

Orientação

AGRADECIMENTOS

A construção do presente Relatório constitui um marco na finalização de uma etapa gratificante que exigiu persistência, empenho e dedicação constantes. O término desta fase fica marcado, não só por todo o percurso formativo, mas também por todas as pessoas que contribuíram para o sucesso deste percurso e para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Deste modo, gravo aqui apenas algumas palavras sentidas e sinceras de agradecimento:

À Doutora Cristina Maia, por ter aceitado ser minha orientadora e ter abraçado esta fase final do meu percurso como sendo sua, tendo-me acompanhado ao longo desta jornada e me auxiliado com a sua experiência e saberes.

Aos professores supervisores Elisa Sousa, Cristina Maia, Paula Flores e orientadores cooperantes por todo o acompanhamento prestado e por me terem sempre incentivado na busca do rigor e conhecimento, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao meu par pedagógico, Diana Vieira, por todo o apoio incondicional, por todas as horas de trabalho cooperativo e por todas as críticas construtivas. Mas, acima de tudo, obrigada pela tua amizade!

Aos meus pais por me terem dado a oportunidade de seguir o meu sonho, o rumo por mim escolhido, e por me apoiarem em todos os momentos da minha vida.

Aos meus avós, que cuidam de mim todos os dias.

À minha irmã por todos os dias me fazer sentir amada e por dedicar sempre o seu tempo ao meu tempo. Obrigada, sobretudo, por todos os olhares de força e todos os ensinamentos que me dás.

Às minhas melhores amigas, Filipa Vanessa, Mariana Teixeira, Cinderela Pinheiro, Raquel Pereira, que mesmo distantes, me confortaram e deram força nos momentos menos bons deste percurso.

A todos os amigos de faculdade, que fazem parte das melhores memórias que guardo destes cinco anos de percurso académico. Destacando a Catarina Cordeiro, Catarina Sousa, Tiago, Márcia, Ana Sousa, Ana Costa, Marisa.

Por último, ao meu namorado, que me fez sorrir mesmo nos momentos mais complicados destes últimos dois anos. Agradeço-lhe pelo apoio, compreensão, pelas palavras de alento, pela disponibilidade em ouvir, por todo o carinho e por ser um porto de abrigo.

A todos, um muito obrigada do fundo do coração.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada e Relatório de Estágio, parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo, explicar todo o percurso realizado pela professora estagiária ao longo da Prática Educativa Supervisionada.

Ao longo deste documento realiza-se uma abordagem reflexiva das ações desenvolvidas pela professora estagiária no contexto educativo, assim como das metodologias e pressupostos teóricos e legais que sustentaram as suas intervenções. Além disso, o presente Relatório possibilita a reflexão acerca das potencialidades e constrangimentos com os quais a mestranda se deparou ao longo das suas práticas, permitindo expressar as aprendizagens e competências desenvolvidas e adquiridas, nomeadamente o desenvolvimento de uma postura reflexiva e indagadora; a capacidade de articular os saberes teóricos com a prática; a capacidade de criar uma integração de saberes; o reconhecimento da importância do trabalho colaborativo na melhoria da ação pedagógica e, a capacidade de planificar unidades didáticas imbuídas de intencionalidade e qualidade, na procura de aprendizagens significativas e estruturadas por parte dos alunos.

Assim, foi crucial a adoção de uma postura investigativa, por parte da professora estagiária face às suas práticas pelo que, num dos capítulos que compõe este Relatório, se apresenta a súmula de um estudo direcionado para o estudo da História, com o principal intuito de aferir o potencial da abordagem metodológico-didático da história local no ensino desta disciplina.

Este Relatório de Estágio é, também, uma tomada de consciência da importância de um perfil docente duplo e flexível e, é o retrato de uma experiência de crescimento pessoal e profissional profícua e que se pretende continuar.

Palavras-Chave*: Prática Educativa Supervisionada, perfil duplo de docente; articulação vertical; integração de saberes; crescimento profissional.

ABSTRACT

The present Internship Report comes within the scope of the Supervised Teaching Practice course, as an integral part of the study plan of the Masters in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle Basic Education and aims to explain the whole course carried out by the trainee teacher throughout the Supervised Educational Practice.

Throughout this document a reflexive approach is taken to the actions developed by the trainee teacher in the educational context, as well as the theoretical and legal methodologies and assumptions that underpinned her interventions. Furthermore, the present Report enables the reflection on the potentialities and constraints that the teacher encountered throughout her practices, allowing her to express the learning and skills developed and acquired, namely the development of a reflective and inquiring posture; the ability to articulate theoretical knowledge with practice; the ability to create an integration of knowledge; the recognition of the importance of collaborative work in improving pedagogical action and the ability to plan didactic units imbued with intentionality and quality, in the search for meaningful and structured learning by the students.

Thus, it was crucial to adopt an investigative stance on the part of the trainee teacher in face of her practices, so that, in one of the chapters that composes this Report, the summary of a study directed to the subject of History is presented, with the main purpose to assess the potential of the methodological approach of Local History in the teaching of this subject.

This Internship Report is also meant to raise awareness to the importance of a dual and flexible teaching profile, and reflects a profitable growth experience on both a professional and personal level that is intended to continue.

Keywords*: Supervised Educational Practice, dual teacher profile; vertical articulation; knowledge integration; professional growth.

ÍNDICE

RESUMO	iii
Abstract	v
Índice de Figuras	ix
Índice de Anexos	x
Lista de Abreviaturas	xii
Introdução	1
Capítulo 1: A Contextualização da Prática Educativa Supervisionada	5
1.1. Formação de Professores do 1.º e 2.º CEB: um enquadramento académico e teórico	5
1.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas	12
1.2.1. Escola EB1	16
1.2.2. Escola EB2/3	17
1.3. Caracterização das turmas	19
1.3.1. Caracterização da turma 4.º B	19
1.3.2. Caracterização da turma 5.º J	23
1.4. Desenvolvimento de Projetos de intervenção e participação na comunidade escolar: a multidimensionalidade da ação docente	27
Capítulo 2: O potencial da abordagem metodológico-didática da história local no ensino da História – um estudo de caso	37
2.1. Desenho da investigação	38
2.1.1. Motivação, questão de partida e objetivos do estudo	38
2.1.2. Definição da amostra	42
2.1.3. Revisão da literatura	42
2.1.4. Metodologia de investigação	48
2.1.5. Técnicas e instrumentos de investigação	49
2.2. Apresentação e Discussão dos Resultados obtidos	53
2.2.1. Perceções de alunos e professores relativas a opções metodológico-didáticas no ensino da História	53

2.2.2. O desenho das sessões e seus resultados	61
2.2.3. Perceção dos alunos face à aplicação de momentos de aprendizagem em torno da história local	66
2.3. Considerações Finais	71
Capítulo 3: Programação e Planificação da Prática Educativa em sala de aula	73
3.1. Organização da Prática Educativa Supervisionada	74
3.1.1. Aposta na Unidade Didática	76
3.2. Prática educativa – ensinar aprender, aprender a ensinar	78
3.2.1. Percursos de ensino- aprendizagem no Estudo do Meio no 1.º CEB e na História e Geografia de Portugal no 2.º CEB	78
3.2.2. Português no 1.º CEB e no 2.º CEB – os domínios do Português nos percursos de aprendizagem	87
3.2.3. A articulação vertical e a integração de saberes: o reajustar das práticas educacionais	102
Reflexão final: um olhar retrospectivo	111
Bibliografia	117
Documentação legal e outros documentos reguladores	123
Anexos	125

ÍNDICE DE FIGURAS

1 - MAPA DE REGÊNCIAS	75
-----------------------	----

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo A-** Desenho do Projeto “Ler para oferecer e receber”
- Anexo A.1.-** Suportes de leitura
- Anexo A.2.-** Marcador de livro
- Anexo B-** Planificação do projeto “Velejar e conquistar para lá do horizonte” 2.ºCEB
- Anexo B.1.-** Fotografias da exposição e das produções dos alunos
- Anexo C-** Faixa do Dia Mundial do Livro
- Anexo C.1.-** Placard criado com os trabalhos dos alunos do 1.º CEB
- Anexo C.2.-** Chuva de ideias da palavra Livro
- Anexo C.3.-** Frases escritas pelos alunos para o projeto do Dia Mundial do Livro
- Anexo C.4.-** Ilustrações para o Dia Mundial do Livro
- Anexo C.5.-** Direitos inalienáveis do leitor criados pelos alunos do 1.ºCEB
- Anexo C.6.-** Oferta de Cata-ventos aos alunos do 1.ºCEB
- Anexo D-** *Peddy paper*
- Anexo E-** Grelhas de observação
- Anexo F-** Inquérito por questionário aos docentes do 1.º e 2.º CEB
- Anexo G-** Entrevistas semiestruturadas aos alunos do 1.º CEB
- Anexo H-** Entrevistas semiestruturadas aos alunos do 2.º CEB
- Anexo I-** Planificação de intervenção ao estudo com a metodologia didática da história local
- Anexo I.1-** Produções dos alunos
- Anexo J-** Produções dos alunos do 2.ºCEB no 2.º desenho da sessão para o estudo
- Anexo L-** Planificação de Estudo do Meio
- Anexo L.1-** Produção dos alunos
- Anexo M-** Planificação da regência de Estudo do Meio
- Anexo N-** Planificação da regência de supervisionada de História e Geografia de Portugal

Anexo N.1- Pirâmide com a divisão dos grupos sociais que constituíam a Sociedade Medieval portuguesa no século XIII

Anexo O- Planificação da regência de Estudo do Meio

Anexo P- Planificação da regência de Português 1.º CEB e 2.º CEB

Anexo P.1- Bilhete de Identidade do autor Manuel António Pina.

Anexo P.2- Produções dos alunos

Anexo Q- Planificação da regência supervisionada de Português

Anexo R- Planificação da regência supervisionada de Português

Anexo S- Atividade de escrita à maneira de Manuel António Pina.

Anexo T- Frases de sensibilização ao abandono animal

Anexo U- Planificação da regência integração de saberes 1.º e 2.º CEB

Anexo V- Planificação da regência supervisionada integração de saberes do 1.ºCEB

Anexo V.1- Divisão da notícia com as várias etiquetas fornecidas

Anexo V.2- Aplicação *Plickers* em sala de aula

Anexo V.3- Enunciados dos problemas propostos

Anexo V.4- *Puzzle* com os direitos dos animais

LISTA DE ABREVIATURAS

- AE- Agrupamento de Escolas
AECS- Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB- Ciclo do Ensino Básico
CREC- Complemento Regulamentar Específico do Curso
EE- Encarregados de Educação
EB1- Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico
EB2/3- Escola Básica do 2.º Ciclo e 3.º Ciclo do Ensino Básico
HGP- História e Geografia de Portugal
OCS - Orientadores Cooperantes
PAA- Plano Anual de Atividades
PE- Projeto Educativo
PEM- Programa de Estudo do Meio
PES- Prática Educativa Supervisionada
PHGP- Programa de História e Geografia de Portugal
RTP1- Radio e Televisão de Portugal
TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC – Tecnologias da Informação e comunicação
UD- Unidade Didática
UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e Relatório de Estágio, inserida no plano de estudos do 2.º ano do curso de 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, surge o presente Relatório de Estágio, no qual se pretende explicar parte do trabalho desenvolvido nos dois níveis de ensino a que este mestrado profissionaliza para a docência. Este 2.º ciclo de estudos habilita para a docência profissionais com um perfil duplo em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e em 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). A formação de profissionais nas duas valências constitui uma mais-valia para o profissional, no sentido de acautelar processos de transição positivos entre os dois ciclos de ensino, considerando o desenvolvimento do aluno como um processo holístico (Serra, 2004).

A PES desenvolveu-se nos centros de estágio, localizados em Escolas com ensino do 1.º e 2.º CEB, em períodos de responsabilização progressiva da mestranda, com uma duração de 400 horas. A PES em 1.º CEB foi desenvolvida numa turma de 4.º ano, com um grupo de alunos com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Por sua vez, no 2.º CEB foi realizada numa turma de 5.º ano, com um grupo de alunos com idades compreendidas entre os dez e os onze anos. Dada a Prática Educativa ter sido realizada com alunos que se encontravam na fase de transição entre ciclos educativos, foi possível uma melhor compreensão da importância da continuidade educativa entre o 1.º CEB e o 2.º CEB e da articulação entre profissionais, por forma a permitir um desenvolvimento das crianças apoiado num alargamento e aprofundamento dos seus conhecimentos (Costa, Andrade, Neto-Mendes & Costa, 2004). Estas características dos grupos de estágio despoletaram o enriquecimento da construção de um perfil duplo para a docência, numa construção dos conhecimentos profissionais, envolvendo todos os atores do processo.

Neste sentido, a observação, enquanto primeira etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, revelou-se basilar para o planeamento e avaliação

que serviram de suporte à intencionalidade do processo educativo (Estrela, 2010). A supervisão, enquanto momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), levada a cabo por um grupo de docentes institucionais especializados nas áreas curriculares disciplinares a que este mestrado habilita para a docência (Português e História e Geografia de Portugal), implica um conhecimento científico sólido em todas elas, conferindo a este curso uma exigência, especificidade e um rigor de excelência. Também a cooperação e os sistemáticos momentos de reflexão com o par pedagógico e restantes professores estagiários revelaram-se ferramentas de inestimável importância para o êxito deste percurso formativo.

No decorrer destas páginas evidencia-se ainda a articulação de diferentes áreas do saber, não só no âmbito do 1.º CEB, onde a monodocência permite uma maior flexibilização do currículo, mas também ao nível do 2.º CEB, uma vez que este mestrado viabiliza uma conduta próxima da monodocência também para o 2.º CEB; pretendendo-se ainda, uma articulação vertical traduzida no cruzamento entre ciclos de ensino. Este Relatório de Estágio, concebido com base em pressupostos legais e teóricos, que consubstanciaram toda a ação pedagógica, organiza-se em três grandes capítulos, nos quais se ramificam pontos considerados basilares em cada um deles.

O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórico-legal que sustentou todas as decisões da prática educativa, focando nas características do sistema educativo português e do processo de ensino e de aprendizagem, com vista a uma prática que promova o desenvolvimento holístico da criança. Este capítulo inclui ainda, a caracterização reflexiva do contexto educativo onde foi desenvolvida a prática educativa, tendo em consideração a promoção de uma articulação horizontal e vertical nos dois ciclos de ensino para o qual este mestrado especializa. Simultaneamente, este capítulo envolve uma componente relativa à intervenção em contexto educativo exterior ao ambiente de sala de aula, na qual são referidos aspetos respeitantes a projetos realizados em que a mestranda participou, bem como o desenvolvimento da orientação educativa das turmas.

No segundo capítulo dá-se enfoque, de forma mais vincada, à dimensão investigativa, concebida simultaneamente com a ação pedagógica. Assim, integra-se uma súmula de uma investigação, centrada no potencial da abordagem metodológico-didática da história local no ensino da História.

Quanto ao terceiro capítulo, de índole teórico-prático, procede-se a uma descrição e análise reflexiva da prática educativa realizada em ambas as valências – 1.º e 2.º CEB, com referência, separadamente, às duas áreas de especialização deste mestrado – Português e História e Geografia de Portugal e ao trabalho realizado em torno da integração de saberes em ambos os ciclos de ensino. Para cada área disciplinar é feita uma descrição dos percursos de aprendizagem realizados, suportados em referenciais teóricos que sustentam a intencionalidade educativa implícita em cada um deles.

Por fim, apresenta-se as considerações finais sobre todo o percurso realizado e a exposição da bibliografia completa, que foi imprescindível para a construção do Relatório, a que se segue a apresentação dos anexos, que tentam apresentar o caminho que possibilitou a transformação de uma estudante em futura profissional docente.

CAPÍTULO 1: A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

O presente capítulo incidirá numa exploração dos documentos teóricos e legais que enquadraram e orientaram a PES e que contribuíram para uma melhor compreensão do que é ser professor na sociedade atual. De seguida, será realizado o retrato dos contextos e das turmas onde a mestranda desenvolveu a PES e, por fim, é efetuada a descrição dos projetos desenvolvidos na comunidade escolar.

Numa perspetiva pessoal, a mestranda considera que este capítulo reflete a partida para o desenvolvimento de práticas refletidas, uma vez que é a partir da exploração dos vários subpontos contidos neste capítulo que irá ser possível adaptar a sua prática pedagógica às orientações legais académicas e profissionais, às características, interesses e necessidades da turma e do espaço, a fim de potencializar um processo de ensino e de aprendizagem, imbuído de intencionalidade pertinência e qualidade.

1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º E 2.º CEB: UM ENQUADRAMENTO ACADÉMICO E TEÓRICO

A coordenação da política relativa ao sistema educativo português é da incumbência do Ministério da Educação. Contudo, os profissionais que aplicam e gerem na sua prática esses regulamentos são os professores; desta forma, a professora estagiária, deverá ter conhecimento das leis e diretrizes que regem o sistema educativo, passando a apresentá-las, de forma refletida e sucinta, neste subponto.

A formação de um profissional da educação perpassa por vários caminhos de aprendizagem onde deve ser desenvolvida a capacidade de cumprir um dos seus vários papéis em contexto social, o de garantir uma ação formativa

orientada de modo a promover o desenvolvimento holístico da personalidade de cada aluno, o progresso social e a democratização da sociedade. Assim, para que haja uma ação formativa orientada para essas três dimensões é necessário que o perfil do docente esteja harmonizado com esses princípios, pois o professor revela-se um dos principais agentes da educação.

Tendo por base os aspetos elencados, o sistema educativo português caracteriza-se por um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Lei n.º 85/2008, de 27 de agosto, p.5635). Direito esse também definido no Princípio 7.º da Declaração Universal dos Direitos da Criança, que declara que a criança tem direito à educação e o Estado tem obrigação de tornar, pelo menos o ensino primário obrigatório e gratuito. Por sua vez, a educação deve promover o desenvolvimento da criança e das suas aptidões físicas e mentais, auxiliando-a, para uma vida ativa na sociedade.

Assim sendo, a Escola torna-se indispensável para o sistema educativo, visto que é responsável por potenciar, a todos os cidadãos, as aprendizagens socialmente esperadas (Roldão, 1999). Desta forma, o currículo é entendido como um conjunto de conteúdos e competências que constituem a base da organização do ensino e da avaliação do aluno, apresentando-se como um instrumento que possibilita uma formação comum para todos os cidadãos (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de junho). Tal é exequível com a adequação dos conteúdos às especificidades de cada contexto (Decreto Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), numa perspetiva de conceção social de intervenção crítica e, conseqüentemente, de transformação da sociedade (Marques, Pinto & Gonçalves, 2004).

Desta forma, a instituição de ensino, torna-se o principal espaço na construção e gestão do currículo, não permitindo que este se torne fechado e limitado ao nível político-administrativo (Pacheco, 2008). Assim, o papel do professor é fulcral e passa pela realização de uma gestão flexível do currículo, procurando sempre responder às necessidades individuais das crianças para a promoção da formação de cidadãos ativos e conscientes em sociedade (Sacristán, 1989).

Neste sentido, o professor que pretende obter uma habilitação profissional que o possibilite à prática educativa, necessita de seguir duas etapas distintas, a Licenciatura em Educação Básica, e num segundo momento, um grau de mestre, que com base no regime jurídico de habilitação profissional

estabelecido no Decreto-Lei n.º 43/2007, no âmbito do Processo de Bolonha, é definido como a condição necessária para a formação de docentes.

A aprovação do Processo de Bolonha estabeleceu novas políticas de formação de professores colocando as instituições com novos desafios. Portugal sentiu a necessidade de renovar os seus modelos de formação em função da nova organização definida por Bolonha o que proporcionou, fortes mudanças no campo da formação de professores.

A 14 de maio de 2014, é introduzido o Decreto-Lei n.º 79/2014, que procede ao desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico para os mestrados 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 e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Esta separação resulta da inviabilidade, devido à estrutura dos grupos de recrutamento, de se implementar a monodocência desde o 1.º ao 2.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, o professor em formação terá a oportunidade de se especializar nas suas áreas de ensino.

Consoante o que foi refletido até este ponto, podemos afirmar que, a formação docente é alvo de grande instabilidade e de várias reformulações ao longo dos tempos, a fim de seguir as alterações exigidas pela sociedade.

O Mestrado aqui explanado que se intitula por Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico sustenta-se em vários objetivos e finalidades que atentam às orientações legais, cedidas no Complemento Regulamentar Específico do Curso (CREC) onde estão evidenciadas as linhas que orientam e caracterizam este Mestrado.

Neste documento é descrito uma série de orientações determinantes para a organização e bom funcionamento deste Mestrado, em que é dado um grande destaque à Prática Educativa Supervisionada, assumindo-se esta como uma fase fundamental na formação inicial do professor que se desenvolve em três etapas: observação, colaboração/cooperação e regência.

No que concerne à componente de observação, o qual se rege o facto de os mestrados observarem as aulas do professor cooperante, com o intuito de o formando iniciar o contacto com a turma, para compreender a dinâmica já existente nas aulas, e todas as dimensões inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Relativamente aos momentos de colaboração/cooperação,

estes são caracterizados por intervenções pontuais em momentos da aula do professor cooperante, previamente preparadas e planificadas em conjunto, em diferentes momentos do processo de formação. Por fim, e aquando os mestrados ganham mais confiança, chegam os momentos de regência, ou seja, aulas da responsabilidade dos formandos, planificadas com a colaboração do supervisor institucional e do professor cooperante. Este é o momento em que a mestranda tem a oportunidade de experienciar, de descobrir, de aprender e de melhorar com o intuito de se desenvolver profissionalmente. É através do processo de supervisão que a mestranda tem a oportunidade de interrogar as suas escolhas juntamente com profissionais experientes e de melhorar mediante os três momentos que se constituem como cruciais no processo de supervisão: a Pré-Observação, que visa a análise e discussão do plano de aula e a ponderação sobre aspetos observados; a Observação, que conta com a presença do professor cooperante, par pedagógico e do supervisor institucional em momentos planificados; e por fim, o momento de Pós-Observação, que contempla um momento de reflexão e partilhar entre a mestranda, o par pedagógico, o professor cooperante e o supervisor institucional sobre as práticas que decorreram no sentido formativo de as aperfeiçoar.

A PES, foi desenvolvida nos centros de estágio, localizados em Escolas com ensino do 1.º e 2.º CEB, subjaz à conceção de um modelo de formação cujo processo assenta na interação entre a teoria e a prática e na procura do perfil de professor flexível e plural, uma vez que ser professor é ser multifacetado, é mobilizar diferentes conhecimentos e transformar os conteúdos explorados em aprendizagens significativas para os alunos. Este perfil docente promove a capacidade de praticar a articulação e integração de saberes entre áreas de especialidade e ciclos de ensino, respeitando as especificidades de cada área, de forma a contribuir para o enriquecimento dos contextos com práticas e saberes didáticos, num processo de cruzamento de saberes que irá conduzir a transformações futuras (Oliveira & Serrazina, 2002).

Mas afinal, em que consiste a articulação e integração entre áreas de especialidade e ciclos de ensino proposto por este modelo de formação? Vários são os contributos do conhecimento produzido e divulgado sobre a relevância de procedimentos de articulação curricular. A perspetiva interdisciplinar é difundida em Portugal logo a partir da Revolução de 25 de Abril de 1974, mas

só em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, é que se criou o espaço institucional para uma articulação entre os saberes.

Se revisitarmos alguns documentos oficiais, como é o caso do Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro (p.259), um dos princípios orientadores respeitante à organização e gestão do currículo é a “existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”. Neste sentido, o currículo e os diferentes contextos devem conjugar-se de forma integrada, com o intuito de conseguir dar corpo a um projeto comum (Alonso, 2002). Ora, este desenvolvimento só se realiza caso não coloquem fronteiras entre as disciplinas e os saberes, e se for permitido um fluxo de conhecimento capaz de produzir novos saberes repletos de sentido, com um cruzamento livre do conhecimento. Assim, podemos contribuir para uma formação holística dos nossos alunos que permite o cruzamento de saberes e de pontos de vista diversos ajudando a superar ideias frágeis e simplistas (Leite, 2012).

Deste modo, a integração de saberes tenciona ser posta em prática com o intuito de professores e alunos tirarem partido da mesma, para que haja uma maior possibilidade de apreensão do mundo, realizando experiências de aprendizagem significativas, diversificadas e integradas, que possam garantir, efetivamente o sucesso das aprendizagens. Estes aspetos vão ao encontro da identidade pessoal da mestrande, daquilo que defende e tentou por em prática ao longo do seu percurso nos espaços de formação, com a idealização de planificações que suportassem os princípios da articulação horizontal e possibilitassem o aluno de uma aprendizagem completa e significativa, para isso foi essencial o apoio dos professores cooperantes das diferentes áreas disciplinares para darem continuidade ao trabalho executado pela professora estagiária, de forma a torná-lo significativo.

No entanto, na PES esta perspetiva depara-se com grandes dificuldades, uma vez que os conteúdos encontram-se organizados disciplinarmente e muitos professores apenas visam transmitir aos alunos saberes da sua disciplina, sendo este aspeto mais evidente no 2.º CEB. Ao longo da PES, no 2.º CEB, nas disciplinas de Português e História foi possível observar que mesmo existindo uma complementaridade entre estas duas áreas do saber, a mesma não era trabalhada no contexto educativo. Sendo, várias vezes

observado pela professora estagiária, que os alunos identificavam pontos comuns entre os conteúdos explorados nas duas disciplinas e quando o verbalizavam não eram valorizados.

Por sua vez, no 1.º CEB a articulação horizontal que se traduz na integração de áreas disciplinares torna-se mais exequível, devido ao regime de monodocência que caracteriza este nível de ensino, que possibilita, por sua vez, uma gestão mais flexível do currículo, visto que está a cargo de um único professor a abordagem das diferentes áreas do saber. Pelo caminho efetuado nas práticas, a mestranda pôde verificar que a monodocência permite um acompanhamento mais profundo do docente e um conhecimento dos interesses e especificidades de cada aluno. Este conhecimento resultou em práticas significativas que se traduziram num cruzamento de áreas disciplinares, possibilitando a compreensão e a aplicabilidade do que aprendem na Escola no seu quotidiano mas também, na criação de uma ligação entre os conceitos aprendidos.

No que concerne à articulação vertical que envolve ciclos de ensino, já é possível notar uma tentativa de aproximação aos ideais defendidos por esta perspetiva em alguns Agrupamentos de Escolas que unificaram os ciclos de ensino num único estabelecimento, os denominados Agrupamentos verticais, que estabelecem como umas das suas finalidades a articulação e a aproximação entre ciclos de ensino. O Agrupamento no qual decorreu a formação da mestranda é um exemplo de Agrupamento vertical, que tem pontos positivos e negativos; a mestranda aponta como ponto positivo o facto de o aluno não mudar de estabelecimento de ensino aquando a mudança de ciclo, o que diminui as consequências inerentes a esta transição. Contudo, ainda é perceptível a falta de trabalho cooperativo entre os diferentes ciclos de ensino, não obstante este é um processo moroso que depende na sua maioria do desempenho e trabalho docente para se tornar exequível.

Neste sentido, os desafios que se colocam ao professor nos dias de hoje obrigam-no a refletir sobre as suas práticas, no sentido de as reformular para preconizar uma educação de qualidade. Assim sendo, o ensino não deve ser perspetivado no sentido de uma pedagogia de transmissão, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno tem uma postura passiva no processo de ensino e de aprendizagem tal como é igualmente defendido com a Lei n.º

49/2005, o professor deve colocar o aluno no centro do processo, criando condições para a sua aprendizagem (Carvalho, 2006).

O perfil do professor segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto assenta na importância da reflexão e da investigação como meios recorrentes de um ensino de sucesso; enaltece o desenvolvimento da autonomia e do desenvolvimento da componente individual e cultural; introduz a perspectiva da pedagogia diferenciada, logo adota a perspectiva de escola inclusiva, que perpassa por apoiar o progresso de alunos com dificuldades, não só os que têm dificuldades educativas especiais, como qualquer aluno em fase de aprendizagem, uma vez que cada criança é modelada por uma série de fatores individuais e ambientais. Desta forma, o trabalho do docente passa por conseguir responder a essas necessidades, adaptando o currículo proposto ao ritmo do aluno de forma a facilitar a sua integração escolar.

Para finalizar este enquadramento e dimensão profissional legal, importa necessariamente passar pela avaliação. O Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto faz um desenho mais preciso, incidindo naquele que é o perfil de desempenho específico de cada qualificação profissional para a docência, nomeadamente, a do professor do ensino básico. Este, na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, é incumbido da tarefa de “avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolver nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem” (p. 5574).

Assim se concebe, também pelo disposto em Decretos-Lei como o n.º 6/2001 de 18 de janeiro, e, mais detalhadamente, com o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 4 de janeiro. Ambos norteiam a vida profissional do docente visto que o guiam relativamente aos aspetos a ter em conta ao nível da avaliação da aprendizagem no ensino básico, estes assentam na consistência entre competências e aprendizagens pretendidas e os processos de avaliação; a diversificação de instrumentos de avaliação; a valorização da avaliação formativa e da auto avaliação cruzando as mesmas com a avaliação sumativa; a valorização do progresso do aluno ao longo do ano e a transparência do processo de avaliação e divulgação dos critérios de ponderação.

Todas estas conceções exploradas devem ser ancoradas como princípios intrínsecos àqueles que pretendem abraçar a carreira de docente e pretendem

desbravar os desafios da multidimensionalidade da profissão docente, a fim de crescer profissionalmente e socialmente.

Convém, ainda, salientar a disponibilidade da mestranda em projetos e atividades educativas da Escola/Agrupamento, assim como na orientação educativa da turma em articulação com o orientador cooperante e outras estruturas e agentes educativos, como é o caso do Diretor de Turma. A mestranda esteve presente em diferentes momentos de avaliação do grupo de alunos com quem interagiu ao longo do percurso de formação, em que lhe foi possibilitada a intervenção e a colaboração nos momentos de avaliação no final de cada período. Estes momentos de reunião e de avaliação contribuíram para a entrada da formanda na realidade da Escola e na realidade de cada aluno, o que possibilitou um conhecimento mais aprofundado do grupo.

Por fim, irá proceder-se à descrição da realidade do contexto onde a PES foi realizada, sendo que as circunstâncias desta realidade influenciaram as opções pedagógico-didáticas tomadas ao longo de todo o percurso de ação educativa.

1.2. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A PES desenvolveu-se em centros de estágio, localizados em Escolas com ensino do 1.º e 2.º CEB. Contudo, e apesar das instituições, em que a mestranda interveio se configurarem claramente diferentes e com características bastantes peculiares, estas constituem parte integrante de um mesmo Agrupamento, uma instituição pública de ensino, tutelada pelo Ministério da Educação.

O Agrupamento de Escolas (AE) no qual decorreu a PES desde 2007/08 íntegra o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2). O programa TEIP2 segundo o Despacho-Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro, “visa estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de

todos os alunos e, em particular, das crianças e jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social”¹.

As Escolas Públicas que fazem parte deste programa promovem a elaboração de diferentes projetos que envolvem um conjunto diversificado de medidas, entre as quais, as circunstâncias e interesses específicos da comunidade. Pretende-se, deste modo, a criação de uma Escola Pública baseada na promoção da educação para todos; orientada para a igualdade de oportunidades; a equidade social; a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono e insucesso escolar e a transição da Escola para a vida ativa.

No que concerne à sua constituição, o AE, onde a mestrandia realizou a PES é composto por 4 estabelecimentos de educação e ensino geograficamente próximos.

A sede do Agrupamento apresenta uma oferta de ensino desde a educação pré-escolar até ao 3.º CEB, os chamados Agrupamentos verticais. Esta nova organização escolar, que unifica os vários níveis e ciclos de ensino num só estabelecimento, tal como é visível na Escola da sede do Agrupamento, vem assim fortificar o que foi decretado pelo Ministério da Educação no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril e mais tarde alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 junho (p. 3341), referindo-se ao Agrupamento como “uma unidade organizacional, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino”

Desta forma, foram atribuídas novas responsabilidades aos Agrupamentos de Escolas, assumindo estes como objetivos, garantir a igualdade de oportunidades e de sucesso escolar; desenvolver nos jovens competências sociais que o preparem para ser cidadãos autónomos e responsáveis; promover o crescimento intelectual dos alunos; e por fim, promover as boas práticas educativas, assegurando a efetiva articulação sequencial entre ciclos de ensino.

Atendendo a estes objetivos verifica-se o destaque dado ao Projeto Educativo (PE) como sendo um instrumento facilitador da orientação e gestão dos objetivos estabelecidos pelo AE, o mesmo deve ser percecionado como

¹ Informação retirada Despacho-Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro.

algo que é aberto e dinâmico de forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser inserido (Costa, 2004). Assim sendo, podemos concluir que estes documentos, não são estáticos, e estão em permanente construção no pressuposto de que a educação é um processo contínuo, que se faz de avanços e recuos, a fim, de se atingirem as metas previamente traçadas.

Focalizando o olhar para o PE do Agrupamento de Escolas, constata-se que este Agrupamento tem trabalhado afincadamente de forma a conseguir adaptar-se à realidade do meio envolvente, dando resposta às necessidades evidenciadas pelos discentes e pela comunidade local. Evidencia-se a dificuldade na procura de soluções para tais diferenças, tendo a organização do AE de fazer um grande esforço para proporcionar a todos os seus alunos um igual acesso a um percurso de sucesso e para cumprir o objetivo social que, naturalmente lhe é inerente, pois a Escola é um lugar por excelência de socialização. Assim, a mestranda reconhece a necessidade da aplicação de diferentes propostas com a finalidade de esbater o insucesso escolar, tais como: a implementação de práticas de apoio direto às disciplinas com maior insucesso; a redução de alunos nas turmas, possibilitando uma orientação mais individualizado a cada aluno; o acompanhamento de uma educadora social e de uma psicóloga para crianças em risco ou com problemas de carácter social e/ou familiar.

A par disto, muitas das intervenções pedagógicas que a mestranda desenvolveu passaram por ter em conta todas estas necessidades e diferenças verificadas. Em sala de aula, o docente deve ter em atenção os vários ritmos de aprendizagem e as diferentes culturas que englobam o grupo com o qual trabalha de forma a criar intervenções adequadas ao contexto, tal implica, muitas vezes, “diferenciar” para que se possa “igualar” (UNESCO, 1990). Uma vez que, a multiplicidade, a complexidade e o grau de exigência que a Escola, hoje, se sujeita como Escola de Massas, obriga a que esta, entre outras coisas, deva aprender que não pode continuar a ensinar todos como se fosse um. O que obriga a repensar as práticas e as estratégias a fim de continuar a configurar-se como um espaço de instrução. Portanto, o maior desafio do Agrupamento é o de garantir o efetivo sucesso de todos os alunos.

Por último, e dado que, a PES realizada pela mestranda foi orientada de forma a existir uma ligação natural entre o 1.º CEB e o 2.º CEB, torna-se

pertinente refletir sobre o observado na prática supervisionada. O Agrupamento, no qual foi desenvolvida a PES, propõe no PE como um dos objetivos estratégicos “Aumentar a qualidade das práticas educativas e organizacionais, assegurando a efetiva articulação sequencial entre ciclos do Agrupamento, mobilizando o grupo de articulação curricular”, porém esta finalidade não foi observada pela mestranda no decorrer da prática pedagógica.

Ao longo do percurso da mestranda pela PES, realizado em dois estabelecimentos de ensino distintos, porém que fazem parte do mesmo Agrupamento, não foi verificada uma conexão entre a Eb1 e a EB2/3, à exceção de atividades que englobassem os alunos de ambas as Escolas. Esta debilidade pode prejudicar o sucesso dos alunos que no final do 1.º CEB transitam para uma nova Escola que até então não tinham qualquer ligação. Esta visão surge ao longo do percurso da mestranda, que teve a oportunidade de realizar a PES numa turma de 4.º ano, na qual, vários alunos no final do ano demonstraram a preocupação da transição e conseqüente mudança de estabelecimento de ensino.

Neste seguimento, importa frisar a pertinência do modelo de formação no qual a mestranda desenvolveu a PES, uma vez que se pretendeu com o mesmo, a ligação entre os dois ciclos de ensino e o romper das resistências oferecidas à mudança da prática pedagógica. Com este modelo de formação pretendeu-se esbater a falta de comunicação entre os dois ciclos de ensino e a criação de professores capazes de promover e praticar a integração de saberes disciplinares e de ciclos de ensino.

Este desafio promoveu a criação de intervenções que apelavam a ligação entre os dois ciclos de ensino e as duas áreas específicas deste mestrado. Primeiramente, um desafio difícil, que ao longo do percurso se foi tornando cada vez mais espontâneo. O sucesso desta prática deveu-se ao trabalho de pesquisa e reflexão pré e pós ação, sendo imprescindível ter sempre em conta as características que diferenciavam os dois grupos de alunos e os dois tipos de estabelecimento de ensino em que se realizou a PES. Assim procurou-se responder a um perfil de professor flexível e plural.

A mestranda observou, igualmente, a desigualdade a nível de infraestruturas, de materiais e recursos tecnológicos em ambas as Escolas.

Sendo considerável, a escassez de recursos na Eb1 em comparação com a EB2/3, tal como será analisado de seguida.

1.2.1. Escola EB1

A Escola EB1, na qual decorreu a PES, íntegra maioritariamente crianças daquela zona geográfica, estes estão distribuídos por várias turmas do 1.º CEB. Quanto aos serviços disponibilizados em momentos extralectivos, proporciona apoio educativo, no período da manhã, e prolongamento, no período da tarde, bem como Atividades de Enriquecimento Curricular (AECS) nas áreas de Expressão Musical, Expressão Motora, Ciências Físico-Naturais e Inglês.

No que concerne à estrutura física, esta Escola, apresenta várias salas do 1.º CEB; um refeitório; um polivalente; uma sala de apoio a estudantes; duas casas de banho; uma reprografia e um Cantinho de Leitura que contém algumas cadeiras, mesas e duas estantes com alguns livros. Este Cantinho de Leitura ocupa o lugar de uma biblioteca, sendo designado desta forma devido ao minúsculo espaço que lhe é concebido. O mesmo é raramente usado pelos docentes e discentes daquela comunidade escolar, sendo possivelmente pela falta de espaço do local e a falta de organização das prateleiras em que estão os livros. Por sua vez, face a esta situação, foi criado pelo professor titular da turma em que a mestranda realizou a PES uma biblioteca em sala de aula, em que organizados numa estante se encontravam livros que os alunos poderiam autonomamente requisitar e levar para casa para ler. Esta biblioteca em sala de aula ia enriquecendo com a colaboração do professor cooperante e encarregados de educação que contribuíam para o crescimento e diversidade de obras literárias. Dos espaços que esta instituição comporta não fazem parte, laboratórios, nem um ginásio.

Em geral, todas as salas de aula são amplas, arejadas e apresentam iluminação natural sendo visível a escassez de equipamentos tecnológicos e recursos. Porém ao longo dos meses que a mestranda realizou a PES, foi notável o esforço de todo o corpo docente em criar iniciativas para ajudar

financeiramente na compra destes equipamentos, a fim de aumentar os recursos tais como, computadores e projetores.

Em consequência da escassez de materiais tecnológicos, a mestranda sentiu alguma dificuldade e algumas barreiras visíveis na realização de regências com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Contudo, após realizadas várias pesquisas, a mestranda conseguiu adaptar o uso das tecnologias à sua realidade, o que ajudou à criação de momentos de motivação por parte dos alunos, uma vez que possibilitou o contacto com novas experiências em sala de aula e a interação com diferentes aplicações que não dominavam. Assim sendo, torna-se exequível afirmar que não é só de pedras que se ergue uma Escola, a Escola é, principalmente, pessoas (Paulo Freire).

A pensar no desenvolvimento integral da criança, a Escola participa regularmente nas atividades definidas pelo Plano Anual de Atividades do AE. Torna-se, ainda, pertinente frisar que a turma em que realizei a PES, para além das atividades definidas participou em outras que o professor titular considerou pertinentes. Algumas dessas atividades foram dinamizadas e realizadas em cooperação com os professores cooperantes e pelo grupo de estagiários que realizaram a PES neste estabelecimento de ensino, incluindo a mestranda, nomeadamente a apresentação do autor Franclin Neto; a comemoração do Dia Mundial do Livro e o projeto “Ler para oferecer e receber”. Todos estes momentos de aprendizagem, fora da sala de aula, são exploradas e descritas com maior pormenor num subponto deste capítulo, sendo que todos correram dentro dos procedimentos previamente definidos, atingindo-se os objetivos propostos com sucesso.

1.2.2. Escola EB2/3

A Escola EB2/3 onde a professora estagiária desenvolveu a sua PES é a sede do Agrupamento sendo formada numa logística vertical, ou seja, reúne dentro do mesmo estabelecimento o pré-escolar, 1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB.

O Agrupamento referido apresenta uma infraestrutura moderna com dimensões consideráveis, possuindo espaços amplos e iluminados, em que os alunos têm acesso a salas destinadas às áreas de Educação Visual e Educação Tecnológica, bem como a uma sala de computadores. Paralelamente a isto, os alunos usufruem de uma biblioteca escolar que tem um bom espólio literário, com diversos livros de apoio às diferentes áreas disciplinares, mas também com livros de literatura para a Infância e Juventude, o que constitui uma mais-valia não só para os alunos, mas também para a mestrandia que teve a possibilidade de requisitar vários livros para as suas intervenções educativas e de criar dinâmicas diferentes fora da sala de aula. No interior da biblioteca são realizadas diversas atividades com vista à promoção da leitura e do prazer de ler. Ademais, este espaço contempla recursos tecnológicos de forma a estimular a autonomia dos alunos em relação às TIC. Assim sendo, foi possível observar que o espaço – Biblioteca, contrariamente ao que ocorre no 1.º CEB, era muito usado. Este espaço é, na sua maioria, dinamizado pelas bibliotecárias, que ao longo do ano letivo idealizavam diferentes iniciativas, nomeadamente, a criação de Concursos de Leitura, de Cálculo, de História; a criação de ambientes de leitura ou de horas do conto, entre outros. Porém, também os professores cooperantes usufruíam com frequência deste lugar juntamente com os alunos, a fim de explorar diferentes obras literárias; na criação de pesquisas a temas específicos que porventura seriam exploradas em sala de aula; bem como em horas de apoio a alunos que assim o necessitavam.

Para além disso, a Escola possui outros espaços frequentados pelos alunos como um pavilhão gimnodesportivo; um campo de jogos exterior; instalações sanitárias; sala dos professores, cantina; bar; espaço amplo interior e exterior de convívio, gabinete de psicologia; gabinete social; reprografia; secretaria; sala da direção e sala para os alunos da Educação Especial. De um modo geral, as salas de aula são espaços iluminados e bem equipados, dispondo, na sua maioria, de equipamentos e recursos como: um quadro branco, um computador, um projetor e armários.

A nível tecnológico, a Escola, encontra-se bem equipada, onde é salientado a ligação de Internet *Wi-fi*, a disponibilização de um computador e um projetor por sala comum, bem como algum material tecnológico nas diferentes áreas. Desta forma, possibilitou a criação de intervenções educativas que envolvessem o recurso às TIC, o que entusiasmou muito os alunos, que já se

encontram bastante familiarizados com as tecnologias e porque fazem, naturalmente, parte do seu dia a dia. Porém, e apesar, de o Agrupamento estar bem equipado tecnologicamente, por vezes a utilização destes instrumentos tecnológicos pela mestranda durante a Prática Educativa não funcionaram tão bem, causando imprevistos no decorrer das aulas, mas que foram em todos os momentos ultrapassados.

1.3. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

1.3.1. Caracterização da turma 4.º B

A turma do 4.º B, na qual se desenvolveu a PES, é constituída por 26 alunos, dos quais 19 são raparigas e 7 são rapazes, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos.

Na generalidade, estes alunos inserem-se em famílias cujo nível socioeconómico é apresentado como médio e alguns médio-alto, existindo uma grande parte, com formação superior, ou então habilitações académicas que vão até ao 12.º ano. Grande parte dos alunos possui um conhecimento da realidade envolvente muito razoável, demonstrando, igualmente, interesse na participação em atividades curriculares e de enriquecimento curricular.

No global, a turma é relativamente homogénea no que diz respeito à postura em sala de aula, uma postura empenhada, respeitando as regras incutidas inicialmente pelo professor titular, apesar de existirem três alunos que, por vezes, apresentam comportamentos desadequados que em consequência desestabilizam os restantes colegas. Com o intuito de melhorar estes comportamentos desviantes, foram tomadas algumas medidas pelo professor titular, tais como: a realização semanal da assembleia de turma, que dá voz aos alunos na sala de aula. A assembleia de turma realizava-se semanalmente e tinha como finalidade a discussão entre alunos, professor

titular e professora estagiária do que deveria mudar na organização e dinâmica em sala de aula. Os alunos podiam assim reivindicar os seus direitos e justificar os seus comportamentos de forma a, em grupo, ser feita uma mudança que fosse consentida por todos.

Os alunos, na sua maioria são participativos e manifestam uma grande vontade em aprender e em se envolverem nas tarefas propostas. Em termos de ritmo de trabalho, os alunos possuem algumas diferenças, existindo aqueles que em pouco tempo terminam o que lhes é pedido para fazer e aqueles que demoram um pouco mais, o que comprometeu bastante o ritmo de aula que a mestranda pretendia por vezes aplicar, o que levou a que em algumas intervenções fosse necessário fazer escolhas ou optar por outros percursos de aprendizagem.

As maiores dificuldades de aprendizagem dos alunos decorrentes da observação da mestranda, da partilha de informações com o professor cooperante e após a consulta do Plano Curricular da Turma revelam-se na interpretação e resolução de problemas, que conforme o professor titular se resume, em grande parte, à falta de compreensão e interpretação do que lhe é proposto, aspeto este que foi tido em consideração pela mestranda quando foram planificados momentos de aulas não só para a área disciplinar de Matemática e Português, mas também em todas as restantes áreas disciplinares, uma vez que a compreensão e interpretação está presente em todas as áreas, embora trabalhada com diferentes finalidades.

No que concerne, à dinâmica da turma, o professor titular tenta utilizar um modelo de ensino e aprendizagem centrado numa metodologia ativa e participativa que idealizou os seguintes objetivos: o desenvolvimento de competências nos domínios da expressão oral e escrita; do cálculo mental e a valorização do espírito de observação, de iniciativa e do espírito crítico.

Ao longo das várias semanas, os alunos, tinham diversas atividades dinamizadoras, a “Ficha de Leitura”, que consistia na leitura por parte dos alunos de um livro e criação do resumo do que leram, proporcionando assim, nos alunos, situações que lhes permitem desenvolver atitudes e hábitos de leitura; o Canguru Matemático, que consistia na realização de vários problemas matemáticos aumentando ao longo das semanas a dificuldade dos mesmos, proporcionando assim, aos alunos, o desenvolvimento do raciocínio matemático; a assembleia de turma, realizada semanalmente, que possibilitava

uma discussão de ideias entre alunos e professores, estas iniciativas são bastante importantes em sala de aula, pois dão voz às crianças, mas para além disso desenvolvem o poder argumentativo do aluno.

Neste seguimento, a mestrandia achou pertinente uma maior atenção na área do Estudo do Meio, mais particularmente na parte dedicada às Ciências Humanas e Sociais, uma vez que foi notável ao longo da PES a importância e as iniciativas criadas para algumas disciplinas nomeadamente, o Português e a Matemática, e a desvalorização da área de Estudo do Meio. Uma vez que, como mencionado anteriormente, eram dinamizadas atividades que diariamente contribuía para incentivar os alunos face a estas disciplinas. Deste modo, poucas foram as atividades dinamizadas que se direccionavam para a disciplina de Estudo do Meio, o que tornava esta área disciplinar mais “pobre”.

Um dos motivos para isto acontecer, é de facto a divisão da carga horária de cada disciplina, sendo visível uma menor carga horária para a disciplina de Estudo do Meio, o que se espelha na realidade educativa. Em consequência, a mesma torna-se pouco valorizada, menos dinâmica e a menos favorita pelos alunos.

Foi também observado pela mestrandia e em diálogo com o professor cooperante, que na área de Estudo do Meio, a maior parte dos alunos identificasse mais com a área das Ciências Físico-Naturais, facto este que pode ser justificado por os alunos terem como oferta extracurricular uma oficina de Ciências Experimentais, em que os alunos, com orientação do professor desenvolveram atividades experimentais, que segundo os alunos eram bastante interessantes, o que motivou a mestrandia para que ao longo da sua Prática Educativa procurasse desenvolver com o grupo-turma atividades que fossem direccionadas para a área das Ciências Humanas e Sociais, mostrando ao grupo as potencialidades que esta área podia oferecer.

Saliente-se a preocupação do professor cooperante em realizar críticas positivas e elogios aos alunos conforme os seus progressos e de, através de paragens em certos momentos das aulas, responder às dificuldades de cada aluno. Tendo em consideração estes aspetos importantes no processo de aprendizagem dos alunos, promovido pelo professor titular da turma, a mestrandia teve também o cuidado de ao longo de todas as suas aulas promover momentos de valorização do trabalho dos alunos, através da exposição das produções dos alunos na sala de aula e fora dela e de um olhar

atento às dificuldades manifestadas por cada um, através da passagem pelos vários lugares e a observação atenta e individualizada ao trabalho produzido. Ora, este facto influenciou toda a Prática de Ensino Supervisionada, uma vez que houve uma crescente interação aluno-professor e professor-aluno, estabelecendo com a mestrandia uma relação de confiança.

Para além de observar as características do grupo e a dinâmica já existente, foi, também essencial, debruçar a atenção sobre as necessidades dos espaços, com o intuito de projetar práticas pedagógicas adequadas.

A sala da turma do 4.º B em que foi desenvolvida a PES, apesar de não possuir um leque vasto de equipamentos, tem recursos em bom estado de conservação, entre os quais um projetor; um computador; um quadro de giz e placards, nos quais são afixados os trabalhos realizados pelos alunos, ao longo do ano, sendo esta uma decoração natural e apelativa. A exposição das produções dos alunos poderá levar à motivação dos estudantes para o processo de ensino e de aprendizagem, sentindo que os trabalhos são valorizados ao serem afixados. Tal como defende Arends (1995, p.96), dizendo que os “estudantes sentem-se bem quando veem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos”.

O extenso espaço da sala de aula deu asas à diversificação da organização das mesas, esta encontrava-se disposta em U e no centro abraçava dois grupos com quatro elementos em cada. No entanto, sempre que necessário, procedia-se à sua reorganização, somente deliberada pelo professor titular ou pela mestrandia, a fim de promover o sucesso educativo de todos. Tal como será notado posteriormente no capítulo 3 dedicado à exploração da Planificação da Prática Educativa, a mestrandia intencionalmente criou atividades que promovessem o trabalho em grupo para contribuir no desenvolvimento do espírito coletivo e de forma a usufruir da organização já existente na sala de aula.

Por fim, é fulcral indicar que ao longo do ano a turma participa em várias atividades do Plano Anual de Atividades da Escola e da turma, que incorpora um conjunto de atividades promovidas pelo Agrupamento, como foi o caso das Comemorações do 25 de Abril, que consistiu na elaboração de diferentes trabalhos alusivos ao 25 de abril e posterior exposição numa das praças principais da localidade, que a mestrandia teve a oportunidade de acompanhar; a “Onda Rosa” proposta pela Liga Portuguesa Contra o Cancro, que reuniu os

alunos no recreio da Escola e com balões, nas mãos, bem levantados construíram um laço gigante cor-de-rosa, com esta atividade pretendeu-se desenvolver nos jovens competências pessoais e sociais, com vista a uma adequada integração social dos alunos, como cidadãos responsáveis e autónomos; o “Sea Life” que consistiu na limpeza da Praia da localidade, numa iniciativa promovida pelo SEA LIFE X.

Por fim, importante mencionar, que após as observações da mestranda nas reuniões de avaliação da turma, foi possível constatar que todos os Encarregados de Educação (EE) participavam ativamente na vida escolar dos seus educandos. Este aspeto revela-se bastante positivo e espelha-se no dia a dia em sala de aula, pois nota-se uma boa interação entre o grupo e uma grande motivação e envolvimento em todas as tarefas propostas quer pelo professor titular, quer pela professora estagiária.

1.3.2. Caracterização da turma 5.º J

Nas áreas disciplinares de Português e de História e Geografia de Portugal, a PES foi desenvolvida na turma do 5.º J, turma composta por 21 alunos, 10 rapazes e 11 raparigas, todos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. O número reduzido de alunos nesta turma justifica-se pela presença de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente com síndrome Asperge, que se expressa com comportamentos obsessivos compulsivos, dificuldades de concentração e conflitos regulares com os colegas de turma. De forma a combater as fragilidades deste aluno, ele dispõe do Programa Educativo Individual, usufruindo de adequações curriculares individuais, visando melhorar os resultados académicos.

A maioria dos alunos que integram esta turma já se conhece desde o pré-escolar, contudo não existe uma boa interação no grupo, sendo muitas vezes necessária a intervenção dos professores para resolver os vários conflitos entre eles. O facto de existirem estes comportamentos entre o grupo-turma, fez a mestranda refletir sobre as suas planificações no sentido de adequar as

intervenções à sua realidade, de forma a dar resposta às necessidades dos alunos. Assim, foi essencial a promoção do trabalho em grupo e, conseqüentemente, a criação de ligações entre os alunos e a dinamização de atividades que motivassem o grupo-turma para a aprendizagem, sendo por vezes necessário optar por seguir as preferências do grupo.

Neste sentido, a observação e experimentação foi bastante importante, pois dissipou algumas atividades pensadas inicialmente pela mestranda que certamente não iam funcionar com este grupo de alunos, mas que contrariamente resultaram com a turma do 1.º CEB, o que mostra igualmente a importância deste modelo de formação que expõe o quão próximo e distante podem estar alunos que têm um ano somente de diferença. Exemplo disso foram as várias atividades de escrita planificadas para a disciplina de Português, na turma do 2.º CEB, que ocorreram, na sua maioria, com grande dificuldade e por isso, a necessidade de criar estratégias para colmatar essas falhas nomeadamente: o trabalho em par; orientações claras; o acompanhamento individualizado e a preparação para a escrita em grande grupo. Estas foram algumas das estratégias adotadas pela mestranda para esbater esta lacuna, que se fizeram sentir numa progressão do grupo.

Em geral, os alunos apresentam níveis elevados de desconcentração e a maioria não cumpre as normas de conduta da sala de aula, interrompendo, diversas vezes, de forma inapropriada, professores e colegas. A maior parte dos alunos revela pouco interesse pelas atividades e baixo desempenho escolar, contudo mostra preocupação com a avaliação e empenho em atividades ligadas às novas tecnologias e aos trabalhos ligados à Educação Visual. Deste modo, tornou-se imprescindível ao longo da PES, criar momentos de aprendizagem que fossem ao encontro do gosto do grupo, de forma a motivá-los para a aprendizagem.

A turma do 5.º J tem acompanhamento permanente de uma assistente social dentro e fora da Escola que, em conjunto com os restantes órgãos educativos, procura desenvolver competências ao nível relacional, cognitivo, afetivo e moral. Estes alunos expressam, através dos seus comportamentos menos ajustados, a necessidade de serem valorizados. Porém, embora os alunos apresentem pouco interesse, o grupo de professores, tenta promover oportunidades de aprendizagem para ajudar os alunos a atingir os objetivos pretendidos e a sua progressão.

No que concerne ao espaço de sala de aula, este encontra-se organizado em quatro filas e equipado com um projetor, um computador, um quadro branco, e também com um armário próprio onde os alunos guardavam alguns materiais das aulas. O facto de a sala estar equipada com recursos tecnológicos em bom estado, ajudou na criação de aulas com o uso da multimédia, o que promoveu uma diversidade de momentos de aprendizagem.

A sala de aula era ainda provida de um espaço ao fundo da sala para a exposição dos trabalhos dos alunos. Porém, este espaço não era muito utilizado pelos professores cooperantes, o que levou a mestranda a criar um espaço em que se encontravam expostas as sínteses e produções dos alunos realizadas durante as aulas lecionadas pela professora estagiária, valorizando assim o trabalho dos alunos, mas também permitindo que estes pudessem ter acesso a esquemas síntese construídos por eles para mais tarde estudarem. Acrescenta-se ainda, que a iluminação natural da sala é muito boa, devido a ter uma parede só em vidro, porém, estas condições criaram, por vezes, alguns problemas na projecção de conteúdos, uma vez que a incidência da luz natural afetava a boa visualização por parte dos alunos para o quadro, o que provocou em algumas situações desordem.

Verificou-se, ainda, que as estratégias adotadas pelas professoras cooperantes eram distintas, uma vez que na área do Português era pouco valorizada a partilha de ideias, enquanto na área de História e Geografia de Portugal eram vários os momentos de diálogo, interação e partilha entre professor-aluno. As opções tomadas por cada professora cooperante foram questionadas pelas mestrandas e dialogadas em diferentes momentos, ao longo do ano, ambas as escolhas recaíam na mesma implicação, os comportamentos inadequados e a falta de inter-relação que a turma tinha, que podiam ser aumentados na criação do diálogo e da troca de ideias.

Porém, a mestranda tentou dinamizar nas suas intervenções momentos de discussão e troca de impressões equilibrados com momentos individualizados de trabalho escrito, que resultaram na diminuição de comportamentos desajustados à sala de aula.

É de evidenciar a existência de um grupo de alunos bem comportados, porém são notórias algumas falhas de atenção e picos de distração por parte de outros alunos que acabam por desestabilizar os mais atentos. As maiores dificuldades de aprendizagem dos alunos decorrentes da observação da

mestranda, da partilha de informações com as professoras cooperantes e após a consulta do Plano Curricular da Turma revelam-se na parte da leitura, dado que a maior parte dos alunos não lê de forma fluente certos textos², aspeto este que foi tido em consideração pela mestranda aquando das planificações, recorrendo a diversos momentos de leitura, como por exemplo a leitura dramatizada, a leitura silenciosa, a leitura em coro, a leitura jogral, a leitura com diferentes velocidades, por forma a estimular o gosto pela leitura nos alunos.

Ao longo da PES foram dinamizadas algumas atividades fora da sala de aula nas duas áreas disciplinares, as “Olimpíadas da Leitura e da História”, “Velejar e conquistar para lá do horizonte” e “Ler para oferecer e receber”. Todos estes projetos tinham como finalidade cativar os alunos para o interesse das disciplinas em causa e colocar os alunos a ler e a desenvolver o conhecimento histórico. Algumas destas atividades foram dinamizadas pelo grupo de estagiárias, incluindo a mestranda, as mesmas serão descritas e exploradas num subponto que integra este capítulo com maior pormenor.

Para concluir, importante mencionar, que após as observações da mestranda nas reuniões de avaliação da turma, foi possível constatar que nem todos os EE participavam ativamente na vida escolar dos seus educandos, provavelmente pelo facto de não terem tempo para o fazer ou simplesmente por não o quererem fazer. Desta forma, torna-se evidente, que os alunos se sintam desmotivados para a aprendizagem e manifestem dificuldades na criação de ligação com o outro, o que provoca problemas dentro e fora da sala de aula, e que se veio a repercutir em algumas aulas da mestranda.

² Informação retirada do Plano Curricular da Turma.

1.4. DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR: A MULTIDIMENSIONALIDADE DA AÇÃO DOCENTE

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 (p. 5571), o professor deve participar “na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto”. Tendo por base os pressupostos enunciados no Decreto-Lei supracitado, o grupo de estagiários que fizeram parte da Prática Supervisionada procuraram envolver-se afincadamente na cooperação e dinamização de projetos de intervenção que envolvessem a comunidade escolar. Pois, ser professor engloba múltiplos papéis que não se encerram nos limites da sala de aula. Deste modo, a Escola deve constituir um espaço aberto em que práticas pedagógicas se cruzam para dar lugar a uma Escola que contribua para o sucesso de todos os alunos. A Escola é uma comunidade e, como tal, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de projetos que proporcionem a cooperação e união dos seus intervenientes. De acordo com o perfil específico do desempenho do professor do ensino básico, o professor “exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Decreto-Lei nº 240/2001, p. 5571).

Neste sentido, torna-se pertinente referir que ao longo da PES a mestranda observou a dinâmica de dois estabelecimentos de ensino diferentes e com características próprias, sendo importante realçar que, desde o primeiro dia, na EB1 os professores cooperantes transmitiram a mensagem do espírito de cooperação e entreajuda existente no corpo docente. O facto de, trabalharem muito bem em grupo e de frequentemente todas as portas das salas se encontrarem abertas, a fim de promover troca de ideias e transparência da prática educativa, entusiasmou muito a mestranda. Todos estes fatores enfatizam a ideia de que a Escola não pode ser considerada pelo docente como sendo só as “quatro paredes” que envolvem a sua sala, pois existe todo um amplo espaço no qual devemos interagir com diferentes sujeitos de forma a dinamizar uma Escola de todos e para todos.

Deste modo, tornou-se pertinente a valorização da comunidade escolar através da realização de projetos que a dinamizem e a coloquem em interação. Para o desencadeamento destes projetos foi necessário inicialmente uma análise das características específicas de cada contexto e grupo de alunos e a revisão do Projeto Educativo e Plano de Atividades em vigor, conteúdos já explorados pela mestranda num subponto anterior.

Destaca-se, ainda, a colaboração como elemento transversal a todos os projetos, uma vez que estes foram o resultado do contributo de muitos elementos da comunidade escolar (desde os alunos à maioria dos professores cooperantes). Apenas com uma intensa relação de colaboração entre todos estes elementos foi possível dar seguimento aos vários projetos delineados, que resultaram numa experiência de aprendizagem para a mestranda.

No que concerne ao Agrupamento, foi realizado um projeto juntamente com os restantes professores estagiários, intitulado “Ler para oferecer e receber” (cf. Anexo A), que decorreu nos dias 4, 5, 6 e 7 de junho e que teve como participantes os alunos do 1.º CEB e 2.º CEB, por forma a integrar e articular dois níveis de escolaridade, este projeto englobava áreas disciplinares como o Português, a História e Geografia de Portugal e as Expressões Dramática e Plástica, com o intuito de criar uma articulação horizontal que se traduzia na ligação das várias áreas do saber. Com este trabalho foi exigido aos professores estagiários uma forte capacidade de organização e planificação, para que fosse possível atingir as finalidades traçadas.

Nesta perspetiva, o presente projeto teve como objetivos, estimular o interesse e o gosto pela leitura; partilhar com a comunidade escolar práticas de leitura da sala de aula; valorizar a relação entre ciclos de ensino e anos de escolaridade diferentes; promover o cruzamento de diferentes áreas do saber e favorecer o inesperado no contexto pedagógico. Considerando a leitura e a compreensão do que se lê um processo moroso, que consiste na interação de vários fatores e a implicação e ativação de um conjunto de subprocessos, torna-se emergente a atuação da Escola e dos professores na construção de hábitos de leitura para o alcançar de melhores níveis de aprendizagem dos alunos (Ribeiro et al, 2010).

Torna-se importante refletir sobre a importância da promoção de projetos como estes nos estabelecimentos educativos visto que, a Escola e o professor tem um papel fulcral no desenvolvimento de hábitos de leitura nas crianças.

Hábitos que se constituem como fundamentais para o quotidiano das crianças e que compõem uma competência primordial para a criação de cidadãos críticos e reflexivos em sociedade. Uma vez que, ler ajuda a escrever, a falar, a viver melhor. Perante a leitura é possível enumerar diversas vantagens, entre elas, a melhor compreensão da cultura em geral; o incremento da fantasia; o aprimorar da visão crítica; a motivação para outros saberes, sendo, portanto, o ato mais adequado para a aquisição de capacidades e reconhecimento de normas (Goodman, 1987).

Desta forma, a dinâmica do projeto baseou-se nas leituras trabalhadas pelo grupo de estagiários em sala de aula com as várias turmas, que depois de ensaiadas e dramatizadas são oferecidas a outras turmas, isto é, uma turma oferece uma leitura a outra turma e receberá uma leitura de outra turma.

As leituras selecionadas tiveram em consideração as duas áreas de especificidade do mestrado em questão, destaque-se, assim, “O Pássaro da Cabeça” de Manuel António Pina, “D. Gonçalo a cavalo” de Luísa Ducla Soares, “Faz de conta” de Álvaro Magalhães, Destrava Línguas de Luísa Ducla Soares, Encrava-línguas de João Manuel Ribeiro e O livro do trava-língua de Ciça, “As Palavras” de Eugénio de Andrade, “Uma história com palavras”, de José Fanha, “O colar de Carolina” de Cecília Meireles, “D. Gonçalo a cavalo” de Luísa Ducla Soares, “Aviador Interior” de Manuel António Pina, As portas que Abril abriu” de Ary dos Santos, “O Livro” de Luísa Ducla Soares, “Comunicados MFA”, “Carta de foral”, D. Afonso III e “Influência árabe” (cf. Anexo A.1.).

No final de cada leitura, a turma que ofereceu a sua leitura entregava um marcador de livro com um excerto da obra literária ou documento histórico lido à outra turma, como forma simbólica da leitura oferecida e para divulgar os textos lidos com o intuito de despertar nos alunos que receberam a leitura a curiosidade para conhecer mais sobre o texto apresentado (cf. Anexo A.2.).

Em síntese, apesar de durante o processo de desenvolvimento do projeto, ter existido várias alterações que se traduziram num aperfeiçoamento do trabalho traçado com a cooperação de professores orientadores e supervisores, a gestão do tempo foi a principal dificuldade do grupo de formandos. Porém, e face aos imprevistos, a mestranda considera que o presente projeto criou um impacto grande nos alunos, mas também nos orientadores cooperantes (Ocs) dado que, um dos Ocs quis fazer o mesmo exercício com outras turmas que

tinha, o que revela que o projeto criou uma dinâmica interessante na comunidade escolar.

Relativamente ao 2.º CEB, na EB2/3, sede do Agrupamento, foi dinamizado um projeto associado à área disciplinar de História e Geografia de Portugal. Este projeto intitulou-se “Velejar e conquistar além do horizonte” (cf. Anexo B) e foi dinamizado com o grupo de professores estagiários que tinham em comum a mesma Oc de História e Geografia de Portugal (HGP). O tema escolhido foi os Descobrimientos, que situando no Programa de HGP se encontra no domínio “Portugal nos séculos XV e XVI.”, todo o conteúdo foi explorado em diferentes aulas. Porém, foi decidido por todos os formandos envolvidos neste projeto que cada turma teria que explorar mais aprofundadamente algumas das viagens marítimas portuguesas, neste caso: costa ocidental do continente africano; Índia e Brasil para posteriormente apresentarem o que investigaram aos alunos da Escola.

A mestranda e o seu par pedagógico ficaram responsáveis pela exploração da descoberta do Brasil. Assim, durante duas semanas, o trabalho em sala de aula foi inteiramente dedicado à apropriação do tema por parte dos alunos; à orientação do trabalho em grupos, à organização das tarefas por cada grupo, à pesquisa orientada e à montagem da exposição, envolvendo todas as crianças e professores de outras áreas disciplinares. Na concretização das várias aulas foi essencial a realização de planificações, para a introdução do tema em cada turma e ainda momentos de aula para a produção de materiais para a exposição, que garantiram o sucesso, a organização e o atingir dos objetivos traçados (cf. Anexo B.1.).

Este projeto substituiu o segundo teste de avaliação, constituindo, deste modo, um momento avaliativo de rigor para os alunos, uma vez que contribuía para a avaliação sumativa de cada um. Torna-se, assim, pertinente frisar que os alunos desta turma, tal como foi descrito num subponto anterior, não demonstravam grande interesse durante as aulas e não demonstravam espírito de grupo, nem união. Assim sendo, este tipo de iniciativas que promovem a cooperação; a equidade na tomada de palavra; a partilha de ideias e a aceitação do outro num compromisso de trabalho auxiliaram no aprimorar de alguns comportamentos de competitividade existentes.

Acresce salientar o entusiasmo mostrado pelos alunos das diferentes turmas que participaram na exposição, que sentiram o seu trabalho valorizado

e reconhecido, revelando uma atitude ativa na elaboração e posterior apresentação da exposição aos restantes elementos da comunidade escolar.

A elaboração deste projeto revelou-se uma mais-valia para os restantes colegas, já que estes manifestaram curiosidade em conhecer e perceber cada um dos materiais presentes na exposição, pedindo ajuda aos colegas participantes.

Reconheço, assim, a importância do docente na comunidade escolar e no enriquecimento destes momentos, pois a mestranda sentiu que existiu para além do entusiasmo de alunos de diferentes ciclos, a evidente felicidade e entusiasmo de pais e professores em explorar e observar os trabalhos realizados pelos alunos envolvidos nesta atividade. Ademais, foi referido por docentes da Escola que estas iniciativas são bastante importantes na dinamização do espaço e no diálogo entre os alunos de vários anos de escolaridade, promovendo um ambiente mais acolhedor e a criação de relações saudáveis e produtivas entre alunos.

No que diz respeito ao 1.º CEB foi elaborado na EB1 um projeto que surge pela vontade dos formandos em assinalar o Dia Mundial do Livro, comemorado no dia 23 de abril, dado que a leitura é uma competência essencial para todo o percurso escolar e é um suporte para compreender e interpretar o mundo que nos rodeia, desta feita, o contacto com o livro, seja ele na Escola ou em casa, promove o encontro das crianças com a leitura, criando o gosto por ler, contribuindo para a sua formação enquanto leitor (Costa, 2014).

A mestranda assumiu uma participação ativa, quer na planificação e preparação das atividades, quer na execução e apresentação das mesmas. Este projeto teve como destinatários todos os alunos da EB1 que participaram de forma distinta tendo em conta a faixa etária, e teve a durabilidade de um dia inteiro, com o grande objetivo de promover a leitura e as várias obras literárias que se encontram disponíveis na biblioteca da Escola.

Os mestrandos criaram uma faixa em grandes dimensões para assinalar o dia comemorado e promover o projeto, a faixa foi posta numa das entradas da Escola para que toda a comunidade escolar sentisse curiosidade de saber mais sobre este projeto (cf. Anexo C).

Como tal, e como os grandes protagonistas são as turmas, o restante material colocado na Escola seria criado pelos alunos, através de diversas

atividades delineadas pelos mestrados com a colaboração dos professores cooperantes, estas atividades foram planificadas para dois dias (19, 20 de abril) (cf. Anexo C.1.).

No dia 19 de abril, os alunos ficaram a conhecer, através dos mestrados, que na semana seguinte no dia 23 de abril se assinalava o Dia Mundial do Livro. Assim, usamos o calendário do ano decorrente que se encontrava nas salas de aula para assinalar com uma cor diferente essa data. Após todos terem conhecimento deste dia, seguiu-se um diálogo com os alunos sobre o que é o Livro e o que representa este recurso para cada aluno. Quando questionados, verificou-se que os alunos entendiam o livro como um objeto que contém histórias ou “coisas para estudarem”. Constatou-se ainda que uma minoria dos alunos tinham o hábito de ler em casa e que os pais lhes compravam livros, enquanto a maioria dos alunos refere que não lê e não gosta de ler, pois prefere jogar à bola ou brincar com as amigas. A mestrada reconhece, assim, a importância de fomentar o hábito de ler e de contribuir para a compreensão da importância do livro e da leitura para o futuro e a formação de cada aluno. Pois, senão dominamos a leitura, dificilmente dominamos o oral e não dominamos a escrita, e estas capacidades são essenciais para um cidadão ativo e crítico, assim sendo, têm que ser desde cedo trabalhadas. Em seguida, foi importante compreender se os alunos já tinham realizado atividades na Escola ligadas ao Dia Mundial do Livro, a que todas as turmas responderam que não.

Numa fase posterior, e para que os alunos compreendessem outras perspetivas do que é o Livro, nada melhor do que a conceção de um escritor, neste caso no olhar de Luísa Ducla Soares. Assim sendo, a mestrada apresentou o poema “Livro” da obra Poemas da Mentira e da Verdade de Luísa Ducla Soares. Após a primeira leitura realizada pela mestrada, realizou-se um diálogo, em grande grupo, orientado por questões previamente planificadas, de forma a explorar os vários versos que compõe este poema, este poema descreve o que o Livro representa para esta escritora.

Depois desse momento de leitura e compreensão, foi realizada uma atividade de escrita. Para a realização desta atividade, foi tido em conta que o ensino e aprendizagem da escrita constitui-se como um percurso difícil e moroso que exige um planeamento específico e um treino progressivo (Fonseca, 1992). Para tal, foi necessário realizar uma preparação para a escrita, em que se tentou criar um ambiente favorável à aprendizagem,

desbloqueando o imaginário dos alunos, orientando para a tarefa, definindo assim a tarefa e o produto esperado (Fonseca, 1992). Dito isto, foi realizada uma chuva de ideias, em grande grupo, através da palavra Livro para ajudar os alunos na tarefa de escrita (cf. Anexo C.2.). Em seguida, cada aluno, com a ajuda das várias palavras que se encontravam no quadro, tinha que escrever, no caderno pessoal, uma frase que descrevesse o significado que tinha o Livro para ele, essa frase seria corrigida pelos formandos e, em seguida, copiada para um pedaço de cartolina que no final seria apresentado ao grupo para no dia 23 de abril ser exposta na Escola.

As frases foram bastantes interessantes e diversas: “Ler é tudo para mim”; “Ler faz-me sonhar”; “O Livro é o meu melhor amigo”; “Ler faz aprender”; “O Livro faz-me imaginar”, etc. Todas as frases realizadas pelos alunos foram coladas em janelas e paredes da Escola, para todos terem acesso (cf. Anexo C.3.).

Para terminar as atividades deste dia, os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma ilustração para comemorar o Dia Mundial do Livro. O desenho devia conter mais uma vez o olhar de cada aluno sobre o que o livro representa para si e que tipo de leituras considera mais interessantes. Os desenhos foram variados e ilustravam muito do gosto e interesse de leitura de cada aluno (cf. Anexo C.4.). Para a realização desta atividade foram disponibilizados diferentes materiais de desenho e dividida a turma em vários pares, para além de promover a criatividade dos alunos esta atividade tinha como finalidade o trabalho cooperativo.

No dia seguinte, dia 20 de abril, os alunos tiveram oportunidade de ouvir ler uma história, porém esta leitura foi diferente, pois começou pelo fim. No final da leitura os alunos não fizeram qualquer pergunta, nem notaram qualquer diferença. Assim, em grande grupo, foi discutida a seguinte questão “Por onde se deve iniciar a leitura de um livro?”, as respostas foram na sua maioria “Pelo início”, neste momento a mestranda desvendou que iniciou a leitura da história pelo final e que ninguém notou. Depois de se aperceberem que era verdade, os alunos ficaram bastante surpresos, pois nunca tentaram ler uma história pelo final. Em seguida, foi projetado no quadro uma imagem com os direitos inalienáveis do leitor de Daniel Pennac que enuncia vários direitos que o leitor tem, entre eles, “o direito de saltar páginas; o direito de reler”, etc... Após a exploração dos vários direitos, foi proposto aos alunos que

criassem em pares um direito do leitor tal como Daniel Pennac fez. Previamente, em grande grupo, foram expressas algumas hipóteses que iam sendo anotadas no quadro pela mestranda de forma a ajudar os alunos na tarefa de escrita. No final da tarefa, os alunos apresentaram a sua frase ao grupo e copiaram, a mesma, para uma cartolina colorida que seria posteriormente exposta pela Escola (cf. Anexo C.5.).

Estas atividades foram realizadas nas várias turmas da EB1 sendo que, sempre que necessário foram realizadas adaptações consoante a faixa etária a que se destinavam.

No dia 23 de abril, a comemoração do Dia Mundial do Livro iniciou-se de manhã com a visita dos alunos aos diferentes espaços onde estavam os trabalhos realizados por estes. Em seguida, e após todos entrarem para as suas salas, os mestrandos organizaram um espaço no polivalente (espaço livre no interior da Escola) com colchões e vários momentos de leitura. Assim, as turmas foram organizadas por anos de escolaridade. Cada ano de escolaridade teve a oportunidade de ouvir ler uma história que foi escolhida tendo em atenção a faixa etária a que se destinava, as histórias lidas fazem parte do Plano Nacional de Leitura. No final de cada leitura foi entregue a cada aluno, um cata-vento, como lembrança do dia comemorado (cf. Anexo C.6.).

Para terminar, este projeto foi delineado com a participação ativa de todos os envolvidos, e por isso, se apresentou com bastante interesse e motivação, e teve de facto um impacto significativo na aprendizagem dos alunos e na forma como os alunos passaram a compreender o Livro e a importância do ato de ler, e por isso, o balanço é bastante positivo.

Para além dos projetos mencionados, a mestranda colaborou ativamente no delineamento e execução de outros projetos propostos pelos professores cooperantes da EB1, entre os quais, a visita do escritor Franclín Neto, em que a mestranda juntamente com os colegas de estágio delinearam atividades de exploração e compreensão das obras do autor acima supracitado. Após a compreensão e exploração, foi traçado com as diferentes turmas a criação de ilustrações das histórias lidas, para serem expostos no dia da visita do escritor. Ademais, foi realizada uma investigação à vida pessoal e profissional do escritor, que acabou por criar a biografia do escritor que seria projetada no dia da sua visita, como forma de apresentação a todos os que estavam presentes.

No mês de abril, foi delineado por todo o grupo docente e formandos um *peddy paper*, em que foram criados grupos de alunos de diferentes turmas e anos de ensino e realizado através de um percurso estruturado e previamente delineado, atividades ligadas com as áreas disciplinares incluídas no currículo do 1.º CEB. O objetivo era conseguir responder ao maior número de desafios para ganhar as diferentes peças de um puzzle que seria montado no final, por cada grupo e assim terminar o *peddy-paper* (cf. Anexo D).

Deve-se, ainda, salientar, a igual dedicação na orientação educativa das turmas, que se concretizou na colaboração nos momentos de avaliação, isto é, na correção de testes de avaliação, de trabalhos de casa, de trabalhos autónomos, no preenchimento de grelhas de avaliação dos alunos, assim como no conhecimento dos problemas afetos a cada aluno, tendo-se presenciado reuniões de avaliação de professores de final de período e reuniões de EE.

Todas estas propostas de projetos e respetiva implementação, assim como as intervenções e colaborações em projetos já existentes, vêm corroborar a ideia frisada inicialmente que o professor deve, integrar-se e envolver-se nas diferentes dimensões que constituem a Escola.

Em suma, é possível concluir que, pelos factos apresentados, este tipo de atividades que envolvem a comunidade escolar, potenciam uma relação de proximidade entre alunos de diferentes anos e ciclos de escolaridade, entre o grupo docente e entre os professores e os alunos, o que obriga a que ocorram mudanças na forma de trabalho do professor, visto que é um trabalho que se desenvolve para a Escola e não só para a turma, trabalho esse considerado fundamental para o desenvolvimento cívico e integral dos alunos (Santos, 2007).

CAPÍTULO 2: O POTENCIAL DA ABORDAGEM METODOLÓGICO-DIDÁTICA DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DA HISTÓRIA – UM ESTUDO DE CASO

O mestrado que originou este Relatório de Estágio contempla, uma dimensão investigativa que se concretiza com a elaboração e desenvolvimento de um estudo. Neste capítulo será apresentada a investigação realizada durante a PES que pretende averiguar as potencialidades da mobilização da história local no ensino da História.

Importa mencionar que a componente investigativa se interligou com a Prática Supervisionada, uma vez que a mesma decorreu nos contextos de estágio nos quais a mestranda teve a oportunidade de cooperar e intervir. Desta feita, realça-se que a componente investigativa esteve sempre ao serviço da Prática Supervisionada e nunca o contrário.

Este estudo encontra-se planificado, de forma estruturada e organizada, de acordo com a natureza de uma investigação. Assim sendo, inicialmente é apresentada a justificação e a motivação para a elaboração deste trabalho, seguidamente a explicação da questão de partida e dos objetivos específicos estabelecidos, a caracterização da amostra e a revisão da literatura acerca das temáticas abordadas. No âmbito da metodologia de investigação é primeiramente descrita a metodologia adotada e as técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionados. Por último, segue-se uma análise dos dados e conclusões do estudo.

2.1. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

2.1.1. Motivação, questão de partida e objetivos do estudo

A problemática aqui exposta surgiu a partir do olhar atento sobre a Prática Educativa, na qual foi observado que mesmo existindo múltiplas e diferentes metodologias didáticas para ensinar História, os professores não tiram o máximo partido delas. O outro aspeto que motivou a seleção desta problemática foi o gosto pessoal da mestranda pela disciplina. A formanda acredita que esta disciplina é capaz de desenvolver cidadãos conscientes e intervenientes na sociedade, uma vez que, através da aprendizagem da História, o aluno pode adquirir métodos de análise face a situações sociais; o desenvolvimento do pensamento e sentido crítico e o desenvolver de atitudes tolerantes face ao confronto com diferentes civilizações que agem e pensam de forma diferente. Desta forma, a aprendizagem da disciplina de História pode ajudá-lo a uma melhor compreensão da sua época, e a respeitar o outro e a si próprio (Proença, 1998). Neste seguimento, podemos concluir que a área disciplinar de História permite, não só a promoção de um conjunto de aprendizagens pertinentes e relevantes, mas a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno (Roldão, 1995).

Neste sentido, existem diferentes estratégias e metodologias que o possam proporcionar, tais como a utilização da abordagem metodológico-didática de mobilização da história local, que não pretende reduzir o conhecimento do aluno ao seu meio local, mas sim a redescobrir juntamente com o aluno a realidade em que vive e a compreender que as características do meio, interagem diretamente com os indivíduos e condicionam as suas opções e vivências (Roldão, 1995). A abordagem metodológico-didática que mobiliza a história local torna-se necessária em sala de aula e desenvolve nos alunos, a análise crítica da realidade envolvente; a estruturação de um pensamento histórico que os auxilia na criação de um quadro de referências que potencia a

tomada de consciência do lugar que ocupam no processo de evolução espacial e temporal das comunidades locais e, conseqüentemente, nacionais (Manique & Proença, 1994). Esta abordagem desenvolve, igualmente, a motivação pela aprendizagem da História, visto que pode proporcionar aprendizagens significativas, que são extremamente sugestivas para as crianças, na medida em que lhes permite uma primeira abordagem de realidades, sejam elas próximas ou distantes no espaço ou no tempo, que lhes são próximas no imaginário e no emocionalmente vivido (Roldão, 1995).

Desta forma, optou-se por conceber uma investigação que envolveu o 1.º e 2.º CEB, visto que em ambos os ciclos é possível desenvolver esta abordagem metodológico-didática, estando, igualmente defendido pelos Programas Curriculares a mobilização desta metodologia.

Na construção desta investigação, foi tido em consideração que o ensino da História deve orientar-se segundo um percurso heurístico, que resulta da necessidade da adoção de práticas pedagógicas que estimulem a construção do conhecimento por parte dos alunos e a utilização de estratégias de ensino e de aprendizagem que desenvolvam neles a autonomia pessoal e possibilitem a construção de um conhecimento por descoberta (Manique & Proença, 1994).

Subjacente a esta opção programática está uma teoria de aprendizagem tendencialmente construtivista, que surge por oposição a teorias de aprendizagem por receção que se associam a concepções tradicionalistas. O construtivismo não está implicitamente ligado à abordagem metodológico-didática da história local a que a mestranda se propõe investigar, contudo a concepção das práticas pedagógicas dinamizadas pela mestranda assentam nestes ideais e no pressuposto de que a aprendizagem é um processo de construção interativo dirigido pelo próprio aluno (Roldão, 1995).

Por fim, falta referir que a escolha de um tema para investigar deve “recair sobre um assunto com o qual o investigador esteja preparado para «conviver», devido ao longo período de tempo necessário para localizar, reunir e avaliar os dados e submeter os resultados a testes rigorosos, tudo isso antes de começar a escrever” (Kemp, 1995, p. 14).

Assim sendo, a primeira etapa do trabalho investigativo é, segundo Leite, Malpique e Santos (2001, p.75), a “identificação/ formulação do problema”. Deste modo, procurou-se assim, respeitar os princípios de clareza, exequibilidade e pertinência, sendo desta forma, traduzido o problema numa

questão, para a qual se procurou dar resposta. Posteriormente foi necessário definir os objetivos da investigação, os quais se apresentam de seguida, de forma a clarificar quais os caminhos que a mestranda traçou para a investigação.

Neste seguimento, ponderando as motivações elencadas anteriormente, e tendo em conta vários objetivos, surgiu a seguinte questão de partida “Qual o potencial da abordagem metodológico-didática da história local para o ensino da História?”.

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

- i) compreender o potencial desta abordagem metodológico-didática para explorar e explicar as evoluções e transformações do presente através do passado.**

Nas pesquisas feitas pela mestranda procurou-se, essencialmente, verificar qual o potencial da abordagem metodológico-didática da história local para o ensino da História uma vez que, o meio local deve constituir o objeto privilegiado de uma primeira aprendizagem por parte do aluno, sendo posteriormente traçadas as estratégias e atividades mais adequadas nas práticas educativas, de forma a colocar o aluno num papel ativo no processo de aprendizagem, isto é, numa postura de pesquisa histórica, em que lhe seja dada oportunidade de interpretar a fim de chegar às conclusões pretendidas (Roldão, 1987).

Neste caso específico pretendeu-se ainda criar estratégias para que os alunos compreendessem, as evoluções existentes e os contributos que o passado trouxe para o presente, visto que, através do conhecimento de memórias locais e a posterior articulação entre estas e a memória nacional pode possibilitar-se a compreensão de problemas, que sem a abordagem do estudo do meio, não passam de situações abstratas e difíceis de situar, por parte dos alunos (Manique & Proença, 1994);

- ii) analisar o papel da história local na promoção de laços de pertença.**

Uma vez que, a abordagem metodológico-didática da história local visa o desenvolvimento de aprendizagens no aluno, através do meio mais próximo e, conseqüentemente, de forma mais significativa, uma vez que “nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (Organização Curricular e Programas, Ministério da Educação, 2004, p. 101) é importante a criação de intervenções que tentem promover uma maior ligação do grupo com as suas raízes, aumentando assim o sentimento de pertença entre o grupo e o local. No entanto, é essencial perceber que a abordagem da história local não serve para aumentar as rivalidades entre comunidades, mas sim para que cada uma valorize os seus costumes e respeite os das outras (Silva, 1998);

iii) compreender as concepções prévias dos alunos sobre a abordagem metodológico-didática da história local.

Procurou-se com este objetivo específico compreender se os alunos têm algum conhecimento sobre o seu meio envolvente, nomeadamente a história local e as suas ligações à história nacional a fim de desenhar experiências de aprendizagem capazes de envolver as experiências e vivências do grupo. Conforme o exposto e refletido no Programa de Estudo do Meio, as crianças possuem um conjunto de experiências e vivências acumuladas ao longo da vida e no contacto com o meio que as rodeia, que cabe à Escola, valorizar e ampliar, de modo, a possibilitar, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas e conseqüentemente mais significativas (Ministério da Educação, 2004, pág. 101).

iv) aferir como a história local tem sido abordada nas aulas do 1.º CEB e 2.º CEB.

Com este objetivo específico pretendeu-se verificar de que forma os docentes de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio mobilizam a abordagem metodológico-didática da história local no ensino da História, entendendo quais os recursos didáticos que usam para a mobilização desta abordagem e que benefícios vêm na mesma.

2.1.2. Definição da amostra

Esta investigação desenvolveu-se num grupo de alunos do 1.º e 2.º CEB e no grupo de professores cooperantes dos referidos ciclos de ensino pertencentes à Escola da sede do Agrupamento de Escolas e da Escola Básica do 1.º CEB na qual decorreu a PES.

Posto isto, e depois de recolhidos todos os dados necessários, importa proceder a uma caracterização de todos os participantes. Segundo Tuckman (2000, p. 19), “a população alvo de um estudo é o grupo sobre o qual o investigador pretende obter informações e desenhar conclusões”.

Assim sendo, relativamente ao grupo de alunos que participaram, este é constituído por 47 participantes, sendo 30 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Este grupo de participantes inclui 26 crianças do 4.º ano e 21 do 5.º ano de escolaridade. Importa sublinhar que todas as crianças colaboraram na realização das entrevistas focais e nas duas intervenções realizadas pela mestranda.

Por último, no que respeita à caracterização do par de professores participantes, verifica-se que este é composto por um total de dois professores, dos quais um do sexo masculino e um do sexo feminino. No que respeita aos níveis de ensino e às disciplinas que lecionam, pela ordem apresentada anteriormente, o primeiro é professor titular do 1.º CEB, sendo o outro professor do 2.º CEB, e leciona a disciplina de História e Geografia de Portugal. Note-se ainda que estes professores possuem mais de 10 anos de serviço.

2.1.3. Revisão da literatura

O ensino da História atualmente assume diversas finalidades, que foram surgindo com as várias mudanças ocorridas ao longo dos anos. Assim,

atualmente a resposta para a pergunta “Qual o papel que a História desempenha na formação dos jovens?” é em geral, que “lhes permite a compreensão e a explicação do mundo em que vivem, através do passado”. Ou seja, é visível a passagem de uma História que tinha como finalidade explorar o passado para uma História que tem como finalidade “explicar o presente” através do passado (Félix, 1998). Assim sendo, ensinar História, significa superar a mera transmissão de informações, e requer do professor o importante papel de dar sentido e significado ao conhecimento que dispõe. Com a finalidade de, desenvolver no aluno, a capacidade de ter um pensamento histórico que o possibilite de criar análises da própria realidade.

O ensino da História desempenha um papel importante na construção das identidades dos indivíduos de um determinado povo. Por isso, o conhecimento do meio local e a aplicação de uma abordagem metodológico-didática centrada na história local, que incentive a preservação do passado revelam-se imprescindíveis, uma vez que permite que os indivíduos se guiem e se orientem, de modo a enfrentarem, mais facilmente, as incertezas, tanto do presente, como do futuro.

Relativamente à história local, cujo enfoque, em Portugal, não é novo, pois no nosso País, à semelhança do que acontece por toda a Europa, sempre existiu uma tradição de estudos históricos locais, embora tenha sofrido um maior impulso quando as autarquias e museus surgiram e deram o seu contributo na difusão da história do seu local e/ou região, esta, encerra em si uma componente essencial para a aprendizagem dos conteúdos históricos, quer na sua componente testemunhal, quer na sua componente arquitetónica. Ademais, note-se que no pensamento humano mais comum, a história nacional é a que fomenta a história local, porém, segundo Silva (1998), é esta última que contribui para um conhecimento mais aprofundado da história nacional. Assim sendo, compreende-se, claramente, que ambas as dimensões da História são indissociáveis.

Para além do referido, salienta-se que, a par de outros contributos, se ficou a dever aos estudantes académicos nas suas provas de mestrado ou doutoramento, bem como aos historiadores, o desenvolvimento desta abordagem.

Assim, a História, sempre numa dinâmica interdisciplinar, pode e deve ajudar a inserir os jovens nas heranças culturais das comunidades em que

vivem, através da aplicação da metodologia da história local, capaz de consciencializar o aluno da história da sociedade que o rodeia. Além disso, a mobilização desta abordagem permite abrir caminho para que os alunos desenvolvam o seu processo de construção pessoal, conduzindo-os a uma maior consciência histórica, bem como a uma atitude de defesa do património que o rodeia, que lhes pertence e que espera deles a capacidade de não só o conhecer, como também, de o proteger, valorizar, divulgar e difundir (Alves, 2006). Por outro lado, refira-se que estando o passado distante do presente, o estudo sobre as memórias locais passadas ganha importância para que os laços entre as diferentes gerações não se percam no tempo.

Desta forma, aprender História, partindo da abordagem metodológico-didática da história local, permite aos alunos uma dimensão mais familiar ou local, que possibilita um contacto mais concreto e real com o meio em que estão inseridos e no qual atuam diariamente. Isto facilita o processo de construção de identidades pessoais dos sujeitos e até, dos grupos a que pertencem.

No entanto, é ainda necessário perceber que a história local não serve para aumentar as rivalidades entre comunidades, mas sim para que cada uma valorize os seus costumes e respeite os dos outros (Silva, 1998).

Simultaneamente, a utilização da história local é entendida como um recurso e uma técnica para desenvolver atividades de ensino, principalmente nos anos iniciais da escolaridade. A opção por esta metodologia didática tem como objetivo desenvolver a noção de pertença do aluno a um determinado grupo social e cultural, por meio do estudo dos diferentes modos de viver no presente e no passado da localidade, criando assim, uma articulação entre ambos os tempos.

Aliás, a relevância dada à história local nas propostas curriculares tem originado reflexões a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos. Segundo Germinari (2014) embora a história local seja tratada de modo fragmentado, nas reformas curriculares, esta possibilita a iniciação do aluno ao método histórico e proporciona a construção de conceitos históricos e a explicação da história geral. Por seu turno, Proença (1992) revela que o recurso à história local tem muitas potencialidades no campo da motivação, porque permite o contacto com fontes locais, o encontro de referências pessoais, factos e lugares conhecidos pelos alunos. Efetivamente, ao

colocarmos os alunos em contacto com estas referências locais, estamos a encaminhá-los para uma relação mais íntima com o passado, ou seja, estamos a colaborar para uma melhor compreensão dos fenómenos históricos.

Contudo, na sala de aula, o professor estreitará os laços entre a geração com a qual trabalha e as gerações passadas, partindo, numa fase inicial, das histórias e experiências individuais de cada aluno de forma a, mais tarde, inserir o aluno em contextos de dimensões mais amplas. Partindo, então, de dimensões mais próximas aos alunos, estes passam, progressivamente, a perceber o significado de situações sucedidas no passado, e a compreender que os acontecimentos históricos passados da sua localidade não se deram isolados do resto do Mundo, mas sim como parte do processo histórico em que as sociedades constroem as suas próprias identidades culturais e sociais, tal como o tomar consciência de que todas as identidades são únicas, merecendo respeito e um olhar “aberto” sobre cada uma delas (Barros, 2013).

Para Proença (1992) é fundamental a necessidade de aprofundar a relação escola/meio, pois nem sempre esta relação se verificou nas práticas letivas. Foi a partir de 1974 que surgiu a necessidade de integrar nos currículos o Estudo do Meio, através da criação da disciplina Meio Físico e Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se mantém ainda nos dias de hoje com a denominação de Estudo do Meio. A partir desta altura, o recurso ao meio envolvente também como forma de ensino da História constituiu uma das orientações dos Programas do 2.º Ciclo e do 3.º Ciclos do Ensino Básico. Deste modo, no trabalho em sala de aula é preciso não esquecer que todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes diferenciados que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia.

Neste seguimento, a Escola tem o dever de saber valorizar e ampliar estes conhecimentos. Conforme o disposto pelos Programas legais, a abordagem do tempo histórico tem como ponto de partida uma dimensão mais familiar e local, alargando-se progressivamente para a perspetiva nacional. Este facto justifica-se através da organização curricular desta área do saber, que obedece à estrutura do alargamento progressivo. Esta estrutura apoia-se essencialmente no pressuposto do pensamento concreto das crianças, que se baseia na descrição piagetiana do estágio operacional concreto. Segundo Piaget, a criança neste estágio operacional, consegue elaborar hipóteses, mas apenas ao nível concreto, isto é, com base em realidades próximas e

experimentadas e não tanto a partir de hipóteses abstratas e distantes. Em consonância com este quadro teórico, nos documentos curriculares, incluindo no Programa de Estudo do Meio é afirmado nos seus princípios orientadores que “ o meio local, espaço vivido, deverá ser o objeto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança...” (Organização Curricular e Profissional, Ministério da Educação, 2004, p. 67). Para além disso, a estrutura organizativa e as lógicas de abordagem do Programa de Estudo do Meio – do próximo para o distante; do familiar para o desconhecido; do presente para o passado; do eu para os outros – promovem uma abertura para o tratamento de assuntos ligados ao Meio Local e também do trabalho de conteúdos históricos a partir da mobilização da história local como metodologia pedagógico- didática.

No que concerne, ao 2.º CEB, a disciplina de HGP a abordagem ao meio local não é tão vincada no Programa Curricular, sendo visível através dos vários Domínios, a concentração dos temas a uma abordagem nacional, como por exemplo “Portugal do século XIII ao século XVII; Portugal do século XVIII ao século XIX, Portugal do século XX, Portugal Hoje”. Apenas, nas sugestões do documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal, se pode encontrar uma referência expressa aos estudos do meio local: “Na abordagem dos conteúdos definidos nas Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal, os professores devem, igualmente, dar relevância à abordagem regional e/ou local no tratamento do processo histórico nacional.” (Ribeiro et al., 2013, p. 3). Porém, o facto de ao longo dos Programas ser mais vincada a procura dos vestígios e do património a nível nacional, não inviabiliza uma abordagem da história local, uma vez que esta última faz parte da história nacional.

Por conseguinte, torna-se importante que os alunos reconheçam vestígios de outras épocas da História, não só recorrendo a monumentos e museus, mas também ao uso de fotografias, de documentos escritos, fornecidos pela professora ou que eles próprios descubram, de tradições do seu meio local, de músicas, entre outros recursos. Logo, todas estas fontes de informação serão usadas, de forma progressiva, na reconstituição do que foi a vida das gerações anteriores (Organização Curricular e Profissional, Ministério da Educação, 2004).

Neste sentido, salienta-se a importância das fontes históricas, as quais podem ser primárias ou secundárias. É através do contacto com as fontes que o historiador pode observar e estudar o passado. Todavia, não as pode considerar como verdades absolutas, dado que estão sujeitas a diferentes interpretações, pois são alvo de influência da época em que foram produzidas, por quem foram elaboradas e pelo objetivo com que foram concebidas (Ribeiro & Silveira, s.d.).

Por conseguinte, o docente de História deve recorrer à utilização de uma diversidade de fontes, nas suas aulas e nas atividades que desenvolve, no sentido de transmitir uma melhor e mais fidedigna visão do passado. É ainda importante referir que deve ser alvo da preocupação dos professores a educação patrimonial, visto que, o património corresponde a algo herdado pelas gerações passadas.

Assim, no que concerne à educação patrimonial, para Ana Duarte (1993) as finalidades da educação patrimonial consistem no desenvolvimento de atitudes de preservação e animação do património, no conhecimento do património da zona em que a Escola está inserida, no incentivo do gosto pela descoberta e na compreensão da história nacional a partir da história local. No fundo, é possível afirmar que ao educar e sensibilizar as crianças para estas questões ligadas ao património, está-se também a educar os próprios alunos para se reconhecerem como uma parte de um todo, tal como a educá-los para a consciencialização do outro.

Ademais, o ensino desta área do saber pretende a construção de um espírito crítico que conduza à análise crítica da própria realidade e à capacidade de agir em sociedade. Portanto, no ensino da História pode-se falar de um processo de identificação e de pertença em que há uma articulação entre as ações humanas e o espaço físico, num tempo determinado, o qual permite ao aluno adquirir um conjunto de capacidades ligadas à aprendizagem da História, mas também imprescindíveis para enfrentar os vários papéis que o futuro lhe reserva: a intervenção ativa como cidadão na sociedade, a noção de pertença a uma comunidade e a adaptação ao mundo do trabalho (Igreja, 2004).

2.1.4. Metodologia de investigação

Ao longo deste Relatório, tem sido várias vezes mencionada a relevância de um profissional da educação que seja capaz de estar em constante aprendizagem e formação, bem como de desempenhar uma atitude investigativa.

Neste seguimento, importa referir que se optou por uma metodologia de investigação-ação, ou seja uma metodologia que se perspetiva pelo poder autorreflexivo que tem o propósito de melhorar a racionalidade e a justiça das práticas sociais ou educacionais, da compreensão sobre as referidas práticas e das situações em que as mesmas se realizam (Carr & Kemmis, 1986, cit por Day, 2001). Face ao exposto, esta é uma metodologia de investigação que assume grande interesse na formação de professores, visto que, por meio dela, os professores procedem a um maior questionamento acerca das suas práticas e do modo como poderiam ser diferentes, assim como realizam uma reflexão contínua e sistemática sobre as suas aulas e decisões a tomar (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Pois “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). Assim sendo, a investigação deve ser direcionada para a ação, o que envolve planejar, atuar, observar e refletir de forma a melhorar as práticas letivas (Esteves, 2008).

O processo decorrente em investigação-ação resultou também da conexão entre ação e reflexão e entre a teoria e a prática (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996) decorrendo de maneira exigente, morosa e com variados retrocessos e progressos.

Assim sendo, a metodologia de investigação-ação apresenta-se como um grande desafio que se impõe a todos os atores envolvidos nesta dinâmica de ação na intervenção educativa, ou seja esta metodologia de investigação caracteriza-se por ser coletiva pois realiza-se em grupo. Sendo este um ponto imprescindível na prática letiva, visto que todas as Escolas possuem uma comunidade educativa, na qual se verificam diariamente inúmeras interações entre sujeitos. Deste modo, considera-se o trabalho em grupo fundamental e rico em aprendizagens.

De forma a realizar uma investigação segundo a metodologia investigação-ação, tal como para qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai estudar. Assim, o professor/investigador tem que recolher informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de observar com mais distanciamento os efeitos da sua ação educativa, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão (Latorre, 2003). Para tal, torna-se fundamental a seleção dos instrumentos de recolha de dados de acordo com os objetivos do estudo e as características da amostra.

2.1.5. Técnicas e instrumentos de investigação

A investigação-ação apresenta-se como um trabalho que implica uma grande dedicação de todos os envolvidos, uma vez que abrange trabalho e pesquisa no terreno, criação de planificações e intervenções, seleção de instrumentos de análise, de forma a dar resposta às preocupações e problemas encontrados e do interesse do grupo (Leite et al., 1989).

Nesta ótica, o estudo da mestranda foi sustentado por uma metodologia do tipo qualitativo e descritivo, ou seja, a fonte direta dos dados foi o ambiente natural e os processos foram mais importantes do que os resultados (Bogdan e Biklen, 1994).

De acordo com Yin (1993) a utilização de variados e diversificados instrumentos para recolha de dados é aconselhado visto que permite a fiabilidade e credibilidade da informação. Desta forma, a mestranda optou por recorrer, em simultâneo, a diferentes técnicas de recolha de dados de maneira a que, posteriormente fosse feita uma triangulação de dados. Os instrumentos de investigação utilizados foram os seguintes:

i) Grelha de observação direta

Recorreu-se à Observação Direta (cf. Anexo E) munida de uma grelha de registo para cada aula pensada em prol do tema em estudo, em que o

observador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Por sua vez, este instrumento foi usado ao longo das várias aulas, tanto nas aulas observadas pela professora estagiária como nas assumidas pelos Ocs. O processo de observação é fundamental para a criação de uma intervenção pedagógica consciente e adequada à realidade do grupo, este consistiu em observar e registar da forma mais objetiva possível o que é visualizado ao longo das práticas educativas, e em interpretar depois os dados recolhidos. Sendo possível neste tipo de processo realizar o confronto com o que é dito e planificado e o observado (Bell, 2002). Deste modo, durante o momento de planificação estas considerações conduziram a uma atitude reflexiva e crítica sobre a intencionalidade educativa, de forma a adequar as decisões tomadas aos alunos (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Assim, para que o processo de observação decorra de forma a alcançar os objetivos pretendidos foi necessário delinear estratégias de observação como formas, meios e critérios de registo.

Deste modo, a organização das observações foi realizada através do preenchimento de guiões de observação, previamente construídos, com indicadores de orientação que focalizaram a atenção para determinados aspetos a observar. Desta grelha constavam alguns parâmetros preponderantes na aferição do desempenho dos alunos, ao nível das competências pretendidas para o sucesso das aprendizagens em História através da mobilização da abordagem da história local. Assim a grelha incluía as seguintes categorias e subcategorias: i) Papel do professor na promoção da metodologia da história local: como é que o professor estimula a discussão em volta da história local (responde sim/não; resposta aberta, em que os alunos podem explorar as suas vivências e relacioná-las com a história nacional); reação do professor à opinião dos alunos a cerca da história local, nas aulas de Estudo do Meio e H.G.P, de forma a criar uma aprendizagem significativa; o professor está interessado e entusiasmado nas aulas em que se aborda os temas de Estudo do Meio e H.G.P. a partir da história local; ii) Papel dos alunos: reação inicial dos alunos quando o professor propõe o estudo da História Local para depois alargar para a dimensão nacional; que recursos e/ideias os alunos recolhem em torno da história local; como é que os alunos conseguem relacionar a história local com os conteúdos históricos de dimensão nacional; os alunos estão interessados e motivados nas aulas em que

se aborda a história local; iii) Estratégias e recursos: quais são os recursos usados na abordagem da história local; estratégias desenvolvidas para o trabalho das fontes da história local; iv) Atividades e projetos: projetos do Agrupamento ou da turma que promovem uma ligação dos alunos à localidade; a turma faz visitas de estudo com a intenção de explorar a história local.

ii) Inquérito por questionário aos professores do 1.º e 2.º CEB

Os inquéritos por questionário (cf. Anexo F) foram realizados aos docentes de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio, de ambos os ciclos de ensino, em que decorreu a PES, antes das sessões de intervenção da professora estagiária. Este instrumento teve como intuito identificar estratégias e recursos pedagógico-didáticos utilizados por estes orientadores cooperantes e as suas conceções acerca do desenvolvimento da história local aliada ao ensino da História, identificando a existência ou não de atividades que promovessem esta metodologia. De notar, que se estruturou o presente instrumento de recolha de informação, tendo por base a inclusão de questões de resposta mais fechada e direta, acompanhadas de uma justificação, e também questões de resposta aberta, dado que se fossem apenas perguntas de resposta fechada, poderiam limitar a recolha de opiniões.

O inquérito por questionário foi, igualmente, dividido em três categorias estruturantes: dados pessoais e profissionais; perceção do trabalho desenvolvido na disciplina de História e que estratégias são usadas em sala de aula para trabalhar a história local. Todas as categorias dispunham de várias questões, que tinham como finalidade recolher dados sobre desvantagens, vantagens e obstáculos que se colocam à aplicação de novas abordagens metodológico-didáticas no ensino da História; quais os materiais didáticos usados na abordagem da história local; a opinião pessoal sobre esta abordagem metodológico-didática, que importância lhe é dada no contexto educativo e que interesse se verifica nos alunos ao abordar conteúdos históricos locais.

iii) Entrevistas semiestruturadas em grupo focal aos alunos do 1.º e 2.º CEB

As entrevistas semiestruturadas (cf. Anexo G/H) foram um instrumento de recolha de dados formulado para ser implementado no final do estudo, a fim de compreender as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos após as

intervenções pedagógico- didáticas no âmbito do tema acima referido. Estas entrevistas foram realizadas quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB em grupo focal.

Na criação das entrevistas semiestruturadas procurou-se construir questões simples e objetivas, de fácil compreensão para as crianças, numa linguagem adequada às características dos inquiridos, e de modo a não induzir as respostas pretendidas pelo investigador (Martins 2006, cit. por Morgado, 2012). Assim pode notar-se ao longo das entrevistas, quatro categorias estruturantes: interesses curriculares; interação aluno-professor em sala de aula; promoção da abordagem metodológico-didática da história local opinião em torno das aulas de abordagem metodológico-didática da história local-reflexões finais, sendo que, cada uma destas categorias, agrupavam várias questões principais.

As várias questões selecionadas tinham como finalidade compreender se o estudo da história local faz parte das preferências dos alunos e quais os temas que foram mais do seu interesse; se sentem que as suas experiências e vivências relativamente à história local são ouvidas em sala de aula; se foram usados diferentes e diversos materiais didáticos para a mobilização da abordagem da história local em sala de aula e, por fim, assimilar os conhecimentos que os alunos tinham em relação ao significado de história local e o que descobriram após as aulas de História, em que se aplicou a abordagem metodológico-didática de mobilização da história local.

Em síntese e no que concerne a estes dois instrumentos de análise de dados, importa referir que a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário são claramente diferentes pois contrariamente à entrevista, o questionário é preenchido pelos próprios sujeitos sem ajuda. O questionário, também não permite ir tão em profundidade como a entrevista, mas, ao invés permite um melhor controlo (Fortin, 2003). Tendo em conta esta perspetiva, foram usados estes dois instrumentos para que ambos se complementassem e para que a recolha de dados fosse mais eficaz e os resultados possíveis de serem comparados.

Por fim, importa mencionar que a par destes instrumentos de recolha de dados, o trabalho de colaboração com os Ocs foi crucial para a obtenção de um conjunto mais completo de informações, dado que as observações de cada um completavam-se, e por isso, eram alvo de discussão e partilha. O diálogo constituiu, portanto, uma ajuda para o aprofundamento do conhecimento do

grande grupo e do contexto, visto que muitas das informações obtidas ocorreram em conversas informais.

Para além dos instrumentos de investigação explanados, a investigação decorreu da implementação em prática educativa de aulas direcionadas para o desenvolvimento da abordagem pedagógico-didática da história local que irá ser analisado de seguida.

2.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

2.2.1. Perceções de alunos e professores relativas a opções metodológico-didáticas no ensino da História

Neste subcapítulo a professora estagiária debruça-se na análise de informações recolhidas através do preenchimento da grelha de observação direta relativa a aulas realizadas pelos Orientadores Cooperantes, anteriores à aplicação da abordagem pedagógico-didática da história local pela professora estagiária e da realização dos inquéritos por questionário aos dois docentes do 1.º e 2.º CEB.

Primeiramente é necessário esclarecer a recolha de ideias prévias dos docentes face às estratégias e metodologias utilizadas no ensino da História e de evidências observadas e registadas sobre a posição dos alunos face a estas mesmas metodologias, tornou-se essencial para a contextualização do estudo e das ações investigativas posteriores realizadas. Desta forma, estes instrumentos de investigação permitiram averiguar e perceber o “antes”, tendo como ponto de referência a implementação das sessões com a abordagem metodológico-didática da história local, para uma investigação mais coerente e se conseguir ainda estabelecer, de forma mais fácil, uma relação com o “após”.

Tal como mencionado anteriormente, nesta fase de levantamento de informações prévias acerca do comportamento, atitude e posição dos alunos destas turmas, é de salientar que a mestranda se focou na relação e interação professor-aluno e na construção do conhecimento e desenvolvimento de capacidades.

Deste modo, no que concerne aos registos obtidos na Grelha de Registo de Observação Direta, a mestranda aferiu que o docente do 1.º CEB em algumas das suas práticas direcionadas para a parte das Ciências Humanas e Sociais, não desenvolveu um diálogo aberto com o aluno relativamente à história local, sendo preferencialmente aplicado um diálogo que leva a respostas de sim/não. Verificou-se, também, que o professor do 1.º CEB não desenvolvia em sala de aula os conhecimentos prévios dos alunos, relativos à história local, sugerindo que pesquisassem em casa sobre esses assuntos. No que concerne ao 2.º CEB, a professora cooperante estimulava um diálogo de resposta aberta, porém não desenvolvia o conhecimento prévio do aluno relativo à história local em articulação com os conteúdos de dimensão nacional. Portanto, pode-se concluir que o facto de os professores cooperantes não mobilizarem frequentemente esta abordagem em sala de aula, justifica-se por não conhecerem o potencial que esta metodologia pode ter no ensino da História.

No que diz respeito à reação inicial dos alunos quando o professor propõe o estudo da história local para posteriormente alargar para a dimensão nacional a professora estagiária observou que, os alunos do 2.º CEB, inicialmente, não se mostraram motivados nem interessados no trabalho com o meio local. Quando sugerido o trabalho com esta abordagem, a maior parte dos alunos afirmou: “isso é uma seca”; “o que é isso? Aqui não temos nada do que temos no livro” “Não sei nada sobre a localidade professora.”. A falta de interesse por parte do grupo-turma desmotivava a professor cooperante do 2.º CEB para a mobilização desta metodologia em sala de aula, que afirma no inquérito por questionário a dificuldade que sente na mobilização desta abordagem na prática letiva devido à falta de informação disponibilizada. Porém, a formanda acredita que o grupo-turma, não se sentia motivado para o estudo do meio local, porque não era estimulado com atividades interessantes relativas ao mesmo. No que concerne aos alunos, da turma do 1.º CEB, foi manifestado de início um grande interesse e motivação na exploração do meio local e uma grande envolvimento nas tarefas propostas neste âmbito, através de uma

postura indagadora por parte dos alunos e uma constante vontade de aprender. Por fim, realço que ambas as turmas, inicialmente, demonstravam escassos conhecimentos prévios face à história local. Contudo, ao longo das aulas observadas dos Ocs não foi verificado o desenvolvimento das ideias prévias dos alunos, o que contraria as respostas dadas pelos docentes, nos inquéritos por questionário, onde afirmam a importância de partir das experiências e vivências dos alunos para a construção de um conhecimento histórico sólido e significativo. Acresce salientar, que ambos os docentes afirmam que os alunos sentem interesse pela história do meio local, contudo verifica-se escasso trabalho neste âmbito e na promoção desse interesse.

A mestranda observou que, na turma do 1.º CEB, os alunos realizavam pesquisas autónomas sobre conteúdos de dimensão nacional explorados em sala de aula, com o intuito de descobrir vestígios desses factos na sua localidade. Porém, após uma breve apresentação das informações recolhidas por cada aluno, não existia um desenvolvimento desses conhecimentos em grande grupo, nem uma articulação dos mesmos com assuntos relacionados com os factos históricos de dimensão nacional. Neste seguimento, verificou-se que, em ambas as turmas, existia uma grande dificuldade por parte dos alunos em relacionar assuntos locais a assuntos de dimensão nacional, visto que os alunos não reconheciam a história local como parte da história nacional. Ademais, não existia um trabalho de articulação, por parte dos professores cooperantes, neste âmbito, o que dificultava o desenvolvimento dessas competências nos alunos. Esta debilidade observada na ação educativa, em ambas as turmas, refletiu-se na existência de dificuldades em relacionar diferentes conteúdos, sendo que os alunos se limitavam a fixar a ordem pelo qual os conteúdos são apresentados nos Manuais de Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal, não compreendendo, na maioria das vezes, a relação entre eles. No que concerne, ao 2.º CEB, evidencio um momento em que um aluno, após ter sido explorado o tema da arte barroca, refere alguns monumentos que conhece da localidade, de estilo barroco. Daí, iniciou-se uma breve exploração de monumentos da localidade e do distrito, com recurso a imagens, nas quais foi possível verificar as características mencionadas em aula relativas a este estilo. No entanto, este momento só surgiu porque um aluno fez referência a este facto, não existindo um trabalho prévio da docente neste âmbito. Portanto, pode-se concluir que a perceção dos Ocs do trabalho

com a história local não contempla esta modalidade como metodologia de ensino, mas a sua inclusão por forma de aproximação dos alunos aos conteúdos programáticos.

No que concerne aos recursos usados na abordagem da história local, a mestranda observou que, em ambas as turmas, os recursos usados pelos professores cooperantes eram as imagens que facilmente acediam na Internet no momento da aula. No entanto, este recurso não era explorado em grupo-turma, sendo meramente utilizado como validação/exemplo do que foi transmitido pelos Ocs. Desta forma é exequível afirmar que os recursos utilizados não eram mobilizados de forma a possibilitar ao aluno o desenvolvimento de competências importantes para a disciplina de História, nomeadamente a capacidade de analisar criticamente as fontes disponíveis, argumentando através da exposição oral os seus pontos de vista. Torna-se também pertinente refletir sobre as respostas dadas pelos Ocs, nos inquéritos por questionário, nos quais são indicados diversos recursos didáticos, os quais não foram mobilizados na prática observada, na qual prevalece o uso do Manual Escolar. Relativamente às estratégias desenvolvidas, por parte dos Ocs, para o trabalho com fontes sobre a história local, a professora estagiária observou que no 1.º CEB o professor cooperante sugeria pesquisas autónomas sobre assuntos relativos à história local, que posteriormente eram apresentados em sala de aula. Porém, em nenhum momento eram relacionados com a história de dimensão nacional. Apesar de o professor cooperante indicar as pesquisas como uma estratégia benéfica para o trabalho com a metodologia da história local, a mesma não é realizada na prática observada de forma a contribuir para o alargamento do conhecimento histórico do aluno. No 2.º CEB, a professora cooperante, aplicava o diálogo em grupo-turma, para desenvolver os conhecimentos relativos ao meio local. No entanto, o grupo-turma apresentava pouco interesse em aprender e manifestava comportamentos desadequados à sala de aula, o que prejudicava, na maioria das ocasiões, a criação de um diálogo capaz de desenvolver o alargamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Porém, pode concluir-se que existe uma tentativa, por parte dos docentes, em desenvolver práticas, ainda que muito rudimentares e superficiais, que estimulam o conhecimento do meio local, e em que se promove o desenvolvimento das conceções prévias dos alunos, por forma a alargar esse conhecimento aos conceitos históricos.

Contudo, é visível a dificuldade em mobilizar esta abordagem em sala de aula, facto referido pela OC do 2.ºCEB no inquérito por questionário.

No que diz respeito aos projetos do Agrupamento ou da turma que promovem uma ligação dos alunos à localidade, a mestranda observou que, na turma do 1.º CEB os alunos tiveram oportunidade de estar presentes numa palestra, apresentada por uma professora que se dedica ao estudo da história local, que expôs factos históricos da localidade onde se insere a Escola. A palestra apresentou ilustres cidadãos que viveram na localidade; imagens do passado e do presente da localidade, discutidas num diálogo aberto com os alunos, sendo reveladas as fortes mudanças apresentadas no presente; bem como a leitura e exploração de lendas importantes da localidade. Também, foram apresentadas imagens de locais, monumentos e ruas da localidade. Ao longo da palestra, foi observado que os alunos comentavam uns com os outros, os sítios que conheciam e o espanto por verificarem as mudanças visíveis no presente. Porém, após esta palestra, já em sala de aula, não foi observado nenhum diálogo por parte do professor com os alunos relativamente ao descoberto. Confrontando com as respostas dadas pelo OC do 1.º CEB, no inquérito por questionário, em que este afirma a importância de explorar o passado de forma a verificar as transformações do presente, verificou-se que a palestra seria um recurso importante para verificar em diálogo, com os alunos, estas transformações, visto que o grupo-turma manifestou, ao longo da palestra, surpresa face às notáveis mudanças que visualizavam. Porém, não foi novamente observado qualquer trabalho neste âmbito. No que concerne ao 2.º CEB não foi observado qualquer projeto nem atividade que promovessem uma ligação do aluno com a localidade. Quanto às visitas de estudo realizadas, em ambos os ciclos de ensino, com a intenção de explorar a história local. A professora estagiária observou que, na turma do 1.º CEB foi realizada uma visita de estudo, com a cooperação da professora estagiária. Esta visita de estudo tinha como principal finalidade explorar monumentos; ruas; lendas e outros factos históricos relativos à localidade. Ao longo da visita de estudo realizada, a mestranda observou interesse por parte dos alunos, manifestado através de uma postura indagadora. Salienta-se um momento desta visita de estudo: a ida à praia da localidade, em que foi possível observar esculturas que se encontram na areia, que simbolizam uma homenagem ao naufrágio ocorrido naquela praia. Os alunos, após ficarem a conhecer a história do

naufrágio, puderam livremente observar as diferentes esculturas. Evidencia-se o comentário de dois alunos que após observarem a escultura afirmaram: “As senhoras parecem mesmo tristes. Eu também ficava assim se perdesse a minha família.”; “Parecem estar a chorar.”. Estes comentários evidenciam uma aproximação do aluno ao acontecimento histórico e o desenvolvimento de emoções face ao passado e às vivências de outras gerações. Já relativamente ao 2.º CEB não se observou qualquer visita de estudo que promovesse uma ligação Escola-Meio. Neste seguimento, realça-se que mesmo a professora estagiária teve mais facilidades na elaboração de uma visita de estudo, onde se inseria a Escola do 1.º CEB, uma vez que no Plano de Atividades do ano letivo decorrente era sugerida a criação de atividades neste âmbito. Relativamente, ao 2.º CEB, a realização deste tipo de atividades foi inviabilizada, uma vez que o seu planeamento ocorre no início do ano letivo, nas reuniões de grupo docente e, por isso, a sua inclusão não era exequível. Portanto, pode-se concluir que para que exista trabalho com esta metodologia-didática em sala de aula é indispensável a iniciativa do professor, enquanto investigador das suas próprias práticas, de forma a dinamizá-las para as tornar mais pertinentes e significativas.

No que se refere aos inquéritos por questionário realizados aos professores quer do 1.º CEB, quer do 2.º CEB, estes foram aplicados no início do estudo e tiveram como propósito aceder à opinião dos mesmos, sobre a abordagem didática da história local em sala de aula; a sua importância para o estudo da disciplina de História; quais as principais dificuldades sentidas no uso desta abordagem e que recursos recorrem para a mobilização da mesma em sala de aula. Deste modo, proceder-se-á, subsequentemente, à apresentação e discussão dos dados recolhidos.

A primeira categoria diz respeito à perceção do trabalho desenvolvido na disciplina de Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal pelos Ocs. Quando questionados se sentem que os seus alunos se interessam pela aprendizagem de conteúdos relacionados com a história local, os dois docentes assinalaram que sim. No que concerne à questão que pretende aferir se os docentes tentam criar nas suas aulas uma ponte entre o passado e o presente, dando a conhecer aos seus alunos as transformações que os “Homens” do passado permitiram no nosso presente, os dois docentes assinalaram que sim, porém só a professora do 2.º CEB justifica explicando que: “Não podia ser de

outra forma, essa ponte é essencial na exploração desta área do saber, para que faça sentido para os alunos a aprendizagem dos factos do passado.”

A segunda categoria deste inquérito por questionário abarca questões relacionadas com as estratégias usadas em sala de aula para promover a abordagem metodológico-didática da história local. No que respeita à questão referente à importância que a metodologia didática da história local tem na compreensão dos conteúdos abordados na disciplina de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio, verifica-se que, quer o docente do 1.º CEB, quer do 2.º CEB, consideram esta metodologia relevante para a área disciplinar de História, justificando a sua resposta com o facto de esta abordagem tornar o ensino da História mais significativo para os alunos, uma vez que parte do concreto e do vivenciado pelo aluno para algo mais abstrato e longínquo. Desta forma, é possibilitado ao aluno uma compreensão histórica face ao passado e crítica face ao presente. Porém, expressam o pouco reflexo que a mesma tem na sua ação educativa. Numa segunda questão relacionada com os conteúdos programáticos da história nacional com mais possibilidade de serem iniciados a partir da metodologia da história local, constata-se que enquanto o professor do 1.º CEB refere que todos os conteúdos têm possibilidades de serem iniciados a partir do meio local, a professora do 2.º CEB enuncia que só conhecendo o local e o seu passado é que poderia indicar alguns conteúdos a trabalhar com a metodologia didática em questão. No que concerne à terceira questão, desta categoria de análise, que questiona os docentes, se habitualmente utilizam a história local como estratégia para uma melhor compreensão dos factos históricos por parte dos alunos, verifica-se que ambos os Ocs assinalaram que sim.

Quando questionados sobre os recursos e estratégias que usam para promover a metodologia da história local, os professores fizeram referência ao Manual Escolar; panfletos; jornais; vídeos; visitas de estudo; trabalhos de grupo e pesquisa, análise de documentos e fontes históricas. Os professores cooperantes justificam, ainda, que o uso de alguns dos recursos e estratégias apresentados, nomeadamente, os vídeos; as visitas de estudo; os jornais; os trabalhos de grupo e as pesquisas contribuem para tornar as aulas mais dinâmicas e diversificadas. Quanto às dificuldades sentidas em trabalhar a metodologia da história local, os professores questionados referem a pouca informação existente relativamente à história da localidade em que a Escola se

insere e o escasso conhecimento de estratégias que podem ser usadas na mobilização desta em sala de aula. Desta forma, a mestranda, conclui que trabalhar esta abordagem só é possível através de uma postura investigativa por parte do professor, acompanhada de um trabalho de pesquisa, o que despence tempo extra horário escolar que, em geral, os professores não dispõem e, por esse motivo, apontam esta, como uma das dificuldades sentidas.

Por fim, à questão que pretende aferir se, e partindo do princípio que, primeiro compreendemos e gostamos mais do que nos está mais próximo; podemos inferir que o estudo da História deve respeitar a seguinte sequencialidade: criança/família → comunidade local → comunidade nacional → comunidade internacional → universo. Relativamente a esta pergunta, todos os professores inquiridos apresentaram a conceção de que o ensino da História deve seguir uma ordem: partir do meio próximo do aluno, da sua realidade familiar e local para o conhecimento da História de uma forma mais alargada, já de âmbito nacional, europeia e mundial. Ademais, os professores advogam que uma metodologia que contemple uma sequencialidade no ensino da História e que parta de um conhecimento mais restrito para um conhecimento mais alargado será útil ao ensino da disciplina, já que, nestas idades o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta, só será possível a compreensão de realidades que não conhecem diretamente a partir de referências que o conhecimento do meio próximo lhes fornece.

Através deste inquérito por questionário foi possível aferir que os dois Ocs consideram a abordagem da história local pertinente no ensino da disciplina de História embora, por vezes, seja difícil de a aplicar em sala de aula, devido ao escasso material didático-pedagógico existente; as condições precárias de trabalho a que são submetidos; a falta de informação sobre a localidade em que se insere a Escola e a falta de tempo extra horário escolar para realizar investigações em torno desta metodologia. Porém, os professores inquiridos apontaram diferentes recursos e estratégias exequíveis de uma aprendizagem em torno desta abordagem, valorizando o poder destes para o enriquecimento da ação educativa. É, também, de referir que, os Ocs continuaram o trabalho da professora estagiária após o finalizar das sessões de intervenção, sugerindo aos alunos pesquisas autónomas sobre factos históricos explorados em sala de aula.

Contudo, torna-se pertinente realçar que mesmo sendo reconhecido pelos docentes a importância do desenvolvimento das ideias prévias dos alunos e o recurso a uma abordagem pedagógico-didática ligado ao meio local, o mesmo não foi observado na prática educativa observada, como foi anteriormente descrito neste subponto. Desta feita, a mestrandia conclui que os docentes inquiridos não reconhecem a potencialidade da abordagem pedagógico-didática da história local no ensino da História. Sendo notável que a história local é entendida apenas como um conteúdo a ser ensinado, porém a mesma pode constituir uma estratégia pedagógica que trata metodologicamente os conteúdos a partir da realidade local. Constituindo o ponto de partida da aprendizagem histórica, visto que permite a abordagem dos contextos mais próximos em que se inserem as relações sociais entre aluno, professor e meio contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens sólidas e consequentemente mais significativas.

2.2.2. O desenho das sessões e seus resultados

Para a implementação deste estudo foram idealizadas duas sessões desenvolvidas nas aulas de História e Geografia de Portugal (2.º CEB) e de Estudo do Meio (1.º CEB), com a presença dos professores cooperantes e com a intenção de, por um lado, realizar momentos de aprendizagem recorrendo à abordagem didática da história local, que motivassem para a aprendizagem da História e, por outro lado, que através deste tipo de abordagem se desenvolvesse o trabalho dos conteúdos de dimensão nacional. Assim, os percursos de aprendizagem foram planeados, segundo objetivos e finalidades que pretendiam dar primazia ao estudo do concreto como ponto de partida para o abstrato.

Acresce salientar que, para a análise das sessões de intervenção, foram tidas em conta grelhas de observação direta que se tornaram instrumentos fundamentais para apurar de que maneira, as atividades realizadas com a

abordagem metodológico-didática da história local, se constituíram pertinentes para o ensino da História.

É de referir que nas duas sessões existiram momentos distintos de desenvolvimento da abordagem da história local, com propostas didáticas diversificadas, pelas quais os alunos se interessaram e com as quais se observou produção de conhecimentos significativos.

Por fim, e antes de iniciar a análise dos dados recolhidos, importa referir que durante a preparação dos percursos de aprendizagem, a principal dificuldade sentida pela mestranda foi a busca de informações sobre a localidade onde se inseria a Escola. Assim, foi essencial uma pesquisa na biblioteca local e nos arquivos locais de forma a compilar várias informações com qualidade e pertinência para serem exploradas em sala de aula.

No que diz respeito à 1.^a sessão aplicada ao 1.^o CEB denominada “O problema de sucessão” (cf. Anexo I) que se centrou na morte de D. Fernando e consequente problema de sucessão, pretendeu-se analisar e articular os conhecimentos da história local com os da história nacional. Assim, inicialmente, a professora estagiária projetou uma imagem alusiva à estátua de D. Fernando e D. Leonor Teles, que se encontra no Mosteiro da localidade, em que se insere a Escola do 1.^o CEB. Em seguida, através de um diálogo orientado por questões previamente pensadas, pela professora estagiária, pretendeu-se aferir se os alunos conheciam esta estátua; onde se situa e quem nela está representado. Através do diálogo orientado pela mestranda foi possível constatar que só dois alunos conheciam o local onde se encontra esta estátua, porém nenhum tinha conhecimento de quem se tratava. Após a identificação do lugar, por parte dos dois alunos, a professora estagiária tentou compreender se todos conheciam este sítio e se já alguma vez tinham visitado este Mosteiro com amigos ou família. Surpreendentemente, a maior parte dos alunos afirma que não conhece este lugar e que nunca o visitou. Deste modo, foi fundamental focar as questões para os pormenores que a estátua apresentava – as mãos dadas entre D. Fernando e D. Leonor Teles; as vestes usadas por ambos e a coroa posicionada na cabeça de D. Fernando simbolizando o poder, com o intuito de orientar o aluno à descoberta dos conhecimentos pretendidos. Evidencia-se a resposta de um aluno que indica “eu acho que foi o rei da nossa localidade, por isso é que a estátua está aqui.”, esta afirmação revela que o aluno, consente na ideia de que a História de uma

localidade não se articula com a história nacional. Desta forma, esta tarefa revelou-se importante na medida em que contribui para o desenvolvimento da atenção aos detalhes da imagem que ajudou numa associação mais rápida e capaz à apreensão dos conhecimentos pretendidos, permitindo desenvolver a capacidade de inferir conceitos e ideias através do trabalho com fontes. Ademais, ajudou a compreender que os alunos não reconhecem a história local como parte da história nacional.

Seguidamente, e ainda com um enigma por descobrir, foi distribuído, a cada aluno, um panfleto referente à Feira Medieval realizada no Mosteiro da localidade. Neste panfleto, encontrava-se a indicação de toda a programação da Feira Medieval, inclusive da teatralização do casamento entre D. Fernando e D. Leonor Teles. À medida que, a professora estagiária, distribuía os panfletos escutava: “ Já fui lá professora. É mesmo fixe.”; “Professora, isto é uma feira que eu conheço”; “Eu já fui lá professora”. Salienta-se a evidente motivação e envolvimento que os alunos apresentaram ao longo das tarefas propostas, manifestada através da vontade de querer expressar os conhecimentos e experiências que já possuíam relativamente às fontes exploradas. Ao longo do diálogo, foi importante ouvir atentamente as conceções prévias dos alunos e valorizá-las de forma a orientar a construção de um conhecimento significativo por parte do aluno.

Contudo, e como nem todos os alunos conheciam esta Feira Medieval, a professora estagiária, recorreu à projeção de uma reportagem realizada pela RTP1. Nesta reportagem é observada a recriação histórica realizada nesta Feira Medieval - a teatralização do casamento de D. Fernando e D. Leonor Teles, em que é exposta a história deste casal e a razão pela qual escolheram esta localidade para realizar o seu casamento. Após a visualização da reportagem, a professora estagiária perguntou aos alunos se já conseguiam identificar o rei e a rainha que se encontram retratados na estátua anteriormente observada, os alunos rapidamente respondem que sim e afirmam que se trata de D. Fernando e D. Leonor Teles. O grupo-turma manifestou grande entusiasmo e curiosidade em saber mais sobre a Feira Medieval e o casamento de D. Fernando. Deste modo, a professora estagiária optou por criar um diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno, permitindo aos alunos que já visitaram esta Feira Medieval contarem a sua experiência aos colegas. Esta tarefa revelou-se importante na medida em que contribuiu para promover o sentido

de pertença à localidade e o desenvolvimento de conhecimentos históricos face à mesma. Acrescenta-se ainda o contributo destas atividades para o desenvolvimento da metodologia da história local que procura motivar os alunos para a aprendizagem da História de forma significativa, associada a uma conceção pedagógica de que o conhecimento se vai construindo com o envolvimento dos alunos e começando por nele integrar as conceções prévias e experiências dos alunos. Após a abordagem orientada para a história local, a professora estagiária partiu para uma abordagem de dimensão nacional, explorando a morte de D. Fernando e principais candidatos ao trono (cf. Anexo I.1.).

Acresce salientar que, no fim da aula, sentiu-se que os alunos ficaram mais esclarecidos e com uma visão mais alargada dos factos históricos, tendo sido essencial a existência de uma pequena discussão de ideias para o comprovar. Os alunos conseguiram, responder corretamente às perguntas lançadas pela professora estagiária e sobretudo de realizar uma ligação entre a história local e nacional de forma natural.

Em comparação com as entrevistas realizadas, nas quais foi questionado ao grupo-turma, o interesse que tinham em conhecer mais sobre a história local, no 1.º CEB, ninguém respondeu negativamente, o que comprova o sentimento de motivação observado em aula.

Relativamente à 2.ª sessão, no âmbito do 2.º CEB, em que foi abordado o conteúdo programático “Os Romanos na Península Ibérica”, evidencia-se que para além da metodologia da história local, foi também mobilizada a metodologia de Trabalho de Projeto. Verifique-se que esta sessão, contrariamente às restantes, desenvolveu-se em diferentes aulas e tinha como principal finalidade a pesquisa de vestígios deixados pelos povos romanos na passagem pela localidade em que se insere a Escola. Salienta-se, a envolvimento dos alunos nas atividades propostas, através da análise e posterior recolha de informação com recurso a *sites* e documentos previamente selecionadas pela professora estagiária, que indicavam a passagem dos romanos pela localidade e os seus vestígios, ainda hoje observáveis. A professora estagiária, na orientação que realizava a cada grupo observou a surpresa dos alunos face aos factos históricos que descobriam, inclusive, os constantes comentários que expunham, por conhecerem os lugares onde existiam esses vestígios. Esta tarefa permitiu uma aproximação do aluno com o conteúdo estudado e

consequente envolvimento na tarefa proposta. Assim, à medida que cada grupo de alunos ia descobrindo factos históricos da sua localidade, ia dialogando com os restantes colegas em aula e com a professora estagiária, sendo esta partilha de ideias preponderante para a construção de conhecimento histórico, uma vez que desenvolvia a aproximação do aluno com o conteúdo. Acresce salientar, que ao longo das duas sessões foi imprescindível ceder tempo em aula, aos alunos, para contarem as descobertas que fizeram, o que é comprovado, de seguida, na análise das entrevistas realizadas em grupo focal, em que é afirmado pelos alunos que sentiram que o professor cooperante e a professora estagiária os ouviam atentamente.

Esta sessão articulou a disciplina de H.G.P. e de Educação Visual, a partir da construção de trabalhos manuais que ilustravam os vestígios encontrados pelos alunos - pontes, casas ou castros. Esta ideia partiu de um diálogo em grande grupo, em que os alunos se mostraram bastante interessados em retratar os vestígios encontrados, como forma de apresentação do trabalho de pesquisa realizado. Assim surgiram trabalhos bastante ricos (cf. Anexo J), quer visualmente, quer em termos de conteúdo pesquisado. Por fim, evidencia-se o constante envolvimento dos alunos nas tarefas propostas e a constante motivação apoiada na vontade de expor, frequentemente, ao grupo-turma, as descobertas que iam realizando com a análise dos recursos cedidos.

Perfazendo uma análise das informações recolhidas e registadas numa grelha, através de uma observação direta e participante, durante e após das sessões de aplicação da metodologia da história local, a professora estagiária constata que as potencialidades desta abordagem são muitas e necessitam de ser alvo de atenção por parte dos docentes. A observação realizada possibilitou constatar que os alunos tiveram um nível de participação maior, comparativamente a outras aulas, inclusive os alunos da turma do 2.º CEB que geralmente não participavam nas tarefas propostas nem se interessavam pelos conteúdos explorados em aula. Foi, igualmente, observado, que os alunos, de ambos os ciclos de ensino, posteriormente às sessões implementadas, adotaram uma postura diferente em sala de aula, com intervenções significativas relacionadas com o conhecimento que já possuíam sobre o meio que os rodeia. Realça-se, igualmente, a iniciativa por parte de alguns alunos em realizar pesquisas autónomas sobre factos históricos da sua localidade e a iniciativa em expô-los ao grupo-turma. A par do exposto acresce salientar que

os alunos questionavam frequentemente o professor cooperante e a professora estagiária se o conteúdo explorado se relacionava com a história da sua localidade, o que para além de manifestarem vontade por descobrir mais sobre o seu local, evidencia o sentimento de pertença que já têm face à sua localidade.

Considerando o exposto, e o analisado, com estas intervenções e com o trabalho específico da metodologia didática da história local, ofereceu-se ao aluno um meio privilegiado de se aproximar do saber histórico (Alves, 2006), assim como se aprofundou a relação escola-meio. Por conseguinte, pretendeu-se valorizar e ampliar os conhecimentos que os alunos já possuíam, recorrendo à aproximação que se estabeleceu com o meio que os rodeia, por se tratar de um espaço vivido pelos alunos e, por nestas idades, o pensamento estar voltado para a aprendizagem concreta (Proença, 1992).

Porém, a mestrandagem realça que as sessões implementadas não foram suficientes para responder à questão de partida e concluir o potencial efetivo desta abordagem no ensino da História. No entanto, conforme o observado a professora estagiária sentiu uma grande melhoria, nos alunos, face aos aspetos já mencionados.

2.2.3. Perceção dos alunos face à aplicação de momentos de aprendizagem em torno da história local

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em grupo focal, após as sessões de intervenção, aos alunos do 1.º CEB e 2.º CEB.

Posto isto, a entrevista semiestruturada teve como intuito verificar a perceção dos alunos face à aplicação de momentos de aula em torno da abordagem pedagógico-didática da história local e o potencial desta metodologia no ensino da História e na aprendizagem efetiva dos conteúdos programáticos. Inicialmente foi importante contextualizar os alunos sobre o conteúdo da entrevista e o objetivo da mesma. Logo de seguida, foi lida em voz

alta a entrevista e esclarecidas todas as dúvidas dos alunos antes de iniciar a gravação das respostas.

Dito isto, e feita a transcrição da entrevista procedeu-se à análise indutiva das respostas dadas pelos alunos, na qual se organizou o conteúdo conforme as respostas recolhidas, com intuito de organizar os dados adquiridos. A análise será realizada em paralelo, contrapondo a perspectiva dos alunos do 1.º e do 2.º CEB.

Em relação às questões referentes à primeira categoria de análise – interesses curriculares -, evidencia-se a questão referente à preferência dos alunos pela disciplina de Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal, os alunos que responderam à questão, mencionaram que gostam desta disciplina, tendo um aluno acrescentado que “gostei mais de História agora, porque a professora estagiária fez coisas muito fixes.”. Concebendo uma analogia com as respostas dadas à mesma questão na turma do 2.º CEB, podemos verificar que as respostas foram também afirmativas, sendo mencionado por um aluno que a disciplina de História é “fixe”. Quando questionados sobre o assunto que mais gostaram relativo à história local, os alunos do 1.º CEB, referem “ eu gostei de saber que o rei D. Fernando casou aqui”; “Gostei muito de ver o vídeo do casamento de D. Fernando”; “ Eu gostei de conhecer as lendas da minha localidade.”; Relativamente à turma do 2.º CEB, evidencia-se a resposta de dois alunos “nas aulas da professora estagiária descobrimos que os romanos estiveram na nossa localidade e eu gostei muito.”; “gostei de ver as coisas que os romanos nos deixaram e de ter feito uma ponte em pedra”. Tendo em conta estes resultados, é possível concluir que, ambas as turmas indicam atividades realizadas em sala de aula com a metodologia em estudo, manifestando o interesse face às descobertas realizadas, constituindo esta uma das proposta da abordagem da história local, o redescobrir do quotidiano do aluno, do que pode existir de desconhecido e estimulante na realidade envolvente (Roldão,1995).

Relativamente às questões relacionadas com a segunda categoria de análise – Interação aluno-professor em sala de aula -, destaca-se a questão que abordava o recurso às ideias, conhecimentos e experiências prévias dos alunos relativamente à história local, por parte da professora estagiária. Os alunos mencionaram que existiu sempre essa oportunidade, tendo um aluno acrescentado ainda que “A professora estagiária deixa-me sempre falar e dizer

o que eu sei.”. Estabelecendo uma comparação com as respostas dadas na turma do 2.º CEB, as respostas foram também afirmativas, mencionando que a professora estagiária ouvia atentamente as ideias e descobertas que queriam transmitir. Ao longo da apresentação e análise das intervenções no âmbito do tema em estudo, foi várias vezes mencionado o recurso às conceções prévias dos alunos como estratégia para aprofundar novos conhecimentos. Assim note-se a resposta dos alunos a esta última questão, onde é refletida a importância de todos terem oportunidade de expor as suas ideias em sala de aula.

No que concerne às questões relativas à terceira categoria de análise – Promoção da abordagem metodológico-didática da história local – evidencia-se a questão referente aos locais visitados pelos alunos na sua localidade. Com a introdução desta questão, pretendeu-se compreender se a localidade em que se insere a Escola era um local privilegiado para a realização de visitas de estudo, assim verificou-se que os alunos do 1.º CEB referem que sim, que a maior parte das visitas de estudo acontecem na localidade. A mestranda realça que cinco alunos do 1.º CEB descrevem alguns dos sítios onde passaram no momento da visita de estudo realizada com a formanda e o professor titular: as ruas; os monumentos próximos da Escola; as lendas; a principal festa da localidade, e desvendam que nessas visitas de estudo descobriram mais sobre a sua Escola, pois ficaram a conhecer quem era o Senhor Godinho, um ilustre senhor da localidade, que acabou por dar nome à sua Escola e à rua da mesma. Acresce salientar a resposta de dois alunos que expõem “na visita que fizemos com a professora estagiária ficamos a conhecer muitas histórias da nossa localidade que eu não sabia e contei aos meus pais.”; “na visita de estudo à localidade visitamos vários monumentos e ficamos a conhecer muitas histórias e conhecemos a casa da Florbela Espanca.”. As respostas obtidas possibilitaram aferir que as visitas de estudo são, sem dúvida, uma oportunidade de aprendizagem que proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho e favorece a aquisição de conhecimentos, promovendo a interligação entre a teoria e a prática, a Escola e a realidade. Este facto é igualmente apontado pelo professor cooperante do 1.º CEB, através do inquérito por questionário, na questão relativa às estratégias a serem utilizadas na abordagem à história local, sendo por este indicado que a realização de visitas de estudo é um grande contributo para o enriquecimento

desta abordagem. De facto, a professora estagiária, observou durante a visita de estudo realizada um grande interesse por parte dos alunos, exposto com a manifestação de indagações pertinentes sobre o observado. Realço a observação feita por uma aluna, ao observar as esculturas existentes numa das praias da localidade como homenagem ao naufrágio de 1947, que menciona “as pessoas da escultura estão mesmo tristes e parecem estar a chorar eu também chorava se perdesse a minha família.”. Em contrapartida, os alunos, do 2.º CEB mencionam que não realizaram nenhuma visita de estudo durante este ano letivo à localidade.

Em relação às questões referentes à última categoria de análise – Opiniões em torno das aulas de abordagem da história local – reflexões finais -, evidencia-se a questão relativa às conceções do aluno sobre o que é a história local, que visava compreender se efetivamente os alunos compreenderam em que consiste esta abordagem e de que forma a mesmo se interliga à história nacional. Através das respostas do grupo-turma foi possível verificar que todos os alunos que responderam à questão tinham um conhecimento válido relativamente a esta metodologia, como se ilustra de seguida: “A história local é por exemplo a história de Matosinhos”; “A história local estuda a História de uma determinada localidade”; “A história local é a História da nossa localidade”. Em relação, à turma do 2.º CEB verifica-se que a maior parte dos alunos não respondeu a esta questão, porém sete dos vinte e um alunos responderam de forma válida, demonstrando uma compreensão clara face a esta metodologia, assim vejamos: “A história local é a história do passado da nossa localidade que faz parte da História que estudamos em sala de aula”; “A história local é a história do local onde vivemos, o nosso é Matosinhos”. Importa referir que os alunos do 1.º CEB no momento da explicação, por parte da professora estagiária, do que consistia esta abordagem já demonstravam alguns conhecimentos face a esta metodologia, o que pressupõe a presença de trabalho com esta abordagem em outras situações. Em contrapartida, os alunos do 2.º CEB revelaram mais dificuldades na compreensão desta abordagem, o que pode justificar a ausência de respostas por parte destes relativamente a esta questão. Contudo, importa frisar que em ambos os ciclos de ensino foi realizada uma contextualização a respeito desta metodologia, de modo a consciencializar o aluno que não é só em localidades distantes que existe História, na sua localidade também existe e ambas se formam em

simultâneo, ainda que em espaços diferentes (Roldão, 1995). Quando questionados sobre o interesse que sentem por descobrir mais sobre a localidade que se inserem, os alunos do 1.º CEB não responderam negativamente, evidencia-se a resposta de um aluno que afirma “gostava de saber se as lendas que a professora estagiária contou na visita de estudo eram verdadeiras”. Quanto à turma do 2.º CEB realça-se a resposta de um aluno que evidencia “sim, mas já falamos disso nas aulas com a professora estagiária.”. Quando questionados se depois das aulas realizadas com a professora estagiária, em que foi explorada a história da localidade, ficaram a conhecer mais sobre o passado e as grandes transformações que ocorreram na sua localidade. Os alunos, da turma do 1.º CEB, que responderam, dizem que sim, salienta-se a resposta de dois alunos que afirmam: “descobrimos que o rei D. Fernando casou na nossa localidade e eu fiquei muito feliz”; “eu gostei muito de ver as fotografias antigas da rua onde é a Escola.”. Relativamente ao 2.º CEB, os alunos não respondem negativamente, porém só três alunos expõem as suas descobertas “Eu gostei muito de saber que os Romanos estiveram na nossa localidade”; “nós vimos muitas coisas que os Romanos deixaram aqui” ;“foi giro ver as pontes romanas e eu fiz uma”. Por fim, no que concerne à questão, acham que ao conhecerem a história da localidade conseguem compreender melhor a história do país. Quanto à turma do 1.º CEB, os alunos não respondem negativamente, porém poucos justificam a resposta, salienta-se a resposta de um aluno que afirma: “sim, eu não sabia que o Rei D. Fernando tinha estado aqui mas depois gostei de saber mais coisas sobre ele”. No que concerne, à turma do 2.º CEB, também nenhum aluno respondeu de forma negativa, evidencia-se a resposta de dois alunos que afirmam: “Sim, eu consegui perceber melhor a História”; “Sim, nas outras aulas eu conseguia perceber melhor as coisas sobre os romanos”.

2.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta última fase, enquanto fase de avaliação do estudo, constitui um espaço de reflexão cujo objetivo é realizar uma análise retrospectiva da investigação realizada. Para tal, torna-se fundamental, nesta etapa, averiguar o cumprimento dos objetivos definidos numa fase inicial. A este respeito, com base em Oliveira e Serrazina (2002), a reflexão sobre a ação destaca-se pela sua profundidade e permite a autoformação do docente, na medida em que, para além de atribuir significado ao que aconteceu, procura soluções para possíveis problemas. De forma generalizada, tendo em conta o que foi explanado anteriormente, verifica-se que a investigação executada em duas turmas do 1.º e 2.º Ciclos originou alterações no desempenho dos estudantes, ao nível da disciplina de História e cumpriu os objetivos delineados inicialmente.

Nesta perspetiva, é possível considerar que ocorreu uma progressão no desempenho e envolvimento dos alunos face a esta abordagem, quer na exploração autónoma sobre vestígios e património local, quer na envolvimento em aula e na articulação dos conhecimentos já tidos com os novos saberes. Esta progressão é corroborada por todos os instrumentos de recolha de dados, desde as entrevistas, grelhas de observação até às produções, por parte dos estudantes, ainda que de forma mais evidente em alguns deles. Esta questão permite inferir que as melhorias evidenciadas indicam que as aprendizagens dos estudantes aconteceram de forma abrangente, o que promoveu o desenvolvimento integral de cada uma delas.

Não obstante, infere-se que essa progressão foi mais evidente nos alunos, do 1.º CEB, podendo estar, de algum modo, relacionada com o facto de o professor cooperante, também se ter apropriado desta abordagem em aulas posteriores, de forma a dar continuidade ao trabalho realizado pela mestrandia. Assim sendo, e em resposta à questão problema, “Qual o potencial da abordagem metodológico-didática da história local para o ensino da História?” os resultados apresentados não são conclusivos para existir uma resposta afirmativa. Porém, e com base nas finalidades propostas para esta área disciplinar, a mestrandia, considera ter permitido, através das

intervenções em contexto educativo, a tomada de consciência por parte dos alunos da sociedade e do meio local que se inserem e na promoção de cidadãos intervenientes na sua localidade.

Este tipo de abordagem permitiu aos alunos saírem de uma rotina de aulas que, apesar de bem preparadas e com recursos diversos, não colocavam o enfoque no aluno e nas suas vivências. Ao analisar todos os dados recolhidos a mestranda considera que, desenvolveu momentos motivadores e promotores de conhecimento, que acredita, terem sido potencializados pela abordagem utilizada, sendo por isso uma estratégia válida e preciosa no ensino e na motivação da H.G.P. e cuja implementação será, com certeza, realizada em práticas futuras. Porém, acredita-se que seriam necessárias mais sessões, com exploração de recursos diversificados, que não foram passíveis de serem utilizados e, eventualmente, com outras estratégias, para que se pudesse obter dados mais conclusivos.

Em suma, por tudo o que foi apresentado, este estudo correspondeu às expectativas iniciais, enquanto momento bidirecional: momento de aprendizagem dos alunos e um período fundamental para a professora estagiária, na sua formação pessoal e profissional, tendo em conta a importância da investigação-ação no seio da docência. No entanto, é necessário ter em consideração que em educação não existem soluções estanques para os problemas vigentes, porém cabe ao professor a tarefa de intervenção e reflexão na ação com vista ao melhoramento do processo de ensino e aprendizagem, tendo sido este um dos propósitos da professora estagiária.

CAPÍTULO 3: PROGRAMAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM SALA DE AULA

No presente capítulo pretendeu-se expor o plano de ação educativa desenvolvido durante a PES, no qual se apresentará uma análise crítica e reflexiva das intervenções educativas desenvolvidas nas diferentes áreas disciplinares, que terá por base os pressupostos teóricos dos autores especializados no tema, os documentos legais e as orientações pedagógico-didáticas específicas de cada área do saber, de forma a ser perceptível a articulação entre a teoria e a prática realizada pela mestranda na procura de um desenvolvimento profícuo do processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, esta análise será reflexo do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais e do conhecimento do meio e do grupo com quem a mestranda interagiu, os desafios que ocorreram durante a fase de planificação bem como a fundamentação de algumas das opções tomadas. Estas tentarão demonstrar que “melhor do que experimentar o sucesso de estratégias é desenhar estratégias que levem as crianças ao sucesso” (Alonso, 2005, p. 78).

Neste sentido, o presente capítulo, por razões organizacionais, encontra-se dividido por áreas, para que seja mais fácil compreender o trabalho desenvolvido pela mestranda. Porém, importa referir que a formanda ao longo da sua intervenção tentou desconstruir esta ideia de um ensino fragmentado em disciplinas e desenvolver uma prática direcionada para a formação global dos alunos, preconizando uma integração de saberes, tal como era proposto nos objetivos deste modelo de formação. A integração de saberes consistiu na promoção por via do cruzamento de uma ou mais áreas disciplinares com o propósito de demonstrar que estas não são estanques e que podem ser conjugadas. Por fim, importa referir que a prática pedagógica proporcionou à futura profissional da educação um constante aperfeiçoamento e crescimento, atendendo que “um professor é um eterno aprendiz” (Alonso, 2005, p. 30).

3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

A Prática Educativa Supervisionada desenvolveu-se nos centros de estágio, localizados em escolas com ensino do 1.º e 2.º CEB, em períodos de responsabilização progressiva. Entre novembro e junho, os formandos descolocaram-se durante a maior parte da semana para os contextos de formação e uma vez por semana à Escola Superior de Educação.

Subjaz à organização da Prática de Ensino Supervisionada apresenta-se a conceção de um modelo de formação assente na interação entre a teoria/prática e o desenvolvimento de um perfil de professor flexível e plural. Este perfil indica o desenvolvimento de professores capazes de promover a articulação e integração de saberes entre as áreas de especialidade e ciclos de ensino na sua prática letiva, respeitando especificidades e enriquecendo os contextos pelo contágio positivo de práticas e saberes científicos e didáticos, que realçam as aproximações e respeitam as especificidades de cada área disciplinar.

A mestranda reconhece que inicialmente foi com apreensão que abraçou este desafio, porém, no fim, de todo este percurso é com satisfação que termina esta fase importante na sua formação como futura profissional da educação.

Ademais, importa frisar o papel da supervisão, entendido como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p.18), este processo é essencialmente motivado pela participação ativa, pela reflexão conjunta, e pelo espírito de aceitação à mudança. Para tal, a professora estagiária considera extremamente importante a perceção de que a prática educativa fica mais estruturada e mais completa, quando é acompanhada por um desenvolvimento de confiança, partilha e respeito com os professores supervisores institucionais e com o par pedagógico.

Esta caminhada inicia, com a atribuição dos horários e dos anos de escolaridade que pertenciam a cada par pedagógico. Após este momento, foi importante a criação de um mapa de regências, em que estavam explanados os momentos de intervenção educativa, de cada formando, nas várias áreas do

saber. O mapa de regências foi ao longo da PES um instrumento elementar na organização da mestrandia, pois através deste instrumento foi possível uma maior consciencialização de todo o percurso exigido e um preparo prévio de todas as intervenções realizadas.

A PES iniciou-se com duas semanas de observação onde se pretendia que conhecêssemos todas as dinâmicas da turma e da Escola onde se iria realizar a Prática Supervisionada. Seguindo-se de semanas de cooperação com os professores cooperantes, intercaladas com dias de regência, que se traduziam em momentos da completa responsabilidade da professora estagiária.

As semanas de observação, cooperação e regência podem resumir-se no esquema seguinte:

Jan.	[3; 4; 5] OBS./COOP.	8-12 OBS./COOP.	15-19 REGÊNCIAS	22-26 REGÊNCIAS	29-30-31 OBS./COOP.
Fev.	[1; 2] OBS./COOP.	5-9 REGÊNCIAS	Carnaval	19-23 REGÊNCIAS	26-27-28 REGÊNCIAS
Mar.	[1; 2] OBS./COOP.	5-9 REGÊNCIAS	12-16 REGÊNCIAS	19-23 REGÊNCIAS	Páscoa
Abr.	Páscoa	9-13 OBS./COOP.	16-20 REGÊNCIAS	23-27 REGÊNCIAS	30
Mai.	1-3 REGÊNCIAS	7-11 OBS./COOP.	14-18 REGÊNCIAS	21-25 OBS./COOP.	[28-31] OBS./COOP.

1 - Mapa de Regências

3.1.1. Aposta na Unidade Didática

Ao longo deste Relatório de Estágio são vários os momentos em que se evidencia a produtividade das intervenções em Unidade Didática e não de forma isolada. A PES desenvolveu-se seguindo alguns princípios didatológicos dos quais destaco, desde já, a integração e a unidade didática.

As unidades didáticas (UD) surgem como unidades de programação e como modelos de organização da prática docente que se constituem por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e de aprendizagem desenvolvidas a partir de uma unidade temática central de conteúdo e através de um elemento integrador, com o intuito de alcançar os objetivos didáticos traçados e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar (Pais, 2013).

Com a criação de UD, o conceito de planificação evoluiu, tornando-se numa entidade global e integrada, na qual elementos e fatores se entrecruzam para formar um todo metodologicamente coerente denominado por percurso de ensino e de aprendizagem (Pais, 2013). Este chega ao aluno sob forma de um conjunto de momentos de aprendizagem que foram refletidos de maneira coerente e sequencial para auxiliar o aluno na construção de conhecimento.

Na elaboração e estruturação das planificações, e respeitando o que é uma perspetiva de ensino integrado, a mestranda concebeu percursos de aprendizagem, fazendo da integração um elemento basilar. A organização da planificação, independentemente do modelo adotado, deve seguir as orientações dos planos anuais e mensais da Escola e do Agrupamento, onde a formanda realizou o estágio; assim como as indicações recomendadas nos Programas das várias áreas disciplinares; deve, também, explicar os tipos de estratégias, atividades, experiências, salientando o papel do professor e as ações dos alunos nas diferentes situações, tal como referem Ribeiro & Ribeiro (1990). Uma vez que, a sequenciação de atividades é um percurso integrado de aprendizagens que os alunos e o professor irão desenvolver em conjunto. O professor no papel de orientador da aprendizagem e o aluno no centro da aprendizagem, com uma postura ativa e motivado para a descoberta.

Deste modo, os percursos de aprendizagem desenvolveram-se “a partir de uma unidade temática central de conteúdo e de um elemento integrador num

determinado espaço e tempo” (Pais, 2011). Porém, sem esquecer as fases de aprendizagem, que se formam, numa primeira fase, com uma abordagem didática em que é feita a ativação do conhecimento prévio dos conhecimentos que os alunos têm acerca do tema abordado, funcionando também esta fase como motivação para as atividades seguintes. Segue-se-lhe a sistematização do conhecimento na qual, através de tarefas, é organizado o conhecimento que se pretende que os alunos obtenham. Sucede a fase da avaliação, que pretende auxiliar o professor a compreender se os alunos atingiram ou não os objetivos inicialmente propostos. Neste ponto, deve realizar-se o reforço do tema abordado, com o intuito de dar uma nova oportunidade de aprendizagem aos alunos que revelaram dificuldades na aprendizagem, e aos que aprenderam dar-lhes a oportunidade de aprofundar conhecimentos.

Em todas as fases deve estar presente o elemento integrador, que pode representar-se segundo diferentes formas. Durante a Prática Supervisionada foi possível utilizar como elemento integrador uma panóplia de textos de diferentes tipologias e documentos de rigor científico e histórico. Estes elementos integradores serviram, para tal como o próprio nome indica, incluir/integrar todos os conteúdos. Assim, podemos concluir, que o elemento integrador “configura-se como elemento de transversalidade que assegura, nas dimensões global e específica, coesão metodológica dos diferentes percursos de ensino e aprendizagem” (Pais, 2011).

Neste sentido, a mestrandia, pretende ao longo deste capítulo descrever vários momentos que fizeram parte de UD idealizadas e planificadas com o principal objetivo de criar uma aprendizagem efetiva nos alunos.

3.2.PRÁTICA EDUCATIVA – ENSINAR APRENDER, APRENDER A ENSINAR

3.2.1. Percursos de ensino- aprendizagem no Estudo do Meio no 1.º CEB e na História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

Com a crescente tendência de contrariar uma aprendizagem passiva, o ensino e a aprendizagem da História passa por aprender a pensar de forma crítica e reflexiva face ao desenvolvimento da sociedade, permitindo ao aluno desenvolver competências de maturidade intelectual. Desta forma, a ênfase da aprendizagem recai sobre o aluno e sobre o papel do professor, evitando uma aprendizagem baseada em técnicas de memorização que não estabelecem qualquer ligação com o presente (Schmidt & Barca, 2009), passando a ser um conjunto de conhecimentos descobertos e (re)construídos o mais autonomamente possível pelos alunos, mediante as atividades que o professor lhe concebe (Félix, 1998).

Conforme as novas orientações psicopedagógicas, mais concretamente o socio construtivismo, que realça a relevância da participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento, o ensino e a aprendizagem reconciliam-se, sendo que o papel do professor e do aluno se complementam (Soeiro, 2003). Assim, o professor passa a ter a postura de orientador, e norteia todo o processo de construção de conhecimentos, com vista a que todos os alunos vivenciem situações de aprendizagem, sendo fundamental a procura de novos instrumentos e estratégias facilitadores dessa aprendizagem. Para isso, o docente deve ter uma postura investigadora e reflexiva sobre as suas próprias práticas educativas, de modo a repensá-las e adequá-las sempre que necessário ao grupo de alunos.

Os alunos deixam, assim, de ser meros recetores da informação que lhes é fornecida, para serem eles próprios a encontrar essa informação, este processo é possível, com a análise de fontes, ao nível da leitura e da interpretação,

competências fundamentais na construção de conhecimentos em História e Geografia de Portugal (H.G.P.) (Proença, 1989). Estas competências (leitura e interpretação) essenciais para a análise das fontes em H.G.P. são igualmente fulcrais na disciplina de Português, o que constitui, um importante elo de ligação entre estas duas áreas do saber e mais uma prova da transversalidade da área de Português.

Desta forma, a mestranda investiu, durante toda a Prática Educativa, em metodologias ativas, em que o aluno se apresenta como o construtor do seu próprio conhecimento, e até numa postura investigativa, pois desenvolveu uma investigação em torno de uma temática ligada a esta área do saber, durante a sua PES.

Antes de procurar perceber como se estrutura a História no currículo do Ensino Básico é necessário compreender as suas finalidades. O ensino da História tem um papel importante na formação social e pessoal do indivíduo, visto que, para além desse reconhecimento, esta disciplina tem como principais finalidades, compreender o presente partindo dos factos do passado; promover a manutenção da memória coletiva; desenvolver a capacidade de análise de fontes e aquisição de hábitos de rigor e desenvolver uma atitude reflexiva, crítica e argumentativa (Félix, 1998). Neste sentido, o contacto com momentos que sejam facilitadores de aprendizagem histórica, através de uma dramatização, do visionamento de um filme, de visitas de estudo a locais históricos, de consulta de *sites* históricos, entre outros, pode auxiliar a alcançar essas finalidades e no desenvolvimento de competências de compreensão e análise de informação; de localização no tempo e no espaço; de desenvolvimento de espírito de respeito e sentido de preservação pelo património cultural; de apresentação de ideias e pontos de vista de forma rigorosa e fundamentada, uma vez que o objetivo do ensino da História não é que o aluno decore os factos, mas que seja capaz de desenvolver um conjunto de capacidades, de que necessita para compreender o presente e analisá-lo criticamente.

De modo a cumprir as finalidades e competências propostas, o docente deve conhecer, explorar e sustentar a sua prática pedagógica através dos normativos legais que norteiam esta área do saber.

A disciplina de História, em Portugal, apresenta-se a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com a designação de História e Geografia de Portugal, sendo

que no 1.º Ciclo se mostra como uma área disciplinar não autónoma, que se articula com as Ciências Naturais, designado por Estudo do Meio.

Relativamente ao 1.º CEB, o Programa de Estudo do Meio (PEM), caracteriza-se por uma estrutura aberta e flexível, que permite ao professor articular e gerir os conteúdos de forma mais adequada e mais ajustada ao seu contexto. O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente o de Estudo do Meio, agrega conteúdos relativos ao meio natural, social e cultural.

Espera-se que a criança adote uma postura ativa ao longo de todo o seu percurso e que desenvolva a capacidade de investigar, descobrir, aprender de forma significativa. No 1.º CEB e consoante o exposto no PEM, o meio local é o espaço privilegiado, uma vez que a faixa etária assim o exige, já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta (Ministério da Educação, 2004).

Relativamente ao Programa de História e Geografia de Portugal (PHGP), este ostenta as finalidades do ensino da História e Geografia e os objetivos gerais que visam os domínios dos valores, das capacidades e dos conhecimentos, estando os seus conteúdos organizados em torno de três temas principais (Ribeiro et al., 2013). No 2.º Ciclo é possível o desenvolvimento de conhecimentos e competências já adquiridas no 1.º Ciclo, sendo essa uma das características do Programa Curricular, o seu cariz progressivo.

As Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal encontram-se organizadas, em cada ano de escolaridade, por domínios, sendo previsto a leção de três domínios em cada ano escolar. Esses domínios encontram-se dissociados em subdomínios que se concretizam em objetivos gerais, os quais se especificam em descritores de desempenho.

Para uma melhor organização das ideias e sua fundamentação, através dos documentos legais que norteiam esta área do saber, foi fundamental a construção de uma planificação, que se caracterize pela flexibilidade, numa tentativa constante de adequação aos diferentes ritmos e necessidades dos alunos (Fabregat & Fabregat, 1991). Considera-se, deste modo, a planificação um instrumento guia para o professor no qual são realizadas escolhas que pretendem proporcionar experiências significativas aos alunos e que permite organizar os conteúdos a abordar de forma gradual e com evolução.

As aulas planificadas em todas as áreas do saber foram caracterizadas pela sequência que lhes foi dada através da criação de Unidades Didáticas que

permitiram uma organização de aulas em torno do mesmo tema de forma consistente e não superficial, limitada a uma só aula.

Ademais, na conceção das UD, para além de a mestranda ter tido em conta o Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB e o Programa e Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, procurou contemplar os momentos considerados fundamentais de uma aula, tais como a motivação, desenvolvimento e a consolidação.

Motivação

O momento inicial da aula, denominada motivação, possui extrema importância, dado que é por meio deste que se consegue despertar a curiosidade dos alunos, desde o início da aula, levando-os a aprender através da criação de expectativas e estímulo de curiosidades (Peterson, 2003).

A par do que foi referido, e considerando o objetivo estabelecido, a professora estagiária, optou por recorrer a várias estratégias, as quais passaram pelo recurso a músicas, excertos de filmes ou reportagens, pela inclusão de aplicações tecnológicas para introdução do tema das aulas e pela procura de elementos que, espalhados estrategicamente na sala de aula, davam pistas para a descoberta do tema a abordar.

Relativamente ao 1.º CEB, a mestranda destaca o momento de aprendizagem inserido na UD “O sonho de um homem...”³ (cf. Anexo L) que se centra no tema “A Formação do Reino de Portugal”. Desta forma, foi escrito no quadro da sala a expressão “O conquistador” com as suas letras baralhadas e juntas. Em seguida os alunos foram desafiados a descobrirem a expressão presente no quadro ao que os alunos conseguiram rapidamente desconstruir as letras e formar a frase pretendida, associando de imediato a mesma ao Rei D. Afonso Henriques. Assim, com base nesta pista, os alunos da turma do

³ Para a maioria das unidades didáticas, a mestranda optou por elaborar títulos criativos que constituíssem um fio condutor e a guiassem na seleção de textos e na planificação de atividades.

4.ºano conseguiram, de forma entusiasta e desafiadora, descobrir o tema da sua própria aula.

Na UD “À conquista do mar!” (cf. Anexo M) a professora estagiária realça a visualização de um vídeo sobre os mitos e lendas do “mundo desconhecido”. No final da visualização do vídeo foi realizado um breve diálogo, que procurou compreender que emoções foram sentidas pelos alunos na visualização do vídeo. Note-se que, a maioria dos alunos, ao longo da visualização do vídeo, expressaram-se com recurso a interjeições que demonstravam a sensação de medo. A professora estagiária pretendia com a projeção deste vídeo promover o desenvolvimento da sensibilidade por parte dos alunos, face ao conteúdo que seria posteriormente abordada. Em seguida, foi realizada uma chuva de ideias a partir da expressão “mundo desconhecido” que, visava principalmente compreender as conceções prévias dos alunos relativamente a esta temática. Todas as ideias foram anotadas no quadro e exploradas através de um diálogo em grupo-turma, por forma a valorizar o aluno e as suas conceções. Importa referir a importância de o aluno poder expressar-se em sala de aula, de forma a questionar o seu próprio conhecimento.

Ainda no 1.º CEB, evidencia-se o momento de motivação inserido na UD “O problema dinástico” (cf. Anexo I) que se centra no tema da morte de D. Fernando e o problema de sucessão. Assim, foi projetada uma imagem alusiva a uma estátua que se encontra no Mosteiro da localidade, onde se insere a Escola do 1.º CEB, a partir da imagem foi realizado um diálogo orientado pela professora estagiária através da colocação de várias questões que pretendiam aferir os conhecimentos prévios dos alunos acerca deste conteúdo, visto que D. Fernando casou na localidade onde se inseria a Escola. Através do diálogo orientado pela mestranda foi possível constatar que só dois alunos conheciam a estátua, porém nenhum tinha conhecimento de quem se tratava. Deste modo, foi fundamental focar as questões para os pormenores que a estátua apresentava – as mãos dadas entre D. Fernando e D. Leonor Teles; as vestes usadas por ambos e a coroa posicionada na cabeça de D. Fernando simbolizando o poder, a fim de orientar o aluno para a descoberta dos conhecimentos pretendidos. Este momento de aprendizagem teve como finalidade dar primazia ao estudo do concreto, como ponto de partida para o abstrato; na tomada de consciência da realidade que rodeia o aluno e no facto de a história da sua localidade se articular com a história nacional.

Já no 2.º CEB, a mestranda realça como momento de motivação, a atividade inserida na UD “ À descoberta da Sociedade Medieval” (cf. Anexo N) que se centra no tema “A Sociedade Medieval”. Assim, foi criada uma pirâmide em grande dimensão (cf. Anexo N.1), para caracterizar a Sociedade Medieval e foram escritas palavras em pedaços de cartolinas, que se encontravam estrategicamente espalhadas pela sala de aula, associadas ao tema da aula. Os alunos começaram logo a dar ideias sobre o que eram os materiais mesmo antes de serem questionados, o que revela a motivação já existente por parte do grupo-turma que se mostraram já envolvidos na aula. Note-se que a exploração dos recursos utilizados na motivação propiciou a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, com recurso ao diálogo, sendo que esses conhecimentos foram integrados nas atividades procedentes. A este respeito Félix (1998) refere que os conhecimentos prévios dos alunos são cruciais na construção de um novo conhecimento, sendo dever do professor estimular os alunos a exporem as suas conceções prévias, a fim de alcançarem conceitos históricos mais formalizados.

Reconheço, de igual modo, que a partir da qualidade dos materiais foi possível envolver alunos com mais dificuldades e que, geralmente, não participam nas tarefas, o que comprova que a presença de novos e diferentes materiais em sala de aula estimula o aluno para uma postura mais ativa.

Desenvolvimento

Após o momento de motivação, segue-se o desenvolvimento da aula que se caracteriza, como já foi referido anteriormente, pelo momento onde são trabalhados a fundo os conteúdos programáticos e onde se constroem os conhecimentos. A este propósito Roldão (1993) avança que ensinar consiste em utilizar meios e estratégias que levem alguém a aprender. Como tal, para os vários momentos de desenvolvimento das intervenções planificadas, a professora estagiária procurou aplicar estratégias adequadas aos conteúdos em questão e às características do grupo de crianças. Com esse objetivo em mente, procurou-se promover a aquisição dos conceitos por meio de uma abordagem construtivista, com recurso a fontes históricas diversificadas. Destaca-se assim a importância do docente se envolver em processos de pesquisa, com o intuito

de encontrar e criar recursos que promovam o desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos (Roldão, 1993, p. 45).

Assim, no que concerne ao 1.º Ciclo destaco o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na visualização de um vídeo, feito pela professora estagiária. De acordo com Proença (1990, p. 28) “o audiovisual permite levar para a aula aquilo que é impossível observar diretamente (...) e permite clarificar e organizar noções e conceitos”. Este vídeo trata o conteúdo da formação de Portugal e o início da primeira dinastia portuguesa, abordando os acontecimentos mais importantes desta fase. Com a ajuda deste recurso didático pretendeu-se que os alunos registassem várias informações. Desta forma, a mestranda, primeiramente, forneceu instruções no sentido de orientar a escuta, nomeadamente as batalhas mais importantes, as adversidades existentes, e os factos históricos de relevo e, somente após estas indicações, é que os alunos procederam à audição do vídeo, registando posteriormente, os aspetos destacados no caderno (Amor, 2003). A metodologia de escuta ativa aplicada nesta atividade está ligada ao trabalho com o domínio da oralidade no ensino do Português. Porém, importa referir a importância desta atividade no envolvimento do aluno na construção da sua própria aprendizagem, visto que este assume uma postura ativa no desenvolvimento do conhecimento ao analisar e seleccionar criteriosamente as informações visualizadas. A memorização e posterior reprodução de informação através da aplicação do vocabulário correto da disciplina é uma das capacidades que deve ser desenvolvida na disciplina de História e que se procurou, também, desenvolver na realização desta atividade. A partir deste momento de aprendizagem foi possível criar um bilhete de identificação de D. Afonso Henriques em que constava a informação recolhida e posteriormente discutida. A discussão dos dados foi realizada oralmente, em grande grupo, procurando verificar se todos realizaram a tarefa com sucesso e com a finalidade de desenvolver a criação de um discurso claro por parte do aluno.

Relativamente ao 2.º Ciclo, salienta-se o momento de desenvolvimento, dedicado à exploração do tema “ A Sociedade Medieval”. A mestranda realizou vários momentos de trabalho recorrendo a fontes históricas como parte integrante e fundamental na construção do conhecimento histórico. A mobilização de fontes históricas em sala de aula foi realizada de forma pertinente e com o objetivo de desenvolver procedimentos de indagação,

investigação e explicação multicausal (Proença, 1989, p. 126). A análise e discussão das várias fontes históricas realizou-se em grande grupo, recorrendo a um diálogo orientado por questões previamente pensadas pela professora estagiária e no cruzamento com outros recursos didáticos. A professora estagiária optou por abordar os conteúdos numa integração entre a exposição e o diálogo onde o professor “intercala a exposição com perguntas para que, através de um diálogo orientado, vá conduzindo o aluno à descoberta dos conhecimentos que pretende transmitir” (Proença, 1989, p. 125). O diálogo deve ser valorizado nas aulas, seja o diálogo entre professor-aluno ou mesmo o importante diálogo entre aluno-aluno. Isto porque, os alunos possuem já conhecimentos que são reformulados e ampliados no confronto com novos saberes. É através do contacto com as ideias prévias dos alunos que o professor pode criar oportunidades de aprendizagem, aumentando o envolvimento e o interesse do aluno pela aprendizagem. Além disso, os alunos sentem que as suas ideias e saberes prévios são valorizados, envolvendo-se mais em cada momento, conferindo às aprendizagens mais significado e relevância (Schmidt & Garcia, 2006).

Assim, paralelamente à análise das fontes históricas, os alunos teriam que preencher uma pirâmide de grande dimensão exposta na sala. A pirâmide em cartão constitui um material síntese e compilador dos conhecimentos que iam sendo construídos ao longo deste percurso de aprendizagem. Este produto que nasce do desenvolvimento da exploração de vários documentos e recursos didáticos promoveu o envolvimento do aluno na construção do seu próprio conhecimento. A este propósito, importa referir, o cuidado de não ter sido levado um material construído pela mestrandia, com a finalidade de implicar o aluno no processo de ensino e aprendizagem. No fim, a pirâmide devia conter de forma hierarquizada todos os grupos sociais correspondentes à sociedade medieval, incluindo os direitos e deveres de cada um deles. Através deste momento de aprendizagem foi possível desenvolver competências, nomeadamente, o espírito crítico, a análise rigorosa e o poder argumentativo do grupo de alunos.

Consolidação

No momento final da aula, correspondente à consolidação, o jogo constituiu a estratégia pedagógica privilegiada, uma vez que se afigura como uma atividade de aprendizagem estimulante e envolvente, mas também porque constitui uma forma de reforçar conteúdos já trabalhados e até de refletir acerca de alguns aspetos que possam não ter ficado tão bem consolidados durante o decurso da aula. Assim, este foi um recurso utilizado, quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB, recorrendo-se às TIC para a sua concretização. Destaco no 1.º Ciclo, o jogo *online*, o *FlashCards*, que consiste num jogo rápido de perguntas e respostas, em que pode ser resumido todo o conteúdo explorado em aula, tendo a professora estagiária oportunidade de observar quais os pontos que ficaram pouco esclarecidos nos seus alunos. Ao longo da realização destes jogos, a mestranda constatou a existência de uma grande predisposição, por parte de todos os alunos, para participar e demonstrar os conhecimentos que já possuíam acerca do conteúdo em questão.

A professora estagiária evidencia o momento de consolidação da UD “À conquista do mar!” (cf. Anexo O) em que se pretendeu que os alunos organizassem os acontecimentos explorados ao longo da aula numa tabela. Para isso, foram distribuídas etiquetas com as datas e os acontecimentos e, sugerido aos alunos a organização dos acontecimentos por ordem cronológica, associando-os às datas em que ocorreram. Habitualmente, os alunos tem uma grande dificuldade em situar no tempo e no espaço os acontecimentos, desta forma pretendeu-se com esta atividade desenvolver e estruturar noções de tempo e simultaneamente a identificação dos factos ligados à História de Portugal.

Já no 2.º Ciclo, a professora estagiária, salienta a criação de esquemas-síntese através de um diálogo em grande grupo, orientado pela mestranda, tendo por base um conjunto de questões que auxiliaram não só a organizar mentalmente todos os conhecimentos adquiridos em aula, como também, um recurso auxiliador ao estudo dos conteúdos, por parte dos alunos. A realização destes esquemas-síntese desenvolve capacidades determinantes nos alunos tais: a compreensão da informação explorada; a recolha e seleção da informação tratada em aula; a descrição de acontecimentos históricos; a apresentação de modo claro e legível dos factos aprendidos; a utilização

correta do vocabulário da disciplina e, a construção estruturada do conhecimento. Refere-se, ainda, a importância dos momentos de registo para a consolidação das aprendizagens, bem como para evitar uma aula vinculada essencialmente pela oralidade, já que sem este tipo de tarefa o conhecimento acaba por dissipar-se. Optou-se por fazê-lo em vários momentos ao longo das aulas e não só neste momento específico, levando os estudantes a acompanhar todo o processo de construção de conhecimento.

3.2.2 Português no 1.º CEB e no 2.º CEB – os domínios do Português nos percursos de aprendizagem

A aprendizagem do Português influencia as relações que os alunos estabelecem com o outro e o mundo, contribuindo para a “progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas” (Reis et al., 2009, p. 12). Para além disto, uma competência ao nível da língua materna revela-se de grande importância em todo o processo de aprendizagem (Reis, et al., 2009, p. 12), uma vez que, a nossa língua, que neste caso é o Português se constitui como o instrumento essencial de acesso a todos os saberes e sem o seu domínio, inclusive no plano oral e escrito, esses saberes podem não ser adequadamente apresentados.

Normalmente a aprendizagem da língua é iniciada de modo natural em ambiente familiar e desempenha um papel basilar na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida (Reis et al., 2009). Contudo, apesar de os alunos antes de iniciarem o seu percurso escolar já serem capazes de ouvir e falar, é função do Ensino Básico desenvolver bons falantes, leitores críticos e escreventes eficazes e corretos, isto é promover a preparação básica para uma vida social e profissional no futuro (Reis & Adragão, 1992).

Deste modo, há um caminho a percorrer para a melhoria da competência comunicativa do estudante, onde é fundamental desenvolver os seus conhecimentos e as suas competências para que saiba adequar os usos linguísticos e comunicativos, fazendo com que estes usem apropriadamente os

códigos linguísticos e os seus diferentes registos, de acordo com as características da situação ou do contexto de comunicação, uma vez que “a competência comunicativa é aquilo que um falante necessita saber para comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente significativos (Gumperz e Hymes, in Lomas, 2003, p.16).

Tudo o que foi referido consagra, assim, o princípio da transversalidade da disciplina de Português, assumido perante todo o currículo. Nesse sentido, o docente tem o papel de segundo Amor (2006, p. 13):

“ suscitar e organizar situações, propor actividades, disponibilizar recursos que proporcionem uma apropriação mais eficaz, não apenas orientada para os usos funcionais da palavra, na satisfação das necessidades comunicativas imediatas, mas para a consciência e fruição integral da língua”.

Assim, para o desenvolvimento harmonioso da competência comunicativa e, por conseguinte, para alcançar a mestria linguística na língua materna, Emília Amor (2006, p. 27) aponta a necessidade da aula de Português incidir em “objetivos de aprendizagens relativos aos quatro domínios de aptidões: ouvir, falar, ler e escrever” segundo os quais se organizam os documentos reguladores da prática educativa.

O ensino da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico estrutura-se à luz do Programa e das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Ambos os documentos encontram-se em articulação, porém no Programa são definidos os conteúdos por ano de escolaridade de forma hierarquizada e sequencial, enquanto as Metas Curriculares definem ano a ano os objetivos a atingir, e os conhecimentos e capacidade a adquirir e desenvolver pelos alunos (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). As Metas Curriculares auxiliam, o docente, numa visão mais objetiva do que se pretende alcançar ao longo dos vários anos, permitindo a concentração no que é essencial (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012).

Como referido anteriormente, os dois documentos supracitados que auxiliam na estruturação desta área do saber estão organizados em quatro domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Introdução à Educação Literária (nos 1.º e 2.º anos do 1.º CEB) ou Educação Literária (nos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB e no 2.º CEB) e Gramática (Buescu et al., 2015).

Embora estes documentos confirmem rumos pedagógicos a seguir, ambos permitem ainda ao professor uma gestão flexível e a livre adequação aos contextos, sendo este o principal responsável na construção da prática pedagógica da professora estagiária, dado que a sua ação visou a desenvoltura dos objetivos presentes em cada domínio e é partindo destes que se passará a descrever a prática realizada.

Torna-se, ainda, pertinente referir que, a exploração destes domínios não surgiu de forma isolada, visto que, para além de possuírem características distintas entre eles, todos se implicam e relacionam, devendo estar em permanente comunicação, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento da mestria linguística.

Para a realização estruturada e organizada de todas as UD foi imprescindível a criação da planificação, que se constitui como um instrumento de trabalho importante e objetivo, na medida em que ajuda a estruturar a aula, assim como a organizar e sistematizar as ideias, tendo em conta os diferentes domínios linguísticos. É essencial não considerar a planificação como um documento fechado pois, deve ser alvo de reformulações sempre que necessário e tendo em conta o desenrolar da prática educativa.

A mestranda, na planificação das aulas teve sempre como elemento-chave um texto que podia ser literário ou não literário, pois concorda com a opinião que “o texto e a sua leitura (...) como momento fundamental e fundamentante” (Sousa, 1989, p. 14) numa aula de Português, sendo em torno deste recurso didático que a aula se deve construir, estando todas as tarefas associadas a esse mesmo texto como se de uma teia se tratasse. Este recurso permite criar um fio condutor que dará sentido às várias atividades idealizadas ao longo das aulas.

Esta relação próxima dos estudantes com textos literários é de extrema importância no seu desenvolvimento (Reis et al., 2009). Deste modo, a mestranda procurou criar planificações diversificadas no que respeita aos domínios a serem trabalhados, mas também em proporcionar o contacto com diversos textos literários e não literários uma vez que "a diversidade e a riqueza das situações e dos processos de aprendizagem" (Amor, 2001, p. 44) contribuem para criar significado à aprendizagem.

Foi com a finalidade de conceber aprendizagens significativas nos alunos que, a partir destes pressupostos, a mestranda planificou e desenvolveu a sua prática pedagógica na área disciplinar de Português.

Assim sendo, encontra-se, em seguida uma exploração de cada domínio trabalhado em sala de aula.

Oralidade

De acordo com Amor (2003), Lomas (2003) e Tavares (2007), os professores partem do princípio de que ao promoverem o discurso oral estão a trabalhar a oralidade, o que na realidade não acontece e incorre-se na falácia de afirmar que a Oralidade é o domínio do Português mais trabalhado. Por outro lado, cai-se no erro de pensar que o aluno com facilidade domina a língua falada, até antes da sua entrada na Escola, o que pode concluir, erradamente, que o papel da Escola não é desenvolver e estruturar a sua aprendizagem mas reconhecer que existe (Amor, 1993, p. 62).

Desta forma é exigido ao professor a reflexão e modificação da sua prática pedagógica com o propósito de a melhorar e de explorar o verdadeiro significado do oral, que se constitui como a “capacidade, própria do homem como espécie, de comunicar por meio [...] [d]as línguas” (Lugarini, 2003, p. 110). Deste modo, e para que esta comunicação seja possível, o ser humano tem de compreender o que ouve e expressar-se de forma a transmitir a mensagem ao outro.

A oralidade é um momento de transmissão de conhecimentos, na sala de aula, pois é o momento essencial de ensino e aprendizagem, uma vez que nela se faz habitualmente a primeira abordagem a um determinado tema. Sendo nestas abordagens, várias vezes ouvido os pontos de vista dos alunos, e as suas ideias, levam o professor a ter uma diferente perspetiva sobre determinado assunto. A visão do aluno é bastante importante e acaba, muitas vezes, por nos enriquecer como profissionais. Numa sala de aula, a interação é muito importante, dado que a troca de ideias, o debate, a expressão de uma opinião, contribuem para consolidar o conhecimento (Amor, 2006). Para além disso, é essencial que o indivíduo tenha a noção de que o contexto influencia a sua postura, o modo como fala e o vocabulário utilizado.

O domínio da oralidade, tal como o domínio da escrita, está dependente de uma intencionalidade comunicativa que pode servir para ouvir e interagir (escuta ativa), dominar a palavra ou utilizar técnicas de comunicação (exposição, entrevista, debate e mesa-redonda) (Amor, 2006). Desta forma, o professor deve desenvolver situações favoráveis para o ensino dessas competências, na prática pedagógica pretendeu-se o desenvolvimento de atividades neste âmbito. A título de exemplo, refere-se a atividade de escuta ativa desenvolvida numa das aulas lecionadas, que se intitulava “ Vamos conhecer um escritor ...” que fazia parte da UD intitulada “Imaginar para sonhar. Sonhar para criar” (cf. Anexo P), em geral a turma mostrou-se interessada e motivada com esta atividade. Este exemplo de escuta ativa implica, segundo Amor (2006, p. 72), “um esforço de audição atenta, centrada na deteção e compreensão dos aspectos globais e parcelares da mensagem”.

A atividade desenvolvida incidiu na leitura de uma entrevista ao escritor Manuel António Pina. Esta apresentou-se em suporte digital e formato escrito e foi retirada do Jornal de Notícia (JN), a entrevista tinha no seu interior informações pessoais e profissionais do escritor Manuel António Pina. A exploração da entrevista teve como principal objetivo desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter a informação mais importante, a desenvolver conceções sobre o escutado e a produzir enunciados orais conforme o contexto específico.

Este exercício de escuta ativa é marcado por três momentos: pré-audição, audição e pós-audição. No primeiro momento, são fornecidas indicações sobre o tema do que se vai ouvir, bem como indicados os objetivos da tarefa e referidas as passagens-chave do que vai ser ouvido, no sentido de orientar os alunos para a audição e de facilitar a atenção e a concentração logo dá-se resposta às seguintes questões: por que se ouve? O que se espera? O que já sabem?; já no segundo momento, espera-se uma atenção ativa, por parte dos alunos, e a memorização daquilo que ouviram, sendo que este momento pode ser repetido; por último, no terceiro momento, o objetivo prende-se com a verificação da compreensão e com a integração do que ouviram noutras atividades (Amor, 2003). Cada aluno possuía um guião, previamente distribuído pela professora estagiária, que continha várias informações importantes a reter na audição da entrevista e onde os alunos deviam anotar as informações recolhidas nas audições realizadas (cf. Anexo P.1.). As

“audições sucessivas” que orientam a realização deste exercício de escuta ativa são fundamentais para o êxito da atividade. De acordo com (Amor, 2006) é essencial que o recetor desenvolva um esforço de audição, isto porque, a atitude inerente ao saber ouvir é o saber escutar.

Considera-se que a orientação da atividade através de um guião revelou-se importante na organização do pensamento e discurso das crianças. Porém, sendo esta uma atividade com várias etapas essenciais, para as quais é necessário tempo, por vezes ajuda na perda de dinamismo da aula. Desta forma, a professora estagiária optou por levar etiquetas com as várias respostas às perguntas colocadas, sendo no final colado pelo aluno a etiqueta no local correto com o intuito de diminuir o tempo gasto e para tornar a atividade mais dinâmica e motivadora.

Outro momento em que o domínio da oralidade esteve presente aconteceu no 2.º Ciclo com a visualização de um vídeo clip dos Codplay “Up&Up” (cf. Anexo Q), seguido de um diálogo em grande grupo em torno da compreensão do mesmo. Neste momento de exploração e compreensão do observado, o professor desempenha o importante papel de mediador. Note-se, assim, a preocupação em orientar um diálogo em torno de questões que auxiliem a compreensão e a exploração das opiniões dos alunos que permite, igualmente, que os alunos exponham as suas ideias sem medos e os coloque como centro da sua própria aprendizagem. Desta feita, pretendia-se que o aluno fosse capaz de antecipar o conteúdo da aula e conseqüentemente associar o título dado à unidade didática. De forma a estruturar as ideias, a professora estagiária registou no quadro as opiniões dos alunos, para que nenhuma ficasse de parte e para no final ser feita uma análise geral às ideias de todos os intervenientes.

Assim, procurou-se que, no domínio da Oralidade, os alunos fossem capazes de “saber escutar e compreender o discurso expositivo” conseguindo, seleccionar informação a partir da qual retêm o necessário, assim como a utilização de recursos prosódicos e de voz adaptados à finalidade comunicativa.” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, 54).

Leitura

Compreendendo agora a Leitura e a Escrita, que se constituem num só domínio, revelando deste modo uma intrínseca ligação e uma estreita harmonia, estes serão abordados separadamente, para que se compreenda mais concretamente o que foi dinamizado no âmbito de cada um deles.

Relativamente à Leitura, pode afirmar-se que é um ato complexo, pois engloba em si diversos atos: linguístico, cognitivo, social e afetivo. Ler é um processo lento e complexo que exige tempo, preparação e intencionalidade.

Neste seguimento, e assumindo-se a leitura como um momento fulcral da aula de Português e tendo em conta que qualquer aula de Português deve ser trabalhada a partir de um texto, todas as aulas incluíam momentos de leitura, ora por parte do professor, ora por parte dos alunos.

Nos primeiros anos de escolarização, é fundamental que os alunos tenham um modelo de leitura, ou seja, ouvirem “ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura” (Reis et al., 2009, p. 63). Sendo que, para além da leitura modelo, as fases da leitura devem ser respeitadas. As fases, em que a leitura se processa, são três: pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura.

A fase de pré-leitura permite uma visão imediata e global da obra, fazendo uma apreciação do conteúdo, da sua complexidade e do interesse da mesma; assim sendo, nesta fase o professor deve evocar conhecimentos prévios necessários à contextualização e ao aprofundamento da leitura. A fase da leitura propriamente dita deve ser orientada de acordo com a natureza da obra em questão. Na fase pós-leitura é feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo do texto: o interesse da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspetivas apresentadas para o tema. Ou seja, procura-se refletir de forma completa sobre a obra (Amor, 1993).

Sendo assim, antes da leitura propriamente dita é necessário explorar os elementos paratextuais, antecipar factos, criar expectativas, isto é, predispor o aluno para a leitura, levantar os conhecimentos prévios e conferir intenções para a leitura (Colomer & Camps, 2002).

De entre os diversificados momentos de pré-leitura planificados destaque o elaborado no 1.º Ciclo na UD “Palavras, para que vos quero ...” (cf. Anexo R)

no primeiro momento de introdução à obra *O Ladrão de Palavras*, de Francisco Duarte (2006) e de Alain Corbel (ilustrador).

Ramos (s/d), no portal da Casa da leitura, menciona que esta obra de modo simbólico, mas acentuadamente adequada, conta questões ligadas à falta de liberdade de expressão e à importância da palavra como constituinte estimulador do mundo. Deste modo, a mestranda reconhece uma ligação desta obra literária ao conteúdo de História de Portugal “O 25 de Abril”, contudo não foi possível realizar esta ligação na Prática Pedagógica, uma vez que aquando esta intervenção os conteúdos de História de Portugal ainda estavam num tempo anterior ao 25 de Abril, o que impossibilitou a criação de uma ligação a este tema.

Tencionando-se estimular o interesse dos alunos para a obra e, concomitantemente levá-los a efetuarem previsões sobre o conteúdo literário, a atividade de pré-leitura inspirada na caixa literária (Yopp & Yopp, 2006), denominou-se saco de tecido, no qual se introduziu algumas ilustrações da obra.

Apresentado o saco de tecido à turma e esclarecido o propósito da atividade, as ilustrações foram sendo retiradas de dentro do saco uma a uma, por um aluno, e afixadas no quadro de giz. À medida que cada ilustração ia sendo retirada os alunos, em grande grupo, tinham de a descrever, tentando antecipar o que estaria a acontecer. A atividade foi muito interessante, contudo, no futuro a mestranda irá optar pela projeção das várias ilustrações de forma a ser observada com clareza por todos os alunos, uma vez que a ilustração em fotocópia, por vezes, não é suficientemente nítida para os alunos mais distanciados do quadro. Ainda assim, foi aliciante observar e perceber, no decorrer da atividade, as descrições que os alunos iam realizando de cada ilustração, as relações que iam estabelecendo entre as diferentes ilustrações e, por vezes, a necessidade de ir adequando as suas previsões à medida que as mesmas iam sendo apresentadas.

Com esta atividade, procurou-se valorizar as interpretações que os alunos iam construindo acerca das diferentes ilustrações demonstrando, que todos tem oportunidade de expor as suas ideias em sala de aula e, simultaneamente tentou-se consciencializá-los para o facto de existirem várias interpretações para uma mesma ilustração, visto que estas são reconstruções pessoais daquilo

que o ilustrador procurou transmitir, onde, naturalmente interagem os conhecimentos, as ideias e as experiências de cada um.

As atividades de pré-leitura continuaram com a exploração dos elementos paratextuais da obra. Pretendendo-se incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre o conteúdo literário, assim como conferir as previsões anteriores com a nova informação e ativar conhecimentos prévios. Esta atividade foi explorada, através do diálogo e da colocação de questões orais dos elementos paratextuais da obra, nomeadamente a capa, o título, a contracapa, as guardas iniciais e finais.

Considera-se ter-se proporcionado aos alunos um percurso de consciencialização dos elementos paratextuais da obra e das informações que estes podem incluir relativamente ao conteúdo da mesma. Atendendo que os elementos paratextuais interferem na leitura, contribuindo para a formação de expectativas (Ramos, 2010).

Neste sentido, pensa-se que o diálogo estabelecido foi profícuo para os alunos, dado que proporcionou aos mesmos uma oportunidade de partilha com a turma acerca das suas experiências e conhecimentos, o que favorece a participação oral, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, e consequentemente permitiu aos alunos com uma competência enciclopédica menos desenvolvida beneficiar da partilha das ideias dos seus colegas, alargando os seus conhecimentos (Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009).

Finalizada toda a exploração dos elementos paratextuais, e, desta forma, as atividades de pré-leitura, foi visível o interesse e a curiosidade dos alunos para lerem a história, demonstrando querer saber se as suas ideias eram ou não coincidentes com o conteúdo da mesma. Assim sendo, a mestrandia considera ter desenvolvido alguns dos objetivos determinados na literatura para as atividades de pré-leitura, especificamente a estimulação do interesse e curiosidade dos alunos pela obra; a ativação de conhecimentos prévios dos alunos; e a definição de um objetivo de leitura.

Para a segunda fase em que se processa a leitura, designada leitura propriamente dita (Amor, 1993) foram planificados vários momentos entre eles, a leitura em voz alta pela professora e a leitura silenciosa pelos alunos que segundo o documento Orientações para Atividades de Leitura, esta modalidade de leitura revela-se vantajosa para os alunos, pois ouvir ler com a entoação correta proporciona um bom modelo para a leitura pessoal e uma

melhor compreensão e adesão ao livro e ao ato de ler. Outro dos momentos de leitura planejados foi a leitura em coro e a de diferentes tipos de leitura, ou seja, (ler a rir, a chorar, a imitar um robô, ler de forma lenta, ler mais rápido, ler a cantar, ...) acompanhada de gravação e posterior audição, estas modalidades de leitura em sala de aula, permitem estabelecer laços entre os alunos, suscitam a ajuda, a promoção do lado lúdico a autoavaliação e a autocorreção através da audição da sua própria leitura (Orientações para Atividades de Leitura, ME, 2008, p. 38).

No que se refere à terceira fase do processo de leitura designada Pós-leitura (Amor, 1993), onde se torna premente confrontar as expectativas iniciais dos estudantes e refletir acerca do que se leu, subsistem uma diversidade de atividades de compreensão da leitura. Porém a rotineiramente utilizada nas aulas de Português é a colocação de perguntas, que apesar de todas as controvérsias, é inegável a sua relevância antes, durante e depois da leitura. Portanto, a questão em análise não é se os professores devem fazer perguntas, mas como, quando e onde devem fazê-las (Giasson, 1993).

Neste sentido, pretendeu-se criar perguntas de exploração da obra que privilegiassem a visão do aluno, o desenvolvimento do sentido crítico, reflexivo e da sua autonomia, visto que cada leitor é construtor dos sentidos do texto, a partir do seu conhecimento prévio. Com esta opção metodológica não se pretendia apenas testar o seu conhecimento, mas também desenvolvê-lo através do desenvolvimento das suas aptidões. Nestas linhas, a professora estagiária optou pela exploração dos textos através da criação de esquemas, que auxiliassem os alunos a construir e organizar conhecimentos a partir das informações recolhidas. Os esquemas eram realizados em três fases: discussão em grande grupo, em que o professor tem o papel de mediador da discussão através da criação de perguntas relevantes para o seguimento da mesma; o preenchimento autónomo do esquema pelo aluno (entregue previamente em fotocópia) e o confronto entre o discutido e o registado.

Numa tentativa de desenvolver um modelo construtivista, é importante criar situações de aprendizagem e foi neste sentido que foram realizadas as questões apresentadas, de forma a confrontar os alunos com um problema e estabelecer um diálogo onde estes incorporam mais do que uma alternativa.

Escrita

Direcionando mais especificamente o olhar para o Domínio da Escrita, porém sem nunca esquecer a ligação entre este e o Domínio da Leitura é notório o destaque dado à escrita, assumindo-se esta, a par da leitura, como a aprendizagem primordial de toda a escolarização. Uma vez que, o desenvolvimento da comunicação escrita é uma exigência que a sociedade atual impõe à Escola. Face ao modo de vida da sociedade contemporânea, há uma necessidade premente do desenvolvimento da capacidade de escrita, visto que a escrita apresenta diversas funções no quotidiano de um cidadão. Refletindo sobre estas funções, e atendendo à evolução tecnológica sentida, constata-se que a escrita é um meio de comunicação privilegiado no contacto com o outro e em muitas situações o único possível. Desta forma, torna-se pertinente mencionar que através da PES foi possível observar que o Domínio da Leitura e da Escrita são os mais trabalhados em sala de aula, sendo este paradigma de subvalorização o menos correto, visto que a formação do individuo deve visar na sua formação integral, todavia este não é o único erro que permanece na prática pedagógica, quando se verifica que esta valorização da escrita é assumidamente um ato avaliativo. Como refere Amor (2006, p. 114), “o aluno escreve, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita”.

Em contexto escolar pratica-se, grande parte das vezes, um não planeamento da redação, imperando a improvisação. A liberdade absoluta, neste contexto, é sinónima de confusão e pouco trabalho do professor titular que deve ser consciente da dificuldade desta tarefa. Os alunos são incessantemente confrontados com uma folha em branco, sem saber como começar nem que atividades linguísticas e cognitivas operar. Estas situações podem ser melhoradas, através do planeamento prévio, por parte do docente dado que, o papel do professor é definir a tarefa e o produto esperado, desbloquear os alunos, auxiliá-los na concentração e impregnar o imaginário. Pois, escrever não é um dom, mas sim, um trabalho persistente e natural, pelo que a escrita requer um planeamento específico, treino progressivo, intencionalidade e faseamento (Figueiredo, 1994).

Segundo Emília Amor (2006) escrever é uma atividade intencional e envolve três etapas essenciais: a planificação, onde o aluno ativa as ideias e

planeia o que escrever e como escrever (plano mental, que pode ser acompanhado por tomadas de notas); a textualização, onde o aluno passa à concretização da escrita do que havia planejado (transformação das ideias em linguagem escrita) e a revisão, onde o aluno volta ao texto e faz a correção ortográfica, acrescenta conectores, revê a pontuação, altera palavras repetidas entre outros (avaliação do texto). O produto não nasce sem o processo, e para tal é necessário tomar e planejar decisões, e não apenas encadear palavras. Contudo, e através do observado durante a prática profissional, ainda prevalece uma prática tradicional de escrita que assenta na produção textual enquanto produto e não enquanto processo, limitando-se esta à textualização e à revisão.

Segundo Costa (1996), a Socialização da Escrita que assenta na interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. Sendo que também pode ocorrer entre pares e permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo. Este tipo de estratégias são alternativas pertinentes ao desenvolvimento do aluno, visto que, o trabalho colaborativo é na maioria das situações facilitador de uma aprendizagem mais significativa. Sendo o Domínio da Escrita complexo, torna-se proeminente a variação das estratégias de escrita, ora regulada por modelos, ora de caráter criativo e lúdico, da qual esta última admite estimular a imaginação e a criatividade de modo a fomentar nos alunos o interesse pela escrita, o prazer do ato de escrever e de intenção literária (Fonseca, 1994).

Foi com esta consciência que se desenvolveram atividades no âmbito deste domínio que primeiramente preparassem o aluno para a escrita, ciente de que este trabalho requer várias fases e é de cariz moroso.

Como exemplo de atividade de escrita realizada na prática educativa é possível salientar a escrita recreativa denominada “Escrever à maneira de Manuel António Pina” (cf. Anexo S), esta atividade consistia na criação de uma nova estrofe do poema já estudado em aula do escritor Manuel António Pina, porém a estrofe não era modificada por completo, nessa estrofe existiam palavras que tinham sido retiradas para serem substituídas consoante a classe gramatical a que pertenciam. Ou seja, com esta atividade o aluno trabalhava a

escrita, a gramática e desenvolvia competências a nível da estrutura de um poema. A própria professora estagiária escreveu o seu como forma de exemplo aos alunos. Em seguida, em grande grupo foram realizadas listagens de palavras que substituíssem as retiradas nessa mesma estrofe, a professora estagiária ia solicitando aos alunos “ verbos, adjetivos, nomes comuns ...”. Após a apresentação da tarefa e terminada a preparação para a escrita, pretendeu-se um trabalho cooperativo, a pares, para a realização da textualização.

Letria (1994) diz-nos que o poeta na sua escrita não deve esquecer a relação que existe entre o imaginário da criança e a sua descoberta do mundo. A Poesia deve tornar-se tão espontânea como a brincadeira. A partir do fascínio pela leitura a criança pode recriar o texto poético e partir para outras combinações e jogos que só o seu imaginário é capaz de permitir.

Por fim, foi realizada uma revisão do que foi escrito. Neste momento, existe, de certa forma, uma avaliação pessoal daquilo que foi redigido. A avaliação dos resultados é necessária, e as crianças refletem que lhes é importante o conhecimento da mesma. Esta acaba por ter uma função eminentemente pedagógica, na medida em que o seu propósito “é a melhoria do aluno, fornecendo informações relativas à progressão da sua aprendizagem” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 91).

Outro dos momentos de escrita realizados em contexto escolar foi a criação de frases para a elaboração de cartazes de sensibilização à adoção de animais, esta atividade advém de uma aula supervisionada na qual foi trabalhada a notícia e o tema explorada foi o abandono animal. Esta atividade de expressão escrita aliava-se ao domínio da gramática e também à expressão plástica, visto que após a realização das frases os alunos teriam em par de criar uma ilustração (cf. Anexo T). Esta atividade foi bastante interessante, uma vez que as crianças, na sua maioria adoram animais e ficam muito sensibilizadas com o tema. Os cartazes realizados ficaram apelativos e foram redimensionados e colados nas janelas da escola.

Gramática

As Metas Curriculares de Português (2012) vêm retomar o termo clássico, substituindo a terminologia “conhecimento explícito da língua” por

“gramática”. Ao longo do documento não é dada nenhuma justificação para esta mudança, associando-se o ensino e a aprendizagem da gramática a contextos de língua oral e escrita:

No domínio da Gramática, pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012).

Assim, faz-se importante lembrar que os alunos chegam à escola já com um saber gramatical intuitivo ou implícito, pelo que se torna adequado apostar num percurso de (re)descoberta e de explicitação de conhecimentos gramaticais. Desta forma, o ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em sintonia com os objetivos dos restantes domínios. Uma vez que, o domínio da gramática é uma condição necessário ao desenvolvimento de capacidades ligadas à Leitura e à Escrita, pois segundo Inês Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 28):

“Ser um bom falante, um leitor fluente ou um escritor experiente implica normas de apreensão do conhecimento que mobilizam um conjunto de processos cognitivos que conduzem à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que terão de ser objeto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado.”

Ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm perceção. Este domínio é caracterizado pelo mais aborrecido e difícil pelos alunos, por isso torna-se importante desenvolver intervenções que o enriqueçam e mostrem a sua utilidade. Nas aulas da professora estagiária a gramática entrou de forma silenciosa, isto é, sem ser necessário referir o seu nome. Numa das aulas de 1.º Ciclo foi realizado o Campo Lexical da palavra Livro, em grande grupo e foi pedido aos alunos que completassem a seguinte frase com um nome comum ou um adjetivo “Ler é ...” / “O livro é ... “. Esta atividade fez parte da elaboração de um projeto realizado pela mestrandia e os seus colegas de estágio para a comunidade educativa, que tinha como objetivo comemorar o Dia Mundial do Livro.

Outro momento gramatical aconteceu discretamente numa aula em que foram explorados os direitos inalienáveis do leitor por Daniel Pennac, sendo

de seguida sugerido aos alunos a criação dos direitos do leitor do 4.º B. Esta atividade de escrita alia-se mais uma vez à gramática, uma vez que os alunos teriam que completar com um verbo a seguinte frase “ O Leitor tem o direito de com/o livro”.

Ambas as atividades descritas, e as restantes realizadas em aula tencionaram desenvolver no aluno destrezas essenciais ao uso consciente deste domínio e promover um maior interesse do aluno pelo mesmo, contribuindo igualmente, para uma aprendizagem significativa da língua, bem como do seu correto uso nas mais diversas situações em que um aluno se possa encontrar ao longo da sua vida.

Educação Literária

O fio condutor e estruturador das Unidades Didáticas realizadas ao longo da prática pedagógica foi um conjunto de obras literárias. Desta forma, torna-se relevante mencionar o Domínio da Educação Literária e o seu poder no desenvolvimento da inteligência, fantasia, imaginação, emoção e sentimentos que reforçam a autonomia intelectual e garantem uma liberdade pessoal (Silva & González, 2013, p. 67). A literatura é “uma arte misteriosa e profunda (...) que permite ultrapassar as fronteiras espaciais e temporais e chegar facilmente a qualquer região do globo” (Garcia et al., 1994, p.10).

Este domínio surge nos documentos legais que sustentam a prática de um profissional de Português e a necessidade de se separar este domínio dos restantes advém do facto de a “Educação Literária contribuir para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, pp. 5-6) e por veicular “tradições e valores” próprios que são parte integrante do nosso património nacional.

No âmbito deste domínio, foi definida uma lista de obras e textos literários divididos por ano de escolaridade intitulado, Plano Nacional de Leitura, que tem como finalidade assumir “um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico” (ibid., p. 6).

Para promover este domínio, ao longo da PES, foram realizados vários momentos de leitura e exploração de obras literárias que merecem agora algum destaque, as quais, “O País da Cucanha”, de Ilse Losa; “O Pássaro da

Cabeça”, de Manuel António Pina; “Para fazer um retrato de um pássaro”, de Jacques Prévert; “Contos para rir”, de Luísa Ducla Soares; “D. Gonçalo a Cavalo”, de Luísa Ducla Soares; “Limpa Palavras”, de Álvaro Magalhães; “Fábrica de Palavras”, de Agnes de Lestrade; “Ladrão de Palavras”, de Francisco Duarte Mangas; “As Palavras”, de Eugénio de Andrade; “O cão e o gato”, de António Torrado; “ Mais de 40 mil cães e gatos abandonados foram recolhidos em 2017”, Diário de Notícias. Como já mencionado anteriormente, a professora estagiária planificou diversas Sequências Didáticas que aglomeravam várias aulas e tinham como fio estruturador diferentes obras literárias e não literárias que criavam entre si uma ligação de intertextualidade. Este trabalho foi realizado em cooperação com o par pedagógico que simultaneamente tinha o mesmo tema.

3.2.3. A articulação vertical e a integração de saberes: o reajustar das práticas educacionais

Numa sociedade em constante progresso pede-se às Escolas que reflitam sobre as suas práticas com o sentido de as reajustar, revalorizando os saberes que integram os currículos com o intuito de não os separar, mas ligar e articular os diferentes conteúdos das várias áreas do saber. Assim, torna-se importante, abandonar metodologias de trabalho que fazem com que o ensino se encontre desarticulado em disciplinas que não se relacionam entre si e conferem aos alunos uma visão espartilhada do saber. O currículo é flexível e é papel do docente utilizá-lo de forma adequado ao seu grupo de alunos.

Esta articulação entre os diferentes saberes, é referida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 que assume que a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos se desenvolve através da articulação e contextualização dos saberes.

Com o intuito de cumprir estas finalidades surge a necessidade de fortificar a articulação curricular entre os três ciclos do ensino básico de modo a

promover uma aprendizagem nos alunos imbuída de sequencialidade e de forma coerente.

A Prática Educativa Supervisionada possibilitou, à mestranda, uma intervenção contínua em dois ciclos de ensino distintos e em várias áreas do saber, que promoveu o aprimorar de aprendizagens que, porventura, não seriam desenvolvidas se a PES fosse dividida em dois semestres distintos.

Desta forma, foi exequível a criação de unidades didáticas em que ciclos de ensino e áreas disciplinares se cruzaram, com o intuito de melhorar as aprendizagens dos alunos, no sentido de as tornar integradas e íntegras. Porém, o sucesso destas práticas implica necessariamente a cooperação entre os vários docentes e o trabalho extra horário escolar. Sendo, igualmente, importante, que o professor conheça o aluno, os seus hábitos de estudo, as dificuldades existentes tanto na Escola como em casa. Para que daí se criem estratégias e planos de ação que colmatem as dificuldades e problemas de cada aluno, contribuindo para a criação de soluções e respostas que ajudem no melhoramento dos mesmos. Só através de um conhecimento vasto e integral é que será possível ao docente, articular, valorizar, cruzar, integrar, inovar e melhorar.

Relativamente ao 1.º Ciclo evidencia-se a UD, que se denominou “Planificar, figurar e dialogar” (cf. Anexo U) que estabeleceu um momento de interdisciplinaridade entre o Português e a Matemática. Assim, a mestranda recorreu ao poema “Figuras Figuronas” de Maria Alberta Menéres, como fio condutor de toda a aula. A leitura do poema foi inicialmente realizada pela professora estagiária, porém, em seguida, os alunos realizaram a sua leitura de forma dramatizada, uma vez que a estrutura do poema assim o permitia, devido à existência de diálogos entre personagens. Este poema comparava figuras geométricas a objetos do quotidiano. Permitindo desenvolver uma atividade a partir da projeção de imagens de objetos do quotidiano, na qual, os alunos teriam que imaginar que figura geométrica poderia ser aquele objeto. Daqui advém a relação entre os conteúdos matemáticos e o contexto real, que motivam e suportam uma efetiva aprendizagem da Matemática (Ponte, 2012). Assim, partimos para a área da Matemática, no sentido de analisar com mais rigor, as várias figuras geométricas encontradas nas imagens anteriormente projetadas. Após a identificação das figuras geométricas, foi realizado um diálogo em grande grupo. Solicitou-se aos alunos que classificassem cada

forma geométrica e, por fim, organizassem esses dados numa tabela, previamente distribuída pela professora estagiária (cf. Anexo 20.1). Durante esta última tarefa, aponte-se que foi interessante a discussão entre os alunos que confrontavam as características das formas geométricas encontradas, recorrendo à mobilização de conhecimentos, no âmbito do domínio Geometria e Medida (domínio que surge na disciplina de Matemática que introduz conceitos e propriedades envolvendo formas geométricas), por via da comunicação entre professor-aluno e entre alunos. Note-se que este momento se revelou essencial, dado que, se por um lado permitiu aferir os conhecimentos prévios dos alunos face ao conteúdo em questão, por outro lado, constituiu um momento de envolvimento imediato por parte dos alunos, que se julga ter decorrido do seu carácter lúdico, proporcionado pelos materiais utilizados.

Ademais, tal como em outros momentos privilegiou-se a integração de saberes. No que concerne à articulação da Matemática com o Português, Menezes (2011) refere que a introdução da literatura na aula de Matemática, enquanto recurso didático, torna-se benéfico, no desenvolvimento de recursos e para a inovação das práticas na sala de aula. Note-se, ainda, que a última atividade descrita permitiu aos estudantes “explorar, visualizar, desenhar e comparar objectos do dia-a-dia e outros materiais concretos” (Ponte & Serrazina, 2000, pp. 165, 166) relacionando-os com conteúdos matemáticos e, ainda, analisar e discutir dados. Daqui advém o princípio da aprendizagem pela descoberta, que, segundo Bruner (1999, citado por Ponte & Serrazina, 2000, p. 93), “pressupõe actividades de investigação, observação e exploração, análise de problemas e resultados, integração de novos dados em conceitos já adquiridos”.

Como consolidação da abordagem ao tema Figuras Geométricas, inserido no domínio de Geometria e Medida, a professora estagiária dinamizou um momento de aprendizagem inspirado no jogo “Quem é quem?”. Desta forma, à vez, cada aluno dirigia-se ao centro da sala de aula e retirava de dentro de um saco um pedaço de cartolina com uma figura geométrica. Em seguida, teria que dar pistas aos restantes colegas através da identificação de características dessa figura, e responder às perguntas colocadas pelo grupo, até que algum aluno identificasse a figura geométrica em questão. É de referir, que todos os

alunos se envolveram ativamente na dinâmica de jogo e foram capazes de construir através de um processo de descoberta, o seu próprio conhecimento.

A integração existente entre as várias áreas disciplinares presentes nesta UD foi muito produtiva na criação de uma sequencialidade de conteúdos e numa combinação de pontos comuns entre os vários saberes, no sentido de promover uma aprendizagem do aluno, global e integrada.

Salienta-se, também, a UD supervisionada denominada “Se puderes olhar vê, se puderes ver repara”, de José Saramago (cf. Anexo V), que se centra no tema do abandono animal. Esta UD englobou principalmente a área de Português, mas também áreas do saber como a Matemática, a Expressão Plástica e o recurso às TIC. Uma vez que, nesta aula, se pretendia consolidar os conhecimentos dos estudantes face à estrutura da notícia, atente-se na preocupação em ter como base os saberes disponíveis dos alunos, mobilizados através do diálogo, elemento de carácter permanente e estruturante da dinâmica de sala de aula, promovendo o seu envolvimento e empenho, bem como o desenvolvimento de competências de comunicação (Arends, 1995).

De forma a motivar os alunos para a aula, a professora estagiária retira de um saco quatro garrafas de vidro que contêm uma mensagem. As mensagens são notícias que têm em comum o seu tema, o abandono animal. Estes momentos de surpresa criam outro ambiente em sala de aula e constituem situações de entusiasmo para os alunos, o professor deve assumir-se como um facilitador de processos e sistematizador de aprendizagens, colocando sempre o estudante no centro do processo, com um papel ativo na descoberta de novos conhecimentos e desenvolvimento das suas capacidades (Fernandes, 1994).

Já num momento de desenvolvimento da aula, a professora estagiária incentiva os alunos a conhecerem mais sobre os títulos das notícias que continham as mensagens guardadas nas garrafas de vidro. Para isso, foi escolhido um dos títulos para ser explorada a sua notícia em aula. A primeira leitura foi realizada pela professora estagiária, uma vez que a primeira leitura é o primeiro contacto que o aluno tem com o texto. Desta forma torna-se importante que o professor pratique a leitura do texto escolhido previamente.

Seguidamente foi realizada a compreensão da notícia e essa faz-se inevitavelmente segundo algumas questões à qual uma notícia deve responder. Posteriormente foram distribuídas etiquetas pelos alunos para dividirem a notícia em três partes “Título; Lead; Corpo da notícia” (cf. Anexo V.1). Este

conteúdo já tinha sido abordado pelo professor titular, sendo mais fácil para os alunos a identificação das várias secções de uma notícia, contudo foi importante relembrar em grande grupo a estrutura da notícia e as perguntas que a constituem.

Segundo as diretrizes até então mencionadas, a articulação de saberes deve ser acompanhada da diversificação de estratégias pedagógicas, como o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pelos docentes. Evidencia-se o facto de as TIC representarem “um poderoso meio que pode ser utilizado ao serviço de estratégias de aprendizagem construtivista e aplicado ao método científico das várias disciplinas ou áreas disciplinares que compõem o currículo” (Costa, Peralta & Viseu, 2007, p. 167).

Deste modo, torna-se importante a introdução das TIC na Escola a fim de viabilizarem a inovação dos métodos de ensino e de aprendizagem (Costa, Peralta & Viseu, 2007). Para além disso, o facto de as TIC fazerem parte do quotidiano dos alunos, devem ser parte integrante de uma aula, para que os alunos contactem com instrumentos que lhes são conhecidos e lhes despertam interesse. Porém, a mestranda reconhece a dificuldade por parte de alguns docentes em utilizarem este recurso, a fim de inovarem e tornarem as práticas pedagógicas mais dinâmicas, dado que, tal como se verificou na PES, e como já referido no Capítulo 1, os recursos e equipamentos tecnológicos revelaram-se escassos. Esta questão teve de ser ultrapassada com a estruturação de atividades adequadas aos recursos disponíveis.

Deste modo, a mestranda, realça o seguinte momento de aprendizagem que surge na sequência da UD “Se puderes olhar vê, se puderes ver repara” (cf. Anexo V), de José Saramago, até então descrita. Assim, salienta-se o uso de diferentes ferramentas tecnológicas, inclusive o *Plickers*, *Metimeter*, *Kids'Zone*, que motivaram muito o grupo de alunos, visto que estas ferramentas lhes interessam e lhes são conhecidas na realidade fora da sala de aula, o que permitiu um despertar da atenção do grupo e da envolvência dos alunos nas tarefas. Desta forma, será descrita uma atividade, apresentada no momento de desenvolvimento da aula, mais dedicada à área da Matemática, intitulada pela professora estagiária de “Ganha este desafio!”, que pretendia, tal como o título indica, ganhar os desafios propostos. Estes desafios consistiam em diferentes problemas matemáticos sobre uma notícia analisada anteriormente na aula de Português. A leitura e compreensão da notícia

explorada, na aula de Português, auxiliaram os alunos na compreensão dos problemas propostos. A mestranda relembra que esta turma apresentava algumas dificuldades na interpretação dos problemas, tal como mencionado anteriormente no capítulo 1. Deste modo, foi importante o trabalho articulado com a área de Português para melhorar a interpretação por parte do aluno dos problemas solicitados. Este momento de aprendizagem foi enriquecido com a ajuda da aplicação *Plickers*. Esta aplicação é bastante interessante para utilizar em salas de aula com escassos recursos tecnológicos, visto que só é necessário um computador, um projetor e um telemóvel. Numa primeira fase, a professora estagiária distribuiu uns cartões por cada par de alunos, cada cartão está associado ao aluno que o possui, trabalho já previamente realizado pela professora estagiária. Cada cartão tem quatro posições (A; B; C; D) e conforme a orientação que lhe é dada, permite conhecer a resposta dada por cada aluno. Em seguida, a professora estagiária projeta as várias questões, onde se encontra, de igual modo, a resposta final (em escolha múltipla). Os alunos após realizarem todos os cálculos devem colocar o cartão voltado para a letra que corresponde à resposta correta. Por fim, a professora estagiária aponta o telemóvel para cada cartão e imediatamente o aluno e a professora estagiária comprovam se a resposta é correta ou errada (cf. Anexo V.2).

Embora, se verifique que, uma grande parte dos professores se mostre reticente relativamente ao uso das novas tecnologias nas suas práticas pedagógicas, hoje é inegável o seu papel formativo, uma vez que se encontram presentes no trabalho de outras áreas do saber, apresentando várias potencialidades, entre as quais: envolver os alunos na construção da aprendizagem e, na motivação dos alunos em sala de aula, visto que é um instrumento com o qual os alunos têm contacto fora da sala e portanto, a Escola deve estar atenta a esse facto e ter na base das suas práticas educativas os interesses dos seus alunos, que atualmente se pautam pelo recurso à tecnologia.

Para a realização desta atividade, os alunos foram divididos em pares e tinham um tempo limite, que foi cronometrado, para responder aos problemas propostos. Cada par ganhava pontos se conseguisse resolver corretamente o problema. Porventura, os vários pares podem perder pontos se não mantiverem um comportamento adequado à sala de aula. O par que acertasse na resposta correta dirigia-se ao quadro e explicava como obteve a resposta

dada; este procedimento foi planejado de forma a clarificar os alunos que erraram como seria o exemplo mais correto da concretização do problema. Contudo, já em aula, tornou-se necessário adotar uma nova estratégia e colocar também o par de alunos com a resposta errada a realizar os procedimentos que elaboraram, para que fosse, em grande grupo, detetado o erro existente. À medida que o problema é lançado na ferramenta é simultaneamente distribuído, a cada aluno, um enunciado com o mesmo problema para que cada par realizasse os cálculos necessários na folha e para todos ficarem com o registro do trabalho realizado nos seus cadernos diários (cf. Anexo V.3). A cada desafio alcançado, os alunos ganhavam uma peça do *puzzle* que foi montado por cada par no final de concluídos os vários desafios. Cada *puzzle* contém um direito do animal, que será desvendado após concluído (cf. Anexo V.4).

Ainda no desenvolvimento da aula e centrando a próxima atividade na seguinte questão “Qual o animal que gostarias de ter?”, foi criado um gráfico com as várias respostas dos alunos na ferramenta *Kids’ Zone*. Os alunos, à vez, dirigiram-se ao computador e colocaram a sua resposta. Após a recolha dos valores foi criado, por fim, um gráfico de barras que ajudou os alunos a responder a perguntas do âmbito do domínio Organização e Tratamento de Dados (OTD). Este domínio surge na área disciplinar de Matemática, no qual é dada ênfase a diversos processos que permitem relacionar e interpretar informação recolhida em contextos variados.

As estratégias adotados pela professora estagiária – perder pontos ou uma peça do *puzzle* por comportamento desadequado apresentam-se como essenciais na dinamização de jogos em contexto de sala de aula, visto que habitualmente os alunos entram em euforia por se sentirem bastante motivados, o que é ótimo. Contudo, é necessário conduzir os alunos para o objetivo da atividade, não deixando que se percam as potencialidades do jogo e as intenções do docente com a sua aplicação. Porém, o entusiasmo provocado deixou a mestrandia estimulada e com a certeza que estas dinâmicas contribuem para a promoção de uma postura ativa dos alunos em sala de aula. Acredita-se, cada vez mais, que a utilização das TIC melhora significativamente a aprendizagem, facilita o acesso às informações, mas acima de tudo proporciona novas formas de aprendizagem, para diferentes ritmos, respeitando o aluno (Flores, Escola, & Peres, 2012).

Importa frisar, que a professora estagiária ao longo do percurso notou que os momentos de aprendizagem em que se envolveram diferentes áreas disciplinares criavam um grande interesse por parte do aluno, que conseguia facilmente reconhecer pontos em comum entre as várias disciplinas. Desta forma, foi enriquecedor trabalhar neste sentido, de modo a melhorar as práticas educativas, de as reajustar e de criar aprendizagens com efetivo significado.

Por fim, realço, a flexibilidade existente no Agrupamento em que decorreu a Prática Educativa e a disponibilidade dos professores cooperantes em aceitar o desafio de experienciar novas práticas educativas. A mestranda termina esta formação, com a certeza de que o percurso realizado foi exigente, mas ao mesmo tempo compensador, visto que verificou e observou algumas mudanças de cada contexto, nos quais teve o privilégio de intervir e cooperar.

REFLEXÃO FINAL: UM OLHAR RETROSPECTIVO

O presente Relatório de Estágio representa o culminar de um processo de formação e o findar de mais uma etapa num longo caminho a percorrer, visto que ao perspetivar o futuro há que ter consciência da continuidade do processo formativo. Todo o caminho percorrido ao longo deste ano letivo foi repleto de desafios e de obstáculos a serem superados, que se demonstraram essenciais, para enriquecer e dar significado a todas as aprendizagens tidas ao longo deste percurso.

Relativamente à prática letiva, tendo em consideração a programação e planificação, a adequação científica e pedagógica foi progressiva. As técnicas de planificação foram sendo aperfeiçoadas, tendo conseguido, realizar uma articulação vertical, envolvendo os dois ciclos de ensino na mesma UD, bem como uma articulação horizontal, que se traduziu na relação entre diferentes disciplinas na mesma UD. Todas as UD apresentaram diversidade de estratégias e materiais, que permitiram uma aprendizagem significativa – quer aos alunos, quer à professora estagiária que experimenta esta realidade de adequação entre a teoria e a prática.

Nas componentes disciplinares de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal existiu a preocupação de evitar as atividades de cariz expositivo contrapondo com a valorização de ações pedagógicas que desenvolvessem uma prática construtivista e na promoção de aulas em que fosse possível o cruzamento entre várias áreas do saber, possibilitando ao aluno uma aprendizagem significativa e global. Em jeito de análise retrospectiva de toda a experiência da PES nestas áreas disciplinares, importa neste momento refletir em torno das angústias e dificuldades bem como das conquistas. Atente-se que o processo de reflexão pós-ação, em colaboração com os orientadores cooperantes e supervisor, permitiu à professora estagiária a identificação de algumas debilidades, sobretudo a nível didático, nesta área disciplinar. Dessas debilidades, saliente-se a adoção de uma postura mais dinâmica e questionadora face aos alunos, o uso de um vocabulário cientificamente adequado e a gestão do tempo estipulado para cada atividade. Relativamente à dificuldade em cumprir o tempo previamente estipulado, foi sentida com

maior ênfase no 1.º CEB, resultado, em parte, da postura indagadora e curiosa por parte dos alunos, um aspeto que não deve ser visto como um obstáculo para a professora estagiária, mas sim como uma competência positiva que deve ser mobilizada em sala de aula, de forma a valorizar e a estimular o aluno na participação da aprendizagem, a fim de proporcionar sentido ao que aprendem. Em contrapartida, note-se que foi possível, a par da planificação de atividades dinâmicas e seleção de recursos criativos e de qualidade, ultrapassar um dos principais receios: não ser capaz de motivar os alunos a fim de lhes proporcionar aprendizagens sólidas e significativas. Saliente-se que este receio foi mais sentido no 2.º CEB, tendo em conta a postura da turma. Concomitantemente, na turma do 2.ºCEB, foi onde se sentiu uma progressão maior na empatia dos alunos face à História, na medida em que foi notável que começaram a sentir “o gosto e a utilidade da aprendizagem desta disciplina” (Roldão, 1993, p. 17). Desta feita, salienta-se o estudo realizado, que pretendeu dar sentido às aprendizagens dos alunos nesta área disciplinar e que, se acredita, ter sido um dos potencializadores desta mudança. Para além do que foi referido, uma das preocupações iniciais, também no 2.º CEB, passou por não apresentar uma postura radical face à metodologia transmissiva assumida pela professora cooperante em prol de um conjunto de estratégias de cariz socio construtivistas assente num intenso quadro teórico de natureza didática defendido pela professora estagiária, equilibrando as duas metodologias. Gradualmente foi possível adotar a metodologia defendida pela mestrande, a fim de se organizar UD's facilitadores de uma aprendizagem dos alunos, que deixa de ser “recebida” para passar a ser um conjunto de conhecimentos descobertos pelos mesmos (Félix, 1998). Saliente-se a integração das TIC ao longo das intervenções educativas, sobretudo ao longo das aulas de História e Geografia de Portugal, enquanto ferramenta que concentra em si um elevado potencial motivacional (Flores, Escola & Peres, 2009). Esta situação não se repercutiu, com tanta frequência, nas aulas de Estudo do Meio referentes à dimensão Ciências Humanas e Sociais, dada a escassez de equipamentos do 1.º CEB como a ligação à Internet, falta de quadro interativo e quadro branco, falta de equipamentos tecnológicos em bom estado, entre outros. Para terminar, atente-se que, apesar dos desafios e angústias expostos, após um trabalho individualizado de leituras de índole científica e didática bem como um trabalho de cooperação com o par pedagógico e as professoras,

cooperantes e supervisora, foi possível alcançar os objetivos delineados pela professora estagiária para esta área disciplinar. Também aqui houve espaço para a implementação da investigação, que se debruçou sobre o potencial da abordagem metodológico-didática da história Local no ensino da História. Deste modo, foi da preocupação da mestranda o desenvolvimento de aulas que conferiam primazia ao estudo do meio local, com o objetivo de permitir que os alunos trabalhassem com dados concretos de forma a atribuir significado àquela aprendizagem. Acresce referir as dificuldades sentidas pela professora estagiária na implementação deste estudo, que passaram pela falta de informação significativa da localidade em que se inseria a Escola, o que prejudicou na concretização de mais sessões. Aponto, também, algumas debilidades do estudo, nomeadamente, a pouca diversidade de materiais; as escassas intervenções neste âmbito e a reduzida amostra em estudo. Em síntese, no final da investigação é exequível afirmar que os objetivos traçados foram cumpridos. Contudo, não foi possível ter dados concretos para criar conclusões efetivas em torno do potencial desta abordagem, a fim de responder afirmativamente à questão de partida.

Relativamente à área disciplinar de Português, após os momentos de intervenção educativa e, em particular, de regência supervisionada, foram realizadas reflexões cooperativas, com a colaboração dos professores orientadores e, inclusive, da professora supervisora. Essas reflexões viabilizaram, entre outros aspetos, a identificação de debilidades didáticas e científicas e, por conseguinte, a reformulação da atuação pedagógica. Dessas debilidades, destaque-se a gestão do tempo estipulado na planificação, a adoção de uma postura pedagógica mais dinâmica em sala de aula e a aplicação de um vocabulário científico adequado, sendo que foram ultrapassadas quase na totalidade, com o contributo da reflexão pós-ação e dos seminários com professores supervisores. Das dificuldades mencionadas, destaco a gestão do tempo, como uma das maiores preocupações da mestranda em aulas supervisionadas, que foi progressivamente superada. A preocupação excessiva com o cumprimento da planificação, apesar de estar ciente da flexibilidade que a caracteriza, manifestava-se no não aprofundamento de algumas situações didáticas importantes. Contudo, com a crescente confiança na sua ação pedagógica aconteceu a efetiva consciencialização de que mais importante do que cumprir criteriosamente o tempo previsto ou o próprio

plano de aula, é a promoção de aprendizagens significativas nos alunos, ou seja, de contribuir para uma efetiva aprendizagem por parte destes.

Em suma, considera-se que, face à disparidade e unicidade que caracterizava os centros educativos nos quais a formanda desenvolveu o estágio pedagógico, de uma forma geral, conseguiu adequar as estratégias e atividades às características dos mesmos. Concebeu boas dinâmicas de aula contribuindo para a ampliação dos conhecimentos dos alunos.

Em jeito global de análise às duas áreas de especialização deste Mestrado, considero pertinente mencionar os seguintes aspetos: a maior parte dos materiais levados para sala de aula foram desenvolvidos pela professora estagiária, de forma a adequar os mesmos às necessidades e características de cada turma; todas as planificações foram estruturadas em UD, a fim de dar sequencialidade às temáticas e às várias aulas da responsabilidade da professora estagiária e todas as UD possuíam um título, que se constituía como o fio condutor das várias aulas. Importa ainda referir que na estruturação e planificação das UD, a professora estagiária, teve sempre como principal objetivo criar um cruzamento de áreas disciplinares e ciclos de ensino, promovendo a melhoria das práticas educativas e de uma aprendizagem completa e coerente por parte dos alunos. Saliente-se que uma das maiores dificuldades foi a integração de áreas disciplinares de forma coerente e significativa, esta dificuldade foi ultrapassada através do trabalho realizado semanalmente em seminários administrados pelos professores supervisores da PES.

No que diz respeito às grelhas de avaliação, construídas pela professora estagiária para as suas regências, teve-se em conta parâmetros relacionados com o desenvolvimento de capacidades, de atitudes/valores e aquisição de conhecimentos. Neste seguimento, ao longo das intervenções a avaliação da mestranda incidu em dois momentos, uma avaliação diagnóstica e uma avaliação formativa através da observação e do registo pós-ação. Embora este seja um ponto que exige alguma atenção, considera-se que as avaliações realizadas assumiram-se como relevantes para o desenvolvimento da ação da professora estagiária, pois através da análise dos resultados das grelhas de observação direta de cada intervenção realizada, a mestranda foi traçando o seu percurso, reorganizando as suas práticas e tentando colmatar as suas

falhas, perspetivando sempre o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem significativo para os seus alunos.

Consciente dos diversos papéis e funções do professor, uma das potencialidades deste período de formação foi também a possibilidade de participar e intervir ativamente nas dinâmicas escolares, permitindo uma verdadeira integração na comunidade educativa e o desenvolvimento de competências essenciais para dar resposta aos desafios que a sociedade atual impõe. Para isso, foi essencial uma postura ativa na cooperação e desenvolvimento de projetos fora da sala de aula, que envolvessem a Escola e procuram-se envolver os vários ciclos de ensino, proporcionando um diálogo profícuo à criação de ligações saudáveis entre alunos de ciclos diferentes. Saliente-se que umas das dificuldades sentidas, ao longo da PES, foi o trabalho de cooperação entre o grupo de estagiários que se manifestou no escasso dinamismo a nível de Escola. Assim, para tentar colmatar estas dificuldades foram ao longo do ano realizadas reuniões na Escola Superior de Educação, a fim de promover uma maior ligação entre o grupo de estagiários e na criação de dinâmicas significativas nos contextos de estágio em que todos cooperamos. A mestrandia considera que esta dificuldade foi superada por parte de alguns estagiários que se uniram e de forma cooperativa conseguiram organizar momentos dinâmicos e significativos nos centros de estágio, que foram posteriormente valorizados por orientadores cooperantes. Este obstáculo constituiu uma aprendizagem significativa para a professora estagiária, principalmente, para práticas futuras.

Por fim, torna-se importante salientar que me encontro, plenamente consciente de que a formação de um professor não termina aquando da sua profissionalização, mas deve prosseguir continuamente, numa constante atualização e aprofundamento dos seus conhecimentos teóricos e práticos, a fim de garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender.

Bibliografia

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?.* In Campos, B.P. (Org.) (2001). *Formação profissional de professores no Ensino Superior (21-30)*. Porto: INAFOP/Porto Editora

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alonso, L. (2002). *Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações.* In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas (17-23)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Alves, L. (2006). *A História local como estratégia para o ensino da História*. Universidade do Porto: Faculdade de Letras.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). *O Papel do Supervisor no desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão*. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão (89-122)*. Porto: Porto Editora.

Amor, E. (2001). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora

Amor, E. (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Amor, E. (2003). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.

Amor, E. (2006). *Didática do Português, Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.

Barros, C. (2013). *Ensino de História, Memória e História Local*. (Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/junho2013/historia_artigos/barros.pdf).

Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação (2.ª ed.)*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. (2006). Professores na era da globalização: desafios e contingências. In Jesus, M., et al. A escola sob suspeita. Porto: Edições ASA.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.

Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.

Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. Em C. Lomas, *O Valor das palavras (I) - Falar, ler e escrever nas aulas (159-178)*. Porto: Edições ASA.

Costa, F. C., (2014). *A magia da leitura*. Faculdade de Psicologia e ciências da educação. Coimbra.

Costa, F.; Peralta, H. & Viseu, S. (2007). *As TIC na educação em Portugal. Conceções e Práticas*. Porto: Porto Editora.

Costa, J., Andrade, A., Neto-Mendes, A., & Costa, N. (2004). *Gestão Curricular: percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, M. A. (1996). *Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de português? Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Duarte, A. (1993). *Educação Patrimonial: guia para professores, educadores, monitores de museus e tempos livres*. Lisboa: Texto.

Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (2010) *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Fabregat, C.; Fabregat, M. (1991). *Como preparar uma aula de história*. Lisboa: Edições ASA.

Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a Ensinar e Ensinar a Aprender*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Figueiredo, O. (1994). Escrever: da teoria à prática. In Fonseca, F., et al. (Org.). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora

Flores, P. Q., Escola, J., & Peres, A. (2012). *Formar para Inovar, Inovar Formando com TIC*. Póvoa do Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.

Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos da Linguística Geral e da Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: LUSOCIÊNCIA

García, S. et al. (Grupo Peonza). (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara.

Germinari, G. (2014). *O Ensino de História Local e a formação da consciência histórica de alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental: Uma experiência com a unidade temática investigativa*. Universidade Estadual do Centro Oeste.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.

Goodman, K. S. (1987). *O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*. Porto Alegre.

Igreja, M. (2004). *A Educação para a Cidadania nos Programas e Manuais Escolares de História e Geografia de Portugal e História – 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – da Reforma Curricular (1989) à Reorganização Curricular (2001)*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Kemp, A. (Ed.) (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelo: Graó

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*, 16 (1) (88-93).

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho por projecto. 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.

Letria, J. J. (1994). *Do Sentimento Mágico da Vida*. Lisboa: Editorial Escritor.

Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (org.), *O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas (I)* (13-24). Lisboa: Edições ASA.

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

Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”. In C. Lomas (org.), O valor das palavras (I) – falar, ler e escrever nas aulas (109-155). Porto: Edições ASA.

Manique, A., & Proença, M. (1994). Didáctica da História - Património e História Local. Lisboa: Texto Editora.

Manique, A. P. (s.d.). Didáctica da História Local- Património e História Local. Porto: Texto Editora.

Marques, B., Pinto, F. & Gonçalves, M. (2004). Pensar o currículo, (re)inventar a formação para diferir na acção: três perspetivas, um objetivo – articular. In VI Colóquio sobre Questões, Currículo: pensar, inventar, diferir. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Menezes, L. (2011). Matemática, Literatura & aulas. Educação e Matemática, 115, (67-71). (Disponível em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1032/1/_EM115_pp6771_4f1d94c118b47_H_lit.pdf).

Morgado, J. (2012). O estudo de caso na investigação em educação. Santo Tirso: De Facto Editores.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Lisboa: APM

Pacheco, José (2008). Escola da Ponte. Formação e transformação da educação. Petrópolis: Editora Vozes.

Pais, A. (2011). Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de língua Portuguesa. In Encontros de didáctica. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Pais, A. (2013). A unidade didática como um instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. Guimarães: Ópera Omnia.

Peterson, P. (2003). O professor do Ensino Básico. Lisboa: Instituto Piaget.

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). Como abordar a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Areal Editores.

Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). Didáctica da Matemática do 1.º ciclo. Lisboa: Universidade Aberta.

Ponte, J. & Quaresma, M. (2012). O papel do contexto nas tarefas matemáticas. (Disponível em <http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/460692.PDF>).

Ponte, J. P., & Serrazina, M. d. (2000). Didática da Matemática do 1.º Ciclo. Lisboa: Universidade Aberta Pais, António Pereira (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. Da Investigação às Práticas II (37-52).

Proença, M. (1989). Didáctica da História. Universidade Aberta.

Proença, M. C. (1992). Didática da História. Lisboa: Universidade Aberta.

Proença, M. (1990). Ensinar/Aprender História - questões de didática aplicada. Lisboa: Livros Horizonte.

Tavares, C. F. (2007). Didática do Português - Língua materna e não materna - no Ensino Básico. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. (2000). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sacristán, G. (1989). El currículum: una reflexión sobre la práctica (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata

Schmidt, M. A., Barca, I. (2009). Aprender História: Perspetivas da Educação Histórica. Brasil: Unijuí.

Schmidt, M. A., Garcia, T. M. F. (2006). Perspetivas da didática em educação histórica. (Disponível em: <http://www.amped.org.br/sites/default/files/gt04-2575.pdf>).

Serra, C. (2004). Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.

Silva, F. (1998). História Local: objetivos, métodos e fontes. (Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3226.pdf>).

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). A língua materna na Educação Básica. Lisboa: Edições Colibri.

Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. J. (1997). A Língua Materna na Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Soeiro, D. (2003). Aprendizagem e avaliação partilhadas em e-learning. Universidade de Coimbra.

Sousa, M. L. D. (1989). A Interpretação de Textos na Aula de Português. Aspectos pedagógico-comunicativos e interactivos - Volume I. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Reis, C; Adragão, V. (1992). Didáctica do Português. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, A.C. Ribeiro, L.C. (1990). Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem. Universidade Aberta: Lisboa

Ribeiro, A & Silveira, M. (s.d.). O Historiador e suas Fontes: A Importância das Fontes Oraís. Brasil: Universidade Federal do Amazonas.

Ribeiro, D. (2010). Percurso para Autonomia pela investigação educacional: uma experiência de pós-graduação em supervisão. In Atas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA, Pedagogia para a Autonomia.

Roldão, M.C. (1999). Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (1993). Gostar de História – Um desafio pedagógico. Lisboa: Texto Editora

Roldão, M. C. (1987). Gostar de História. Um desafio Pedagógico. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (1995). O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias. Lisboa: Texto Editora.

UNESCO. (1998). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>).

Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2006). Literature-Based Reading Activities. Plymouth: Allyn and Bacon.

Yin, R. (1993). Applications of case study research. Beverly Hills: CA: Sage Publishing.

Documentação legal e outros documentos reguladores

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

Buescu, H. et al. (2012). Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º1/2005. Diário da República n.º 6 — I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001. Diário da República n.º109 — I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º18/2011. Diário da República, n.º23- I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 20/2012. Diário da República, n.º192 — I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º43/2007. Diário da República, n.º38- I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 46/86. Diário da República, n.º 237- I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 49/2005. Diário da República, n.º 166- I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008. Diário da República n.º79 — I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º77/2009. Diário da República, n.º 166— I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º79/2014. Diário da República, n.º92- I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º85/2009. Diário da República n.º 166 — I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012. Diário da República n.º 126— I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º139/2012. Diário da República, n.º129- I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001. Diário da República, n.º201 — I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001. Diário da República, n.º118 — I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2014). Organização Curricular e Programas. Lisboa: Direção Geral da Educação.

Ponte et al., J. (2007). Programa de Matemática do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

Reis, C. et al. (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ribeiro, A. I., et al. (2013). Metas Curriculares, 2º Ciclo do Ensino Básico - História e Geografia de Portugal. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

ANEXOS

Anexo A – Desenho do Projeto “Ler para oferecer e receber”

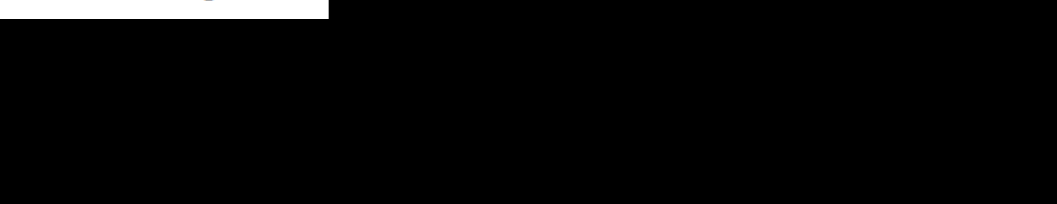
Ler para oferecer e receber

Datas: 4, 5, 6 e 7 de junho.

Participantes: alunos do 1.º CEB - 1.º A, 2.º A, 3.º B, 3.º D, 4.º A e 4.º B
alunos do 2.º CEB - 5.º J, 5.º L, 6.º G e 6.º I

Organizadores: Ana Isabel Teixeira, Ana Sofia Lopes, Catarina Sousa, Diana Vieira, Diogo Gomes, Fabiana Teixeira, Tiago Ferraz e Vânia Graça

Professores cooperantes:



Coordenação: Ana Sofia Lopes, Catarina Sousa, Diana Vieira e Fabiana Teixeira.

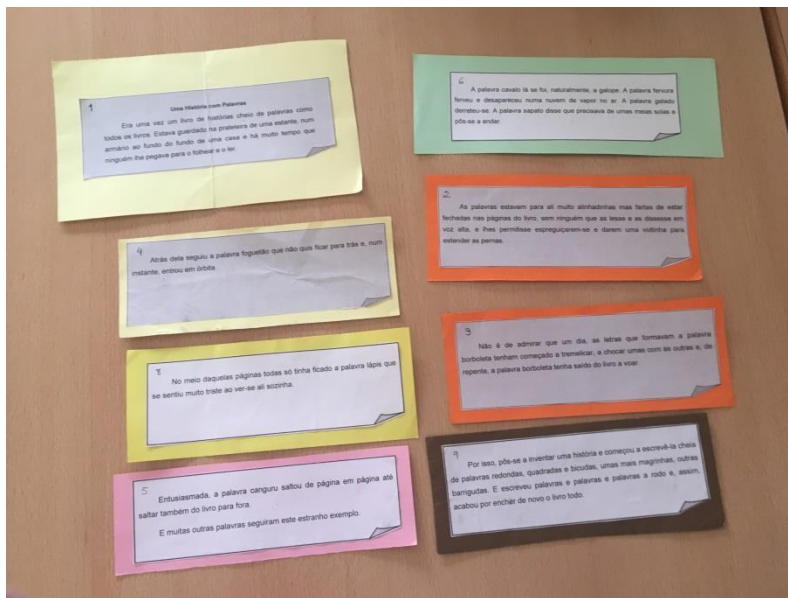
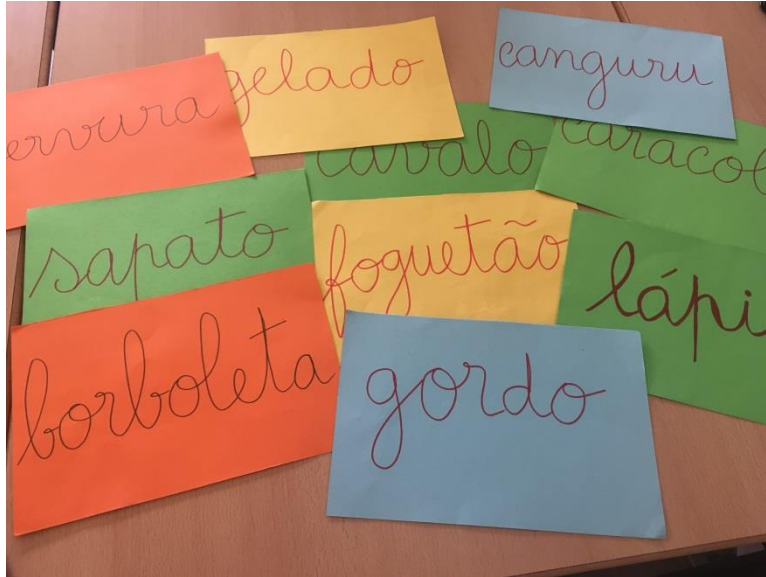
Ofertas: Marcadores de livro (30 por cada momento de leitura).

Objetivos:

- Estimular o interesse e o gosto pela leitura;
- Partilhar com a comunidade escolar práticas de leitura da sala de aula.
- Valorizar a relação entre ciclos de ensino e anos de escolaridade diferentes;
- Favorecer o inesperado no contexto pedagógico

Data	Hora	Turma que oferece a leitura	Turma que recebe a leitura	Texto/ Autor
4 de junho	10h	4.º B	4.º A	"O Pássaro da Cabeça" de Manuel António Pina
4 de junho	11h	4.º A	1.º A	"D. Gonçalo a cavalo" de Luísa Ducla Soares
4 de junho	14h	1.º A	4.º B	"Faz de conta" de Álvaro Magalhães
4 de junho	15:50h	3.º B	5.º J	<i>Destrava Línguas</i> de Luísa Ducla Soares, <i>Encrava-línguas</i> de João Manuel Ribeiro e <i>O livro do trava-língua</i> de Ciça
4 de junho	12:15h	6.º G	2.º B	"As Palavras" de Eugénio de Andrade
4 de junho	15h25	5.º J	3.º B	<i>Uma história com palavras</i> de José Fanha
5 de junho	14h	1.º A	4.º A	"O colar de Carolina" de Cecília Meireles
5 de junho	14:30h	4.º A	4.º B	"D. Gonçalo a cavalo" de Luísa Ducla Soares
5 de junho	15h	4.º B	1.º A	"O Pássaro da Cabeça" de Manuel António Pina
5 de junho	9h	3.º D	6.º G	"Aviador Interior" de Manuel António Pina
6 de junho	11:25h	6.º I	6.º H	"As portas que Abril abriu" de Ary dos Santos
6 de junho	12:15h	2.º B	5.º L	"O Livro" de Luísa Ducla Soares
7 de junho	9:10h	5.º L	6.º I	"Comunicados MFA", Centro de documentação 25 de abril, Universidade de Coimbra
7 de junho	9:10h	5.º L	6.º L	"Carta de foral", D. Afonso III "Influência árabe", Álvaro de Córdova, <i>Indiculus luminosas</i> , séc. IX

Anexo A.1 – Suportes de leitura



Anexo A.2 – Marcador de Livro



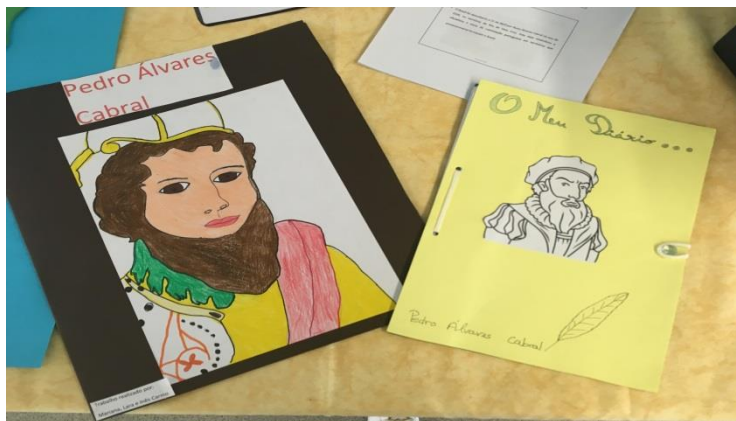
Anexo B- Planificação do projeto “Velejar e conquistar além do horizonte“ 2.ºCEB

História 2.º ciclo – “À Conquista do horizonte...”	
Programa	
<p>5º Ano 2º CEB</p> <p>História e Geografia de Portugal</p> <p>Tempo: 50 minutos</p>	<p>Domínio: Portugal do século XIII ao século XVII</p> <p>Subdomínio: Portugal nos séculos XV e XVI</p> <p>Objetivo:</p> <p>3. Conhecer e compreender as grandes viagens transatlânticas dos povos peninsulares</p> <p>Descritor:</p> <p>4. Referir a possível intencionalidade ou o acaso da descoberta do Brasil em 1500</p> <p>Objetivo:</p> <p>5. Conhecer e compreender os efeitos da expansão marítima</p> <p>Descritor:</p> <p>2. Salientar a introdução de novos produtos em vários continentes em resultado da expansão</p>

RECURSOS	ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Colunas - Tabela de questões - Material de escrita - Computador - Projetor - Caderno Pessoal - Documento - Projetor - Computador 	<p>Atividade de Motivação:</p> <p>- A professora coloca sons característicos do Brasil (cf. Anexo 1) e coloca a seguinte questão</p> <p style="text-align: center;">“Qual é o continente que hoje vamos descobrir?”</p> <p>Desenvolvimento:</p> <p style="text-align: center;">“Terra à vista!”</p> <p>1. Distribuição, por cada aluno, de uma “tabela de questões” (cf. Anexo 2);</p> <p>1.1. Visualização do vídeo “A descoberta do Brasil” da RTP1, por parte dos alunos (cf. Anexo 3). Cada aluno deverá conseguir responder às questões da tabela fornecida;</p> <p>1.2. Correção oral e em grande grupo das questões;</p> <p>1.3. Os alunos colam a tabela no caderno pessoal;</p> <p style="text-align: center;">“A chegada a Vera Cruz...”</p> <p>2. Projeção de um excerto do documento “Carta a El-Rei D. Manuel I – 1500” de Pero Vaz de Caminha, sobre a chegada ao Brasil (cf. Anexo 4);</p> <p>2.1. Diálogo, em grande grupo, sobre as informações contidas no documento;</p> <p style="text-align: center;">“As riquezas do Brasil que hoje são nossas também!”</p> <p>3. Apresentação de uma caixa em forma de “baú” intitulada “<i>O Baú dos tesouros</i>”, levada pela professora para a aula (Anexo 5). Dentro desta caixa encontram-se vários produtos que os portugueses descobriram no Brasil e trouxeram para Portugal (<i>Brasil: pau-brasil, açúcar, tabaco, cacau, algodão, ouro, prata e diamantes</i>). A caixa encontra-se totalmente fechada e o objetivo será que os alunos, à vez, retirem um produto e consigam dizer o seu nome, a sua origem e uma utilização daquele produto no seu dia-a-dia, baseado nos conhecimentos que possuem das suas experiências e naqueles adquiridos em aulas anteriores. Este exercício será realizado em</p>	<p>5’</p> <p>15’</p> <p>10’</p> <p>5’- 10’</p> <p>5’ – 10’</p>

<p>- Baú de madeira - Produtos do Brasil</p> <p>- Tiras de papel - Caderno Pessoal</p>	<p>grande grupo e ocorreria de acordo com algumas questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “O que retiraste do baú? Cheira, toca e observa bem o que retiraste!” - “Reconheces? Sabes o seu nome?” - “É originário do Brasil ou da Índia?” - “Refere uma ou duas utilizações deste produto no teu dia-a-dia” <p>Consolidação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercício de ordenamento dos principais factos e acontecimentos ligados à Expansão marítima portuguesa; - Distribuição, por cada aluno, de tiras de papel com pequenas frases/parágrafos sobre a Expansão portuguesa, que os alunos, através da comunicação entre par, deverão conseguir ordenar corretamente (cf. Anexo 6); - Correção oral e em grande grupo do exercício de ordenamento; - Cada aluno cola as tiras no seu caderno pessoal; 	
--	---	--

Anexo B.1. Fotografias da exposição e das produções dos alunos do 2.ºCEB





Anexo C. Faixa do Dia Mundial do Livro

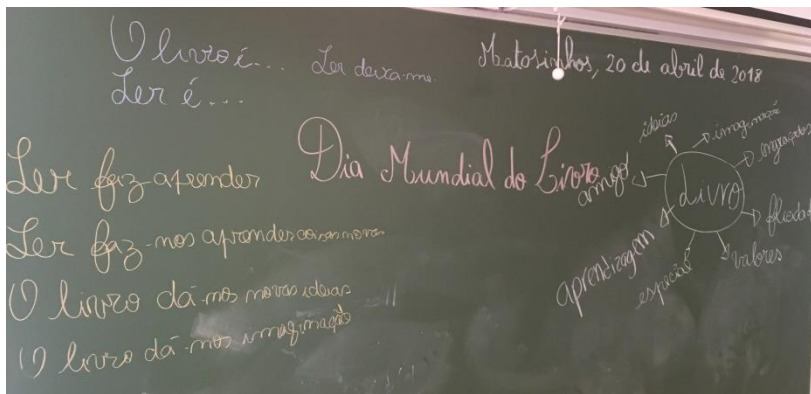


Anexo C.1. Placard criado com os trabalhos dos alunos

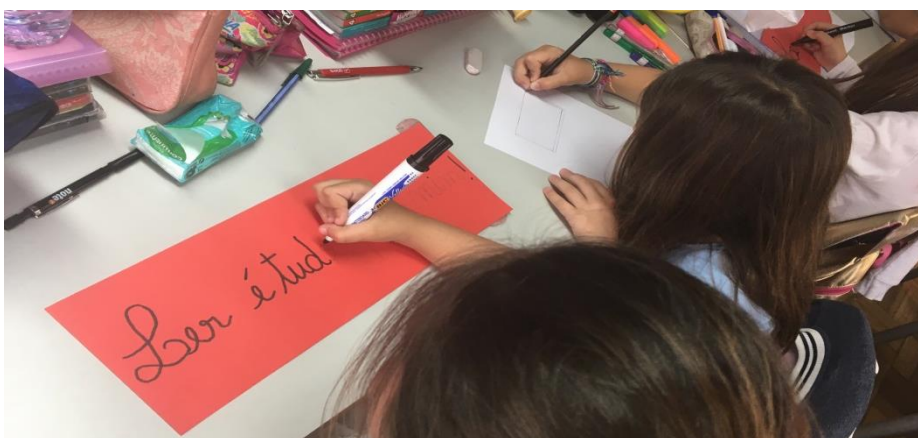




Anexo C.2.- Chuva de ideias da palavra Livro



Anexo C.3.- Frases escritas pelos alunos para o projeto do “Dia Mundial do Livro”

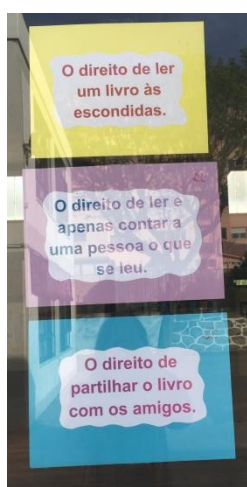




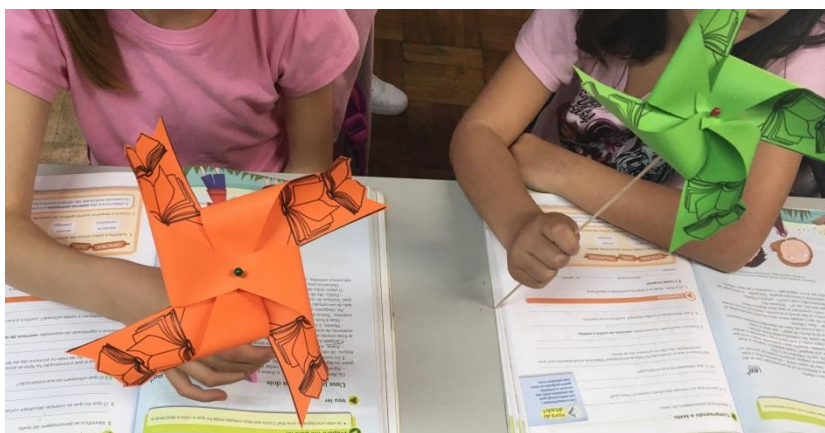
Anexo C.4.- Desenhos criados pelos alunos para o Dia Mundial do Livro



Anexo C.5. Direitos inaliáveis do leitor criados pelos alunos do 1.ºCEB



Anexo C.6- Oferta de cata-ventos aos alunos do 1.ºCEB



Anexo D- Peddy paper





Anexo E- Grelhas de observação

Grelha de observação

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

Categorias de análise	Itens de observação	Registos
Papel do professor na promoção da metodologia história local	Como é que o professor estimula a discussão em volta da história local	
	Tipo de perguntas que o professor faz	
	Reação do professor à opiniões dos alunos a cerca da história local, nas aulas de Estudo do Meio e HGP	
	Os professores estão interessados e entusiasmados nas aulas em que se aborda os temas de Estudo do Meio e HGP a partir da história local	
Papel dos alunos	Reação inicial dos alunos quando o professor propõe o estudo da história local para depois alargar à dimensão nacional.	
	Que recursos/ideias os alunos recolhem em torno da História Local.	
	Como é que os alunos conseguem relacionar a História Local com os conteúdos históricos de dimensão nacional.	
	Os alunos estão interessados e entusiasmados nas aulas em que se aborda os temas de Estudo do Meio e HGP a partir da história local	
Estratégias e Recursos	Que tipo de fontes são usadas na abordagem da História Local para depois alargar à dimensão da História Nacional.	
	Estratégias desenvolvidas para o trabalho das fontes da História Local	
Atividades e projetos	Projetos do Agrupamento ou da turma que promovem uma ligação dos alunos com a história local	
	A turma faz visitas de estudo com a intenção de explorar a História Local	

Anexo F- Inquérito por questionário ao docente do 1.º e 2.º CEB

A – Dados pessoais e profissionais

Sexo: F M

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

B- Perceção do trabalho desenvolvido na disciplina de Estudo do Meio

1. Sente que os seus alunos são interessados pela aprendizagem de conteúdos relacionados com a História Local ou a História de Portugal?

Sim
 Não

2. Tenta criar nas suas aulas uma ponte entre o passado e o presente? Conseguem fazer ligações que mostrem a relevância do passado no presente?

Sim
 Não

Como?

C- Que estratégias são usadas em sala de aula para promover a metodologia da história local

1. Considera que a abordagem metodológica de começarmos pela História Local, com as crianças ainda de tenra idade, é mais adequada para a compreensão dos conteúdos de História Nacional?

Sim
 Não

Se sim, porquê?

2. Que conteúdos programáticos da História nacional têm mais possibilidade de serem iniciados a partir da metodologia história local?

3. Habitualmente utiliza a história local como estratégia para uma melhor compreensão dos factos históricos por parte dos alunos?

Sim

Não

4. Que tipo de estratégias ou materiais costuma utilizar na sua prática pedagógica ao nível da história local

Vídeos

Fontes/Documentos histórica (o) (s)

Panfletos/ Recortes de jornais

Fotografias

Manuais Escolares

Outra. Qual? _____

Visitas de Estudo

5. Que dificuldade encontra em trabalhar a história local?

6. Partindo do princípio que, primeiro compreendemos e gostamos mais do que nos está mais próximo, podemos inferir que o estudo da História deve respeitar a seguinte sequencialidade: criança/família → comunidade local → comunidade nacional → comunidade internacional → universo?

Sim

Não

Se sim, explique a sua opinião.

Anexo G- Entrevista semiestruturada aos alunos do 1.º CEB

Entrevista semiestruturada

Entrevista semiestruturada para recolha de dados sobre as conceções prévias dos alunos e aplicada após a operacionalização da abordagem metodológico-didática em torno da história local, com a intenção de averiguar a potencialidade da história local no ensino da História.

A seguinte entrevista será realizada no final da realização de todas intervenções pedagógico-didáticas no âmbito da metodologia acima referida.

Categorias de análise	Perguntas principais
Interesses curriculares	<p>Boa tarde! Estou a fazer um estudo para a faculdade e precisava da vossa ajuda. Queria que respondessem a algumas questões que vos vou colocar e estejam à vontade para darem a vossa opinião. Podemos começar?</p> <p>I: Gostam da disciplina de Estudo do Meio? Porquê?</p> <p>I: Na disciplina de Estudo do Meio existe uma parte mais dedicada às Ciências Naturais e outra mais dedicada à História de Portugal. Qual delas preferem?</p> <p>I: Até agora qual foi o assunto que mais gostaram das aulas de Estudo do Meio relativo à História Local?</p>
Interação aluno-professor em sala de aula	<p>I: Sentem que existe tempo nas aulas de Estudo do Meio, para falar sobre as experiências e vivências pessoais relativamente à História da vossa Localidade?</p>

<p>Promoção da abordagem metodológico-didática</p>	<p>I: Costumam ter visitas de estudo em Matosinhos? O que já visitaram?</p> <p>I: Nessas visitas descobriram alguma coisa sobre o passado da vossa localidade?</p>
<p>Opiniões em torno das aulas de abordagem da História Local – reflexões finais</p>	<p>I: O que pensas que é a História Local?</p> <p>I: Vocês sentem interesse em saber mais sobre a vossa cidade?</p> <p>I: Depois das aulas que fizemos em que exploramos a história da vossa cidade, ficaram a conhecer mais sobre o passado e as grandes transformações que ocorreram na vossa localidade. Lembram-se de algumas dessas descobertas? Digam as que acharam mais surpreendentes.</p> <p>I: Achas que ao conheceres a história da tua localidade consegues compreender melhor a história do teu país? Porquê?</p>

Anexo H- Entrevista semiestruturada aos alunos do 2.ºCEB

Categorias de análise	Perguntas principais
Interesses curriculares	<p>Boa tarde! Estou a fazer um projeto de investigação para a faculdade e precisava da vossa ajuda. Queria que respondessem a algumas questões que vos vou colocar e estejam à vontade para darem a vossa opinião. Podemos começar?</p> <p>I: Gostam da disciplina de História? Porquê?</p> <p>I: Até agora qual foi o assunto que mais gostaram das aulas de História relativo à História Local?</p>
Interação aluno-professor em sala de aula	<p>I: Sentem que existe tempo nas aulas de Estudo do Meio, para falar sobre as experiências e vivências pessoais relativamente à História da vossa Localidade?</p>
Promoção da abordagem metodológico-didática	<p>I: Costumam ter visitas de estudo em Matosinhos? O que já visitaram?</p> <p>I: Nessas visitas descobriram alguma coisa sobre o passado da vossa localidade?</p>

<p>Opiniões em torno das aulas de abordagem da História Local – reflexões finais</p>	<p>I: O que pensas que é a História Local?</p> <p>I: Nas aulas de Estudo do Meio exploram o passado da história local da vossa cidade?</p> <p>I: Vocês sentem interesse em saber mais sobre a vossa cidade?</p> <p>I: Depois das aulas que fizemos em que exploramos a história da vossa cidade, ficaram a conhecer mais sobre o passado e as grandes transformações que ocorreram na vossa localidade. Lembram-se de algumas dessas descobertas? Contem-me as que acharam mais surpreendentes.</p> <p>I: Achas que ao conheceres a história da tua localidade consegues compreender melhor a história do teu país? Porquê?</p>
--	--

Anexo I- Planificação de intervenção ao estudo com a metodologia didática da história local.

Sequência didática: Estudo do Meio 1.ºCiclo “O problema dinástico”	
Programa	
<p>4º Ano 1º CEB</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>Tempo: 90 minutos</p>	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio – 4º Ano: Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições</p> <p>Objetivos Gerais:</p> <p style="padding-left: 20px;">2. O passado nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> - O problema dinástico - 2.º Dinastia - Conhecer personagens e história nacional com relevância para o meio local; - Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado;

	<p>Atividade de Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora escreve no quadro da sala de aula a expressão “O conquistador” com as suas letras baralhadas e juntas (Anexo A); - A professora desafia os alunos a juntar as letras, tentando formar uma palavra que se relacione com o tema da aula, anotando no quadro as várias sugestões dos alunos; - A professora deixa em aberto, caso nenhum aluno descubra, e retoma esta atividade no final da aula; <p>Desenvolvimento da aula:</p> <p>“O sonho de Afonso...”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um vídeo, por parte dos alunos, feito pela professora. Este vídeo aborda o tópico da formação de Portugal e o início da primeira dinastia portuguesa, abordando os acontecimentos mais importantes desta fase (anexo B); - Os alunos paralelamente com a visualização do vídeo deverão anotar as informações mais relevantes deste tema, seguindo alguns tópicos de orientação que a professora previamente regista no quadro da sala: <ul style="list-style-type: none"> - O protagonista dos acontecimentos narrados ao longo do vídeo; <ul style="list-style-type: none"> - Qual o seu sonho (desejo, objetivo); - Qual o problema e que adversário encontrou no início da concretização do seu objetivo; - O que fez para alcançar o seu sonho (acontecimentos, data, intervenientes); - Quais os documentos oficiais que reconheceram e concretizaram o seu sonho (tratados, data, bula); 	
--	---	--

	<p>Discussão das informações recolhidas por cada aluno, em grande-turma. Este momento seria orientado pela professora tendo como objetivo acrescentar informações que pudessem não ter recolhido anteriormente ou então corrigir algumas lacunas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição, por parte da professora, de uma espécie de B.I. de D. Afonso Henriques. Este B.I. era composto por vários compartimentos correspondentes aos tópicos acima analisados (anexo C). Os alunos deverão preencher este B.I. individualmente, podendo conferenciar com o par de carteira; - Apresentação oral e em grande grupo dos B.I produzidos e posterior colagem nos cadernos pessoais; <p>“As conquistas de Afonso!”</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora distribui, pelos alunos, a letra da música “Afonso Henriques” de Tozé Brito, com supressão de algumas palavras. O aluno terá de completar os espaços em branco, conforme o sentido da letra e o conhecimento que estiveram a trabalhar no vídeo que foi abordado no ponto anterior. (Anexo D); - De seguida, a professora coloca o áudio da música com o objectivo de pôr em prática a atividade “<i>Escuta e corrige</i>” onde os alunos terão de ouvir e acompanhar a música, através do registo escrito que possuem. Numa segunda audição da música, os alunos terão de verificar se a opção escolhida é a correta consoante o que ouvem (Anexo E); <p>“Para além de conquistar, temos de povoar!”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de um PowerPoint onde são explorados os conteúdos relativos ao povoamento do reino e às medidas tomadas para a sua concretização (anexo F): - Leitura de uma carta de foral de Beja, passada por D. Afonso III, 1254, analisada em grande grupo, seguindo alguns tópicos de orientação (anexo F): <ul style="list-style-type: none"> • Quem é que a escreveu e em que altura? 	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none">• A quem se destinava esta carta?• Qual a função destas cartas?• Qual a importância que tiveram no povoamento do reino? <p>-Projeção de um mapa do reino de Portugal onde serão colocadas algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none">• Depois das conquistas feitas, qual terá sido a preocupação dos nossos reis?• Para que os territórios conquistados não estivessem ao abandono e propícios a ser dominados por outros povos o que era importante fazer?• Se as pessoas são um dos elementos essenciais à existência de uma nação, então uma das preocupações dos nossos reis terá sido povoar as novas terras conquistadas. Mas como terão atraído as populações a estas novas terras? <p>Momento de consolidação</p> <p>- Realização do jogo <i>online FlashCards</i> que consiste num jogo rápido de perguntas e respostas (anexo G);</p>	
--	--	--

Anexo L.1. – Produções dos alunos

Matosinhos, 8 de janeiro de 2013

Protagonista - Afonso Henriques

seu sonho - fazer batalhas e ganhar

acontecimento - Dão Afonso Henriques ganha a batalha contra a mãe

adversários - mãe e forças galegas

documentos que comprovam o seu sonho - ganhando a batalha contra a mãe

D. Afonso Henriques

"Afonso Henriques" de Tozé Brito

De um condado fez um país
Com mais sonhos que tesouros
Conquistando as cidades
Que pertenciam aos maiores

Da espada fez a caneta
De que nasceu a narrativa
Da glória de uma pátria
Que nunca se quis cativa

Horas de paz teve poucas,
Mas foi nelas que imaginou
O reino livre, independente
Em que Portugal se tornou

Veio do norte para o sul
Com aura de vencedor;
Em S. Mamede e Ourique
Tornou-se conquistador.

Do que foi sabe-se pouco,
Mas foi por certo sonhador,
Dando o suor e o sangue
Para ter um reino maior

Para deixar como herança
Aos que haviam de chegar
Uma pátria sem ter medo
Nem de Espanha nem do mar

Anexo M- Planificação da regência de Estudo do Meio

Sequência didática: Estudo do Meio 1.ºCiclo – “ À conquista do mar!”	
Programa	
4º Ano 1º CEB Estudo do Meio Tempo: 90 minutos	Estudo do Meio – 4º Ano: Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições Objetivos gerais: 1. O passado nacional - Conhecer personagens e história nacional com relevância para o meio local; - Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado; 2. O contacto entre a terra e o mar - Reconhecer o Oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal; - Motivações e condições para a expansão marítima portuguesa; - A conquista de Ceuta; - A dobragem do Cabo das Tormentas por Bartolomeu Dias (essencial para atingir a Índia); - As viagens marítimas à Índia e ao Brasil e as riquezas obtidas;

	<p>Atividade de Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um vídeo sobre os mitos e lendas a cerca do mundo desconhecido; (Anexo A) - Breve diálogo, no final da visualização, segundo uma questão colocada pela professora “O que sentiram ao ver este vídeo?” - Realização de uma chuva de ideias a partir da palavra “mundo desconhecido”; <p>Desenvolvimento da aula:</p> <p>“Interesses e condições favoráveis ao arranque da expansão.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, por parte de um aluno voluntário, de um documento intitulado “Motivações da Sociedade Portuguesa”, de C. R. Boxer; (Anexo B) - Diálogo, em grande grupo, segundo um conjunto de questões, colocadas pela professora, sobre as motivações da expansão: <ul style="list-style-type: none"> “Qual o motivo principal da expansão portuguesa?” “Conhecem pessoas de outros países que são cristãs? Será que os portugueses passaram nesses países e deixaram até aos dias de hoje essa crença?” “O que procuravam, também, os portugueses com esta expansão marítima?” “Ao contrário dos países da Europa Ocidental, Portugal encontrava-se numa fase política estável ou instável? Lê a passagem do documento que o comprova” - Preenchimento, em grande grupo, de um esquema síntese sobre os interesses/motivações à expansão portuguesa; (Anexo C) - Colagem por parte dos alunos do esquema síntese realizado; - Apresentação de algumas imagens referentes às condições geográficas, técnicas e científicas da prioridade portuguesa na expansão; (Anexo D) - Análise das imagens, orientada pela professora, segundo algumas questões: <ul style="list-style-type: none"> “Qual a localização de Portugal, de acordo com o Atlas do século XVI? (Imagem 1)“ 	
--	---	--

	<p>“ Portugal encontra-se a uma grande distância do Oceano Atlântico e do continente Africano? (Imagem 1)”</p> <p>“A posição de Portugal parece ser vantajosa para as viagens dos descobrimentos? (Imagem 1)”</p> <p>“ Sendo Portugal rodeado, em grande parte, por mar, teria uma forte tradição marítima? (Imagem 1) “</p> <p>“ A tradição marítima de Portugal traria que vantagens para as viagens dos descobrimentos? (Imagem 1) “</p> <p>“ Que instrumentos de observação astronómica estão presentes na imagem? (Imagem 2)</p> <p>“ Porque é que o conhecimento destes instrumentos era importante para as viagens dos descobrimentos (Imagem 1)?</p> <p>“ Em síntese, quais foram as condições favoráveis à expansão?”</p> <p>- Realização de um esquema-síntese, em grande grupo, sobre as condições favoráveis à expansão. (Anexo E)</p> <p>“O sofrimento dos que ficaram em Portugal ...”</p> <p>- Leitura expressiva por parte da professora do poema “ Mar Português” de Fernando Pessoa; (Anexo E)</p> <p>- Exploração do poema, em grande grupo, segundo algumas questões orientadoras:</p> <p>“-Para além das mulheres/noivas que ficavam a sofrer em Portugal, que outros membros da família são referidos neste poema?”</p> <p>“- Quais os sacrifícios pagos pelos portugueses para conquistarem o mar?”</p> <p>“ - O sofrimento e o sacrifício dos portugueses foram recompensados?”</p> <p>“Quem superar o sofrimento e os perigos do mar o que é que alcançará?”</p> <p>- Segunda leitura, por parte de alguns alunos à escolha. No final desta segunda leitura a docente pedirá a cada aluno que escreva num papel, previamente distribuído pela professora, uma palavra que exprima o que sentem com a leitura deste poema;</p> <p>- Apresentação da palavra escolhida, por cada aluno, à turma e posterior justificação da mesma;</p> <p>“O início da expansão marítima- Ceuta”</p> <p>- Visualização, por parte dos alunos, de um vídeo relativo à tomada de Ceuta; (Anexo F)</p>	
--	---	--

	<p>- Discussão, em grande grupo, sobre as ideias gerais do vídeo e colocação de questões orientadores, por parte da professora:</p> <p style="padding-left: 40px;">“ – Porque é que D. João I decide partir em direção a Ceuta?”</p> <p style="padding-left: 40px;">“ – Com quem é que as nossas tropas tiveram de se confrontar em Ceuta?”</p> <p style="padding-left: 20px;">“ – Qual era o interesse que a cidade de Ceuta tinha? Esta cidade era rica em que?”</p> <p style="padding-left: 40px;">“ – Afirmava-se que Ceuta era um ponto estratégico, porque seria? “</p> <p style="padding-left: 40px;">“ – Onde é que se localiza Ceuta? “</p> <p style="padding-left: 40px;">“ – Que mar é que faz fronteira com Ceuta? “</p> <p style="padding-left: 20px;">“ – Ceuta, para além de se encontrar junto ao Estreito de Gibraltar, encontra-se junto de que oceano?”</p> <p>- Realização de um esquema síntese sobre a tomada de Ceuta e colagem do mesmo nos cadernos pessoais de cada aluno (Anexo G);</p> <p>- Projeção de um mapa das descobertas realizadas ao longo da costa ocidental africana e consequentes riquezas naturais que essas descobertas trouxeram; (Anexo H)</p> <p>- Diálogo, em grande grupo, segundo algumas questões orientadoras:</p> <p style="padding-left: 40px;">“Que outras ilhas foram (re)descobertas no Ocidente Africano?”</p> <p style="padding-left: 40px;">“Quais foram as riquezas que os novos territórios trouxeram aos portugueses?”</p> <p style="padding-left: 20px;">“No mapa, a costa ocidental africana, está colorida de várias cores. Estas cores representam as três fases da exploração marítima. Quem foi o impulsionador destas descobertas?”</p> <p>Momento de consolidação</p> <p>- Realização do jogo <i>Kahoot!</i> Com perguntas relativas a toda a aula. (Anexo I)</p>	
--	---	--

Anexo N- Planificação da regência supervisionada de História e Geografia de Portugal

Sequência didática: “À descoberta da Sociedade Medieval”	
Metas Curriculares	
<p>5º Ano 2º CEB</p> <p>História e Geografia de Portugal</p> <p>Tempo: 50'+50' minutos</p>	<p><u>Domínio</u> Portugal do século XIII ao século XVII</p> <p><u>Subdomínio</u> Portugal nos séculos XIII e XIV</p> <p><u>Objetivo geral</u> 2) Conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV</p> <p><u>Descritores</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os grupos sociais medievais, destacando os privilegiados e os não privilegiados. 2. Referir as funções de cada ordem social. 3. Indicar os privilégios do clero e da nobreza e as obrigações dos camponeses, especialmente nos domínios senhoriais. 4. Referir a dificuldade em ascender socialmente na Idade Média.

RECURSOS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	TEMPO
	<p>Aula 1 – 50 minutos</p> <p>1. <u>Atividade de Motivação</u></p> <p>1.1. No quadro da sala encontrava-se afixada uma cartolina em forma de pirâmide dividida com algumas etiquetas em volta de vocabulário associado ao tema da aula (que seriam usadas para ir preenchendo a pirâmide no desenvolvimento da aula). (Anexo A)</p> <p>1.2. Alguns alunos teriam nas suas cadeiras uma palavra que deviam guardar. Após todos entrarem e se sentarem, os alunos que possuíam essas palavras iam ler em voz alta. As palavras colocadas nas cadeiras de alguns alunos relacionavam-se com o tema da aula. (Anexo B)</p> <p>1.3. Seguidamente a professora estagiária questionava “ Qual será o tema da nossa aula? Após olharem para tudo o que está exposto na sala e através das palavras que ouvimos conseguem dizer-me?”</p> <p>1.4. Após a turma acertar no tema da aula, a docente colocaria uma etiqueta com o título da aula na pirâmide exposta no quadro. O título seria “Há descoberta da Sociedade Medieval”.</p> <p>2. <u>Desenvolvimento da aula</u></p> <p>“Vamos recordar...”</p> <p>(Em grande grupo, a professora estagiária recupera alguns tópicos gerais abordados na aula anterior pela professora titular)</p> <p>2.1. Projeção e leitura conjunta do documento “<i>A divisão da sociedade</i>” de Adalberón, bispo francês do século XI (anexo C);</p> <p>2.2. Análise do documento, em grande grupo, para compreensão da divisão existente na sociedade medieval, seguindo algumas questões orientadoras, que serão respondidas oralmente:</p> <p style="text-align: center;">- “A sociedade medieval encontrava-se dividida?” - “Por quantos grupos se dividia esta sociedade?”</p>	<p>5’</p> <p>10’</p>

	<p>- “Quais os grupos que tinham privilégios? E quais os que não tinham?” - “Que grupos são esses e quem os constituía?”</p> <p>“Seria o Rei o poder máximo desta sociedade?”</p> <p>2.2. No quadro da sala estaria exposta uma cartolina em forma de pirâmide que estaria em branco, contendo apenas as várias divisórias demarcadas. No quadro, à volta da pirâmide, encontrava-se vocabulário relativo ao tema da aula. (A pirâmide, as etiquetas e as palavras relativas ao conteúdo da aula seriam usadas ao longo das duas aulas);</p> <p>2.3. Distribuição de uma pirâmide, igual à exposta no quadro, para os alunos preencher ao longo da aula.</p> <p>2.4. A professora estagiária mostra ao grupo uma coroa (anexo D) e questiona os alunos: “Que objeto é este?” “Por quem era usada a coroa na sociedade medieval? O que representa?” “No quadro está exposta uma pirâmide em que é representada a divisão que existia na sociedade medieval. Sendo assim em que local poderia ser colocada a coroa? Por que razão escolheste esse lugar?” “Neste local da pirâmide está representado uma pessoa ou um grupo social?” “Por que razão se encontra no topo da pirâmide?” “Quais os seus poderes?” “Associa, agora, uma das etiquetas do quadro ao rei!” (Anexo E) (Aleatoriamente um aluno iria ao quadro e colocava a etiqueta e a coroa no lugar correto da pirâmide. Paralelamente os alunos preenchiam a sua pirâmide.)</p> <p>“Que grupo social é este? Vamos descobrir!”</p> <p>2.5. Projeção de uma imagem ilustrativa de um membro do clero, com o intuito de o grupo descobrir qual o</p>	<p>30'</p>
--	---	------------

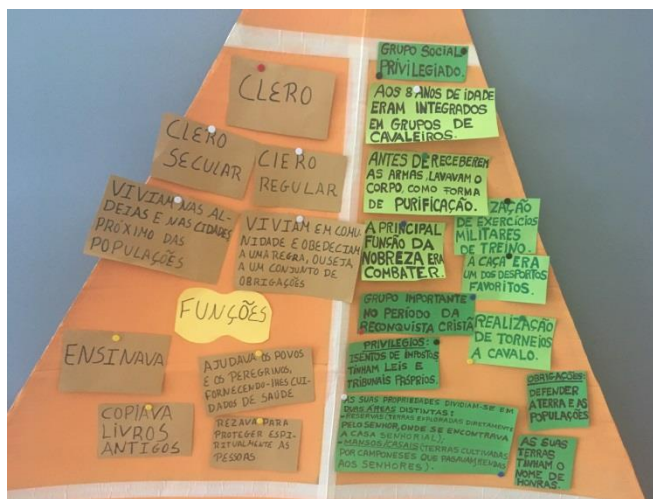
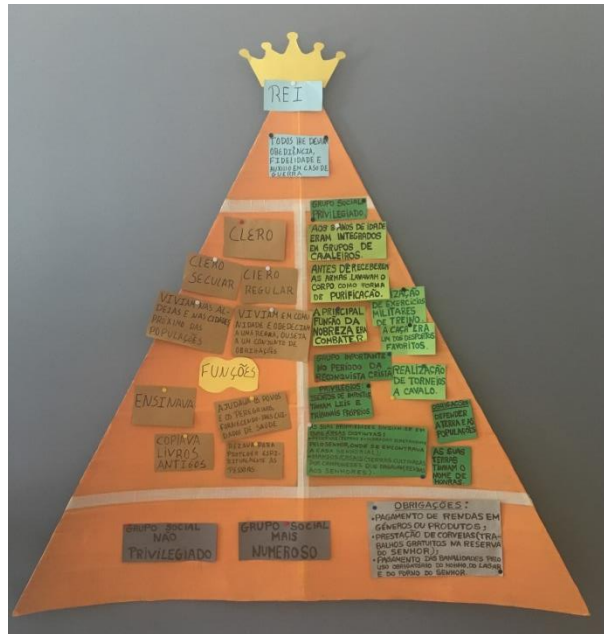
	<p>grupo social que irá ser explorado ao longo da aula (anexo F);</p> <p>2.6. Análise da imagem segundo questões orientadoras:</p> <p style="text-align: center;">“O que observam na imagem?”</p> <p style="text-align: center;">“A que grupo social pertence esta pessoa?”</p> <p style="text-align: center;">“Que elementos o confirmam?”</p> <p style="text-align: center;">“Em que local da pirâmide podemos colocar esta imagem?”</p> <p>“O grupo social a que pertence este membro representado na imagem é privilegiado ou não privilegiado?”</p> <p>“O Clero Secular e o Clero Regular”</p> <p>2.7. Projeção de uma imagem representativa do clero, com o objeto do grupo compreender que o clero é dividido em dois grupos: Clero Regular e Clero Secular (anexo G);</p> <p>2.8. Análise da imagem projetada, em grande grupo, segundo questões orientadoras colocadas pela professora estagiária:</p> <p style="text-align: center;">“O que é o clero? Conseguem explicar?”</p> <p style="text-align: center;">(os alunos podem recorrer às etiquetas com o vocabulário expostas no quadro para responder a estas perguntas)</p> <p style="text-align: center;">“O Papa representa a ordem máxima deste grupo social? Atualmente quem é o nosso Papa?”</p> <p style="text-align: center;">“Que outros membros do clero são visíveis na imagem projetada?”</p> <p style="text-align: center;">“Quem fazia parte do clero secular? E quem fazia parte do clero regular?”</p> <p style="text-align: center;">“Tal como mostra a imagem projetada temos membros que fazem parte do clero regular e outros do clero secular. Tentem associar cada um deles à definição que se encontra nas etiquetas do quadro.”</p> <p style="text-align: center;">“Um dos membros pertencentes ao grupo do clero secular são os padres. Normalmente os padres encontram-se junto das populações ou nos mosteiros?”</p> <p style="text-align: center;">“As freiras fazem parte do grupo Clero Regular. Normalmente as freiras vivem onde? Quais das etiquetas será</p>	
--	---	--

	<p>mais apropriada para o Clero Regular?”</p> <p>(De seguida, um aluno aleatoriamente, dirigia-se ao quadro para colocar na pirâmide a etiqueta “Clero Regular”, “Clero Secular” e a etiqueta com a definição de cada um) (anexo H)</p> <p>“As funções do Clero!”</p> <p>2.9. A professora estagiária recupera o documento analisado anteriormente intitulado “<i>A divisão da sociedade</i>” (anexo C) e questiona os alunos:</p> <p>“ Quais as funções dos membros do clero?”</p> <p>(Os alunos iam verificar que existia pouca informação no documento sobre as atividades praticadas pelo clero)</p> <p>2.10. Projeção e análise, em grande grupo, de imagens de algumas das atividades dos membros do clero (anexo I), segundo questões orientadoras colocadas pela professora estagiária:</p> <p style="text-align: center;"><u>Perguntas gerais:</u></p> <p style="text-align: center;">-“Que ações/atividades estão presentes nas imagens? E em que locais ocorrem?”</p> <p style="text-align: center;">-“Que adereços/instrumentos estão presentes nas imagens e que permitem identificar o grupo social representado?”</p> <p style="text-align: center;"><u>Perguntas específicas:</u></p> <p style="text-align: center;">“O que está a fazer a pessoa representada na imagem?” (fig. 2)</p> <p style="text-align: center;">“Qual o nome dado a estes membros do clero?” (fig. 2)</p> <p style="text-align: center;">“Qual a importância deste trabalho?” (fig. 2)</p> <p style="text-align: center;">“A quem se dirigia a aula?” (fig. 3)</p>	5’
--	---	----

	<p>“Que atividade é esta representada? Estabelece uma ligação com a atualidade” (fig. 4)</p> <p>“Depois de observares todas as imagens consegues responder à pergunta inicial? Quais as funções do Clero?”</p> <p>(Os alunos, em grande grupo, tentam preencher a pirâmide da Sociedade Medieval exposta no quadro com as “Funções” do Clero com a ajuda das etiquetas que estão espalhadas no quadro. De seguida os alunos copiam para a sua pirâmide a mesma informação.) (anexo J);</p> <p>“Que privilégio teria o Clero?”</p> <p>2.11. Projeção e leitura conjunta do documento “<i>A Sociedade Medieval Portuguesa</i>” de Oliveira Marques (anexo L);</p> <p>2.12. Análise do documento, em grande grupo, para compreensão dos vários privilégios detidos pelo Clero. A análise seria realizada segundo algumas questões orientadoras:</p> <p>“Esta sociedade era caracterizada por ser hierarquizada. O que quer dizer hierarquizada?”</p> <p>“Através do documento conseguem dizer-me quais os privilégios concebidos pelo Clero? Identifica no documento a tua resposta”</p> <p>“No último parágrafo refere o que o povo fazia? Que ligação existe entre o povo e o clero?”</p> <p>“Quais são portanto os privilégios detidos pelo clero?”</p> <p>-“Este grupo social será, então, um grupo privilegiado ou não privilegiado? Porquê?”</p> <p>(Os alunos, em grande grupo, tentam preencher a pirâmide da Sociedade Medieval com os “Privilégios” do Clero com a ajuda das etiquetas que estão espalhadas pelo quadro. De seguida os alunos copiam para a sua pirâmide a mesma informação.) (anexo M)</p>	
--	--	--

	<p>3. <u>Consolidação</u> - Realização do jogo <i>FlashCards</i> (anexo N);</p>	
--	---	--

Anexo N.1. – Pirâmide com a divisão dos grupos sociais que constituíam a Sociedade Medieval portuguesa no século XIII.



Anexo O- Planificação da regência de Estudo do Meio

Sequência didática: Estudo do Meio 1.ºCiclo + Português 1.ºCiclo – “ À conquista do mar!”	
Programa	
<p>4º Ano 1º CEB</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>Tempo: 90minutos+90minutos</p>	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio – 4º Ano: Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições</p> <p>Objetivos gerais:</p> <p style="padding-left: 20px;">2. O passado nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer personagens e história nacional com relevância para o meio local; - Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado; <p style="padding-left: 20px;">3. O contacto entre a terra e o mar</p> <ul style="list-style-type: none"> - A dobragem do Cabo das Tormentas por Bartolomeu Dias (essencial para atingir a Índia); - As viagens marítimas à Índia e ao Brasil e as riquezas obtidas;

RECURSOS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	TEMPO
<p>Projetor Computador</p> <p>Vídeo</p> <p>- Documento</p>	<p>Atividade de Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeção de algumas imagens e frases, por parte da professora. (Anexo J) - Os alunos, em grande grupo, devem associar as imagens às frases; <p>Desenvolvimento da aula:</p> <p>“ A passagem do Cabo da Boa Esperança ...”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise de um documento intitulado <i>Da Vida e Feitos de El-Rei D. Manuel, século XVI</i>, de D. Jerónimo Osório (Anexo L); - Diálogo, em grande grupo, segundo algumas questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> “No documento fala do sofrimento que os nossos tiveram em dobrar o cabo. Que cabo é esse?” “Por que motivo ficou D. João II “comovido do feliz acontecimento”?” “A esperança de chegar à Índia depois da passagem do cabo das Tormentas fez com que este cabo muda-se de nome. Qual foi o nome dado a este cabo?” <p>“ A expansão ... “</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise, em grande grupo, de um documento “ <i>História de Portugal: uma perspetiva mundial</i>, Terramar, 1998 de David Birmingham (Anexo M); - Diálogo, em grande grupo, a cerca do mapa e do documento analisados, segundo algumas questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> “Quem comandou esta viagem?” “Que produtos passaram a ser transportados diretamente pelos Portugueses?” “Como era feita o transporte destas riquezas?” “Que continentes ficaram a estar ligados com esta rota marítima?” - Leitura e análise do documento “<i>Carta a El-Rei D. Manuel, 1500 (adaptado)</i>, de Pero Vaz de Caminha.” Segundo algumas questões orientadoras realizadas pela professora (Anexo N): <ul style="list-style-type: none"> “Em que ano chegamos ao Brasil?” “Qual era o nome dado a estas terras aquando a sua descoberta?” 	

	<p>História”;</p> <p>Momento de consolidação</p> <ul style="list-style-type: none">- Organização dos vários acontecimentos numa tabela- A professora coloca numa mesa várias etiquetas com as datas e os acontecimentos.- Os alunos, em grande grupo, tentam associar as datas aos acontecimentos e coloca-los na sua ordem (Anexo Q);	
--	--	--

Anexo P – Planificação da regência de Português 1.º e 2.ºCEB

SD – Imaginar *para sonhar. Sonhar para criar.*

Disciplina: Português | Ano: 4.º | Turma: B | N.º de alunos: 26

Duração: 90+90 minutos | Data: 25 de maio de 2018

Professora Estagiária: Fabiana Silva | Professora Supervisora: Elisa Sousa

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES	MATERIAIS E RECURSOS
<p>Oralidade Expressão da opinião pessoal Ideias-chave</p> <p>Escuta ativa Retenção da informação</p>	<p>Antecipação do tema da aula</p> <p>- Preenche a biografia do escritor</p> <p>- Compara o registo com o</p>	<p>1.ª Aula</p> <p>Apresentação do título da SD “Imaginar para sonhar. Sonhar para criar.”</p> <p>a) Para o descobrirem o título da SD a professora lança um desafio.</p> <p>b) Projeção no quadro da frase com a primeira letra de cada palavra trocada com a segunda letra correspondente na ordem alfabética. A professora indica que a letra de cada primeira palavra está trocada com a segunda seguinte, segundo a ordem do alfabeto.</p> <p>c) Diálogo com os alunos “ Após terem descoberto este enigma e de já saberem qual o título que dei a esta aula. O que acham que vamos fazer?”;</p> <p>d) A professora cria uma chuva de ideias na ferramenta <i>metimeter</i> das hipóteses levantadas pelos alunos;</p> <p>Vamos conhecer um escritor ...</p> <p>1. Apresentação do escritor: Manuel António Pina</p> <p>a) Projeção de uma notícia JN “Morreu o escritor Manuel António Pina”;</p> <p>b) Leitura da notícia pela professora;</p> <p>c) Indicação, pela professora, das informações a identificar (nome do escritor, data e local de nascimento, algumas obras e um prémio);</p> <p>d) Segunda leitura da notícia com orientação</p>	<p>- Ferramenta <i>metimeter</i></p> <p>- Notícia JN</p> <p>- BI</p> <p>- Etiquetas com títulos de vários poemas</p> <p>- Fotocópias de vários poemas</p>

		<p>3. Audição do poema “Pássaro da Cabeça” de Manuel António Pina</p> <p>a) Apresentação do grupo: <i>Os gambozinos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo de crianças e jovens • Trabalho de educação pela música • Cantar poemas de autores (António Pina, Luísa Ducla Soares, Álvaro Magalhães ...) • Composições musicais com mínimos arranjos <p>b) Audição do poema cantado por o grupo <i>Os gambozinhos</i></p> <p>4. Leitura do poema pela professora</p> <p>a) Projeção das ilustrações do livro</p> <p>b) Melodia de fundo</p> <p>5. Compreensão do texto</p> <p>a) Diálogo com os alunos orientados pelos seguintes tópicos, que suportam o esquema de compreensão do texto:</p> <p>(os alunos devem situar no poema a sua resposta)</p> <p>... Carateriza este pássaro</p> <p>... O pássaro vive livremente</p>	<p>- Ferramenta metimeter</p> <p>- Latas de tinta</p> <p>- Bata</p> <p>-Boina</p> <p>-Tela</p> <p>-Obra” Retrato de um pássaro” de Jacques Prévert</p> <p>- Esquema de compreensão</p>
--	--	---	--

<p>Compreensão</p>		<p>... Onde canta o pássaro ... Onde voa o pássaro ... Que pássaro é este ... O que simboliza o pássaro ... Por que canta o pássaro ... Onde mora o pássaro ... Que importância tem a imaginação? O que é a imaginação?</p> <p>b) No quadro encontra-se um esquema em formato cartolina que irá ser preenchido à medida que os alunos respondem. Para além deste formato, em simultâneo o mesmo esquema será projetado para que os alunos consigam todos visualizar de melhor forma.</p> <p>c) Distribuição de uma fotocópia do esquema de compreensão semipreenchido pelos alunos. Os alunos devem preencher o que falta e colar o esquema nos cadernos pessoais.</p> <p>6. Leitura do poema pelos alunos</p> <p>a) Projeção do poema no quadro;</p> <p><u>Preparação para a leitura:</u></p> <p>a) Organização da turma, pela professora, em grupos</p> <p>b) Os alunos experimentam ler de diferentes entoações e intenções (cantar de boca fechada,</p>	<p>- Tiras de papel com partes do texto</p>
---------------------------	--	--	---

<p>Texto poético</p> <p>Ideias-chave</p> <p>Simbologia</p> <p>Emoções/sentimentos</p> <p>Leitura Encenada</p> <p>Escrita Escrever à maneira de ...</p> <p>Classe de palavras</p> <p>-nomes -verbos</p>	<p>- Identifica o sentido global do texto</p> <p>- Expressa a sua opinião</p> <p>- Lê enxertos do poema</p> <p>- Lê com diferentes expressividades e de forma encenada</p> <p>- Selecciona verbos e nomes</p>	<p>cantar como se estivessem numa ilha deserta, cantar como se sentissem a voar, cantar só dentro da sua cabeça.)</p> <p>Leitura:</p> <p>a) Os alunos leem com diferentes expressividades e encenam as partes que estão a ser lidas conforme o que é dito no poema</p> <p>b) Melodia de fundo</p> <p>c) Projeção de imagens alusivas ao poema</p> <p>d) Gravação, pela professora, da leitura dos dois grupos.</p> <p>e) Audição das leituras (clareza da leitura, palavras/falas que se deviam voltar a ler...).</p> <p>(Só se procede à audição da gravação nesta aula se a professora achar possível, conforme a gestão do seu tempo)</p> <p>7. Escrita criativa: Escrever à maneira de Manuel António Pina</p> <p>Apresentação da tarefa:</p> <p>a) Distribuição de uma fotocópia com uma estrofe do poema com alguns espaços em branco:</p> <p>Em grande grupo, os alunos dizem:</p>	
--	---	--	--

Anexo P.1. – Bilhete de Identidade do autor Manuel António Pina

*Imaginar para sonhar.
Sonhar para criar.*

Bilhete de Identidade:

Nome do autor: Manuel António Pina

Data de Nascimento: 13 de novembro de 1943


Local de Nascimento: Sabugal

Três obras:

- O país das fussoas de funca para o d.
- nenhum sítio
- Os livros

Um prémio

- Gamão



Anexo P.2- Produções dos alunos

O pássaro da cabeça

"O Pássaro da Cabeça" de Manuel António Pina

Sou o pássaro que canta dentro da tua cabeça que canta na tua garganta e canto onde tu sonhas e questionas sempre no vivo.

Se ficas de novo acordado no sono, que começa quando com o passarinho dentro da tua cabeça.

"O Pássaro da Cabeça"

"Sou o pássaro que canta dentro da tua" garganta

"Sou o pássaro que voa dentro do teu" coração

Caracteriza este pássaro:

Onde mora este pássaro?

Que pássaro é este?

*Imaginar para sonhar.
Sonhar para criar.*

Bilhet

Nome do autor:

Data de Nasce


Local de Nasce

Três obras:

- O país das fussoas de funca para o d.
- nenhum sítio
- Os livros

Um prémio

- Gamão



Anexo Q- Planificação da regência supervisionada 2.ºCEB

Disciplina: Português | Ano: 5.º | Turma: J | N.º de alunos: 21
 Duração: 100+100 minutos | Data: 24 de maio/1 de junho de 2018
 Escola: Eb2/3 | Professora Estagiária: Fabiana Silva | Professora Supervisora: Elisa Sousa

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES	MATERIAIS E RECURSOS
<p>Leitura/ Oralidade</p> <p>Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica os elementos-chave - Expõe a sua opinião com clareza - Antecipa o conteúdo da obra 	<p><u>1.ª Aula</u></p> <p>Sonha e imagina comigo!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visualização do excerto de um vídeo Clip dos Codplay “Up&Up” <ol style="list-style-type: none"> a) Diálogo, em grande grupo, sobre o que visualizaram no vídeo ... <ul style="list-style-type: none"> ... O que observaram? ... Tudo o que visualizaram é real? ... Onde é que tudo o que observaram será possível acontecer (no mundo real; no mundo do sonho e da imaginação); ... Os vossos sonhos concretizam-se? ... Tenho aqui um livro que contém uma história de duas pessoas, que tal como nós, adoram sonhar. Vamos ver se 	<ul style="list-style-type: none"> -Vídeo Clip dos Codplay Up&Up - Livro “Contos para rir” de Luísa Ducla Soares - Fotocópias do texto “Os Três Desejos”

<p style="text-align: center;">Escrita Escrita criativa</p>	<p style="text-align: center;">-Escreve de forma criativa</p> <p style="text-align: center;">-Trabalha de forma cooperativa</p>	<p>b) A seleção dos alunos que lêem é feita, conforme o número de aluno, de forma aleatória.</p> <p>c) Preparação para a leitura: treinar a voz, experimentar a entoação de acordo com o estado de espírito das personagens e o sentido do diálogo.</p> <p>d) Gravação, pela professora, da leitura.</p> <p>e) Audição das leituras (clareza da leitura, palavras/falas que se deviam voltar a ler...).</p> <p>5. Escrita recreativa: Escolhe os teus desejos!</p> <p>a) A professora relembra o texto e os desejos desperdiçados pelo Manuel e a Maria (lê novamente esse enxerto)</p> <p>b) Em grande grupo pede aos alunos que digam alguns dos seus desejos; Depois pede para que digam desejos que invalidem o desejo inicial de um dos seus colegas;</p> <p>c) Divisão da turma em par;</p> <p>d) Distribuição a cada par de uma tabela a ser preenchido pelos alunos;</p> <p>e) Apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos à turma;</p> <p><u>2.ª Aula</u></p> <p>1. Apresentação da obra “Pássaro da cabeça”</p> <p>a) Divisão da turma em par.</p>	<p style="text-align: center;">- Poemas da obra “Pássaro da cabeça” de António Pina</p> <p style="text-align: center;">-Obra “Pássaro da Cabeça” de António Pina</p> <p style="text-align: center;">- Esquema de compreensão do texto</p>
--	---	--	---

<p style="text-align: center;">Leitura/ Oralidade</p>	<p>- Lê de forma fluente</p> <p>- Relaciona o título com o texto lido</p> <p>- Faz inferências a partir dos textos lidos</p>	<p>b) Distribuição por cada par de um título de um dos poemas contidos na obra. Cada par deve ler em voz alta o seu título.</p> <p>c) Após a leitura de todos os títulos a professora lê alguns versos de cada poema, à medida que são lidos os vários versos são projetados no quadro.</p> <p>d) Seguidamente, cada par, deve associar o título que contém aos versos correspondentes. À vez, um elemento do grupo dirige-se ao quadro e cola o seu título junto aos versos a que associa.</p> <p>e) Diálogo em grande grupo segundo algumas questões orientadoras:</p> <p style="padding-left: 40px;">... Quantos textos foram lidos?</p> <p style="padding-left: 40px;">... Então que tipo de texto contém este livro? Então este é um livro de ...?</p> <p>2. Leitura do poema “Pássaro da Cabeça” pela professora</p> <p>a) Melodia de fundo;</p> <p>b) Projeção no quadro do poema e suas ilustrações;</p> <p>3. Compreensão do texto</p> <p>a) Diálogo com os alunos orientados pelos seguintes tópicos, que suportam o esquema de compreensão do texto:</p> <p style="padding-left: 40px;">(os alunos devem situar no poema a sua resposta)</p> <p style="padding-left: 40px;">... caracteriza este pássaro</p>	<p>- Poema “Basta Imaginar” e “Pássaro da Cabeça” de António Pina</p>
--	--	---	---

<p>Leitura Texto poético</p> <p>Compreensão</p>	<p>-Indica os elementos-chave do texto</p> <p>- Identifica o sentido global do texto</p>	<p>... o pássaro vive livremente</p> <p>... Onde canta o pássaro</p> <p>... Onde voa o pássaro</p> <p>... Que pássaro é este</p> <p>... o que simboliza o pássaro</p> <p>... Por que canta o pássaro</p> <p>... Onde mora o pássaro</p> <p>... que importância tem a imaginação? O que é a imaginação?</p> <p>b) No quadro encontra-se um esquema em formato cartolina que irá ser preenchido à medida que os alunos respondem. Para além deste formato, em simultâneo o mesmo esquema será projetado para que os alunos consigam todos visualizar de melhor forma.</p> <p>c) Distribuição de uma fotocópia do esquema de compreensão semipreenchido pelos alunos. Os alunos devem preencher o que falta e colar o esquema nos cadernos pessoais.</p> <p>4. Leitura do poema pelos alunos</p> <p>a) Projeção do poema no quadro;</p> <p><u>Preparação para a leitura:</u></p> <p>a) Organização da turma, pela professora, em grupos</p> <p>b) Os alunos experimentam interações de diferentes entoações</p>	
---	--	---	--

<p>Leitura</p>	<p>- Lê com diferentes modalidades e de forma encenada</p>	<p>(cantar de boca fechada, cantar sozinhos, cantar a voar, cantar só dentro da sua cabeça.)</p> <p>Leitura:</p> <p>a) Os alunos leem em diferentes modalidades e encenam as partes que estão a ser lidas conforme o que é dito no poema</p> <p>a) Melodia de fundo</p> <p>b) Projeção de imagens alusivas ao poema</p> <p>c) Gravação, pela professora, da leitura dos dois grupos.</p> <p>d) Audição das leituras (clareza da leitura, palavras/falas que se deviam voltar a ler...).</p> <p>(Só se procede à audição da gravação nesta aula se a professora achar possível, conforme a gestão do seu tempo)</p>	
<p>Escrita Escrita criativa</p>	<p>- Associa versos de diferentes poemas</p> <p>- Respeita a estrutura do texto poético</p>	<p>a) Escrita recreativa</p> <p>a) A professora lê o poema “Basta imaginar” já trabalhado, pela minha colega de estágio, em sala de aula que faz parte da obra “O pássaro da cabeça” de António Pina.</p> <p>b) Projeção em simultâneo dos dois poemas “Basta Imaginar” e “Pássaro da Cabeça”</p> <p>c) Explicação da tarefa à turma: Junção de versos dos</p>	

		<p>dois poemas de forma a ser criado um novo poema;</p> <ul style="list-style-type: none">d) Em grande grupo os alunos dizem versos de um poema e de outro, à medida que os alunos dizem esses versos a professora anota no quadro, sendo deste modo criado um novo poema;e) Divisão da turma em par;f) Criação em par da tarefa.g) Apresentação do trabalho ao grupo.	
--	--	---	--

Anexo R – Planificação da regência de Português 1.ºCEB

Palavras, para que vos quero ...

Disciplina: Português | Ano:4.º | Turma: b
 Duração: 90 minutos | Data: 16 de março de 2018

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES	MATERIAIS E RECURSOS
<p>Leitura/ Compreensão Paratexto (Ilustrações, Capa)</p>	<p>- Identifica os elementos-chave das ilustrações</p> <p>- Faz inferências a partir das ilustrações</p> <p>- Antecipa o conteúdo</p>	<p>1. Introdução à obra <i>O Ladrão de Palavras</i>.</p> <p>1.1. Apresentação de um saco de linho, à turma, que contém ilustrações da obra;</p> <p>1.2. Um aluno, selecionada aleatoriamente através do número de aluno, retira as ilustrações do saco de linho e afixa no quadro de giz;</p> <p>1.3. À medida que cada ilustração seria retirada de dentro do saco, em grande grupo, os alunos tinham de a descrever, tentando antecipar a história;</p> <p>1.4. Após retiradas todas as ilustrações e afixadas no quadro, incentivou-se os alunos em grande grupo a criarem uma história tendo por base o explorado anteriormente;</p> <p>1.5. Gravação das histórias construídas pelos alunos;</p>	<p>- Ilustrações da obra <i>O Ladrão de Palavras</i> (cf. Anexo 1)</p> <p>- Ilustrações</p> <p>- Saco</p> <p>-Gravador</p> <p>- Capa da obra <i>O Ladrão de Palavras</i></p> <p>- <i>Primeira e última ilustração da obra O Ladrão de Palavras.</i></p>

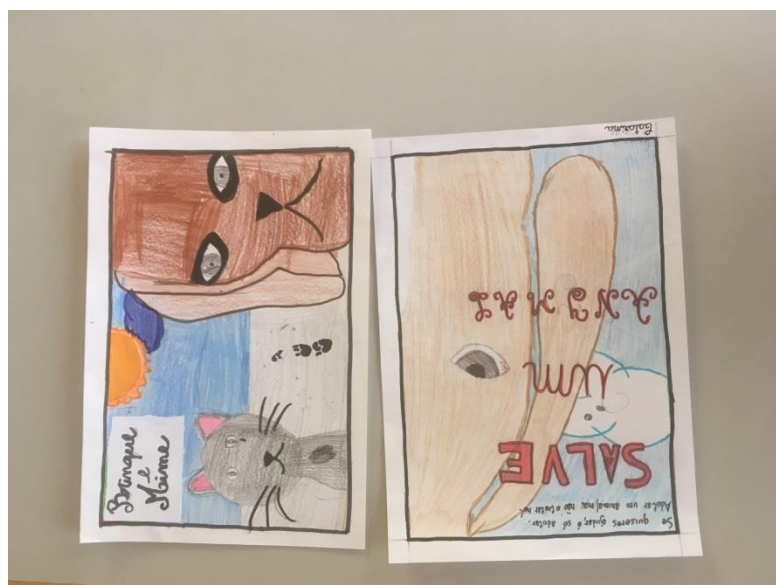
	<p>da obra com base nas ilustrações, nas palavras e na capa</p>	<p>1.6. Em grande grupo, os alunos, fazem a exploração dos elementos paratextuais da obra (capa, contracapa, título);</p> <p>1.7. Em diálogo, em grande grupo, os alunos fazem a leitura da primeira e da última ilustração da obra, comparando-as (cores, elementos presentes, possíveis significados).</p> <p>1.8. Os alunos indicam hipóteses acerca do conteúdo da obra a partir do explorado anteriormente e comparam as hipóteses apontadas primeiramente com as presentemente ditas;</p> <p>2. Distribuição de fotocópias do texto por todos os alunos.</p> <p>3. Leitura da obra <i>O Ladrão de Palavras</i> pela professora: as ilustrações continuam afixadas no quadro de giz.</p> <p>4. Compreensão do texto:</p> <p>4.1. Diálogo com os alunos orientado pelos seguintes tópicos, que suportam o esquema de compreensão do texto:</p> <p>.... que palavras eram roubadas.</p> <p>.... consequências do roubo das palavras para as pessoas.</p> <p>.... características do local onde as palavras eram roubadas.</p> <p>... características do local onde se escondiam as palavras roubadas.</p> <p>... doença que surgiu depois do roubo das palavras.</p>	<p>- Fotocópias da obra <i>O Ladrão de Palavras</i></p> <p>- Ilustrações</p> <p>- Esquema de compreensão do texto</p> <p>- Esquema de compreensão do texto - semipreenchido</p> <p>- Tabela “Afrontar</p>
--	---	---	---

<p>Leitura Texto narrativo Texto narrativo Leitura em voz alta</p> <p>Leitura/ Compreensão Compreensão do texto narrativo</p> <p>Personagens/ Ação/Espaço/ Acontecimentos/ Problema/Solução</p> <p>Escrita</p>	<p>- Indica os elementos-chave do texto</p> <p>- Expõe as razões ou justificações para a escolha das suas respostas</p> <p>- Lê excertos do texto</p> <p>- Identifica o sentido global do texto</p>	<p>... solução para curar a doença. ... verdadeiro ladrão de palavras e o que lhe fez o povo. ... como ficaram as pessoas após recuperarem as palavras.</p> <p>(Ao longo da compreensão do texto, os alunos leem os parágrafos para dar resposta ao que é pedido e a professora regista no quadro o que os alunos dizem)</p> <p>4.2. A professora distribui o esquema semipreenchido, enquanto explica a tarefa realizar: copiar o registo do quadro e colar no caderno.</p> <p>5. Leitura pelos alunos:</p> <p>5.1. Divisão do texto em duas partes; 5.2. Leitura em coro por parte dos alunos;</p> <p>6. Escrita criativa – Afrontar o medo</p> <p>6.1. A professora situa os alunos no excerto do texto referente a quem era afinal o ladrão de palavras. 6.2. Um aluno lê o excerto (último paragrafo):</p> <p>6.3.Preparação para a escrita:</p> <p>6.4. Em grande grupo, os alunos dizem uma cor, um sentimento e um objeto que lhes cause medo; (Ao longo da preparação para a escrita, a professora regista no quadro o que os alunos dizem)</p> <p>6.5. Dois a dois, os alunos criam um caligrama. 6.6. O caligrama deverá ser realizado da seguinte forma: a) O objeto que o aluno escolheu deverá ser o desenho; b) A escrita deverá ser através da cor escolhida;</p>	<p>o medo”</p> <p>- Painei</p>
--	---	--	--------------------------------

Anexo S- Atividade Escrever à maneira de Manual António Pina.



Anexo T.- Frases de sensibilização ao abandono animal



Anexo U- Planificação da regência Integração de saberes 1.º e 2.º CEB

Sequência Didática
Planificar, figurar, dialogar

Escolas: Escola EB1 | **Turmas:** 4.º B e 5.º J | **Professora Estagiária:** Fabiana Silva | **Tempo previsto:**
120' + 90'

Português		Matemática
Planificar, figurar, dialogar		
<ul style="list-style-type: none"> -Análise do título da obra “Figuras Figuronas” de Maria Alberta Menéres; -Leitura do poema pela professora com projeção, em simultâneo, de imagens de alguns objetos apresentados (tenda de índio, bidon de gasóleo, tronco de árvore, foguetão, cone e cilindro); -Compreensão do poema 15 do livro (sólidos geométricos apresentados, características destes sólidos, comparações estabelecidas); -Leitura dramatizada do poema pelos alunos; -Criação de diálogos entre dois sólidos geométricos (partindo das planificações dos sólidos); -Leitura dos diálogos criados; 	<ul style="list-style-type: none"> -Manipulação de materiais com forma de sólidos geométricos (ex: caixa de fósforos, rolo de papel, etc...) existentes no dia-a-dia; -Levantamento, em grupos, das características de cada sólido e preenchimento de um cartão de identificação; -Apresentação, por parte de cada grupo, do sólido que analisou; -Realização do jogo “Quem é Quem?” em grande grupo; 	
Domínios e Conteúdos	Competências	Percurso de Atividades

<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumentação das suas opiniões; - Antecipação de conteúdos a partir do título do livro; <p>Leitura</p> <p>Leitura/ Compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compreender o essencial dos textos escutados e lidos; -Distinção das relações intratextuais e a sua ordem de relevância; -Interpretação de sentidos a partir de linguagem figurada; - Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial; -Interpretação de sentidos a partir de linguagem figurada; <p>Oralidade e Geometria e Medida (GM4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expõe as suas razões para a sua opinião; - Mobiliza conhecimentos pessoais e experienciais; <ul style="list-style-type: none"> -Identifica os tópicos de compreensão do texto; -Estabelece relações entre o texto lido e outras áreas de conhecimentos; - Adapta a sua entoação e tom de voz aos diálogos da obra; <ul style="list-style-type: none"> - Expõe as suas razões para a sua opinião; 	<p>Análise do título da obra “Figuras Figuronas” de Maria Alberta Menéres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos (<i>O que são figuras? Em que contextos se usa o conceito de figura? Em matemática, que figuras conhecem? O que serão as “figuronas”? Que figuronas conhecem? Qual será o conteúdo deste livro?</i>); <p>Leitura do poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura expressiva pela professora do poema “15” do livro, com projeção, em simultâneo, de imagens de alguns objetos referidos ao longo do poema (<i>tenda de índio, bidon de gasóleo, tronco de árvore, foguetão, cone e cilindro</i>); - Distribuição do poema pelos alunos; <p>Compreensão do poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Que sólidos são referidos; • Quais as características apresentadas; • Que comparações são estabelecidas; • Que outras comparações poderiam ser estabelecidas (com o cone e o cilindro); - Leitura dramatizada do poema, pelos alunos: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do diálogo entre o cone e o cilindro, com tempo de preparação (como seria a voz de um cone se ele falasse? Como seria a voz de um cilindro se ele falasse?); • Todos os alunos deverão preparar (a pares) esta leitura; • Leitura pelos alunos; • Gravação das leituras e audição das gravações;
---	---	--

<p>- Argumentação sobre a sua opinião; - Reconhecer propriedades geométricas (GM4);</p> <p>-Relacionar os diversos sólidos geométricos com as respectivas planificações (GM4);</p> <p>-Reconhecer propriedades geométricas (GM4);</p> <p>Escrita -Escrita de diálogos; -Escrever em termos pessoais e criativos;</p>	<p>- Estabelece relações entre o que ouve e as suas experiências pessoais;</p> <p>- Mobiliza conhecimentos de geometria;</p> <p>- Constrói sólidos a partir de planificações;</p> <p>- Mobiliza conhecimentos de geometria; - Sintetiza os conhecimentos adquiridos; - Preenche grelhas de registo;</p> <p>- Elabora questões; - Responde para informar;</p> <p>- Escreve à maneira de...</p>	<p>- Diálogo com os alunos sobre alguns trocadilhos presentes no poema (ex: <i>Protesta o cilindro/ Todo aborrecido/ Talvez cilindrado/ de alta indignação; É que isto de estar/ de nariz no ar/ não é por vaidade/ é habituação</i>);</p> <p>Projeção de objetos do dia-a-dia com formas de sólidos geométricos: - Diálogo com os alunos (<i>que objetos são estes? Quais são as suas utilidades mais comuns? Que características têm? (tentando que reparem nos lados de cada objeto, qual a figura geométrica associada aos seus lados, quantas arestas e vértices tem, entre outros aspetos)</i>);</p> <p>Distribuição de planificações dos diferentes sólidos geométricos: - Em pares, os alunos constroem os sólidos partindo das planificações dadas; - Associação entre os sólidos obtidos e os objetos do dia-a-dia analisados anteriormente (estabelecendo uma ponte com as comparações feitas no poema);</p> <p>Levantamento das características de cada sólido geométrico: -Em grande grupo, analisam-se os sólidos construídos: número de faces, forma das faces, número de bases, forma das bases, número de vértices, identificação dos que são prismas retos e dos que não são; -Preenchimento, em grupos, de cartões de identificação de cada sólido; -Apresentação destes cartões;</p> <p>Momento de consolidação de ideias/conteúdos: - Realização do jogo “Quem é Quem?” em grande grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Cada aluno retira de um saco um papel com o nome de um sólido; </p>
---	---	--

		<ul style="list-style-type: none">• Terá de ir ao centro da sala e responder a questões que a turma vai colocando, até alguém adivinhar qual o sólido retirado; <p>- Construção escrita de diálogos entre sólidos à maneira de ... Maria Alberta Menéres, a pares;</p> <p>- Apresentação dos diálogos;</p>
--	--	--

Anexo U.1. Poema “Figuras Figuronas” e tabela com as informações recolhidas

Figuras, planificar, construir e reconstruir

Protesta o cilindro
todo aborrecido
talvez cilindrado
de alta indignação:

- «Senhor Cone, então
porque é tenda de índio
já pensa que pode
olhar-me de lado?

Quem julga que sou eu?
bidon de gasóleo?
cilindro de estrada
que a estrada pisou?

Tronco derrubado
de altíssima árvore
e por sobre as águas
de um rio, levado?

Senhor Cone, então
lá por ir à frente
de algum foguetão,
já não fala à gente?»

Respondeu-lhe o cone:
- «Meu amigo, oh não,
perdoa este jeito
que eu trago comigo!

É que isto de estar
de nariz no ar
não é por vaidade
é habitação ... »

“Figuras Figuronas”	
Cubo	Cilindro
• “a tenda de um foguetão”	• bidon de gasóleo
• nariz no ar	• cilindro de estrada
• tenda de índio”	• tronco derrubado

Anexo V – Planificação da regência supervisionada Integração de saberes do 1.ºCEB

“Se puderes olhar, vê. Se puderes ver, repara” José Saramago

Integração de Saberes | Ano:4.º | Turma: B | Data: 3 de maio de 2018
 Professora Estagiária: Fabiana Silva | Professora Supervisora: Elisa Sousa; Paula Flores

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES	MATERIAIS E RECURSOS
<p>Oralidade Expressão da opinião pessoal Ideias-chave</p>	<p>Decifra os vários significados da frase</p> <p>Antecipa do tema da aula</p> <p>Identifica os elementos chave</p> <p>Faz inferências a partir dos títulos das notícias</p>	<p>1. Projeção no quadro do título da sequência didática “Se puderes olhar, vê. Se puderes ver, repara” de José Saramago;</p> <p>1.1. Diálogo, em grande grupo, sobre a frase e o seu possível significado</p> <p>1.2. Criação de uma chuva de ideias com a ferramenta Mindmeister sobre a frase (Anexo A)</p> <p>Um enigma por descobrir!</p> <p>2. A professora retira de um saco quatro garrafas de vidro que contêm uma mensagem;</p> <p>2.1. Diálogo com os alunos “ Esta manhã fui passear à beira mar, na praia de Matosinhos e encontrei estas garrafas com mensagens dentro. Resolvi trazer para a aula e descobrir com vocês o que</p>	<p>- Mindmeister</p> <p>- Garrafas de vidro</p> <p>- Prezzi</p> <p>- Fotocópias das notícias</p>

<p>Produção de discurso oral: Pontos de vistas Opinião pessoal</p>		<p>contêm. “</p> <p>2.2. Distribuição das garrafas de vidro a alunos selecionados, através do número de aluno. Após receberem a garrafa os alunos, à vez, leem a mensagem que está contida na mesma. À medida que a mensagem é lida é simultaneamente projetada no quadro, com a ferramenta <i>prezzi</i>. (Anexo B)</p> <p>2.3. Diálogo com os alunos sobre as mensagens ...</p> <p>... o que são?</p> <p>... o que todas têm em comum?</p> <p>... qual será o tema da nossa aula?</p>	<p>- Tabela</p>
<p>Leitura</p>		<p>Descobre mais sobre estes títulos ...</p> <p>3. Projeção da notícia de um dos títulos lidos anteriormente (Anexo C)</p> <p>3.1. Distribuição de fotocópias da notícia a cada aluno. Os alunos devem colar a notícia nos seus cadernos pessoais.</p> <p>3.2. Leitura da notícia pela professora</p> <p>3.3. Análise da notícia em grande grupo. Os alunos à medida que é analisada a notícia devem sublinhar as informações apontadas como relevantes</p> <p>3.4. Criação, em grande grupo, de uma síntese das informações analisadas (Anexo D)</p>	<p>- Plickers - Cronometro</p> <p>- Puzzle</p> <p>- Enunciados das tarefas</p>
<p>Compreensão</p>	<p>Identifica os elementos chave da notícia</p> <p>Organiza a informação explorada</p>	<p>4. Organização dos dados: (Anexo E)</p> <p>4.1. Diálogo em grande grupo segundo algumas questões orientadoras:</p>	<p>- Kids' Zone</p> <p>- Tabela</p>
<p>NO Adição e</p>	<p>Resolve problemas de até três passos envolvendo</p>		

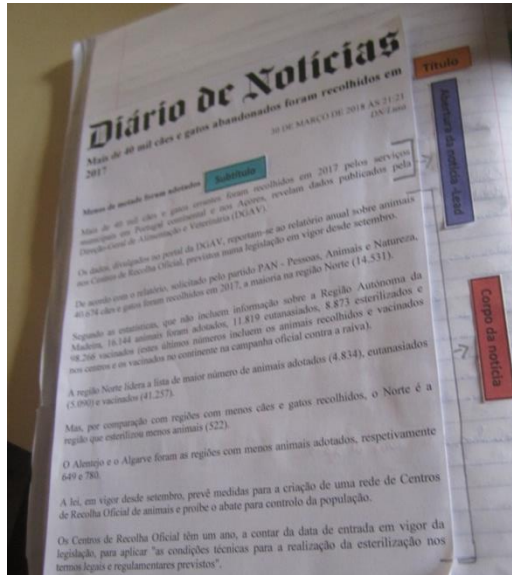
<p>Subtração Resolver problemas</p>	<p>situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar.</p>	<p>4.2. Construção de uma tabela, em grande grupo, com a informação explorada oralmente 4.3. Distribuição da tabela realizada em grande grupo semipreenchida 4.4. Os alunos devem preencher os espaços em branco e colar no caderno a tabela.</p> <p>Ganha este desafio!</p> <p>5. Realização de um conjunto de desafios através da ferramenta Plickers</p> <p>5.1. Divisão da turma em pares, cada grupo terá o nome de uma cor 5.2. Os vários grupos terão um tempo limite, que será cronometrado, para responder aos problemas propostos 5.3. Cada grupo poderá ganhar pontos se conseguir responder corretamente ao desafio lançado. Ou então perder pontos se errar no desafio. Os vários grupos também podem perder pontos se não mantiverem um comportamento adequado à sala de aula. 5.4. A cada desafio ganho, os alunos ganham uma peça de um puzzle que será montado por cada grupo no final de concluídos os vários desafios. Cada puzzle contém um direito do animal. 5.5. O grupo que acertar na resposta correta deverá dirigir-se ao quadro e explicar como obter a resposta dada 5.6. À medida que o problema é lançado na ferramenta é simultaneamente distribuído a cada aluno um enunciado com o mesmo problema para que cada aluno realize os cálculos necessários na folha;</p>	<p>- Notícia - Computador</p>
<p>OTD Tratamento de dados</p>	<p>Identifica a “frequência absoluta” de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de dados que pertencem a essa categoria/classe. - Identificar a “moda” de um conjunto de dados qualitativos/quantitativos discretos como a categoria/classe com maior</p>		<p>- Tabela -Etiquetas</p> <p>- Vários recortes de notícias</p> <p>Obra “Trinta por</p>

<p style="text-align: center;">Leitura</p> <p style="text-align: center;">Compreensão</p>	<p>frequência. - Identificar o “máximo” e o “mínimo” de um conjunto de dados numéricos respetivamente como o maior e o menor valor desses dados e a “amplitude” como a diferença entre o máximo e o mínimo.</p> <p>Identifica o Lead da notícia</p>	<p>5.7. Todos os enunciados devem ser colados nos cadernos dos alunos;</p> <p>Qual o animal que gostarias de ter?</p> <p>6. Criação de um gráfico com as várias respostas dos alunos na ferramenta Kids’ Zone. Os alunos, à vez, devem dirigir-se ao computador e colocar a sua resposta; (Anexo F)</p> <p>6.1. Organização dos valores numa tabela. Um aluno selecionada aleatoriamente pelo número de aluno dirige-se ao computador e com a ajuda dos colegas cria uma tabela com a informação do gráfico;</p> <p>6.2. Distribuição de uma tabela igual à projetada. Os alunos devem preencher os espaços em branco e colar a tabela nos seus cadernos diários. (Anexo G)</p> <p>6.3. Análise dos valores em grande grupo (moda, frequência absoluta, frequência relativa); A professora regista no quadro as respostas dadas pelos alunos.</p> <p>6.4. Os alunos devem registar a análise nos cadernos pessoais.</p> <p>A notícia ...</p> <p>7. Projeção da notícia lida anteriormente</p> <p>7.1. Leitura pela professora</p> <p>8. Compreensão do conteúdo da notícia. Diálogo com os alunos:</p>	<p>uma linha”</p> <p>- Tabela</p> <p>- Materiais diversos (folhas brancas, lápis de cor, recortes de jornal, revistas, lâminas ...)</p>
---	---	---	---

<p>Intertextualidade Obra literária Relacionar com a notícia</p> <p>Gramática</p> <p>Expressão escrita/ Expressão plástica</p>	<p>Reconstituí uma notícia</p> <p>Identifica a parte intrusa</p> <p>Verbos</p> <p>Produz frases com concordância entre elementos</p> <p>Explora as possibilidades de diferentes materiais</p>	<p>tema comum ao tema anteriormente explorado. Contudo a notícia estará recortada em várias partes e para além dos pedaços que formam a notícia terá um intruso que os alunos devem descobrir. A professora não dirá aos alunos que existe um intruso colocando-os a pensar sobre a estrutura pertencente à notícia.</p> <p>9.2. Apresentação oral por cada par do seu trabalho;</p> <p>10. Intertextualidade: Leitura do conto “O cão e o gato” pela professora</p> <p>11. Criação de cartazes para sensibilizar a adoção dos animais</p> <p>11.1. Explicação da tarefa aos alunos e divisão da turma em pares.</p> <p>11.1 Preparação para a escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora escreve no quadro “ _____ um animal “ • Os alunos devem, em grande grupo, dizer vários verbos para completar esta frase (Cuide/Trate/Acolha/Adote/Responsabiliza-te...) • Criação de frases com os verbos selecionados <p>11.3 Distribuição de uma tabela por cada par que contém as mesmas informações do quadro (Anexo H)</p> <p>11.4. Os pares devem completar a tabela- No final do trabalho concluído todas</p>	
---	---	--	--

		<p>as frases serão corrigidas oralmente</p> <p>11.5. Distribuição de uma folha de cor. Cada par deve criar a sua ilustração com os materiais existentes em sala de aula e colocar a sua frase.</p> <p>11.4. Apresentação do trabalho dos alunos;</p>	
--	--	--	--

Anexo V.1.- Divisão da notícia com as várias etiquetas fornecidas

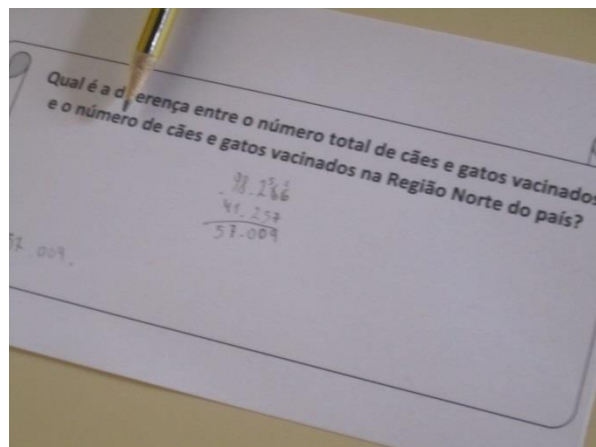
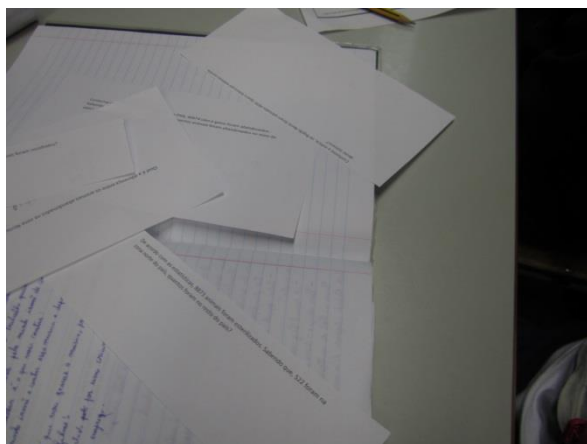


Quem?	O quê?	Onde?	Quando?
10 mil cães e gatos	Foram recolhidos	em Portugal continental e nos ilhéus	em 2017

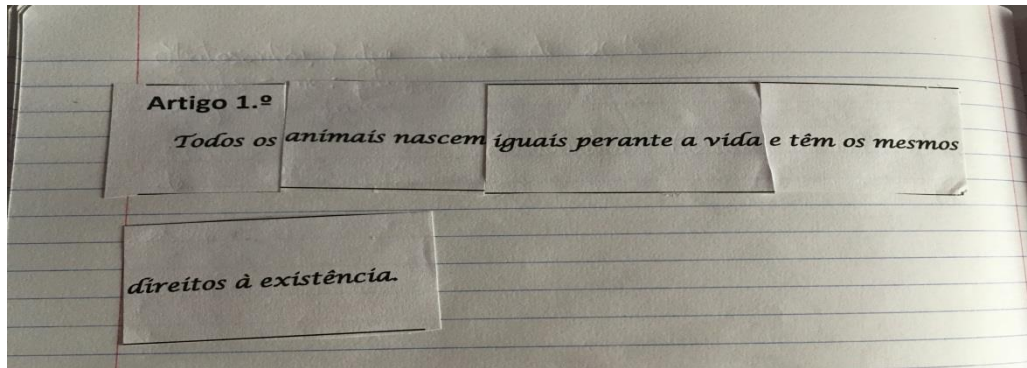
Anexo V.2.- Aplicação Plickers em sala de aula



Anexo V.3. Enunciados dos problemas propostos



Anexo V.4. Puzzle com os direitos dos animais



NM