.2.2. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA EDUCATIVA	39
3.3. SER DOCENTE NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	45
3.3.1. ESPECIFICIDADES DO PROFESSOR DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	45
3.3.2. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS.....	48
3.3.3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	57
3.3.4. A ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	60

3.4. COLABORAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DE PROJETOS E ATIVIDADES EDUCATIVAS	65
3.5. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO	71
4. DEBATER PARA RESPEITAR: A PROMOÇÃO DE MECANISMOS DE CORTESIA LINGUÍSTICA NO	
4.º ANO DE ESCOLARIDADE	73
4.1. MOTIVAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO	73
4.2. ENQUADRAMENTO CIENTÍFICO E PEDAGÓGICO	74
4.2.1. A COMUNICAÇÃO ORAL NA AULA DE PORTUGUÊS	75
4.2.2. O DEBATE	77
4.2.3. A CORTESIA LINGUÍSTICA	79
4.2.4. A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES	84
4.3. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS	86
4.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	87
4.4.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	88
4.4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	90
4.5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	90
4.5.1. A CORTESIA LINGUÍSTICA E A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES NOS DOCUMENTOS	
REGULADORES DE ENSINO	91
4.5.2. OS DEBATES PROMOVIDOS NA TURMA DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE	94
4.5.2.1. PRIMEIRO DEBATE	99
4.5.2.2. SEGUNDO DEBATE	101
4.5.2.3. TERCEIRO DEBATE	104
4.5.2.4. QUARTO DEBATE.....	105
4.6. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	107
4.7. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO PROJETO	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
APÊNDICES.....	130
APÊNDICE A - UD “FORMAS DE VER O MUNDO”	130
APÊNDICE B – UD “OS VULCÕES”	142

APÊNDICE C - UD “MONARQUIA EM RISCO”	149
APÊNDICE D - PLANIFICAÇÃO DO PRIMEIRO DEBATE.....	176
APÊNDICE E – PLANIFICAÇÃO DO SEGUNDO DEBATE	184
APÊNDICE F - PLANIFICAÇÃO DO TERCEIRO DEBATE.....	191
APÊNDICE G - PLANIFICAÇÃO DO QUARTO DEBATE.....	198

INTRODUÇÃO

Este Relatório de Estágio (RE), intitulado " De observadora a professora: reflexões sobre a prática pedagógica e a promoção de mecanismos de cortesia linguística ", surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta UC é parte integrante do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

A redação deste RE constitui um requisito essencial para a obtenção do grau de Mestre e para a qualificação profissional docente, conforme estipulado pelo Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio, que regula a formação inicial de professores e os requisitos necessários para a habilitação profissional, incluindo as condições para a obtenção do grau de mestre nas áreas de ensino.

O título do RE sugere uma transformação na perspetiva da mestranda, que passa de um papel mais passivo de observadora para um papel mais ativo de intervenção no contexto educativo. Essa mudança reflete um envolvimento profundo de reflexão com a prática pedagógica. Além disso, o título evidencia o carácter reflexivo deste documento e dá ainda particular destaque à componente investigativa da professora em formação, uma das dimensões da PES.

No que concerne à estrutura, este documento está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, "Enquadramento curricular e profissional", aborda a complexidade da profissão de docente e as competências necessárias para o desempenho efetivo no contexto educacional, além de discutir as diversas dimensões do saber docente e a importância da formação contínua. O segundo capítulo, "Caracterização do contexto educativo da prática de ensino supervisionada", descreve o contexto educativo da PES, incluindo o Agrupamento de Escolas, as duas escolas implicadas e as três turmas em que a prática da mestranda foi desenvolvida. O terceiro capítulo, "Prática de ensino supervisionada", apresenta uma visão geral dos aspetos mais significativos da PES para a mestranda, incluindo as suas reflexões sobre as atividades realizadas e o impacto dessas experiências no seu desenvolvimento profissional. Por fim, o quarto capítulo, "Debater para

respeitar: a promoção de mecanismos de cortesia linguística no 4.º ano de escolaridade”, diz respeito ao projeto de investigação desenvolvido, detalhando os objetivos, os métodos e os resultados obtidos. Este projeto incidiu na componente curricular de Português e no domínio da Oralidade, mais concretamente na expressão do oral.

Antes de terminar, são realizadas as considerações finais, que resumem as principais aprendizagens e reflexões da mestranda ao longo do processo, destacando as contribuições da prática pedagógica para o seu desenvolvimento profissional e para a construção da sua identidade docente. O RE termina com as referências consultadas para a redação do mesmo e com os anexos e apêndices.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

Neste capítulo, abordar-se-á a complexa e multifacetada profissão de professor, que tem sido, historicamente, uma das mais importantes ao nível da formação das sociedades e da transmissão de conhecimentos e valores. No entanto, no século XXI, o papel do educador tornou-se significativamente mais complexo. Com a evolução das tecnologias, a diversidade cultural e as mudanças sociais, o conceito de professor precisa de ser reavaliado e ajustado para corresponder às novas exigências.

A profissão passou a englobar não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento crítico e a adaptação a um ambiente educativo em constante transformação. Neste contexto, a importância do professor vai além da simples aplicação de métodos pedagógicos tradicionais. Atualmente, espera-se que o educador desempenhe múltiplos papéis, desde o mediador da aprendizagem até ao investigador, sempre à procura de tornar a sua prática pedagógica mais produtiva. A capacidade de refletir criticamente sobre a sua prática e de integrar a pesquisa no seu trabalho diário é essencial para responder às diferentes necessidades dos alunos e às exigências de uma sociedade em rápida evolução.

Assim, ao longo das próximas páginas, será examinado o papel do professor no século XXI, destacando a evolução da profissão e a importância da formação contínua para garantir a qualidade na educação. A reflexão centrar-se-á na transformação da função docente, nos desafios atuais enfrentados pelos professores e na necessidade de adoção de uma postura reflexiva e investigativa para enfrentar as complexidades do ensino moderno. A compreensão dessas dinâmicas é crucial para aperfeiçoar a prática docente e preparar os alunos para um futuro cada vez mais complexo.

1.1. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI

Ser professor é exercer uma profissão, e, por sua vez, uma profissão é o exercício habitual de uma atividade económica como meio de vida; um ofício; um emprego; uma ocupação. Ou seja, exercer uma profissão é a prática contínua de uma atividade especializada que envolve a aplicação de habilidades, competências e conhecimentos adquiridos através de formação e/ou experiência, com o objetivo de atender a certas necessidades específicas da sociedade.

Como refere Cunha (2008), uma profissão é uma atividade que atende a necessidades sociais específicas, justificando assim a sua demanda. Para exercê-la, é necessário adquirir conhecimentos consistentes nas áreas científicas, científico-pedagógicas, técnicas, humanísticas ou artísticas, organizados de forma sistemática, o que os torna complexos e, geralmente, inacessíveis para a maioria das pessoas. Esta visão destaca a importância do caráter formal e estruturado da formação profissional, que diferencia os profissionais do público em geral, atribuindo-lhes uma competência exclusiva e um valor simbólico na sociedade.

Em bom rigor, a profissão "professor" resultou de uma evolução política, estratégica, científica e pedagógica, que influenciou a sua representação ao longo do tempo. Este processo de transformação teve início quando o Estado substituiu a Igreja como entidade que tutela o Ensino. Porém, essa transição resultou numa nova forma de tutela, de caráter científico e curricular, pautada por normas e lógicas administrativas e regulatórias que estabeleceram um sistema burocrático. Esse modelo diluiu os privilégios tradicionais da profissão, ao mesmo tempo que impôs aos professores uma diversidade de novos papéis e funções (Nóvoa, 1992, citado por Cunha, 2008). Desse processo emergiu uma das primeiras crises da carreira docente.

Na passagem das sociedades pré-industrializadas para as industrializadas, o papel e as funções do professor sofreram alterações significativas (Cunha, 2008). Esta transformação do papel do professor ao longo do tempo evidencia como o mesmo evoluiu de um transmissor de valores morais e religiosos, além de um agente de coesão social para alguém que prepara as crianças e os jovens para funções específicas numa sociedade industrializada. Essa mudança foi acompanhada

pelo aumento da escolaridade obrigatória e das oportunidades educativas, inserindo o professor num ambiente escolar de massas, onde os alunos são originários de diferentes contextos sociais.

A diversificação gerou a necessidade de um novo perfil de professor, mais seletivo e orientado para identificar e atender aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos. No entanto, em vez de promover uma verdadeira democratização, essa mudança pode ter acentuado ainda mais as desigualdades nas sociedades industrializadas, pois a suposta democratização é considerada ilusória, indicando que o acesso à educação e às oportunidades não é tão igualitário quanto parece. A crítica subjacente é que o sistema educativo, ao centrar-se numa preparação técnica e seletiva, pode ajudar a perpetuar desigualdades em vez de as suprimir.

Considerando o referido, ser professor no século XXI envolve uma multiplicidade de responsabilidades e desafios que vão muito além da simples transmissão de conhecimento. Este papel expandiu-se para incluir habilidades do século XXI, como o pensamento crítico, a colaboração, a comunicação eficaz e a competência digital. Aliás, a esse propósito salienta-se o estudo *Saberes Básicos para Todos os Cidadãos do Século XXI*, desenvolvido por Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, a pedido do Conselho Nacional de Educação, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. Este estudo teve como objetivo refletir criticamente sobre os saberes essenciais para o desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades contemporâneas e futuras, bem como sobre as implicações para a conceptualização curricular no ensino formal. Neste âmbito, foram definidos cinco saberes básicos, sendo eles: aprender a aprender; comunicar adequadamente; cidadania ativa; espírito crítico e resolver situações problemáticas e conflitos (Sá & Paixão, 2015). Portanto, o professor de hoje precisa de estar preparado para lidar com a diversidade cultural e socioeconómica das turmas, adaptando as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos.

Da mesma forma, é de realçar que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins et al., 2017) requer uma abordagem diferente por parte dos professores e das escolas. Na ótica de Alves et al. (2019), o PASEO “acarreta uma série de implicações práticas, no sentido de

se alterarem as práticas pedagógicas para assegurar que as áreas de competência são trabalhadas em todas as componentes curriculares” (p. 349).

Na perspectiva dos autores supracitados, o PASEO pretende que o aluno, no final da escolaridade obrigatória, seja crítico, autônomo, ético e capacitado para lidar com a mudança, respeitando a diversidade e a cidadania plena. Refletindo sobre isso, o modelo do PASEO oferece uma formação holística e integrada, mencionando o domínio de conteúdos acadêmicos, mas também a preparação para a vida em sociedade, em que os alunos devem ser capazes de agir de forma responsável, reflexiva e inclusiva num contexto dinâmico e interligado.

Neste sentido, num mundo em mudança, ser professor no século XXI significa também ser um constante aprendiz aberto a novas metodologias, abordagens pedagógicas e formas de envolver os alunos. Este papel multifacetado requer um equilíbrio delicado entre autoridade e empatia, estrutura e flexibilidade, preparação rigorosa e capacidade de improvisação. Logo, compreende-se que ser professor no século XXI é uma missão dinâmica e fundamental para a formação das futuras gerações.

Como indica Cunha (2008), hoje os papéis e as responsabilidades dos professores são vastos e complexos, refletindo a própria complexidade do sistema social, educacional e escolar. A escola amplia as suas possibilidades ao conectar-se mais intensamente com a comunidade, que contribui com influências ideológicas, científicas, tecnológicas e valores culturais. Desta forma, a escola precisa de estar em constante processo de inovação e adaptação, tanto no plano curricular como nas suas práticas e atitudes, para garantir que o projeto educativo seja funcional. Caso contrário, corre o risco de não conseguir formar cidadãos críticos e reflexivos, alinhados com uma visão transformadora e humanizada.

Importa também sublinhar que, na perspectiva de Paulo Freire (1996), não há docência sem discência, já que as duas se explicam e os seus sujeitos, apesar das diferenças que os caracterizam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ou seja, o ensino e a aprendizagem são processos interdependentes

e correlacionados, em que tanto o professor como o aluno participam ativamente, aprendendo mutuamente.

De acordo com Roldão (2007), nas sociedades atuais, a função de ensinar pode ser vista sob uma perspectiva que enfatiza a dupla transitividade e o papel de mediação. Assim, ensinar é essencialmente a especialidade de fazer com que alguém aprenda algo (o que se chama currículo, independentemente da sua natureza). Este ato de ensinar só se realiza plenamente quando há um destinatário para a ação. Sem isso, a ação de ensinar seria inexistente ou sem propósito.

Nesta linha de pensamento, a sociedade contemporânea exige que os professores sejam super-professores. Tal como descreve Formosinho (1992), citado por Cunha (2008), o professor da escola de massas deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o individualizador do ensino, o catalisador empático de relações humanas e o investigador.

Esta visão idealizada do professor como uma figura multifacetada é, por um lado, inspiradora, pois valoriza a importância e o impacto profundo que os professores podem ter na formação dos alunos e na construção de sociedades mais conscientes e justas. Contudo, também pode ser percebida como uma carga desmedida, que coloca sobre os ombros dos professores expectativas quase inalcançáveis, podendo conduzir ao esgotamento e à frustração. A exigência de que os professores sejam tudo ao mesmo tempo pode, paradoxalmente, dificultar a eficácia do ensino e o bem-estar dos próprios educadores, evidenciando a necessidade de um apoio adequado, de uma formação contínua e de uma distribuição mais equitativa de responsabilidades no ambiente educativo.

No século XXI, é também desejável que o professor assuma o papel de investigador, combinando a prática pedagógica com a investigação científica. Neste contexto, o professor não se limita apenas a transmitir conhecimentos, mas também se dedica a explorar e a compreender os processos de ensino e de aprendizagem. Como advoga Stenhouse (1975), citado por Alarcão (2001), “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (p. 3). Esta abordagem exige uma atitude crítica e reflexiva sobre a própria

prática, onde cada aula se transforma num laboratório para experimentar novas metodologias e avaliar a sua eficácia. Por conseguinte, o professor investigador está constantemente a recolher dados, a observar e a analisar as dinâmicas da sala de aula, identificando problemas e procurando soluções fundamentadas em evidências.

Este processo de investigação contínua permite ao professor adaptar e melhorar as suas práticas, contribuindo para a inovação pedagógica e o avanço dos conhecimentos científico e científico-pedagógico. Neste âmbito, as autoras Cochran-Smith e Lytle (1993), citadas por Alarcão (2001), “salientam a natureza epistemológica da investigação realizada pelos professores e admitem que, ao associar investigação e prática, pesquisa e reforma, se pode contribuir para aumentar o corpo de conhecimentos sobre o ensino” (p. 5).

Nessa perspetiva, Paulo Freire (1996) salienta que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. No entender deste autor, o que há de investigador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a investigação, a busca, a pesquisa. De igual modo, Alarcão (2001) afirma que todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.

Complementando a visão destacada anteriormente, Cochran-Smith e Lytle (1993), citados por Alarcão (2001), definem o professor investigador como aquele que, ao enfrentar uma situação problemática, se organiza para questioná-la de forma intencional e sistemática, procurando uma compreensão mais profunda e soluções efetivas.

Considerando o exposto até ao momento, o professor do século XXI é também um professor reflexivo. A capacidade de reflexão permite aos educadores adaptarem-se às mudanças, questionarem os métodos tradicionais e desenvolverem estratégias pedagógicas inovadoras que atendam melhor às necessidades dos seus alunos.

Atualmente, como refere Roldão (2007), é difícil de imaginar um professor que não reflita sobre os motivos que estão por trás das suas decisões educativas, que não se preocupe com o insucesso dos alunos, que não veja os seus planos de aula como hipóteses a serem testadas, que não analise criticamente os manuais e as propostas didáticas que recebe e que não questione as funções da escola ou se elas estão a ser cumpridas. Ser professor reflexivo é, pois, primeiro que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.

Neste âmbito, Schön (1984b, 1987, 1995, 2000), citado por Feitosa e Dias (2017), defende que “o desenvolvimento de uma prática reflexiva deve estar embasado em três pontos principais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação” (p. 16). O primeiro refere-se aos saberes adquiridos pela experiência do professor, aplicados automaticamente na prática. A reflexão consciente sobre essas ações pode levar a mudanças e à adaptação de estratégias para melhorar o ensino. O segundo tipo de reflexão, a reflexão na ação, ocorre durante a prática e envolve o conhecimento implícito nas ações, permitindo ao professor construir novas teorias e estratégias, para que se torne mais adaptável e capaz de enfrentar os desafios da prática, bem como potencie o seu desenvolvimento profissional. Por seu turno, o terceiro tipo é a reflexão sobre a ação, que ocorre após a prática, quando o professor analisa e reinterpreta as suas ações e o seu conhecimento implícito. Este processo retrospectivo permite compreender melhor o que aconteceu durante a ação e de que forma os problemas foram resolvidos.

Assim, a capacidade reflexiva do professor é fundamental para a evolução e a adaptação dos currículos às necessidades dos alunos e da sociedade. Quando os professores refletem criticamente sobre as suas práticas e os resultados alcançados, eles são capazes de identificar falhas, lacunas ou áreas que necessitam de melhoria no currículo atual.

Na formação inicial, no contexto da PES, os futuros professores são incentivados a redigir narrativas reflexivas, que lhes permitem analisar criticamente a sua ação. Ao refletirem sobre os desafios enfrentados, as estratégias implementadas e os resultados obtidos, conseguem identificar falhas ou lacunas na sua abordagem pedagógica. Esse processo de autorreflexão contribui para o aperfeiçoamento do ensino, promovendo uma maior capacidade de adaptação às necessidades específicas dos alunos e aos contextos educacionais em constante transformação.

Desta forma, as narrativas reflexivas tornam-se uma ferramenta fundamental tal como a mestranda demonstra mais à frente neste RE.

Em suma, a investigação e a reflexão enriquecem a prática docente e servem também de incentivo para a transformação curricular, garantindo que a educação se encontra alinhada com a realidade contemporânea e as exigências de uma escola do futuro.

1.2. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES

A formação dos professores é um processo fundamental para o desenvolvimento do saber profissional necessário à docência, que, como enfatiza Ponte (2004), envolve a integração e a aplicação de múltiplos saberes – científicos, pedagógicos, organizacionais e técnicos –, de forma adaptada a cada contexto. Este saber profissional não se resume apenas à teoria, mas também à capacidade de mobilizar os conhecimentos de maneira eficiente e contextualizada na prática, o que reflete a complexidade da função docente e a necessidade de uma formação contínua e reflexiva ao longo da carreira.

Primeiramente, no que diz respeito à formação inicial do professor, Flores (2010) afirma que “a transição de aluno a professor encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, por vezes, conflituais, com implicações ao nível (trans)formação da identidade profissional” (p. 183). Por isso, a autora citada defende que os futuros professores trazem consigo um conjunto de crenças e ideias sobre o ensino, adquiridas ao longo da sua experiência escolar. Ao contrário de outros profissionais, os futuros professores já estão familiarizados com o contexto onde irão trabalhar, nomeadamente as escolas e as salas de aula. A interação contínua com o ambiente educacional, principalmente através da observação dos professores, influencia profundamente a sua compreensão sobre o ensino e a prática pedagógica, principalmente durante a formação nos primeiros anos de carreira.

Segundo a mesma autora, no que concerne à formação inicial de professores, é relevante

valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação e promover as condições para a aprendizagem (recursos, tempo e oportunidades para aprender) para que os alunos futuros professores se empenhem em processos de reflexão sobre o processo de tornar-se professor (p. 185).

Assim, é essencial integrar a prática na formação inicial de professores e promover a reflexão contínua sobre a própria, a fim de fomentar o desenvolvimento da identidade docente. Nesse sentido, a PES, como será detalhado no terceiro capítulo do presente RE, reflete esse processo de reflexão da mestranda sobre a própria prática pedagógica que desenvolveu.

Por sua vez, a formação contínua é igualmente importante na carreira dos professores, pois, como foi referido no subcapítulo anterior, a educação está em constante desenvolvimento, impulsionado por novas descobertas pedagógicas, tecnologias emergentes e mudanças nas necessidades dos alunos. Por conseguinte, a atualização através da formação contínua permite que os professores aperfeiçoem as suas competências, incorporem as novas metodologias de ensino e se adaptem às transformações no ambiente educativo.

Além disso, a formação contínua promove uma cultura de reflexão e de autoavaliação entre os professores, encorajando-os a questionar e a melhorar constantemente as suas abordagens de ensino. Essa prática de aprendizagem ao longo da vida é essencial para que os professores possam responder de forma mais eficiente às necessidades, garantindo que a educação oferecida seja relevante, inclusiva e capaz de preparar os alunos para o futuro. Portanto, investir na formação contínua é fundamental para a qualidade e a eficácia do sistema educativo como um todo.

Neste sentido, como sugere Brzezinski (2001), a escola pública deve ter como objetivo a construção do seu projeto político-pedagógico-curricular e o exercício da sua autonomia, mesmo que relativa, cabendo-lhe a função de procurar condições para isso. É importante salientar que a formação contínua de professores abriu caminhos para a organização escolar promover a formação dos seus profissionais em situação de trabalho. Esta modalidade de qualificação que não

retira o professor do seu *locus* profissional coincide com as preocupações sobre a escola que está em permanente avaliação e formação: a escola reflexiva e qualificante, onde os professores ensinam e aprendem (p. 75). O autor citado anteriormente refere, ainda, que é preciso enfatizar que a transformação da escola conservadora na escola reflexiva e emancipada é um processo complexo e cheio de desafios. Romper com as tradições estabelecidas e superar as ideias fixas requer tempo, esforço e disposição para enfrentar resistências.

Concluindo, a escola deve promover uma mudança para uma cultura reflexiva, essencial para qualificar os profissionais e melhorar o sistema educativo, enfrentando os desafios dessa transformação para uma escola mais dinâmica e emancipada.

1.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR

A educação inclusiva tem vindo a ganhar cada vez mais relevância, sendo vista como uma condição essencial para a construção de sociedades mais justas. O direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (Organização das Nações Unidas, 1948), reconhece a educação como uma ferramenta vital para o desenvolvimento pessoal, social e profissional. No contexto da educação inclusiva, este direito é ampliado, reconhecendo-se que cada aluno, independentemente das suas características individuais, deve ter acesso a uma educação de qualidade, que respeite a sua diversidade e promova a sua plena participação no ambiente escolar.

Uma das funções do professor e da escola do século XXI é integrar todos os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem, incluindo aqueles que têm necessidades adicionais. De acordo com a *Declaração de Salamanca* (1994), assinada por 92 governos, que remete para os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais: “As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem

adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (UNESCO, 1994, p. 7).

A educação inclusiva promove a equidade e assegura oportunidades justas para todos os alunos, acolhendo a diversidade e criando um ambiente que atende às necessidades de aprendizagem de todos. Ao integrar alunos com diferentes capacidades, origens culturais e sociais, contribui para uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos têm as mesmas possibilidades de desenvolvimento e sucesso, além de fomentar o respeito pela diferença e a colaboração. As escolas, orientadas por essa visão inclusiva, desempenham um papel crucial na construção de uma sociedade inclusiva, combatendo as atitudes discriminatórias e promovendo um ambiente educativo mais justo e solidário. Além disso, garantem a educação para todos, promovendo a eficiência do sistema educativo, conforme destacado pela UNESCO (1994).

Seguindo esse princípio inclusivo, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, substituiu o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que regulava a Educação Especial. Este novo diploma estabeleceu o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, rejeitando a ideia de que é necessário categorizar para intervir, e reafirmando o compromisso de garantir uma educação para todos, conforme preconizado no PASEO (Martins et al., 2017). O artigo 1.º do referido Decreto-Lei define os princípios e normas que asseguram a inclusão, considerando-a um processo que visa responder à diversidade de necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo a sua participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem.

Cabe à escola identificar as barreiras à aprendizagem e implementar estratégias para superá-las, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao currículo e à aprendizagem, de modo a alcançar o seu pleno potencial. A escola deve ainda contar com profissionais especializados para apoiar os alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), de forma a mitigar as dificuldades que possam enfrentar.

Neste contexto, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, desempenham um papel fundamental, adaptando-se às necessidades de cada aluno e garantindo equidade e igualdade de oportunidades no acesso, na frequência e na progressão escolar. A sua implementação considera os recursos e serviços disponíveis na escola, promovendo um trabalho colaborativo entre os profissionais e incluindo docentes de educação especial. Essas medidas aplicam-se a todas as modalidades e percursos educativos, assegurando oportunidades iguais para todos os alunos.

Neste cenário, o papel do professor é determinante, uma vez que se assume como um mediador e um facilitador que garante que todos os alunos têm acesso a uma educação de qualidade. O professor deve ser capaz de identificar as necessidades específicas de cada aluno, adaptando as suas estratégias de ensino para atender a essa diversidade. Além disso, é essencial que o professor promova uma abordagem pedagógica diferenciada, utilizando metodologias e recursos que favoreçam a participação ativa de todos, bem como respeitando o ritmo e os estilos de aprendizagem.

Por conseguinte, este trabalho do professor está diretamente relacionado com a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, organizadas em três níveis: universais, seletivas e adicionais. Essas medidas são ajustadas às necessidades de cada aluno ao longo do seu percurso escolar, com base na monitorização e na avaliação contínuas, envolvendo os docentes, os encarregados de educação e os técnicos especializados. Assim, o professor desempenha um papel central na aplicação simultânea e afetiva dessas medidas, promovendo um ensino inclusivo e equitativo.

A diferenciação pedagógica, conforme explicada por Tomlinson (2004), citado por Clérigo et al. (2017), refere a capacidade do professor em adaptar a sua prática para lidar com a diversidade de alunos na sala de aula. Nesta vertente, ao ajustar a sua abordagem para melhorar a aprendizagem de cada aluno e criar as condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento, o docente está a aplicar a diferenciação pedagógica.

De acordo com Martins (2017), citado por Carvalho (2018), a educação para todos, estabelecida como o principal objetivo global pela UNESCO, exige que a diversidade e a complexidade sejam elementos fundamentais na definição das aprendizagens esperadas ao final dos 12 anos de escolaridade obrigatória. Aceitar o desafio da diferenciação significa que o professor deve reconhecer as diferentes condições de partida dos alunos, compreendendo que a igualdade de acesso ao sucesso só pode ser alcançada se forem oferecidos percursos variados e ajustados às necessidades de cada um.

Esta reflexão reveste-se também de importância pelo facto de a mestranda ter tido a oportunidade de encontrar, nas turmas de regência, alunos com NAS, que apresentavam diferentes níveis de intervenção. Desta forma, a diferenciação pedagógica pautou a prática da professora em formação, uma vez que esta procurou sempre adaptar as estratégias e os recursos pedagógicos, a fim de assegurar que os alunos em questão atingiam os objetivos de aprendizagem. Este assunto será detalhado no quarto capítulo do RE, que se dedicará à PES nos 1.º e 2.º CEB.

Para que essa diferenciação seja produtiva, Damião (1996) e Sousa (2011), citados por Carvalho (2018), defendem que o professor dispõe de uma autonomia relativa na gestão do currículo, o que é essencial para permitir a diferenciação curricular. Essa flexibilidade contribui para assegurar que as aprendizagens são significativas, pois, quando o currículo formal não é compatibilizado com as vivências e experiências pessoais do aluno, o processo de construção do conhecimento torna-se menos eficaz.

De acordo com Perrenoud (2000), citado por Clérigo et al. (2017), esta abordagem pedagógica coloca o foco no aluno e no seu processo de aprendizagem. Por isso, o ensino deve ser ajustado às características de cada criança, tratando-se não apenas de uma questão pedagógica, mas também do reconhecimento e do respeito pela individualidade de cada ser humano. Nesta ótica, o objetivo principal dessa pedagogia é reduzir o insucesso escolar, evitando que as escolas se tornem num sistema de exclusões sucessivas de alunos, com base em fatores como origem ou cultura, e promovendo, assim, a superação das desigualdades.

Em conclusão, tendo em conta o exposto, é essencial garantir que as crianças com NAS recebam diferentes formas de apoio, que variam desde a assistência básica na turma até programas de compensação educativa no contexto escolar. Esse apoio deve ser ampliado conforme necessário, com a colaboração de professores especializados e pessoal de apoio externo (UNESCO, 1994).

1.4. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Em jeito de conclusão, ser professor no século XXI é muito mais do que ensinar conteúdos, uma vez que envolve a prática contínua e reflexiva, bem como requer que o professor se adapte constantemente às mudanças sociais, tecnológicas, científicas e pedagógicas. Portanto, é possível afirmar que a profissão docente evoluiu de uma função tradicional de transmissão de valores para um papel multifacetado, que exige uma combinação de habilidades técnicas, empatia e capacidade de inovação.

Para garantir a qualidade da educação, os professores devem integrar a investigação nas suas abordagens, refletir criticamente sobre o seu trabalho e procurar sempre a melhoria das práticas pedagógicas. Na perspetiva de Stenhouse (1975), citado por Alarcão (2001), a melhoria do ensino requer reflexão contínua e aperfeiçoamento da intervenção pedagógica, mediante a “eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente” (p. 4). Logo, a constante adaptação e o desenvolvimento profissional são essenciais para enfrentar os desafios de uma sociedade em transformação e para formar cidadãos críticos e preparados para o futuro. O desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino são essenciais para aperfeiçoar a prática docente, mas ainda há um longo caminho para que os professores integrem efetivamente a investigação no seu desenvolvimento profissional. Tal facto mostra a lacuna entre teoria e prática e a necessidade de maior apoio para que o aperfeiçoamento do ensino seja realmente baseado em evidências e reflexão contínua.

Conforme se evidenciou ao longo deste capítulo que agora se encerra, o papel do professor tornou-se cada vez mais complexo com o avanço das tecnologias e a crescente diversidade nas

salas de aula. Essa realidade exige dos professores uma abordagem dinâmica e inovadora, que combina a atualização constante com a implementação de novas estratégias pedagógicas. Além disso, a capacidade de reflexão sobre a prática, de experimentação de novas estratégias e de adaptação do currículo às necessidades dos alunos afigura-se como fundamental para promover um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo.

Além disso, a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores são indispensáveis para a criação de uma educação que seja relevante e impactante. O reconhecimento de que o ensino é um processo de desenvolvimento contínuo, baseado na investigação e na reflexão, é crucial para o avanço da prática pedagógica. Aliás, como destacam Alarcão (2001) e Stenhouse (1975), é primordial que os professores integrem a pesquisa na sua prática e se empenhem no aperfeiçoamento constante. Só assim, serão capazes de oferecer uma educação de qualidade, que atende não só às exigências do presente, mas também prepara os alunos para um futuro dinâmico.

Por fim, importa destacar que a educação inclusiva é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente das suas características ou necessidades, têm acesso a uma educação de qualidade, promovendo-se a equidade e a participação plena no ambiente escolar. Neste âmbito, a diferenciação pedagógica, que envolve a adaptação das práticas de ensino às necessidades individuais dos alunos, é fundamental para superar barreiras à aprendizagem e prevenir o insucesso escolar. A implementação de medidas de apoio, ajustadas ao longo do percurso escolar, e a colaboração entre profissionais da educação são cruciais para criar um ambiente inclusivo que respeite a diversidade e assegure oportunidades adequadas ao desenvolvimento de cada um.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Este capítulo será dedicado à caracterização dos contextos de estágio da mestranda, nomeadamente o Agrupamento de Escolas, as escolas dos 1.º e 2.º ciclos e as turmas de regência. Importa assim esclarecer que a professora em formação desenvolveu a PES, no 1.º CEB, numa turma de 4.º ano de escolaridade, e, no 2.º CEB, em duas turmas, uma de 6.º ano de escolaridade, a Português, e uma de 5.º ano de escolaridade a HGP.

A caracterização do contexto foi essencial para a mestranda compreender as dinâmicas de ensino-aprendizagem que ocorreram durante o período da observação e da intervenção pedagógica. A partir dessa caracterização, a mestranda foi equacionando estratégias pedagógicas ajustadas às especificidades dos contextos e às necessidades dos diferentes alunos.

2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O Agrupamento de Escolas, que abrange as instituições onde foi realizada a PES, localizava-se na área metropolitana do Porto e era composto por 11 estabelecimentos de ensino, desde o pré-escolar até ao 12.º ano de escolaridade com o total de 2008 alunos. No que concerne aos recursos humanos, existiam na totalidade 242 docentes, 76 Assistentes Operacionais e 10 técnicos Superiores. Em termos demográficos, cerca de 200 alunos tinham nacionalidade estrangeira, 31 destes frequentavam a disciplina de Língua Portuguesa não Materna e 134 beneficiavam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de tipo seletivo ou adicional.

Para além dos dados demográficos descritos, importa destacar que o Agrupamento de Escolas fazia parte do programa de Territórios de Intervenção Prioritária, uma iniciativa governamental implementada em 146 agrupamentos e escolas não agrupadas situados em territórios económica e socialmente desfavorecidos. Esses territórios eram caracterizados por altas taxas de pobreza, exclusão social, violência, indisciplina, abandono escolar e insucesso académico. Eram 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 alunos (Direção-Geral da Educação, 2023). Através de um olhar atento aos dados deste agrupamento constatou-se que 37,3% dos alunos dependiam de apoio da ação social escolar o que representava uma grande fatia de alunos em situação económica desfavorável ou em risco.

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

A PES da mestranda teve início na escola básica de P, no contexto do 1.º CEB, e decorreu de outubro de 2023 a janeiro de 2024. Em termos de organização dos espaços da escola, existiam três edifícios, que albergavam para além das seis salas de aula, outras divisões. Assim, a escola dispunha de duas salas de pré-escolar e de quatro salas do 1.º CEB, uma para cada ano de escolaridade, um ginásio, dois quartos de banho para alunos, um quarto de banho para funcionários, uma sala de professores, um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala da coordenação, duas salas de apoio ao estudo, uma delas com biblioteca e uma sala da oferta complementar às famílias. A par disto, o espaço exterior era bastante amplo, com parque infantil e outros equipamentos.

Relativamente à sala da turma da mestranda, a sua disposição facilitava a cooperação e a interajuda entre os alunos no processo de ensino e aprendizagem, contendo seis mesas redondas e respetivas cadeiras para cada aluno. As cadeiras dos alunos eram confortáveis tendo cada aluno o seu lugar definido. A disposição de alunos foi imposta pela professora no início do ano letivo de forma intencional, distribuindo os alunos consoante os seus perfis de aprendizagem, para que, em cada grupo, existisse alunos com melhores rendimentos escolares, juntamente com alunos que demonstravam mais dificuldades. Importa também refletir sobre o formato das mesas, uma vez que as mesas redondas criavam um ambiente mais dinâmico e colaborativo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. Esta abordagem remetia para um ambiente educativo cooperativo, promovendo a construção de habilidades sociais, emocionais e cognitivas importantes para o sucesso académico e pessoal dos alunos.

Na perspectiva de Sprinthall e Sprinthall (1993), citados por Tavares (2013), não é apenas uma técnica isolada, mas sim uma abordagem pedagógica que envolve uma combinação de estratégias colaborativas e interativas, com o objetivo de fomentar a cooperação entre os alunos. Portanto, ao organizar os alunos em pequenos grupos, a professora cooperante criava um ambiente em que a partilha de ideias, a discussão e o trabalho em conjunto eram fundamentais para o sucesso de todos. Esse tipo de abordagem permitia a diferenciação, uma vez que cada aluno podia contribuir e, ao mesmo tempo, aprender com os outros. Assim, a presença de mesas redondas na sala favorecia a aprendizagem cooperativa.

Num dos extremos da sala, existia uma secretária com computador, um quadro interativo e um armário com material da professora. Na parede do lado oposto da sala, encontrava-se um armário com os *tablets* dos alunos, um quadro negro e um quadro branco que nunca eram utilizados pela professora ou pelos alunos. Isto acontecia, porque a professora utilizava no dia a dia apenas o quadro interativo. A substituição de quadros negros ou brancos tradicionais por quadros digitais nas salas de aula foi uma mudança significativa impulsionada pelo crescimento das inovações tecnológicas. Esta transição trouxe consigo uma série de benefícios, como por exemplo, a integração da tecnologia diretamente na sala de aula, facilitando a projeção de apresentações, vídeos e recursos interativos.

Tal como refere Nerling (2021), com as novas tecnologias desenvolveu-se uma nova cultura nas sociedades atuais, o que gerou mudanças na forma como realizamos as nossas tarefas, como nos relacionamos com as pessoas, como usamos e entendemos o nosso tempo, desde o lazer até ao trabalho. As novas tecnologias são um atrativo especial para as crianças e para os jovens, que evidenciam bastante afinidade com as ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, a tecnologia como uma ferramenta pedagógica pode conduzir a uma aprendizagem significativa.

Relativamente às paredes laterais da sala, numa existia um quadro de cortiça quase em toda a largura da parede para exposição dos trabalhos e dois armários para guardar os manuais dos alunos. A parede oposta era completamente preenchida com janelas altas, o que fornecia bastante

luminosidade durante todo o dia, tornando a sala atrativa, confortável e saudável. Também por esse motivo, a temperatura que se fazia sentir era confortável nas estações frias e cálida nas estações mais quentes. A presença de iluminação natural na sala era um fator muito importante, uma vez que auxiliava os alunos a estabelecerem o conceito de passagem do tempo. Para além da sua vantagem energética, a luz natural também influenciava no estado de espírito, aumentando a sensação de bem-estar.

No que concerne à decoração da sala, estava ornamentada com trabalhos dos alunos sobre diferentes temas e áreas. Esta exposição dos trabalhos escolares dos alunos nas paredes da sala oferecia diversos benefícios educacionais e psicossociais, para além de demonstrar reconhecimento e valorização do esforço. Logo, aumentava a autoestima e a motivação dos alunos para continuarem a dar o melhor. Ao verem os trabalhos expostos, os alunos tinham a oportunidade de refletirem sobre os seus progressos ao longo do tempo e, desta forma, identificarem as áreas de melhoria.

2.2.1. A TURMA DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma do 4.º ano de escolaridade que acompanhou a mestrandia durante a PES era composta por 23 alunos, 15 do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os 10 anos. Para além dos dados demográficos expostos, constatou-se que cinco alunos se encontravam sinalizados com NAS, três alunos com Medidas Universais, um aluno com Medidas Seletivas e um aluno com Medidas Adicionais.

A turma era multinível, uma vez que os alunos com Medidas Seletivas e Adicionais realizavam tarefas que se enquadravam no 1.º ano de escolaridade. Estes alunos estavam a seguir o método das 28 palavras, uma proposta estruturada de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que, estes alunos não conseguiram aprender com outros métodos. Desta forma, as tarefas para estes alunos tinham de ser adaptadas segundo esse método e simplificadas. Em relação à matemática estes alunos faziam operações aritméticas de adição e subtração simples, correspondência de termos, sequências e repetições simples.

No que diz respeito ao horário da turma, a componente letiva com a professora titular era das 9h às 17h, com exceção das terças, quartas e sextas-feiras, quando o horário se estendia até às 15h, seguidas de Atividades de Enriquecimento Curricular até às 17h. O intervalo da manhã acontecia entre as 10h30 e as 11h, o almoço entre as 12h e as 14h, e o intervalo da tarde entre as 16h e as 16h30. Durante a manhã, a professora titular, normalmente, abordava as disciplinas de português e matemática e, na parte da tarde, estudo do meio e matemática. Embora o horário da turma seguisse uma organização disciplinar, este esquema não era rígido, tendo sido perceptível o esforço da professora cooperante em promover uma abordagem articulada entre as diferentes áreas do 1.º CEB. Uma vez que a articulação entre as diferentes áreas do currículo, especialmente no 1.º CEB, é fundamental para promover uma aprendizagem mais integrada e significativa, ela permite que os alunos percebam as conexões entre os diversos conhecimentos e desenvolvam uma compreensão mais abrangente dos conteúdos. Quando a professora fazia esse esforço, contribuía para a construção de um conhecimento holístico, permitindo aos alunos estabelecer conexões entre as áreas e tornando o processo de aprendizagem mais contextualizado e aplicável à sua realidade.

Relativamente à interação professor-aluno, sempre que a professora interpelava a turma, os alunos respeitavam a alternância de vez para responder. Além disso, a professora fazia maioritariamente perguntas abertas, proporcionando tempo para que os alunos refletissem e organizassem as suas respostas. Da mesma forma, elogiava sempre que os alunos respondiam corretamente. A abordagem adotada pela professora, ao incentivar a alternância de vez e ao promover questões abertas, refletia uma prática pedagógica que valorizava a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento do seu pensamento crítico.

Atendendo ao exposto, ao proporcionar tempo para a reflexão e a organização das respostas, a professora permitia que os alunos se envolvessem mais profundamente com o conteúdo, favorecendo uma aprendizagem mais efetiva e autónoma. De igual modo, o elogio constante às respostas corretas desempenhava um papel importante, pois o *feedback* reforça o comportamento positivo e contribui para o aumento da autoestima dos alunos. Desta forma, a

professora cooperante estava a desenvolver competências do *Perfil dos Alunos* relacionadas com a área de Desenvolvimento Pessoal e Autonomia (Martins et al., 2017, p. 26) que dizem respeito aos “processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente”.

No que concerne ao discurso dos alunos, a turma demonstrava ser, em geral, bastante participativa. Os alunos eram interessados e mostravam um forte envolvimento nas atividades propostas. No entanto, com alguma frequência, precisavam de ser chamados à atenção devido a conversas paralelas, especialmente nas mesas mais distantes do quadro interativo, o que gerava distrações e interrupções durante as aulas. Este comportamento era facilitado pela própria disposição dos alunos, já mencionada anteriormente.

Quanto às dinâmicas de sala de aula, durante o decurso da aula, os alunos podiam se movimentar pela sala, para ir ao casaco, à mochila ou ao lixo, contudo, se tivessem necessidade de ir ao quarto de banho tinham de pedir permissão à professora que estivesse a assumir a aula. Uma das alunas com medidas seletivas, a D, levantava-se frequentemente, vagueando pela sala. Esta atitude tinha uma duração breve, de alguns minutos, e a aluna voltava para o seu lugar por iniciativa própria ou quando era chamada pela professora cooperante para continuar a tarefa no seu lugar. Porém, o seu comportamento não interferia no bom funcionamento da sala, uma vez que era recorrente e os colegas já se tinham habituado. Esta aluna demonstrava ter bastante dificuldade em ficar sentada quieta por períodos prolongados. Segundo Fonseca (2004), um dos comportamentos mais referenciados de alunos com dificuldades de aprendizagem correspondia precisamente ao desta aluna que a D demonstrava na sala, que tinha problemas de hiperatividade e problemas de atenção e concentração.

Ainda no âmbito das dinâmicas de sala de aula, sempre que um aluno sentisse dificuldades, tinha liberdade de pedir ajuda à professora que estivesse a assumir a aula. Por sua vez, como os alunos estavam organizados em grupos, era comum que os que estavam na mesma mesa se ajudassem mutuamente, especialmente quando algum deles enfrentava dificuldades. Essa cooperação entre os alunos desempenhava um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia. Já no que

concerne à dinâmica de trabalho dentro da sala, os alunos eram estimulados a trabalhar tanto individualmente como em grupo conforme as tarefas propostas. Na mesa mais próxima da professora, estavam sentados três alunos com NAS. Esta estratégia da professora demonstrava a preocupação, mas também a necessidade de um apoio mais célere e próximo em relação a estes alunos.

No que toca à gestão dos conteúdos a trabalhar, a professora decidia no próprio dia, tendo um plano flexível, podendo ser alterado conforme as necessidades ou curiosidades da turma em relação a outro tema. Relativamente às atividades educativas dentro da sala, a professora titular seguia a matriz dos manuais e as atividades propostas nos mesmos. O privilégio do manual como instrumento primordial do ensino-aprendizagem é uma prática comum, mas que, nos tempos atuais, exige reflexão crítica. Tradicionalmente, o manual escolar era o principal recurso didático nas escolas, oferecendo uma estrutura organizada de conteúdos, sequências de aprendizagem e atividades sugeridas. Um dos principais problemas do uso excessivo do manual como ferramenta exclusiva de ensino é a restrição da flexibilidade pedagógica. O manual tende a ser uma abordagem linear e fechada, com uma sequência rígida de tópicos e atividades, o que pode limitar a criatividade tanto dos professores como dos alunos. Isso pode dificultar a adaptação do conteúdo às necessidades e interesses específicos de cada turma, não permitindo, por exemplo, o uso de estratégias de ensino mais personalizadas ou inovadoras. Além disso, ao se concentrar excessivamente no manual, corre-se o risco de transformar o processo de aprendizagem em algo mecanicista, no qual professor e alunos se limitam a seguir o conteúdo proposto sem questionar. Quando utilizado de forma estratégica, o manual pode servir como um ponto de partida para abordagens mais dinâmicas e variadas, como a utilização de recursos digitais, atividades em grupo, debates, jogos pedagógicos e outras metodologias ativas, mas não deve ser encarado como a única ou principal fonte de conhecimento.

Ainda no âmbito das atividades educativas, sempre que a professora titular começava um novo conteúdo, questionava inicialmente os alunos sobre os seus conhecimentos prévios e, em seguida, apresentava o tema novo a ser abordado, explicando também os objetivos que deveriam ser alcançados. No final de cada conteúdo, realizava uma revisão da aula, e, sempre que surgiam

dificuldades, a professora optava por não avançar com novos conteúdos, permanecendo no tema até garantir que a turma fosse capaz de atingir os objetivos estabelecidos.

Esta prática da professora titular, de rever o conteúdo no final de cada conteúdo e de ajustar o ritmo de ensino conforme as necessidades da turma, é um exemplo de flexibilidade pedagógica. Isto é, a professora demonstrava estar atenta às dificuldades dos alunos e não tinha receio de suspender o progresso do currículo para garantir que todos os alunos tivessem a compreensão necessária antes de avançar. Este processo de diferenciação e de adaptação pedagógica permitiu aos alunos sentirem-se mais seguros na aprendizagem. Porém, essa abordagem exigiu uma boa gestão de tempo e uma boa capacidade de observação por parte da professora cooperante para perceber quando a turma estava suficientemente preparada para seguir em frente.

Em suma, a turma do 4.º de escolaridade era homogénea, participativa, interessada, demonstrava boa dinâmica de grupo e um elevado nível de envolvimento nas atividades propostas. Este contexto favorável criou um ambiente propício à aprendizagem colaborativa e à realização das tarefas. No entanto, foram identificadas dificuldades significativas na produção de textos, um aspeto que se destacou como prioritário para intervenção e melhoria por parte da mestranda no planeamento e implementação das estratégias pedagógicas.

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

No que diz respeito à prática educativa no contexto do 2.º CEB, esta ocorreu na sede do Agrupamento de Escolas, entre fevereiro e maio de 2024. A escola era frequentada por alunos dos 2.º e 3.º CEB e do Ensino Secundário e integrava um edifício principal e um Pavilhão Gimnodesportivo, onde se realizavam as aulas de Educação Física, assim como outros eventos desportivos. No edifício principal, encontravam-se as salas de aula, a sala dos professores, a secretaria, os serviços administrativos, a reprografia, o PBX, o gabinete de enfermagem, a papelaria, o pavilhão dos alunos, o bar, a cantina, os quartos de banho para os funcionários e para os alunos e, ainda, uma biblioteca, onde os alunos podiam requisitar livros, utilizar os

computadores e jogar diferentes jogos de tabuleiro. Além disso, a biblioteca era um espaço muito frequentado pelos alunos, principalmente para fazerem trabalhos de grupo.

No que concerne à biblioteca escolar, importa destacar que esta desempenhava um papel crucial no processo educativo, uma vez que, funcionava como um espaço de aprendizagem diversificado que ultrapassava a mera disponibilização dos livros. Este espaço promovia o desenvolvimento do gosto pela leitura, através de vários projetos que desenvolvia e enriquecia o currículo dos alunos. A mestranda teve a oportunidade de assistir algumas dessas atividades durante o estágio. Saliente-se por exemplo, a apresentação do livro *O cabrito-balão e a princesa sem cabeça* pela autora Agostinho Pópulo; exposições temáticas; Feira do livro com promoções; e a teatralização sobre *A vida das Naus* promovida pela Editora Areal. Desta forma, a biblioteca ao integrar-se no quotidiano da escola, tornou-se uma aliada indispensável na construção de uma comunidade educativa dinâmica e centrada no desenvolvimento global dos alunos.

Nas paredes e corredores do edifício principal, estavam expostos diversos trabalhos realizados pelos alunos, o que demonstrava o valor atribuído à expressão criativa e ao desenvolvimento artístico dos mesmos, além de refletir o empenho e o envolvimento nas atividades escolares. Por outras palavras, a exposição, para além de enriquecer o ambiente escolar, tornava-o mais acolhedor e estimulante e funcionava como um meio de reconhecimento e valorização do esforço dos alunos, promovendo o sentido de pertença e o orgulho. Era ainda possível encontrar em quase todos os corredores da escola diversos cacifos destinados aos alunos.

No que toca às condições estruturais, as salas e os edifícios em geral apresentavam sinais de degradação, principalmente ao nível de humidades nos tetos e deficiente eficiência térmica. No que concerne às condições tecnológicas, todas as salas estavam equipadas com computador e quadro interativo. No entanto, casualmente, os materiais didáticos preparados não funcionavam por falta de atualizações de *software* ou equipamentos antiquados, pondo em causa o bom funcionamento das aulas.

Em relação à organização das salas, a disposição das mesas seguia o modelo tradicional, com a secretária do professor situada ao lado do quadro interativo, numa das extremidades da sala, e as

mesas dos alunos organizadas em filas e colunas paralelas voltadas para o quadro. Esta disposição tradicional dificultava a formação de grupos, pois a logística necessária para rearranjar as mesas consumia bastante tempo, o que tornava a aula muito curta para realizar atividades em grupo. Portanto, compreende-se que os trabalhos de grupo ficavam comprometidos e que a interação entre os alunos era limitada. A par disto, a disposição descrita favorecia uma dinâmica centrada no professor, com os alunos numa posição de observadores passivos, voltados para o quadro e para o ensino expositivo. Desta forma, a configuração que as salas apresentavam tendia a promover uma aprendizagem mais individualizada, o que pode ser contraproducente em ambientes onde se procura incentivar a colaboração e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Em termos de infraestruturas no exterior, a escola contava com um campo de futebol, um campo de basquetebol, além de vários espaços verdes e zonas amplas para recreio. Contudo, a estrutura do horário, com intervalos de apenas 5 minutos, e um intervalo de 10 minutos em cada período (manhã e tarde), reduzia o tempo que os alunos tinham para aproveitar esses mesmos espaços, resultando, com muita frequência, na sua permanência no edifício principal. Logo, a escola dispunha de boas infraestruturas e recursos, porém, a gestão do tempo e a escassez de equipamentos atualizados constituíam desafios para a execução de atividades mais dinâmicas e interativas.

2.3.1. A TURMA DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma do 5.º ano de escolaridade de HGP foi a que acolheu a mestranda durante a PES, e era composta por 22 alunos, nove do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos e todos os alunos tinham a Língua Portuguesa como língua materna.

No que diz respeito ao desenvolvimento das atividades educativas, a professora de HGP seguia a cronologia estabelecida pelo manual, mas procurava enriquecer o trabalho desenvolvido com

diversos materiais pedagógicos, sem se limitar às tarefas propostas. Sempre que se iniciava um novo conteúdo, a docente cooperante começava por questionar os alunos sobre os seus conhecimentos prévios e, em seguida, apresentava o novo tema. Esta estratégia revelava-se produtiva, pois ativava o que os alunos já sabiam, estabelecendo uma base sólida para a aprendizagem do novo tema, e favorecia a construção de conexões entre o conhecimento pré-existente e as novas informações, facilitando a compreensão do conteúdo. Além disso, ao valorizar o conhecimento prévio dos alunos, a professora promovia um ambiente mais participativo e envolvente, onde os alunos se sentiam mais confiantes para contribuir e explorar o tema de forma mais significativa.

Neste seguimento, quanto à dinâmica de trabalho em sala, os alunos eram incentivados a trabalhar tanto individualmente quanto em grupo, conforme as atividades e objetivos estabelecidos. É de destacar que o trabalho em grupo foi uma modalidade que se revelou bastante produtiva nesta turma, uma vez que estava diretamente relacionado com a qualidade das boas interações entre os alunos, o que foi frequentemente aproveitado tanto pela professora de HGP quanto pela mestranda. Uma vez que, através do trabalho em grupo, foi possível promover a colaboração, a partilha de conhecimentos e o respeito pelas opiniões dos colegas. Essa modalidade para além de potenciar a aprendizagem de conteúdos específicos, também fortaleceu competências socio emocionais, como a empatia, a capacidade de resolução de conflitos e a valorização da diversidade de perspetivas. Ao invés de ocorrer de forma isolada o trabalho em grupo favoreceu a interação, o debate entre diversas perspetivas e desenvolvimento partilhado de conhecimento.

Deste modo, a professora cooperante estava a potenciar o desenvolvimento de competências que se inscrevem na área de Relacionamento interpessoal e que, de acordo com o PASEO (Martins et al., 2017), dizem respeito à interação com os outros em diferentes contextos. Assim, o desenvolvimento destas competências, por exemplo através dos trabalhos de grupo, “permite reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais”. Ou seja, “os alunos juntam esforços para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspetivas sobre as questões em causa, lado a lado” (p. 25).

No que respeita à interação em sala de aula, observou-se que, durante as intervenções da professora cooperante, os alunos respeitavam a alternância de turnos de fala. Ademais, os momentos de silêncio eram raros e, quando ocorriam, correspondiam a períodos de leitura individual ou à execução de tarefas de forma individual. É relevante destacar que esses momentos de silêncio tinham um valor significativo, pois refletiam o comprometimento dos alunos com as tarefas que exigiam concentração e reflexão individual.

Em resumo, a turma apresentava uma grande coesão, com uma elevada participação e um interesse assinalável por parte dos alunos, que se envolviam de forma bastante ativa nas atividades propostas, mantinham uma interação positiva entre si e contribuíam para uma dinâmica de grupo colaborativa e produtiva. No que concerne às competências históricas era uma turma com fortes conhecimentos e bastante curiosidade. A maior dificuldade, para a mestranda, nesta turma foi encontrar e mobilizar estratégias suficientemente desafiadoras e motivantes.

2.3.2. A TURMA DO 6.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma do 6.º ano de escolaridade de Português que recebeu a mestranda durante a PES era composta por 16 alunos, 11 do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos e todos os alunos tinham a Língua Portuguesa como língua materna. Para além dos dados demográficos expostos, constatou-se que uma aluna se encontrava sinalizada com NAS, usufruindo de Medidas Adicionais. Com efeito, esta aluna beneficiava de adaptações ao longo das aulas, assim como nos momentos de avaliação. A par disto, existia quase sempre uma professora de Ensino Especial destacada para acompanhar a aluna durante as atividades letivas. Através da observação direta realizada pela mestranda, foi possível perceber que esta aluna apresentava bastantes dificuldades ao nível da compreensão na leitura e, quanto à escrita, a aluna não era capaz de escrever frases complexas ou extensas. No que diz respeito à Educação Literária, após consulta com a professora de Ensino Especial, a mestranda tomou conhecimento de que as obras a serem abordadas deveriam ser de fácil compreensão. Quando as

obras selecionadas coincidissem com as escolhidas para a restante turma, era necessário realizar adaptações, simplificando e suprimindo partes do conteúdo.

Ainda sobre a aluna que usufruía de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão, as tarefas de compreensão das obras tinham também de ser adaptadas por meio de questões de verdadeiro ou falso, atividades que envolviam a reorganização de respostas previamente desorganizadas e exercícios de identificação das personagens da obra através da seleção de nomes que se encontravam numa caixa de texto com palavras de classes diferentes. Para além disso, é de realçar que a aluna era incluída sempre que havia trabalhos de grupo. Apesar de a aluna, nestas atividades, não contribuir com a leitura ou a escrita, revelou-se um elemento bastante participativo e colaborativo, com contribuições pertinentes e importantes.

No que diz respeito à gestão da aula, a professora cooperante de Português não seguia rigidamente a sequência proposta pelo manual e não se limitava às tarefas recomendadas. Frequentemente, utilizava exercícios alternativos para trabalhar conteúdos de gramática de maneira mais produtiva e ajustada às necessidades dos alunos.

Em relação à dinâmica de trabalho dentro da sala, os alunos eram incentivados, na maioria das vezes, a trabalhar individualmente, pelo facto de esta turma apresentar dificuldades nas interações entre pares, tornando os trabalhos em grupo desafiantes. Reconhecendo esta questão, a mestrandia tentou incorporar a modalidade de trabalho de grupo nos planos de aula, com a finalidade de ajudar os alunos a superar esses obstáculos e promover melhores relações entre eles.

A interação na sala apresentava alguns desafios, especialmente no que concerne à alternância de vez entre os alunos. Era também notório um clima de tensão entre os alunos, com frequentes momentos de desordem que dificultavam o ambiente de aprendizagem. Além disso, a professora de Português, que também acumulava a função de Diretora de turma, frequentemente lidava com questões que aconteciam fora da sala ou ainda noutras disciplinas. Desta forma, e uma vez que esses problemas eram discutidos durante as aulas de Português, o foco do conteúdo curricular era muitas vezes perdido.

Em síntese, a turma apresentava um perfil homogêneo em termos de aprendizagem, com elevada participação e interesse dos alunos nas atividades propostas. No entanto, apesar do envolvimento ativo, não se observava uma interação funcional entre os alunos, nem uma dinâmica de grupo positiva. A grande dificuldade da maioria dos alunos prendia-se com a produção de textos e trabalhos em par ou em grupo. Desta forma, a mestranda tentou implementar estratégias que facilitassem o desenvolvimento dessas competências, como a utilização de guiões estruturados para a produção de textos. A par disto, procurou também criar oportunidades para que os alunos pudessem trabalhar em grupo e em pares de forma a estimular a autoconfiança e a capacidade colaborativa.

2.4. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

A observação e a caracterização do contexto educativo realizadas antes de a mestranda iniciar o desenvolvimento das suas atividades pedagógicas constituíram uma etapa fundamental no seu processo de formação. Deste modo, foi possível a professora em formação compreender a fundo as especificidades do ambiente escolar, os recursos disponíveis e as dinâmicas que moldavam o quotidiano daquela comunidade educativa. Desde a organização física da escola até aos aspetos culturais e sociais, a análise inicial revelou-se indispensável para a planificação pedagógica consciente e fundamentada.

Durante a observação, a mestranda dedicou atenção às interações entre os alunos, às estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras cooperantes e às características de cada uma das turmas com que contactou. Assim, conseguiu identificar as necessidades dos alunos, as potencialidades que poderiam ser exploradas e os desafios que surgem no quotidiano escolar.

Com base nestas informações recolhidas, a professora em formação foi capaz de planear as suas intervenções pedagógicas de forma ajustada à realidade dos alunos, valorizando a diversidade e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A PES dos professores em formação é fundamental para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino. Este processo permite receber orientação e feedback contínuo de profissionais experientes, o que possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica e o aperfeiçoamento das técnicas de ensino-aprendizagem. A supervisão cria um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde os professores em formação podem partilhar as suas experiências e enfrentar desafios comuns, contribuindo, desta forma, para o crescimento coletivo da classe.

Neste capítulo, refletir-se-á sobre a prática educativa da mestranda, nos dois ciclos de ensino. Nesse âmbito, serão apresentadas algumas Unidades Didáticas (UD), problematizando-se metodologias adotadas, recursos, estratégias e aprendizagens. Por fim, torna-se importante destacar a colaboração e a dinamização de diferentes projetos e atividades, entre a mestranda, o seu par pedagógico e as professoras cooperantes.

3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A PES abrangeu 360 horas práticas no terreno, o estágio durante 12 semanas, com 15 horas por semana em cada semestre, que tiveram início no mês de outubro de 2023 e terminou em maio de 2024. Para além disso, englobou 40 horas durante o ano escolar que se traduziram em reuniões com professores cooperantes e supervisores para preparação das regências.

Posto isto, o estágio foi desenvolvido no primeiro semestre no 1.º CEB e no segundo semestre no 2.º CEB. A ação educativa compreendeu três etapas: a observação (O) na primeira semana; a observação/ cooperação (OC), nas duas semanas seguintes; e, por fim, a etapa das regências (R) que se prolongou pelas restantes semanas (v. Tabela 1).

Tabela 1

Cronograma das semanas da Prática de Ensino Supervisionada

Mês	Semanas			
Outubro 2023		9-13 O	16-20 OC	23-27 OC
Novembro 2023	30out-3nov R	6-10 R	13-17 R	20-24 R
Dezembro 2023	27 nov-1dez R	4-8 R	11-15 R	Natal
Janeiro 2024	3-5 R	8-12 R	15-19 R	Interrupção letiva
Interrupção letiva				
Fevereiro 2024			19-23 O	16fev-1març OC
Março 2024	4-8 R	11-15 R	18-22 R	Páscoa
Abril 2024	Páscoa	8-12 R	15-19 R	22-26 R
Maio 2024	29abril-3maio R	6-10 R	13-17 R	20-24 R 27-31 R

As regências corresponderam às aulas asseguradas pela professora em formação e algumas delas foram objeto de observação por parte dos supervisores institucionais. A calendarização das regências cumpriu alguns critérios como a progressão e a complexificação no processo formativo, o envolvimento da professora em formação individualmente ou em par/grupo pedagógico e a elaboração de planificações que contemplaram uma ou várias valências do mestrado, em articulação. Para essa calendarização considerou-se não apenas o calendário escolar adotado na

Escola Superior de Educação, mas também o calendário escolar do Ensino Básico. Nas semanas em que a mestranda não tinha regências calendarizadas, assistia, normalmente, às aulas previstas no seu horário.

Ademais, para cada regência observada, foi necessário elaborar uma Fundamentação Pedagógico-didática e uma narrativa reflexiva pós-ação.

No que concerne à Fundamentação Pedagógico-didática, esta proporciona uma base teórica sólida, que orienta o professor na escolha de métodos e estratégias que atendam às necessidades e das características dos alunos. Desta forma, permite alinhar as atividades propostas aos conteúdos curriculares, assegurando que todos os aspetos do ensino estejam interligados e contribuam para a formação integral dos estudantes. Além disso, favorece a reflexão crítica sobre a prática docente. Ao considerar diferentes abordagens e metodologias, o professor torna-se mais capaz a adaptar as suas estratégias às realidades da sala de aula, reconhecendo a diversidade de estilos de aprendizagem e interesses dos alunos. Tal como indica Rodrigues (2019), a fundamentação pedagógica evidencia o conhecimento específico da organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem que o professor em formação inicial mobiliza para explicar a planificação das aulas que irá realizar.

Quanto às narrativas reflexivas pós-ação, estas são igualmente importantes para os professores em formação, pois proporcionam uma oportunidade valiosa de reflexão sobre a prática pedagógica. Assim, ao analisar-se as experiências de ensino e aprendizagem, identifica-se o que funcionou bem e quais as áreas que precisam de ajustes, permitindo um aperfeiçoamento contínuo das abordagens pedagógicas. De igual modo, são um precioso aliado na compreensão das dinâmicas da sala de aula, das reações dos alunos e da eficácia das estratégias adotadas. Ao partilharem as experiências com colegas, os professores podem trocar ideias e práticas, promovendo uma cultura de colaboração e de apoio profissional.

Como já referido, a elaboração das planificações abrangeu não apenas aulas isoladas, mas também, a articulação de saberes, como confirma a Tabela 2. Na perspetiva de Roldão (2018), citada por Leite e Relvas (2022), esta articulação horizontal ou interdisciplinar requer que, em determinado momento do percurso escolar, a aprendizagem apele a operações cognitivas semelhantes nas diferentes áreas curriculares, de forma que os estudantes apreendam as relações entre conteúdos nas diferentes áreas do saber.

Tabela 2

Unidades Didáticas que a mestranda cumpriu ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (Fonte: elaboração própria)

1.º CEB	2.º CEB
“Dia das bibliotecas escolares.” Português	“Os músicos de Bremen.” Português
“As tradições da cidade de Aveiro.” Português e Estudo do Meio	“Fundação do Condado Portucalense.” HGP
“Vamos conhecer o corpo humano.” Matemática e Estudo do Meio	“Sociedade e cultura medieval portuguesa séculos XIII e XIV.” HGP
“Educar para os valores: Um caminho de empatia e respeito.” Português e Artes Visuais	“Um conto cigano: A galinha negra.” Português
“O tempo perguntou ao tempo.” Estudo do Meio e Matemática	“Monarquia em risco.” Português e HGP
“Os primeiros povos.” Estudo do Meio	“Na Batalha de Aljubarrota: A ativa ofensiva e a passiva derrota.” Português e HGP
“Pensar o presente, construir o futuro.” Português e Estudo do Meio	“Entre tempestades e desafios: A odisseia dos navegadores portugueses.” Português e HGP
“Respeitar a natureza, preservar a vida.” Português, Matemática e Estudo do Meio	
“Os vulcões.” Estudo do Meio	
“Como se fazem os amigos?” Português, Matemática, Artes Visuais e Dança	
“Formas de ver o mundo.” Português, Matemática e Artes Visuais	
“A melodia do dia-a-dia.” Português, Matemática e Música	

De acordo com Beane (2002), citado por Leite e Relvas (2022), a articulação curricular horizontal visa a compreensão do conhecimento como um todo complexo e interrelacionado, favorecendo a contextualização, transferência e generalização do conhecimento através da experiência direta e do envolvimento dos alunos. O autor acrescenta que, quanto maior for o nível de articulação curricular, maiores serão as oportunidades para o acesso ao conhecimento de alunos com diferentes experiências e tipos de inteligência e maiores oportunidades haverá quer para a memorização, compreensão e integração do conhecimento, quer para a mobilização do conhecimento nas situações em que ele é necessário.

Como referem Leite e Relvas (2022), desde o início do século XX, diversos pedagogos defenderam esta necessidade de articular as disciplinas curriculares entre si, de modo que os conhecimentos não surjam aos alunos de forma fragmentada e sem relação com a sua experiência. Assim, torna-se fundamental que o professor em formação saiba desde logo planificar as suas aulas tendo em conta essa articulação.

3.2. SER DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.2.1. ESPECIFICIDADES DO PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Sendo do conhecimento geral, o ensino primário constitui-se como a primeira etapa do processo de escolarização, a entrada formal no mundo do conhecimento, através da aprendizagem das bases fundacionais e estruturantes de todas as aprendizagens futuras (Roldão, 2001), citado por Leite (2018). Este processo inicial envolve a aprendizagem de certas regras, a organização de uma forma específica de agir e a adoção de certas atitudes. A forma como o aluno interioriza essas regras, comportamentos e atitudes terá uma grande influência sobre a forma como, no futuro, se relacionará com o conhecimento.

Face ao exposto, interessa refletir sobre o papel do professor do 1.º CEB que vê as suas especificidades explanadas em vários documentos oficiais. Um deles é a Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Esta lei estabelece os princípios fundamentais do sistema educativo português, definindo os objetivos, as finalidades e os direitos e deveres de alunos, professores e instituições de ensino. Esta lei também regula a organização e a estrutura do sistema de ensino em Portugal, abrangendo a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário, bem como a educação superior. A Lei nº 46/86, de 14 de outubro, tem sido revista e completada ao longo dos anos, mas continua a ser a principal legislação que estrutura a educação em Portugal, definindo as bases para o desenvolvimento e a melhoria do sistema educativo.

Ainda em referência à mesma Lei, o artigo 8.º, alínea a), esclarece que, no 1.º ciclo, "o ensino é globalizante, sendo da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas". Efetivamente, o modelo de ensino globalizante no 1.º ciclo, com um professor único, responsável por diversas áreas, apresenta vantagens notáveis em termos de continuidade e integração do ensino. No entanto, a eficácia deste modelo depende de um equilíbrio entre a autonomia do professor, o suporte especializado e os recursos disponíveis. Ou seja, o modelo pode ser particularmente eficaz para a criação de um ambiente de aprendizagem coeso e adaptado às necessidades de desenvolvimento dos alunos, desde que os desafios de sobrecarga e especialização sejam adequadamente geridos.

Para além disto, o artigo 13 n.º 1 linha a) do Decreto-Lei n.º 55/ 2018, diz-nos que no 1.º CEB, as áreas do currículo devem ser trabalhadas de maneira integrada e de forma global, ou seja, o professor, responsável por cada turma, propõe a articulação das várias disciplinas. Acresce referir que o desenvolvimento de projetos pode envolver professores em coadjuvação, podendo ser docentes do próprio ciclo ou de outros ciclos de ensino, promovendo uma colaboração entre diferentes áreas e professores.

A coadjuvação especializada, quando implementada de forma colaborativa e integrada, pode ser uma excelente solução para aprofundar certos conteúdos sem perder a unidade da aprendizagem. Como refere Leite (2001), hoje, com a coadjuvação, pretende-se também encontrar respostas para a evolução dos conhecimentos e das tecnologias e para fomentar um trabalho em equipa pluridisciplinar, que nos permita ter uma visão mais ampla das situações e um olhar mais enriquecido e que nos permita desenvolver intervenções em educação e formação de maior qualidade.

Por outro lado, na perspetiva de Leite (2001), a prática de monodocência, tal como é concebida em sentido restrito, contribuiu, durante muitas décadas, sobretudo para uma redução drástica do currículo real, para o reforço daquilo a que se pode chamar a marginalização disciplinar, para o isolamento físico e psicológico dos professores e para um sentimento que decorre do anterior, da auto-suficiência, que em tudo se opõe à ideia de projeto, ou de gestão de currículo conforme se entende hoje.

No entanto, como refere Rangel (2001), o professor do 1º CEB é e deve continuar a ser um professor generalista: é ele que deve coordenar, efetivamente, todo o processo de aprendizagem de um grupo de alunos, mas, cada vez mais, integrado numa equipa e contando com diferentes colaborações - o que, aliás, começa a acontecer e representa uma enorme conquista.

Veja-se, por exemplo, no Anexo 2, ponto II do Decreto-Lei 241/2001, no âmbito da conceção e desenvolvimento do currículo, o que é afirmado: “o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.” Ainda neste ponto são descritas as ações e as responsabilidades esperadas de um professor do 1.º CEB, nomeadamente a colaboração no desenvolvimento do projeto curricular e adaptação das práticas de ensino às necessidades individuais dos alunos e a promoção da autonomia, participação ativa e respeito pelas diferenças culturais, sempre com foco na formação integral e no sucesso de cada estudante no contexto de uma educação inclusiva e democrática.

Em suma, citando Leite (2018), o 1.º CEB continua a ser o momento inicial das aprendizagens formais, mantendo a sua identidade e características próprias, mas agora faz parte de um percurso educativo contínuo. Nesse contexto, é fundamental considerar as aprendizagens prévias das crianças, que são mais amplas e complexas do que no passado, mas também prepará-las adequadamente para a continuidade da escolaridade obrigatória, garantindo as competências essenciais para o seu progresso e sucesso até aos 18 anos.

Desta forma, cabe ao professor do 1.º CEB o enorme desafio que é o de preparar os alunos para a continuidade do ensino, tendo em conta as aprendizagens e os conhecimentos anteriores de cada um.

3.2.2. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA EDUCATIVA

A articulação de saberes é fundamental para uma abordagem mais integrada e significativa no ensino. Ao construir UD que envolvem diferentes áreas do conhecimento, os alunos são incentivados a estabelecer conexões entre conteúdos aparentemente distintos, ampliando a sua compreensão e a sua capacidade de aplicar o conhecimento em contextos diversificados. Esta prática promove uma visão holística da realidade, permitindo que os alunos percebam a interdependência entre as disciplinas e desenvolvam competências transversais, como o pensamento crítico e a resolução de problemas. Além disso, a interdisciplinaridade enriquece o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, motivador e próximo das situações reais, facilitando a aplicação do conhecimento de forma prática e contextualizada.

Desta forma, no âmbito das regências no 1.º CEB, na sua maioria a mestranda propôs uma articulação entre as diferentes áreas deste ciclo, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e a Educação Artística que engloba as Artes Visuais, a Expressão Dramática, a Dança e a Música conforme se observou na Tabela 2 atrás presente no subcapítulo 3.1. A título

ilustrativo, a UD intitulada “Formas de ver o mundo”, abrangeu as áreas de Português, de Matemática e das Artes Visuais (cf. Apêndice A).

No âmbito do Português, o percurso de aprendizagem incidiu nos domínios da Leitura e da Educação Literária, partindo da obra *A Greve* de Catarina Sobral. A distribuição da obra em formato papel permitiu que os alunos acompanhassem a leitura feita pela professora estagiária de forma mais ativa e comprometida, facilitando a imersão no texto. Por outro lado, ter o material em mãos ajudou os alunos a manter o foco e a atenção, além de possibilitar que estes fizessem anotações, favorecendo a compreensão. Após a leitura foi promovido um diálogo em grande grupo que permitiu que os alunos partilhassem as suas impressões e interpretações, incentivando ao desenvolvimento de habilidades sociais e à argumentação. Esta abordagem criou um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, onde todos se sentiram parte do processo, o que aumentou o interesse e a motivação dos alunos.

No âmbito da Educação Artística, os alunos visualizaram e exploraram dois quadros de Wassily Kandinsky e um quadro de Piet Mondrian, do movimento artístico abstracionismo geométrico, em que os pontos, as linhas e as cores são usadas para representar e formar figuras geométricas. Desta forma, fez-se a ligação com a greve dos pontos que atingiu os museus e o desenho que a obra descreveu. Esta exploração artística foi fundamental para que os alunos fossem capazes de mobilizar linguagem elementar das artes visuais, como a cor e a forma, para a criação posterior de uma composição individual através da colagem e da pintura. A composição artística foi um momento muito positivo e envolvente e, mesmo não estando planificado, o par pedagógico optou por permitir que os alunos apresentassem o seu trabalho à turma. De qualquer forma, este foi um momento que se revelou muito construtivo, uma vez que os alunos se sentiram confiantes e orgulhosos em mostrar os seus trabalhos e títulos, ou seja, as suas diferentes “formas de ver o mundo”, o que fez a ligação com o título da UD. Neste momento de apresentação, mudar-se-ia a forma como decorreu, dando primeiro tempo para que todos finalizassem o trabalho e só depois todos apresentariam.

Da parte da tarde, a partir de uma área abrangida pela greve dos pontos (tema da obra), a Geometria, foram abordados o círculo e a circunferência, do tema *Geometria e Medida* das Aprendizagens Essenciais (AE) de Matemática do 4.º ano de escolaridade (Ministério da Educação, 2021). Para isso, fez-se a leitura do excerto da obra: “Nas escolas, não houve aulas de matemática nem de desenho. Sem pontos era o fim da geometria” com posterior questionamento orientado. Em seguida, foi distribuído um guião de trabalho com vários desafios para serem resolvidos ao longo da aula. Esta importância de resolução de problemas em diferentes contextos surge no PASEO (Martins et al., 2017) apontando a importância de “encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisões” (p. 23).

O primeiro desafio proposto aos alunos foi encontrar o centro de um círculo de papel seguindo algumas etapas de dobragem, sendo capazes de, posteriormente, definir o centro. Essa atividade, ao permitir que os alunos manipulassem o material, não apenas facilitou a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também os tornou mais tangíveis e acessíveis. A abordagem prática estimulou a curiosidade e a participação ativa dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Além disso, os alunos puderam visualizar e aplicar os conceitos em situações reais, reforçando a conexão entre a teoria e a prática, o que é essencial para uma formação sólida em matemática. Esta metodologia também incentivou o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e trabalho em equipa, contribuindo para um ambiente de aprendizagem colaborativa e dinâmica. No entanto, é importante destacar que alguns alunos, no final da tarefa, não deixaram o papel de lado e continuaram a brincar com ele, o que acabou por distrair os colegas. Para evitar esta situação, uma estratégia poderia ser reservar um espaço no guião para que os alunos colassem o resultado, promovendo assim um encerramento mais organizado da atividade e mantendo o foco na aula.

No terceiro desafio, os alunos exploraram uma ferramenta interativa do Geogebra relativa à relação entre raio e diâmetro de uma circunferência. Ambientes de aprendizagem dinâmicos, como o Geogebra, encorajam alunos a medir e investigar empiricamente situações geométricas (Ferri et al., 2014). Com a exploração desta ferramenta interativa, pretendeu-se que os alunos completassem a definição de diâmetro e compreendessem a relação que o mesmo estabelece com

o raio. Contudo a mestranda deveria ter analisado previamente, em conjunto, o objetivo da tarefa. A ausência desse momento inicial de explicitação levou a que os alunos realizassem a tarefa sem a terem compreendido, desformatando as variáveis à medida que as manipulavam.

Como consolidação, foi proposto aos alunos a descodificação e pontuação de uma frase que lhes foi apresentada em código. Para obterem o código, os alunos tiveram de resolver dois desafios matemáticos que envolviam o raio e o diâmetro. Este código era composto por círculos de cores e padrões diferentes e estavam associados a grafemas. De seguida, foi distribuída a frase em código “Não te esqueças que o raio é metade do diâmetro”, para os alunos descodificarem e, posteriormente, em turma, pontuarem. Os alunos deviam pontuar com um ponto final ou ponto de exclamação, uma vez que a frase era do tipo imperativa. No final, os alunos deviam saber justificar a pontuação que queriam atribuir à frase, recorrendo ao tipo de frase em questão.

Neste último momento, foi notório o entusiasmo dos alunos a resolver o enigma e a quererem ser os primeiros a revelar a frase escondida. O uso de jogos como método de aprendizagem exige esforço por parte dos professores, uma vez que precisam de incorporar os conteúdos programáticos nos jogos, prevendo que pode gerar sentimentos como frustração, insegurança ou apreensão. No entanto, ao utilizar essa abordagem, tal como aconteceu nesta UD, o professor rompe com o modelo tradicional de ensino, que se baseia apenas na exposição dos conteúdos.

Por fim, de salientar que não foram descuradas as estratégias pedagógicas, que reconhecem e valorizam a heterogeneidade da turma, nomeadamente a diversidade pedagógico-didáticas. Em relação aos dois alunos com medidas adicionais e seletivas, existiu a preocupação em adaptar os conteúdos da aula para um formato pedagógico-didáticas diferenciado, para desta forma, não excluir os alunos das aprendizagens da aula (cf. Apêndice A) Ao criar atividades adaptadas para os alunos com medidas, promove-se uma abordagem inclusiva, sem os destacar ou diferenciar de maneira negativa. A par destas tarefas adaptadas, contemplou-se tempo adicional para executar as mesmas e o uso sensorial e adaptado. Por exemplo, para fazerem a correspondência das figuras planas do quadrado, retângulo, círculo e triângulo foi levado para a sala de aula materiais do dia a dia (caixa de cápsulas de café, caixa de farinha *Maisena*, embalagem de *Pringles* e embalagem de

chocolate *Toblerone*, *respetivamente*) para os alunos manipularem e apropriarem-se dos conceitos matemáticos. Os alunos envolvidos sentiram-se motivados para executar as tarefas e demonstraram maior interesse pelo conteúdo e participação ativa nas atividades.

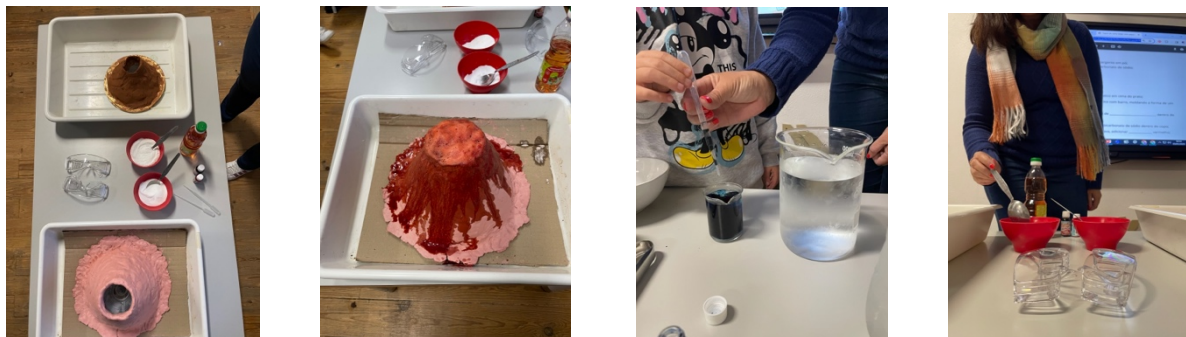
Todas as experiências de aprendizagem planificadas nesta UD estiveram encadeadas numa sequência lógica, que, se achou estar adequada à turma em questão. Adicionalmente, existiu a preocupação em aprofundar informações e recursos para além dos que os alunos tinham disponíveis nos manuais, de forma a proporcionar uma aprendizagem mais rica e diversificada. A opção de utilizar uma maior variedade de recursos permitiu oferecer aos alunos diferentes perspetivas, estilos de aprendizagem e oportunidades para explorar tópicos de formas diferentes, atendendo às necessidades também diversificadas dos alunos.

No âmbito da área curricular de Estudo do Meio, da consulta das AE (Ministério da Educação, 2018a) verifica-se que é importante promover uma abordagem integradora dos conhecimentos, valorizando a compreensão e a interpretação dos processos naturais, sociais e tecnológicos, numa perspetiva Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA).

Nesse sentido, destaque-se a UD “Os vulcões” (cf. Apêndice B), em que se implementou uma atividade de simulação de erupções vulcânicas, abordando dois tipos de vulcões: os terrestres e os submarinos, conforme ilustram as figuras 1, 2, 3 e 4. A atividade proporcionou uma compreensão prática e visual dos fenómenos vulcânicos, e incentivou os alunos a investigar e a descobrir as diferenças entre os dois tipos de vulcões, as suas características e, ainda os impactos no ambiente, como formação de ilhas, alteração da paisagem, do solo, entre outras.

Figuras 1, 2, 3 e 4

Registo fotográfico da atividade de simulação de erupções vulcânicas (Fonte: arquivo da mestrand)



Esta atividade teve um grande impacto, sendo recebida com entusiasmo pelos alunos, que demonstraram interesse pelo tema e dedicaram-se com empenho às simulações. A interação prática facilitou a compreensão dos conceitos envolvidos e gerou um ambiente de aprendizagem positivo, onde os alunos se sentiram motivados a participar e a partilhar as suas observações. Esse entusiasmo foi visível nas perguntas realizadas pelos alunos ao longo de toda a atividade e nas discussões que surgiram durante e após a atividade. Assim esta experiência para além de ampliar o conhecimento sobre vulcões, também despertou um desejo de explorar mais sobre as ciências naturais. A resposta positiva da turma ressalta a importância de métodos de ensino ativos e envolventes, que conectam os alunos ao conteúdo de forma significativa.

Tal como refere Fernandes et al., (2017), a educação CTSA é uma abordagem de ensino das ciências que assume a prioridade da aprendizagem de temas relevantes, não só para o aluno, mas também para a sociedade, bem como a aprendizagem dos conceitos científicos a partir de exemplos do dia-a-dia, tornando a ciência, não só mais motivante, mas também mais útil, e o ensino mais contextualizado e atual.

3.3. SER DOCENTE NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.3.1. ESPECIFICIDADES DO PROFESSOR DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Segundo o artigo 8, alínea a) da Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), o 2.º CEB, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área. Sendo assim, a reflexão das especificidades do professor de Português e do professor de HGP realizar-se-á separadamente.

Professor de Português

Ao professor de Português cabe o ensino da Língua Portuguesa (LP), e tal como refere Sá (2015), ao ensino da LP cabe um papel de destaque, visto ter como objetivo fundamental desenvolver competências em comunicação oral e escrita, ditas transversais, porque são fundamentais para o sucesso académico e para vida quotidiana (tanto no universo social como na esfera pessoal).

Ademais, a mesma autora advoga que ninguém pode desenvolver as competências necessárias para viver a cidadania de modo informado e crítico sem ter pleno domínio da língua materna, para comunicar ou para adquirir ou aprofundar competências e conhecimento.

Esta transversalidade da LP na aula de Português é fundamental, pois vai além do ensino de gramática e literatura, envolvendo a língua como ferramenta de comunicação, de expressão e de reflexão em diferentes contextos. Ao trabalhar a língua de forma transversal, o professor de Português promove a compreensão e a aplicação da LP em várias áreas do conhecimento, permitindo que os alunos a vejam como um instrumento não só para aprender o conteúdo específico de uma disciplina, mas também para interagir com o mundo ao seu redor de forma crítica e criativa. A LP ajuda os alunos a desenvolverem competências comunicativas amplas, como a leitura, a escrita, a expressão oral e a compreensão de textos, que são essenciais para o sucesso na escola, mas também para o quotidiano e a futura inserção profissional. Dessa forma, como já

refletido anteriormente, a LP deixa de ser vista como um conteúdo isolado e passa a ser uma ponte para a compreensão de outras áreas do saber, promovendo a aprendizagem de forma integrada e holística, permitindo aos alunos interagir de forma criativa, reflexiva e crítica com o mundo ao seu redor.

Em síntese, o papel do professor de Português vai além do simples ensino da língua, assumindo uma responsabilidade central na formação de cidadãos críticos e preparados para a vida em sociedade.

Professor de HGP

Ao professor de História cabe o ensino da História, mais precisamente a HGP, e, tal como menciona Monteiro (2007), a História é uma disciplina escolar que deveria estar intimamente ligada à prática sociopolítica e cultural, mas frequentemente transforma-se num conhecimento difícil de compreender e muito distante para os alunos, relacionado de certa forma, com a prática dos professores. Além disso, a História, assim como outras áreas, passou por mudanças de paradigmas ao longo do século XX, o que teve um impacto significativo nos processos de pesquisa e na produção científica.

A ideia anterior destaca uma realidade paradoxal na educação da História: enquanto a mesma tem um potencial enorme para contribuir para a formação crítica e para a compreensão dos contextos sociopolíticos e culturais dos alunos, muitas vezes distancia-se dessa função prática e torna-se em algo abstrato e difícil de compreender para os estudantes. Isso ocorre, em parte, devido à forma como os professores abordam a disciplina, muitas vezes apresentando-a de forma excessivamente teórica ou descontextualizada, sem interligar os conteúdos com a realidade dos alunos. Na ótica do autor supracitado, a História deveria ser uma ferramenta para compreender o mundo ao redor, mas, quando não é ensinada de forma envolvente e significativa, ela corre o risco de se tornar um "conhecimento esotérico", desligado do quotidiano dos alunos.

Considerando o que foi dito anteriormente, o papel do professor de História é fundamental, repleto de expectativas e exigências. Exige-se que o professor de História seja capaz de estimular o pensamento histórico nos alunos. Pensar historicamente significa analisar e compreender criticamente os eventos e processos do passado, considerando as suas causas, os seus contextos e as consequências. O pensamento histórico envolve também a capacidade de interpretar fontes históricas, de refletir sobre diferentes perspectivas e entender que a história é transformada por fatores complexos, como escolhas humanas, condições sociais, políticas e culturais. Pensar historicamente implica reconhecer que o passado influencia o presente e que as nossas interpretações podem evoluir com novas informações e reflexões.

A propósito do pensamento histórico, Carretero (2011), citado por Caimi (2015) destaca alguns aspetos: *Compreensão dos conceitos históricos*, caracterizados como conhecimentos conceituais e procedimentais; *Representação do tempo histórico*, que supõe o progressivo domínio de noções relativas ao tempo, como as de ordenação temporal, duração, sucessão, simultaneidade, convenção das eras cronológicas; *Solução de problemas históricos*, que implica avaliar a complexidade dos problemas tendo em conta vários fatores inter-relacionados, procurando aproximação com o ofício do historiador; *Raciocínio histórico e elaboração de inferências*, que se refere ao desenvolvimento de habilidades procedimentais, como avaliar a credibilidade de um texto, situá-lo em seu próprio contexto, captar seus elementos implícitos; *Análise de imagens como fontes para a investigação histórica*, que é tida como um dos pilares da aprendizagem histórica; *Construção de identidades e uso de narrativas históricas na escola*. A narrativa é um instrumento básico do conhecimento humano e da nossa própria constituição como sujeitos.

Para além de tudo o que foi referido, importa salientar o que Caimi (2015) refere “a escola precisa contar com professores de História que conheçam bem os fundamentos de sua disciplina e que saibam comunicá-la aos jovens, para fazê-los pensar historicamente” (p. 122). De acordo com a autora, a necessidade de questionar os contextos contemporâneos a partir de uma visão histórica, de os interpretar utilizando a metodologia histórica e a promoção da formação da consciência cidadã com base nos ensinamentos da História, são os principais desafios da HGP.

Caimi (2015) acrescenta a estes desafios a exigência ao professor de História para trabalhar de forma integrada com outras disciplinas e áreas do conhecimento, uma vez que o trabalho docente é de natureza social.

Em suma, o professor de HGP não é apenas um transmissor de conteúdos, mas sim um mediador que propõe aos alunos uma reflexão crítica sobre o mundo e as práticas sociais, ajudando-os a entender o passado para construir um futuro mais consciente e informado.

3.3.2. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS

Ao longo do 2.º CEB, a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares da língua em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito sobre a língua (Ministério da Educação, 2018b).

Oralidade

No domínio da Oralidade, os alunos deverão estar aptos não só a compreender formas complexas do oral (textos de géneros formais e públicos), por períodos prolongados, a identificar a intenção comunicativa do interlocutor (informar, persuadir, mentir, trocar, seduzir, por exemplo) e a reter a informação relevante para poderem intervir de modo adequado na interação, mas também a revelar fluência e adequação da expressão oral em contextos formais de comunicação (Ministério da Educação, 2018b).

No âmbito da Oralidade, a mestranda trabalhou a compreensão com a escuta ativa. A escuta ativa, aplicada nos contextos mencionados a seguir, promove habilidades essenciais para a formação de ouvintes críticos e participantes ativos no processo de aprendizagem. Do mesmo modo, permite

que os alunos pratiquem a interpretação e a análise de informações de forma dinâmica. Isso foi particularmente importante, pois a compreensão auditiva é uma habilidade frequentemente negligenciada, mas crucial para uma comunicação eficaz. Para além disso, a atividade de selecionar opções corretas sobre o tema depois da audição de um texto ajuda os alunos a desenvolverem a capacidade de identificar informações-chave, um componente importante da literacia crítica. Esta habilidade é transversal a outras áreas do conhecimento e do quotidiano dos alunos. Assim, as atividades desenvolvidas neste domínio potenciaram o desenvolvimento da Oralidade, mas também a construção de competências críticas e interdisciplinares nos alunos.

Neste contexto, foram realizadas duas atividades de escuta ativa integradas em diferentes UD, respetivamente as UD “Os músicos de Bremen” e “Monarquia em risco”. Na primeira UD, procedeu-se à escuta de um texto informativo sobre os Irmãos Grimm e sobre o conto que foi trabalhado em aula, nomeadamente, “Os músicos de Bremen”. Na segunda UD, o texto a ouvir era uma reportagem sobre as rãs. Após a audição dos textos, o principal objetivo foi potenciar a compreensão do texto através da “seleção de informação relevante para um determinado objetivo” (Ministério da Educação, 2018b, p. 7). De salientar que a aluna com Medidas Seletivas, realizou a mesma tarefa tendo um guião de escuta ativa diferenciado (cf. Apêndice C).

Leitura

No domínio da Leitura, pretende-se que os alunos adquiram fluência e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao seu objetivo tendo em conta que estes deverão apresentar, neste nível de ensino, uma complexidade e uma dimensão que requeiram alguma persistência (Ministério da Educação, 2018b).

O desenvolvimento da competência da Leitura englobou três fases: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, procurando-se em cada uma das fases uma diversificação das estratégias.

Foi cumprindo este propósito que a mestranda trabalhou, por exemplo, a análise de algumas ilustrações previamente selecionadas da obra e realizou também um brainstorming, partindo do título da obra e através de questões orientadoras os alunos anteciparam o tema e o conteúdo da

obra Esta estratégia ajudou a contextualizar a leitura, promovendo uma ligação entre as experiências prévias dos alunos e o novo conteúdo.

Em relação à etapa da leitura dos textos, a professora em formação incentivou sempre que a leitura fosse realizada em voz alta pelos alunos. Para que abrangesse o máximo de alunos possível a leitura era feita por mais que um aluno e por unidades de sentido. As unidades de sentido num texto são segmentos ou partes que têm um significado específico dentro do contexto geral da narrativa. Elas podem ser frases, parágrafos ou até mesmo palavras que, quando combinadas, constroem a compreensão do texto. Cada unidade de sentido contribui para a formação do todo, seja introduzindo uma nova ideia, desenvolvendo um conceito, desenvolvendo um argumento ou desenvolvendo uma reflexão. As unidades de sentido estão interligadas e em conjunto criam a coesão e a coerência do texto. Esta abordagem facilitou a participação ativa de todos os alunos, mas também permitiu que identificassem as partes significativas da narrativa, promovendo uma compreensão mais profunda da estrutura do texto.

Em relação à etapa da pós-leitura as estratégias selecionadas envolveram diferentes níveis de compreensão, tendo em conta aquilo que exigem do leitor (Ribeiro et al., 2010) e o tipo de texto. Assim, os exercícios de compreensão textual contemplaram: compreensão literal (localização de informação explícita presente no texto), compreensão inferencial (formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir de indícios, de informação implícita), reorganização da informação (sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias) e compreensão crítica (formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo). Deste modo, estas atividades promoveram uma abordagem integral à leitura, permitindo que os alunos se tornassem leitores mais autónomos e críticos. Os diálogos orientados após a leitura foram momentos de grande entusiasmo e envolvimento por parte dos alunos. Todos se sentiram à vontade para participar e foi claramente perceptível, pelas respostas dadas, que houve uma compreensão efetiva dos textos.

Esta abordagem à leitura de forma faseada (pré-leitura, leitura e pós-leitura) e com recurso a uma diversidade de estratégias garantiu que os alunos estivessem preparados para enfrentar textos com complexidade e profundidade.

Educação literária

No domínio da Educação Literária, pretende-se capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação. Neste âmbito, é ainda fundamental que os alunos tenham atingido a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros e o modo como manifestam experiências e valores. Este domínio abre possibilidade de convergência com a Oralidade, a Leitura, a Escrita e a reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletirão procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e uso específico da língua (Ministério da Educação, 2018b).

Tendo em conta os objetivos definidos nas AE a mestrande teve a preocupação de trazer para as aulas textos diferentes dos que são apresentados nos manuais escolares que fossem igualmente diversificados e com qualidade literária. Entre os exemplos destaca-se no 2.º CEB *A rainha das rãs não pode molhar os pés*, de Davide Cali, o conto cigano *A galinha negra*, do livro *Contos e Lendas de Portugal e do Mundo* de João Pedro Mésseder, *Os músicos de Bremen* dos Irmãos Grimm, *A padeira de Aljubarrota* do livro *Aqui se afirmou Portugal – A Batalha de Aljubarrota*, e *Os Piratas* de Manuel António Pina. No 1.º CEB esta foi também uma preocupação e entre os diferentes textos, destaca-se *Século XXVII, cidade de Alcochete* de Luísa Ducla Soares, *Romance do 25 de abril* de João Pedro Mésseder, *A maior flor do mundo* de José Saramago, *O Natal do Lobo Pepe* de Álvaro Pecegueiro, *Como se fazem amigos?* de Tom Percival, *Greve de Catarina Sobral*, *Uma História Musical - as quatro estações num dia* e *A Árvore Generosa* de Shel Silverstein.

A mestranda enriqueceu as aulas ao introduzir textos diversificados e de qualidade literária, promovendo nos alunos a motivação, o interesse pela leitura, o desenvolvimento do pensamento crítico e a conexão com as Aprendizagens Essenciais.

Escrita

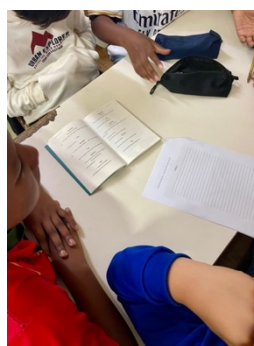
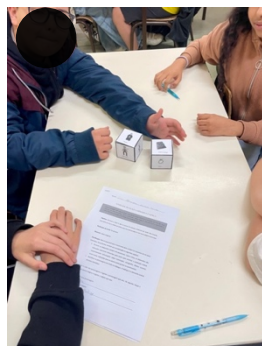
No domínio da escrita, é esperado que, no final do 2.º CEB, os alunos tenham atingido o domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica (Ministério da Educação, 2018b).

Uma das dificuldades da turma do 2.º CEB incidia no domínio da escrita, pelo que houve um maior investimento da mestranda neste domínio, através da produção de textos diversificados. Potenciaram-se as atividades de escrita lúdicas e expressivas que estimulassem a criatividade dos alunos e promovessem um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente.

Nesse âmbito, de forma a criar uma atmosfera de ludicidade e a estimular a criatividade dos alunos, a professora em formação desenvolveu dois momentos de escrita expressiva e lúdica. Uma das atividades, inserida na UD “Entre tempestades e desafios: A odisseia dos navegadores portugueses”, envolvia a criação de um texto dramático utilizando “cubos mágicos”. A tarefa foi realizada em grupos, destacando a importância do trabalho colaborativo. Cada grupo recebeu dois dados, cujas seis faces apresentavam diferentes opções, representando as “personagens” e os “objetos mágicos”. Após lançarem os dados, os alunos tinham de incorporar os resultados nos textos que escreviam (v. Figuras 5 e 6).

Figuras 5 e 6

Registo fotográfico da atividade de escrita expressiva e lúdica com cubos mágicos (Fonte: arquivo da mestranda)



Esta foi uma atividade muito bem recebida pelos alunos promovendo o trabalho em grupo e tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e divertido. A atividade foi tão significativa e entusiasmante que um dos grupos pediu para levar a tarefa para casa, pois ainda não a tinham concluído e estavam a gostar muito de a realizar. As atividades "sem propósito" de produção textual tendem a afastar cada vez mais o aluno da escrita, fazendo-o, muitas vezes, aceitar, passivamente, as tarefas desestimulantes de redação que lhe são impostas, não lhe permitindo a busca do sentido e da importância da produção textual proficiente e a sua expressão em uma linguagem própria. É de salientar que, sem a vontade e o compromisso do aluno, a aprendizagem não alcançará resultados satisfatórios e o processo ensino-aprendizagem não será efetivo. Logo a predisposição a novas motivações é, desta forma, indispensável para toda e qualquer intervenção.

A segunda atividade também em grupo, inserida na UD “Monarquia em risco”, consistiu na elaboração de uma notícia. Para a criação do título, foi utilizado uma estratégia de jogo, que “consistiu em recortar títulos dos jornais e misturá-los entre si, de modo que se possa obter a partir deles notícias de acontecimentos absurdos, sensacionais ou simplesmente divertidos” (Rodari, 1973, p. 52). Posteriormente, criado o título, os grupos planificaram o seu texto a partir do preenchimento de um quadro com questões relativas ao Lead e ao Corpo da notícia. Por fim, seguiu-se a textualização da notícia seguindo a planificação (v. Figuras 7 e 8).

Figuras 7 e 8

Registo fotográfico da atividade de escrita expressiva e lúdica com recortes de jornais (Fonte: arquivo da mestrand)



Esta tarefa, à semelhança da anterior, foi muito entusiasmante para os alunos. Existiu grande empenho e criatividade na produção dos textos. Os alunos chegaram até a aproveitar os 5 minutos de intervalo após a aula para concluir os textos, já que precisavam de os aprimorar, o que demonstrou um elevado grau de dedicação e motivação em relação a estas atividades.

Importa sublinhar que, nas tarefas mencionadas anteriormente, os alunos foram incentivados a respeitar o processo da escrita: a planificação, a textualização e a revisão. Como afirma Sá (2016, p.14), na primeira etapa é necessário “identificar o tema a tratar, reunir informação sobre este, selecionar a informação que vai ser efetivamente usada” tendo em conta género textual pedido. Segue-se para a “fase de redação” em que os alunos, em grupo, em pares ou individualmente textualizam segundo o que definiram na planificação e, por fim, a “fase da revisão” correspondendo à deteção de falhas do texto (Sá, 2016, p.15).

Conhecimento gramatical

Por último, o conhecimento gramatical dos alunos, no final deste ciclo de ensino, deverá estar sistematizado quanto aos aspetos básicos da estrutura e do funcionamento da língua (Ministério da Educação, 2018).

No âmbito da gramática, a mestranda desenvolveu duas atividades de acordo com o que foi solicitado pela professora regente, sendo uma delas um laboratório gramatical. Ambas as tarefas gramaticais foram realizadas em pares, o que valorizou o trabalho colaborativo entre os alunos. Esse tipo de colaboração é essencial na sala de aula, pois para além de fortalecer as competências sociais, como a comunicação e a empatia, também enriquece o processo cognitivo, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros e desenvolvam uma compreensão mais profunda dos conceitos.

Além disso, a mestranda ao apresentar atividades e propostas que se distanciavam do que os alunos costumavam fazer, a motivação para aprender foi significativamente aumentada. A turma mostrou-se mais comprometida e participativa durante as atividades, demonstrando que o envolvimento em práticas variadas pode transformar a aprendizagem numa experiência mais significativa e prazerosa. Assim, o trabalho colaborativo, aliado a métodos dinâmicos, contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais eficaz e enriquecedor.

A primeira tarefa gramatical realizada, inserida na UD “Monarquia em risco”, focou no estudo e revisão do determinante. É de referir que as frases analisadas eram exemplos que surgiam na obra analisada em aula, uma vez que é fundamental que a gramática da LP, o seu conhecimento explícito e a tomada de consciência do seu funcionamento surjam em articulação com os outros domínios da língua e, neste caso, potenciando uma melhor compreensão da obra em questão.

A tarefa envolvia duas etapas principais: a identificação dos diferentes determinantes presentes nas frases e a classificação dos mesmos consoante a sua subclasse e partindo do sentido veiculado no texto; e o uso de uma checklist para classificar os determinantes quanto à sua subclasse. Esta

atividade ajudou os alunos a aprofundar sua compreensão sobre a função e a variedade dos determinantes na língua, além de promover habilidades de análise e organização na identificação de elementos gramaticais.

A segunda tarefa gramatical desenvolvida, inserida na UD “Na Batalha de Aljubarrota: A ativa ofensiva e a passiva derrota”, consistiu num laboratório gramatical sobre a voz passiva e voz ativa. A oficina gramatical tem como principal objetivo permitir que os alunos reflitam sobre as estruturas da língua, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de investigação. Na perspectiva de Duarte (2008), os estudos realizados em diversos sistemas educativos têm demonstrado os benefícios cognitivos e práticos dessa abordagem no ensino da gramática. Embora não desconsidere a necessidade de memorizar paradigmas e regras, esta abordagem enfatiza a importância da descoberta ativa dos conhecimentos pelos alunos, com a orientação do professor. Baseia-se no que se sabe atualmente sobre o funcionamento cognitivo, ao organizar atividades que exercitam cada aprendizagem gramatical de forma gradual ao longo do tempo, em vez de serem realizadas de uma só vez.

Esta metodologia de ensino da gramática foi muito positiva e trouxe benefícios significativos para a aprendizagem da turma, uma vez que ofereceu aos alunos a oportunidade de explorarem e experimentarem as regras gramaticais de maneira interativa e prática. Dessa forma, a mestranda conseguiu promover uma compreensão mais profunda e significativa do conteúdo, permitindo a assimilação das regras gramaticais.

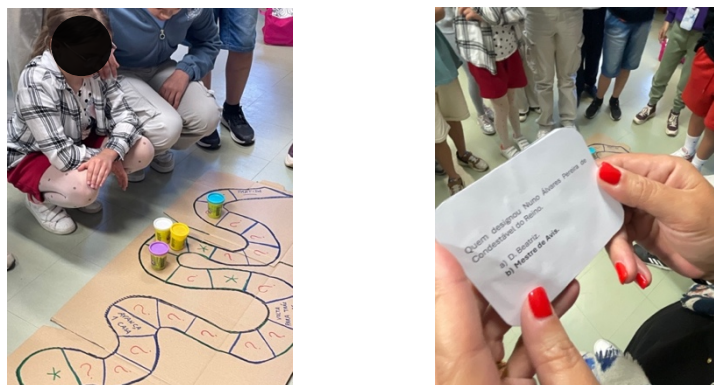
3.3.3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A propósito das aulas de HGP, a mestranda procurou incorporar diferentes metodologias ativas como por exemplo a gamificação através de diferentes ferramentas tanto digitais, por exemplo Kahoot, como tradicionais, jogo da glória, palavras cruzadas e sopa de letras. A gamificação é o uso de mecânicas baseadas em jogos para envolver as pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas (Moran, 2019). Dos momentos de observação, compreendeu-se que a turma demonstrava grande motivação para aprender sempre que a atividade incluía elementos de jogo, independentemente da ferramenta utilizada. De acordo com Moran (2019), os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real.

A mestranda elaborou e utilizou o jogo da glória em grande escala, no desenvolvimento da UD intitulada “Na Batalha de Aljubarrota: A ativa ofensiva e a passiva derrota” (v. Figuras 9 e 10). Esta atividade de jogo associada aos conteúdos da aula trouxe benefícios para a aprendizagem dos alunos em questão. Primeiramente, o jogo tornou o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente e estimulou a participação ativa de todos. Para além disso, ao integrar elementos lúdicos, os alunos retiveram melhor a informação, uma vez que a gamificação favoreceu a motivação e o interesse pelo conteúdo. O jogo em sala de aula também promoveu o desenvolvimento das habilidades sociais, como o trabalho colaborativo e a resolução de conflitos, tornando a aprendizagem mais significativa.

Figuras 9 e 10

Registo fotográfico do Jogo da Glória em grande escala (Fonte: arquivo da mestrand)



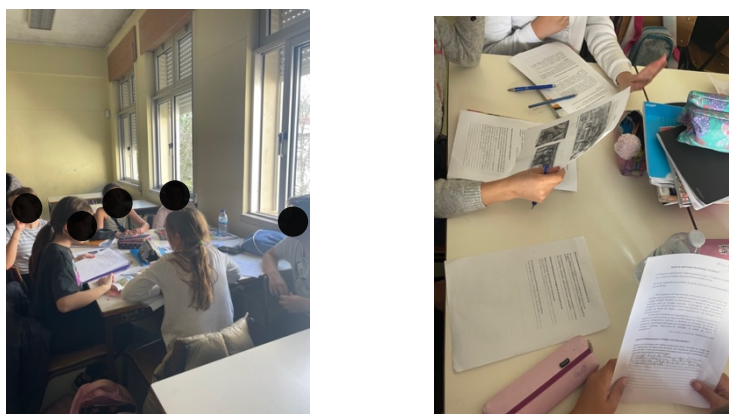
Outra regência que a mestrand desenvolveu e que merece reflexão foi sobre a sociedade e a cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV. Nesta aula, os objetivos eram conhecer e compreender os diversos aspetos da sociedade deste período. Como por exemplo, identificar os grupos sociais medievais, destacar os privilegiados e os não privilegiados, explicar as funções de cada ordem social, sublinhar os privilégios do clero e da nobreza, assim como as obrigações dos camponeses, especialmente nos domínios senhoriais.

Nesta aula, a mestrand decidiu seguir a metodologia ativa de Aula-JigSaw. Esta metodologia ativa é uma técnica colaborativa de ensino em que os alunos se dividem em grupos pequenos, ficando cada um responsável por estudar uma parte de um tema (v. Figuras 11 e 12). Após a pesquisa, os alunos reagrupam-se em novas formações e cada um apresenta o que aprendeu aos colegas. Nesta metodologia, o professor é responsável por dividir a turma em grupos heterogêneos e por preparar o material a ser estudado, dividindo o assunto num número de temas igual ao número de grupos. No caso desta aula, a mestrand dividiu a turma em três grupos e preparou um guião de exploração de fontes históricas para cada tema (Clero, Povo e Nobreza). O professor foi, assim, um orientador, auxiliando o aluno a pesquisar, a refletir e a tomar decisões visando atingir os objetivos da aprendizagem estabelecidos.

Em relação aos guiões de exploração que a mestranda construiu para cada grupo foram essenciais para a aprendizagem efetiva dos conteúdos de HGP. Estes guiões colocavam questões intencionais para fontes selecionadas e contribuíam para que os alunos tratassem a informação. Segundo Maia (2014), os estudos mais recentes em Educação Histórica evidenciam a importância da aplicação de estratégias mais ativas e participativas, tendo em vista o desenvolvimento da consciência histórica do aluno e o seu gosto em aprender esta área disciplinar. Destacando ainda a comunicação em história, pretendemos que os alunos expressem as suas opiniões e pensamentos sobre factos históricos oralmente, através de questões colocadas pela professora em formação, desenvolvendo-se, assim, o pensamento crítico.

Figuras 11 e 12

Registo fotográfico da atividade de grupo (Fonte: arquivo da mestranda)



Nesta aula, o trabalho colaborativo foi essencial e teve como objetivo desenvolver as habilidades sociais dos alunos, para além de ter fortalecido as relações e exigir maior envolvimento e empenho dos alunos. A aprendizagem cooperativa pode ser entendida com um termo genérico que se refere a numerosas técnicas de organizar e conduzir as atividades em sala de aula e consiste principalmente na utilização de pequenos grupos para desenvolver um trabalho com objetivos comuns. Esse trabalho em conjunto propicia aos estudantes criarem formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo sucesso de sua aprendizagem e também pela dos outros (Vieira, 2000), citado por Bianchini et al. (2016).

Aquando da realização do trabalho de grupo, foi notório o ambiente de cooperação em que cada um pôde contribuir e aprender com os outros, resultando num desenvolvimento mais profundo e duradouro dos conhecimentos. De acordo com Barbosa e Moura (2013), citado por Bianchini et al. (2016), a “aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor”.

Tal como advoga Moran (2019), as metodologias ativas são caminhos para desenvolver a aprendizagem criativa, autónoma e colaborativa, mas que exigem algumas mudanças no currículo, nos horários e nos espaços escolares.

3.3.4. A ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Na PES, os professores em formação devem planificar e implementar UD que alberguem as disciplinas de HGP e Português do 2.º CEB. No caso da mestranda, as duas turmas de regência eram de anos curriculares diferentes o que acrescentou ser um desafio. O desenho de uma UD pressupõe uma articulação curricular horizontal, ou seja, uma integração entre as disciplinas ou áreas de conhecimento. Este tipo de articulação procura criar conexões entre os conteúdos de diferentes currículos, facilitando uma compreensão holística e significativa do conhecimento por parte dos alunos.

Também importa lembrar que a articulação curricular horizontal no 2.º CEB (Morgado & Silva, 2019), citado por Moreira et al. (2001), está ligada à ideia de interdisciplinaridade. Essa articulação horizontal pressupõe que as barreiras tradicionais das disciplinas escolares do 2.º CEB sejam (total ou parcialmente) quebradas, potenciando a pluralidade interativa de saberes (Beane, 2003 & Leite, 2012), citado por Moreira et al. (2001), como forma de romper uma lógica fragmentária instituída (Roldão & Almeida, 2018) citado por Moreira et al. (2001).

Além disso, ensinar História a partir da Literatura é também promover a capacidade de relacionar passado e outros tempos, de compreender o sentido que o passado faz para nos situarmos no aqui e agora das nossas vidas e em cenários futuros ainda em construção (Moreira et al., 2001). Ou seja, ensinar História através da Literatura é uma abordagem eficiente, uma vez que permite que os alunos não memorizem apenas os factos, mas também que compreendam a relevância do passado para o presente e para o futuro. A Literatura oferece um contexto emocional e humano para os eventos históricos, facilitando uma conexão profunda e pessoal. Esta abordagem interdisciplinar estimula o pensamento crítico e reflexivo e promove uma educação mais completa e significativa.

Portanto, a mestranda refletirá neste subcapítulo sobre alguns momentos da UD intitulada “Monarquia em risco” que articula então, Português e HGP. Esta interdisciplinaridade entre Português e História proporcionou uma visão mais holística do conhecimento e destacou a interconexão entre as diferentes disciplinas. Desta forma, essa abordagem quebrou as barreiras entre as disciplinas, mas também tornou a aprendizagem mais significativa para os alunos. A integração do ensino do Português com a HGP, quando realizada de maneira eficiente, enriquece a experiência educacional, promovendo uma compreensão mais profunda, o desenvolvimento de habilidades linguísticas essenciais e uma visão mais abrangente do conhecimento.

Como refere Jesus et al. (2024), do ponto de vista prático, a interdisciplinaridade como estratégia pedagógica pode ser implementada por meio de projetos interdisciplinares, atividades colaborativas entre professores de diferentes áreas, integração de conteúdos em aulas e a promoção de debates e reflexões que estimulem a interação entre saberes diversos. Espera-se que o professor do 2.º CEB adote essa abordagem, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais integrado e dinâmico, em que os alunos possam compreender a conexão entre os diferentes campos do conhecimento e aplicá-los de maneira mais significativa no seu processo de aprendizagem.

Parece incontornável a relevância da Literatura, em particular das narrativas relacionadas com os acontecimentos históricos, para reforçar os propósitos de uma História que fornece ferramentas tais como a argumentação e a contra-argumentação ou a formulação de hipóteses, para conhecer o passado com um olhar crítico, para o compreender e para o relacionar com o presente.

No âmbito de Português a mestranda abordou e explorou a obra *A rainha das rãs não pode molhar os pés*, de Davide Cali, que fez a ligação com o título da UD, onde é retratado o aparecimento de uma coroa no lago das rãs, vindo a instalar-se uma monarquia que gera descontentamento. Esta monarquia é questionada por muitas rãs e fica em risco com o desaparecimento da coroa no lago. Nesta UD, foram trabalhados todos os domínios do ensino da língua: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. A ponte com HGP foi a crise na monarquia no século XIV, uma vez que a monarquia portuguesa esteve também em risco com a morte de D. Fernando, originando um problema de sucessão à Coroa Portuguesa, o que impulsionou a revolução de 1383-1385.

Como a sequência didática completa desta UD está disponível no Apêndice C a mestranda irá refletir apenas sobre alguns momentos específicos da mesma.

O percurso das aulas de Português iniciou com a análise de uma sequência de ilustrações que destacavam os momentos principais da obra tendo em conta que é na leitura do paratexto que se inicia o diálogo do leitor com o texto. Este momento que partiu da descodificação dos elementos paratextuais, concretamente de algumas ilustrações selecionadas, teve como objetivo o levantamento de hipóteses acerca do que aconteceu na história, potenciando a antecipação do(s) tema(s) da obra.

A seleção de algumas ilustrações foi feita devido à sua riqueza e ao nível de pormenor, que favoreciam a antecipação do tema da obra. As ilustrações foram distribuídas em papel aos alunos e seguiu-se um diálogo orientador sobre as mesmas. Durante a discussão, ficou evidente que os alunos tinham analisado as imagens com bastante atenção, o que lhes permitiu chegar facilmente ao verdadeiro título da obra quando a mestranda os desafiou a sugerir possíveis títulos.

Depois da leitura e compreensão da obra, tendo em conta a articulação com o conteúdo abordado em HGP, nomeadamente a crise de sucessão ao trono de 1383-1385, houve uma pequena reflexão sobre a monarquia como forma de governo em comparação com a forma de governo atual, referindo-se às diferentes crises monárquicas que existiram em Portugal, tal como aconteceu na obra. Os alunos foram capazes de chegar às conclusões esperadas e a mestrandia foi registando no quadro as ideias. Embora o momento tenha sido rico em pensamento crítico e bastante participativo, na verdade, faltou uma conexão com o resto das atividades. Uma vez que os alunos não passaram as informações do quadro para o caderno, este momento acabou por ser desconexo da informação ali explanada. Para equacionar esta situação ou os alunos passavam para o caderno a informação que estava no quadro ou a mestrandia fazia o mesmo diálogo orientado com os alunos de forma a fazer a ponte com HGP, mas não expunha nenhuma dessa informação no quadro.

A aluna com Medidas Adicionais (DL 54/2018, 6 de julho) teve acesso à obra adaptada (com supressões e simplificações) e realizou as mesmas tarefas de compreensão da obra que o resto dos alunos embora com adaptações (cf. Apêndice C). A partir disto, a aluna nesta aula esteve acompanhada de uma professora de apoio, que lhe forneceu suporte na realização das tarefas.

Passando para a reflexão do percurso de HGP nesta UD, este iniciou com a visualização do vídeo "A crise do século XIV na Europa" permitindo uma revisão dinâmica e envolvente da situação do país na altura da morte de D. Fernando. A utilização do vídeo facilitou a contextualização histórica, tornando os acontecimentos mais concretos e acessíveis, para além de despertar o interesse dos alunos. Este recurso visual foi desta forma apropriado no apoio à compreensão dos conceitos históricos, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada para os alunos.

Depois de feita a contextualização, fez-se o levantamento da situação-problema "O que aconteceu após a morte de D. Fernando?", para os alunos responderem no final de um conjunto de desafios que os levariam à resposta. Desta forma, a aula prosseguiu em pequenos grupos de trabalho, sendo que todos os grupos tinham um guião com desafios (v. Figuras 13, 14 e 15), que foram sendo

resolvidos através de pistas que estavam em diversos locais da escola como, por exemplo, na biblioteca, no portão de entrada ou no placard dos anúncios.

Figuras 13, 14 e 15

Registo fotográfico da atividade de grupo de HGP com pistas (Fonte: arquivo da mestrand)



Para uma maior organização do grupo, os alunos tiveram de eleger diferentes alunos para diferentes funções: o Guardiã do tempo, que controlava o tempo que o grupo demorava em cada desafio chamando a atenção dos colegas caso estivessem a demorar muito tempo ou a dispersar na tarefa comprometendo a resolução em tempo útil; o Guardiã do conhecimento, que devia ler as questões do guião em voz alta e as pistas para todos ouvirem; o Detetive do passado, que devia ir buscar as pistas depois do Guardiã do conhecimento ler a questão do guião; e o Mestre do silêncio, que devia gerir o silêncio no grupo, principalmente durante a leitura das questões do guião e das pistas pelo Guardiã do conhecimento. A estratégia de atribuir diferentes funções aos alunos revelou-se uma prática pedagógica muito pertinente, pois promoveu a organização e a responsabilidade dentro do grupo e ao mesmo tempo a colaboração e o trabalho em equipa. Ao permitir que os alunos assumam papéis específicos, a atividade aumentou a participação ativa de cada aluno e incentivou a autorregulação e a gestão do tempo, competências essenciais para o sucesso escolar e para a vida adulta.

A dinâmica criada na descoberta das pistas necessárias para a resolução dos desafios originou a motivação e bastante interesse dos alunos na aprendizagem, envolvendo-os na construção do seu conhecimento. Desta forma, valorizando-se o trabalho em grupo, o espírito de equipa e a

construção ativa do conhecimento por parte dos alunos. As pistas integraram quer fontes primárias, nomeadamente documentos escritos e iconográficas quer fontes secundárias.

Concluído o trabalho em grupo, foi realizado um esquema síntese através de questões orientadas que focaram os principais temas explorados, com o principal objetivo de dar resposta à situação-problema formulada no início da aula. Este momento foi fundamental para colmatar as dúvidas dos alunos e ajudou à visão global das aprendizagens construídas. Por fim outro ponto relevante é a resposta à situação-problema formulada no início da aula, que ofereceu um sentido e uma finalidade para as atividades desenvolvidas.

Aliado a este aspeto, a abordagem adotada nesta aula, centrada na resolução de uma questão estimulou o pensamento crítico e ajudou os alunos a perceberem a utilidade do que aprenderam, aplicando-o a um contexto mais amplo. Os momentos de síntese e revisão, portanto, ajudaram a esclarecer dúvidas, mas também fortaleceram a compreensão dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Perante o exposto, espera-se do professor de HGP o desenvolvimento do pensamento histórico nos alunos através da análise de fontes históricas, primárias e secundárias.

3.4. COLABORAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DE PROJETOS E ATIVIDADES EDUCATIVAS

Os projetos extracurriculares que os professores e a comunidade elaboram para os alunos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de competências essenciais dos mesmos. Esses projetos, para além de complementarem a aprendizagem curricular, também oferecem oportunidades para explorar alguns interesses pessoais, assim como desenvolver talentos ou utilizar o conhecimento de uma forma prática.

Neste sentido, considera-se que os diferentes projetos desenvolvidos pelo par pedagógico tiveram um impacto significativo na aprendizagem dos alunos, uma vez que enriqueceram o seu conhecimento prático, estimularam a curiosidade e promoveram as habilidades sociais dos alunos, como por exemplo, a cooperação e o trabalho em equipa.

No âmbito desses projetos, desenvolveu-se um jornal digital ao longo de todo o ano letivo de 2023/2024. Este jornal digital surgiu com a necessidade de criar um espaço onde fosse possível a partilha de informação e de atividades relevantes em ambos os ciclos.

No âmbito do Dia do Livro e do autor, no dia 23 de abril, como forma de promoção da leitura e de valorização do livro enquanto elemento principal da educação e progresso de uma sociedade, fez-se um marcador de livro com um poema de Luísa Ducla Soares (v. Figura 16) para oferecer às turmas de regência e às professoras cooperantes.

Figura 16

Registo fotográfico do marcador de livro (Fonte: arquivo da mestrand)

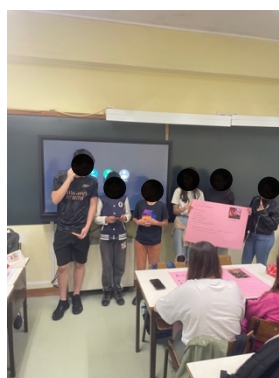
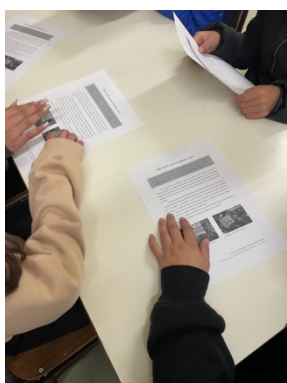


No que concerne ao 1.º CEB, desenvolveu-se uma biblioteca digital que teve como objetivo ser um espaço virtual onde os alunos podiam ler livros, fazer comentários sobre os mesmos e ainda atribuir estrelas de acordo com as suas preferências. Pretendeu-se acima de tudo atrair e manter leitores e o projeto teve bastante adesão por parte dos alunos que acediam à plataforma em casa para interagir.

A par disto, desenvolveu-se um projeto no 2.º CEB intitulado de “A História liga-nos” (v. Figuras 17 e 18) que foi desenvolvido no âmbito da articulação entre HGP, Português e Cidadania, tendo como objetivos: permitir o contacto prático e orientado com procedimentos de pesquisa e sistematização de informação; suscitar o gosto e o interesse pela História, apresentando-a como um campo abrangente que interliga várias dimensões da realidade dos alunos; cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns; assim como, usar corretamente a LP para comunicar. Pretendia-se que os alunos pesquisassem algo que tivesse marcado a história do mundo no seu ano de nascimento. Para tal, demos a conhecer dois acontecimentos marcantes nos anos de nascimento das professoras em formação.

Figuras 17 e 18

Registo fotográfico da atividade de grupo “A História liga-nos” com apresentação (Fonte: arquivo da mestranda)



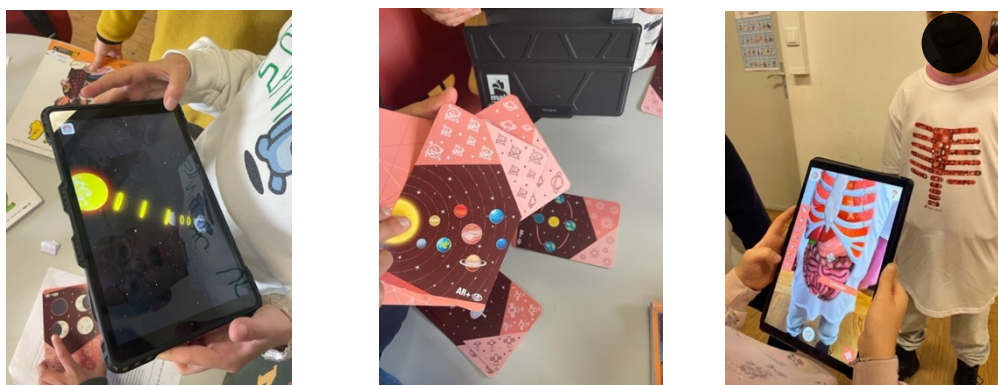
O projeto contemplou cinco sessões destinadas à pesquisa, à seleção e organização de informação, à preparação do suporte de apresentação e apresentação dos resultados de cada grupo ao resto da turma.

No âmbito do 1.º CEB foram desenvolvidas duas atividades de Realidade Aumentada (RA) (v. Figuras 19, 20 e 21) que merecem destaque. As professoras em formação tiraram proveito da RA para fazer revisão e consolidação de conteúdos de Estudo do Meio, nomeadamente os sistemas do corpo humano e o sistema solar. Esta atividade representou uma abordagem inovadora que ofereceu vantagens educacionais. Segundo Meirinhos (2021), uma das características mais

marcantes da RA é a capacidade de criar experiências imersivas, permitindo que os alunos interajam com os objetos virtuais sobrepostos ao ambiente real. Essa interação tridimensional torna conceitos abstratos mais tangíveis, proporcionando uma compreensão mais profunda dos conceitos.

Figuras 19, 20 e 21

Registo fotográfico das atividades de Realidade Aumentada em Estudo do Meio (Fonte: arquivo da mestrand)



Para além dos projetos e atividades desenvolvidas pelo par pedagógico, também participaram noutros projetos da escola, nos quais o seu apoio foi fundamental. Saliente-se a participação num Programa Cultural que a Câmara Municipal da Maia desenvolveu para celebrar os 50 anos do 25 de Abril colocando a comunidade educativa no centro das celebrações, com o objetivo de reforçar a compreensão e importância histórica do 25 de Abril, do ponto de vista político, social e económico. Desta forma, em conjunto com a professora cooperante e as três turmas do 6.º ano desenvolveu-se um trabalho de expressão plástica acerca da mensagem de Abril (v. Figuras 22 e 23) tendo resultado numa exposição no Fórum da Maia.

Figuras 22 e 23

Registo fotográfico da atividade de expressão plástica sobre 25 de abril (Fonte: arquivo da mestrand)



Por último, colaborou-se no âmbito da celebração do Dia do Agrupamento, tendo cada departamento organizado atividades alusivas à sua disciplina, envolvendo a participação de todas as turmas do agrupamento, do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Assim, as professoras em formação ficaram responsáveis pela sala dos Jogos Romanos (v. Figuras 24 e 25), inserida na participação de HGP.

Figuras 24 e 25

Registo fotográfico dos Jogos Romanos (Fonte: arquivo da mestrand)



Todos estes projetos e atividades contribuíram para a aquisição de habilidades importantes, como a liderança, o trabalho em equipa, a autonomia e a comunicação, que prepara os alunos para os desafios futuros, tanto na escola como na sociedade. Como refere Martins et al. (2017), as

competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória. Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.

Tendo em consideração o exposto precedente, o acompanhamento que os professores fazem dos alunos fora da escola revela-se fundamental para o seu desenvolvimento. Os professores ao envolverem-se nas atividades extracurriculares, como visitas culturais, eventos desportivos ou projetos comunitários, ampliam o processo de ensino-aprendizagem para além dos limites da sala de aula. Esta proximidade do professor fora de portas permite conhecer melhor os interesses e as dificuldades dos seus alunos e pode ajudar no apoio mais individualizado e na relação de confiança mútua.

A propósito dessas atividades ao exterior, dia 19 de fevereiro de 2024 a mestranda acompanhou as turmas do 5.º ano numa ida ao Teatro Sá da Bandeira no Porto para assistir à peça de teatro *O Príncipe Nabo*, texto dramático de Ilse Losa. Esta visita ao teatro teve como principais objetivos promover uma aprendizagem cultural e educativa, uma vez que este texto dramático fazia parte do currículo de Português.

Também no dia 16 de maio de 2024, a professora em formação acompanhou a turma de regência de HGP a uma visita de estudo ao Museu de História e Etnologia da Terra da Maia, tendo como principais objetivos promover o conhecimento *in loco* e propiciar o acesso à informação e à construção do conhecimento e os alunos terem contacto com outras realidades (v. Figuras 26 e 27). Esta visita teve carácter pedagógico e culminou com a entrega de um relatório por parte dos alunos.

Figuras 26 e 27

Registo fotográfico da visita de estudo ao Museu de História e Etnologia da Terra da Maia (Fonte: arquivo da mestrand)



Esta visita de estudo foi uma atividade muito apreciada pelos alunos, que conseguiram estabelecer várias conexões entre os elementos observados no museu e os conteúdos aprendidos em HGP ao longo do ano. Como resultado, a visita contribuiu para um reforço da aprendizagem significativa, permitindo aos alunos relacionar os conhecimentos adquiridos com a realidade, o que enriqueceu a compreensão dos temas abordados.

3.5. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, foram descritas e analisadas diversas práticas pedagógicas que a mestrand desenvolveu ao longo da PES, demonstrando a importância de uma abordagem reflexiva. A implementação de estratégias didáticas adaptadas às necessidades e contextos dos diferentes ciclos, turmas e alunos foi importante para promover uma aprendizagem significativa e mais participativa. Para além disso, a professora em formação, ao explorar métodos diversificados enriqueceu a sua própria prática pedagógica.

Acresce referir que o constante apoio e supervisão das Professoras das instituições foram fundamentais para o crescimento, a aprendizagem e o amadurecimento da prática da mestranda. Por outras palavras, as Professoras Supervisoras, com a sua experiência e conhecimento, desempenharam um papel decisivo no desenvolvimento da mestranda, fornecendo orientações, feedback construtivo e um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas adotadas. Para além disso, ajudaram a identificar os pontos fortes e as áreas a melhorar, para além de oferecerem uma base de segurança e confiança, permitindo que a professora em formação arriscasse e experimentasse novas metodologias e abordagens.

Ademais, os projetos e as atividades desenvolvidas pela mestranda ao longo do ano letivo de 2023/2024 demonstraram a importância de uma abordagem pedagógica diversificada e integrada, que vai além do currículo tradicional. Ao proporcionar aos alunos oportunidades de explorar os seus interesses, desenvolver as habilidades práticas e colaborar em projetos interdisciplinares, o conhecimento teórico foi aprofundado e a criatividade foi despertada. Além disso, as visitas de estudo e o envolvimento nas atividades culturais e comunitárias ampliaram o horizonte dos alunos, permitindo-lhes fazer conexões entre o conteúdo curricular e o mundo real. Em última análise, a integração dessas experiências no contexto escolar reflete a importância de um ensino que valoriza o desenvolvimento integral do aluno, reforçando a ideia de que a educação vai muito além da sala de aula e da escola.

4. DEBATER PARA RESPEITAR: A PROMOÇÃO DE MECANISMOS DE CORTESIA LINGUÍSTICA NO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

Resgatando o que foi mencionado no primeiro capítulo deste RE, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996). Logo, todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor (Alarcão, 2001).

Nessa linha de pensamento, a PES abrange uma dimensão investigativa obrigatória, nomeadamente o desenho e a implementação de um projeto de investigação em contexto real de estágio. Assim, nas páginas seguintes, pode-se encontrar descrito o projeto de investigação da mestranda, que assentou na promoção de mecanismos de cortesia linguística, bem como na reflexão sobre determinados valores, através de debates realizados numa turma do 4.º ano de escolaridade.

4.1. MOTIVAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO

No âmbito da componente investigativa, a professora em formação demonstrou sempre vontade de incidir na educação para os valores em contexto escolar. A par disto, as duas semanas de observação direta na turma do 4.º ano do 1.º CEB foram decisivas para a confirmação da necessidade de abordar o tema pensado inicialmente. Durante este período, a professora em formação percebeu que a turma apresentava, com frequência, comportamentos desafiadores e, por vezes, impulsivos durante os intervalos. Estes comportamentos traduziam-se em empurrões, insultos e brincadeiras mais bruscas.

Na sequência das situações descritas, era promovido um diálogo em sala de aula, com o intuito de se compreender o sucedido. Porém, devido à dificuldade em manter uma conversa estruturada, já que os alunos frequentemente se interrompiam, falavam ao mesmo tempo ou se exaltavam, tornava-se difícil aprofundar a discussão sobre os comportamentos inadequados. Assim, para restaurar rapidamente a ordem e encerrar o conflito, a professora cooperante optava por medidas imediatas, como a aplicação de consequências. Essa abordagem, no entender da mestranda, contribuía para uma resolução temporária, mas deixava em aberto oportunidades para que os alunos refletissem sobre o impacto das suas ações e desenvolvessem formas de aprimorar o seu comportamento.

Perante o exposto, a escassa reflexão sobre os comportamentos desajustados evidenciou a importância da criação de oportunidades de diálogo entre os alunos, para discutir valores e melhorar as formas de interação, com recurso a mecanismos linguísticos de cortesia.

4.2. ENQUADRAMENTO CIENTÍFICO E PEDAGÓGICO

Aquando da realização de um projeto de investigação, torna-se fundamental a revisão da literatura, uma vez que esta, segundo Oliveira e Ferreira (2014), apresenta uma análise crítica dos trabalhos que foram publicados sobre o objeto de estudo. Por isso, os objetivos da revisão da literatura são a clarificação das ideias sobre o tema e a definição mais precisa do mesmo, assim como a identificação da sua relevância.

Para o levantamento bibliográfico começa-se com a seleção de palavras-chave, que são um conjunto de termos através dos quais o investigador considera que pode encontrar as fontes que lhe interessam. Após a realização deste processo, a mestranda apresenta, de seguida, o resultado das leituras das fontes selecionadas.

4.2.1. A COMUNICAÇÃO ORAL NA AULA DE PORTUGUÊS

De acordo com Luna (2016), a língua faz parte de um sistema, mas também está ligada a atividades sociais, ou seja, é algo prático e concreto. De uma forma mais funcional, a língua não é vista como uma coisa abstrata, mas como algo que depende do contexto em que é usada, por isso tem uma natureza variada. Por outras palavras, a língua é um fenómeno variado (com várias formas de se manifestar), dinâmico (que muda com o tempo), histórico e social (resultado das práticas sociais e históricas), indeterminado em termos de significado e estrutura (porque depende das condições em que é usada) e que se manifesta em situações concretas, como textos e discursos (Marcuschi, 1997, citado por Luna, 2016). A definição de língua apresentada por Marcuschi, que a descreve como um fenómeno variável e social, reforça a importância de trabalhar a Oralidade na aula de Português. De facto, ao priorizar a Oralidade, os alunos desenvolvem habilidades comunicativas essenciais para interagir de forma eficiente nas diferentes situações, além de compreenderem as variações linguísticas presentes no dia a dia. Assim, esta abordagem contribui para uma perceção mais abrangente e contextualizada da língua, preparando os alunos para a utilizarem de forma flexível e adequada aos diversos cenários em que se inserem.

Todavia, tal como refere Emília Amor (1993), o oral é talvez a zona do ensino-aprendizagem da língua materna e, provavelmente, não só no caso do Português, em que se pode detetar um maior número de equívocos e a que, em contradição, menor atenção se dedica. Em parte, porque é a forma de linguagem que primeiro se adquire e se domina, a que ocorre como mais «natural» e a que permite maior espontaneidade e expressividade como suporte permanente da comunicação (p. 62). Além disso, durante muito tempo, o oral não foi suficiente e rigorosamente estudado. As descrições das línguas, as gramáticas, eram, no essencial, gramáticas da língua escrita.

Aliás, de acordo com Magalhães (2008), “ainda existe hodiernamente uma supervalorização da escrita na escola, levando a uma posição de supremacia das culturas letradas ou, até mesmo, dos grupos que dominam a escrita” (pp. 138-139). A linguística moderna veio pôr em relevo a realidade oral e interacional da linguagem, mas a sua especificidade continuou a ser ignorada nos estudos sobre análise do discurso e da interação (Amor, 1993).

A valorização do oral na educação restringiu-se a intenções teóricas, sem se traduzir em práticas eficazes, baseando-se na crença de que a verbalização espontânea resolveria as questões linguísticas. Tal como afirma Emília Amor (1993), no contexto pedagógico, através da Psicologia e da Pedagogia, a comunicação oral passou a ser progressivamente valorizada, mas isso refletia-se principalmente em declarações de intenções e princípios ligados a modelos de ensino-aprendizagem centrados no aluno, além de práticas que muitas vezes eram superficiais, baseadas na ideia de que a verbalização simples e imediata resolveria todos os problemas relacionados com a aquisição e a especialização linguístico-comunicativa no ambiente educacional.

Nesta senda, Travaglia (2000), citado por Magalhães (2008), defende que, se entre os objetivos de ensino da língua portuguesa se integrar o desenvolvimento da competência discursiva dos falantes, a oferta de um registo mais culto da sua língua materna e a promoção de uma reflexão crítica sobre as questões da linguagem, torna-se indispensável incorporar o trabalho com a Oralidade nas práticas pedagógicas. Neste contexto, ao recuperar a perspetiva de Emília Amor (1993), percebe-se que o desenvolvimento da habilidade de expressão oral do aluno requer, portanto, a criação de momentos e condições no ambiente pedagógico que permitam o exercício da fala com diferentes objetivos, o que implica também respeitar e ouvir a palavra do outro. Deste modo, a aprendizagem da Oralidade é, essencialmente, uma experiência social. Considerando que os alunos já possuem um bom domínio de sua língua, é importante proporcionar esses espaços de interação.

Como refere Luna (2016), “a necessidade de realização de um trabalho didático com a Oralidade é fato indiscutível” (p. 31). Portanto, assim como destaca Marcuschi (1996), citado por Magalhães (2008), cabe à escola tomar algumas decisões que tornem as suas atividades menos burocráticas e dominadoras e mais coerentes e produtivas, numa postura condizente com uma conceção de língua mais social. Nesse âmbito, Monteiro et al. (2013) consideram que a promoção da observação e da análise do uso da língua, em sala de aula, facilitará a tomada de consciência, por parte dos alunos, de que a fala se constrói no âmbito de práticas dialógicas, desenvolvendo a habilidade de fazer escolhas apropriadas de acordo com os objetivos da comunicação e as características dos interlocutores. Por isso, na ótica de Emília Amor (1993), a escola deve incluir

nos seus planos curriculares objetivos relacionados com as habilidades funcionais, que estão ligadas a técnicas discursivas específicas, como as de comunicação oral, incluindo, por exemplo, o debate.

4.2.2. O DEBATE

A autora Emília Amor (1993) apresenta o debate como uma técnica de comunicação que, longe de ser espontânea ou natural, exige um nível de planeamento e organização por parte dos interlocutores. Embora, na experiência quotidiana, as práticas orais sejam frequentemente vistas como algo imediato e sem formalidade, a autora citada reconhece que em situações mais estruturadas, como nas celebrações sociais (aniversários, casamentos, etc.), a comunicação também segue certos padrões, ainda que de forma mais implícita. Só em circunstâncias excecionais é que o falante toma consciência da necessidade de seguir determinadas normas linguísticas, de acordo com os códigos sociais e culturais do grupo ao qual pertence. Contudo, à medida que a complexidade das interações sociais aumenta, a comunicação torna-se mais elaborada e formalizada, especialmente nos domínios cívico, académico e profissional. O ambiente escolar, por exemplo, assume um papel central nesse processo, ao incluir nos seus planos curriculares o desenvolvimento de habilidades comunicativas funcionais. Nesta perspetiva, a escola passa a promover não apenas a aquisição do conhecimento, mas também o aperfeiçoamento de competências que favoreçam a participação ativa na sociedade, através do uso de técnicas discursivas específicas, como a exposição, a entrevista e o debate.

Centrando a atenção no debate, este, enquanto técnica de comunicação, destaca-se pela sua estrutura mais rigorosa, exigindo uma planificação cuidada e o uso de regras que controlam a participação dos participantes. Assim como outras técnicas orais, o debate não ocorre de forma aleatória, pois depende de um conjunto de normas e estratégias discursivas que garantem a sua eficácia, permitindo que os participantes articulem as suas ideias de forma clara, cortês e estruturada. Nesse contexto, Emília Amor (1993) vê o debate como uma técnica indispensável no

ambiente educacional, em que a comunicação deixa de ser uma habilidade intuitiva e torna-se uma prática mais estratégica, baseada em regras e objetivos específicos, fundamentais para a interação em sociedade. Portanto, a incorporação dessas técnicas no currículo escolar promove o desenvolvimento do oral e a formação de cidadãos críticos e participativos, aptos a expressar as suas ideias de forma argumentativa e construtiva.

No que concerne à organização do debate, há que referir que esta forma de discussão em grupo é orientada e regulada por um moderador e centrada num tema previamente estabelecido. Antes de se dar início ao debate, é fundamental a existência de um momento de preparação que comporta a escolha de um moderador, que tem um domínio considerável do tema em foco, e a fixação dos objetivos e das regras a que a participação dos intervenientes deve atender, como o modo e o tempo de tomada da palavra, o papel do moderador, a possibilidade de diálogo, as interpelações, etc. Posto isto, o desenvolvimento do debate faz-se por etapas. Em primeiro lugar, é feita uma introdução destinada à apresentação do tema e dos participantes, depois segue-se o recordar das regras e, por fim, há um momento de discussão. O debate dá-se por concluído quando o tempo ou a matéria se considerarem esgotados, podendo ainda existir um balanço final.

Contudo, e tal como indica Brenifier (2005), citado por Sánchez Prieto (2007), o debate académico, tal como é concebido nos Estados Unidos, na Inglaterra ou na Irlanda, difere notavelmente da conceção de debate nas salas de aula da Europa. Assim, neste continente, por vezes, assiste-se a uma mistura do debate com outros conceitos semelhantes, mas nunca iguais, como discussão, assembleia, controvérsia, diatribe ou disputa.

Numa tentativa de clarificar a distinção entre debate e discussão, Cattani (2003), citado por Sánchez Prieto (2007), define o debate como uma “competição (um desafio) entre dois antagonistas, em que, ao contrário do que acontece numa simples discussão, existe um terceiro (um juiz, uma audiência) cuja aprovação as partes procuram dois contendores” (p. 2).

Acresce referir que, de acordo com Gonçalves (2009), as transformações que os géneros orais sofrem com a escolarização são variações importantes, que devem considerar aspetos essenciais,

como a possibilidade de aprendizagem dos alunos, os objetivos de natureza ética que a escola coloca para o ensino e a adaptação da função de determinado género oral. Por exemplo, na realização do debate em aula, a sua função será alterada, diferenciando-se da função do debate televisivo por exemplo. Assim, a exposição dos alunos aos géneros orais mais complexos, de domínio público, exige que o professor execute as transformações e variações necessárias, para que o género oral debate em sala de aula não seja confundido com o género oral conversa ou discussão. Nem mesmo pode ser considerado um debate público regrado ou deliberativo, pois o ambiente escolar determina as suas transformações.

4.2.3. A CORTESIA LINGUÍSTICA

Em primeiro lugar, importa clarificar que a pragmática, segundo Deza et al. (2022), citados por Moyón-Coronel et al. (2024), é a área de estudo que se dedica ao uso da linguagem em função do contexto e dos interlocutores envolvidos na comunicação. Este campo investiga a forma como os falantes produzem e interpretam enunciados, tendo em conta o ambiente em que se encontram e considerando fatores extralinguísticos, como a intenção comunicativa, o contexto sociocultural, o conhecimento compartilhado entre as pessoas e outros aspetos contextuais relevantes. Deste modo, a pragmática vai além da análise gramatical, explorando aspetos fundamentais para entender como a comunicação eficiente acontece no quotidiano e em diferentes contextos sociais e educacionais.

No ambiente educativo e comunicacional, a pragmática é crucial para entender como os indivíduos ajustam a linguagem em diferentes ambientes (Sánchez et al., 2019, citados por Moyón-Coronel et al., 2024). Melhor dizendo, envolve a capacidade de adaptar o discurso ao contexto, interpretar intenções implícitas e gerenciar aspetos como tom, cortesia e normas sociais, promovendo uma comunicação competente e o desenvolvimento de habilidades sociais nas situações educacionais e profissionais.

A integração da pragmática nos currículos escolares, segundo Dewey (2022), citado por Moyón-Coronel et al. (2024), revela-se uma “necessidade imperativa para preparar os estudantes para os desafios comunicativos de uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada. Porém, frequentemente, os programas educativos concentram-se no desenvolvimento de habilidades linguísticas e gramaticais, deixando de lado o ensino explícito das habilidades pragmáticas” (p. 3952). Tal facto pode fazer com que os alunos apresentem um bom domínio das regras gramaticais, mas encontrem dificuldades em adaptar-se a diferentes situações comunicativas e sociais. Por isso, integrar a pragmática nos currículos significa ajustar os programas de ensino para incorporar atividades e recursos que desenvolvam essas competências de forma gradual e organizada. Além disso, a inclusão da pragmática promove uma aprendizagem mais abrangente, ao reconhecer e valorizar as variações individuais na forma de interpretar e usar a linguagem, preparando os alunos para uma participação ativa e bem-sucedida na sociedade atual.

Neste sentido, a comunicação, independentemente da forma como ocorre, envolve sempre um esforço de adaptação e colaboração, realizado em maior ou menor grau pelos envolvidos, com base em certos princípios. Para descrever as regras que regem os atos comunicativos, Grice (1968), citado por Emília Amor (1993), formulou as seguintes máximas reguladoras da interação: *i)* “máxima da quantidade” (ser informativo na medida certa, isto é, não dizer mais nem menos do que o necessário); *ii)* “máxima de qualidade” (ser sincero, isto é, não veicular informação falsa ou para a qual não existe prova suficiente); *iii)* “máxima da revelação” (ser relevante, isto é, mobilizar informação pertinente quanto ao discurso anterior); e *iv)* “máxima do modo” (ser claro, isto é, evitar um discurso obscuro e ambíguo, longo e desordenado). Estas máximas, que regulam a interação comunicativa, estão diretamente ligadas à cortesia verbal, pois garantem que a comunicação seja, para além de produtiva, respeitosa e adequada ao contexto, promovendo um ambiente de diálogo onde as normas sociais e de respeito mútuo são observadas.

Na perspetiva de Silva (1951), citado por Rodrigues (2003), a cortesia é a demonstração externa de respeito, comedimento, urbanidade e bom comportamento para com os outros, de acordo com as normas da boa educação que caracterizam uma pessoa cortês. Este princípio regula o discurso, que está fortemente relacionado com os valores de respeito, empatia e civilidade. A par disto, a

cortesia manifesta-se através de formas e fórmulas verbais, entoação da voz e outros aspetos da comunicação, que orientam a maneira como nos dirigimos aos outros, com o intuito de estabelecer um diálogo respeitoso e cordial. Aliás, de acordo com Carreira (2014), “a “cortesia” (ou a “delicadeza” ou a “polidez”) tem uma importância primordial não só nas relações interpessoais mas também nos diferentes domínios da vida em sociedade” (p. 28).

Acresce referir que, como indica Cunha (2016), por dever social e moral, geralmente evita-se ferir a suscetibilidade do nosso interlocutor com a rudeza de uma ordem. Entre os numerosos meios de que se serve para enfraquecer a noção de comando, devemos ressaltar, pela sua eficiência, o emprego de fórmulas de polidez ou de civilidade, tais como: por favor, por gentileza, digne-se de, tenha a bondade de, etc.

Note-se, ainda, que, na perspetiva de Leech (1983), citado por Marques (2014), “a cortesia verbal não é um fenómeno episódico, antes se representa como um princípio pragmático, o «princípio de regulação social das interações»” (p. 146). Ou seja, esse princípio orienta o modo como nos comportamos verbalmente, ajustando a nossa linguagem para se adequar às normas sociais e ao contexto em que estamos.

Na ótica de Fernandes (2010), “não é necessariamente verdade que um ato ilocutório tenha ou não, por si mesmo, cortesia. Esta pode ser faseada, para Leech, numa escala de custo e benefício, quer para o locutor quer para o ouvinte (p. 41). Assim, quando um ato ilocutório resulta no custo maior para o locutor, envolve um custo menor para o ouvinte, ou seja, mais benefício para este último e menos para o primeiro. Portanto, quanto maior o benefício para o ouvinte e maior o custo para o locutor, mais cortês será o ato ilocutório. Um exemplo de estratégia para tornar um ato ilocutório mais cortês é o uso de atos indiretos, que correspondem à realização de um ato de fala cujo enunciado literal/gramatical não evidencia explicitamente a intenção comunicativa do locutor.

4.2.3.1. Mecanismos de cortesia linguística

Clarificado o conceito de cortesia linguística, importa, agora, apresentar alguns exemplos de mecanismos linguísticos de cortesia que, idealmente, devem ser promovidos no contexto escolar.

Numa primeira instância, salienta-se o uso de fórmulas básicas de cortesia, como o agradecimento. Mais concretamente, o agradecimento é uma fórmula de cortesia que demonstra respeito, educação e consideração pelo interlocutor. Dentro de outras fórmulas, agradecer ocupa um papel central, sendo um gesto linguístico que reflete gratidão e reconhecimento. Ao utilizar a fórmula de agradecimento num discurso, a escolha das palavras pode variar conforme o contexto, a relação entre as partes ou o grau de formalidade. No entanto, as funções são sempre as mesmas, ou seja, suavizar o pedido ou comentário, reforçar o respeito e estabelecer ou manter boas relações interpessoais. De acordo com Carreira (1995), citado por Rodrigues (2003), ao nível da língua encontram-se as formas corteses convencionais, tais como as formas de tratamento, as fórmulas de saudação ou cumprimento, de agradecimento, de felicitação e de desculpa.

Por sua vez, destaca-se o uso de fórmulas de pedido de desculpas. Na perspetiva de Carreira (2001), citado por Seara (2017), “os pedidos de desculpa explícitos são fórmulas lexicalmente explícitas (...), são estratégias de minimização da ofensa que visam o equilíbrio da relação interacional, reduzindo os efeitos indesejados” (p. 314). Assim, pedir desculpa é uma estratégia linguística de mitigação que tem por objetivo transformar o que pode ser tomado como uma ofensa em algo aceitável.

Acrescentando, evidencia-se o uso de expressões de incerteza. Nestes mecanismos linguísticos de cortesia, também está presente a pergunta epistémica “Será que...”. Neste âmbito, Kerbrat-Orecchioni (1991), citado por Seara (2017), advoga que a formulação interrogativa epistémica “exprime dúvida e visa atenuar um ato diretivo, veiculando, assim, a dúvida sobre a exequibilidade do cumprimento, o que se traduz na minimização da imposição” (p. 311).

De igual forma, assinala-se o uso do tipo de frase interrogativa. Tal como Blum-Kukka, House e Kasper (1989), citados por Seara (2017), reiteraram no seu estudo, a questão é considerada uma estratégia de atenuação, dado que restringe menos a liberdade do interlocutor, deixando-lhe a possibilidade, ou não, de responder.

Existem, ainda, tempos verbais e modos verbais que estão especialmente associados à cortesia: o pretérito imperfeito do indicativo, o condicional e o imperativo (Fernandes, 2010). Os verbos mais comuns nesse contexto são "querer" e "poder" no pretérito imperfeito (como "podia" e "queria"), usados pelo locutor para expressar desejos ou pedidos de maneira cortês, visando uma resposta favorável do ouvinte e podendo, ou não, incluir expressões como "por favor" ou "se faz favor".

Em relação ao uso do pretérito imperfeito, Cuesta e Luz (1971), citados por Rodrigues (2003), já haviam referido que este tempo pode substituir o presente do indicativo, como forma de polidez, para atenuar uma afirmação ou um pedido, destacando que tal emprego constitui o chamado imperfeito de cortesia. Assim, Rodrigues (2003) afirma que o imperfeito do indicativo, em Português, como noutras línguas, é, de facto, um tempo de cortesia, pela desatualização temporal e consequente atenuação dos atos diretivos que realiza ou acompanha. Para além disso, Fernandes (2010) reforça, ainda, que “o Imperfeito do Indicativo designa um facto ainda não concluído, uma ideia de continuidade, de duração do processo, sendo importante na expressão de cortesia, timidez, amabilidade” (p. 45).

O condicional é visto como uma forma de suavizar ou atenuar as falas, especialmente quando se fazem afirmações ou argumentos (Haverkate, 1994, citado por Rodrigues, 2003). Este modo verbal ajuda a tornar as declarações menos categóricas ou mais suaves, evitando impor uma certeza absoluta. A par disto, o condicional também é utilizado para suavizar pedidos ou instruções, tornando-os mais educados e menos diretos, tanto quando são expressos de forma direta (como um pedido claro) ou indireta (como uma sugestão). Portanto, o condicional serve para tornar a comunicação mais cortês e menos impositiva. Acresce referir que, na perspetiva de Fernandes (2010), o condicional “é provavelmente o tempo verbal que denota uma maior cortesia

entre os interactantes e que mostra que estes estão mais afastados social e discursivamente” (p. 45).

No que diz respeito ao uso do modo imperativo, tal como Rodrigues (2003) aponta, “embora seja o modo verbal que menos formas próprias tem, é, todavia, o que mais valores semânticos e pragmáticos pode expressar, tanto em enunciados afirmativos como negativos” (p. 193). Este modo possui formas próprias e supletivas, sendo associado à realização de atos diretivos com o objetivo de influenciar as ações do interlocutor. Além disso, valores de imperatividade podem ser expressos por formas verbais de outros modos e tempos, ou por meios linguísticos alternativos, como fórmulas de polidez, para atenuar a força de uma ordem. A entoação e o contexto desempenham um papel essencial na interpretação pragmática dos enunciados imperativos, podendo suavizar ou intensificar seu efeito. Como advoga Fonseca (1993), citado por Rodrigues (2003), o imperativo é um modo utilizado, sobretudo, em situações onde há uma diferença de status ou autoridade entre o locutor e o interlocutor. Nesses casos, há um esforço linguístico chamado "trabalho de figuração" que tenta suavizar ou ajustar essa desigualdade. Esse trabalho de figuração é, na prática, o uso de estratégias para tornar o enunciado mais polido ou delicado, reduzindo a sensação de imposição direta e tornando a comunicação mais equilibrada e respeitosa. Assim, mesmo em situações de assimetria, a linguagem pode ser ajustada para preservar a relação entre as pessoas envolvidas.

4.2.4. A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

Valente (1989) advoga que a educação para os valores se realiza em todos os momentos, permeando o *curriculum* e influenciando tanto as interações interpessoais na escola como as relações desta com a família e a sociedade. A par disto, sublinha que a aprendizagem das relações interpessoais começa na família, mas a escola também desempenha um papel essencial no desenvolvimento e na reflexão sobre a aprendizagem. As múltiplas interações dos jovens, tanto entre si quanto com outras pessoas, criam um ambiente favorável para a aprendizagem e o

aperfeiçoamento das suas habilidades relacionais, gerando benefícios para eles próprios e para aqueles que se encontram ao seu redor.

Neste sentido, tal como indica Patrício et al. (1997), a escola tem como finalidade essencial promover os valores e esta promoção implica o conhecimento dos problemas axiológicos fundamentais. Assim, é fundamental reconhecer e descrever os valores que devem ser incentivados, bem como as metodologias para a sua promoção no ambiente escolar, considerando que fomentar valores é distinto de incutir valores. Ou seja, os valores devem ser cultivados na escola através de experiências que respeitem a liberdade e a autonomia dos alunos, permitindo que a escola favoreça, de facto, a compreensão e a vivência desses valores entre os alunos.

Como refere Valente (1989), o ensino dos valores na escola manifesta-se em todas as disciplinas, nomeadamente “nas aulas de Português, nos textos escolhidos, na caracterização das personagens, na auto-expressão que é mais premiada, desencorajada ou mesmo reprimida” (p. 2). Para a autora citada, os “jogos de papéis” na aula consistem numa “estratégia que ajuda os alunos a explorarem sentimentos atuando no lugar de pessoas reais ou imaginárias em situações onde os seus sentimentos e valores vêm ao de cima. Incidentes com valores e dilemas morais proporcionam muitas possibilidades” (pp. 12-13).

Neste contexto, há que convocar o PASEO, visto que também reforça a finalidade da escola em promover os valores junto dos alunos, quando sublinha que “todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola” (Martins et al, 2017, p. 17).

Por seu turno, o programa de Cidadania e Desenvolvimento, conforme refere Valente (1989), introduz no sistema escolar uma nova área curricular obrigatória, explicitamente voltada para a formação pessoal e social dos alunos. A autora destaca que um programa de educação para os valores só será competente quando, além da educação explícita promovida por essa área curricular, todas as disciplinas colaborarem na contínua reflexão sobre as questões que devem ser discutidas. Para além disso, é fundamental que toda a atmosfera da escola reflita essa

preocupação, não apenas de forma explícita, mas também através do que tem sido denominado "currículo oculto".

4.3. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

Para dar início ao processo de investigação, a mestranda começou por definir a questão-problema, uma vez que o problema é a base do processo de pesquisa. Tal como sugerem Oliveira e Ferreira (2014), a ciência e o conhecimento científico surgem da dúvida e da curiosidade e o desafio é definir o problema que o investigador procura resolver. Normalmente, o problema de pesquisa é formulado como uma questão, pois reflete a curiosidade e o desejo de descobrir, elementos centrais no processo de produção do conhecimento científico.

Autores como Quivy et al. (1992) salientam também que, com a questão de partida, o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. Assim, a pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação e, para desempenhar corretamente a sua função, deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência.

Tendo em consideração o exposto precedentemente, a professora em formação formulou a seguinte questão de partida: *De que forma a técnica de comunicação debate, em que se discutem valores, pode potenciar a adoção de mecanismos linguísticos de cortesia por parte de alunos do 4.º ano de escolaridade?*

Colocada a questão, delineou-se um objetivo geral para o estudo, que consiste em relacionar a técnica de comunicação debate com o desenvolvimento de mecanismos linguísticos de cortesia e a educação para os valores. Agregados a este objetivo, encontram-se outros mais específicos, designadamente: *i)* promover o desenvolvimento da consciência de diferentes mecanismos linguísticos de cortesia e de competências de comunicação oral; *ii)* sensibilizar os alunos para a

importância dos valores nas relações interpessoais; e *iii*) refletir sobre a promoção da cortesia linguística e da educação para os valores nos documentos reguladores de ensino do 1.º CEB.

4.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A Investigação-Ação é um processo contínuo e em constante transformação. Assim como defende Kemmis (2007), citado por Cardoso e Rego (2017), a Investigação-Ação desenrola-se segundo um processo cíclico e dinâmico, que engloba quatro fases (planificação, ação, observação e reflexão), a partir das quais se podem delinear novos planos, ações, observações e reflexões. Esta atividade é fundamental, permitindo reajustamentos e alterações a executar em futuras ações, num próximo ciclo, “ao longo de uma espiral autorreflexiva de ciclos” (p. 25).

Tendo em conta a intenção investigativa da mestranda, a metodologia adotada correspondeu a uma aproximação à metodologia de Investigação-Ação, visto que, como defende Coutinho et al. (2009), sempre que se coloca a possibilidade ou mesmo a necessidade de proceder a mudanças, intervindo na reconstrução de uma realidade, esta metodologia afirma-se como a mais adequada.

Seguindo esta metodologia, a mestranda planeou, numa primeira instância, a sua ação, observou o resultado e, posteriormente, refletiu sobre a mesma, com o objetivo de modificar a realidade dos alunos. Procedeu-se desta forma, uma vez que, tal como refere Zuber (1996), citado por Coutinho (2009), fazer Investigação-Ação implica planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia a dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas. Ou seja, o propósito final da Investigação-Ação é promover melhorias nas práticas e aumentar a compreensão dos professores sobre as suas práticas.

Portanto, citando Bogdan (1994), “a Investigação-Ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais (...). A Investigação-Ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (pp. 292-293).

Para além disso, tendo como base os estudos de Silva et al. (2005), citado por Paiva et al. (2021), também faz parte da metodologia de investigação a análise de conteúdo, que consiste em dividir o discurso em partes menores e identificar elementos ou categorias que permitem agrupar as representações observadas. A partir dessa organização, é possível reconstruir os significados e obter uma compreensão mais detalhada da forma como o grupo estudado interpreta a realidade.

Nesse âmbito, Weber (1990), citado por Lima (2013), advoga que “a análise de conteúdo é uma técnica que permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos” (p. 7).

4.4.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A seleção das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados consiste numa etapa de relevo no desenvolvimento de um projeto de investigação e encontra-se dependente da questão de investigação definida, bem como do objeto de estudo e do próprio contexto. Assim sendo, de seguida, apresentam-se, sumariamente, as opções feitas pela mestranda.

Observação

Segundo Silva (2014), o ato de observar é fundamental para desenvolver as capacidades humanas e, na sua essência, é o mecanismo que possibilita um ciclo de identificar, conhecer, reconhecer e proporcionar a síntese frequente sobre o conhecimento dos fenómenos que nos cercam. Cardoso e Rego (2017) acrescentam que a observação tem em vista a recolha sistemática de dados

necessários à obtenção de informação fidedigna, com a função de documentar os efeitos da ação levada a cabo.

No que diz respeito a este projeto de investigação, a observação que a mestranda desenvolveu foi direta e naturalista, com dois momentos: não participante e participante. Num primeiro momento, tratou-se de uma observação direta, naturalista e não participante, dado que se realizou no contexto real e, no início da PES, apenas se observou o grupo, sem qualquer envolvimento direto nas atividades, com o intuito de se realizar uma avaliação diagnóstica dos alunos. Subsequentemente, no desenrolar do projeto, a professora em formação procedeu a uma observação direta, naturalista e participante, uma vez que se continuou a observar no contexto real, mas fez-se parte das atividades do grupo e participou-se nelas.

Registo áudio dos debates

Na sua investigação, a mestranda utilizou áudios como uma ferramenta de recolha de dados, que possibilitaram a captura das interações dos alunos durante os debates. As gravações áudio proporcionaram uma análise mais detalhada e precisa, possibilitando voltar a ouvir as situações e identificar nuances nas intervenções dos participantes. Este recurso permitiu à mestranda obter informações valiosas sobre o discurso dos alunos, favorecendo uma análise aprofundada e mais rigorosa.

Grelha de análise de conteúdo

Relativamente ao uso de mecanismos linguísticos de cortesia, por parte dos participantes, nos debates, há que destacar que a mestranda elaborou uma grelha de análise de conteúdo. Esta técnica é utilizada para interpretar e categorizar os dados qualitativos de maneira sistemática e objetiva. Por isso, o principal objetivo foi identificar padrões no discurso dos alunos para, assim, ser possível responder à questão de partida formulada pela mestranda no início da pesquisa.

Assim, procurou-se avaliar se existiu ou não progresso na utilização de mecanismos de cortesia pelos alunos, através de uma grelha de análise de conteúdo elaboradas pela mestranda para o efeito. Essa grelha de análise é composta por categorias e subcategorias de análise que serão apresentadas e explicadas no subcapítulo 4.6. *Tratamento e análise de dados*.

4.4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Relativamente à caracterização dos participantes do projeto de investigação, o grupo era constituído por 23 alunos do 4.º ano de escolaridade (15 do sexo masculino e oito do sexo feminino). Neste grupo, estavam incluídas cinco crianças com NAS à Aprendizagem e à Inclusão, sendo que três alunos beneficiavam de medidas universais, um beneficiava de medidas seletivas e um outro de medidas adicionais (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho). Os dois alunos com medidas seletivas e adicionais, aquando das intervenções do projeto de investigação, encontravam-se com a professora de apoio ou na terapia da fala, pelo que não participaram em nenhuma intervenção. Acresce referir que a turma era, em geral, participativa e interessada, mas apresentava fragilidades ao nível das competências pessoais e sociais, tais como a escuta atenta e o respeito pelo outro, a tomada de vez nas interações e a gestão de conflitos.

4.5. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste subcapítulo, serão apresentados os dados do projeto de investigação e, como tal, incluir-se-á a análise de documentos orientadores relevantes para a prática pedagógica, como as AE de Português dos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB, com foco na cortesia linguística; o PASEO; e as orientações sobre Cidadania e Desenvolvimento, com destaque para o ensino dos valores. Além disso, serão expostos os dados obtidos nas quatro sessões de debate realizadas pela mestranda com os alunos do 4.º ano de escolaridade, as quais permitiram o desenvolvimento das

habilidades de argumentação, a utilização de mecanismos de cortesia linguística e a promoção de valores.

4.5.1. A CORTESIA LINGUÍSTICA E A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES NOS DOCUMENTOS REGULADORES DE ENSINO

Em relação às AE de Português, no domínio Oralidade, ao nível da Expressão Oral, encontram-se recomendações no que concerne à cortesia linguística desde o 2.º ano até ao 4.º ano de escolaridade. Mais especificamente, no 2.º ano de escolaridade, os alunos devem ser capazes de “usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia” (p. 6). Para além disso, os alunos devem ser capazes de “formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor” (p. 6). É também no 2.º ano de escolaridade que as AE sugerem, como ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos, a “simulação de diferentes papéis interacionais em jogos dramáticos que envolvam situações e finalidades comunicativas diversas (por exemplo, concordar com uma opinião ou rebatê-la num debate)” (p. 6). Em relação ao 3.º ano de escolaridade, é recomendado que os alunos sejam capazes de “gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia” (p. 6). Por seu turno, no 4.º ano de escolaridade, os alunos devem ser capazes de “pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros” (p. 6). De referir também que ao nível da Compreensão Oral, no 1.º ano encontra-se “Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades” (p. 6) (Ministério da Educação).

Atendendo ao apresentado anteriormente, pode-se afirmar que as AE de Português, especialmente no que diz respeito ao domínio Oralidade e à promoção da cortesia linguística, apresentam uma progressão nas necessidades de desenvolvimento das competências de comunicação dos alunos. Desde o 1.º até ao 4.º ano de escolaridade, as AE fazem referência ao respeito pelas normas de convivência social e ao uso adequado da linguagem em contextos orais,

muito embora se centrem somente no domínio Oralidade, não existindo qualquer recomendação ao nível do domínio Escrita. A primeira recomendação relevante no domínio Oralidade, de acordo com as AE do 2.º ano de escolaridade, destaca a capacidade de os alunos utilizarem a palavra no momento apropriado, empregarem formas de tratamento adequadas e garantirem a cooperação e a cortesia nas interações orais. Além disso, o destaque em formular perguntas e respostas pertinentes à situação e ao interlocutor representa uma preparação essencial para uma comunicação eficaz, especialmente em contextos sociais. A introdução de atividades práticas, como simulações de papéis interacionais em jogos dramáticos, é um recurso pedagógico que permite aos alunos vivenciar diferentes contextos comunicativos e praticar habilidades de argumentação e contra-argumentação, como no caso do debate. Esta abordagem é fundamental para o desenvolvimento de competências orais, pois vai além da teoria, proporcionando aos alunos experiências concretas que facilitam a interiorização dos princípios de cortesia linguística. No 3.º ano de escolaridade, a recomendação para os alunos gerirem adequadamente a tomada de vez, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia, reforça a importância de um diálogo equilibrado e cortês. Já no 4.º ano de escolaridade, o foco na gestão do tempo de palavra e na capacidade de pedir e tomar a palavra de forma adequada enfatiza a necessidade de se desenvolverem habilidades de organização discursiva, respeitando a tomada de vez dos outros e garantindo a fluidez das interações. A construção dessas competências linguísticas e sociais exige um acompanhamento contínuo e reflexivo por parte dos professores, para garantir que os alunos, para além de compreenderem a teoria da cortesia linguística, pratiquem eficazmente e em diversas situações comunicativas.

Já no que diz respeito ao PASEO, neste documento pode-se encontrar a referência aos valores, que, no âmbito do sistema educativo, “são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (p. 9). Os valores são compreendidos como aspetos éticos que se manifestam nas ações das pessoas e na forma como justificam as suas atitudes e comportamentos. Eles refletem a interação entre a realidade, a personalidade e o contexto em que as pessoas estão inseridas, sendo expressos por meio das atitudes, comportamentos e ações que adotam.

Entre os princípios que orientam, justificam e dão sentido ao PASEO, destaca-se a sua base humanista. Este princípio reforça que “a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (p. 13). Além disso, no que concerne aos valores, “todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola, a seguir enunciados” (p. 17).

Neste âmbito, Martins et al. (2017) considera que o PASEO atribui uma relevância central ao ensino dos valores, reconhecendo-os como pilares essenciais para a formação de cidadãos plenos e responsáveis. O documento vai além da aquisição de competências cognitivas e técnicas, destacando a necessidade de os alunos desenvolverem uma base ética e moral sólida. Essa formação capacita-os para agir com responsabilidade, respeito e solidariedade no contexto social.

Os valores são integrados no currículo como princípios orientadores da prática educativa, com o propósito de formar indivíduos que compreendem a importância dos seus direitos e dos seus deveres, que agem de forma consciente e construtiva e que colaboram para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Desta forma, o PASEO prepara os alunos para o mercado de trabalho, para os desafios académicos e, também, para as complexidades da vida em comunidade.

Para além disso, também se encontra no PASEO informação relativa à tolerância e à empatia, ao nível da área “relacionamento interpessoal”, que diz respeito às interações sociais com os outros. Mais concretamente, espera-se que os alunos sejam capazes de “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (p. 25). A informação presente no PASEO relativa à capacidade de “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade” e de “aceitar diferentes pontos de vista” reflete os princípios da cortesia, que orientam o uso adequado da linguagem para estabelecer diálogos corteses, promover o convívio harmonioso e fortalecer o desenvolvimento das relações interpessoais.

No que toca ao documento regulador de Cidadania e Desenvolvimento para o ensino básico (2016), é possível observar uma estreita ligação com os princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Com efeito, os valores da cidadania estão profundamente integrados no currículo escolar, refletindo a necessidade de preparar os alunos não apenas para o conhecimento académico, mas também para a formação de uma personalidade plena, pautada por atitudes responsáveis e um forte sentido de cidadania. A referida lei estabelece que o sistema educativo deve ser organizado de modo a promover o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo tanto os aspetos cognitivos, como os espirituais, estéticos, morais e cívicos, garantindo uma educação que promova a reflexão consciente sobre esses valores.

Este documento regulador de Cidadania e Desenvolvimento destaca a cidadania de forma mais intensa na educação com o objetivo de garantir que crianças e jovens portugueses adquiram os direitos e deveres necessários para, no futuro, se tornarem adultos com uma postura cívica que promova a igualdade nas relações, a aceitação da diversidade, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização dos princípios e valores da cidadania no contexto nacional.

4.5.2. OS DEBATES PROMOVIDOS NA TURMA DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

Ao longo do período de implementação do projeto de investigação, a mestrandas desenvolveu quatro sessões, numa turma do 4.º ano de escolaridade, em que o foco foi o debate. Em cada sessão, foi abordado um valor, que decorria da obra literária lida e explorada no mesmo dia. Conforme se pode verificar pela leitura da informação constante na Tabela 3, que se encontra abaixo, nos debates desenvolvidos foram discutidos valores como: a Responsabilidade Ambiental; a Amizade; a Generosidade; e a Liberdade. A par disto, foram abordadas as seguintes obras literárias: *Três histórias do futuro* de Luísa Ducla Soares, particularmente a história “Século XXVII, cidade de Alcochete”; *Como se fazem os amigos?* de Tom Percival; *A Árvore generosa* de Shel

Silverstein; e *Romance do 25 de abril* de João Pedro Mésseder. Note-se ainda que, para cada um dos debates, foi definida, previamente, uma questão a apresentar aos alunos.

Tabela 3

Síntese das sessões do projeto de investigação (Fonte: elaboração própria)

Sessão	Data	Valor	Obra literária	Pergunta do debate
1	5 de dezembro de 2023	Responsabilidade Ambiental	<i>Três histórias do futuro</i> de Luísa Ducla Soares, particularmente a história “Século XXVII, cidade de Alcochete”	Faz sentido procurarmos um novo planeta como fez o Sr. Roquete?
2	9 de janeiro de 2024	Amizade	<i>Como se fazem os amigos?</i> de Tom Percival	Assim como a Rosa, consideras difícil fazer amigos?
3	21 de março de 2024	Generosidade	<i>A árvore generosa</i> de Shel Silverstein	Devemos dar tanto de nós como a árvore deu ao menino?
4	22 de abril de 2024	Liberdade	<i>Romance do 25 de abril</i> de João Pedro Mésseder	Devemos defender a total liberdade de expressão de cada um de nós?

Em relação às obras literárias criteriosamente selecionadas, importa referir que foi determinante para os alunos conseguirem colocar-se no lugar das personagens principais e construírem o pensamento a partir daí. Nesta perspetiva, autores como Mar e Oatley (2008), citados por Roza e Guimarães (2022), afirmam que, ao ler um texto ficcional, um indivíduo simula, ou seja, sente emoções e experimenta pensamentos congruentes com as personagens da história. Desse modo, a leitura de histórias fictícias pode contribuir para o desenvolvimento da empatia nas crianças, sugerindo que existe uma conexão significativa entre a empatia em relação às personagens fictícias

e a habilidade de demonstrar empatia em relação às pessoas no mundo real. Nesse sentido, as sessões em que foi conferido destaque ao debate, ao serem uma continuidade da leitura de obras ficcionais, estimularam não apenas a reflexão sobre os valores, mas também potenciaram o desenvolvimento da empatia nos alunos, permitindo que transferissem as emoções e as experiências das personagens para as suas interações na vida real.

Acrescente-se que as sessões foram estruturadas em quatro fases distintas. Na fase inicial, os alunos, juntamente com a professora em formação, refletiam sobre o debate anterior e procuravam encontrar diferentes formas de melhorar o discurso, tornando-o mais cortês. Neste âmbito, há que referir que, na primeira sessão, porque não existia nenhum debate prévio, a fase inicial serviu para clarificar em que consistia um debate, através da visualização de um excerto do programa televisivo “É ou Não é” da RTP (temporada 3, episódio 34), selecionado pela mestranda.

Na segunda fase das sessões, a professora em formação apresentava o tema e a questão do debate que estava, maioritariamente, relacionada com as personagens da obra lida e promovia um diálogo inicial, orientado para o levantamento dos conhecimentos prévios do aluno, e, de seguida, a mestranda passava para a preparação do debate, ou seja, dividia a turma em dois grupos, dando início à preparação dos argumentos de cada grupo (v. Figura 28).

Figura 28

Registo fotográfico dos alunos a prepararem os argumentos (Fonte: arquivo da mestranda)



Na ótica de Sánchez Prieto (2007), para preparar argumentos, o aluno deve ter em conta os possíveis argumentos tanto a favor como contra. A razão para considerar os dois pontos de vista é que, ao defender a sua própria opinião, torna-se importante também compreender a opinião contrária, para saber como contra-argumentar de forma competente. Considerando a necessidade de orientação dos alunos nesta fase, a mestranda selecionou notícias e histórias que os auxiliassem a formar as opiniões e a preparar os argumentos com maior facilidade.

Passando para a terceira fase, esta era dedicada ao debate propriamente dito (v. Figuras 29 e 30), o momento central das sessões, que seguia um conjunto de regras previamente estabelecidas, para garantir uma discussão ordenada e produtiva. Entre essas regras, destacava-se a necessidade de cada aluno falar na sua vez, sem interrupções, e manter uma postura de respeito e cortesia. A par disto, os alunos tinham de garantir que os seus argumentos estavam sempre alinhados com o tema em discussão, evitando o distanciamento do assunto principal, e cada grupo envolvido tinha a responsabilidade de preparar e apresentar em debate dois ou três argumentos, dependendo do tempo disponível. Este planeamento prévio era essencial, uma vez que o debate tinha uma duração máxima de 30 minutos. Além de prepararem os seus argumentos, os grupos tinham também a oportunidade de contra-argumentar cada argumento do grupo oposto durante o debate. Este exercício de réplica e tréplica exigia dos alunos o domínio dos seus argumentos, mas também a capacidade de ouvir atentamente os outros e responder de forma adequada.

Figuras 29 e 30

Registo fotográfico do momento de debate (Fonte: arquivo da mestranda)



A mestranda desempenhava o papel de mediadora do debate, gerindo o tempo e assegurando que cada grupo tinha oportunidade de participar de forma equitativa. Ao assumir esse papel de gestão, a professora em formação promovia um ambiente justo e organizado, onde todos os alunos se sentiam incentivados a participar ativamente e a desenvolver as suas habilidades de comunicação, de argumentação e de pensamento crítico.

A quarta e última fase das sessões foi marcada por uma reflexão coletiva, envolvendo todos os alunos e a professora em formação. Este momento teve como objetivo sintetizar e avaliar a experiência de cada debate. Para facilitar esta reflexão, foi utilizada uma tabela dividida em duas colunas intituladas "O que correu bem" e "O que correu menos bem", que foi preenchida no quadro com a contribuição de todos. A coluna "O que correu bem" permitiu destacar os aspetos positivos do debate, como a qualidade dos argumentos apresentados, o respeito entre os participantes ou o uso adequado de estratégias linguísticas de cortesia. Por isso, esta parte da reflexão ajudou os alunos a identificarem as conquistas do grupo, promovendo o reconhecimento dos pontos fortes e motivando-os, já que se iam apercebendo dos progressos registados. Por outro lado, a coluna "O que correu menos bem" serviu para que os alunos identificassem os desafios ou as dificuldades que enfrentaram durante o debate, como momentos de interrupções, discurso menos cortês ou dificuldades em manter a coerência e a clareza nos argumentos ou contra-argumentos. Ao discutir estes pontos, a turma conseguiu analisar de forma crítica a sua prestação global e reconhecer o que precisava de melhorar. Este tipo de reflexão em grande grupo é muito valioso, porque promove a construção de uma aprendizagem colaborativa, onde todos os alunos têm a oportunidade de expressar as suas opiniões e de refletir com as observações dos colegas. Adicionalmente, o uso da tabela visível no quadro ajuda a organizar melhor as ideias, tornando mais clara a compreensão do que é dito ou discutido.

4.5.2.1. PRIMEIRO DEBATE

O primeiro debate decorreu no dia 5 de dezembro de 2023 e foi promovido na sequência da leitura da obra *Século XXVII, cidade de Alcochete* de Luísa Ducla Soares (cf. Apêndice D).

A primeira fase da sessão foi dedicada à introdução do conceito de debate, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma compreensão prática do formato e das dinâmicas envolvidas. Para isso, foi realizada a visualização de excertos do debate "É ou Não é" da RTP (episódio nº 34, temporada 3), que foram selecionados para ilustrar diferentes aspetos do debate, como a organização das intervenções, a forma de argumentação e o respeito pela alternância de vez, proporcionando aos alunos exemplos claros e práticos.

Após esta visualização, foi conduzido um diálogo orientado com os alunos, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre os elementos-chave de um debate. As questões levantadas durante essa conversa foram cuidadosamente formuladas para estimular a reflexão crítica dos alunos e ajudá-los a identificar aspetos importantes da dinâmica de um debate. Esse diálogo não só permitiu que os alunos expressassem as suas ideias e perceções, como também contribuiu para que percebessem a importância de ouvir ativamente, argumentar de maneira estruturada e respeitar as diferentes opiniões, mesmo quando as mesmas divergem. A par disso, promoveu a compreensão de que um debate não se resume a vencer uma discussão, mas a explorar diferentes perspetivas de forma construtiva e cortês.

Após o momento descrito, iniciou-se a preparação da turma para o debate informal, começando-se com a apresentação do tema central, nomeadamente a sustentabilidade e a responsabilidade ambiental. Este tema foi abordado com base na obra *Século XXVII, cidade de Alcochete*, cuja leitura foi realizada anteriormente. A partir dessa obra, foi lançada a questão do debate: *Faz sentido irmos para um novo planeta, como fez o Sr. Roquete, ou ficarmos no nosso planeta e resolvermos os problemas de poluição?* A proposta de debate foi pensada para incentivar os alunos a refletirem sobre questões atuais e relevantes, ligando o conteúdo da obra aos desafios ambientais reais.

De seguida, foi realizado o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos face ao tema proposto, através de um diálogo orientado, que procurava compreender as ideias iniciais e a compreensão dos alunos sobre as questões ambientais. As perguntas formuladas abrangeram uma variedade de tópicos, como a sustentabilidade, o planeta, a natureza e a poluição. Este diálogo ajudou a ativar o pensamento crítico dos alunos e a refletir sobre as próprias atitudes e percepções em relação ao ambiente. Posto isto, seguiram-se perguntas que estimularam a reflexão sobre ações práticas e hábitos diários no que diz respeito à reciclagem, à poupança de água, às energias poluentes e às energias sustentáveis. A par disto, procurou-se também envolver os alunos emocionalmente, incentivando a conexão pessoal com a natureza e a compreensão da importância de preservá-la.

Depois do diálogo, deu-se início à segunda fase da sessão e dividiu-se a turma em dois grupos, sendo que um grupo ficou responsável por analisar e preparar os argumentos a favor de se procurar outros locais para se viver e o outro grupo ficou responsável por analisar e preparar argumentos a favor de resolvermos os nossos problemas de poluição. Para esta tarefa, foram disponibilizados aos alunos artigos de notícias previamente selecionados e adaptados. O objetivo foi proporcionar-lhes uma base sólida de informações para que pudessem construir os seus argumentos de forma fundamentada. Além disso, os alunos foram incentivados a pesquisar outros recursos, caso desejassem aprofundar ainda mais o tema. Durante este período de preparação, os alunos foram orientados a identificar pontos-chave, reunir dados e desenvolver argumentos claros e persuasivos para apoiar a posição atribuída ao seu grupo. Este momento foi crucial para o desenvolvimento das competências de pesquisa, análise crítica e argumentação. Estas competências estão relacionadas com o preconizado pelo PASEO “na área de Pensamento crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis”. Assim como, “Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada (p. 24)”.

De seguida, deu-se início à terceira fase da sessão, que correspondeu ao debate, onde a professora em formação assumiu o papel de moderadora e deu início ao mesmo. Importa clarificar que este primeiro debate serviu como diagnóstico para a mestrande perceber o comportamento da turma e se esta usava algum mecanismo linguístico de cortesia. Além disso, foi uma oportunidade para avaliar a dinâmica do grupo, a capacidade de respeitar a tomada de vez do outro, a clareza dos argumentos apresentados e a postura geral dos alunos ao longo do processo de argumentação. Portanto, neste primeiro debate, a mestrande observou atentamente como os alunos interagiram entre si, verificando se sabiam ouvir e responder aos colegas com respeito, e como lidavam com as discordâncias. Também foi um momento para identificar as áreas que precisavam de mais atenção e que seriam trabalhadas ao longo dos próximos debates. Logo, este diagnóstico inicial ajudou a adequar as estratégias de orientação e forneceu uma base para o desenvolvimento das futuras sessões, com foco no uso mais consistente de estratégias linguísticas de cortesia.

Na última fase da sessão, assim que a mestrande deu como concluído o debate, projetou no quadro interativo uma tabela para a avaliação e a reflexão em grande grupo, conforme já explicado no ponto anterior deste RE. Este momento de avaliação e reflexão coletiva permitiu que os alunos analisassem, de forma crítica e construtiva, os pontos fortes e as áreas que necessitavam de melhoria durante o debate. Assim, a mestrande incentivou os alunos a refletirem sobre como poderiam melhorar a sua participação nos próximos debates, proporcionando-lhes uma oportunidade de auto e heteroavaliação.

4.5.2.2. SEGUNDO DEBATE

O segundo debate decorreu no dia 9 de janeiro de 2024 e foi promovido na sequência da leitura da obra *Como se fazem os amigos?* de Tom Percival (cf. Apêndice E).

A segunda sessão iniciou com a reflexão sobre o debate anterior, através da exploração de um *PowerPoint* da autoria da mestrande. A intenção deste momento esteve relacionada com a

necessidade de os alunos refletirem sobre o primeiro debate, mais concretamente sobre o discurso adotado pela maioria dos alunos, que se demonstrou pouco cortês. Durante a apresentação do *PowerPoint*, foram exibidas algumas frases retiradas diretamente das intervenções dos alunos, que chamaram a atenção para momentos em que o respeito na alternância de fala e o tom empregado poderiam ser aprimorados. As referidas intervenções dos alunos foram contrastadas com exemplos de frases que a mestranda usou como modelos de cortesia linguística, ilustrando como a linguagem pode ser mais respeitosa e estruturada, facilitando o diálogo e a troca de ideias. A apresentação visou, por isso, destacar a importância de se usarem fórmulas de cortesia, como expressões de pedido de desculpa, e formularem perguntas.

Acrescente-se que neste momento se pretendeu fazer os alunos refletirem sobre as diferenças entre os discursos e perceberem como a utilização de uma linguagem mais cortês pode transformar o ambiente do debate, tornando-o mais produtivo e agradável para todos os participantes. Além disso, foi promovida uma discussão em grupo sobre as vantagens de se utilizarem essas estratégias linguísticas de cortesia, não só em debates, mas também noutras interações sociais e escolares, para promover um clima de respeito mútuo e cooperação. Desta forma, o *PowerPoint* serviu como uma ferramenta importante para sensibilizar os alunos sobre a importância da linguagem cortês e a construção de um ambiente de diálogo construtivo e colaborativo.

A preparação da turma para o debate, com base na obra lida anteriormente, *Como se fazem amigos?* de Tom Percival, teve início com o excerto: "Mas havia uma coisa que a Rosa achava muito difícil de fazer... Amigos!". Nesta primeira fase da sessão, foram apresentados o tema a amizade e a questão do debate: *Assim como a Rosa, consideras difícil fazer amigos?* Desta vez, a sugestão de debate foi pensada para incentivar os alunos a refletirem sobre questões como a amizade, o respeito pela diferença e a bondade, ligando o conteúdo da obra a questões do dia a dia dos alunos.

Subsequentemente, foi realizado o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos face ao tema proposto, através de um diálogo orientado, que procurava compreender as ideias iniciais e a compreensão dos alunos sobre o tema. As perguntas formuladas tiveram como objetivo

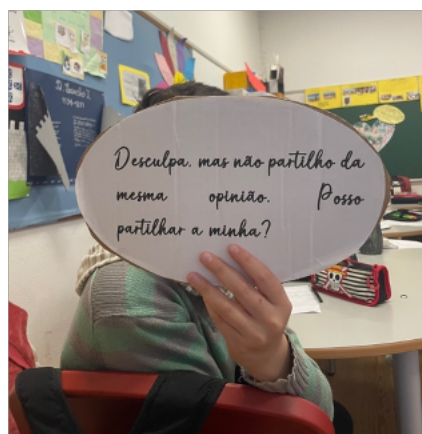
desenvolver a compreensão do conceito de amizade, permitir que os alunos refletissem sobre as suas próprias experiências e percepções sobre o tema, e, por fim, estimular o pensamento crítico ao apresentar uma situação em que a amizade é difícil de ser alcançada.

Passando para a segunda fase da sessão, dividiu-se a turma em dois grupos, sendo que um grupo foi responsável por preparar argumentos a favor da facilidade de fazer amigos, e o outro grupo foi responsável por preparar argumentos contra a facilidade para fazer amigos. No sentido de auxiliar os alunos na preparação dos argumentos, foram distribuídos textos sobre a timidez, a falta de confiança, as diferenças culturais e a falta de habilidades sociais.

Antes de se dar início ao debate, a mestrande apresentou e distribuiu balões de fala em cartão, com três mecanismos linguísticos de cortesia, nomeadamente o pedido de desculpa, a formulação de perguntas e a expressão de incerteza. As frases que se encontravam registadas nos balões de fala eram: *Desculpa, mas não partilho da mesma opinião. Posso dar a minha?* e *Será que posso interromper?* Para fazerem uso dos balões os alunos tinham de os levantar e ler o que lá estava escrito para só depois contra-argumentar (v. Figuras 31 e 32).

Figuras 31 e 32

Registo fotográfico dos alunos a usarem os balões de fala durante o debate (Fonte: arquivo da mestrande)



Ao concluir o debate, a mestrandia, assim como no debate anterior, projetou a tabela de avaliação e reflexão. Desta vez, um número maior de alunos participou e percebeu que, com o auxílio dos balões de fala, conseguiu utilizar com mais frequência as estratégias de cortesia, tornando o debate mais cortês.

4.5.2.3. TERCEIRO DEBATE

O terceiro debate decorreu no dia 22 de março de 2024 e foi promovido na sequência da leitura da obra *A Árvore Generosa* de Shel Silverstein (cf. Apêndice F).

A terceira sessão iniciou-se de forma semelhante à segunda, isto é, com uma reflexão sobre o debate anterior, utilizando um *PowerPoint* elaborado pela mestrandia. O intuito deste momento foi permitir que os alunos refletissem sobre o último debate. Durante a apresentação, foram novamente exibidas frases retiradas das intervenções dos alunos, que evidenciaram a ausência de mobilização de determinados mecanismos de cortesia, para serem comparadas com exemplos de frases em que se valorizava o princípio de cortesia.

Após a leitura da obra *A Árvore Generosa*, a mestrandia preparou a turma para o debate, começando pela apresentação do tema generosidade e seguindo com a introdução da questão central do debate: *Devemos dar tanto de nós como a árvore deu ao menino?*

Subsequentemente, foi realizado o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos face ao tema proposto, através de um diálogo orientado, que procurava explorar as ideias iniciais e o conhecimento dos alunos sobre o tema. As questões formuladas, que se centraram no altruísmo, na amizade sincera e desinteressada, ajudaram os alunos a refletirem sobre a generosidade, preparando-os para uma discussão mais profunda sobre o significado da história.

Posteriormente, já na segunda fase da sessão, a professora em formação dividiu a turma em dois grupos, ficando um grupo responsável por preparar argumentos a favor de darmos tanto de nós como a árvore deu ao menino e o outro grupo responsável por preparar argumentos contra

darmos tanto de nós como a árvore deu ao menino. Para auxiliar os alunos na preparação dos argumentos, foram distribuídos pequenos textos sobre a generosidade, o desapego, o sacrifício e a amizade. Depois de os alunos elaborarem os argumentos, a mestrandia deu início ao debate.

Neste debate, foram introduzidos novos balões de fala com novos mecanismos linguísticos de cortesia, como o agradecimento da partilha dos colegas e tempos e modos verbais específicos, nomeadamente o uso do condicional e do imperfeito de cortesia. Neste sentido, as frases dos balões eram as seguintes: *Obrigada pela tua opinião. Poderia partilhar a minha?* e *Obrigada pela tua opinião. Queria apresentar os meus argumentos.* Neste debate, para além dos novos balões de fala, os alunos tinham também disponíveis os balões de fala da sessão anterior.

Por fim, concluído o debate e deu-se início à última fase da sessão, ou seja, a reflexão em grande grupo com o recurso à habitual tabela que remetia para o que correu bem e o que necessita de ser melhorado.

4.5.2.4. QUARTO DEBATE

O quarto debate decorreu no dia 22 de abril de 2024 e foi promovido na sequência da leitura da obra *Romance do 25 de abril* de João Pedro Mésseder (cf. Apêndice G).

Neste quarto e último debate, o *PowerPoint* inicial foi utilizado como uma ferramenta para verificar se os alunos se lembravam dos mecanismos linguísticos de cortesia abordados nas sessões anteriores. Para isso, foram apresentadas frases retiradas de debates passados, que os próprios alunos haviam proferido, juntamente com outras frases que continham alguns desses mecanismos. O objetivo foi observar se os alunos conseguiam identificar e refletir sobre o uso desses mecanismos, reforçando a sua aprendizagem.

Posto isto, a preparação da turma para o quarto debate, baseado na obra *Romance do 25 de abril* de João Pedro Mésseder, começou com a leitura em voz alta do excerto: “E Portugal, quase um homem, começou logo a lutar por uma vida melhor: liberdade de reunir, liberdade de votar, de

falar e de escrever e também de exigir justiça, pão e trabalho. Falando com seus amigos e enfrentando muitos perigos fizeram greves, protestos, foram p'ra rua com gestos de homens e mulheres crescidos.”

A leitura do excerto sobre as liberdades conquistadas na Revolução de 25 de Abril, estabeleceu uma ligação entre a literatura e os temas fundamentais da cidadania, como a liberdade de expressão, a justiça e os direitos humanos. Este foi um excelente ponto de partida, pois permitiu que os alunos se relacionassem com um evento histórico relevante, enquanto eram convidados a refletir sobre os seus direitos e as suas responsabilidades no contexto atual.

Logo de seguida, foi desenvolvido um diálogo com os alunos acerca do conteúdo do excerto lido, orientado por um conjunto de questões promotoras da reflexão sobre os limites da liberdade e o discurso de ódio nas redes sociais. Esta foi uma excelente oportunidade para os alunos analisarem até que ponto a liberdade de expressão tem limites, especialmente quando é usada para prejudicar outras pessoas, incitar a violência ou disseminar preconceitos. Ao trazer estas questões para o debate, com o foco no 25 de Abril de 1974, foi possível convidar os alunos a pensar sobre o valor da liberdade conquistada e acerca do modo como deve ser exercida de forma responsável e cuidadosa, fundamental para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e consciente.

Após este diálogo, procedeu-se à apresentação do tema do debate, nomeadamente a liberdade e da questão: *Devemos defender a total liberdade de expressão de cada um de nós?* Logo a seguir, a mestrandia dividiu a turma em dois grupos, para que um grupo ficasse responsável por preparar argumentos a favor e o outro grupo estivesse responsável por preparar argumentos contra. A mestrandia distribuiu, ainda, notícias previamente selecionadas e adaptadas, para auxiliar os alunos na construção dos argumentos para o debate. De salientar que o uso de fontes como as notícias foi uma boa estratégia, pois promoveu a análise crítica. As notícias ajudaram a contextualizar a discussão, proporcionando exemplos reais e atuais que os alunos usaram para construir os argumentos. Para além disso, também permitiu que os alunos vissem como o conceito de liberdade de expressão é aplicado ou contestado em situações concretas, facilitando a conexão entre teoria e prática.

Assim que os alunos concluíram a tarefa destacada anteriormente, a professora em formação assumiu o papel de moderadora e deu início ao debate. Note-se que, como o quarto e último debate teve como objetivo avaliar o uso dos mecanismos linguísticos de cortesia pelos alunos, não foram utilizados balões de fala durante essa sessão.

No final do debate, verificou-se a necessidade de se chegar a uma conclusão final com os alunos. Ou seja, salientar a relevância do equilíbrio entre a liberdade e a responsabilidade, para garantir que a liberdade de expressão é exercida de forma justa e construtiva, numa sociedade democrática. Aliás, para que os alunos percebessem que, como cidadãos, têm de saber usar a liberdade de forma consciente, respeitando os outros e considerando as consequências das próprias palavras. Esta reflexão pós-debate desenvolveu nos alunos a habilidade de pensar criticamente, de respeitar as diferentes opiniões e de entender a complexidade dos direitos e das responsabilidades numa sociedade democrática.

Por fim, como nas sessões anteriores, no finalizar o debate, decorreu a última fase da sessão, dedicada à reflexão em grande grupo.

4.6. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento e a análise dos resultados correspondem ao processo que ocorre após a recolha de dados num trabalho de investigação e trata-se de um momento crucial para interpretar as informações obtidas, bem como para extrair conclusões significativas. Tal como refere Gómez et al. (1999), a apresentação e a análise dos dados constituem a última etapa do processo global de análise, na qual se procura reorganizar os dados recolhidos, explicando os resultados da pesquisa e as interpretações feitas a partir deles, considerando sempre os objetivos do estudo. Por outras palavras, o tratamento dos resultados refere-se à organização e à preparação dos dados recolhidos para que possam ser analisados. Já a análise dos resultados é o passo seguinte, em que os dados

tratados são interpretados com o objetivo de responder à questão de partida do trabalho de investigação.

Numa primeira instância, serão abordados os resultados das reflexões realizadas pelos alunos, em grande grupo, após cada debate. Assim sendo, no primeiro debate, os alunos reconheceram que não foi respeitada a tomada de vez dos colegas, que interromperam muitas vezes os colegas e que não prestaram a devida atenção ao conteúdo das intervenções, o que condicionou a capacidade de contra-argumentação. A par do exposto, foi evidente a falta de organização e até alguns momentos de discórdia na escolha dos alunos responsáveis por apresentar os argumentos que preparados.

Por seu turno, no segundo debate, já se observou uma ligeira evolução, uma vez que os alunos conseguiram estar mais atentos aos argumentos do grupo oponente, para, de seguida, serem capazes de contra-argumentar. Além disso, a maioria foi capaz de mobilizar estratégias linguísticas de cortesia, através da formulação de questões no início das suas intervenções. Foi também notória a diminuição da desorganização e do desentendimento na escolha dos alunos com a função de enunciar os argumentos que prepararam, refletindo um ambiente mais colaborativo.

Já no terceiro debate, os alunos mantiveram o nível de atenção às intervenções do grupo opositor, fortalecendo a capacidade de contra-argumentar de forma estruturada. A maioria dos alunos usou, no início do discurso, as frases sugeridas nos balões, demonstrando uma maior consistência na mobilização de estratégias linguísticas de cortesia. Notou-se, ainda, uma evolução significativa na organização interna dos grupos, que escolheram de forma eficiente os representantes para apresentar os argumentos previamente construídos.

Por fim, no quarto e último debate, observou-se uma interação harmoniosa, sem qualquer manifestação de conflitos nos grupos, e os alunos mobilizaram estratégias linguísticas de cortesia sempre que pretendiam intervir. Logo, respeitaram, com um maior rigor, os turnos de fala dos colegas. Para além disso, existiu sempre concordância dos argumentos com os contra-argumentos, evidenciando uma superior maturidade discursiva. Ainda durante a última sessão, os alunos

questionaram a professora em formação sobre os balões de fala, uma vez que não foram levados pela mesma, e ficaram descontentes quando souberam que não os teriam. Contudo, na reflexão final desse debate, um aluno afirmou o seguinte: “Mesmo sem os balões de fala, todos dissemos coisas bonitas e educadas aos colegas do outro grupo e, por isso, acho que merecemos palmas”.

Os resultados apresentados demonstram uma evolução significativa nas competências de comunicação dos alunos ao longo dos debates, especialmente no que diz respeito à alternância de vez e à utilização de estratégias linguísticas de cortesia. No início, os alunos apresentaram dificuldades em respeitar a vez do outro e manter um diálogo focado e organizado. Contudo, à medida que os debates avançaram, foi possível observar um aumento na atenção às intervenções do grupo oposto, maior coesão na organização do debate e uma utilização mais consistente de mecanismos de cortesia linguística, como, por exemplo, a formulação de perguntas e pedidos de desculpa. Este progresso refletiu-se também na melhoria da maturidade discursiva dos alunos e na criação de um ambiente mais colaborativo e cortês. No final das quatro sessões, os alunos demonstraram uma maior consciência sobre a importância da cortesia e da responsabilidade no uso da palavra, alcançando um nível mais elevado de comunicação e compreensão interpessoal. Estes resultados sugerem, ainda, que a prática contínua de debates, centrada no respeito mútuo e na escuta ativa, para além de melhorar as habilidades linguísticas de cortesia nos alunos, promove a educação para os valores de convivência democrática.

A reflexão final de um aluno, que reconheceu a importância do princípio da cortesia, mesmo sem o apoio dos "balões de fala", evidencia a compreensão dos alunos de que a cortesia não depende de ferramentas externas, mas sim de atitudes internas que promovem o respeito mútuo. Este progresso reforça a ideia de que a educação para os valores, quando trabalhada de forma contínua e prática, tem uma influência significativa no desenvolvimento das competências sociais e de comunicação dos alunos.

Finda a apresentação e a reflexão sobre a percepção dos alunos em relação aos debates dinamizados, há que centrar a atenção na análise de conteúdo do discurso dos alunos nos primeiro e no último debate. Na Tabela 4, que se encontra abaixo, é possível encontrar as categorias e

subcategorias que foram tidas em consideração durante a análise dos registos áudio dos dois debates.

No que diz respeito à categoria da *Argumentação*, esta está dividida em quatro subcategorias. A primeira, *Apresentação de opiniões de forma clara*, consiste em expressar ideias e posicionamentos de modo objetivo, direto e compreensível, evitando ambiguidades. Essa clareza facilita a construção de um diálogo eficaz, pois permite que os interlocutores compreendam os argumentos apresentados e respondam de forma apropriada. Por seu turno, a segunda subcategoria, *Apresentação de opiniões com dificuldades na fundamentação*, ocorre quando as ideias ou posicionamentos são expressos sem argumentos sólidos ou sem evidências que os sustentem. Essa fragilidade pode comprometer a credibilidade do discurso e dificultar a interação com os interlocutores. Outra subcategoria que foi ponderada nesta análise foi a *Refutação adequada de outras ideias*, que consiste em contestar os argumentos de forma clara, lógica e fundamentada, apresentando contra-argumentos bem estruturados. Assim como foi tido em consideração a *Refutação com falhas de outras ideias*, que ocorre quando se tenta contestar argumentos, mas de forma insuficiente ou inconsistente. Nesse caso, os contra-argumentos apresentados carecem de fundamentação, prejudicando a força do discurso.

A segunda categoria elaborada foi a *Interrupção das intervenções dos colegas*, com enfoque nas interrupções com e sem o recurso a mecanismos de cortesia linguística. Essas interrupções ocorrem quando alguém interrompe o discurso de outra pessoa, seja de forma educada e respeitosa, utilizando linguagem atenuada ou expressões corteses, seja de forma desrespeitosa e descortês, sem recorrer a esses recursos.

A terceira categoria incluída nesta análise foi o uso de diferentes *Mecanismos de cortesia linguística*, mais concretamente, os mecanismos abordados nas sessões, sendo eles o uso de fórmulas básicas de cortesia (agradecimento), de fórmulas de pedido de desculpas, de expressões de incerteza, do tipo de frase interrogativa e do imperfeito de cortesia e/ou do condicional.

Tabela 4

Categorias e subcategorias de análise de conteúdo do discurso dos alunos nos primeiro e último debates (Fonte: elaboração própria)

		N.º de ocorrências no primeiro debate	N.º de ocorrências no último debate
1. Argumentação	1.1. Apresentação de opiniões de forma clara	25	27
	1.2. Apresentação de opiniões com dificuldades na fundamentação	5	3
	1.3. Refutação adequada de outras ideias	26	25
	1.4. Refutação de outras ideias, com falhas	3	0
2. Interrupção das intervenções dos colegas	2.1. Interrupções com recurso a mecanismos de cortesia linguística	1	16
	2.2. Interrupções sem recurso a mecanismos de cortesia linguística	17	0
3. Mecanismos de cortesia linguística	3.1. Uso de fórmulas básicas de cortesia (agradecimento)	0	1
	3.2. Uso de fórmulas de pedido de desculpas	1	6
	3.3. Uso de expressões de incerteza	0	4
	3.4. Uso do tipo de frase interrogativa	0	6
	3.5. Uso do imperfeito de cortesia e/ou do condicional	0	5

De acordo com Minayo (2001), a última etapa da análise de conteúdo consiste no tratamento e na interpretação dos resultados obtidos, envolvendo a aplicação de estatísticas simples que permitem condensar os dados em tabelas organizadas e elucidativas. Esse processo, como mencionado por Paiva et al. (2021), possibilita a formulação de inferências e a interpretação aprofundada dos dados com base nas classificações realizadas. Por isso, de seguida, evidenciam-se as inferências e as interpretações realizadas.

Em relação à apresentação de opiniões de forma clara, esta ocorreu 25 vezes no primeiro debate e 27 vezes no último debate. Já no que concerne à apresentação de opiniões com dificuldades na fundamentação, a ocorrência correspondeu a cinco vezes no primeiro e a três vezes no último debate. Estes resultados revelam uma ligeira evolução positiva no desempenho discursivo dos alunos ao longo dos debates. O aumento, ainda que reduzido, do número de vezes em que as opiniões foram apresentadas de forma clara (de 25 para 27) pode sugerir um fortalecimento gradual da capacidade de expressão dos alunos, indicando maior confiança e prática na formulação de ideias bem articuladas. Por outro lado, a diminuição de opiniões com dificuldades na fundamentação (de cinco para três) reflete uma melhoria na habilidade de sustentar os argumentos de forma lógica e com base em evidências. Tal facto pode estar relacionado com o desenvolvimento de competências críticas e a melhor preparação dos alunos para os debates.

No que concerne à refutação adequada de outras ideias, a diferença não se revelou significativa, sendo que se registaram 26 ocorrências no primeiro debate e 25 no último. Por seu turno, a refutação de outras ideias com falhas verificou-se três vezes no primeiro e nenhuma vez no último debate, isto é, nenhuma intervenção se desviou do assunto no último debate. Os resultados apontam para uma estabilidade no número de refutações adequadas (de 26 para 25), o que pode indicar que os participantes já tinham uma boa base argumentativa no início do projeto. Por outro lado, a eliminação de refutações com falhas (de três para zero) é um resultado positivo, sugerindo uma maior precisão e um superior cuidado dos alunos ao formular as intervenções. Isso reflete um progresso qualitativo importante, especialmente no que diz respeito à manutenção do foco no tema, como demonstrado pela ausência de desvios no último debate.

Relativamente à interrupção dos colegas com recurso a mecanismos de cortesia linguística, registou-se somente uma ocorrência no primeiro debate e 16 no último. Já no que diz respeito às interrupções sem recurso a mecanismos de cortesia linguística, estas ocorreram 17 vezes no primeiro debate e zero vezes no último debate. Os dados apresentados mostram um progresso significativo na forma como os alunos geriram as interrupções durante os debates. O aumento de interrupções com recurso a mecanismos de cortesia linguística (de um para 16) evidencia um desenvolvimento significativo no uso de estratégias comunicativas de suavização do discurso. Esse avanço sugere que os alunos estavam mais conscientes da importância da cortesia linguística como uma ferramenta para promover um diálogo mais respeitoso, o que é um indicador positivo de progresso social e pragmático. Por seu turno, a redução das interrupções sem recurso a mecanismos de cortesia linguística (de 17 para zero) reforça uma evidente melhoria na capacidade de os alunos interagirem sem recorrer a comportamentos abruptos ou potencialmente desrespeitosos. Tal facto demonstrou uma melhoria na gestão das intervenções e no desenvolvimento de habilidades sociais. Essa mudança também pode ser atribuída ao processo de reflexão entre os debates. Com efeito, o momento de reflexão sobre o uso de mecanismos linguísticos de cortesia, provavelmente, contribuiu para a consciencialização dos alunos sobre a importância de interagir de forma educada e cortês, o que, conseqüentemente, melhorou a qualidade do debate.

Já no que toca ao tipo de mecanismo linguístico de cortesia mobilizado, no primeiro debate observou-se somente o pedido de desculpa. Já no último debate, verificou-se que a utilização de fórmulas básicas de cortesia (agradecimento) uma vez, o uso de expressões de incerteza quatro vezes, a mobilização de fórmulas de pedido de desculpas seis vezes, o uso do tipo de frase interrogativa seis vezes e a utilização do imperfeito de cortesia e/ou do condicional cinco vezes.

O aumento registado no uso dos mecanismos linguísticos de cortesia entre o primeiro e o último debate reflete uma mudança significativa no comportamento dos alunos e no desenvolvimento das habilidades comunicativas. No primeiro debate, o uso de mecanismos de cortesia estava restrito essencialmente ao pedido de desculpa, o que sugere uma abordagem limitada. Esse uso isolado do pedido de desculpa pode indicar que os alunos ainda estavam a aprender a reconhecer

a importância de outras formas de cortesia em interações mais complexas como o debate. No último debate, observou-se uma diversificação nos mecanismos linguísticos de cortesia, com o aumento da utilização de diferentes estratégias.

É de salientar, que o uso de fórmulas básicas de cortesia como o agradecimento teve apenas uma ocorrência no último debate. O agradecimento é um mecanismo importante de cortesia, tanto para reconhecer a contribuição dos outros quanto para criar um ambiente mais colaborativo e positivo durante o debate. Essa discrepância pode sugerir que, embora os alunos tenham aprendido e incorporado melhor os mecanismos linguísticos de cortesia, a prática do agradecimento necessita de ser mais incentivada.

Em resumo, pode-se afirmar que os alunos aperfeiçoaram a qualidade dos contra-argumentos, respondendo sempre de forma pertinente ao que estava em discussão. Além disso, notou-se uma evolução na utilização de mecanismos linguísticos de cortesia sempre que interromperam os colegas, mesmo sem o recurso aos balões de fala.

Com base nos dados apresentados, há que salientar que os debates realizados no projeto de investigação se alinham com as ideias teóricas apresentadas, ao enfatizar a estruturação, o planejamento e a utilização de normas discursivas, conforme destaca Emília Amor (1993). No contexto escolar, como aponta Gonçalves (2009), os debates foram adaptados para objetivos pedagógicos, de forma a promover habilidades comunicativas e valores éticos, como a *responsabilidade ambiental* e a *liberdade*, em vez de se assemelharem a debates públicos competitivos. Além disso, contribuíram para que os alunos evoluíssem de interações espontâneas para uma prática discursiva mais reflexiva, demonstrando o potencial educativo do debate na formação de cidadãos críticos e participativos.

No que concerne à cortesia linguística, tal como Deza et al. (2022) e Grice (1968) advogam, os debates exigiram dos alunos a adequação do discurso ao contexto e o respeito pelas normas de interação, promovendo a clareza, a relevância e a cordialidade nas intervenções. Com a dinamização dos debates, os alunos foram expostos a situações comunicativas que os

incentivaram a aplicar as máximas de Grice e o princípio de cortesia, ajustando a linguagem ao ambiente educacional e aprendendo a gerir a interação social com respeito e empatia, assim como destacado por Leech (1983). Além disso, a prática do debate em sala de aula promoveu a simulação de interações sociais mais complexas e ajudou os alunos a compreenderem o papel transformador da linguagem. A integração de mecanismos de cortesia linguística, destacados nos balões de fala, exemplifica como a cortesia linguística pode ser eficazmente operacionalizada em contextos educativos.

Importa também aqui destacar que a escola é um espaço central e importante para a promoção de valores, nas diferentes disciplinas e práticas escolares. Neste âmbito, Valente (1989) defende que a educação para os valores deve ser incorporada no currículo e nas interações quotidianas na escola. Para que a promoção de valores seja eficiente, é imprescindível que os professores sejam capazes de criar experiências significativas que estimulem a reflexão e a prática desses valores, como os "jogos de papéis" sugeridos por Valente, que oferecem um método ativo e dinâmico para explorar os dilemas morais, tal como foi desenvolvido neste projeto de investigação.

Para concluir, evidencia-se que os valores que foram explorados nos debates são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa. Ou seja, a *responsabilidade ambiental* implica um compromisso coletivo com a preservação do meio ambiente, reconhecendo a importância de agir de forma sustentável para garantir o bem-estar das futuras gerações, perspetiva que foi destacada na obra escolhida. Por seu turno, a *amizade* reforça a importância do apoio mútuo, da empatia e do respeito, através de laços que fortalecem o convívio social e a aceitação da diferença. A *generosidade*, por sua vez, reflete a capacidade de dar sem esperar nada em troca, seja em gestos de solidariedade ou em ações que visem o bem-estar de alguém ou de um coletivo. Por fim, a *liberdade*, enquanto valor essencial das sociedades, prende-se com o direito que cada indivíduo tem para tomar decisões autónomas, sempre com o compromisso de respeitar os limites dessa liberdade, tanto para si como para os outros. Estes valores são interdependentes e contribuem para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais solidária e equilibrada.

4.7. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO PROJETO

Neste subcapítulo, o objetivo da professora em formação é apresentar as conclusões e as reflexões finais acerca do projeto de investigação desenvolvido na PES. A par disto, pretende também evidenciar algumas das limitações deste estudo.

Em primeiro lugar, é de sublinhar que as opções metodológicas para este projeto foram consideradas adequadas, uma vez que permitiram uma abordagem prática e reflexiva, essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da professora em formação e para a compreensão dos resultados obtidos nas interações com os alunos. Destaque-se a investigação-ação, que, por ser um processo cíclico de reflexão e ação, possibilitou à mestranda observar e ajustar as suas intervenções focadas, particularmente, na cortesia linguística. A natureza prática da metodologia também permitiu avaliar, de forma contínua e contextualizada, os progressos dos alunos em relação aos objetivos do projeto, tornando a investigação mais relevante e significativa para os processos de ensino e de aprendizagem.

No que diz respeito ao objetivo geral deste estudo – relacionar a técnica de comunicação debate com o desenvolvimento de mecanismos linguísticos de cortesia e a educação para os valores –, considera-se que o mesmo foi alcançado, uma vez que, durante as quatro sessões de debate, se observou uma melhoria na utilização de estratégias de cortesia pelos alunos, visível no respeito pela alternância de vez e na formulação de intervenções mais corteses. Além disso, os alunos demonstraram maior sensibilidade para os valores de respeito mútuo e cooperação, evidenciando o impacto positivo da metodologia no seu comportamento e nas suas habilidades de comunicação.

No que concerne aos objetivos específicos, crê-se que os mesmos foram cumpridos. Relativamente ao primeiro – promover o desenvolvimento da consciência de diferentes mecanismos linguísticos de cortesia e de competências de comunicação oral –, pode-se afirmar que os alunos fizeram um maior uso consciente de mecanismos linguísticos de cortesia e melhoraram as suas competências de comunicação oral durante os debates. Já no que diz respeito ao segundo – sensibilizar os alunos para a importância dos valores nas relações interpessoais –, considera-se que, no decurso das intervenções educativas, existiu uma sensibilização para a importância dos valores, como respeito

e liberdade, visível nas próprias interações entre os alunos. Por fim, em relação ao terceiro objetivo específico – refletir sobre a promoção da cortesia linguística e da educação para os valores nos documentos reguladores de ensino do 1.º CEB –, a análise dos documentos reguladores, como as AE, o PASEO e as orientações de cidadania permitiu observar o destaque que é conferido aos valores como componentes essenciais da educação no 1.º CEB. Por sua vez, no que concerne à cortesia linguística, verificou-se que a abordagem é proposta apenas no domínio Oralidade, nas AE de Português.

Retome-se, agora, a questão de partida deste projeto – *De que forma a técnica de comunicação debate, em que se discutem valores, pode potenciar a adoção de mecanismos linguísticos de cortesia por parte de alunos do 4.º ano de escolaridade?* –, com o propósito de lhe dar resposta. Neste sentido, através da intervenção realizada pela mestranda, é possível afirmar que a técnica de comunicação debate, ao abordar diferentes valores decorrentes das obras literárias lidas em sala de aula, oferece um espaço rico para que os alunos desenvolvam e mobilizem mecanismos linguísticos de cortesia. Melhor dizendo, esta técnica de comunicação potencia a adoção de mecanismos linguísticos de cortesia por parte dos alunos ao proporcionar um ambiente estruturado em que o respeito mútuo e a escuta ativa são fundamentais. Ao debaterem temas que envolvem valores, os alunos têm a oportunidade de praticar a formulação de argumentos e contra-argumentos de forma cordial, desenvolvendo competências linguísticas como o uso de expressões de agradecimento, pedidos de esclarecimento e validação das ideias dos colegas. Além disso, o debate incentiva a empatia e o reconhecimento da perspetiva do outro, elementos essenciais para a prática da cortesia linguística. Por meio da prática regular desta técnica, são criadas condições para que os alunos incorporem comportamentos linguísticos corteses, transformando-os em parte do seu repertório comunicativo.

Importa sublinhar que, do primeiro para o último debate, se observou uma evolução significativa na forma como os alunos se expressaram. Inicialmente, muitos deles utilizaram uma linguagem mais diretiva e, por vezes, desrespeitosa para com os colegas. No entanto, ao longo das sessões, os alunos foram expostos a modelos de comunicação mais corteses e aprenderam a valorizar a escuta ativa, assim como a importância de reconhecer as opiniões dos outros, o que resultou no uso mais frequente de expressões atenuadoras do discurso.

A par disto, o ambiente colaborativo dos debates promoveu uma cultura de diálogo, onde a cortesia se tornou uma norma. À medida que os alunos se familiarizavam com a dinâmica do debate e reconheciam a importância de manter um tom respeitoso, começou a emergir uma consciência coletiva sobre como a linguagem pode afetar a interação. Assim, a técnica de debate mostrou-se produtiva não apenas para o desenvolvimento do pensamento crítico, mas também para a promoção de uma convivência mais respeitosa e cortês entre os alunos.

Surge, ainda, a necessidade de referir que, tal como sucede em todos projetos de investigação, o presente também é constituído por algumas fragilidades. Assim, há que ressaltar que a observação e o registo áudio apenas dos debates não permitiram uma avaliação aprofundada da capacidade de os alunos mobilizarem mecanismos linguísticos de cortesia noutros contextos, especialmente fora do ambiente controlado dos debates. Seria pertinente compreender se com a prática e a experiência, os alunos conseguiriam mobilizar mecanismos linguísticos de cortesia de forma autêntica em situações mais espontâneas do dia a dia.

Para dar continuidade ao projeto e alcançar uma avaliação mais rica, seria, também, proveitoso, por um lado, expandir o número de sessões, a fim de serem explorados outros mecanismos de cortesia linguística e reforçados os que foram abordados, e, por outro, trabalhar com os alunos a mobilização de expressões atenuadoras do discurso em contextos reais e espontâneos.

Em suma, as sessões dinamizadas no âmbito do projeto de investigação contribuíram para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, especialmente ao nível da pragmática, através da técnica de debate. Os resultados demonstraram que, ao longo das sessões, os alunos evoluíram significativamente na utilização de estratégias de cortesia, promovendo-se um ambiente mais cortês e colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente RE da mestranda, que chega ao fim, teve como objetivo recordar e refletir sobre todos os momentos da PES. Ao longo do ano letivo, a professora em formação teve a oportunidade de vivenciar diferentes realidades escolares, passando por dois ciclos de ensino e por três turmas distintas. Esse percurso permitiu uma visão abrangente e profunda da prática docente, favorecendo a reflexão contínua sobre os desafios e as estratégias adotadas para atender às especificidades de cada aluno.

A PES proporcionou à mestranda a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado, para além de ter permitido que enfrentasse os desafios e superasse as suas dificuldades, sempre com o objetivo de melhorar as suas competências pedagógicas, didáticas e científicas. Foi ainda possível que a professora em formação participasse ativamente no trabalho em equipa entre docentes, técnicos especializados e a comunidade escolar, essencial para a implementação de práticas inclusivas eficientes.

Durante a PES, o trabalho desenvolvido em par pedagógico foi fundamental, pois proporcionou uma trajetória de aprendizagem partilhada, evitando a solidão no processo, e essencial para a construção de uma prática docente reflexiva e colaborativa. A interação constante entre a mestranda e as professoras cooperantes e professoras supervisoras foi igualmente relevante para o crescimento profissional da professora em formação, permitindo a troca de experiências e o acompanhamento contínuo dos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao longo do estágio, a mestranda superou de forma progressiva as barreiras e as dificuldades que surgiram em ambos os ciclos de ensino, especialmente no que concerne à na gestão do tempo.

Já no que diz respeito à interação direta com os alunos durante o estágio, esta foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora para a professora em formação. Esse contacto diário permitiu compreender melhor as necessidades, os interesses e as dinâmicas de cada turma, favorecendo a criação de estratégias pedagógicas mais ajustadas. Além disso, para a mestranda, as interações

com os alunos foram significativas para a construção de uma identidade docente, bem como possibilitaram o desenvolvimento de competências práticas e de uma visão mais humanizada do papel do professor.

No que concerne ao projeto de investigação que a professora em formação desenvolveu e aqui explanou, este revestiu-se de grande importância, pois, proporcionou uma reflexão sobre a importância de uma educação que favoreça o uso de mecanismos linguísticos de cortesia e fomente uma convivência mais respeitosa no ambiente escolar. O projeto foi uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento formativo e profissional da mestranda, evidenciando a influência positiva da técnica de debate no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e na construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo.

Em conclusão, a PES foi uma experiência de aprendizagem prática, mas também um exercício de autoconhecimento e de crescimento profissional para a professora em formação. Ao longo desse processo, a mestranda preparou-se para enfrentar os desafios da profissão, compreendendo a complexidade da função docente e a importância de uma prática pedagógica que respeite a diversidade, valorize as diferentes formas de aprendizagem e contribua para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org), *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e desenvolvimento*, (27), 337-362.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora.
- Bianchini, B. L., Gomes, E., & Lima, G. L. (2016). Método jigsaw de aprendizagem cooperativa– explorando o conceito de função. XII ENEM-Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo. Anais do XII ENEM-Encontro Nacional de Educação Matemática. *Sociedade Brasileira de Educação Matemática*, 1, 1-8.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Brzezinski, I. (2001). Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: Algumas aproximações. In I. Alarcão, (org.), *Escola reflexiva e novas racionalidades*. (pp. 65-82). Armed.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores*, 21-33.
- Caimi, F. E. (2015). O que precisa saber um professor de história?. *História & Ensino*, 21(2), 105–124. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>

- Carreira, M. H. A. (2014). Cortesia e proxémica: abordagem semântico-pragmática. In I. R. Seara, (coord.), *Cortesia: olhares e (re) invenções* (pp. 27-46). Chiado Editora.
- Carvalho, L. M. S. de. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (18), 57-88.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2018.3454>
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação Pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista Da UI_IPSantarém*, 5(1), 98-118.
<https://doi.org/10.25746/ruiips.v5.i1.14482>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Casa do Professor.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Feitosa, R. A. & Dias, A. M. I. (2017). Décadas do surgimento do praticum reflexivo: por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docentes. In A. S. Neto, & I. Fortunato (org.), *20 anos sem Donald Schon: o que aconteceu com o professor reflexivo?* (pp. 13-32). Edições Hip.
- Fernandes, I. M. B., Pires, D. M., & Delgado-Iglesias, J. (2017). Ciência-tecnologia-sociedade-ambiente nos documentos curriculares portugueses de ciências. *Cadernos de pesquisa*, 47(165), 998-1015.

- Fernandes, G. (2010). O princípio da cortesia em português europeu. In M. Iliescu, H. Siller & P. Danler, *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (pp. 39-47). De Gruyter.
- Ferri, J., Calejon, L., & Shimiguel, J. (2014). *Uso do geogebra no ensino de matemática*. Encontro de Produção Discente PUCSP em Cruzeiro do Sul (pp. 1-6). <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/epd/article/view/954>
- Flores, A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33 (3), 182-188.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gonçalves (2009). *O gênero oral debate em sala de aula: um estudo de caso*. Mestrado em Língua Portuguesa. Universidade São Paulo.
- Jesus, E. et al. (2024). A interdisciplinaridade como estratégia para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. *International Contemporary Management Review*, 5 (2), 1-12.
- Leite, C. (2001). *Monodocência – Coadjuvação*. In G. Anibal (Coord.), *Gestão curricular no 1.º Ciclo* (pp. 53-60). Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. <https://pt.scribd.com/document/698243880/Anibal-2001-Gestao-Curricular-No-1%C2%BA-CEB>
- Leite, T. S. (2018). O ensino das áreas curriculares no 1.º Ciclo do ensino básico. In F. Veiga (Coord.), *O Ensino na Escola de Hoje* (pp. 415-447). Climepsi. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8058>
- Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, 10-26.

- Lima, J. Á. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Luna, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In C. Sá & E. Luna, *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade*, 23-154.
- Magalhães, T. G. (2008). Por uma pedagogia do oral. *Signum: Estudos Da Linguagem*, 11(2), 137-153. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2008v11n2p137>
- Maia, C. (2014). Aprender História com PowerPoint Didático. Uma perspectiva construtivista. In P. Ana, & R. Sandra, (Eds.), *As ciências físicas e a criatividade na Educação Básica. Em ensinar e aprender com criatividade dos 3 aos 12 anos* (pp. 24-30). Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12498/3/ART_CristinaMaia_2014_1.pdf
- Marques, M. A. (2014). Cortesia, formas de tratamento e géneros discursivos - condições de ocorrência e de uso. In I. R. Seara, (Coord.), *Cortesia: olhares e (re)invenções* (pp. 145-172). Chiado Editora.
- Meirinhos, C., Meirinhos, M. (2021). Realidade Aumentada no contexto educativo na Educação Básica. *EDUSER: revista de educação*, 13(2), 99-111.
- Moran, J. (2019). Metodologias ativas em sala de aula. *Pátio Ensino Médio*, 10(39), 10-13.
https://moran.eca.usp.br/wpcontent/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf
- Moreira, A., Sousa, M., Duarte, P. (2001). Uma flor com História: ensinar o fim da ditadura em Portugal a partir de uma narrativa literária. *Tempo e Argumento*, 13(33), 1-30.
<http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0106>

- Monteiro, A. M. (2007). *Professores de História: entre saberes e práticas*. Mauad Editora Ltda.
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 111-138.
- Moyón-Coronel, E. G., Montero-Ramírez, I. S., Briones-Suárez, K. B., & Aldean-Tumbaco, C. A. (2024). Pragmática y uso de lenguaje en estudiantes. *MQRInvestigar*, 8(2), 3944-3961.
- Oliveira, E., Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação*. Vida Económica - Editorial, AS.
- Paiva, A., Oliveira, G., Hillesheim, M. (2021). Análise de conteúdo: Uma técnica de pesquisa qualitativa. Content analysis: A qualitative research technique. *Revista Prisma*, 2(1), 16-33.
- Ponte, J. P. (2004). *A formação de professores e o Processo de Bolonha*. Relatório realizado ao abrigo do Despacho n.º 13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L., & Santos, R. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Trajectos.
- Ribeiro, I. et al. (2010). *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.
- Rodrigues, S. V.; Silva, F.; Carvalho, A.; Fardilha, L.; Santos, P. J. (2029) O potencial formativo das fundamentações pedagógico-didáticas nas práticas reflexivas dos professores em formação inicial: contributo para o seu estudo. A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas. Universidade do Porto. Faculdade de Letras p. 163-180
<https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga10>

- Rodrigues, D. (2003). *Cortesia linguística - Uma competência discursivo-textual*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Relatório da Academia.edu.https://www.academia.edu/38935320/CORTESIA_LINGU%C3%8DSTICA_U_MA_COMPET%C3%8ANCIA_DISCURSIVO_TEXTUAL
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34).
- Roza, S. & Guimarães, S. (2022). Relações entre leitura e empatia: Uma revisão integrativa da leitura. *Psicologia: Teoria e Prática*, 24(2).
- Sá, C. (2016). A oralidade: um cúmplice discreto da leitura e da escrita. In Universidade de Aveiro (Ed.), *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade* (pp. 9-21). <https://ria.ua.pt/handle/10773/16090>
- Sá, C. M. (2019). Ensino da língua materna no século XXI e desenvolvimento de competências em oralidade. In F. Viegas et al. (Org.), *Atas do 13.o ENAPP - Percursos da Interdisciplinaridade em Português: dos projetos às práticas* (pp. 167 -184). Associação de Professores de Português.
- Sá, P., & Paixão, F. (2015). Competências-chave para todos no séc. XXI: orientações emergentes do contexto europeu. *Revista Interacções*, 11(39).
- Sánchez Prieto, G. (2007). *El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. <https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/uvmblogs.org/dist/0/27/files/2014/02/Debate-en-el-aula-zehhr7.pdf>
- Seara, I. (2017). A atenuação como estratégia verbal de aproximação e de cortesia. *Ars Docendi*, 306-318.

Silva, C. M. R. D., & Felício, H. M. D. S. (2017). Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. *Revista Diálogo Educacional*, 17(51), 147-166.

Silva, M. A. (2014). A Técnica da Observação nas Ciências Humanas. *Revista Educativa - Revista De Educação*, 16(2), 413–423.

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3101>

Valente, M. O. (1989). *A Educação para os Valores. O ensino básico em Portugal*, 133-172. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~movalente/educacao_valores.pdf

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica*. Edições Almedina.

Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129, Série I de 06-07-2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/ 2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129, Série I de 06-07-2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 241/2001 da Presidência do Conselho de Ministros. (2001). Diário da República n.º 92/2014, Série I de 30-08-2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 79/2014 da Presidência do Conselho de Ministros. (2014). Diário da República n.º 92/2014, Série I de 14-05-2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Documentos Normativos

Ministério da Educação. (2017). Cidadania e desenvolvimento: Orientações para a educação no ensino básico. <https://www.dge.mec.pt/cidadania-e-desenvolvimento>

Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 4.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Português do 2.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Português do 3º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

- Ministério da Educação. (2021). Aprendizagens Essenciais de Matemática do 4.º ano. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/aemat_4a_2021.pdf
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e o Quadro de Ação para as Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. UNESCO.
- Organização das Nações Unidas. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

APÊNDICES

APÊNDICE A - UD “FORMAS DE VER O MUNDO”

P. PORTO ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Instituição		Data: 10 de janeiro de 2024
Orientador:		Ano e turma: 4.º ano
Díade: Ana		

PLANIFICAÇÃO

Contextualização

A turma para a qual esta planificação foi desenvolvida insere-se no 4.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de ensino público. A planificação integra saberes de três áreas em articulação: o Português, a Matemática e as Artes Visuais. A unidade didática intitula-se “Formas de ver o mundo” e surge da abordagem à obra *Greve*, de Catarina Sobral, onde é retratada a greve dos pontos e o seu efeito no mundo. Com o desaparecimento dos pontos, o caos é generalizado e chega à escrita, com a greve dos sinais de pontuação. Nesse sentido, optamos por realizar desafios onde os sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação fizeram greve e é necessário pontuar as frases. Para além disso, vamos também rever os tipos de frase em conformidade com os sinais de pontuação citados acima. Já numa vertente artística, iremos trazer outra forma de ver o mundo através das figuras geométricas, das linhas e dos pontos, explorando os quadros de Wassily Kandinsky e Piet Mondrian, do movimento artístico: abstracionismo geométrico. O objetivo seria que os alunos se inspirassem para mobilizar linguagem elementar das artes visuais como a cor e a forma para criar uma obra, numa folha em branco, sendo que, na obra, o desenho e os museus foram afetados pela greve dos pontos. Na Matemática, a greve atingiu a Geometria, em concreto o mundo dos círculos e das circunferências onde alunos vão ser propostos a resolver inúmeros desafios.

A turma é heterogénea, com 15 rapazes e 8 raparigas. Dois dos alunos da turma têm medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: um aluno com Medidas Adicionais e um aluno com Medidas Seletivas (DL 54/2018, 6 de julho). Ambos realizam em sala de aula tarefas no nível do 1.º ano de escolaridade. Nesse sentido, de modo a integrar os dois alunos, serão realizadas tarefas enquadradas no tema da aula, adequadas ao nível dos alunos sendo que a professora estagiária que não estiver a assumir a aula, irá fazer o acompanhamento individualizado com os dois alunos enquanto realizam as tarefas.

P. PORTO ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

Objetivos principais da aula:

- Ler integralmente um texto narrativo;
- Compreender uma obra literária com base num percurso de leitura;
- Utilizar sinais de pontuação adequadamente;
- Associar o sinal de pontuação ao respetivo tipo de frase;
- Reconhecer a intenção dos diferentes tipos de frase;
- Mobilizar linguagem elementar das artes visuais como a cor e a forma em experimentações físicas, enquadradas no movimento artístico: abstracionismo geométrico;
- Distinguir círculo de circunferência;
- Compreender que os pontos de uma circunferência estão à mesma distância do seu centro e que esta distância é a medida do raio;
- Relacionar a medida do raio com a medida do diâmetro.

Fundamentação pedagógico-didática:

O percurso de aula que elaboramos inicia-se com a visualização de duas imagens alusivas à greve. Começamos por analisar os cartazes, para de seguida introduzir questões como “será importante fazer greve?” e “será que sempre existiu direito à greve em Portugal”. Já no desenvolvimento de estratégias, optamos pela leitura da obra *Greve*, de Catarina Sobral. Tendo em conta que no momento da pré-leitura as estratégias devem motivar e ativar conhecimentos propícios para a boa compreensão leitora (Roriz, 2018), optamos para a pré-leitura a realização de um brainstorming, partindo da frase da obra “Os pontos decretaram greve”, através da questão “Quem está em greve?”. O objetivo é que os alunos antecipem o tema da obra, como indicam as *Aprendizagens Essenciais de Português* do 4.º ano de escolaridade (Ministério da Educação, 2018a).

De seguida, será distribuída a obra em formato papel aos estudantes, para acompanharem o momento de leitura da obra *Greve*, de Catarina Sobral realizado pela professora estagiária. Posteriormente à leitura, será realizado um diálogo com os alunos através das questões: “Neste livro aconteceu uma greve. Quem fez greve?”, “Lembram-se de locais que foram abrangidos pela greve dos pontos?”, “No final da história, a greve dos pontos terminou, mas tudo regressou à normalidade?” e “No final da história, quem decidiu fazer greve?”.

Após o momento de diálogo, será distribuído um esquema com espaços para preencher com as palavras/ expressões que utilizam a palavra “ponto”. O objetivo, seria que os alunos, através da análise que vai ser realizada no *powerpoint* com a obra e com imagens que clarificam algumas palavras/ expressões, completassem este esquema. Para a exploração do *powerpoint* elaboramos questões tendo em vista a compreensão lexical dos alunos. Após a correção do esquema do quadro, será realizado um exercício em grande grupo, onde os alunos têm de usar palavras/expressões exploradas anteriormente, no seu devido contexto.

De seguida, já depois do intervalo da manhã, será apresentada no quadro a frase “Os pontos fizeram greve.” questionando os alunos sobre o entendimento dos mesmos acerca do significado da frase. De seguida, apresentação da frase “Os pontos fizeram greve?”, repetindo a questão. Com este exemplo, temos como objetivo refletir com os alunos sobre a importância da pontuação. Dando seguimento a esta reflexão, serão realizadas tarefas que envolvem o desaparecimento de sinais de pontuação como o ponto final, o ponto de exclamação e o ponto de interrogação, e sobre os tipos de frase, com o mote: “Desapareceram os sinais de pontuação, e agora?”. Após a realização destas tarefas, serão corrigidas no quadro para os alunos partilharem as suas respostas e corrigirem no caderno diário.

No âmbito da Educação Artística, começamos a visualização e exploração de dois quadros de Wassily Kandinsky e um quadro de Piet Mondrian, do movimento artístico: abstracionismo geométrico (onde os pontos, as linhas e as cores são usadas para representar e formar figuras geométricas) partindo da greve dos pontos que atingiu os museus e o desenho através das questões como: “O que veem neste quadro?”, “Quais as figuras geométricas que podemos ver? São todas do mesmo tamanho?” e “Que cores podemos ver?”. De seguida, será realizado um diálogo com os

alunos sobre o uso de formas geométricas em todos os quadros apresentados, para uma reflexão sobre o que é um movimento artístico, através da questão: “O que é comum a todos os quadros que vimos?”. Posteriormente, será realizada a exploração do quadro “Color Study: Squares with Concentric Rings”, de Wassily Kandinsky, 1913, através das questões: “Que figuras geométricas veem nesta imagem?”, “Os círculos têm sempre o mesmo tamanho?”, “Os círculos parecem organizados dentro de outra figura geométrica. Qual é?” e “Que cores vemos na imagem?”. Esta exploração será fundamental para que os alunos sejam capazes de mobilizar linguagem elementar das artes visuais como a cor e a forma para a criação de uma composição através da colagem inspirada na pintura, como indicam as *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais* (Ministério da Educação, 2018b).

Da parte da tarde decidimos partir de uma área abrangida pela greve dos pontos, a Geometria, abordando o círculo e a circunferência, do tema *Geometria e Medida das Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática* do 4.º ano de escolaridade (Ministério da Educação, 2021). Para isso, iniciamos com a leitura do excerto da obra: “Nas escolas, não houve aulas de matemática nem de desenho. Sem pontos era o fim da geometria”. Seriam realizadas questões como “Neste excerto, percebemos que a greve dos pontos chegou à Matemática. O que aconteceu?” e “Porque é que sem pontos é o fim da Geometria?”. De seguida, será distribuído um guião de trabalho para ser preenchido ao longo da aula. Ao apresentarmos um guião com alguns desafios em que a resolução de problemas está presente como uma estratégia didática no plano de aula, estamos a criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, onde os alunos são participantes ativos na construção do conhecimento matemático. Tal como indicado no documento das *Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática* do 4.º ano de escolaridade, a resolução de problemas deve ser uma constante e apoiar tanto a abordagem aos conhecimentos matemáticos como oferecer oportunidades para a sua aplicação.

Primeiramente, apresentamos um vídeo sobre o círculo e a circunferência. O objetivo seria abordar estes conceitos matemáticos para os alunos preencherem o guião. De seguida, o primeiro desafio proposto aos alunos é encontrar o centro de um círculo de papel seguindo algumas etapas de dobragem, sendo capazes de, posteriormente, definir centro. Esta proposta em que os alunos têm de manusear o material no ensino da

matemática para chegar a uma conclusão pode ser uma estratégia motivadora e eficaz para tornar os conceitos matemáticos mais concretos e acessíveis aos alunos.

O segundo desafio visa que os alunos concluam que qualquer segmento de reta que ligue a circunferência ao centro tem sempre o mesmo valor, e esse é o valor do raio. De seguida, é apresentado um terceiro desafio em que os alunos vão explorar um applet do Geogebra relativa à relação entre raio e diâmetro de uma circunferência. Ambientes de aprendizagem dinâmicos, como o Geogebra encorajam alunos a medir e investigar empiricamente situações geométricas (Ferri et al., 2014). Com a exploração do applet, pretendemos que os alunos completem a definição de diâmetro e compreendam a relação que estabelece com o raio.

Existe, assim, no decorrer da aula uma preocupação em abordar vários tipos de desafios relacionados com tema. A capacidade de resolver problemas em diferentes contextos, surge no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) apontando a importância de “encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisões” (p. 23).

No final da aula, como forma de consolidação propomos aos alunos a descodificação e pontuação de uma frase apresentada em código. Primeiramente, serão propostos dois desafios que envolvem o raio e o diâmetro, para os alunos obterem um código. Neste código, os círculos têm cores e padrões diferentes e estão associados a grafemas. De seguida, será distribuída a frase em código “Não te esqueças que o raio é metade do diâmetro”, para os alunos descodificarem e, posteriormente, em turma, pontuarem. Os alunos devem pontuar com um ponto final ou ponto de exclamação, uma vez que a frase é do tipo imperativa. Os alunos devem saber justificar a pontuação que querem atribuir à frase, recorrendo ao tipo de frase em questão. Ao utilizar os jogos como metodologia de aprendizagem requer dos professores trabalho, pois estes deverão articular os conteúdos programáticos com jogos, prevendo que, por vezes, virão também sentimentos como revolta, incerteza e medo. Os jogos são uma das poucas atividades presentes na rotina das crianças tanto no ambiente escolar quanto fora dele, possibilitando aos educadores explorarem o mundo das crianças, associando função pedagógica de aprendizagem a função do prazer funcional que o jogo proporciona (Abrão, 2012).

Referências Bibliográficas:

Abrão, R & Silva, J. (2012). A análise do uso dos jogos para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 6(2). 10-19.
https://www.researchgate.net/publication/271161578_A_Analise_do_Uso_dos_Jogos_para_o_Desenvolvimento_do_Pensamento_Logico-Matematico_nos_Anos_Iniciais_do_Ensino_Fundamental

Borges, T., Oliveira, G., Borges, J., & Saad, N. (2020) Teoria da instrução de Gagné e o ensino da matemática. *Revista Fucamp*, 19(40).
<https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2204>

Direção Geral da Educação- MEC (2018a). *Aprendizagens essenciais: Português no 4.º ano*. Ministério da Educação e Ciência.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

Direção Geral da Educação- MEC (2018b). *Aprendizagens essenciais de Educação Artística- Artes Visuais*. Ministério da Educação e Ciência.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Ferri, J., Calejon, L., & Shimiguel, J. (2014) Uso do geogebra no ensino de matemática. *Encontro de Produção Discente PUCSP em Cruzeiro do Sul* (pp. 1-6). <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/epd/article/view/954>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.

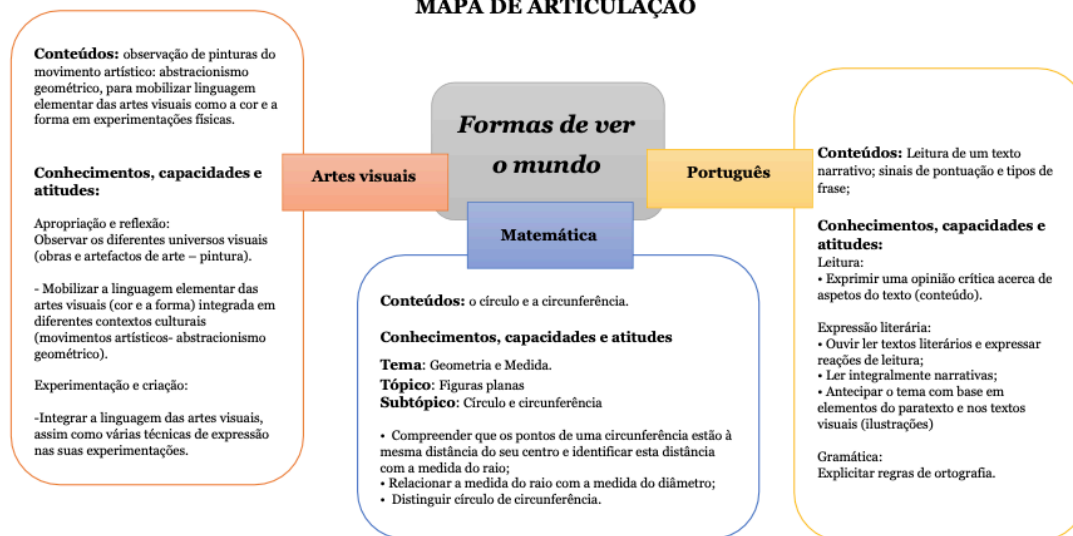
Ministério da Educação (2021). *Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática*. Articulação com o perfil dos alunos – Matemática 4.º Ano. Lisboa: Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4_o_ano.pdf

Roriz, M. (2018). *A pré-leitura e a compreensão textual nas aulas de Português e de Espanhol*. [dissertação de mestrado]. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57925>

CNN Portugal. (2023, de maio, 02). *Professores em luta*. <https://cnnportugal.iol.pt/amp/professores greve/porque-estao-os-professores-em-greve-ha-dois-meses-a-resposta-inclui-uma-mistura-de-populismo-greves-fofinhas-e-exaustao/20230205/63de31da0cf28f3e15ca886b>

Público. (2022, de dezembro, 21). *Manifestação de professores junto Assembleia da República*. https://www.google.pt/search?client=safari&sca_esv=595369570&hl=pt-pt&sxsrf=AM9HkKIOale8NZRnls2ggH_yZz9TbIjw6Q:1704295310197&q=professores+a+lutar+assembleia+da+república&tbm=isch&source=lnms&prmd=invmbtz&sa=X&ved=2ahUKEwi51bnkwsGDAXW1UqQEhQDHAdoQ0pQJegQICBAb&biw=390&bih=661&dpr=3#imgsrc=2mBRbgM6Z1LuZM

MAPA DE ARTICULAÇÃO



	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de Competência
	9h:00 – 10h:30		
20 min	Motivação: Apresentação de imagens de uma fotorreportagem (anexo 1 e 2) através de questões como (D): 1. Na primeira imagem podemos ver um cartaz. O que diz? 2. O que entendes da frase: “Professores a lutar também estão a ensinar”? 3. O que é que os professores estão a fazer? 4. Que local aparece na imagem? Porque será que a greve é neste local? 5. Na segunda imagem, quem está a fazer greve? 6. Nas duas imagens aparece a palavra “luta” e “lutar”. Pelo que é que os professores estão a lutar? 7. Será importante fazer greve? 8. Será que sempre existiu direito à greve em Portugal? Desenvolvimento das estratégias: a) Leitura da obra Greve, de Catarina Sobral (A, D, C).	Anexo 1 e 2: Fotorreportagem: Professores em luta. Anexo 3: Livro <i>Greve</i>, de Catarina Sobral. Apêndice 1: PowerPoint com ilustrações e excertos da obra. Apêndice 2: Esquema. Apêndice 3: Exercício de preenchimento de espaços. Apêndice 4: Tarefas: sinais de pontuação e os tipos de frase. Apêndice 5: Tarefas adaptativas de português.	A: Linguagens e textos B: Informação e comunicação C: Raciocínio e resolução de problemas D: Pensamento crítico e pensamento criativo H: Sensibilidade estética e artística
15 min	i) Pré-leitura: Realização de um brainstorming, partindo da frase da obra “Os pontos decretaram greve”, através da questão “Quem está em greve?”		
5 min	ii) Leitura: Distribuição da obra em suporte papel aos alunos;		

15 min	iii) Leitura da obra Greve, de Catarina Sobral (anexo 3) em voz alta pela professora estagiária.	Apêndice 6: Apresentação de quadros do movimento artístico: abstracionismo geométrico em PowerPoint.	
15 min	iv) Diálogo com os alunos sobre a obra Greve, de Catarina Sobral, através das questões: 1. Neste livro aconteceu uma greve. Quem fez greve? 2. Lembram-se de alguns locais que foram abrangidos pela greve dos pontos? 3. No final da história, a greve dos pontos terminou, mas tudo regressou à normalidade? 4. No final da história, quem decidiu fazer greve?	Apêndice 7: Guião de “Círculo e Circunferência”.	
5 min	v) Distribuição de um esquema com espaços para preencher;	Apêndice 8: Vídeo “Círculo e Circunferência”.	
35 min	vi) Compreensão do texto através de um <i>powerpoint</i> (Apêndice 1) com ilustrações da obra e imagens que clarificam o significado de algumas palavras/ expressões. Os alunos devem, à medida que é explorado o <i>powerpoint</i>, com a orientação da professora em formação, preencher um esquema (Apêndice 2) com as expressões que são utilizadas na obra, com a palavra “ponto”. Serão realizadas questões de orientação na análise do <i>powerpoint</i> como: • Quem decretou greve? • O que quer dizer a expressão “vai ser um deus-nos-acuda”? • Primeiro, foi a escrita a ser impactada pela greve. O que aconteceu? • Porque é que é importante usar sinais de pontuação? • Todos chegavam atrasados aos compromissos. Porquê?	Apêndice 9: Applet geogebra. Apêndice 10: Tarefas adaptativas de matemática. Apêndice 11: Tarefa de consolidação. Apêndice 12: Grelha de avaliação.	

	- Nas escolas não houve aula de matemática nem de desenho, porquê? - É importante existir pontos para a geometria? - A greve atingiu também outro local. Pela ilustração, lembram-se qual era? - Os quadros pontilhistas ficaram em branco. Sabem o que são quadros pontilhistas? (apresentação de quadros famosos) "Na televisão, foi um vê-se te-avias". O que quer dizer esta expressão? - Porque é que foi difícil para os apresentadores das notícias? (clarificar a expressão "viram-se gregos"); - O que é um teleponto? Relacionar o teleponto das televisões com o ponto para lembrar os textos aos atores no teatro. - As bordadeiras não podiam fazer nada. Porquê? "Já ninguém conseguia que o açúcar ficasse em ponto de reбуçado. Nem de pérola, nem de areia, nem de cabelo...de coisa nenhuma!". O que isto quer dizer? "No desporto foi um reбуção". Porque é que acham que isso aconteceu? "Nas fábricas, os trabalhadores entravam e saíam em picar o ponto. Sabem o que é picar o ponto? - Desapareceu o ponto verde. O que aconteceu nas ruas? - Os pontos cardeais desapareceram do mapa. O que são pontos cardeais? Quais são os quatro pontos cardeais (localizar numa rosa dos ventos) "Não havia como dar pontos de referência aos turistas". O que são os pontos de referências?; "Ninguém tinha pontos de vista sobre coisa nenhuma." O que são pontos de vista? (estabelecer uma relação com o debate realizado com as professoras estagiárias) - Estava uma confusão no sindicato dos Pontos. Sabem o que é um sindicato?		
--	--	--	--

	Existiam setores que não sabiam se estavam abrangidos, como os pontos falsos, o das horas de ponta e o das coisas pontiagudas. Acham que estes setores deviam ser abrangidos pela greve? (clarificar os conceitos);		
10 min	vii) Realização no quadro de um exercício em grande grupo, onde os alunos têm de usar palavras/expressões que exploradas anteriormente, no seu devido contexto (Apêndice 3).		
	11h:00 – 12h:30		
10 min	c) Apresentação da frase "Os pontos fizeram greve." questionando os alunos sobre o entendimento dos mesmo acerca do significado da frase. De seguida, apresentação da frase "Os pontos fizeram greve?", repetindo a questão. Com este exemplo, refletir com os alunos sobre a importância da pontuação (A; D).		
5 min	i) Distribuição da ficha de trabalho com o mote: "Desapareceram os sinais de pontuação, e agora?" (Apêndice 4);		
10 min	ii) Realização de tarefas da ficha de trabalho, que envolvem sinais de pontuação e os tipos de frase,		
10 min	ii) Correção das tarefas no quadro.		
	Durante a realização destas tarefas, os alunos com medidas Seletivas e Adicionais, estarão a realizar tarefas adequadas e enquadradas no trabalho a ser desenvolvido pelos colegas (Apêndice 5);		

15 min	d) Visualização e exploração de dois quadros de Wassily Kandinsky e um quadro de Piet Mondrian, do movimento artístico: abstracionismo geométrico (onde os pontos, as linhas e as cores são usadas para representar e formar figuras geométricas) partindo da greve dos pontos que atingiu os museus e o desenho (Apêndice 6) através das questões (B; D; H, A):		
	1. O que veem neste quadro? 2. Quais as figuras geométricas que podemos ver? São todas do mesmo tamanho? 3. Que cores podemos ver?		
10 min	i) Diálogo com os alunos sobre o uso de formas geométricas em todos os quadros apresentados, para uma reflexão sobre o que é um movimento artístico, através da questão:		
	1. O que é comum a todos os quadros que vimos?		
10 min	ii) Visualização e exploração do quadro "Color Study: Squares with Concentric Rings", de Wassily Kandinsky, 1913, através das questões:		
	1. Que figuras geométricas veem nesta imagem? 2. Os círculos têm sempre o mesmo tamanho? 3. Os círculos parecem organizados dentro de outra figura geométrica. Qual é? 4. Que cores vemos na imagem?		

50 min	iii) Mobilização de linguagem elementar das artes visuais como a cor e a forma trabalhadas anteriormente, com a visualização e a exploração da pintura "Color Study: Squares with Concentric Rings", de Wassily Kandinsky na criação de uma composição através da colagem inspirada na pintura; (B; D; H, A)		
	14h:00 – 15h:00		
5 min	e) Leitura pela professora em formação do excerto da obra "Nas escolas, não houve aulas de matemática nem de desenho. Sem pontos era o fim da geometria", para a realização de questões como (C, D):		
	1. Neste excerto, percebemos que a greve dos pontos chegou à Matemática. O que aconteceu? 2. Porque é que sem pontos, é o fim da Geometria?		
5 min	i) Entrega um guião de trabalho para ser preenchido ao longo da aula denominado "Círculo e Circunferência" (Apêndice 7).		
5 min	i) Visualização de um vídeo (Apêndice 8) para definir círculo e circunferência;		
10 min	ii) Realização do desafio 1: "Desapareceu o ponto que marca o centro do círculo, vamos encontrá-lo!" e preenchimento da definição de centro.		
10 min	iii) Realização do desafio 2 e preenchimento da definição de raio;		

10 min	iii) Realização do desafio 3 recorrendo ao geogebra (Apêndice 9) e preenchimento da definição de diâmetro e da relação raio e diâmetro; Durante a realização destas tarefas, os alunos com medidas Seletivas e Adicionais, estarão a realizar tarefas adequadas e enquadradas no trabalho a ser desenvolvido pelos colegas (Apêndice 10). Sistematização (C, D):
15 min	f) De modo a fazer a ligação da matemática com o português, propomos aos alunos descodificarem e pontuarem uma frase que é apresentada em código. Em primeiro lugar, será distribuída a frase em código "Não te esqueças que o raio é metade do diâmetro" para os alunos descodificarem. Para receberem o código onde círculos com cores e padrões diferentes estão associados a grafemas, serão propostos dois desafios matemáticos (Apêndice 11). De seguida, os alunos devem pontuar a frase. A mesma tanto pode ser pontuada com ponto final, como com ponto de exclamação. Os alunos têm de justificar porque é que pontuaram de certa forma, explicitando o tipo de frase (Tipo de frase: imperativo).

Anexos:

Anexo 1 e 2: Fotorreportagem: Professores em luta.



Imagem: Manifestação de professores junto Assembleia da República.



Imagem: Professores em luta.

Anexo 3: Livro Greve, de Catarina Sobral.



e) Estamos fartos de ser ignorados....

f) As exigências do sindicato são: mais valor e mais respeito.

g) Vai haver uma reunião de emergência.

Apêndice 5: Tarefas adaptativas de português.

Greve, de Catarina Sobral

Nome: _____

1. Copia as frases e rodeia os sinais de pontuação.

a) Os pontos fizeram greve!

b) Os pontos desapareceram da escrita.

c) A escrita entrou em desordem?

d) Estamos cansados de trabalhar!

Apêndice 10: Tarefas adaptativas de matemática.

Nome: _____

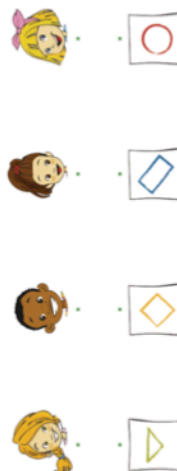
1. Observa as crianças a contornarem as partes planas de alguns objetos.



- a) Desenha as partes planas dos quatro objetos;

- b) Recorta as figuras que desenhaste;

- c) Observa as figuras que desenhaste. Liga cada criança à figura que desenhou.



2. Lê e liga corretamente os nomes dos sinais de pontuação às imagens:

Ponto final



Reticências



Ponto de exclamação



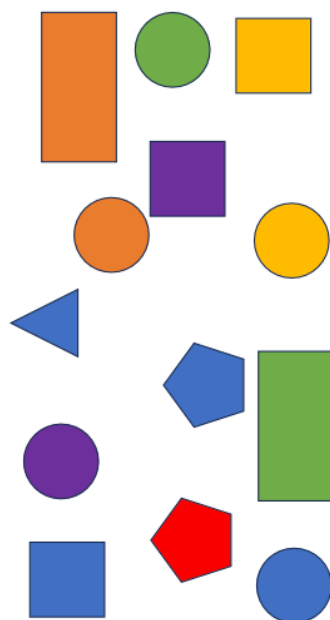
Ponto de interrogação



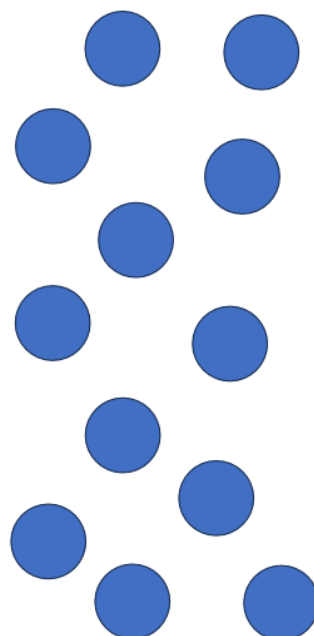
Dois pontos



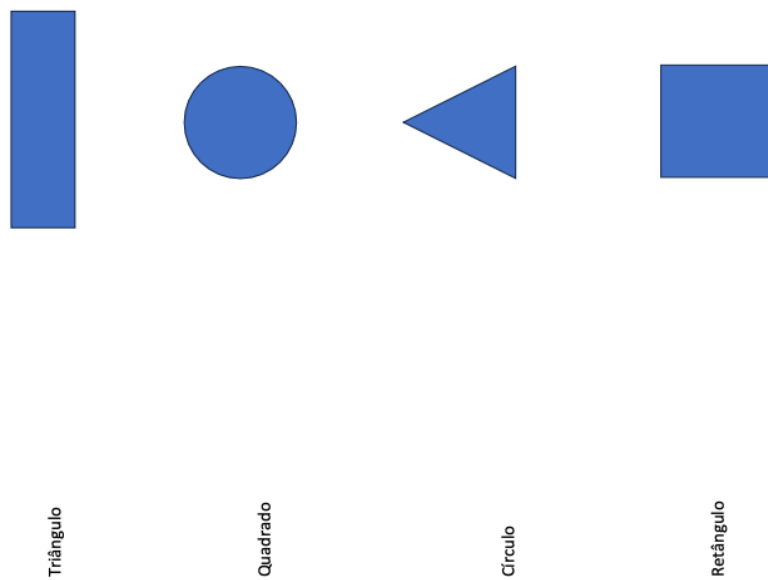
3. Observa as figuras geométricas e rodeia apenas os círculos.



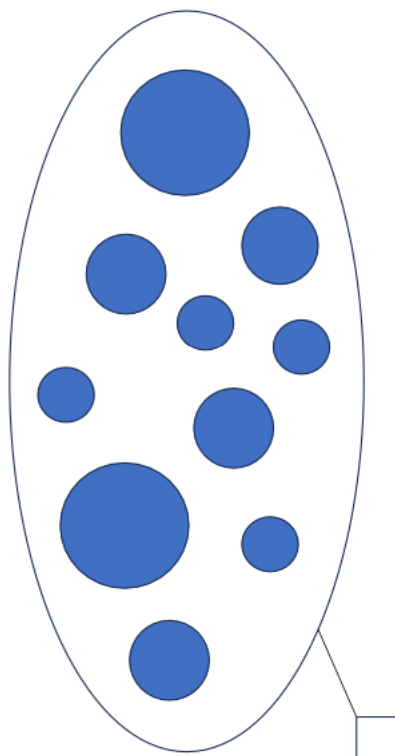
4. Faz conjuntos de 3 círculos.



2. Liga o nome à figura geométrica correspondente.



5. Assinala quantos círculos tem este conjunto.



6. Repara na sequência de cores dos círculos. Pinta os círculos de acordo com a sequência.



APÊNDICE B – UD “OS VULCÕES”

Instituição cooperante

Orientadora cooperante

Dia: Ana Falcão (3)

Data: 03 de janeiro de 2024

Ano e turma: 4.º ano

PLANIFICAÇÃO

Contextualização:

A turma para a qual esta planificação foi desenvolvida insere-se no 4.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de ensino público. A turma é heterogénea, com 15 rapazes e 8 raparigas. Dois dos alunos da turma têm medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: um aluno com Medidas Adicionais e um aluno com Medidas Seletivas (DL 54/2018, 6 de julho). Ambos realizam em sala de aula tarefas no nível do 1.º ano de escolaridade. Na aula planificada, os alunos estarão a desenvolver as mesmas tarefas que os colegas, sendo que a professora estagiária que não estiver a assumir a aula, irá fazer o acompanhamento individualizado com os dois alunos.

Referências Bibliográficas:

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação e da Ciência. (2018). Diário da República n.º 129, Série I de 06-07-2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Estudo do Meio:

Conteúdos:

- Fenómenos naturais: os vulcões

Conhecimentos, capacidades e atitudes (Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio):

Domínio: Natureza

Reconhecer alguns fenómenos naturais (sismos, vulcões, etc.) como manifestações da dinâmica e da estrutura interna da Terra e como agentes modificadores da paisagem.

Tempo previsto: 9:00-10:30 11-12:30	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências
15 min	9:00- 10:30 Motivação: Visualização da notícia <i>Vulcão na Islândia. Situação “acalma”, mas estado de emergência continua</i>, da CNN Portugal (anexo 1), através das questões: (B; D) - O que aconteceu no Sul da Islândia? - Apesar da situação estar mais calma, há ainda receio que a lava chegue a uma central geotérmica de produção de eletricidade. Isso seria grave? O que podia acontecer? - Assim que se soube da erupção, o que decidiram fazer as pessoas que vivam nas proximidades? - Qual será o tema da nossa aula?	Anexo 1: Notícia <i>Vulcão na Islândia. Situação “acalma”, mas estado de emergência continua</i>, da CNN Portugal.	A: Linguagens e Textos B: Informação e comunicação
35 min	Desenvolvimento de conteúdos: → Exploração de um PowerPoint didático denominado: Fenómenos naturais – os vulcões (apêndice 1). (A; B; D; E; I) a) Análise da imagem <i>Estrutura ao interior da Terra</i> através das questões: - Como será o interior da Terra? - Nesta imagem vemos várias camadas, a crosta terrestre é formada pelo quê?	Apêndice 1: PowerPoint didático: Fenómenos naturais – os vulcões. Apêndice 2: Guião “Atividade de simulação da erupção de um vulcão submarino”. Apêndice 3: Materiais para a realização tarefa “Atividade de simulação da erupção de um vulcão submarino”.	C: Raciocínio e resolução de problemas D: Pensamento Crítico e Criativo E: Relacionamento interpessoal I: Saber científico, técnico e tecnológico

	b) Análise da imagem <i>Placas tectónicas</i> através das questões: - Observem a imagem. Porque é que a crosta terrestre parece um <i>puzzle</i>? - As placas tectónicas estão paradas? - Porque será que as placas tectónicas estão em movimento? c) Análise da imagem <i>Estrutura ao interior da Terra</i> através das questões: - Por baixo da crosta terrestre existe uma camada mais profunda, qual é? - O manto está permanentemente agitado, o que acontece? - Para além da crosta terrestre e do manto, existe ainda outra camada, qual é? - O núcleo é todo igual? d) Discussão em torno da questão “Já alguém foi ao interior da Terra?”, para levantamento das ideias dos alunos sobre o tema; e) Apresentação da imagem <i>Poço com 12 km de profundidade</i> através das questões: - A que distância fica o centro da Terra da superfície? - Já chegamos ao centro da Terra? - Qual foi o buraco mais profundo que foi escavado? - Qual foi o objetivo da escavação desse buraco?	Apêndice 4: Guião: “Atividade de simulação de uma erupção vulcânica”. Apêndice 5: Materiais para a realização tarefa “Atividade de simulação de uma erupção vulcânica”. Apêndice 6: <i>Kahhot</i> sobre o conteúdo abordado em aula: Fenómenos naturais: os vulcões.	
--	---	---	--

40 min	f) Discussão em torno da questão “Como é o fundo do oceano?”, para levantamento das ideias dos alunos sobre o tema; g) Análise das imagens <i>Placas tectónicas</i> e da imagem <i>Fundo oceânico</i> através da questão: 1. A crosta terrestre engloba os continentes e os oceanos. Por isso, fundo do oceano é formado pelo quê? 2. Como é o fundo do oceano? h) Visualização do vídeo “Simulação da erupção de um vulcão submarino”, da RTP para o preenchimento de um guião incompleto denominado “Atividade de simulação da erupção de um vulcão submarino” (Apêndice 2) e para a realização da simulação em turma: Fase 1: Distribuição dos guiões incompletos denominado de “Atividade de simulação da erupção de um vulcão submarino” à turma; Fase 2: Explicação do objetivo da tarefa: ver o vídeo e completar os espaços em branco do guião denominado de “Simulação da erupção de um vulcão submarino”; Fase 3: Visualização do vídeo para o preenchimento do guião denominado de “Simulação da erupção de um vulcão submarino”; Fase 4: Correção do guião denominado de “Simulação da erupção de um vulcão submarino”; Fase 5: Realização da simulação em turma de uma erupção de um vulcão submarino, seguindo o guião corrigido anteriormente (Apêndice 4);		
--------	---	--	--

15 min	Fase 6: Discussão dos resultados em turma através das questões: 1. Quando a água quente é libertada, o que acontece? 2. Quando a água quente sobe, está a simular o quê? 3. O que será que pode acontecer quando o vulcão submarino chega à superfície? 11:00 – 12:30 i) Visualização do vídeo “Formação de ilhas”, da RTP e das imagens <i>Vulcão submarino nas ilhas Salomão</i>, <i>Vulcão Kavachi</i>, <i>Ponta de São Lourenço – Madeira</i> e <i>Ilha Graciosa – Açores</i> através das questões: 1. O que será que acontece quando o vulcão submarino chega à superfície? 2. Conheces alguma ilha formada através de vulcões submarinos? j) Discussão em torno da questão “Como se forma um vulcão?”, para levantamento das ideias dos alunos sobre o tema; k) Visualização do vídeo “Formação de vulcões”, da RTP e da imagem legendada <i>Magma</i> através das questões: 1. O manto é formado pelo quê? 2. O que é o magma? 3. O magma está em permanente circulação. O que acontece, por vezes, na crosta terrestre que sentimos na superfície? De que fenómeno natural estamos a falar?		
--------	---	--	--

40 min	4. Em sítios onde a crosta terrestre é mais fina, o magma consegue escapar-se. O que acontece? l) Análise das partes de um vulcão (cinzas e gases, lava, chaminé vulcânica, cone vulcânico, cratera e câmara magmática) através das questões: 1. O que é a câmara magmática? 2. Como é que o magma chega da câmara magmática até ao exterior? 3. Que nome se dá à abertura do vulcão por onde saem as cinzas e os gases? 4. Que nome se dá ao magma que sai pelos vulcões? 5. como se forma o cone vulcânico? m) Visualização do vídeo “Atividade de simulação de uma erupção vulcânica”, da RTP para o preenchimento de um guião incompleto denominado “Atividade de simulação de uma erupção vulcânica” (Apêndice 3) e para a realização da simulação em turma: Fase 1: Distribuição dos guiões incompletos denominado de “Atividade de simulação de uma erupção vulcânica” à turma; Fase 2: Explicação do objetivo da tarefa: ver o vídeo e completar os espaços em branco do guião denominado de “Atividade de simulação de uma erupção vulcânica”; Fase 3: Visualização do vídeo para o preenchimento do guião denominado de “Atividade de simulação de uma erupção vulcânica”; Fase 4: Correção do guião denominado de “Atividade de simulação de uma erupção vulcânica”; Fase 5: Realização da simulação em turma de uma simulação de uma erupção vulcânica (Apêndice 5),		
--------	--	--	--

20 min	segundo o guião corrigido anteriormente; Fase 6: Discussão dos resultados em turma através das questões: 1. O que é um estratovulcão? 2. Quando se junta o vinagre o que acontece? n) Abordagem aos tipos de erupções vulcânicas (Erupção efusiva, erupção explosiva e erupção mista) através da análise da imagem <i>Tipos de erupções vulcânicas</i> e a visualização dos vídeos <i>Erupção Explosiva</i> e <i>Erupção Efusiva</i>. o) Discussão em torno da questão “É possível prever uma erupção vulcânica?”, para levantamento das ideias dos alunos sobre o tema; 1. Que sinais podem anunciar uma erupção vulcânica? 2. É fácil prever uma erupção vulcânica? p) Discussão em torno da questão “Porque é que, apesar do perigo, há pessoas que vivem perto de vulcões?”, para levantamento das ideias dos alunos sobre o tema; q) Visualização do vídeo “Fertilidade do solo vulcânico”, da RTP para a realização de questões como: 1. Porque é que as pessoas vivem perto dos vulcões? 2. Os vulcões estarão sempre ativos? 3. O que significa “O vulcão está adormecido”? Quer dizer que nunca mais vai entrar em erupção? 4. Qual é a diferença entre um vulcão extinto e adormecido?		
--------	---	--	--

10 min	Consolidação: Realização de <i>Kahhot</i> sobre o conteúdo abordado em aula: Fenómenos naturais: os vulcões (Apêndice 6). (C;D)		
--------	---	--	--

Apêndices:

Apêndice 1: PowerPoint didático: Fenómenos naturais – os vulcões.



Apêndice 2: Guião “Atividade de simulação da erupção de um vulcão submarino”.

SIMULAÇÃO DA UMA ERUPÇÃO DE UM VULCÃO SUBMARINO

Materiais:

- Recipiente com água a _____ temperatura;
- Recipiente pequeno com _____;
- Água _____;
- Película aderente;
- Elástico;
- Pinça;
- _____;

Procedimentos:

1. Colocar água fria no recipiente grande;
2. Colocar corante azul no recipiente pequeno;
3. Colocar água _____ no recipiente pequeno que tem o corante;
4. Tapar o recipiente pequeno com uma _____.
5. Colocar um elástico para prender a película ao recipiente pequeno;
6. Mergulhar o recipiente pequeno no recipiente maior;
7. Perfurar a película com um espeto.



Apêndice 3: Materiais para a realização tarefa “Atividade de simulação da erupção de um vulcão submarino”.

- a) 1 recipiente de vidro grande;
- b) 1 recipiente de vidro pequeno;
- c) Corante azul;
- d) Água quente;
- e) Água fria;
- f) Película aderente;
- g) Espeto;
- h) Elástico.

Apêndice 4: “Atividade de simulação de uma erupção vulcânica”.

SIMULAÇÃO DE UMA ERUPÇÃO VULCÂNICA

Materiais:

- Prato;
- Copo de plástico;
- Barro;
- ____ colheres de detergente em pó;
- ____ colheres de bicarbonato de sódio;
- Corante;
- _____.

Procedimentos:

1. Colocar o copo de plástico em cima do prato;
2. Cobrir o copo de plástico com barro, moldando a forma de um estratovulcão;
3. Colocar duas colheres de _____ dentro do copo;
4. Colocar _____ bicarbonato de sódio dentro do copo;
5. Para simular a cor da lava, adicionar _____ vermelho;
6. Adicionar vinagre.



Apêndice 5: Materiais para a realização tarefa “Atividade de simulação de uma erupção vulcânica”.

- a) Vulcão feito em barro;
- b) Duas colheres;
- c) Duas taças;
- d) Uma pipeta;
- e) Detergente em pó;
- f) Bicarbonato de sódio;
- g) Corante vermelho;
- h) Vinagre.

APÊNDICE C - UD “MONARQUIA EM RISCO”

		
Instituição cooperativa		
Orientadoras cooperativas		
Professoras em formação		
Data: 23, 24 e 29 de abril de 2024; 2 e 3 de maio de 2024		
Anos e turmas: 6.º ano, turma E e 5.º ano, turma D		

Contextualização

As turmas para as quais estas planificações foram desenvolvidas inserem-se no 2.º Ciclo do Ensino Básico em contexto de ensino público, nomeadamente no 5.º ano de escolaridade, no que se refere à História e Geografia de Portugal e no 6.º ano de escolaridade, em Português. A unidade didática intitula-se “Monarquia em risco” e surge da abordagem à obra *A rainha das rãs não pode molhar os pés*, de Davide Cali na disciplina de Português, onde é retratado o aparecimento de uma coroa no lago das rãs, vindo a instalar-se uma monarquia que gera descontentamento. Esta monarquia é questionada por muitos e fica em risco com o desaparecimento da coroa. Nesta unidade didática serão trabalhados todos os domínios do ensino da língua: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. No âmbito da História e Geografia de Portugal, a monarquia está também em risco com a morte de D. Fernando originando um problema de sucessão à Coroa Portuguesa, o que impulsionou a revolução de 1383-1385.

A turma da disciplina de Português é heterogénea, constituída por 16 alunos, 11 rapazes e 5 raparigas. Um dos alunos da turma tem medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: Medidas Adicionais (DL 54/2018, 6 de julho). A aluna apresenta dificuldades acrescidas na Leitura e na Escrita: lê com bastantes dificuldades e escreve frases simples e curtas, para além de realizar cópias. Relativamente à Educação Literária, é necessário a sistematização do conteúdo da obra (dependendo da sua extensão), sendo a compreensão da mesma realizada através de tarefas simples. Para além disso, realiza a identificação do autor, ilustrador, editor e título, realizando uma biografia por tópicos do autor. Apesar disso, é integrada quando são realizados trabalhos de grupo no âmbito de todos os domínios do ensino da língua. Encontra-se, por vezes, acompanhada de uma professora de apoio em sala de aula uma vez que necessita de suporte na realização das tarefas. Nesse sentido, serão realizadas tarefas adequadas, enquadradas no tema



da aula. A turma da disciplina de História e Geografia de Portugal é heterogénea, constituída por 22 alunos, 9 rapazes e 13 raparigas, sendo que um dos alunos da turma tem Medidas Seletivas (DL 54/2018), 6 de julho). A turma apresenta interesse e motivação no âmbito da disciplina, destacando-se a participação pertinente, reforçando-se, assim a relevância da mobilização de estratégias diversificadas, assim como recursos ricos e estimulantes.

Objetivos principais da aula:

- Ler integralmente um texto narrativo;
- Compreender uma obra literária com base num percurso de leitura;
- Identificar as subclasses do determinante: artigo (definido e indefinido), possessivo, demonstrativo e interrogativo;
- Registrar informação de um texto ouvido;
- Identificar a estrutura e finalidade de uma notícia;
- Planificar, redigir e rever uma notícia;
- Descrever sucintamente o problema de sucessão após a morte de D. Fernando;
- Reconhecer a divisão dos Portugueses relativamente aos candidatos ao trono;
- Descrever sucintamente os acontecimentos da crise de 1383-1385 desde a primeira invasão castelhana.

Referências Bibliográficas

Instituto Politécnico do Porto. (2022). *04 Comunicação Literária*. <https://www.studocu.com/pt/document/instituto-politecnico-do-porto/introducao-ao-estudo-do-texto-literario/04-comunicacao-literaria/60528823>

Luna, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In Universidade de Aveiro (Ed), *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade* (pp. 23-114). <https://ria.ua.pt/handle/10773/16090>

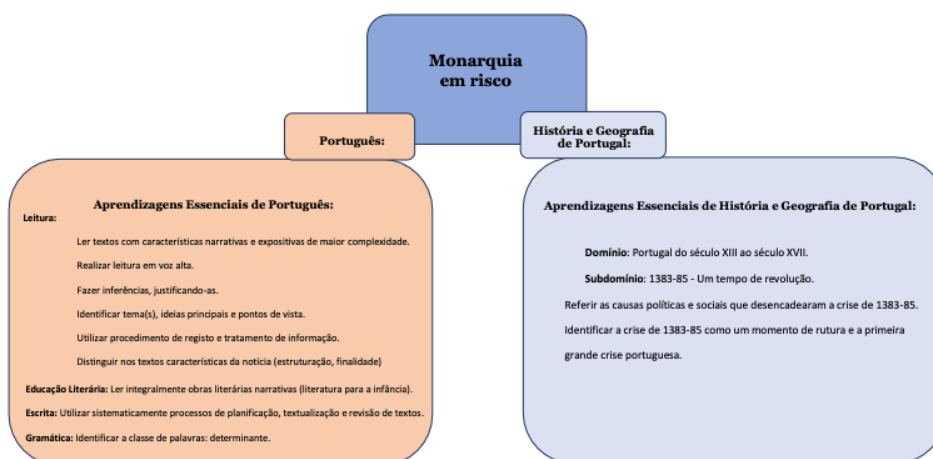
Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 5.º ano*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Ribeiro I. S., Viana F. L., Cadime I., Fernandes I., Ferreira A., Leitão C., Gomes S., Mendonça S. & Perira L. (2010). *Compreensão da Leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina, S.A. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11216>

Rodari, G. (1973). *Gramática da fantasia*. Caminho.

Sá, C. (2016). A oralidade: um cúmplice discreto da leitura e da escrita. In Universidade de Aveiro (Ed), *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade* (pp. 9-21). <https://ria.ua.pt/handle/10773/16090>



Fundamentação pedagógico-didática:

O percurso das aulas de Português inicia-se com a análise de uma sequência de ilustrações que destacam os momentos principais da obra que vai ser estudada em aula, nomeadamente *A rainha das rãs não pode molhar os pés*, de Davide Cali tendo em conta que é na leitura do paratexto que se inicia o “diálogo do leitor com o texto” (Instituto Politécnico do Porto, 2022, p. 9). Este momento que parte da “descodificação dos elementos paratextuais” (Instituto Politécnico do Porto, 2022, p. 9), concretamente algumas ilustrações selecionadas, tem como objetivo que os alunos coloquem hipóteses acerca do que acontece nesta história, potenciando a antecipação do(s) tema(s) que poderá tratar a obra. A seleção de algumas das ilustrações deveu-se à riqueza e pormenor das mesmas, propiciando a antecipação do tema da obra sendo, para isso, distribuídas em papel aos alunos. De seguida, serão questionados acerca de possíveis títulos da obra, sendo registadas as hipóteses de títulos da obra no quadro.

Na fase de desenvolvimento de conteúdos, será distribuída a obra em formato papel aos estudantes, para a leitura pelos alunos em voz alta, uma competência que emerge no domínio *Leitura*, nas *Aprendizagens Essenciais de Português* do 6.º ano de escolaridade (Ministério da Educação, 2018a). Posteriormente à leitura, serão retomadas as hipóteses de títulos registadas na fase da pré-leitura, para que os alunos se manifestem sobre se alteravam ou acrescentavam algum título. De seguida, será revelado o título original e, em grande grupo, os alunos procederão à identificação da hipótese que se encontra mais próxima do título da obra. Seguidamente, será realizado um diálogo sobre a obra através de questões orientadoras como “1. Como era a vida das rãs antes de algo estranho cair no lago?”; “2. O que caiu no lago?”; “3. O que aconteceu quando a rã encontrou a coroa?”; “4. A vida no lago ficou igual com o aparecimento de uma rainha?”; “5. Como é que a rainha perdeu a sua coroa?”; “6. A coroa ficou para sempre no fundo do lago?”; “7. A vida no lago mudou com o desaparecimento da coroa?” e, ainda, “8. O que era na verdade a coroa da rainha das rãs?”, tendo em vista facilitar o percurso de compreensão dos alunos.

Tendo em conta a articulação com o conteúdo abordado em História e Geografia de Portugal, nomeadamente a crise de sucessão ao trono de 1383-1385, considerámos pertinente abordar a monarquia como forma de governo através de algumas questões. Para isso será apresentada no quadro a frase «Um dia, uma rã decidiu perguntar: “Porque é que só tu podes ser rainha?” “Porque foi ela que encontrou a coroa”, respondeu uma das rãs conselheiras», e serão realizadas as seguintes questões: “1. Nesta história, existe uma relação de poder que é estabelecida por uma das rãs que é rainha. Se relacionássemos esta obra com algum regime político, qual seria?”; “2. Os reis são eleitos?”; “3. Existia critério para a sucessão ao rei na obra?”; “4. Na realidade, numa Monarquia, o que acontece quando o rei morre?”. De seguida, os alunos serão questionados sobre o que consideram que aconteceria se o rei não tiver filhos, destacando que em Portugal, já aconteceram crises dinásticas que marcaram a história do país, tendo em conta o tema da unidade didática “Monarquia em risco”. Seguem-se questões como “1. Nos dias de hoje, o regime político em Portugal é uma Monarquia?”; “2. Qual é o regime político atualmente em Portugal?” e “3. Quais são as diferenças entre uma República e uma Monarquia?”. A definição das duas formas de governo será registada no quadro para que os alunos compreendam que na Monarquia, o chefe de estado é um monarca, sendo o cargo hereditário, passando de geração em geração dentro da mesma família e vitalício, sendo que o rei pode ou não concentrar em si todos os poderes; já a República pressupõe a eleição diretamente pelo povo de um presidente, sendo que o cargo não é hereditário, nem vitalício, existindo uma divisão de poderes.

Dando seguimento à aula, será realizada a compreensão da obra, individualmente, através de uma ficha de leitura. A primeira questão solicita a ordenação dos principais momentos da obra, o que pressupõe uma compreensão reorganizativa, ou seja, uma “esquematisação (...) da informação, consolidando ou reordenando as ideias” (Ribeiro et al., 2010, p. 14) principais. Surgem questões de escolha múltipla, verdadeiro e falso e resposta curta, de compreensão literal, que pressupõem o reconhecimento de “informação explicitamente incluída num texto” (Ribeiro et al., 2010, p. 14) e ainda de compreensão inferencial, que pressupõe a “formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona” (Ribeiro et al., 2010, p. 14). Para além disso, optámos também por realizar uma questão de resposta longa de compreensão crítica, tendo em vista a “expressão de opiniões pessoais” por parte dos alunos acerca do comportamento da rã quando se tornou rainha. Posteriormente, a ficha de leitura será corrigida no quadro com a participação dos alunos.

Seguidamente, será realizada uma tarefa de revisão gramatical sobre o determinante. Esta tarefa será realizada em pares valorizando, assim, o trabalho colaborativo. É de referir que as frases analisadas serão exemplos que surgem na obra uma vez que é fundamental que a gramática da língua portuguesa, o seu conhecimento explícito e a tomada de consciência do seu funcionamento surjam em articulação com os outros domínios da língua e, neste caso, potenciando uma melhor compreensão da obra em questão. Tendo em vista que se trata de uma tarefa de consolidação, constará uma primeira secção relativa à identificação de determinantes em frases e a formulação de uma conclusão acerca da posição do determinante na frase. De seguida, os alunos realizarão uma *checklist* para identificar as subclasses (determinante artigo: definido e indefinido; determinantes possessivos; determinantes demonstrativos; determinantes interrogativos). De seguida, será corrigida a tarefa gramatical no quadro com os alunos, potenciando a participação e o esclarecimento de dúvidas dos estudantes.

No que se refere à estudante com Medidas Seletivas, será fornecida uma adaptação da obra *A rainha das rãs não pode molhar os pés* sistematizada, tendo em conta as dificuldades na leitura já mencionadas na contextualização. Durante a realização da ficha de leitura pela turma, a aluna realizará uma versão adaptada com as seguintes atividades: a identificação do autor, ilustrador, editora e título da obra; o recorte e colagem da capa da obra na secção criada para as informações acerca da obra; leitura de uma breve biografia para registar o mais relevante por tópicos: nome, data de nascimento, profissão, local de nascimento, cursos realizados, outras obras publicadas; o recorte e colagem da fotografia do autor na secção criada para a biografia do autor; questões de verdadeiro e falso de compreensão literal, através do preenchimento de uma tabela onde é fornecido, de um lado, excertos da obra e do outro, afirmações para classificar com verdadeiro ou falso; reorganização de frases para dar resposta a questões de interpretação da obra; identificação de nomes em balões com intrusos, para completar afirmações acerca de elementos da narrativa como as personagem e o espaço e, ainda, a seleção da parte favorita da história para ilustração da mesma.

Posteriormente, será realizada uma atividade de escuta ativa de um texto informativo sobre as rãs. A seleção deste texto informativo em formato vídeo da RTP deveu-se ao facto de ser rigoroso, utilizar uma linguagem objetiva e exata e por transmitir informação fidedigna, mas adequada à faixa etária acerca das características da rã. É fundamental ter em conta que uma atividade de escuta ativa pressupõe um trabalho em etapas. No momento de pré-escuta, é essencial a “a socialização da temática, a ativação e o resgate de conhecimentos prévios e a contextualização do texto” (Luna, 2016,

p. 36). Para isso serão realizadas questões para recordar o tema da obra estudada, nomeadamente *A rainha das rãs não pode molhar os pés*, como “Na semana passada estudamos uma obra, alguém se lembra qual era? Do que tratava a obra?” e, assim, será delineado o objetivo de escuta, nomeadamente conhecer as características da rã. Será realizada a primeira audição do texto informativo, para a tomada de notas em conformidade o objetivo definido.

De seguida, será distribuída um guião de escuta ativa, sendo que será realizada a leitura das mesmas em voz alta pelos alunos. Depois, será realizada a segunda audição para preenchimento da ficha e, ainda, uma terceira audição para confrontação as respostas por parte dos alunos, destacando-se assim, o domínio da *oralidade*, no que se refere à *compreensão*. Após a audição, o principal objetivo é potenciar a compreensão do texto através da “seleção de informação relevante para um determinado objetivo” (Ministério da Educação, 2018a, p. 7). Assim, este momento de pós-escuta revela-se essencial, pois, como afirma Luna (2016), é neste momento os sentidos são solidificados e, é nesta última etapa, que o professor atua como mediador, escuta as interpretações e esclarece as dúvidas dos alunos. Nesse sentido, será elaborada a correção da ficha no quadro com a intervenção dos alunos e realizadas questões que estabelecem uma ponte entre o texto informativo que ouviram e o texto narrativo estudado anteriormente centrando em temas como a alimentação, a locomoção e o seu *habitat*. No que se refere à estudante com Medidas Seletivas, será fornecida uma ficha adaptada, sendo que o texto informativo em formato vídeo será o mesmo.

A última tarefa da unidade didática pressupõe trabalho em grupo, para a redação de uma notícia. Tendo em conta a produção de textos é marcada por etapas, é necessário iniciar este processo com a “fase de planificação” (Sá, 2016, p.14). Para esta fase, nomeadamente para a preparação do texto a produzir, é necessário “identificar o tema a tratar, reunir informação sobre este, selecionar a informação que vai ser efetivamente usada” (Sá, 2016, p. 14), tendo em conta género textual pedido, nomeadamente a notícia. Assim, será fornecida uma notícia: “A descoberta de uma nova espécie de rã”, para o preenchimento de um quadro de revisão das principais características deste género textual em grande grupo.

A elaboração da notícia terá início na criação de um título. Para isso, através de um jogo, que “consiste em recortar títulos dos jornais e misturá-los entre si, de modo que se possa obter a partir deles notícias de acontecimentos absurdos, sensacionais ou simplesmente divertidos” (Rodari, 1973,

p. 52). Para isso, serão distribuídos pelos grupos títulos de jornais para que os alunos selecionem duas palavras que devem integrar o seu título, assim como a palavra “rá” que é obrigatória para a elaboração do título. Posteriormente, os grupos terão de proceder ao preenchimento de um quadro com a resposta às questões relativas ao *Lead* (Quem?; O quê?; Quando?; Onde) e ao Corpo da notícia: (Como?; Porquê?). Assim, segue-se para a “fase de redação” (Sá, 2016, p.14) onde os alunos, em grupo, escrevem a notícia seguindo estrutura mencionada e a planificação que elaboraram, sem esquecer a sua relação com o título. Por fim, a “fase da revisão” (Sá, 2016, p.15) pressupõe a deteção de falhas do texto e, para isso será preenchida uma tabela de revisão. No que se refere à estudante com Medidas Seletivas, como destacado na contextualização, irá integrar um grupo de trabalho, sendo o que é realizado pela professora de apoio e pela professora cooperante.

O percurso de aulas de História e Geografia de Portugal inicia-se com a visualização de um vídeo, nomeadamente “A crise do século XIV na Europa”, para revisão e contextualização da situação do país aquando da morte de D. Fernando, tendo em vista a realização de um esquema síntese através de questões aos alunos. Destaca-se, neste vídeo, os motivos que levaram à crise do século XIV na Europa como os longos períodos de fome, provocados pelas chuvas e baixas temperaturas que afetaram o continente europeu, desencadeando maus anos agrícolas; a peste negra, uma doença altamente contagiosa que chegou à Europa nos navios provenientes do Oriente causando a morte a cerca de um terço da população europeia e os vários conflitos militares que decorreram na Europa, como a Guerra dos Cem anos que opunha a França à Inglaterra e as Guerras Fernandinas, entre Portugal a Castela. Para além disso, serão ainda destacadas as revoltas populares desencadeadas pelo descontentamento da população com as dificuldades vividas e o aumento de rendas e impostos, que resultaram na pilhagem e destruição de propriedades e cidades por toda a Europa.

Seguidamente será explorado um esquema com as relações familiares de D. Fernando tendo em vista a reflexão com os alunos sobre a sucessão à Coroa portuguesa através de questões. O objetivo é que os alunos compreendam que D. Fernando não tinha um filho varão logo, sendo D. Beatriz filha única, seria D. João I de Castela, seu marido, a assumir o trono, colocando em perigo a independência de Portugal. Após contextualizar os alunos acerca da situação em que se encontrava o trono português, serão analisadas as cláusulas do Tratado de Salvaterra de Magos para que os alunos reconheçam a sua importância para a garantia da independência do reino. De seguida, será apresentado um vídeo sobre a morte de D. Fernando e a

crise de sucessão à Coroa portuguesa para o levantamento da situação-problema por parte dos alunos através da realização de questões como “1. Após a morte de D. Fernando, cumpriram-se as cláusulas determinadas?”; “2. D. Leonor de Teles respeitou estas cláusulas?” e, ainda, “3. Com D. Beatriz como regente do Reino, quais os perigos que enfrentávamos?”. Será, assim, formulada no quadro a questão “O que aconteceu após a morte de D. Fernando?”, para ser respondida no final da aula.

A aula prosseguirá em pequenos grupos de trabalho, sendo que cada um terá um guião com desafios, que serão resolvidos através de pistas que estarão em alguns locais da escola. Os alunos terão de eleger dois representantes que terão de sair da sala e trazer as pistas do exterior para o seu grupo. Através das pistas, os grupos terão de responder aos diversos desafios propostos. Estes desafios permitem que os alunos consigam dar resposta à questão inicial, focando temas como: o assassinato do conde Andeiro, desencadeado pelo descontentamento do popular face à aclamação de D. Beatriz como rainha de Portugal, por parte de D. Leonor de Teles, colocado em prática por D. João (Mestre de Avis); a revolução de 1383-1385, que conduziu à perseguição de nobres e membros do clero pelo povo e à fuga de D. Leonor para Santarém; a divisão da população portuguesa entre dois candidatos ao trono e os seus motivos e, ainda, a 1.ª invasão castelhana.

Assim, será promovido o trabalho colaborativo, tendo em vista um objetivo comum, a resolução dos desafios. A dinâmica criada para que os alunos encontrem as pistas necessárias para a resolução dos desafios, visa a motivação e interesse dos alunos na aprendizagem, envolvendo-os na construção do seu conhecimento. As pistas integram fontes primárias, nomeadamente documentos escritos e iconográficas e, ainda, fontes secundárias. Assim, para que o grupo consiga resolver os desafios, deve tratar a informação das fontes, fulcral na aprendizagem da História e Geografia de Portugal valorizando-se, desta forma, o trabalho em grupo, o espírito de equipa e a construção ativa do conhecimento por parte dos alunos. Concluído o trabalho em grupo, será realizado um esquema através de questões que focam nos principais temas explorados em aula, nomeadamente a morte de D. Fernando e o problema de sucessão, a revolução de 1383-1385 e a resistência à primeira invasão castelhana. O principal objetivo é dar resposta à situação-problema formulada no início da aula, nomeadamente “O que aconteceu após a morte de D. Fernando?”. Para além disso, é um momento fundamental para colmatar alguma dúvida dos estudantes, propiciando uma visão global das aprendizagens construídas. Por fim, no momento de sistematização, será realizada uma tarefa de consolidação, individualmente, para aferir as aprendizagens desenvolvidas durante o percurso de aula.

3h: 20 m	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de Competência
	23 e 24 de abril		
5 min	Sumário: Leitura e compreensão da obra <i>A rainha das rãs não pode molhar os pés</i> , de Davide Cali. Tarefa de revisão gramatical: o determinante.		A: Linguagens e textos
15 min	Motivação: Pré-leitura: (D) - Análise de uma sequência de ilustrações da obra para que os alunos coloquem hipóteses acerca do que acontece nesta história: 1. Distribuição das ilustrações aos alunos (Anexo 1); 2. Antecipação do tema da obra pelos alunos, tendo em conta a sequência de ilustrações distribuída; 3. Formulação de uma hipótese de título da obra: registo no quadro.	Anexo 1: Ilustrações	B: Informação e comunicação D: Pensamento crítico e pensamento criativo
10 min	Desenvolvimento das estratégias: Leitura: Leitura da obra <i>A rainha das rãs não pode molhar os pés</i> , de Davide Cali (A; B; D); 1. Distribuição da obra em suporte papel aos alunos (Apêndice 1); 2. Leitura da obra <i>A rainha das rãs não pode molhar os pés</i> , de Davide Cali em voz alta pelos alunos;	Apêndice 1: Obra "A rainha das rãs não pode molhar os pés", de Davide Cali	E: Relacionamento Interpessoal

15 min	- Diálogo sobre a obra através de questões orientadoras como: 1. Como era a vida das rãs antes de algo estranho cair no lago? 2. O que caiu no lago? 3. O que aconteceu quando a rã encontrou a coroa? 4. A vida no lago ficou igual com o aparecimento de uma rainha? 5. Como é que a rainha perdeu a sua coroa? 6. A coroa ficou para sempre no fundo do lago? 7. A vida no lago mudou com o desaparecimento da coroa? 8. O que era na verdade a coroa da rainha das rãs? - Apresentação de uma frase da obra para diálogo com a turma: Um dia, uma rã decidiu perguntar: "Porque é que só tu podes ser rainha?" "Porque foi ela que encontrou a coroa", respondeu uma das rãs conselheiras. 1. Nesta história existe uma relação de poder que é estabelecida por uma das rãs que é a rainha. Se relacionássemos esta obra com algum regime político, qual seria? 2. Os reis são eleitos? 3. Existia critério para a sucessão ao rei na obra? 4. Na realidade, numa Monarquia, o que acontece quando o rei morre? 5. E se o rei não tiver filhos? (destacar que, em Portugal, já aconteceu crises dinásticas que marcaram a história do país). 6. Nos dias de hoje, o regime político em Portugal é uma Monarquia? 7. Qual é o regime político atualmente em Portugal? 8. Quais são as diferenças entre uma República e uma Monarquia?		
--------	--	--	--

30 min	- Compreensão da obra através de uma ficha de leitura (Apêndice 2). 1. Distribuição da ficha de leitura aos alunos; 2. Realização da ficha de leitura individualmente; 3. Correção da ficha de leitura no quadro com a participação dos alunos. Nota: A aluna com Medidas seletivas realizará uma ficha de leitura adaptada (Apêndice 3), tendo por base uma versão com supressões da obra; (Apêndice 4).	Apêndice 2: Ficha de leitura	
10 min	Pós-leitura: - Reflexão em torno do título da obra: 1. Recuperação dos títulos dos alunos para manterem ou acrescentarem outras opções. 2. Revelação do título original. Após a revelação, em grande grupo, os alunos identificariam o título que se encontrava mais próximo do verdadeiro.	Apêndice 3: Ficha de leitura adaptada Apêndice 4: Obra "A rainha das rãs não pode molhar os pés", de Davide Cali (texto com supressões)	
15 min	- Tarefa de revisão gramatical em pares: o determinante. (A; D; E) 1. Distribuição da tarefa gramatical aos alunos (Apêndice 5); 2. Realização da tarefa gramatical em pares; 3. Correção da tarefa gramatical no quadro com a participação dos alunos.	Apêndice 5: Tarefa Gramatical	
5 min	29 de abril Sumário: Tarefa de escuta ativa: a rã. Redação de uma notícia em grupo de trabalho.		

25 min	- Audição de um texto informativo sobre as rãs, da RTP: (A; B; D) (Anexo 2) 1. Pré-audição: - Realização de questões para recordar o tema da obra analisada anteriormente: Na semana passada estudamos uma obra, alguém se lembra qual era? Do que tratava a obra? - Apresentação do tema da tarefa de escuta ativa: Para melhor conheceres o maravilhoso mundo das rãs, vais ouvir um texto informativo sobre as suas principais características; - Definição do objetivo de escuta: as características da rã. 2. Audição: - Primeira audição para que os alunos tomem notas, tendo em conta o objetivo definido na pré-audição; - Distribuição de um guião de escuta ativa (Apêndice 6); - Leitura das questões em voz alta pelos alunos; - Segunda audição para preenchimento do guião; - Terceira audição para confrontação das respostas. 3. Pós-audição: - Correção do guião no quadro com a colaboração dos alunos; - Realização de questões acerca das características da rã, presentes na obra estudada anteriormente, como: 1. Uma das características da rã é viver entre a terra e a água. Na obra, conseguimos encontrar as rãs dentro e fora de água?	Anexo 2: Texto informativo: Rã, da RTP em formato vídeo Apêndice 6: Guião de audição ativa	
--------	---	---	--

10 min 15 min	2. As rãs têm uma língua comprida para capturar animais para a sua alimentação. Na obra, a rainha ordenou que as outras rãs fossem apanhar o seu alimento. Qual era? As moscas fazem parte da dieta das rãs? Porquê? 3. As rãs têm as patas traseiras bem desenvolvidas. O que é que esta característica permite às rãs fazer? Na obra, existiu um concurso que se relacionou com esta capacidade das rãs, qual foi? Como terminou este concurso? Nota: A aluna com Medidas seletivas realizará um guião de escuta ativa adaptado (Apêndice 7). Escrita: - Elaboração de uma notícia partindo da criação de um título com palavras de títulos de outras notícias utilizando, obrigatoriamente, a palavra “rã” (A; B; D; E) (Apêndice 8) - Formação dos grupos de trabalho; - Distribuição de uma notícia sobre a descoberta de uma nova espécie de rã para preenchimento de um quadro de revisão da estrutura da notícia, em grande grupo. 1. Planificação: - Distribuição da palavra “rã” a todos os grupos de trabalho; - Distribuição de títulos de jornais a todos os grupos de trabalho; - Seleção e recorte de títulos de outras notícias pelos grupos de trabalho; - Elaboração do título; - Preenchimento de um quadro com a resposta às questões relativas ao lead: Quem?, O quê?, Quando? e Onde? e ao corpo da notícia: Como? e Porquê?, de acordo com a notícia que vão criar;	Apêndice 7: Guião de audição ativa adaptado Apêndice 8: Produção textual: redigir uma notícia	
-----------------------------	---	---	--

40 min 5 min	2. Textualização: - Redação da notícia, tendo em conta sua estrutura característica, o conteúdo do título e a planificação elaborada. 3. Revisão: - Preenchimento de uma tabela de revisão.		
Avaliação	Grelha de observação direta (Apêndice 9).	Apêndice 9: Grelha de avaliação formativa	

1h: 40m	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de Competência
10 min	2 e 3 de maio Sumário: A morte de D. Fernando e o problema de sucessão. Motivação: Visualização do vídeo “A crise do século XIV na Europa” (Anexo 1), para revisão e contextualização da situação do país aquando da morte de D. Fernando. (B;D) - Realização de questões para o preenchimento de um esquema síntese (Apêndice 1): - A Europa, incluindo Portugal, viveu na segunda metade do século XIV uma grave crise. Quais foram os problemas que afetaram a vida das populações? - Porque é que existiu fome em Portugal? - O que provocou os maus anos agrícolas? - Porque é que as doenças proliferavam com tanta facilidade? - Qual a doença mais mortífera neste período? - Como é que a peste negra era transmitida? - Para além da fome e das pestes, o século XIV foi atingido por guerras na Europa. Quais foram as guerras mencionadas no vídeo? - A Guerra dos Cem anos foi entre que países? - Porque é que esta guerra afetou Portugal? - As Guerras Fernandinas foram entre que países? - Para além das guerras, as dificuldades vividas no século XIII acabaram por provocar várias revoltas populares. O que é que decidiram fazer?	Anexo 1: Vídeo “A crise do século XIV na Europa” Apêndice 1: Esquema síntese “A crise do século XIV na Europa” Anexo 2: Esquema com as relações familiares de D. Fernando Anexo 3: Cláusulas do Tratado de Salvaterra de Magos Anexo 4: Vídeo “Morte de D. Fernando”	A: Linguagens e textos B: Informação e comunicação D: Pensamento crítico e pensamento criativo E: Relacionamento Interpessoal

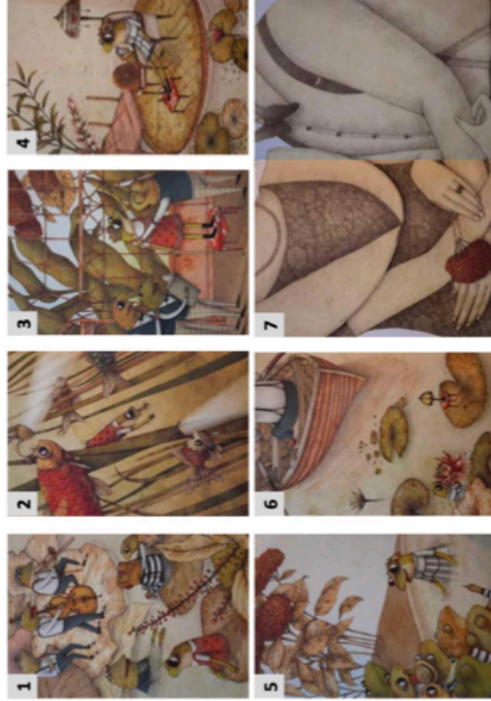
5 min	Desenvolvimento das estratégias: Exploração de um esquema com as relações familiares de D. Fernando (Anexo 2) para a realização de questões como: (A;B) - Com a morte de D. Fernando quem seria o rei? D. Beatriz era casada com D. João I que era o rei de Castela. O que podia acontecer se assumisse a regência?	Apêndice 2: Guião com desafios Apêndice 3: Pistas Apêndice 4: Funções	
10 min	Análise de um excerto do Tratado de Salvaterra de Magos (Anexo 3): (A;B) - Leitura do excerto pelos alunos; - Realização de questões oralmente para a compreensão das cláusulas deste tratado e a sua importância para a garantia da independência de Portugal: - Qual era vontade expressa de D. Fernando? - Quem sucederia a D. Fernando após a sua morte? - Enquanto o eventual filho de D. Beatriz não tivesse 14 anos, quem será a regente do Reino?	Apêndice 5: Esquema síntese em <i>powerpoint</i>: “O que aconteceu após a morte de D. Fernando?” Apêndice 6: Tarefa de Consolidação	
10 min	Visualização de um vídeo sobre a morte de D. Fernando e a crise de sucessão à Coroa portuguesa, para o levantamento da situação-problema pelos alunos através da realização de questões como: (A;B) (Anexo 4) - Após a morte de D. Fernando, cumpriram-se as cláusulas determinadas? D. Leonor de Teles respeitou estas cláusulas? - Com D. Beatriz como regente do Reino, quais os perigos que enfrentávamos?		

45 min	Formulação no quadro da situação-problema: “O que aconteceu após a morte de D. Fernando”, para ser respondida no final da aula. Trabalho em pequenos grupos através de desafios com pistas escondidas: serão distribuídos os guiões com desafios (Apêndice 2), que serão resolvidos através de pistas (Apêndice 3) que estão em alguns locais da escola: (A; B; D; E) 1. Os alunos terão de atribuir cada uma das funções a todos os elementos do grupo (Apêndice 4); 2. Através das pistas, os grupos terão de responder aos diversos desafios propostos. Estes desafios permitem que os alunos consigam dar resposta à questão inicial, focando temas como: o assassinato do conde Andeiro, desencadeado pelo descontentamento do popular face à aclamação de D. Beatriz como rainha de Portugal; a revolução de 1383-1385, que conduziu à perseguição de nobres e membros do clero pelo povo e a fuga de D. Leonor para Santarém; a divisão da população portuguesa entre dois candidatos ao trono e os seus motivos e, ainda, a 1.ª invasão castelhana.		
15 min	Sistematização: Preenchimento de um esquema síntese no quadro em grupo turma (Apêndice 5), para dar resposta à situação-problema inicial, nomeadamente “O que aconteceu após a morte de D. Fernando?”, através das questões como: (A;B) 1. No decorrer das Guerras Fernandinas, D. Fernando foi derrotado e viu-se obrigado a celebrar um acordo e casar a sua filha, D. Beatriz, com D. João I, rei de Castela. Tendo em vista que este casamento colocava em perigo a independência de Portugal, foi celebrado um tratado. Como se chamava?		

15 min	2. Quais eram as cláusulas deste tratado? 3. Depois da morte de D. Fernando, este tratado foi cumprido? 4. Qual foi o problema originado pela morte de D. Fernando? 5. Com a morte de D. Fernando, existiam dois candidatos ao trono, quais eram? 6. Quem eram os apoiantes de D. João, Mestre de Avis? 7. Quem eram os apoiantes de D. Beatriz? 8. Com a aclamação de D. Beatriz como rainha de Portugal, o descontentamento do povo com D. Leonor de Teles era cada vez maior e, por isso, foi elaborado um plano que foi executado pelo Mestre de Avis. Qual era este plano? Foi bem-sucedido? 9. Com a morte do conde Andeiro, começou uma revolução com o povo a perseguir nobres e membros do clero, o que levou D. Leonor de Teles a fugir para Santarém. Em Lisboa, Mestre de Avis é aclamado “Defensor e Regedor do Reino”, pelo povo. Qual é o pedido que D. Leonor faz ao rei de Castela? 10. Uma parte do exército entrou pela Guarda e fez um cerco a uma cidade. Qual foi? Qual era o objetivo? Conseguir concretizá-lo? 11. Outro grupo entrou pelo Alentejo e foi combatido e derrotado pelas tropas portuguesas lideradas por D. Nuno Álvares Pereira. Qual foi o nome pelo qual essa batalha ficou conhecida? Elaboração de uma tarefa de consolidação, individualmente, por parte dos alunos (Apêndice 6). (A;B; D)		
--------	---	--	--

Anexos:

Anexo 1: Ilustrações.



Cali, D. (2012). *A Rainha das Rãs não pode molhar os pés*. Bruaá Editora.

Anexo 2: Texto informativo: Rã, da RTP em formato vídeo

https://ippt-my.sharepoint.com/:x?e/personal/3190148_e5e_lip_pt/E54-bMfa8SDkaLue5VC48MBAYarF5L26NfAaYKbXoVw7pauevKZMZtnIbbELUzm8lOnscmYmZXhYwY8cHAQUPbmVJE-mZZU7eKjTcZluzONiIwemYmZXhYwY8cHQBQSGRZmp94S16lHfYishAEmVymf5TW9kZ5BicpZxclCvYmZtnIbbZzZKXGOUweUZp6GvZtGua0NvcrHfAX0e=DruCk

A RAINHA DAS RÃS NÃO PODE MOLHAR OS PÉS,
de Davide Cali e Marco Somà

Muitas coisas mudaram no lago. A rainha e as rãs conselheiras estavam sempre
esfomeadas e as outras rãs tinham de apanhar muitas moscas para elas. Depois de jantar,
as rãs já nem sequer conseguiam cantar de tão cansadas que estavam. Um dia uma rã
decidiu perguntar: Porque é que só tu podes ser rainha? Porque foi ela que encontrou a
coroa, respondeu uma das rãs conselheiras. Mas por que razão é que uma rã que
encontra uma coroa passa a ser a rainha?, perguntou a rã. Porque foi ela a mais rápida a
encontrá-la e isso demonstra que ela é a rainha: uma rainha é sempre a mais rápida e a
melhor em tudo.

Os dias foram passando e no lago organizou-se um concurso de saltos para a água
para divertir a rainha. A rainha divertiu-se bastante. Depois do último mergulho, quando
tudo parecia acabado, uma rã disse: Agora é a sua vez, querida rainha. Como pode ver,
deixámos a folha mais alta para si. Uma rã conselheira perguntou: Como te através a
sugerir que a rainha deve saltar? E a rã respondeu: Foi só porque disseram que a rainha
é a melhor em tudo, por isso estamos à espera do seu magnífico salto. A rainha
compreendeu que não podia recusar, contou: um, dois, três e ... PLOF! Mergulhou fundo
e quando voltou à superfície, perguntou: Então, que tal? Foi ou não foi um bom salto?
Mas no lago fez-se um grande silêncio. Apenas uma falou: Onde está a coroa? No
mergulho, a rainha tinha perdido a coroa. Imediatamente ordenou: Procurem a minha
coroa. Mas as rãs responderam: Quem és tu para nos dar ordens? Não tens coroa! Não
podes ser rainha!, e começaram a atirar-lhe bolas de lama.

Pararam quando alguém chegou ao lago um barco com um homem que remexeu
as pedras no fundo do lago e depois meteu uma mão na água. Quando retirou a mão,
trazia entre os dedos um pequeno objeto brilhante A coroa da rainha das rãs!

Era uma vez, e ainda é, um lago. Nesse lago havia rãs, e ainda lá estão. No lago
tudo voltou ao normal. Deixaram de existir rainhas e cada rã apanha as suas moscas.
Entretanto, lá em cima na ponte, por vezes, aparece um casal de namorados. Uma vez,
nessa mesma ponte, os dois discutiram, mas agora já está tudo bem. Ela tem num dedo
um anel muito parecido com a pequena coroa brilhante. Quando ele a beija, ela sorri e
sorri.

Cali, D. (2012). *A Rainha das Rãs não pode molhar os pés*. Bruaá Editora.

Apêndices:

Apêndice 1: Obra "A rainha das rãs, não pode molhar os pés", de Davide Cali

A RAINHA DAS RÃS NÃO PODE MOLHAR OS PÉS,
de Davide Cali e Marco Somà

1 Era uma vez um lago, e nesse lago havia rãs. Rãs que passavam os dias a fazer
coisas de rãs: saltavam e apanhavam moscas, dormiam sextas ou brincavam com as
libélulas. Durante o Verão, depois de jantar, divertiam-se a cantar juntas.

Foi precisamente numa dessas noites de Verão, enquanto estavam a cantar
5 GROAC, GROAC, GROAC, que algo vindo do céu, PLOC, caiu no lago. Rapidamente, as rãs
começaram a procurar no fundo do lago o que poderia ali ter caído. Uma das rãs, que
tinha visto o sítio exato onde aquela coisa tinha caído, não demorou a encontrá-la. Era
algo pequeno e brilhante. Era uma coroa. Normalmente as coroas são usadas por reis e
rainhas. Por isso, quando viram aquela rã com a coroa na cabeça, as outras rãs disseram:

10 Olhe! É a rainha das rãs!

Ninguém ali tinha alguma vez visto uma rainha, e por isso nenhuma delas sabia
bem o que fazer ou dizer na presença de uma. Foi então que uma rã disse: Viva a nossa
rainha! — e bateu palmas. As outras rãs fizeram o mesmo e a rainha das rãs foi aclamada
com um grande aplauso. E o que faz a rainha das rãs? A rã com a coroa não sabia.

15 Algumas rãs disseram que sabiam o que uma rainha deve fazer e começaram a
aconselhá-la: A rainha das rãs não pode falar com as outras rãs, não pode molhar os pés,
e tem direito a uma folha larga só para ela. A rainha das rãs não se pode cansar, deve
dormir bastante, apenas comer moscas, dar ordens e castigar as rãs que não lhe
obedecerem de imediato. Assim falaram as rãs que sabiam o que uma rainha deve fazer
20 e assim aconteceu.

A rainha deixou de falar com as outras rãs e de molhar os pés, pediu que lhe
trouxessem uma folha larga e moscas bem gordas para o almoço. Como não se podia
cansar, ordenou às rãs que fossem apanhar moscas, não só para ela, mas também para
as rãs que a aconselhavam, porque estavam agora muito ocupadas. Algumas rãs
questionaram: Até ontem eram vocês que apanhavam as vossas moscas, porque é que
25 agora temos de ser nós a fazer isso? Porque se não obedecerem, a rainha castiga-vos,
respondeu uma das rãs conselheiras.

Nome: _____

3. Lê a seguinte expressão do texto:

"A rainha das rãs não pode falar com as outras rãs, não pode molhar os pés, e tem direito a uma folha larga só para ela. A rainha das rãs não se pode cansar, deve dormir bastante, apenas comer moscas, dar ordens e castigar as rãs que não lhe obedecerem de imediato".

Na tua opinião, quem ocupa um cargo de poder deve ter regalias? Justifica a tua resposta.

4. Assinala com Verdadeiro (V) ou falso (F) as seguintes expressões:

- ___ Depois de jantar, as rãs já nem sequer conseguiam cantar de tão cansadas que estavam.
- ___ Depois de jantar, as rãs já nem sequer conseguiam cantar porque já não tinham voz.
- ___ Os dias foram passando e no lago organizou-se um concurso de pesca para divertir a rainha.
- ___ Os dias foram passando e no lago organizou-se um concurso de saltos para a água para divertir a rainha.

5. Responde com a informação do texto:

Quando a rainha voltou à superfície, do seu salto, instalou-se um grande silêncio, interrompido por uma rá. O que é que aconteceu?

Porque é que as rãs se esconderam quando viram que tinha chegado um barco ao lago?

O que era afinal, a coroa da rainha das rãs?

Apêndice 2: Ficha de leitura

Nome: _____

FICHA DE LEITURA

Depois de leres a obra *A rainha das rãs*, responde com cuidado às seguintes questões de compreensão.

1. Lê as seguintes frases do texto e ordena corretamente.

- ___ Os dias foram passando e no lago organizou-se um concurso de saltos para a água para divertir a rainha.
- ___ No lago tudo voltou ao normal.
- ___ Mas desta vez o homem não apanhou nenhuma rá.
- ___ Ninguém ali tinha alguma vez visto uma rainha, e por isso nenhuma delas sabia bem o que fazer ou dizer na presença de uma.
- ___ No orgulho, a rainha tinha perdido a coroa.
- ___ A rainha compreendeu que não podia recusar. A altura da folha causou-lhe receio, mas preparou-se para saltar.
- ___ Era uma vez um lago, e nesse lago havia rãs.
- ___ Durante o Verão, depois do jantar, divertiam-se a cantar juntas.
- ___ Como não se podia cansar, ordenou às rãs que fossem apanhar moscas (...).

2. Assinala a resposta correta:

A coroa da rainha foi encontrada ...

- ___ numa folha larga.
- ___ num barco.
- ___ no fundo do lago.

Normalmente, as coroas são usadas ...

- ___ por algumas princesas.
- ___ por todas as pessoas.
- ___ por reis e rainhas.

Depois de leres a obra *A rainha das rãs*, responde com cuidado às seguintes questões de compreensão.

3. Avalia se as afirmações da coluna B são verdadeiras ou falsas. Para responderes de forma adequada, lê primeiro o excerto da obra.

Lê os excertos da obra:	Assinala com Verdadeiro (V) ou falso (F):
"Muitas coisas mudaram no lago. A rainha das rãs mandava as outras rãs apanhar moscas e não trabalhava."	___ Como não trabalhava, ordenou às rãs que fossem apanhar moscas.
"Um dia, a rainha decidiu organizar um concurso de saltos para a água. As outras rãs disseram para a rainha saltar para a água e ela saltou."	___ A rainha recusou o convite para saltar.
"Quando voltou à superfície já não tinha coroa."	___ No mergulho, a rainha perdeu a coroa.

4. Ordena corretamente as palavras para obteres a resposta adequada à pergunta:

• Onde é que a coroa foi encontrada?
A coroa foi no

• Depois de saltar para o lago, a rainha voltou à superfície e o que tinha acontecido?
A rainha coroa. já tinha não a

• Afinal, o que era a coroa da rainha das rãs?
A coroa anel. um era

Nome: _____

FICHA DE LEITURA

1. Preenche os espaços com as informações que faltam:

Autor: _____

Ilustrador: _____

Editora: _____

Título da obra: _____

2. Completa a biografia do autor, com as informações do texto abaixo.

David Calì, nascido em 15 de dezembro de 1972 em Liestal, Suíça, é um escritor e ilustrador de livros para crianças e jovens. O autor é conhecido principalmente pelas suas obras originais. Calì passou a maior parte de sua vida na Itália, onde estudou literatura e filosofia na Universidade de Génova. Após os estudos, trabalhou como autor e ilustrador, publicando livros para crianças que se tornaram populares em todo o mundo. As suas obras variam de contos divertidos a histórias mais profundas que abordam temas como amizade, diversidade e autodescoberta. Calì é conhecido pelo seu estilo de escrita simples que consegue envolver os jovens leitores e estimular a sua imaginação. Entre as suas obras mais famosas estão: "O Hóspede", "Uma Dupla Estranha", ou "O Elefante Desaparecido".

Biografia:

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Profissão: _____

Outras obras publicadas: _____

163

Apêndice 4: Obra "A rainha das rãs, não pode molhar os pés", de Davide Cali (texto com supressões)

A RAINHA DAS RÃS NÃO PODE MOLHAR OS PÉS,
de Davide Cali e Marco Somà

Era uma vez um lago, e nesse lago havia rãs [que] saltavam e apanhavam moscas. Durante o verão [cantavam] juntas. [Um dia,] algo vindo céu, PLOC, caiu no lago. [Uma rã] encontrou algo pequeno e brilhante. Era uma coroa. As coroas são usadas por reis e rainhas. [Então,] as outras rãs disseram:

- Olhem! É a rainha das rãs!

Muitas coisas mudaram no lago. [A rainha das rãs mandava as outras rãs apanhar moscas e não trabalhava. Um dia, a rainha decidiu organizar] um concurso de saltos para a água. [As outras rãs disseram para a rainha saltar para a água e ela saltou]. Quando voltou à superfície já não [tinha] coroa. [Depois, chegou um barco com um homem que foi buscar a coroa da rainha das rãs ao fundo do lago.]

No lago tudo voltou ao normal [e as rãs voltaram a cantar]. Entretanto, lá em cima, na ponte [que fica por cima do lago havia] um casal de namorados [que estiveram a discutir], mas agora já tudo está bem. [A mulher tem no seu dedo um anel brilhante. Olha, é a coroa da rainha das rãs!]

Texto adaptado com supressões

Cali, D. (2012). *A Rainha das Rãs não pode molhar os pés*. Bruuá Editora.

5. Vais agora compreender melhor a obra *A rainha das rãs não pode molhar os pés*. Para completares corretamente as afirmações, utiliza o truque de rodear em cada conjunto, apenas os **nomes**.

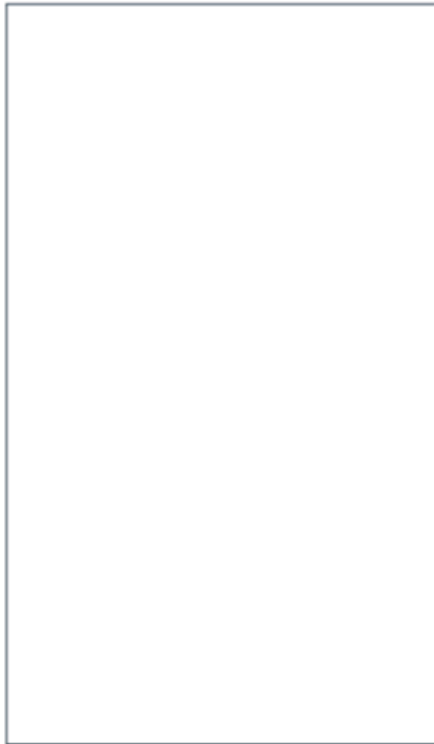
• As personagens desta obra são...



• Esta história acontece num ...



6. Ilustra a parte favorita da obra que acabaste de ler.



TAREFA GRAMATICAL

Apêndice 5: Tarefa gramatical

DESCOBRIR A SUBCLASSE DO DETERMINANTE

1. A frase é interrogativa?

- ☐ Se sim, é um determinante interrogativo.
☐ Se não, segue para a próxima questão.

2. O determinante indica posse?

- ☐ Se sim, é um determinante possessivo.
☐ Se não, segue para a próxima questão.

3. O determinante indica posição do ser ou do objeto em relação a quem fala?

- ☐ Se sim, é um determinante demonstrativo.
☐ Se não, segue para a próxima questão.

4. O determinante que sublinhaste é artigo. Define de forma precisa o sujeito?

- ☐ Se sim, é um determinante artigo definido.
☐ Se não, é um determinante artigo indefinido.

TAREFA GRAMATICAL

1. Sublinha os determinantes das seguintes frases.

- a) Viva a nossa rainha.
b) A rainha deixou de falar com as outras rãs.
c) Agora é a sua vez, querida rainha!
d) Foi ou não foi um bom salto?
e) Que coroa é essa?

2. Completa a frase corretamente.

Agora conclui:
Todos os elementos que sublinhaste estão _____ do nome, por isso são _____.

3. Preenche a checklist para descobrires a subclasse dos determinantes que sublinhaste.

a) Viva a nossa rainha.

b) A rainha deixou de falar com as outras rãs.

c) Agora é a sua vez, querida rainha!

d) Foi ou não foi um bom salto?

e) Que coroa é essa?

GUIÃO DE ESCUTA ATIVA

Nome: _____

Para melhor conheceres o maravilhoso mundo das rãs, vais ouvir um texto informativo sobre as suas principais características. Segue estes passos:

1. Lê as questões abaixo, às quais terás de responder após a audição.
2. Ouve atentamente a gravação.
3. Responde às questões.



1. Coloca uma cruz na resposta correta.

Este vídeo é sobre...

- a) Rãs. ☐
- b) Sapos. ☐
- c) Salamandras. ☐

As rãs podem viver no...

- a) Rio. ☐
- b) Mar. ☐
- c) Oceano. ☐

As rãs comem...

- a) Insetos. ☐
- b) Plantas. ☐
- c) Flores. ☐

GUIÃO DE ESCUTA ATIVA

Para melhor conheceres o maravilhoso mundo das rãs, vais ouvir um texto informativo sobre as suas principais características. Segue estes passos:

1. Lê as questões abaixo, às quais terás de responder após a audição.
2. Ouve atentamente a gravação.
3. Responde às questões.



1. Assinala a opção que completa a frase. As rãs pertencem à classe dos ...

- a) mamíferos.
- b) répteis.
- c) anfíbios.

2. Assinala a opção falsa.

- a) A rã passa a vida entre a terra e a água.
- b) Podemos encontrar as rãs nas margens de rios, lagos, riachos e outros locais com água doce.
- c) As rãs têm a pele rugosa, corpo curto e inflexível.

3. Completa as frases corretamente.

- a) As rãs têm as patas _____ bem desenvolvidas.
- b) As rãs possuem _____ dedos nas patas dianteiras e _____ dedos nas patas traseiras.
- c) A dieta das rãs é constituída por pequenos artrópodes e _____.
- d) As rãs têm uma língua _____ que usam para capturar os animais para a sua alimentação.

Nome: _____

VAMOS REDIGIR!

- Atenção: Não te esqueças de respeitar a pontuação, ortografia, translineação e as ligações entre frases e parágrafos.

VAMOS PLANIFICAR!

1. Elaborem o vosso título utilizando, obrigatoriamente, a palavra "rã" e as partes dos títulos que selecionaram.

- [illegible]

Lead	
Quem?	
Quando?	
Onde?	
O quê?	
Corpo da notícia	
Como?	
Porquê?	

A descoberta de uma nova espécie de rã

Uma nova espécie de rã foi descoberta, em 2012, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos da América, uma das maiores e mais densamente povoadas cidades do mundo.

As rãs são animais da classe *Amphibia*, da Ordem *Anura* (a mesma dos sapos) e existem milhares de espécies de rãs. As suspeitas da existência de uma nova espécie, existiam desde 2012 porque alguns investigadores da Rutgers University de Nova Jérsei identificaram um som diferente na população de anfíbios que vive na zona do estádio dos New York Yankees. Os investigadores sabiam que se tratava de uma rã-leopardo, mas só depois de uma análise genética, no mesmo ano, se confirmou de que se tratava de uma nova espécie de rã-leopardo. O responsável por esta descoberta foi Jeremy Feinberg, que estuda na Universidade Rutgers, em Nova Jérsei - Estados Unidos da América.

O coxear é único e cada rã tem um cantar único. Este elemento distintivo permitiu reforçar a existência de uma nova espécie de rã. Assim, a análise do espectro sonoro do coxear, cruzada com a genética foi determinante para classificar esta nova espécie, uma vez que estes dois parâmetros distinguem os milhares de espécies de rãs.

A maioria dos anfíbios identificados pela ciência vive nas florestas tropicais, mas esta é a demonstração de que há muitas espécies animais e plantas ainda por descobrir.

Texto adaptado de:

Observador. Foi descoberta uma nova espécie de rã em Nova York.
<https://observador.pt/2014/10/20/foi-descoberta-uma-nova-especie-de-rã-em-nova-iorque/>

Jornal de Notícias. Nova espécie de rã descoberta na "selva urbana" de Nova York.
<https://www.jn.pt/sociedade/nova-especie-de-rã-descoberta-na-selva-urbana-de-nova-iorque-2366041.html>

Apêndice 8: Produção textual: redigir uma notícia

Elementos do grupo: _____

1. A descoberta de uma nova espécie de rã em Nova York, Estados Unidos da América, surpreendeu todos! Lê a notícia "A descoberta de uma nova espécie de rã" e completa o quadro com as principais características deste género textual – a notícia.

Características da notícia

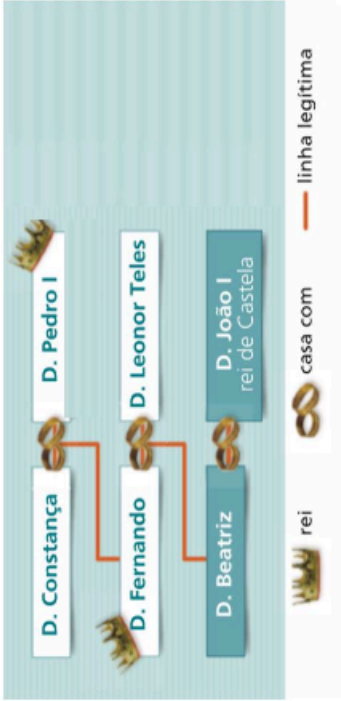
- O _____ pode ser constituído por uma palavra, expressão ou frase. Pode ainda haver um antetítulo e/ou um subtítulo;
- No primeiro parágrafo, surge a informação fundamental que responde a quatro questões: _____?, _____?, _____? e _____?;
- No corpo da notícia explica-se **como?** e **porquê?** aconteceu o facto apresentado no início;
- Nas notícias, as opiniões devem ser evitadas;
- Os factos noticiados devem ser _____ e de interesse público.

Anexos:

Anexo 1: Vídeo "A crise do século XIV na Europa"
https://ipppt-my.sharepoint.com/:p:/g/personal/3190148_esc_ipp_pt/Ea2MNYTQ1a5FmUL8bRfRaMxEBzLkKEQ14IMd0G1KioGPgA?e=c9VGW7

Anexo 2: Esquema com as relações familiares de D. Fernando

OS PRETENDENTES AO TRONO APÓS A MORTE DE D. FERNANDO



Fonte: Escola Virtual (2024)

Apêndice 9: Grelha de avaliação formativa

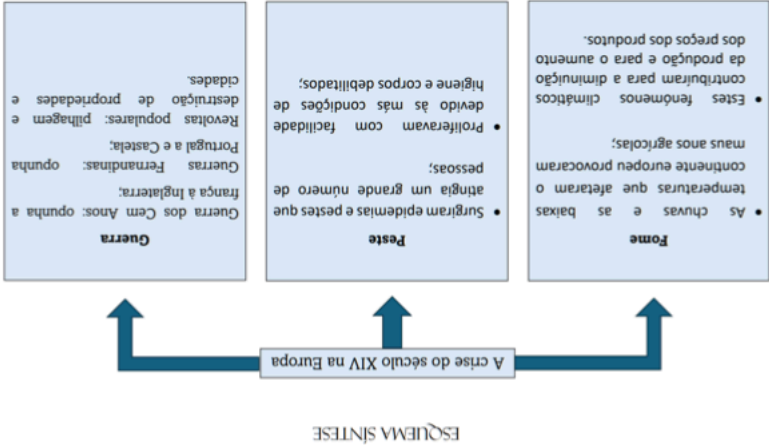
Grelha de observação direta
Legenda: Níveis de classificação a preencher em cada parâmetro.

Nome	Participação nas tarefas propostas	Empenho no trabalho de grupo	Compreensão de textos: narrativo e informativo	Identificar determinantes e as suas subclases
Afonso				
Alexandre				
Diogo				
Filipa				
Giovana				
Gonçalo				
Guilherme				
Gustavo				
Iris				
João				
Lucas				
Neuza				
Paulo				
Ricardo				
Whesley				

NS: Não satisfaz
S: Satisfaz
B: Bom
MB: Muito bom

Apêndices:

Apêndice 1: Esquema síntese "A crise do século XIV na Europa"



Anexo 3: Cláusulas do Tratado de Salvaterra de Magos

TRATADO DE SALVATERRA DE MAGOS

Neste tratado ficou acordado que, à morte de D. Fernando:

- caso o rei não tivesse tido um filho varão, seria o filho de D. Beatriz, (neto de D. Fernando), o sucessor ao trono;
- mas se D. Beatriz não tivesse um filho homem, ou sendo esse filho menor de idade (até aos 14 anos), ficaria a rainha D. Leonor Teles (mulher de D. Fernando) como regente do reino.

Fonte: Escola Virtual (2024)

Anexo 4: Vídeo "Morte de D. Fernando"

https://ppt-mysharepoint.com/jp/g/personal/3190148_ese_jpp_pv/Ea2MNYTQUa5fmU_80fKamXEbzLKkEQ4MaoGfKiojGfGaTe-c9VGW7

Apêndice 2: Guia com desafios

- | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | 50 | 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 | 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 | 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 | 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 100 | 101 | 102 | 103 | 104 | 105 | 106 | 107 | 108 | 109 | 110 | 111 | 112 | 113 | 114 | 115 | 116 | 117 | 118 | 119 | 120 | 121 | 122 | 123 | 124 | 125 | 126 | 127 | 128 | 129 | 130 | 131 | 132 | 133 | 134 | 135 | 136 | 137 | 138 | 139 | 140 | 141 | 142 | 143 | 144 | 145 | 146 | 147 | 148 | 149 | 150 | 151 | 152 | 153 | 154 | 155 | 156 | 157 | 158 | 159 | 160 | 161 | 162 | 163 | 164 | 165 | 166 | 167 | 168 | 169 | 170 | 171 | 172 | 173 | 174 | 175 | 176 | 177 | 178 | 179 | 180 | 181 | 182 | 183 | 184 | 185 | 186 | 187 | 188 | 189 | 190 | 191 | 192 | 193 | 194 | 195 | 196 | 197 | 198 | 199 | 200 | 201 | 202 | 203 | 204 | 205 | 206 | 207 | 208 | 209 | 210 | 211 | 212 | 213 | 214 | 215 | 216 | 217 | 218 | 219 | 220 | 221 | 222 | 223 | 224 | 225 | 226 | 227 | 228 | 229 | 230 | 231 | 232 | 233 | 234 | 235 | 236 | 237 | 238 | 239 | 240 | 241 | 242 | 243 | 244 | 245 | 246 | 247 | 248 | 249 | 250 | 251 | 252 | 253 | 254 | 255 | 256 | 257 | 258 | 259 | 260 | 261 | 262 | 263 | 264 | 265 | 266 | 267 | 268 | 269 | 270 | 271 | 272 | 273 | 274 | 275 | 276 | 277 | 278 | 279 | 280 | 281 | 282 | 283 | 284 | 285 | 286 | 287 | 288 | 289 | 290 | 291 | 292 | 293 | 294 | 295 | 296 | 297 | 298 | 299 | 300 | 301 | 302 | 303 | 304 | 305 | 306 | 307 | 308 | 309 | 310 | 311 | 312 | 313 | 314 | 315 | 316 | 317 | 318 | 319 | 320 | 321 | 322 | 323 | 324 | 325 | 326 | 327 | 328 | 329 | 330 | 331 | 332 | 333 | 334 | 335 | 336 | 337 | 338 | 339 | 340 | 341 | 342 | 343 | 344 | 345 | 346 | 347 | 348 | 349 | 350 | 351 | 352 | 353 | 354 | 355 | 356 | 357 | 358 | 359 | 360 | 361 | 362 | 363 | 364 | 365 | 366 | 367 | 368 | 369 | 370 | 371 | 372 | 373 | 374 | 375 | 376 | 377 | 378 | 379 | 380 | 381 | 382 | 383 | 384 | 385 | 386 | 387 | 388 | 389 | 390 | 391 | 392 | 393 | 394 | 395 | 396 | 397 | 398 | 399 | 400 | 401 | 402 | 403 | 404 | 405 | 406 | 407 | 408 | 409 | 410 | 411 | 412 | 413 | 414 | 415 | 416 | 417 | 418 | 419 | 420 | 421 | 422 | 423 | 424 | 425 | 426 | 427 | 428 | 429 | 430 | 431 | 432 | 433 | 434 | 435 | 436 | 437 | 438 | 439 | 440 | 441 | 442 | 443 | 444 | 445 | 446 | 447 | 448 | 449 | 450 | 451 | 452 | 453 | 454 | 455 | 456 | 457 | 458 | 459 | 460 | 461 | 462 | 463 | 464 | 465 | 466 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|-----|

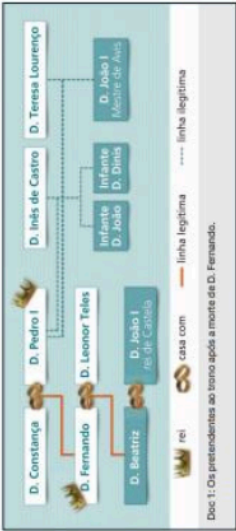


-



Apêndice 3: Pistas

PISTA 1



PISTA 2

- o **Mestre de Avis**, filho ilegítimo de D. Pedro I (meio irmão de D. Fernando), que contava com o apoio do povo ("arraaia-miúda"), da burguesia e de alguns nobres, apresentava-se como garantia da independência de Portugal face a Castela;
- D. Beatriz**, filha legítima de D. Fernando, casada com D. João I, rei de Castela, que contava com o apoio dos nobres e membros do alto clero, que viam na união dos dois reinos uma forma de proteger e manter os seus privilégios.

Doc 1: Apoiantes de Mestre de Avis e apoiantes de D. Beatriz.

3. Como sabes, após a morte de D. Fernando a rainha D. Leonor Teles assumiu a regência do reino e, aconselhada pelo conde Andeiro, um nobre galego e homem da confiança do rei de Castela, mandou aclamar de imediato D. Beatriz como rainha de Portugal. A contestação popular contra D. Leonor e o rei de Castela era cada vez maior, por isso, com o apoio dos nobres e da burguesia foi elaborado um plano drástico. Dirige-te à biblioteca e pede a pista que precisas para descobrir qual foi, e se foi bem-sucedido.

O plano:

Foi bem-sucedido? Sim ☐ Não ☐

4. A morte do conde Andeiro dava início a uma revolução (1383-1385), com o povo em fúria a perseguir todos os nobres e membros do clero que apoiaram a aclamação de D. Beatriz. Esta reação popular levou a rainha D. Leonor a fugir para a cidade de Santarém, onde pediu auxílio ao rei de Castela. Entretanto em Lisboa, o Mestre de Avis foi aclamado pelo povo como "Regeador e Defensor do Reino". D. Leonor, desesperada, fez um pedido ao rei de Castela. Pede a pista que precisas à tua professora para descobrir qual foi e quais as suas consequências para Portugal.

O pedido:

Cerco de

Por onde entrou:

Qual era o objetivo:

Foi bem-sucedido? Sim ☐ Não ☐

Porquê?

Batalha de

Por onde entrou:

Venceu a batalha? Sim ☐ Não ☐

Quem dirigiu as tropas portuguesas?

De que grupo social eram a maioria das militares?

PISTA 4



“E depois que el-rei de Castela entrou pelo reino (pela Guarda) e se veio chegando contra Lisboa. E tendo o seu cerco sobre a cidade (com o objetivo de obrigar o Mestre de Avis a render-se), começaram a morrer na frota e no arraial. Alguns aconselharam o rei a levantar cerco. Mas ele, enfeitando seus bons razoados, era muito inclinado a não descercar o lugar sabendo bem como a cidade era muito minguada de mantimentos e que em breve podia ser vencida.

Então começou de se atear a pesteilença tão bravamente sobre (as tropas castelhanas), que havia dias que morriam cem e duzentos. Nisto deram duas tramas à rainha, por cujo azo el-rei determinou de se logo partir do cerco. Levantou o seu arraial e (...), assim, durou o cerco (...) quatro meses e vinte e sete dias.”

Doc 3: Fernão Lopes - Crônica de D. João I (Adaptação).



PISTA 3



Com o apoio de alguns nobres e da burguesia, foi planeado o assassinato do conde Andeiro. A execução deste plano foi entregue a D. João (Mestre de Ordem Militar de Avis).

Doc 2: O plano.

– Matam o Mestre! Matam o Mestre nos Paços da Rainha! Acorrei ao Mestre que o Matam! As gentes que ouviam isto, saíam à rua para ver que coisa era. Acorramos ao Mestre, amigos, acorramos ao Mestre, porque é filho d’el-rei D. Pedrol (...) E por vontade de Deus todos feitos de um coração, foram às portas do Paço que já estavam cerradas e começaram a dizer: – Onde matam o Mestre? Que é do Mestre? Quem cerrou as portas? Então, mostrou-se o Mestre a uma grande janela que dava sobre a rua e disse: – Amigos, pacificai-vos, porque eu estou vivo graças a Deus!

Fernão Lopes, Crônica de D. João I (adaptado).

Doc 3: “Acudam que matam o Mestre”.

Apêndice 5: Esquema síntese em *pouerpoint*: “O que aconteceu após a morte de D. Fernando?

https://ppt-my.sharepoint.com/:p?k/personal/3190148_ese_ipp_pt/Ea2MNVYQa5FmU_8bRaMxEbzLkKEQ4lMd0G1K0jGPgA7e-c9VGW7

Apêndice 4: Funções

FUNÇÕES	
Guardião do conhecimento (deve responder às perguntas do grupo e as pistas para todos os itens)	
Detetive do passado (deve buscar as pistas depois do Guardião do conhecimento ler a questão do guia)	
Mestre do tempo (deve gerir o tempo que o grupo tem para resolver cada desafio do guia – 10 minutos por desafio)	
Mestre do silêncio (deve gerir o silêncio no grupo, principalmente durante a leitura das questões do guia e das pistas pelo Guardião do conhecimento)	

AVALIO O QUE APRENDI

6. A aclamação do Mestre de Avis, pelo povo, como "Regedor e Defensor do Reino" dividiu a população portuguesa em dois grupos. Selecciona a resposta correta.
 - a) A burguesia, alguns nobres e o povo apoiavam Mestre de Avis, e os nobres e membros do alto clero apoiavam D. Beatriz.
 - b) A burguesia, alguns nobres e o povo apoiavam D. Beatriz, e os nobres e membros do alto clero apoiavam Mestre de Avis.
7. Após a morte do conde Andeiro, a rainha D. Leonor pediu a D. João I, rei de Castela...
 - a) que invadisse Portugal, de forma a garantir que seria D. Beatriz a assumir o trono.
 - b) que regressasse a Portugal e apoiasse o Mestre de Avis na subida ao trono.
8. Risco o que não interessa para completares corretamente as frases sobre a resistência portuguesa à 1.ª invasão castelhana.
 - a) Uma parte do exército castelhano entrou pela Guarda e dirigiu-se para **Liaboa/ Porto** com o objetivo de cercar a cidade e obrigar o Mestre de Avis a render-se. O cerco durou quatro meses e foi levantado quando as tropas foram atingidas pela **fome/ peste**.
 - b) Um outro grupo militar invadiu Portugal pelo Alentejo, sendo combatido e derrotado pelas tropas portuguesas lideradas por **D. Nuno Álvares Pereira/ Dr. João das Regras** na conhecida **Batalha de Aljubarrota/ Batalha de Atoleiros**.

Nome: _____

Apêndice 6: Tarefa de consolidação

AVALIO O QUE APRENDI

Verifica os teus conhecimentos rodeando a resposta correta.

1. O rei que governou Portugal durante o período da crise do século XIV foi...
 - a) D. Afonso III.
 - b) D. Fernando.
 - c) D. Duarte.
2. No decorrer das Guerras Fernandinas, D. Fernando, derrotado, viu-se obrigado a celebrar um acordo em 1383 com os vencedores. Esse acordo consistiu em...
 - a) casar a sua filha, D. Beatriz, com D. João I, rei de Castela.
 - b) casar a sua filha, D. Beatriz, com conde João Fernandes Andeiro, homem de confiança do rei de Castela.
3. O motivo que conduziu à assinatura do Tratado de Salvaterra de Magos foi...
 - a) definir as condições para a celebração do casamento entre D. Beatriz e D. João I, rei de Castela.
 - b) a necessidade de estabelecer as regras de sucessão ao trono de Portugal, após a morte de D. Fernando.
4. A morte do rei D. Fernando causou a Portugal um grave problema, porque...
 - a) nenhuma das cláusulas estabelecidas no Tratado de Salvaterra de Magos se tinha cumprido e D. Leonor recusou-se a assumir a regência do reino.
 - b) como não existia um filho varão, D. Leonor aclamou D. Beatriz como rainha e pôs em perigo a independência de Portugal.
5. O assassinato do conde Andeiro foi organizado e apoiado...
 - a) pelo povo, que desejava a união com Castela.
 - b) por alguns nobres e burgueses, que desejavam que o reino fosse governado por um português.

APÊNDICE D - PLANIFICAÇÃO DO PRIMEIRO DEBATE

Planificação 1.º debate – A responsabilidade ambiental

1ª fase:

Preparação da turma para a realização de um debate informal sobre “A responsabilidade ambiental”, baseado na obra lida e interpretada *Século XXVII, cidade de Alcochete* de Luísa Ducla Soares.

Explicar o que é um debate:

- Mostrar excertos do debate “É ou Não é” da RTP (episódio nº. 34, temporada 3), (excertos: 10m25-11m06s; 14m25s-15m11s; 16m54s-17m35s; 32m49s-33m20s).

Após a visualização dos excertos fazer questões aos alunos como:

- Face ao que ouviram o que acham que é um debate?
- Conseguiram perceber que posições diferentes tinham?
- Como é que os intervenientes argumentaram os seus pontos de vista quando não estavam de acordo?
- Repararam que por vezes estavam de acordo com o outro, mas tinham pontos de vista diferentes?
- O que é que os intervenientes falavam nessas vezes?

Apresentar o tema “A responsabilidade ambiental” e a questão do debate. “Faz sentido irmos para um novo planeta, como fez o Sr. Roquete, ou ficarmos no nosso planeta e resolvermos os problemas de poluição?”

Fazer levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos face ao tema proposto:

- O que é que vocês entendem por "sustentabilidade"?
- Porque é que acham que é importante cuidar do nosso planeta?
- O que vocês fazem para ajudar a proteger a natureza?
- Como vocês se sentem quando vêm lixo no chão?
- O que significa "reciclar"?
- Como podemos economizar água em casa?
- Vocês já plantaram alguma árvore?
- Como você pode economizar energia em casa?
- Que energias poluentes conhecem?
- O que são fontes de energia sustentáveis?
- Qual é o seu animal favorito e como podemos ajudar a proteger sua casa na natureza?
- Como é que vocês se sentem quando passam tempo ao ar livre?

2ª fase:

- Dividir a turma em 2 grupos;
- Distribuição de notícias sobre o tema (Apêndice 1);
- Um grupo será responsável por analisar e preparar argumentos a favor de se procurar outros locais para se viver. O outro grupo será responsável por analisar e preparar argumentos a favor de resolvermos os nossos problemas de

poluição. Para esta tarefa, será disponibilizado aos alunos artigos de notícias previamente selecionados e adaptados.

3ª fase:

- A professora estagiária assume o papel de moderador e dá início ao debate;
- Cada grupo apresenta os seus argumentos de forma organizada.

Conclusões:

- Promover uma discussão em turma sobre o que aprenderam com o debate;
- Avaliar a participação dos alunos, tanto na preparação quanto no próprio debate;
- Incentivar a reflexão sobre como a atividade pode ser melhorada da próxima vez através da projeção de uma tabela com duas colunas (O que correu bem? O que correu menos bem?) preenchimento da mesma em grande grupo (Apêndice 2).

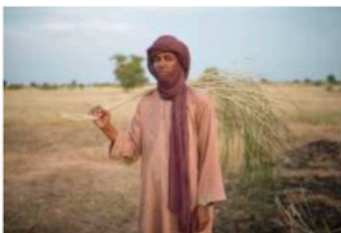
Apêndice 1 – Notícias

Mudanças climáticas impulsionam migrações e deslocamentos forçados

Notícia publicada a 8 de novembro de 2021 no site das Nações Unidas Brasil

Mais de 30,7 milhões de novos deslocamentos foram registados em 2020 devido a desastres relacionados ao clima. Os desastres ambientais já provocaram três vezes mais deslocamentos do que conflitos e violência. Além disso, milhões de pessoas refugiadas vivem em áreas vulneráveis às mudanças climáticas, como inundações e tempestades, e não dispõem dos recursos necessários para se adaptar aos ambientes cada vez mais hostis.

Enquanto a COP26 acontece na Escócia, a Agência da ONU para Refugiados, o ACNUR, chama atenção para a relação entre deslocamento e clima e pede a líderes mundiais que ajudem as comunidades e governos que enfrentam os piores impactos das mudanças climáticas e que menos contribuíram para a crise em seus esforços de adaptação.



Incêndios florestais devido à seca exaurem os moradores da área em torno do campo de Mbera, na Mauritânia.

Cerca de 80% das pessoas forçadas a se deslocar no mundo têm como origem países que estão entre os que mais sofrem as consequências das mudanças climáticas. Pessoas deslocadas à força estão na linha de frente da emergência climática. À medida que a Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (COP26) segue em andamento, em Glasgow, a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) alerta que ao redor do mundo o custo humano da crise climática já está sendo sentido, levando ao deslocamento forçado e tornando a vida mais difícil para aqueles que já são forçados a deixar seus locais de origens.

Segundo dados da organização, lançados no painel deslocados na linha de frente da emergência climática, o aquecimento global impulsiona o deslocamento forçado. Os desastres ambientais já provocaram três vezes mais deslocamentos do que conflitos e violência. Além disso, milhões de pessoas refugiadas vivem em áreas vulneráveis às mudanças climáticas, como inundações e tempestades, e não dispõem dos recursos necessários para se adaptar aos ambientes cada vez mais hostis.

Texto adaptado de: <https://brasil.un.org/pt-br/157286-mudancas-climaticas-impulsionam-migracoes-e-deslocamentos-forcados>

Meio ambiente: 7 medidas práticas que governos precisam tomar contra mudanças climáticas

Paul Rincon: Editor de ciências, BBC News



A COP26, conferência do clima que aconteceu na cidade escocesa de Glasgow neste mês, foi apresentada como a última chance de limitar o aquecimento global a 1,5 °C.

Depois de duas semanas de intensas negociações, os quase 200 países presentes à COP26, conferência das Nações Unidas sobre mudanças climáticas, assinaram no sábado (13/11) um acordo para tentar garantir o cumprimento da meta de limitar o aquecimento global a 1,5°C. Mas, além dos acordos, o que na prática os países precisam de fazer para enfrentar as mudanças climáticas?

Manter os combustíveis fósseis no solo

A queima de combustíveis fósseis como petróleo, gás e, especialmente, carvão, libera dióxido de carbono (CO₂) na atmosfera, retendo o calor e elevando as temperaturas globais. No entanto, muitos dos principais países dependentes do carvão recusaram-se a assinar um acordo na conferência com o objetivo de eliminar progressivamente a fonte de energia nas próximas décadas.

Mudar para energia renovável

A geração de eletricidade e calor contribui mais para as emissões globais do que qualquer setor econômico. Transformar o sistema global de energia, hoje dependente de combustíveis fósseis, em um dominado por tecnologia limpa (processo de descarbonização) é fundamental para atingir os objetivos climáticos atuais.

Abandonar a gasolina e o diesel

Também vamos precisar mudar a forma como abastecemos os veículos que usamos para nos locomover em terra, no mar e no ar. Deixar para trás os carros a gasolina e diesel e adotar veículos elétricos será crucial.

Plantar mais árvores

Um relatório da ONU em 2018 afirmou que, para haver uma oportunidade realista de manter o aumento da temperatura global abaixo de 1,5 °C, teremos de remover o CO₂ do ar. As florestas são excelentes em absorvê-lo da atmosfera, razão pela qual ativistas e cientistas enfatizam a necessidade de proteger o mundo natural reduzindo o desmatamento. Programas de plantio em massa de árvores são vistos como uma forma de compensar as emissões de CO₂.

Remover os gases de efeito estufa do ar

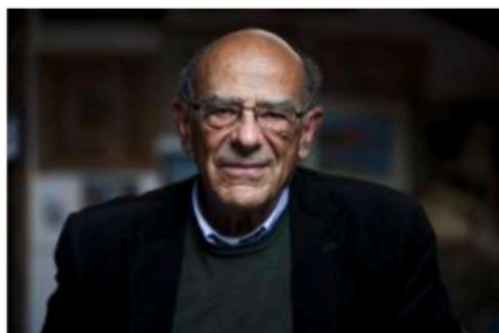
Tecnologias que removem artificialmente o CO₂ da atmosfera, ou impedem que ele seja libertado em primeiro lugar, podem desempenhar um papel nisso. Uma série de instalações de captura direta de ar estão a ser desenvolvidas. Estas máquinas funcionam usando ventiladores enormes para sugar o ar para um filtro químico que absorve CO.

Texto adaptado de: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-59262486>

No contra-relógio da adaptação climática, a água é “um dos sectores mais urgentes”

Notícia Jornal online Público no dia 13 de fevereiro de 2023

Um ano depois da Lei de Bases do Clima, na qual Portugal se comprometeu com as metas climáticas, o país tem feito caminho na redução de emissões, mas ainda há muito a fazer em matéria de adaptação.



O especialista em alterações climáticas Filipe Duarte Santos

Um ano depois da entrada em vigor da Lei de Bases do Clima, Portugal tem feito o seu caminho na redução de emissões de gases com efeito de estufa, mas tem dado pouca atenção à adaptação do território a um clima cada vez mais quente e seco. O alerta é deixado por Filipe Duarte Santos, presidente do Conselho Nacional do Ambiente e do Desenvolvimento Sustentável, que destaca que um dos sectores mais urgentes é o sector da água.

Texto de: <https://www.publico.pt/2023/02/13/azul/noticia/contrarelogio-adaptacao-climatica-agua-sectores-urgentes-203735>

Combustíveis fósseis ainda dominam apesar do crescimento das energias renováveis



O crescimento das energias renováveis não prejudicou o domínio dos combustíveis fósseis em 2022, revela um relatório.

As energias renováveis não conseguiram mudar o domínio dos combustíveis fósseis em 2022, mostra um novo relatório, apesar de um crescimento maciço na capacidade eólica e solar. Apesar do forte crescimento da energia eólica e solar no setor da energia, as emissões globais de gases com efeito de estufa relacionadas com a energia aumentaram novamente.

Ainda estamos a caminhar na direção oposta à exigida pelo Acordo de Paris. A teimosa liderança dos produtos de petróleo, gás e carvão na cobertura da maior parte da procura de energia consolidou-se.

As energias renováveis, excluindo a energia hidroelétrica, representaram 7,5 por cento do consumo global de energia, cerca de 1 por cento acima do ano anterior. Enquanto isso, o consumo de petróleo aumentou 2,9 milhões de barris por dia, para 97,3 milhões de barris por dia.



Parque eólico

O que o crescimento dos combustíveis fósseis significa para o clima?

A nossa contínua dependência de combustíveis fósseis é uma enorme ameaça para o meio ambiente. Os cientistas dizem que o mundo precisa reduzir as emissões de gases com efeito de estufa em cerca de 43% até 2030, em relação aos níveis de 2019 para ter alguma esperança de cumprir a meta internacional do Acordo de Paris de manter o aquecimento bem abaixo de 2°C acima dos níveis pré-industriais. A extração e o consumo de combustíveis fósseis são a maior causa do aquecimento global.

Texto adaptado de: <https://pt.euronews.com/green/2023/06/27/combustiveis-fosseis-ainda-dominam-apesar-do-crescimento-das-energias-renovaveis>

Apêndice 2 – Tabela reflexão final

	O que correu bem?	O que correu menos bem?

APÊNDICE E – PLANIFICAÇÃO DO SEGUNDO DEBATE

Planificação 2.º debate – A amizade

1.ª fase:

Preparação da turma para a realização de um debate informal sobre “A amizade”, baseado na obra lida e interpretada, *Como se fazem amigos?* de Tom Percival.

Reflexão sobre o debate anterior, através da exploração do *PowerPoint* com frases retiradas do discurso dos alunos e apresentação de frases com recurso a mecanismos de cortesia linguística. Concretamente a formulação de frases no início do discurso, aquando da alternância de vez, para que os alunos reflitam sobre a sua importância (Apêndice 1).

Releitura, por parte da professora em formação, de um excerto da obra *Como se fazem amigos?*:

“Mas havia uma coisa que a Rosa achava muito difícil de fazer... Amigos!”

Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos face ao tema proposto, através de um diálogo orientado:

- O que é para ti a amizade?
- Já alguma vez fizeste um novo amigo? Como foi? Onde foi?
- O que significa ser bondoso com os outros?
- Como podemos mostrar respeito pelas pessoas que são diferentes de nós?
- Pensas que é fácil de fazer amigos? Porquê?

- O que podemos fazer para ajudar alguém que se sente sozinho ou excluído?
- Já alguma vez encontraste alguém que tinha dificuldades em fazer amigos? O que fizeste para ajudar essa pessoa?
- O que achas que significa ser um bom amigo?
- Como reagimos quando alguém nos trata de forma injusta ou diferente?
- Qual é a importância de respeitar as diferenças de cada pessoa?

Apresentação do tema “A amizade” e da questão do debate “Assim como a Rosa, consideras difícil fazer amigos?”.

2.^a fase:

- Dividir a turma em 2 grupos;
- Distribuição de pequenas histórias sobre temas relacionados com a timidez, a falta de confiança, as diferenças culturais e a falta de habilidades sociais;
- Um grupo será responsável por preparar argumentos a favor da facilidade em fazer amigos. O outro grupo será responsável por preparar argumentos contra a facilidade de fazer amigos.

3.^a fase:

- Distribuição de balões de fala (com frases que utilizam mecanismos de cortesia linguísticos que foram apresentados no momento anterior em *PowerPoint*) que terão como finalidade ajudar os alunos a apropriarem-se de estratégias de cortesia, mais especificamente com a formulação de frases no início do discurso. (Apêndice 2);

- Explicação das regras de utilização dos cartões;
- A professora estagiária assume o papel de moderadora e dá início ao debate;
- Cada grupo apresenta os seus argumentos de forma organizada.

Conclusões:

- Promover uma discussão em turma sobre o que aprenderam com o debate;
- Avaliar a participação dos alunos, tanto na preparação quanto no próprio debate;
- Incentivar a reflexão sobre como a atividade pode ser melhorada da próxima vez, através do preenchimento, em grande grupo, de uma tabela com duas colunas (O que correu bem? O que correu menos bem?) (Apêndice 3).

Apêndice 1 – PowerPoint reflexão debate anterior

Debate	
• Prestem atenção ao seguinte enunciado falado durante o último debate: “Espera aí, espera aí, chega!” • Como podemos suavizar esta frase num debate?	

1

Debate	
Prestem atenção ao seguinte enunciado (também) falado durante o último debate: “Olha, isso não faz sentido nenhum, porque (...).” Consideram que esta é uma forma adequada para demonstrar desacordo em relação ao que foi referido por outro colega? Porquê?	

2

Debate



- Num debate, muitas vezes queremos interromper o outro para dar a nossa opinião. No entanto, devemos ser educados e não fazer de qualquer forma.
- Perante as seguintes opções, quais vos parecem ser as mais adequadas?

3

Debate



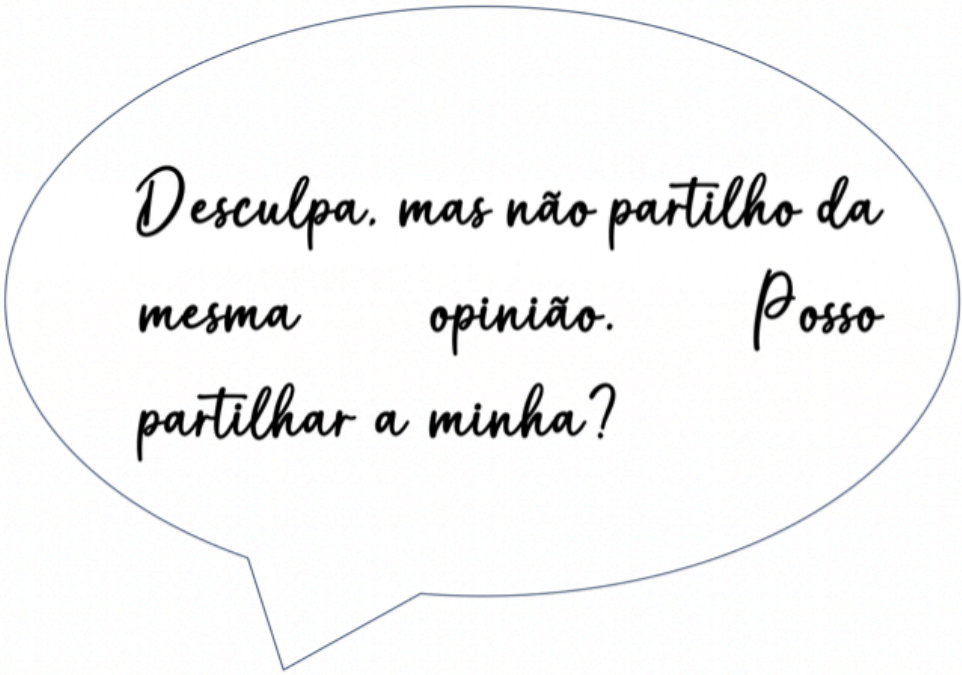
- A** – Será que posso interromper?
- B** – Está bem, mas agora sou eu a falar!
- C** - Desculpa, mas não partilho da mesma opinião. Posso partilhar a minha?

4

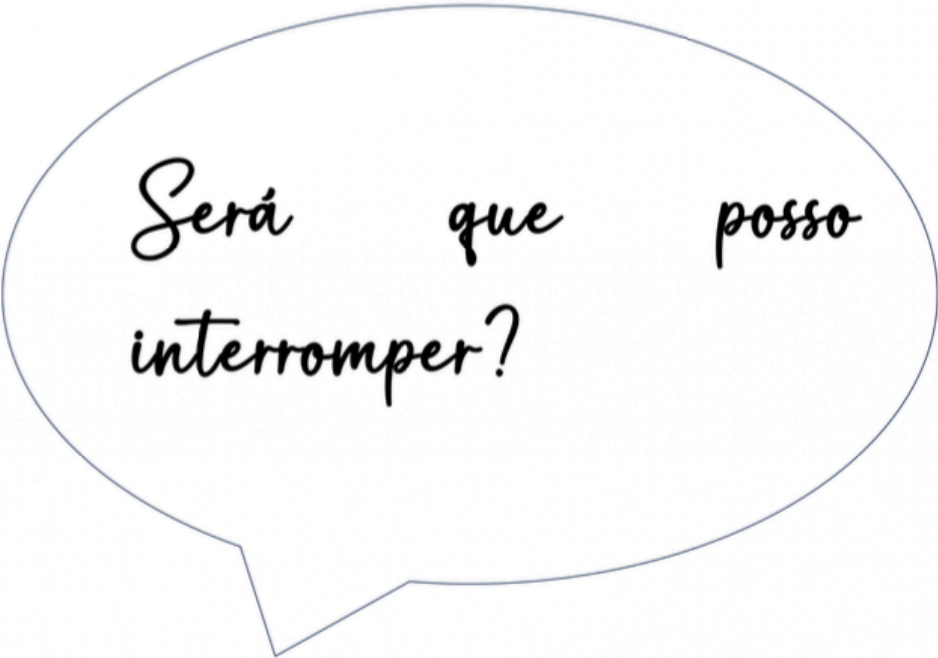


5

Apêndice 2 – Balões de fala



Desculpa, mas não partilho da
mesma opinião. Posso
partilhar a minha?



Será que posso
interromper?

Apêndice 3 – Tabela reflexão final

	O que correu bem?	O que correu menos bem?

APÊNDICE F - PLANIFICAÇÃO DO TERCEIRO DEBATE

Planificação 3.º debate – A generosidade

1.ª fase:

Preparação da turma para a realização de um debate informal sobre “A generosidade”, baseado na obra lida e interpretada, *A árvore generosa* de Shel Silverstein.

Reflexão sobre o debate anterior através de um *PowerPoint*. com frases retiradas do discurso dos alunos e apresentação de frases com recurso a mecanismos de cortesia linguística. Concretamente expressões de pedido de desculpa, e formulação de perguntas, para que os alunos reflitam sobre a sua importância (Apêndice 1).

Releitura, por parte da professora em formação, de um excerto da obra *A árvore generosa*:

“- Desculpa – suspirou a árvore. Gostava de ter algo para te oferecer... mas nada me resta.”

Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos face ao tema proposto, através de um diálogo orientado:

- O menino gostava muito da árvore porquê?
- O que é que o menino fazia com a árvore quando era pequeno?
- E quando cresceu? O que mudou?

- Ao longo da sua vida o menino voltava sempre para a árvore. Porquê?
- Quando o menino era já muito velho voltou uma última vez para a árvore. A árvore tinha alguma coisa para lhe dar? Era o que ele procurava?
- O que significa generosidade?

Apresentação do tema “A generosidade” e da questão do debate “Devemos dar tanto de nós como a árvore deu ao menino?”.

2.^a fase:

- Dividir a turma em 2 grupos;
- Distribuição de pequenas histórias sobre temas relacionados com a generosidade, o desinteresse, o altruísmo.
- Um grupo será responsável por preparar argumentos a favor de darmos tanto de nós como a árvore deu ao menino. O outro grupo será responsável por preparar argumentos contra darmos tanto de nós como a árvore deu ao menino.

3.^a fase:

- Distribuição de balões de fala (com frases que utilizam mecanismos de cortesia linguísticos que foram apresentados no momento anterior em *PowerPoint*) que terão como finalidade ajudar os alunos a apropriarem-se de estratégias de cortesia, mais especificamente com a formulação de frases no início do discurso. (Apêndice 2);

- A professora em formação assume o papel de moderadora e dá início ao debate;
- Cada grupo apresenta os seus argumentos de forma organizada.

Conclusões:

- Promover uma discussão em turma sobre o que aprenderam com o debate;
- Avaliar a participação dos alunos, tanto na preparação quanto no próprio debate;
- Incentivar a reflexão sobre como a atividade pode ser melhorada da próxima vez, através do preenchimento, em grande grupo, de uma tabela com duas colunas (O que correu bem? O que correu menos bem?) (Apêndice 3).

Apêndice 1 – PowerPoint reflexão debate anterior

Debate



3. Prestem atenção aos seguintes enunciados que alguns alunos usaram como resposta à opinião dos outros, durante o último debate:

a) "Mas se conhecermos mais pessoas (...)."

b) "Mas se vocês notarem (...)."

c) "Se vocês nunca pedem, vocês nunca sabem (...)."

3.1. Acham que é uma forma simpática e cortês de nos dirigirmos aos outros?

3

Debate



4. Prestem atenção aos seguintes enunciados e selecionem aquele que não vos parece ser adequado.

a) Agradeço a tua observação, mas gostava de partilhar outro ponto de vista!

b) Está bem, mas agora sou eu a falar!

c) Obrigada pela tua opinião. Poderia partilhar a minha?

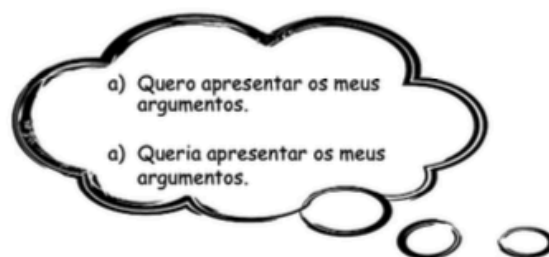
4.1. Por que razão optaram por esse enunciado?

4

Debate

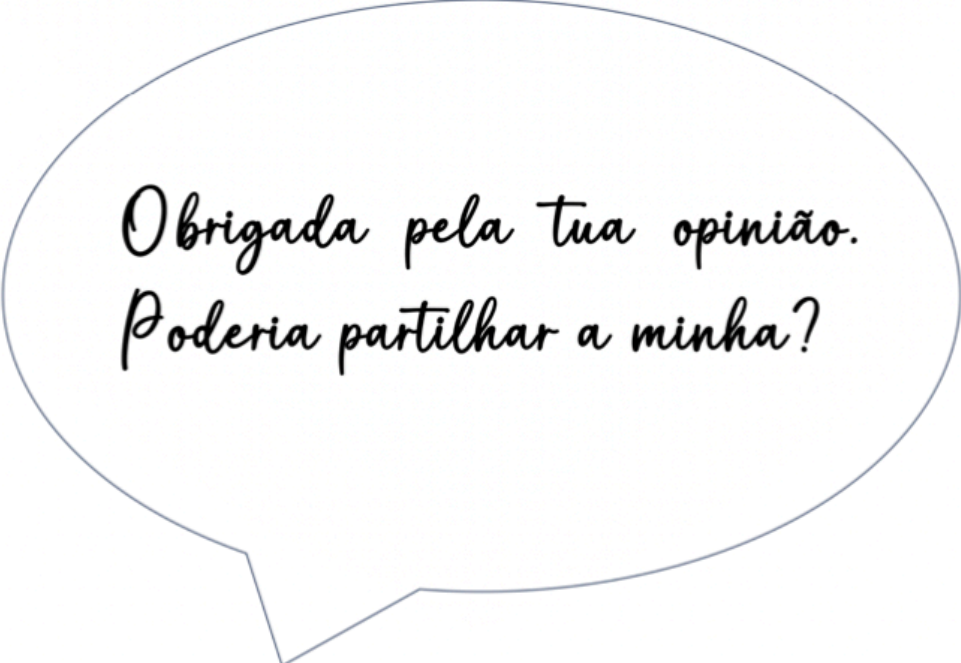


5. Quais as diferenças que encontram entre os dois enunciados que se seguem?

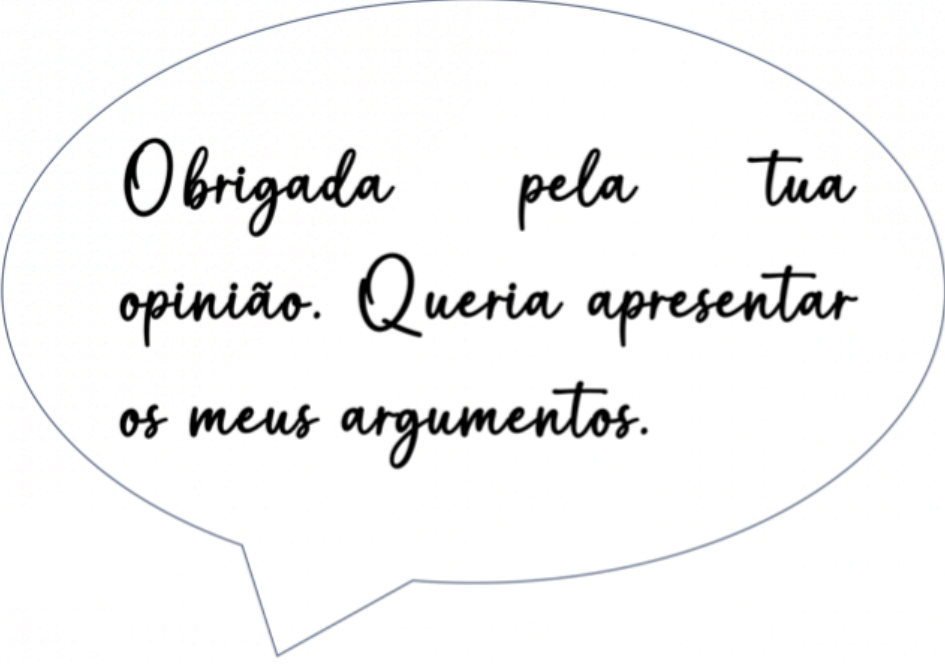


5.1. Qual das opções vos parece mais adequada? Por que motivo?

Apêndice 2 – Balões de fala



Obrigada pela tua opinião.
Poderia partilhar a minha?



Obrigada pela tua
opinião. Queria apresentar
os meus argumentos.

Apêndice 3 – Tabela reflexão final

	O que correu bem?	O que correu menos bem?

APÊNDICE G - PLANIFICAÇÃO DO QUARTO DEBATE

Planificação 4.º debate – A liberdade

1.ª fase:

Preparação da turma para a realização de um debate informal sobre “A liberdade”, baseado na obra lida e interpretada, *Romance do 25 de abril* de João Pedro Mésseder.

Reflexão sobre o debate anterior, através da exploração de um *PowerPoint* com frases retiradas do discurso dos alunos (Apêndice 1).

Releitura, por parte da professora em formação, de um excerto da obra *Romance do 25 de Abril*:

“E Portugal, quase um homem,
começou logo a lutar
por uma vida melhor:
liberdade de reunir,
liberdade de votar,
de falar e de escrever
e também de exigir
justiça, pão e trabalho.

Falando com seus amigos
e enfrentando muitos perigos
fizeram greves, protestos,
foram p’ra rua com gestos
de homens e mulheres crescidos.”

Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos face ao tema proposto, através de um diálogo orientado:

- Quais são as liberdades que Portugal e os seus amigos pretendiam conquistar?
- Que ações foram tomadas para alcançá-las?
- Por que motivo essas ações foram consideradas perigosas?
- Por que razão é importante termos liberdade de falar e de escrever?
- Já ouviram falar de situações em que alguém foi impedido de dizer o que pensa?
- Como é que se sentiram com isso?
- Existirão responsabilidades associadas a este direito de liberdade? Quais?
- Sabem o que é um discurso de ódio?
- Por que motivo é prejudicial?
- Por que razão é importante pensar nas consequências do que dizemos antes de falar?
- Acham que é possível ter liberdade de expressão e, ao mesmo tempo, termos cuidado com o bem-estar de todos?

Apresentação do tema “A Liberdade” e da questão do debate “Devemos defender a total liberdade de expressão de cada um de nós?”.

2.ª fase:

- Dividir a turma em 2 grupos;
- Distribuição de notícias sobre o tema (Apêndice 2);

- Um grupo será responsável por preparar argumentos a favor da total liberdade de expressão de cada um de nós. O outro grupo será responsável por preparar argumentos contra a total liberdade de expressão de cada um de nós.

3.^a fase:

- A professora em formação assume o papel de moderadora e dá início ao debate;
- Cada grupo apresenta os seus argumentos de forma organizada.

Conclusões:

- Promover uma discussão em turma sobre o que aprenderam com o debate;
- Avaliar a participação dos alunos, tanto na preparação quanto no próprio debate;
- Incentivar a reflexão sobre a atividade através do preenchimento, em grande grupo, de uma tabela com duas colunas (O que correu bem? e O que correu menos bem?) (Apêndice 3).

Apêndice 1 – PowerPoint reflexão debate anterior

Debate



1. Nos debates que foram realizados em sala de aula, que estratégias aprenderam para suavizar o vosso discurso, tornando-o o mais educado possível?

1

Debate



2. Prestem atenção aos seguintes enunciados:

"Olha, isso não faz sentido nenhum, porque (...)."

"Desculpa, mas não concordo com a tua opinião."

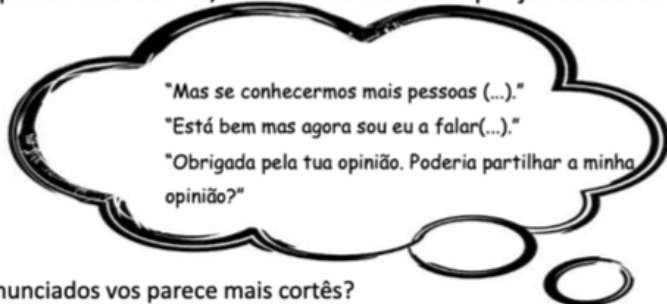
2.1. Qual dos dois enunciados vos parece mais adequado para manifestar a vossa discordância? Por que razão?

2

Debate



3. Prestem atenção aos seguintes enunciados que alguns alunos usaram como resposta à opinião dos outros, durante os debates que já realizaram:



3.1. Qual dos enunciados vos parece mais cortês?

3.2. Quais foram as estratégias utilizadas para que o enunciado fosse cortês?

3

Debate



1. Nos debates que foram realizados em sala de aula, que estratégias aprenderam para suavizar o vosso discurso, tornando-o o mais educado possível?

4



Apêndice 2 – Notícias

Mulheres fazem protesto contra desigualdade de gênero no Rio

Até as 18h30, a PM não tinha informado quantas pessoas a marcha reunia. Manifestantes também lembraram outras reivindicações de movimentos feministas.

Por Patrícia Teixeira, G1 Rio



Mulheres deitam sobre os trilhos do VLT durante protesto contra desigualdade de gênero — Foto: Patrícia Teixeira/G1

As cariocas uniram-se nesta terça-feira (8), Dia Internacional da Mulher, num movimento de luta contra as desigualdades de gênero no Centro da cidade. As manifestantes percorreram algumas das principais vias da região.

A 'Greve Internacional de Mulheres no Brasil' chegou a ter 8,5 mil interessados num evento no Facebook. Cerca de 80 homens no Batalhão de Grandes Eventos acompanharam a manifestação, mas, até as 19h, a PM não tinha informado quantas pessoas a marcha reunia.

Notícia adaptada com supressões, Jornal Notícias da Globo, 8 de março de 2017.

Centenas de professores em protesto no “último grito” antes das eleições

Professores dizem que educação no país está “em cacos” e pedem melhores condições de trabalho, mas também uma maior exigência no ensino.

Lusa

17 de Fevereiro de 2024, 18:05



Protesto de professores que decorreu este sábado surgiu da iniciativa de alguns docentes e foi divulgado nas redes sociais LUSA/MIGUEL A. LOPES

Centenas de professores em protesto no “último grito” antes das eleições.

Centenas de professores de todo o país manifestaram-se deste sábado em frente ao Parlamento, em Lisboa, naquele que consideram “o último grito” pela escola pública antes das eleições.

Centenas de professores em protesto no “último grito” antes das eleições.

À frente do protesto, que desceu do Largo do Rato para São Bento, professores seguram uma grande tarja que diz “Marcha pela Educação” e o slogan é gritado com musicalidade “1, 2, 3 já cá estamos outra vez, 4, 5, 6 estamos fartos outra vez, 7,8, 9 já ninguém nos demove”.

Notícia adaptada com supressões, Jornal Público, 17 de fevereiro de 2024.

Influencer da extrema-direita britânica é banido do Facebook

Tommy Robinson, fundador do grupo de extrema-direita English Defence League, foi banido das redes sociais por "discurso de ódio".



O britânico Tommy Robinson, fundador do grupo de extrema-direita English Defence League (EDL) é uma estrela nas redes sociais, foi banido do Facebook e do Instagram.

Segundo as empresas, a atitude foi tomada com base na política de “discurso de ódio”, que teria sido violada por Robinson, cujo nome real é Stephen Yaxley-Lennon, repetidas vezes.

Agora, o ativista da extrema-direita do Reino Unido terá a sua presença restrita ao YouTube, no qual conta com menos de 300 mil inscritos. Sob a bandeira da liberdade de expressão, Robinson tornou-se conhecido mundialmente por postar conteúdos de ataque à imprensa e contra minorias, especialmente os muçulmanos.

Num post específico no Facebook, o britânico chegou a pedir que as pessoas maltratassem seguidores do alcorão, o livro sagrado do islamismo.

Notícia adaptada com supressões, Jornal Exame, 26 de fevereiro de 2019.

M

MESTRADO

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

**De observadora a professora: reflexões
sobre a prática pedagógica e a promoção
de mecanismos de cortesia linguística**

Maria Margarida Escaleira dos Santos Rebelo Maia

