



Orientação

*The whole purpose of education is to turn mirrors  
into windows.*

Sydney J. Harris, 1986



## AGRADECIMENTOS

Começando pelas palavras poderosas de Fernando Pessoa “*Deus quer, o Homem sonha, a Obra nasce*”, realmente foi o sonho que me trouxe até aqui e que moveu o meu mundo. Todavia, é no seio dos que nos são mais queridos que encontramos a fé, a força e a coragem para se palmilhar um caminho tão longo e tão intenso. A todos eles agradeço o apoio dado, mas mais do que isso, agradeço por terem acreditado que esta minha opção pelo caminho da docência, não era um capricho, mas algo verdadeiro, muito desejado e sonhado.

Desta forma, um obrigado eterno aos meus pais. Obrigada pela forma como me educaram, pelos valores que me passaram, pelo mimo e o colo que nunca negaram. Obrigada por acreditarem no meu sonho e por permitirem que fosse realizado. Obrigada também pelas palavras duras e assertivas, que muitas vezes foram necessárias para que os momentos de maior fragilidade não interferissem na conquista deste sonho.

Mãe, obrigada por seres uma inspiração e um modelo para mim, como mãe, mulher e Professora. Pai, obrigada pela tua enorme capacidade de me fazeres ver o caminho, quando tudo parece incerto e disperso.

A toda a minha restante família agradeço a ajuda que me deram, muitas vezes, sem o saberem. Obrigada pelo apoio depositado em mim e por serem um porto de abrigo que me contagia e recarrega de alegria e de vida. Um obrigado especial aos avós, àqueles que ainda me podem dar a mão e àqueles que vivem eternamente no meu coração.

Aos amigos de “fraldas”, aos amigos de escola e aos amigos com quem partilhei esta longa caminhada, desde a Licenciatura até ao dia de hoje, que nunca duvidaram do que realmente me movia. Um obrigado à Fabiana, ao meu par pedagógico, que me acompanhou na fase mais exigente desta formação e me apoiou nos momentos de maior vacilo.

A todos os alunos e crianças com quem tive o privilégio de me cruzar ao longo dos anos, que foram essenciais ao fortalecimento do meu sonho de ser Professora. Um agradecimento especial às crianças com quem partilhei momentos de grandes aprendizagens, ao longo deste ano no contexto da

prática educativa, que me encheram todos os dias o coração de amor e esperança.

Obrigada à minha estrelinha, à minha branquinha, por iluminar o meu céu, quando a escuridão o preenche.

Por último, mas não menos importante, o meu enorme obrigado a todos os profissionais que fizeram parte do meu desenvolvimento profissional, às professoras supervisoras da prática, com quem foi um privilégio trabalhar, à professora orientadora deste Relatório de estágio, que nunca me negou a sua disponibilidade e acreditou sempre em mim. Um agradecimento especial à Professora que comandou o navio da PES, nunca deixando que ele se afundasse, sendo sempre o seu objetivo que todos os tripulantes chegassem a bom porto, carregados de saberes, de fortes convicções e preparados para a longa caminhada que ainda está por vir.

O meu mais sincero agradecimento a todos e que o sonho nunca morra dentro de cada um de vós!

## RESUMO

A aprendizagem é uma ação constante ao longo da vida, sendo através dela que se palmilha o longo caminho de construção da identidade profissional, preconizada pela Prática Educativa Supervisionada, repleta de experiências e de importantes momentos de partilha de saberes. Deste modo, a PES constituiu-se como um espaço de mobilização dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos que permitiram a realização de uma prática contextualizada, significativa, relevante, pertinente e adequada, possibilitando a adoção de uma postura ativa e indagadora, baseada na reflexão constante sobre e na ação, permitindo agir de forma adequada às exigências de cada contexto educativo.

No seguimento do exposto, o Relatório de Estágio constituiu-se como um espaço de apresentação de todas as vivências experienciadas pela mestranda, enquanto professora estagiária, tendo como objetivo a realização de uma análise crítica e refletida, apoiada nos pressupostos legais e teóricos relativos à Educação Básica e a tudo o que integra e contempla.

A investigação desenvolvida em torno das práticas de ensino da História e Geografia de Portugal e do Estudo do Meio, no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, tendo o modelo de “aula-oficina” de base Construtivista como referência, revelou-se uma mais-valia no desenvolvimento de capacidades e competências de investigação, bem como na perceção, por parte da mestranda, dos impactos das diferentes metodologias adotadas em sala de aula. Importa referir que contribuiu, igualmente, para a consolidação da ação educativa e de ideias e vincos pessoais da mestranda, enquanto futura profissional de educação, que objetiva uma Escola profícua em aprendizagens significativas para os alunos, onde o docente não ensina a pensar como ele, mas sem ele.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; metodologias pedagógico-didáticas; reflexão sobre e na ação; Construtivismo; “aula-oficina”.



## **ABSTRACT**

Learning is a constant action throughout life, and it is within it that long way of building the professional identity is made, provided by the Supervised Educational Practice, full of practical teaching experiences and moments of sharing and exchanging knowledge. Likewise, PES constituted a place for mobilizing scientific, pedagogical and didactic knowledge that enabled a contextualized, meaningful, relevant and pertinent practice to be carried out, making possible the adoption of an active and inquiring posture based on constant reflection over and about the action, allowing us to act appropriately to the demands of each educational context.

Following the above, the Internship Report constitutes a predilect space to present all the experiences underwent by the master as a trainee teacher, with the goal of carrying out a critical and reflected analysis, supported by legal and theoretical assumptions related to Primary & Elemental Education and everything that integrates and contemplates it.

The developed research over teaching practices of History and Geography of Portugal and the Study of the Environment in the scope of the Human and Social Sciences, with the workshop-based model of Constructivist as reference, proved an added value in the development of research capacities and competences, as well as the perception of its impact in the different methodologies adopted in the classroom by the teacher. It is important to mention that it has also contributed to the consolidation of the educational action and personal ideas and beliefs of the master student, as a future education professional, who aims at a proficient School in meaningful learning for students, where the teacher does not teach how to think like him, but without him.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; pedagogical-didactic methodologies; reflection on and action; Constructivism; classroom-workshop.



## ÍNDICE

Resumo	VII
Abstract	IX
Lista de abreviaturas	XIII
Lista de quadros	XV
Lista de Anexos	XVII
Introdução	1
Capítulo 1 – Contextualização da prática educativa supervisionada	3
1.1. Formação de Professores do 1.º e 2.º CEB: um enquadramento legal, académico e teórico	3
1.2. O perfil do aluno e o perfil docente: um paralelismo	9
1.3. Caracterização dos contextos de intervenção	13
1.4. Intervenção na comunidade educativa: projetos desenvolvidos	22
Capítulo 2 – Prática educativa: uma construção em ação	28
2.1. Prática de ensino supervisionada: o crescimento pela partilha	28
2.1.2. As aulas de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio: das ideias tácitas à construção de conhecimento	46
2.1.3. Saberes integrados: cruzar para multiplicar	55
Capítulo 3 – Dimensão investigativa: a “aula-oficina” como um espaço de construção de conhecimento	62
3.1. O modelo “aula-oficina”: apresentação e contextualização teórica	63
3.2. Desenho da investigação	66
3.2.1. Questão de partida, objetivos e amostra	66
3.2.2. Metodologia de investigação e seus instrumentos	68
3.3. Análise e discussão dos resultados obtidos	76
3.3.1. Perceções de alunos e professores relativas a opções metodológico-didáticas no ensino da história	76
3.3.2. Momentos de “aula-oficina”: “a história que eu descobri”	83

3.4. Considerações finais	93
Reflexões finais	96
Referências Bibliográficas	3
Referências Documentais	11
Anexos	113
Anexo A	113
Anexo B	114
Anexo C	115
Anexo D	116
Anexo E	117
Anexo F	118
Anexo G	124
Anexo H	125
Anexo I	145
Anexo J	146
Anexo K	148
Anexo L	150
Anexo M	165
Anexo N	176
Anexo O	209
Anexo P	213
Anexo Q	229
Anexo R	247
Anexo S	248
Anexo T	254
Anexo U	256

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

SD – Sequência Didática



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Sequências didáticas planejadas no âmbito da disciplina de Português

Quadro 2 – Sequências didáticas planejadas no âmbito das disciplinas de História e Geografia de Portugal e Estudo do Meio

Quadro 3 – Caracterização dos alunos participantes na investigação

Quadro 4 – Atividades desenvolvidas sobre o modelo de “aula-oficina”

Quadro 5 – Respostas à última questão da entrevista focal



## LISTA DE ANEXOS

- Anexo A – “Dia Mundial do Livro” – Comemorações
- Anexo B – Direitos de um leitor da turma do 4.ºA – 1.º CEB
- Anexo C – Trabalhos manuais integrantes da exposição “Velejar e conquistar além do horizonte”
- Anexo D – Exposição “Velejar e conquistar além do horizonte” – visita pelos alunos da escola
- Anexo E – Marca-páginas construídos para o projeto “Ler para oferecer e receber”
- Anexo F – SD: “Voar com as palavras. Destino: imaginação”
- Anexo G – Livrete biográfico do escritor Manuel António Pina
- Anexo H – SD: “Imaginar para sonhar. Sonhar para criar”
- Anexo I – Cartões para atividade de leitura criativa
- Anexo J – Quintilhas construídas pelo 4.º A – Escrita à maneira de Manuel António Pina em “Basta imaginar”
- Anexo K – Atividade de escrita criativa “Para mim o sonho é...” – produções de alunos
- Anexo L – SD: “O problema dinástico”
- Anexo M – SD: “O sonho de um homem...”
- Anexo N – SD: “A conquista do horizonte”
- Anexo O – *Kit* de navegador – material didático
- Anexo P – SD: “À descoberta da Sociedade Medieval”
- Anexo Q – SD: “Se puderes olhar, vê. Se podes ver, repara”
- Anexo R – Grelha de observação direta
- Anexo S – Inquéritos por questionário
- Anexo T – Guião de questões – entrevista focal
- Anexo U – Sessões de trabalho com o modelo de “aula-oficina”



## **INTRODUÇÃO**

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de curso do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A elaboração do Relatório apresenta-se como um requisito parcial para a obtenção do grau de mestre, habilitando para a docência nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Este documento visa a apresentação do desenvolvimento das competências profissionais, sociais e pessoais da mestranda, que a PES proporcionou, com recurso, em paralelo, aos processos de reflexão e de colaboração na ação, patentes em ambos os contextos educativos. A PES assume-se aqui como um verdadeiro alicerce à construção do perfil docente da mestranda, sustentada pelo modelo de investigação-ação que se apoia em fases distintas e cruciais (observação, planificação, ação, reflexão e avaliação) para a construção do saber-fazer, saber-ser e saber-transformar. Assim, este Relatório de Estágio emerge como um documento ímpar, onde a fundamentação teórica e legal sustenta a apresentação, descrição, análise e reflexão das práticas desenvolvidas. Ressalva-se a relevância das restantes Unidades Curriculares, integradas no Mestrado, que proporcionaram a construção de conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos e de investigação.

Acrescenta-se que a Unidade Curricular de PES proporcionou, em grande peso, a construção de saberes e competências profissionais através dos seminários e da prática educativa em cada contexto de estágio. Importa referir que os seminários realizados ao longo da PES, constituíram momentos importantes de partilha, de problematização e de reflexão sobre e para a prática, possibilitando o desenvolvimento e a construção progressiva de uma postura mais atenta, investigadora e ativa. Neste sentido, este percurso exigiu uma constante interação e troca de ensinamentos e reflexões por parte dos Professores Supervisores Institucionais, Professores Orientadores Cooperantes, em conjunto com o par pedagógico. Todo este processo de

trabalho colaborativo e cooperativo contribuiu para uma prática pedagógica mais completa, orientada e ponderada.

A PES desenvolveu-se simultaneamente nos dois ciclos educativos, acima referidos, tendo tido uma duração total de 400 horas, distribuídas pelos dois contextos, pertencentes ao mesmo Agrupamento de escolas públicas, situado no distrito do Porto. Acrescenta-se que toda a prática se desenvolveu com recurso à metodologia de planificação por Unidade Didática, o que contribuiu para o desenvolvimento de diversas competências cruciais para o futuro profissional da mestranda, que irá assentar no perfil duplo de professor. No seguimento do exposto, o presente Relatório evidencia uma estrutura que sustenta o desenvolvimento da PES, composto por três capítulos que se articulam entre si. Deste modo, o primeiro capítulo apresenta-se como um espaço de contextualização da PES, passando pelo enquadramento legal, profissional e académico sobre a educação, ao qual a mestranda recorreu no sentido de sustentar todas as decisões da ação educativa, colocando a foco e analisando as características do sistema educativo português e do processo de ensino-aprendizagem, com vista a uma prática que promova o desenvolvimento integral do aluno. O segundo capítulo contempla a apresentação e análise reflexiva de momentos da prática educativa da mestranda, evidenciando as metodologias e estratégias utilizadas, e o impacto que as mesmas tiveram no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como na construção da identidade docente da mestranda. O terceiro e último capítulo diz respeito à componente de investigação em que se apresenta o desenho de toda a investigação aplicada ao ensino-aprendizagem das disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio, em torno do modelo “aula-oficina”, desenvolvido com a aplicação da metodologia de investigação-ação, bem como recorrendo à análise de resultados e conclusões, resultantes da aplicação dos instrumentos de investigação construídos pela mestranda.

A encerrar este Relatório, encontra-se um espaço dedicado a algumas conclusões realizadas por parte da mestranda, através de uma metarreflexão centrada nas diversas experiências que a PES proporcionou, fazendo uma avaliação do período de formação profissional, do seu impacto e eco na futura ação profissional. Por fim, encontram-se compiladas diversas referências bibliográficas, às quais se recorreu ao longo de todo este trabalho.

## **CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA**

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

Como resposta aos múltiplos desafios do futuro, a educação apresenta-se como um trunfo fundamental ao Ser humano na construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social. A educação constitui-se como um caminho que “conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (Delors, 1998, p. 11). Neste sentido, a educação é um fenómeno social e universal, constituindo-se como uma atividade humana indispensável à existência e ao funcionamento de qualquer sociedade. Torna-se, assim, uma instituição importante para a contribuição de melhores condições de igualdade social em virtude de uma formação de carácter científico. Além disso, e segundo Oliveira Martins (1992, p. 41), a escola, enquanto “agente de mudança e factor de desenvolvimento (...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento”. Deve, a fim de atingir este objetivo, preparar o indivíduo a conhecer-se a si mesmo e ao outro, através de um melhor entendimento do mundo que o rodeia, assumindo o ensino da História um importante papel no alcance desta objetivo. A educação histórica permite o desenvolvimento da consciência histórica, que adquire um papel relevante e essencial, na afirmação da identidade individual e coletiva (Pais, 1999).

Neste sentido, e recuando um pouco no tempo, em Portugal, a Revolução de 25 de abril de 1974, conhecida como um dos marcos de importantes mudanças, deu origem a sucessivas movimentações na legislação e na

mudança de mentalidades no que diz respeito à realidade educativa. Assistiu-se a um período revolucionário no pós-25 de Abril, onde a gestão das instituições escolares se revelava difícil e anárquica, uma vez que as estruturas legais eram escassas. Atendendo a toda esta conjuntura, o governo português lançou o Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro, tendo como objetivo primordial regulamentar a gestão das escolas, tendo na sua base uma “gestão democrática” do sistema. Tal como acrescenta Ferreira (2012, p. 75) “a evolução da escola democrática conheceu, no início da década de 70, o seu desenvolvimento em princípios de democracia e democratização muito ligados à expansão do “direito à educação”. Desta forma, passou a ser dever do Estado impulsionar e garantir a liberdade de aprender a todos e de forma democrática.

Assim sendo, a Assembleia Constituinte redige a Constituição da República Portuguesa, publicada em 1976, onde é concedida a “liberdade de aprender e ensinar” (artigo 43.º), o direito à “educação e cultura” (artigo 73.º) e o direito ao “ensino e igualdade de oportunidades na formação escolar” (artigo 74.º). Ratificada a Convenção dos Direitos da Criança, Portugal revigora o direito à educação, tendo por “base o princípio da igualdade de oportunidades”. Assim, assistiu-se a uma afirmação da criança, um sujeito em que se deve promover o “desenvolvimento da personalidade” e a “preparação para a vida adulta numa sociedade livre”, tal como é elencado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1989.

Com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1985, o sistema educativo sofreu uma importante reforma, que se cruzou com as mudanças culturais, políticas e económicas do país, havendo a formulação de novas dinâmicas (Afonso, 1998) iniciadas, em 1986, pelo decreto da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Neste documento, o sistema educativo português contempla uma série de objetivos específicos, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento pessoal integral e contextualizado, a uma articulação equilibrada entre saberes, ao desenvolvimento físico e motor, à formação de maturidade cívica, social e afetiva, à autonomia e intervenção, e à valorização e integração social de alunos com necessidades escolares específicas (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), garantindo-lhes o acesso a acompanhamentos e complementos pedagógicos.

Assim, o valor concedido à educação fez com que os seus princípios e finalidades fossem reconsiderados para responderem às necessidades e imposições sociais. Deste modo, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver em comum” e “aprender a ser” surgiram como aprendizagens fundamentais a desenvolver no indivíduo (Delors, 1996). É essencial que a educação se organize em torno destas quatro aprendizagens que se traduzem nos quatro pilares fundamentais da educação. Porém, o ensino formal ainda centra a maior parte da sua atenção no “aprender a conhecer” o que confere um valor redutor à educação. Deste modo, os membros da Comissão consideram que devem ser alvo de igual interesse e atenção os quatro pilares acima mencionados, “a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo durante toda a vida” (Delors, 1996, p. 78).

Neste sentido, e com o intuito de auxiliar na organização todas as aprendizagens fundamentais e indispensáveis ao sujeito num dado tempo e contexto, a criação de um currículo revelou-se fundamental para que a escola desenvolvesse um papel competente na formação integral do sujeito. Após o ano de 1974, o currículo sofreu transformações, passando a ser entendido como “aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto” (Roldão, 1999, p. 47).

Segundo Zabalza (2001), existem cinco características fundamentais relativas ao documento e à sua utilização pelos docentes nas escolas. Segundo o autor, o currículo deve estar centrado na escola, sendo que esta deverá conseguir adequar as prescrições curriculares às condições e à realidade do seu contexto. Desta forma, é defendida a ideia de uma programação curricular participada, ao nível de cada escola. A segunda característica prende-se ao facto de a escola não dever constituir-se como uma estrutura institucional igual e fechada. Antes pelo contrário, deve ser vista como um recurso que produz um cruzamento de influências dentro de um determinado território e que gera uma dinâmica cultural e social. Assim, a escola não é vista como um edifício “no meio de um território”, mas sim como um local cultural à disposição e ao serviço desse mesmo território. Como terceira característica, Zabalza refere a consensualidade dentro de cada comunidade educativa como o ponto-chave para o sucesso. A colaboração entre os diversos agentes é fundamental, sendo

importante que cada instituição escolar descubra o seu próprio caminho, no sentido de diminuir o distanciamento entre o seio escolar e a comunidade educativa. A quarta característica aponta para a relação e compromisso entre a ação escolar e todo o conjunto de oportunidades de formação possíveis. Para isto, o currículo deve compreender, direta e indiretamente, o maior leque de experiências possíveis para os alunos. Por último, é essencial que o currículo se apresente como um documento aberto, clarificador para os docentes, para os pais, para os alunos e para a comunidade envolvente.

Deste modo, em Portugal, no campo da prática letiva, o papel do professor tem passado por várias mudanças em função da evolução do currículo. Nos últimos dez anos emergiram novos objetivos, especialmente no que respeita a capacidades, atitudes e valores. Novos conceitos têm sido propostos (como o conceito de competência), valorizando tarefas de natureza mais aberta, novas formas de trabalho na sala de aula, utilização de materiais e recursos variados e diversos, a utilização das novas tecnologias, bem como a diversificação dos processos de avaliação. Uma das mudanças que mais se destaca diz respeito às dinâmicas que ocorrem dentro da sala de aula, que passaram a colocar a atividade do aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, é da responsabilidade dos professores conceberem um currículo em ação, verdadeiramente adaptado às necessidades dos seus alunos e devidamente contextualizado (Ponte, 2002).

Deste modo, a Licenciatura em Educação Básica surge em resultado das exigências de adequação das licenciaturas já existentes em Educação de Infância e Ensino Básico – 1.º Ciclo ao Processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). Todos aqueles que pretendem vir a ser profissionalmente Educadores de Infância, Professores do 1.º e/ou do 2.º ciclo do Ensino Básico (Português, História, Matemática e Ciências da Natureza), deverão ter como formação inicial a Licenciatura em Educação Básica. A opção pela realização da Licenciatura em Educação Básica permite, no fim do 1.º Ciclo de Bolonha com a duração de três anos letivos, escolher as especializações que habilitam para o exercício profissional como educadores de infância, professores do 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e professores do 2.º ciclo do Ensino Básico (2.º CEB).

Assim, e no que diz respeito à organização do sistema de ensino português, a Lei de Bases do Sistema Educativo faz referência a um sistema composto por

ciclos, sendo o 1.º CEB caracterizado pela monodocência e os restantes pela integração de docentes de diversas áreas disciplinares, numa sequencialidade progressiva entre ciclos. A educação básica, que integra os 1.º, 2.º e 3.º ciclos, define-se como uma educação inicial, sendo um indispensável “passaporte para a vida” (Delors, 1996, p. 106). Porém, a Lei de Bases, como documento orientador na área da educação, menciona que é conferido a “cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, p. 3070). Para isto, o corpo docente destes ciclos de ensino deve estar disposto e preparado a desempenhar as múltiplas funções que compete a um docente, sendo para isso essencial uma formação inicial e contínua que os mantenha atualizados e capazes de responder às necessidades educativas que vão surgindo.

Neste sentido, o perfil de desempenho profissional dos docentes do ensino básico detém um papel fundamental nas dimensões profissional, social e ética dos futuros professores, bem como na evolução do processo de ensino-aprendizagem, visto que exige aos professores a promoção de aprendizagens curriculares fundamentadas no saber específico e integradas em ações concretas de cariz prático (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto). No que diz respeito às dimensões profissional, social e ética, é da responsabilidade e do dever de um professor o exercício da sua profissão através da articulação e fundamentação de saberes específicos integrados ao longo da sua formação, estabelecendo uma ponte com o contexto da sua prática profissional. Para tal, o professor deve apoiar a sua missão “na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, p. 5570), adequando as inferências que realiza a partir da observação ao contexto específico, promovendo a autonomia dos alunos e a sua inclusão na sociedade, valorizando a sua identidade individual e cultural. Cabe ainda ao docente desenvolver atividades de valorização cívica, que reflitam as ações praticadas pelos alunos. Posto isto, espera-se que o docente tenha a capacidade de promover aprendizagens significativas, relevantes e pertinentes, utilizando o rigor científico e metodológico, através de práticas pedagógicas favoráveis à valorização da personalidade de cada aluno.

Torna-se essencial que os professores sejam capazes de transformar o ensino, sendo para isso necessária uma formação de qualidade. Desta forma, de acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014, lançado a 14 de maio, que ratifica a

atual organização ao nível da habilitação profissional para a docência, a licenciatura em Educação Básica intenta a formação basilar na área do ensino e realiza-se em estabelecimentos de Ensino Superior acreditados, servindo o mestrado como um complemento a essa formação, responsável pelo aprofundamento das áreas e didáticas específicas do grupo de recrutamento que visa a profissionalização nestas mesmas áreas disciplinares formar. Torna-se essencial que os professores sejam capazes de transformar o ensino, sendo para isso necessária uma formação de qualidade. É de salientar a importância de uma formação científica consistente, por parte dos docentes, bem como um conhecimento significativo no âmbito das didáticas, para um desenvolvimento profissional mais eficaz, consciente e produtivo.

Neste sentido, a obtenção do grau de mestre em Ensino do 2.º CEB circunscreve a organização dos docentes por grupos de recrutamento: 230, de Matemática e Ciências da Natureza, e 200, de Português e Estudos Sociais/História (Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro), sendo pertinente referir que o plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico assegura um número maior de créditos associado às didáticas específicas de cada uma das disciplinas para as quais o mesmo habilita. Além disso, a unidade curricular (UC) relativa à Prática de Ensino Supervisionada (PES) adquire, nos mestrados citados acima, um valor superior, uma vez que constitui “o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, p. 1321). Assim sendo, a PES deve representar na vida de um futuro professor um momento de valorização e de crescimento profissional, através da investigação, da reflexão e da aprendizagem num contexto laboral. Ainda, segundo Alarcão & Tavares (2007), o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário em educação deve ser encarado como um processo ecológico, inconcluso que depende das potencialidades e características do meio e das pessoas. É um processo onde se constrói o saber e o ser, mas também o saber-fazer profissional e o saber-estar, viver e conviver com os outros.

No entanto, os pressupostos legais e teóricos mencionados, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida presente nos Decretos-Lei em análise, apontam para a necessidade de um processo contínuo de construção da identidade profissional do docente, através de relações estabelecidas com diversos intervenientes educativos e de momentos de reflexão sobre as ações pedagógicas. É essencial que o docente mantenha uma atitude permanentemente ativa e investigativa, que lhe permita interpretar e analisar os fenómenos que ocorrem na prática, tendo por base conhecimentos teóricos adquiridos, científicos e pedagógicos.

## 1.2. O PERFIL DO ALUNO E O PERFIL DOCENTE: UM PARALELISMO

Considerando a escola como um espaço importante na aquisição de aprendizagens essenciais, equacionadas de acordo com a evolução e transformação dos contextos histórico-sociais, tornou-se importante encontrar um equilíbrio “entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Gomes et al., 2017, p. 6). Neste sentido, a definição de um perfil de aluno no final da escolaridade obrigatória ajuda a incentivar à qualidade do sistema de ensino, estabelecendo um compromisso entre a escola, a ação docente, as famílias e os jovens. Posto isto, e analisando o documento “O perfil dos alunos para o século XXI”, que se constitui como um referencial nas decisões intrínsecas ao processo educativo, encontramos um conjunto de princípios, valores e competências-chave que refletem a variedade de públicos que a sociedade apresenta e as exigências atuais que o mundo impõe.

Tendo em conta a premissa que estabelece a educação como “construtora de postura no mundo” (Gomes et al., 2017, p. 8), na qual assentam os restantes fundamentos desenvolvidos no documento, é desejável que um jovem após completar os doze anos de escolaridade obrigatória reconheça e respeite os princípios democráticos; respeite a liberdade e a diversidade; seja crítico,

criativo, livre e autónomo; valorize a aprendizagem ao longo da vida como fator essencial na sua intervenção na sociedade e se dote de conhecimentos e saberes que permita uma ação mais fundamentada e interventiva ” (Gomes et al., 2017, p. 10). Pretende-se, assim, a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, conscientes de si e do mundo que os rodeia. O objetivo passa pelo domínio comum de competências, capacidades e valores no final do 12.º ano, independentemente da via que seguirem posteriormente. Importa referir ainda que todos os princípios basilares do documento em análise se coadunam com os sete saberes de Edgar Morin, citado no capítulo anterior, que por sua vez comunicam com os quatro pilares da educação definidos pela UNESCO.

Porém, salienta-se que todas as orientações apresentadas ao longo do documento são transversais ao currículo, sendo da responsabilidade do docente de qualquer área o trabalho de todas as competências elencadas. Um documento não garante, por si só, as transformações necessárias, sendo essencial o envolvimento dos docentes, tornando-os interessados, ativos e participativos na mudança. Sendo a ação educativa um processo que supõe “a interação entre pessoas que ensinam e pessoas que aprendem” (Proença, 1992, p. 44), impõe-se uma reflexão entre o ato de ensinar e o ato de aprender no espaço escolar, que deverão ser abordados em função das exigências e desafios “subjacentes à assunção de um compromisso” (Trindade & Cosme, 2010, p. 29). No que concerne às dimensões profissional, social e ética, faz parte da função de um professor o exercício da sua profissão através da articulação e fundamentação de saberes específicos integrados ao longo da sua formação, conjugando-os com as características do contexto da sua prática profissional e nela integrando todos os alunos. Já no que se refere à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, espera-se que o professor seja capaz de promover aprendizagens pertinentes e significativas para os alunos, fazendo sempre uso do rigor científico e metodológico.

Assim, a funcionalidade e o sucesso do ato educativo depende inteiramente da qualidade das relações e interações entre professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor, tendo a comunicação um papel potenciador das aprendizagens realizadas pelos alunos. O diálogo em sala de aula é extremamente importante para a produção de conhecimento, sendo imperativo que o espaço-aula se mantenha aberto a perspetivas, experiências e saberes que interatuam, envolvendo os alunos na construção de saberes.

As relações estabelecidas na escola, como um inevitável espaço socializador, não deverão ocorrer de forma unívoca e autoritária, tal como ocorria no contexto da escola tradicional, onde o docente detinha domínio total do diálogo e da relação pedagógica. Porém, o professor tem uma função assente numa relação de poder, aceite como legítima e inerente à função educativa (Ferreira & Santos, 1994).

Devem estar na mira do docente não só objetivos educativos, mas também objetivos sociais, não limitando o processo educativo ao acompanhamento dos alunos face ao conhecimento (Proença, 1992, p. 48). Posto isto, espera-se que os docentes, no exercício da sua função de educadores, sejam capazes de fazer com que os seus estudantes construam os seus valores e posição face ao mundo que os rodeia (Cunha, 2008). Todavia, ao professor cabe uma série de competências específicas e essenciais, determinantes para o desenvolvimento do perfil do aluno, abordado anteriormente. Para isto, há que “encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efectiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes” (Gomes et al., 2017, p. 18). No sentido prático, a ação docente deve passar por valorizar o quotidiano e o meio sociocultural dos alunos; diversificar as formas de trabalho dentro e fora da sala de aula; utilizar criticamente as fontes de informação; dar espaço aos alunos para se expressarem e atuarem livre e responsabilmente; valorizar o trabalho de livre iniciativa (não apenas as tarefas formalizadas); valorizar os saberes dos alunos, promovendo a sua troca e possibilitar o trabalho cooperativo, orientado para a integração, troca de saberes e para a tomada de consciência de si e dos outros (Gomes et al., 2017, p. 18).

Neste seguimento, e fazendo ainda parte do perfil de competências de um docente, este deve ser capaz de gerir e decidir acerca do currículo, eliminando a ideia de currículo como um documento de articulação e sequencialização dos conteúdos programáticos (Ribeiro, 1995), visto que não existe uma dinâmica inter-relacional que inclua aspetos sociais e cívicos necessários ao pleno desenvolvimento do sujeito. Para Bolívar (2007) a verdadeira mudança no contexto educativo ocorre ao nível da sala de aula, cabendo ao professor o ajustamento de cada situação, favorecendo o sucesso educativo de cada aluno. Para isto, a gestão curricular pelo docente revela-se fundamental ao desenvolvimento do aluno, uma vez que deve realizar-se em torno das suas

características, evitando a uniformidade dos conteúdos e do processo de ensino-aprendizagem, indo ao encontro do princípio da diversidade (Diogo & Vilar, 1999). Neste sentido, no que concerne à gestão curricular, a atividade docente deve passar por analisar criticamente opções relativamente aos conteúdos de aprendizagem curricular, ao nível nacional, global e de cada contexto escolar; decidir fundamentadamente quanto às metodologias de ensino mais adequadas a cada aluno, gerir o tempo e o espaço, avaliar resultados das opções tomadas, ajustar e redefinir as metodologias e os conteúdos e funcionar de forma colaborativa com os seus pares quanto às práticas curriculares (Roldão, 1999).

Ainda na mesma linha de pensamento, a planificação, que se constitui como um importante instrumento de trabalho para o docente, deverá possibilitar a organização do processo de ensino-aprendizagem, permitindo a materialização das relações preconizadas entre a teoria e a prática (Vaz, 2011). O ato de planificar exige ao docente que opte entre várias possibilidades e estabeleça prioridades. Além disso, o ato de planificar apenas tem sentido em contexto de gestão curricular autónoma, uma vez que possibilita uma prática estruturada e coesa, já que o professor é o responsável pelo projeto e pela gestão do seu trabalho (Zabalza, 2000). Desta forma, o docente não pode ser um simples executor do currículo, mas sim um “configurador” do currículo, assumindo a sua gestão, decidindo sobre o processo ensino-aprendizagem na sua sala de aula.

O professor deve ser capaz de pensar e refletir na sua prática, definir o que pretende com as suas abordagens e como as irá desenvolver. Como tal, deve assumir-se como um decisor ativo, um gestor do currículo que lhe é apresentado, sabendo adaptá-lo à sua realidade e contexto de trabalho. Embora existam diferenças significativas nas planificações e modos de planificar, principalmente entre professores que estão a iniciar a sua carreira e os professores com mais anos de serviço, ao professor cabe a tomada de decisões conscientes, com base em conhecimentos científicos sólidos, os quais deve tratar de acordo com o grupo turma a quem se dirige. O professor deve ser um profissional responsável, capaz de responder a várias questões e de resolver diversos problemas de forma eficiente, sendo para isto necessário que desenvolva a sua capacidade de reflexão. Um professor reflexivo é um professor investigador, que questiona permanentemente a sua prática, no

sentido de compreender os seus impactos e de a melhorar, sem necessitar de diretivas de outros (Moreira, 2001). Esta atitude reflexiva, por parte do professor pode ter grande impacto nos desenvolvimentos cognitivo, ético e cultural dos alunos, uma vez que lhes é exigida uma energia para agir no mundo enquanto seres pensantes e empenhados na construção de um futuro melhor. Contudo, é necessário que seja dado valor à qualidade e natureza da reflexão, do que simplesmente à sua ocorrência como condição necessária e suficiente para pensar sobre a ação (Oliveira & Serrazina, 2002).

Posto isto, torna-se inevitável que se aborde a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, dimensão essencial no perfil de desempenho de um professor. O professor, como investigador, deve encarar a sua formação como algo em contínua construção. Essa formação passa pelo desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e sociais e pelo trabalho em equipa, sendo que este permite quebrar o isolamento e individualismo, revelando-se fundamental na promoção de uma reflexão integrada num todo, ajudando na evolução da escola (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto). Assim, os professores que refletem em ação e sobre a ação envolvem-se num processo investigativo, tentando, não só, compreender-se melhor a si próprios enquanto professores, mas também procurando melhorar o seu ensino.

Refletindo sobre o que foi evidenciado ao longo deste subcapítulo, julgamos que ficou definido, com clareza, o perfil de professor no presente e no futuro, e que melhor se compreendem as afirmações de Freire (1998), quando refere que ser-se professor implica um compromisso com as práticas sociais e, automaticamente, com os outros.

### 1.3. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO

No âmbito de Prática Educativa Supervisionada (PES), a mestranda contactou com diferentes alunos, de níveis e ciclos de escolaridade diferentes, que frequentavam escolas pertencentes ao Agrupamento onde a PES decorreu. Note-se que, segundo o DL n.º. 75/2008 de 22 de abril, art. 6º, um

agrupamento de escolas é definido como uma unidade organizacional constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino. O Preâmbulo do Decreto-Lei n.º137/2012 acrescenta, ainda que esta designação surge numa perspetiva de agrupar e agregar as escolas “de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica” dos estabelecimentos que integram esse mesmo agrupamento. Deste modo, e uma vez que o desenvolvimento da Prática Educativa (PE), ocorreu em simultâneo no 1.º e no 2.º ciclo, todas as opções didáticas foram sempre pensadas numa perspetiva transversal e global, contribuindo para o anulamento de práticas docentes reveladoras de um certo isolamento de cada ciclo de ensino. Isto permitiu à mestranda desenvolver um trabalho mais completo e coeso, compreender as necessidades e especificidades de cada ciclo de ensino e perceber que tipo de trabalho deve ocorrer em cada ciclo para um processo de ensino-aprendizagem mais válido para os alunos e mais fácil. Tornou-se possível verificar, em diálogo com os alunos, que a transição entre ciclos de ensino e anos de escolaridade pode ocorrer de forma mais natural e menos problemática, quando há um trabalho mais articulado entre ciclos e docentes. Todo o trabalho desenvolvido pela mestranda, ao longo da PES, assentou neste modelo organizacional, recorrendo à unidade didática como sistema de trabalho em cada área disciplinar, onde as propostas didáticas se apresentam relacionadas e articuladas entre ciclos.

Posto isto, a mestranda desenvolveu todo o seu trabalho no Agrupamento de Escolas, referenciado como sendo uma instituição que integra o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2). O Programa TEIP corresponde a uma iniciativa governamental, implementada em escolas ou agrupamentos de escola que se encontram localizadas em territórios económica e socialmente desfavorecidos, onde existem marcas evidentes de violência, indisciplina, abandono e insucesso escolar. Os objetivos principais do programa apontam para a prevenção e redução do abandono escolar precoce, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos (Direção-Geral da Educação, 2017).

As escolas abrangidas pelo Agrupamento de Escolas referido estão inseridas num contexto socioeconómico revelador de profundas assimetrias. Deste modo, salienta-se o número elevado de alunos que beneficiam da Ação Social

Escolar e o número de alunos institucionalizados. Neste Agrupamento existe, também, uma vasta heterogeneidade de culturas e saberes e consideráveis desigualdades económicas, culturais e sociais, existindo, por parte da organização, um esforço importante para oferecer a todos os seus alunos um igual acesso a um percurso com sucesso escolar. Perante isto, houve a preocupação por parte da mestrandia de se colocar a par da situação familiar, social e económica de cada aluno, das duas turmas onde a PES se desenvolveu. Esta realidade influenciou a prática e as opções tomadas, uma vez que, muitas atividades relacionadas com dias comemorativos não puderam ser desenvolvidas, para que não existisse a não participação de alguns alunos nessas mesmas atividades, evitando o sentimento de marginalização que, por vezes, acontece em determinados contextos de ensino. Além disso, o trabalho da mestrandia em sala de aula, perante a diversidade cultural que ambas as turmas apresentavam, tornou-se mais rico, nomeadamente no âmbito da área disciplinar de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal, pois existiu uma participação mais ativa por parte dos alunos de culturas diferentes, que se sentiram envolvidos nas tarefas, ajudando a mestrandia no ensino de determinados conteúdos que se cruzavam com as suas práticas e experiências pessoais.

É de salientar que o contexto cultural e económico tem uma grande influência no nível de predisposição do aluno para a aprendizagem e para o seu sucesso escolar. Sendo a escola um importante ponto de encontro de crianças provenientes de todos os níveis sociais e dos mais diversos contextos, cabe aos docentes e a toda a comunidade educativa reunir esforços para colmatar essas diferenças e desequilíbrios, oferecendo um ensino que actue nas várias vertentes do aluno, sem recorrer a atitudes de marginalização.

Assim, e segundo o Projeto Educativo elaborado pelo Agrupamento, os objetivos da ação educativa passam por garantir a igualdade de oportunidades de sucesso escolar através de medidas que contribuam para resolver problemas de integração escolar e dificuldades específicas de aprendizagem e socialização; desenvolver nos jovens competências pessoais e sociais, permitindo a integração e o desenvolvimento social enquanto cidadãos responsáveis e autónomos; promover o crescimento intelectual dos alunos em paralelo com o seu crescimento cívico e ético; promover as boas práticas de

ensino, lutando pela permanente atualização e adaptação às exigências contextuais do País, da União Europeia e do Mundo.

A PES decorreu, simultaneamente, numa Escola Básica do 1.º ciclo e na Escola sede do Agrupamento. A turma do 1.º ciclo, na qual decorreu o trabalho da mestrandia, corresponde a uma turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por vinte e cinco alunos, doze do sexo feminino e treze do sexo masculino. A distribuição etária da turma varia entre os oito e os dez anos de idade, sendo que três alunos tiveram já uma retenção durante o seu percurso escolar. Fazendo uma análise global dos contextos familiares dos alunos da turma, no geral, trata-se de um grupo oriundo de famílias de um nível socioeconómico que se situa entre o médio e o médio/baixo, como se pode constatar pelo número de alunos que recebem apoio social escolar (seis do escalão A e três do escalão B). Relativamente ao nível de multiculturalidade, evidente nesta turma, apresenta-se como uma turma composta por alunos na sua maioria portuguesa (ainda que alguns descendentes de imigrantes), 1 aluno de nacionalidade chinesa e 3 alunos de nacionalidade brasileira. Após a análise dos documentos de identificação dos alunos e de alguns diálogos informais estabelecidos com os alunos e com a Professora titular da turma, ao longo da PE é de salientar que se registam algumas assimetrias na vivência de diferentes formas de manifestação cultural. Sublinha-se que não é prática comum, para a maioria dos alunos, frequentar cinemas, exposições, praticar desporto e visitar museus.

Este grupo de alunos caracteriza-se por revelar métodos e ritmos de trabalho pouco desenvolvidos e desajustados ao nível de escolaridade, apesar de, na generalidade, o grupo manifestar algum interesse pela aprendizagem. Porém, o comportamento bastante irrequieto e impaciente dentro da sala de aula, que provoca paragens constantes no ritmo de trabalho, é revelador de uma grande dificuldade na adequação de comportamentos aos espaços, demonstrada também nos tempos de recreio onde as querelas e acusações mútuas são frequentes. A turma caracteriza-se assim por níveis de maturidade, responsabilidade e autonomia bastante baixos.

Contudo, são alunos bastante curiosos, perspicazes e criativos, o que permitiu concluir, desde logo, que atividades assentes numa aprendizagem mais lúdica, apelativa e interativa, seriam essenciais no processo de ensino-aprendizagem desta turma. É de referir que quando as atividades lúdicas são

desenvolvidas com a intencionalidade de estimular a aprendizagem, o processo de ensino-aprendizagem ocorre com muito mais eficácia e desenvolve na criança o gosto de aprender, não como um ser passivo, mas como um agente diretamente atuante no processo. O lúdico pode ocorrer através de atividades que envolvem o dinamismo, a criatividade e a organização intencional e espontânea e que podem ser um grande contributo no desbloqueamento de certas resistências e angústias. Foi nesta base que foram desenvolvidas atividades como jogos de tabuleiro, jogos interativos, audição de músicas e visualização de vídeos, tendo por base determinados conteúdos programáticos que foram adquiridos mais naturalmente e de forma mais eficaz. Além disso, e aproveitando a criatividade que a maioria apresentava, a mestranda tentou sempre que as tarefas de aula explorassem esta capacidade, sem imposição de ideias e caminhos pessoais. Qualquer intervenção era vista como uma oportunidade de ser explorada, fosse positiva ou não, permitindo o diálogo e troca entre alunos, que se mostrou bastante eficaz neste contexto. Observou-se que os alunos com um ritmo de aprendizagem mais lento apresentavam dificuldades em aceitar que outros alunos, que mostravam mais facilidade no processo ensino-aprendizagem, realizassem as tarefas de forma correta e com mais rapidez. Assim, a mestranda com a aprovação da professora cooperante, considerou benéfico que existisse apoio entre alunos dentro da sala de aula, ao longo das atividades. Deste modo, cada vez que um aluno terminava uma tarefa, tinha o dever de escolher outro colega que apresentasse dificuldades e, com o seu consentimento, o ajudasse a compreender o que estava a falhar. Esta estratégia mostrou-se bastante positiva integrando, inclusive, a rotina diária da turma.

Relativamente à professora titular da turma, é de referir que leciona há 16 anos, tendo sido o primeiro ano de trabalho com esta turma. A docente tem, na sua formação de base, a área de Educação Visual, além da formação em ensino do 1.º ciclo, o que favorece e potencia o trabalho e o desenvolvimento do lado mais criativo deste grupo de alunos. Todos os conteúdos programáticos, abordados em sala de aula eram de alguma forma transformados em produtos visuais e expostos nas paredes da sala ou arquivados nos cadernos pessoais dos alunos. Era notória a preocupação por parte da professora de tornar a aprendizagem mais apelativa, recorrendo e aproveitando os conhecimentos que adquiriu, ao longo da sua formação no que dizia respeito às artes visuais.

Salienta-se a satisfação que os alunos transpareciam aquando a realização de trabalhos de expressão plástica ou de educação visual relacionados com a matéria aprendida, nas áreas de Português, de Estudo do Meio ou até de Matemática.

Inicialmente, a sala onde decorreu a prática pedagógica do 1.º CEB, estava organizada segundo a disposição comum do ensino tradicional, pela qual os alunos se encontravam divididos por 3 filas de mesas, cada uma com 2 alunos. Havia, ainda um aluno que se encontrava sentado sozinho numa mesa, o que não favorecia o seu envolvimento na aprendizagem. Neste sentido, e atendendo às necessidades dos alunos, esta organização veio a sofrer alterações ao longo do tempo, pois a professora titular considerou benéfico para o grupo existir outro tipo de organização. Assim, a sala passou a estar organizada em formato de “U” apresentando-se como uma estratégia de aproximação relacional do grupo, permitindo um saudável desenvolvimento social, psicológico e cognitivo das crianças. Esta disposição permite que os alunos realizem, mais facilmente e mais vezes, trabalhos em grupo e possibilita a ajuda mútua. Verificou-se, ainda que esta opção ajudou a evitar conversas paralelas, promovendo, por vezes, situações de pequenos debates sobre os conteúdos abordados. Ainda que, esta disposição tenha trazido vantagens para esta turma e para esta turma, poderá não ter o mesmo impacto positivo com outros grupos e, portanto, o professor deve ser capaz de tomar decisões refletidas e com base nas características dos alunos com quem trabalha.

Além do que já foi, anteriormente referido, a sala possuía um quadro de giz, um projetor, um computador, um placard para exposição de trabalhos, três armários (onde se encontra material escolar dos alunos e algum material didático), cadeiras, mesas e uma secretária individual para a docente. É de salientar a humidade sentida durante o período do inverno, naquela sala, pois encontra-se virada para as traseiras da escola, não permitindo uma boa exposição à luz solar, tornando o ambiente pouco confortável. Porém, a existência de alguns equipamentos de aquecimento na instituição ajudavam no regulamento da temperatura nos períodos mais frios. Com o decorrer das atividades letivas foram colocados pela docente alguns materiais didáticos nas paredes, por parte da docente, servindo como um auxílio à aprendizagem das crianças uma vez que os acompanharam ao longo do ano letivo. Salienta-se que esta situação teve repercussões bastante positivas no ambiente de

aprendizagem em sala de aula, uma vez que permitia que os alunos consultassem facilmente os materiais didáticos expostos, o que ajudava no esclarecimento breve de diversas questões que surgiam no dia-a-dia quando se abordavam diversos conteúdos. Em conversas informais com a professora da turma, pôde concluir-se que os materiais didáticos são considerados pelos professores como instrumentos importantes e essenciais à sua prática. Além do uso das paredes da sala de aula para expor e preservar trabalhos realizados e materiais didáticos, as crianças tinham acesso a um armário onde arquivavam alguns materiais pessoais, porém não se encontravam devidamente organizados e diferenciados. Fazia parte da rotina dos alunos pendurar os casacos nos cabides existentes no corredor antes de entrarem na sala de aula. Contudo, tal rotina era, muitas vezes, um fator negativo e perturbador do ritmo da aula, uma vez que sempre que um aluno precisava do casaco tinha de se deslocar ao corredor e interromper a aula para poder sair.

No que concerne aos restantes espaços da escola, esta era composta por oito salas de ensino e três de apoio. Além destas, havia, também uma sala para os professores, um gabinete pertencente à diretora da escola, casas de banho para alunos e para os docentes e dois pequenos cantos de leitura, pouco organizados e apelativos. Esta era, sem dúvida, uma das grandes lacunas que a escola apresentava, representando um constrangimento à prática de leituras individuais dos alunos. Consequentemente, é de referir que esta realidade teve algumas repercussões na ação docente e na prática dos professores estagiários já que, e de acordo com os pressupostos estudados, pode afirmar-se que a biblioteca escolar contribui para a promoção de uma aprendizagem da leitura, mais rica e significativa para os alunos. A biblioteca escolar é considerada um recurso que permite apoiar a prática educativa no que concerne a materiais e informação, além de que potencia o gosto pela leitura e o contacto das crianças com livros de várias tipologias.

Neste sentido, foi possível constatar que esta realidade afetava o trabalho docente e o desenvolvimento nos alunos do gosto pela leitura. Embora os estagiários inseridos neste contexto escolar tenham alertado os professores cooperantes para esta situação, não foi possível uma intervenção direta na mudança desta circunstância. Tentou-se, porém, promover a leitura ao longo de todo o período de prática educativa, levando para a sala de aula obras literárias diversificadas, tendo a preocupação de levar sempre o livro ao invés

de o dar a conhecer em suporte digital ou fotocopiado. Além disso, houve por parte de uma das estagiárias a iniciativa de organizar um dos cantos de leitura existentes na escola, tendo conseguido bons resultados, ainda que visíveis apenas no final do ano letivo. Além dos espaços acima mencionados, a escola possuía um espaço para as refeições dos alunos que se ligava ao polivalente, onde decorriam as aulas de Educação Física e algumas atividades extracurriculares. Para além da área coberta, a escola dispunha de uma área exterior que circunda todo o edifício, composta por um pequeno campo de jogos, equipado com balizas e cestos de basquetebol, e uma área de livre circulação.

No que diz respeito à turma do 5.º ano, em que a prática educativa decorreu no âmbito das disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Português, apresenta-se como uma turma composta por vinte e um alunos, dez do sexo feminino e onze do sexo masculino, sendo que três dos alunos já tiveram uma retenção ao longo do seu percurso escolar. Inserida no mesmo Agrupamento de escolas, anteriormente analisado, apresenta-se como sendo uma turma com problemas significativos ao nível da responsabilidade e da socialização. Os alunos revelam níveis muito baixos de maturidade e pouca noção das regras de estar e ser dentro de uma sala de aula, o que dificultou o trabalho docente. Na sua maioria, não revelam um interesse significativo pelas atividades em sala de aula e o nível de motivação para a aprendizagem apresenta-se bastante baixo. Contudo, e neste seguimento, no que diz respeito ao aproveitamento escolar, a turma revela um nível mais baixo na disciplina de Matemática comparativamente com as restantes disciplinas. Constatando tal facto, e juntamente com o meu par pedagógico, considerou-se importante implementar, com o aval das professoras cooperantes de História e Geografia de Portugal e de Português, momentos motivadores ao longo da aula. Neste sentido, e essencialmente no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, a mestrandia levou para a sala de aula vários recursos digitais (vídeos, excertos de filmes históricos, jogos, fotografias,...) que ajudaram não só à compreensão dos conteúdos programáticos, mas também ao aumento do interesse e envolvimento dos alunos nas tarefas. Tentou-se implementar, também nesta turma, a dinâmica de entreajuda nos alunos, tendo-se revelado uma prática de bastante sucesso ao nível do 1.º CEB, porém de menos sucesso ao nível do 2º CEB, uma vez que havia vários conflitos entre os alunos, que

eram uma constante e que requeriam, muitas das vezes, a intervenção da Direção da escola.

Quanto à escola, correspondente à sede do Agrupamento onde a prática educativa decorreu, trata-se de um edifício praticamente novo, com instalações bastante favoráveis e apelativas, e de grandes dimensões, visto que alberga turmas desde o ensino pré-escolar ao 3.º CEB. Todas as salas apresentam uma arquitetura idêntica, não diferenciando níveis e ciclos de ensino. Todas estão equipadas com quadros brancos, projector, computador e colunas, sendo que algumas possuem quadros interativos. Existe, também, uma parede com um placard para exposição de trabalhos. Porém, observou-se que não são usados com regularidade, permanecendo, a maioria do tempo, vazios.

Esta realidade foi observada e detetada pelo grupo de estagiários da PES, que reuniu esforços para que houvesse uma mudança no sentido de tornar as salas mais apelativas, fazendo uso das paredes para exposição de materiais didáticos e de produtos de aulas realizados pelos alunos. Optou-se, assim, pela exposição dos trabalhos realizados pelos alunos durante as aulas de História e Geografia de Portugal e de Português, como por exemplo, esquemas de compreensão construídos a partir do estudo de obras literárias, algumas produções escritas realizadas pelos alunos e trabalhos de expressão plástica relacionados com conteúdos estudados. Além disto, todos os materiais didáticos levados pelos estagiários para a sala de aula eram no fim afixados para que pudessem servir de auxiliar à aprendizagem dos alunos e à prática dos docentes da turma. Isto permite que o aluno sinta mais proximidade com o espaço onde passa muitas horas do seu dia, sendo, ainda, uma forma de valorização dos trabalhos feitos pelos alunos o que contribui para a motivação de cada um.

Relativamente às infraestruturas que a escola dispõe, destaco o espaço da biblioteca que se apresenta como um espaço agradável, amplo, apelativo e bastante bem equipado. A biblioteca divide-se em duas áreas distintas: uma área equipada com computadores com acesso à Internet e outra destinada à consulta e leitura de livros, acompanhada de várias mesas de trabalho e de estudo. Ao contrário do que se verificou no contexto escolar do 1.º ciclo onde decorreu a prática educativa, nesta escola era notória a preocupação em dinamizar e promover atividades que atraíssem os alunos ao espaço da

biblioteca escolar. Muitas foram as atividades desenvolvidas na biblioteca, o que potenciava a ligação dos alunos a este espaço. Em diálogo com os alunos, era perceptível o valor que lhe atribuíam tornando-o, muitas das vezes, o seu espaço de eleição para estudo ou para a realização de trabalhos de grupo. Esta realidade trazia alguns benefícios à prática educativa, visto que os alunos tinham um acesso fácil a várias obras literárias e não literárias, permitindo que as abordagens em sala de aula, de determinadas obras fossem mais eficazes. Além disso, a existência de vários exemplares do mesmo livro na biblioteca permitia que se realizassem diversas atividades de leitura em sala de aula, em que cada par de alunos podia ter consigo um livro, não existindo situações em que um livro teria de ser partilhado por um grupo de seis ou sete alunos. Comprova-se que a existência de uma biblioteca no seio escolar se constitui como uma situação promotora de igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento por parte de todos os alunos. Quanto às docentes da turma, nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e Português, em que a PES decorreu, contam ambas com mais de vinte anos de serviço. Embora revelassem uma grande sensibilidade na atuação com os alunos dentro e fora da sala de aula, eram professoras cuja ação educativa se vinculava bastante ao uso frequente do manual escolar, físico e virtual. Porém, era notória a preocupação de ambas em cumprir os objetivos apresentados no Projeto Educativo do Agrupamento e em aumentar o nível de sucesso escolar dos seus alunos.

#### 1.4. INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE EDUCATIVA: PROJETOS DESENVOLVIDOS

Tendo em conta que o trabalho de um docente vai além do ato de lecionar e se prolonga para o exterior de uma sala de aula, de acordo com os pressupostos legais relativos à participação na escola e à relação com a comunidade educativa, intrínsecos ao perfil geral de desempenho docente, definido pelo Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, “o professor exerce a sua atividade 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”. O desenvolvimento de atividades não letivas no seio escolar permite aos docentes, bem como aos estudantes, o desenvolvimento de um sentimento de pertença à escola e à sua comunidade educativa, o que contribui para o abandono da conceção de escola como um espaço unicamente institucional. Assim, procurou-se desenvolver, colaborar e intervir em projetos propostos em contexto escolar, juntamente com as turmas nas quais a PES decorreu e em colaboração com outras turmas do mesmo contexto, de modo a que a ação fosse mais abrangente e significativa para a comunidade educativa. Desta forma, servem as páginas seguintes para a apresentação das ações desenvolvidas com as turmas tanto no 1.º como no 2.º CEB.

Ao nível do contexto do 1.º CEB e, em colaboração com o par pedagógico e com outro par de estágio do mesmo contexto, dinamizou-se o “Dia Mundial do Livro”, dia 23 de abril, envolvendo todas as turmas da escola e restantes membros da comunidade educativa (cf. Anexo A). No sentido de favorecer e tornar a ação mais significativa para os alunos, desenvolveram-se previamente atividades, em contexto de sala de aula, relacionadas com as potencialidades e o prazer da leitura. Na turma do 4.ºano do 1.º CEB em que a PES decorreu, a mestrandia optou pela apresentação da curta-metragem “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”, que revela o poder que um livro pode exercer nas pessoas e como lhes pode mostrar novos mundos, caminhos e direções diferentes dos habituais. Após um curto diálogo acerca do que se visualizou ao longo da animação, foi construída uma rede de ideias em torno das questões “O que é um livro?” e de “O que é ler?”, tendo todos os alunos oportunidade de expressarem e de comunicarem as suas ideias, sentimentos e pensamentos, relativamente ao que viram e às perguntas anteriormente colocadas. Após alguma reflexão acerca da opção tomada, considera-se que a visualização da curta-metragem acima mencionada teve um forte impacto nos alunos, que se manifestaram interessados e envolvidos no diálogo que se seguiu.

Numa fase seguinte, os alunos tiveram acesso ao documento redigido por Daniel Pennac denominado “Os direitos inalienáveis do leitor”. Este documento apresenta dez direitos essenciais a um leitor, enfatizando a liberdade que cada pessoa deve ter quando escolhe um livro e quando o lê. A atividade que se desenvolveu posteriormente com os alunos passou pela

criação de um direito pessoal que cada um considerou importante, aquando da leitura de um livro (cf. Anexo B). Esta atividade revelou-se bastante relevante e pertinente, tendo efeitos bastante positivos no desenvolvimento da expressão oral e escrita dos alunos e no domínio da linguagem figurada, operação mental fundamental na leitura e interpretação de textos literários. Os direitos criados pelos alunos do 4.º ano foram todos expostos nas janelas de um espaço comum da escola do 1.º CEB, no dia Mundial do Livro, sendo que se optou pela dupla face de cada cartão que continha um direito. Desta forma, todos os elementos da comunidade educativa tiveram total acesso às criações dos alunos, não tornando o trabalho da escola acessível apenas aos elementos que a frequentam.

Foi alvo da preocupação do grupo de estagiários da escola do 1.º CEB a criação de um material que envolvesse alunos de outras turmas, professores e elementos da comunidade escolar. Todos se envolveram na construção de um painel alusivo ao tema e que foi igualmente exposto no pavilhão da escola. Enquanto grupo dinamizador das atividades e tendo em conta a importância de ouvir ler, considerou-se pertinente a existência de dois momentos de leitura de obras literárias, no polivalente da escola, envolvendo todas as turmas. Assim, optou-se por dividir os alunos em dois grupos, juntando o 1.º ao 2.º ano e o 3.º ao 4.º ano. A escolha das obras literárias a serem lidas não esteve restringida às propostas do Plano Nacional de Leitura (PNL) apresentado pelo Ministério da Educação, pois é importante que os alunos, independentemente do ano de escolaridade que frequentam e das obras que estudam em contexto escolar, tenham contacto com o maior número possível de textos, literários e não literários, não estando nunca presos apenas às obras listadas nos programas curriculares. O objetivo primordial das atividades desenvolvidas ao longo do dia acima mencionado passou pelo fortalecimento da prática de ler, aumentando o gosto e o prazer de quem lê e de quem ouve ler. Assim sendo, considera-se que o objetivo traçado foi totalmente atingido, pois foram várias as manifestações positivas por parte dos alunos nos dias que se seguiram, que se mostraram inclusivamente interessados em participar numa iniciativa idêntica no futuro. Relativamente às restantes atividades nas quais a turma do 4.º ano participou, destacam-se alguns momentos acompanhados pela mestrandia e pelo par pedagógico: a participação em atividades comemorativas de épocas festivas; a participação e acompanhamento de atividades de

desenvolvimento da consciência por diversas causas; o acompanhamento dos alunos em visitas de estudo e ainda o envolvimento na construção, análise e correção de documentos de avaliação.

Embora a mestranda considere que, ao nível do contexto do 2.º CEB o envolvimento nas dinâmicas de turma e a integração nas atividades desenvolvidas em contexto escolar não foi tão evidente, atendendo ao menor número de oportunidades surgidas, houve inteira disponibilidade para a colaboração em diversos momentos. No que se refere à orientação educativa da turma de Português e de História e Geografia de Portugal, é de salientar o envolvimento da mestranda, em cooperação com o par pedagógico, em diversos momentos de orientação, apoio e revisão dos conteúdos programáticos estudados em aula. Salienta-se ainda a intervenção em diversos momentos de aula, não planificados, e o domínio total de vários blocos de leção. No que concerne aos momentos de avaliação, foi dada possibilidade ao par pedagógico de construir um elemento de avaliação para a disciplina de História e Geografia de Portugal e de o corrigir, o que permitiu ter uma noção mais clara das características de um instrumento de avaliação, permitindo fazer uma comparação entre elementos avaliativos do 1.º CEB.

No entanto, destaca-se uma iniciativa desenvolvida pela mestranda, em colaboração com colegas de estágio, a professora cooperante de História e Geografia de Portugal e os alunos de três turmas do 5.º ano. A iniciativa passou pelo planeamento e dinamização de um projeto, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, denominado “Velejar e conquistar além do horizonte”, colocando o foco na era dos Descobrimentos Portugueses. Cada professor estagiário ficou encarregue de abordar o tema em aula com a sua turma, sendo que cada turma teve de criar e elaborar produtos em aula para serem expostos, relacionados com uma das três principais viagens marítimas portuguesas: costa ocidental do continente africano; Índia e Brasil (cf. Anexo C). Para isto, foram planificadas aulas para introdução do tema em cada turma e ainda momentos de aula para a produção de materiais da exposição. Assim, durante duas semanas, o trabalho em sala de aula foi inteiramente dedicado à apropriação do tema por parte dos alunos e à montagem da exposição, envolvendo todas as crianças e professores de outras áreas disciplinares.

É de salientar o entusiasmo mostrado pelos alunos das três turmas participantes na exposição, pois sentiram que o seu trabalho foi reconhecido e valorizado, revelando uma atitude bastante ativa na apresentação da exposição aos restantes elementos da comunidade educativa (cf. Anexo D). Este projeto revelou-se uma mais-valia para os restantes alunos, já que estes se mostraram curiosos por conhecer e perceber cada um dos materiais expostos, pedindo ajuda aos alunos participantes. Este tipo de interações no espaço escolar entre diferentes turmas e ciclos educativos, produz efeitos positivos na predisposição dos alunos e no interesse em frequentar a escola e na construção de relações saudáveis e produtivas entre alunos.

Por fim, e como forma de concluir a PES, o grupo de estagiários propôs, após várias sessões de reflexão, partilha e discussão de ideias, a dinamização de um projeto denominado “Ler para oferecer e receber”. Este projeto desenvolveu-se no âmbito da área do Português e envolveu todas as turmas onde a PES decorreu, tanto do 1.º como do 2.º ciclo, assim como todos os professores estagiários. Uma vez que, ao longo da PES no âmbito do Português, foram desenvolvidas várias atividades em torno da leitura, e como forma de promover o gosto por ler, este projeto consistiu numa rentabilização de todo o trabalho realizado com os alunos ao longo do ano. Desta forma, o objetivo passava por partilhar leituras de várias obras literárias e, como forma de relacionar áreas, leituras de documentos históricos, com outras turmas do mesmo contexto. Para isto, além das atividades realizadas ao longo do ano em contexto de sala de aula, foram necessárias sessões de trabalho com os alunos participantes no projeto, que se mostraram entusiasmados com a ideia de lerem para outros colegas. A partilha destas leituras decorreu na última semana de aulas, na forma de sessões com a duração máxima de cinco minutos, para que não houvesse paragem total do tempo de aula. No fim de cada sessão, eram distribuídos pelos alunos da turma marca-páginas relacionados com a obra que ouviram ler, contendo uma pequena referência ao projeto e ao grupo de estagiários da PES (cf. Anexo E).

É de salientar que todas as leituras foram dinâmicas, mostrando as múltiplas possibilidades de se ler um texto, brincando com as palavras que contém, com os seus sentidos e significados. Este projeto desenvolvido no âmbito da leitura, apoiado na ideia de Emília Amor (2001) de que a atividade pedagógica deve conduzir à perpetuação dos textos, dos leitores, da

necessidade e do gosto de ler, ajudou no esbatimento de alguns constrangimentos sentidos pelos alunos no ato de ler, tendo ajudado a superar o preconceito de que a “escola, em matéria de leitura, só virão obrigações enfadonhas, juízos críticos ou interdições” (Amor, 2001, p. 95). Neste sentido, este projeto que teve por base um trabalho anterior consciente e sistemático por parte do grupo de estagiários, obrigou a que tomássemos consciência das necessidades e interesses dos alunos, do seu perfil enquanto leitores, dos seus conhecimentos e capacidades, das suas expectativas e ainda dos seus hábitos e cultura face à atividade de ler. Num outro plano, exigiu a criação de contextos e a seleção de objetos favoráveis às modalidades de leitura que estiveram na base de todo o projeto. Enquanto atividade não-letiva, foi intenção que esta oferecesse a possibilidade de ir mais longe, transpondo para a sala de aula as condições que nelas promovem a aprendizagem dos alunos e de as fazer interagir com as atividades letivas (Diogo & Carvalho, 2001).

Tendo em conta todas as atividades dinamizadas, pode dizer-se que contribuíram para reduzir o autocentrismo da escola, despertando novas atitudes e dinâmicas face ao dia-a-dia escolar e o desenvolvimento do sentimento de pertença ao espaço educativo, pelos alunos e professores. Para os organizadores - os participantes mais diretos - revelaram-se momentos gratificantes de realização pessoal, que se pautaram pela interajuda, possibilitando o desenvolvimento das relações humanas. Porém, salienta-se a indiferença e a passividade bastante enraizadas no corpo docente que colocou algumas barreiras no desenvolvimento de certas práticas. Posto isto, tais atividades permitiram evidenciar algumas deficiências estruturais da escola portuguesa, bem como do sistema de ensino, sendo preciso eliminá-las para abrir caminho a um novo conceito de escola, a escola pluridimensional. Embora persista ainda a conservação da conceção da escola como serviço local do estado (Formosinho, 1989), é necessário que se pense na escola como um espaço onde os interesses e necessidades dos alunos e do contexto se materializem, estando na base das decisões curriculares. É fundamental a interação constante do espaço-sala com o que ocorre no seu exterior para que a ação pedagógica tenha mais sentido, pertinência e interesse para os envolvidos, reduzindo a alienação dos alunos e docentes face à escola.

## **CAPÍTULO 2 – PRÁTICA EDUCATIVA: UMA CONSTRUÇÃO EM AÇÃO**

### **2.1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: O CRESCIMENTO PELA PARTILHA**

A formação inicial, dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, em Portugal, integra uma componente de prática profissional, nas unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional (IPP) durante o período da Licenciatura em Educação Básica, bem como na Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Mestrado.

A PES revela-se como uma das etapas de maior importância na carreira de um futuro professor, pois é aqui que acontece o primeiro contacto com a realidade educativa, o primeiro confronto entre a teoria e a prática, constituindo-se um período de tempo crucial na definição e construção de um perfil docente, que o formando deseja alcançar. Deste modo, espera-se que a prática supervisionada seja um momento privilegiado de mobilização de conhecimentos, competências, atitudes e aprendizagens, adquiridas ao longo da formação inicial, com vista ao desenvolvimento de práticas situadas na sala de aula, escola e comunidade envolvente. Neste contexto, deve ser um dos objetivos da supervisão, o “desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2001, p. 35).

Posto isto, e para que os futuros docentes possam vir a exercer com sucesso, é essencial a realização de uma prática profissional exímia, que numa fase inicial decorre sob tutela de professores cooperantes e supervisores institucionais com formação especializada em supervisão pedagógica (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro). Face ao exposto, o supervisor é, na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003, p.9), “o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional

que é”. Desta forma, o supervisor é aquele que auxilia o crescimento dos formandos, através do estímulo do autoconhecimento, do desenvolvimento de saber didático e, com especial relevância, da refletividade sobre a prática e para a prática (Roldão, 2014). Porém, o seu papel não passa por mandar fazer apenas, mas sim por promover condições favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento e ação colaborativos, críticos, questionadores e investigativos, nos professores em formação. Para isto, é favorável a existência de uma relação interpessoal entre o supervisor e o professor principiante, que se baseie na confiança, na cooperação, na empatia e no diálogo, condições basilares e importantes ao longo do exercício da profissão docente, como forma de partilhar experiências, conhecimentos e dúvidas de forma a encontrar soluções para questões ou problemas decorrentes da prática educativa. Dos professores supervisores espera-se também o papel de mediadores, entre as instituições formadoras, os professores estagiários e os professores cooperantes, sendo essencial na construção e desenvolvimento de um processo formativo mais rico, integrado e equilibrado. Neste sentido, o professor supervisor deverá ser aquele que desafia, apoia e orienta o futuro professor. Deste modo, a concepção de supervisão, acima apresentada, afasta-se, claramente, do paradigma que concebia a supervisão como uma verificação ou avaliação.

Ao longo da PES, o formando terá de assegurar as quatro tarefas pertencentes ao ciclo de práticas, a observação, a planificação, a intervenção e a avaliação, que se repetem ao longo do tempo. Deve existir uma relação de complementaridade entre estes quatro momentos, visível nas opções realizadas no decorrer da ação educativa do formando. Este ciclo carece de um conjunto de conhecimentos e competências por parte do formando, que terá de as adquirir, desenvolver e pôr em prática, sempre que atua.

Deste modo, e fazendo uma análise genérica de cada um dos quatro momentos, para a obtenção de um conhecimento das características e especificidades dos alunos e de cada professor cooperante, bem como, da dinâmica de cada contexto, a mestranda recorreu ao processo de observação. A observação não deve ser um procedimento a ter em conta apenas numa fase inicial do processo educativo, mas deve sim ser encarado como a base de todo o processo educativo, uma vez que é na observação que o professor encontra as ferramentas que lhe permitem conhecer o contexto e moldar toda a sua

prática. Pode dizer-se, que observar consiste na mobilização de todos os sentidos que se direcionam para um determinado objeto ou situação, possibilitando uma atuação mais adequada, informada e coerente. De facto, o “professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, [tem] de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26). Desta forma, a fase da observação assumiu-se como crucial durante a prática educativa da mestranda, uma vez que com as observações efetuadas foi possível planificar atividades e construir recursos adaptados à turma, o que se traduziu em momentos de aprendizagem mais significativos. Para desenvolver a sua observação, direta e participante, foi necessária a construção de grelhas de observação onde se registou, ao longo de todo o percurso, as principais evidências observadas relativamente às características do contexto social, dos interesses e necessidades dos estudantes, dos seus ritmos de aprendizagem, rotinas de turma, motivações intrínsecas e extrínsecas. A observação indirecta também se desenvolveu em simultâneo, através da recolha de dados e informações pertinentes, junto dos professores cooperantes ou de outros elementos dos contextos educativos. Tendo por base as informações obtidas através da observação, a planificação surge como uma previsão da ação a desenvolver, focada na realidade, onde se estabelecem prioridades, objetivos e estratégias. Segundo Zabalza (1994), o ato de planificar está relacionado com o “para quê” e com o tipo de recursos, porém Vilar (1995, p. 57) acrescenta ainda outras questões: “Para quê vou ensinar?”; “Como vou ensinar?”; “O que vou ensinar?” e “Como sei se existiu aprendizagem?”.

Assim sendo, planificar consiste em optar entre diferentes possibilidades e estabelecer prioridades entre elas (Diogo, 2010) revelando-se um processo complexo para os professores, numa fase inicial, devido à pouca experiência e prática que têm. A par disso, o docente deve suportar a sua planificação e as suas opções didáticas, em conhecimentos teórico-didáticos sólidos, permitindo a construção de planificações que melhor correspondam às necessidades dos alunos. Todavia, este instrumento de apoio à ação docente não pode assumir um carácter fechado, rígido e limitador, visto que, está sujeito ao ritmo, preferências, necessidades e dificuldades dos alunos, que podem exigir a redefinição ou alteração das propostas elaboradas.

Salienta-se ainda, a imensa diversidade de modelos de planificação. A estrutura dos planos reflete não só o gosto pessoal de cada docente e a sua visão própria de organização, mas também as especificidades e metodologias de cada área disciplinar. Porém, independentemente do formato e da sua estrutura, a planificação terá de ser operacional e útil no processo ensino-aprendizagem, refletora dos processos de observação e reflexão do docente. Assim, concebeu-se dois modelos distintos de planificação que acompanharam todo percurso da prática supervisionada, no âmbito das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal.

Posterior ao processo de planificação, surge a intervenção que coloca em interação tudo o que foi anteriormente observado, planificado e estudado e que consiste na “acção especializada, fundada em conhecimento próprio, em fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009, p. 14). Ao longo dos momentos de intervenção a mestranda tomou consciência da importância de uma atitude flexível face ao programado, uma vez que são muitos os contratempos que surgem em contexto educativo que exigem uma espontânea e eficaz adaptação das propostas didáticas. Acrescenta-se ainda, a importância dos momentos de reflexão pós-ação, em contexto de prática supervisionada, entre a mestranda, os Professores Supervisores, os Professores Cooperantes e o seu par pedagógico. Estes momentos assumem-se cruciais, não só para a tomada de consciência do impacto e consequências das suas opções didáticas, como também para o crescimento pessoal e profissional.

Salienta-se a organização estrutural da PES que se desenvolveu segundo alguns princípios didactológicos dos quais destaco, a integração de saberes e o recurso à sequência didática. Assim, as sequências didáticas constituem-se como modelos de organização da prática docente, em que se integram um conjunto sequencial de tarefas de ensino e de aprendizagem desenvolvidas a partir de uma unidade temática central de conteúdo e de elementos agregadores. De acordo com Pais (2013), estas sequências didáticas devem ser construídas para atingir determinados objetivos didáticos e conseguir responder às seguintes questões: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como avaliar. Para isto, a mestranda recorreu a um conjunto vasto de textos de diferentes tipologias e vários documentos de rigor científico e histórico, que

surgiam como elementos integradores, reguladores e articuladores da prática educativa.

Como instrumento de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação apresenta-se como “um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam [...] a verificação da sua consecução” (Roldão, 2005, p. 41). A avaliação deve, em primeiro lugar, recair no grupo-turma, verificando o sucesso ou o insucesso inerente à planificação e, em segundo lugar sobre cada estudante, de forma gradual e qualitativa ou através da implementação de instrumentos de avaliação sumativa. Porém, a combinação entre mecanismos de avaliação revela-se mais produtiva, uma vez que produz um conhecimento mais detalhado sobre cada aluno, permitindo um reajustamento da postura docente e da atitude do estudante que recebe um feedback constante referente à sua aprendizagem (Zabalza, 2005).

Importa ressaltar, ainda, a importância da colaboração e da comunicação entre os formandos e os professores cooperantes, constituindo-se estes como elementos nucleares na orientação e apoio ao longo da prática educativa supervisionada do estudante estagiário. Neste sentido, é crucial uma definição franca dos papéis de cada um dos elementos, bem como uma concordância entre as estratégias formativas dos professores supervisores e do professor cooperante. Porém, isto só é possível quando ambos têm uma noção clara dos princípios e modelos de supervisão. Deste modo, o professor cooperante deve procurar manter uma atitude colaborativa e incentivadora para com o formando, dando sugestões e fazendo correções, sempre numa perspectiva construtiva. Além disso, é fundamental que ninguém abandone ou esqueça o compromisso estabelecido inicialmente, uma vez que são os alunos o centro de todo o processo e a prioridade de qualquer um dos elementos envolvidos.

Em suma, a unidade curricular de PES proporcionou a construção de saberes e competências profissionais, através de seminários semanais e da prática educativa em cada contexto de estágio, contribuindo para o desenvolvimento de diversas competências importantes para o futuro profissional dos formandos. É através da interação com os contextos educativos reais que o formando, enquanto futuro professor, tem oportunidade de, progressivamente e de forma ativa, tomar conhecimento da cultura educativa e desenvolver aprendizagens no âmbito profissional

(Formosinho, 2015), construindo a sua própria representação do que é ser-se professor.

### 2.1.1. A aula de Português: do texto às opções didáticas e pedagógicas

Tal como é referido no Programa de Português de 2009 (p. 21) “a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida”. Espera-se que, ao longo do tempo da escolaridade obrigatória os alunos adquiriram e desenvolvam competências relativas à adequação da sua comunicação aos contextos e às situações comunicativas (Lomas, 2003). As competências referidas anteriormente surgem como necessárias para o sucesso educativo dos alunos ao longo de toda a escolaridade (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011), uma vez que o domínio da língua materna influencia a aprendizagem de todas as outras áreas curriculares, conferindo-lhe um carácter transversal. Deste modo, é necessário que a ação pedagógica na aula de Português recaia em “objetivos de aprendizagens relativos aos quatro domínios de aptidões: ouvir, falar, ler e escrever” (Amor, 2001, p. 27), considerados domínios que desenvolvem competências transversais, por serem comuns às outras áreas curriculares. A aula de Português é o lugar do trabalho específico dos domínios referidos, mas nas restantes áreas também se espera que os professores promovam atividades que contribuam para o desenvolvimento de competências de leitura, de expressão escrita e oral.

Assumindo que o lugar privilegiado para a exploração e desenvolvimento das aptidões linguísticas mencionadas é a aula de Português, o instrumento essencial a esse trabalho, e ao qual o professor deve permanentemente recorrer, é o texto. O texto, como manifestação material da língua, tem um papel fulcral no ensino do português, sendo perspetivado como um espaço onde a linguagem e a situação interagem. Neste sentido, é a partir do texto, daquilo que ele oferece e permite, que o professor organiza a sua intervenção

didática, a sua aula, ou conjunto de aulas, organizadas em unidades didáticas, selecionando estratégias e atividades adequadas aos objetivos e à situação pedagógica específica.

Porém, a tónica colocada pelo ensino tradicional recai, muitas vezes, na análise da frase como unidade por excelência da aula de Português, revelando uma conceção bastante limitada do que é a competência comunicativa, que abrange múltiplas competências onde se inserem a competência textual, gramatical, ilocucionária e a sociolinguística. Sendo um dos objetivos primários de uma aula de língua materna, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, indispensável ao domínio de diversas situações comunicativas com as quais se deparam ao longo da vida, e a apropriação da capacidade de serem futuros cidadãos ativos e capazes de alterar e transformar o mundo, salienta-se a importância do contacto com diferentes tipos de texto. Isto permite, que os alunos compreendam as especificidades de cada tipo de texto e as situações de uso em conformidade com o contexto, sendo para isto importante refletir no conteúdo que cada texto transporta, fazendo uma análise aprofundada e vasta ao invés de uma análise superficial e unidirecional.

Contudo, e atendendo ao facto de os alunos possuírem já um conhecimento significativo da língua materna, conseguindo interagir e satisfazer as necessidades casuais, existe uma questão que prevalece em contexto escolar: “vou aprender o quê?”. Assim, uma das problemáticas associadas ao ensino de uma língua materna, prende-se à ideia de que aprender formalmente a língua materna é pouco relevante, visto que o indivíduo já a conhece funcionalmente, ainda que de modo pouco estável (Amor, 2003). Desta forma, afirma-se a existência de uma certa alienação por parte do aluno em relação ao processo ensino-aprendizagem da língua materna, o que obriga o professor a abrir a sua aula à chegada de discursos em “ação na sociedade” (Amor, 2003, p. 21). Espera-se, portanto que a escola não desvalorize o saber dos alunos, nem tão pouco esqueça a sua função normativa e padronizadora no ensino da língua, sendo pertinente que os docentes encontrem um equilíbrio entre ambos os compromissos, assegurando o envolvimento e o interesse dos alunos pela aprendizagem. Assim, a aula de Português possibilita ao aluno experimentar, praticar e “fazer coisas com as palavras” (Lomas, 2003) dessa forma, eliminar possíveis constrangimentos e bloqueios decorrentes da aprendizagem da

língua materna, constituindo-se como um espaço aberto a todas as possibilidades, onde todas as ideias têm lugar. Além disso, o ensino da língua materna promove, não só o desenvolvimento cognitivo mas também o aprofundamento da capacidade crítica, o apuramento da sensibilidade e a exploração e o desenvolvimento da fantasia lúdica e da criatividade individuais.

Neste seguimento, e tendo em conta tudo o que foi anteriormente mencionado, emerge uma questão inteiramente ligada ao gosto pela aprendizagem da língua: “Qual o espaço da Literatura e do convívio com os textos literários na aula de Língua Materna?”. De acordo com que é afirmado por Aida Santos (2003, p. 108) apenas se chega a “gostar da língua (no sentido cognitivo, afetivo, ou até naquele outro mais concreto, de fruição sensível: gostar a língua) pelos textos, não sendo de conceber o inverso, isto é, que se possa esperar, por exemplo, que seja possível apreciar ou dominar primeiro a língua e que o gosto pela leitura dos bons autores possa criar-se, à margem das práticas letivas ou venha depois”. Podemos então concluir que todos os discursos devem ter lugar na aula de Português, uma vez que a vertente pedagógica da língua passa pelo acesso efetivo à palavra, por parte de cada indivíduo, constituindo-se como um instrumento que descoberta de si mesmo e do mundo que o rodeia, sendo ainda condição essencial para uma intervenção na realidade social (Fonseca, 1992).

Na sequência do anteriormente exposto, ao longo da PES, procurou-se planificar e desenvolver atividades que partissem de textos diversos, que “comunicassem entre si”, contribuindo para a intertextualidade, necessária a um processo ensino-aprendizagem mais pertinente e significativo. Em termos legais, a PES foi orientada no 1.º ciclo pelas Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012) e pelo Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009); no 2.º ciclo, a prática, na área do Português, foi orientada apenas pelo Programa de Português do Ensino Básico. De acordo com o que o Programa de Português (2009) do 2.º Ciclo do Ensino Básico estabelece relativamente à disciplina de Português, espera-se que, à semelhança do que se prevê para o 1.º CEB, as crianças desenvolvam capacidades no âmbito da oralidade, leitura, escrita e no conhecimento explícito da língua. As Metas Curriculares de Português (2012) contemplam, também, o domínio da Educação Literária. Em consonância, foi igualmente

preocupação da mestrandia colocar em interação os quatro domínios de referência no ensino do Português no 1.º e 2.º ciclo: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Estes devem surgir em sala de aula, profundamente articulados, reforçando a substância e a coerência das aprendizagens, sendo fundamental o não isolamento dos diferentes domínios (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012).

Considerando toda a análise apresentada acima, servirá o seguinte espaço para a apresentação de atividades desenvolvidas ao longo da PES, no âmbito do ensino do Português. De acordo com o modelo sob o qual decorreu a PES, apresentado no subcapítulo anterior, a prática educativa, no âmbito da disciplina de Português, no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, desenrolou-se em torno de sequências didáticas (SD), organizadas e planificadas a partir de um título agregador e integrador de todas as atividades propostas. Planificaram-se sete sequências didáticas, existindo um cruzamento de ambos os ciclos de ensino, sendo que todas se estruturaram em torno de um ou mais textos, literários e não literários, tal como mostra o quadro seguinte (quadro 1), a partir dos quais se traçaram atividades didáticas.

<b>Sequências Didáticas (SD)</b>		
<b>Título</b>	<b>Textos (literários e não literários)</b>	<b>Ciclo (s) de ensino</b>
<b>“História herdadas, histórias contadas”</b>	- “Corre, corre, cabacinha” de António Torrado	2.º CEB
<b>“Mandriices e bolo-rei, bolo-rei e bolo-rei”</b>	- “O país da Cucanha” de Ilse Losa	1.º CEB e 2.º CEB
<b>“Montar, galopar e conquistar”</b>	- “D. Gonçalo a cavalo” de Luísa Ducla Soares - “A dinastia afonsina”- vídeo	1.º CEB
<b>“Voar com as palavras- Destino: imaginação”</b>	- “Morreu o escritor Manuel António Pina” – Diário de Notícias - “O Aviador interior” de Manuel António Pina - “Basta imaginar” de Manuel António Pina - “O Limpa-palavras” de Álvaro Magalhães	1.º CEB e 2.º CEB
<b>“Planificar, figurar, dialogar”</b>	- “15” de Maria Alberta Menéres	1.º CEB
<b>“Palavras, para que vos quero...”</b>	- “A arca do tesouro” de Alice Vieira - “Uma história com palavras” de José Fanha	1.º CEB e 2.º CEB
<b>“Imaginar para sonhar. Sonhar para criar”</b>	- “Quem é Álvaro Magalhães?” – Diário de Notícias - “O sonho é...” de José Jorge Letria - “Sonhos de Natal” – receita - “O vendedor de sonhos” – curta-metragem - “O homem que não queria sonhar” de Álvaro Magalhães - “Pedra Filosofal” de António Gedeão	1.º CEB e 2.º CEB

*Quadro 1 – Sequências didáticas planificadas no âmbito da disciplina de Português*

A escolha recaiu em textos diversificados quanto à sua tipologia - de uma notícia a um vídeo, de um conto a um poema - sendo que o texto literário teve maior representatividade nas tarefas em sala de aula. Embora a estrutura genérica de cada aula tenha sido sempre planificada em cooperação com o par pedagógico, tendo em conta que as turmas eram diferentes, todas as possibilidades foram repensadas posteriormente pela mestranda que sentiu necessidade de alterar, adaptar ou complementar cada intenção de acordo com as características do seu grupo e do estilo pessoal de ação pedagógica.

Atendendo ao facto de não ser possível uma descrição exaustiva de todas as sequências didáticas, a mestranda optou por selecionar algumas atividades, desenvolvidas no âmbito dos domínios de referência no 1.º e 2.º CEB.

Neste sentido, no que diz respeito ao domínio da Oralidade é importante tecer algumas considerações sobre esta modalidade, para uma melhor compreensão das propostas didáticas da mestranda. Importa, começar por referir que a comunicação oral é algo intrínseco ao ser humano e que se desenvolve, geralmente, de maneira inconsciente e irreversível, por se tratar de uma capacidade inata, ao contrário da escrita que pressupõe um processo intencional de ensino-aprendizagem. Assim sendo, ouvir e falar são atos omnipresentes tanto na vida profissional como na vida pessoal, concedendo ao domínio da oralidade um carácter transversal, já que a oralidade é uma componente necessária em todas as áreas disciplinares. Deste modo, a comunicação oral, quer na sua vertente de expressão, quer na de compreensão, tem um papel essencial na vida escolar e social de cada aluno. Na sequência do referido, e relativamente ao trabalho em sala de aula com o oral, devem existir momentos que passem por: ouvir; interagir; usar a palavra (com marcas pessoais e adequadas à situação) e desenvolvimento de técnicas específicas (exposição, debate, entrevista, entre outras).

Torna-se crucial que no ensino explícito do oral desta, sejam implementados exercícios para o desenvolvimento da capacidade de expressão oral, para que os alunos não transfiram para a sala de aula, a mesma forma de se expressarem, por exemplo, em contextos informais. Há que compreender que falar bem não depende exclusivamente de falar com correção linguística, mas também da adequação da linguagem ao contexto comunicativo, isto é,

onde está, com quem fala e para que fala. O mesmo será dizer que o registo da língua deverá ser selecionado em função do grau de formalidade da situação.

A capacidade de compreensão oral também deve ser alvo de um trabalho sistemático e direcionado por parte dos docentes. A compreensão oral é uma competência que visa, numa primeira fase, uma aquisição progressiva de estratégias de escuta que garantem numa segunda fase, uma melhor compreensão dos enunciados recebidos e produzidos. Tendo em conta que a audição é a via principal pela qual se estabelece a comunicação entre os indivíduos, é relevante mencionar que o saber escutar constitui-se como uma capacidade essencial que ultrapassa o simples ato físico de ouvir, já que ouvir não implica sempre o escutar, uma vez que este pressupõe um processo cognitivo de construção de significado e de interpretação de um discurso, estabelecendo relações entre o que se escuta e o que se conhece à priori. De acordo com o apresentado, atividades de escuta ativa revelam-se, particularmente, enriquecedoras na promoção da receção oral (Amor, 2001), uma vez que os alunos ativam estratégias de atenção global e seletiva, na realização das tarefas.

Assim sendo, a mestranda planificou e programou um momento de ensino-aprendizagem dedicado ao trabalho com a oralidade, em que se desenvolveu uma atividade de escuta ativa, junto da turma do 4.º ano do 1.º CEB. Este momento surgiu no âmbito da sequência didática “Voar com as palavras. Destino: imaginação” (cf. Anexo F), tendo como objetivo a apresentação do escritor Manuel António Pina, autor da obra literária “O pássaro da cabeça”, trabalhada ao longo desta sequência. A tarefa partiu da visualização, por parte dos alunos, de uma entrevista a Manuel António Pina, intitulada “Autorretrato”. Segundo Pavoni (1982), o processo didático da educação do ouvir desenvolve-se em três fases: a fase de pré-audição onde se estabelece o objetivo da audição e onde se realizam, por vezes, antecipações de conteúdo; a fase da audição onde a atenção deve ser ativada e se apoia em exercícios e materiais que estimulam a antecipação, a verificação, a relação e a memorização de quem ouve e a fase de pós-audição em que se pretende verificar a compreensão do que se escutou, fazendo a integração do que se ouviu noutras atividades (ler, escrever, fazer,...).

A audição da entrevista a Manuel António Pina dividiu-se em três momentos (três audições), tendo como material de apoio à tarefa um pequeno

“livrete”, utilizado na atividade anterior, onde foram anotados alguns dados biográficos do escritor (cf. Anexo G). Na 1.<sup>a</sup> audição, foi apresentada a tarefa aos alunos, para que estes se contextualizassem, uma vez que só na 2.<sup>a</sup> audição é que foram fornecidas indicações de orientação à escuta para uma compreensão global da informação. Na 3.<sup>a</sup> e última audição a professora estagiária distribuiu pelos alunos o guião de escuta (livrete), tendo de dar resposta às questões que ele continha. Posteriormente ao preenchimento do guião, realizou-se o confronto entre o escutado e aquilo que foi registado pelos alunos, em diálogo aberto, fazendo a correção dos dados. Os alunos revelaram bastante concentração e facilidade na tarefa, uma vez que esta se desenrolou a partir de três audições, essenciais para sua eficácia, sendo devidamente contextualizada e explicada.

No âmbito do 2.<sup>o</sup> CEB, a mestranda desenvolveu outro momento de escuta ativa, na turma de 5.<sup>o</sup> ano, onde a PES se desenvolveu, inserido na sequência didática “Imaginar para sonhar. Sonhar para criar” (cf. Anexo H). A tarefa tinha como objetivo a apresentação de uma das estrofes constituintes do poema “Pedra Filosofal” de António Gedeão. Os alunos ouviram uma gravação da leitura do poema realizada pelo próprio escritor, tendo-lhes sido explicado o objetivo da tarefa, anteriormente. Seguidamente, a professora estagiária distribuiu pela turma um cartão com a estrofe escrita para a realização do exercício, estando algumas das suas palavras suprimidas. Os alunos completaram os espaços em branco, segundo aquilo que ouviram e se lembravam. Por fim, os alunos ouvem o documento áudio, uma última vez, para confrontarem o que escutaram com aquilo que completaram.

A educação do saber ouvir é algo que deve estar presente em propostas didáticas dos docentes de Português, embora seja da responsabilidade de todos os docentes o desenvolvimento de capacidades e competências linguísticas. Estes momentos revelaram-se bastante eficazes e suscitaram interesse nos alunos, uma vez que conheceram um autor não a partir da leitura da sua biografia escrita, mas sim da audição de uma entrevista, desenvolvendo o “ouvir orientado” identificado por Bickel (1982). Ao mesmo tempo, no contexto do 2.<sup>o</sup> CEB, foi possível a apresentação de texto poético através de uma tarefa de escuta ativa, ao invés da simples distribuição e leitura do poema. Desta forma, os alunos ativam mais facilmente a sua atenção para o que vão

fazer, desenvolvendo outras competências (de leitura e de gramática) transversais à tarefa.

O domínio da leitura foi igualmente alvo de trabalho por parte da mestranda que a transportou para todos os momentos da PE, independentemente da área disciplinar. No 1.º CEB, desenvolveu-se um momento de leitura recreativa em torno da obra “O sonho é...” de José Jorge Letria, enquadrado na sequência didática “Imaginar para sonhar. Sonhar para criar”. Este momento ocorreu após um primeiro momento de leitura, por parte da professora estagiária, em que os alunos apenas ouviram ler não tendo consigo a obra escrita, sendo assim o professor um importante mediador entre o texto e os alunos. Assim, a mestranda proporcionou um primeiro contacto com a obra, constituindo-se como um modelo, enquanto leitor, encarregue de ligar os alunos ao texto, despertar a sua atenção para o que iriam ouvir e motivá-los para o processo de ler. Após esta primeira leitura, foi distribuída por todos os alunos a obra na íntegra, dando início a um pequeno diálogo acerca dos sentidos e significados do texto ouvido, sendo de referir que o carácter metafórico do texto despoletou interesse nos alunos e ajudou a que apreciassem a índole criativa da linguagem, desenvolvendo o espírito reflexivo e interpretativo (Lomas, 2006). A leitura constitui-se um mundo favorável ao desenvolvimento de diversas competências, e por isso torna-se importante despertar nos alunos o gosto por ler que, por sua vez, nasce do contato com o livro e com experiências de leitura significativas e diferentes das habituais. Desta forma, inicia-se um segundo momento de leitura, realizado pelos alunos, focalizado na modalidade de leitura recreativa. Esta modalidade visa o desenvolvimento pelo gosto de ler, apoiada na ideia de Amor (2001) de que só se aprende a ler, lendo e que só se pode ter prazer em ler quando, essencialmente, se lê com gosto. Neste seguimento, foi distribuído por cada aluno um pequeno cartão composto por um dos tercetos da obra acompanhado de uma indicação da forma como deveria ser lido (cf. Anexo I). No âmbito da didática da leitura, a leitura de um determinado texto necessita ser antecedida de um tempo de preparação e experimentação, silenciosa ou não, de forma a desbloquear alguns constrangimentos sentidos pelos alunos, exceto em alguns casos em que o docente pretende verificar algum aspeto com uma leitura espontânea e sem preparação. Salienta-se, que após o momento de preparação alguns alunos mostraram-se capazes e com vontade de ler em voz

alta o excerto do seu cartão, revelando prazer e à vontade no decorrer da atividade, tendo esta contribuindo para a compreensão do texto. Embora seja importante, enquanto leitores, a realização de leituras silenciosas, necessárias em determinados momentos e contextos, não se pode desprezar a leitura em voz alta em sala de aula, pois são vários os benefícios desta prática que passam pelo desenvolvimento “das capacidades de atenção e de expressão, enriquece o vocabulário, exercita a imaginação, enaltece os sentimentos, sem esquecer ainda que incrementa a autoestima e a confiança ” (Bohórquez, 2014, p. 1).

Já no trabalho deste domínio com a turma do 5.º ano do 2.º CEB, a mestranda selecionou um momento de leitura, igualmente lúdico e recreativo, em torno do texto poético “D. Gonçalo a cavalo” de Luísa Ducla Soares, desenvolvido no âmbito da sequência didática “Montar, galopar e conquistar”. A preparação desta leitura, que permitiu o desenvolvimento da compreensão do texto, realizou-se através da criação de um esquema onde é registada a sequência cíclica e repetitiva da estrutura de alguns versos, bem como do esquema rimático do poema. A seguir, os alunos já se sentiam mais próximos do texto, tornando a sua leitura mais fácil e, inclusive, mais interessante. Todos os alunos leram, à vez, uma estrofe do poema, sendo que a leitura do último verso de cada estrofe seria lido em coro, pela turma.

Os dois textos, de natureza poética, a partir dos quais se realizaram os momentos de leitura apresentados anteriormente, constituem-se essenciais no reportório de textos de eleição da mestranda que reconhece o valor de existir uma ligação emocional e prazerosa com o texto, antes mesmo de o dar a conhecer aos alunos. Por isto, e tendo em conta Martos (2015) o docente tem de sentir que os textos que seleciona “lhe dizem algo” e, ainda que dizem algo sobre ele aos seus alunos. Acrescenta-se ainda que a leitura de textos poéticos não pode incidir sempre e apenas na recitação, pois isso estabelece, em alguns casos, algum distanciamento entre o leitor e o texto.

Para isto, é necessário desmistificar ideias pré-concebidas relativamente ao texto poético, que nem sempre é trabalhado da forma mais correta, tal como observado ao longo da PES, fazendo surgir, por vezes, sentimentos de indiferença ou frustração por parte dos alunos. Além disto, a poesia contribui para um conhecimento mais aprofundado dos alunos, visto que é necessário que se descubra um pouco o “universo onírico do aluno, para o ajudar a exprimir” (Guedes, 1999). Ainda tendo em conta o mesmo autor, a poesia

permite que se testem as potencialidades da língua a partir da construção e desconstrução, recorrendo a jogos poéticos, que ajuda na descoberta do prazer durante a leitura e pela leitura, tal como observado ao longo dos dois momentos apresentados, desenvolvidos na PES, no âmbito da disciplina de Português. A mestranda tentou, desta forma, que houvesse uma implicação dos alunos, enquanto leitores, na leitura, para que lhes fizesse sentido e para que os momentos de leitura se revelasse pertinentes e significativos e não um pretexto para a realização de um conjunto de exercícios de pergunta-resposta sobre os elementos objetivos do texto.

Relativamente ao domínio da escrita, atualmente ainda representa um ponto fraco e crítico no ensino do Português, pois os alunos, na sua generalidade, não gostam de escrever, sendo a Escola a principal responsável pela situação, dado que não desenvolve nem apresenta atividades e ideias claras relativamente à escrita (Amor, 2001). Posto isto, é essencial apresentar alguns aspetos genéricos sobre este domínio, para uma compreensão mais clara das propostas didáticas apresentadas posteriormente.

É evidente que saber escrever é uma competência fundamental para qualquer aluno, para qualquer pessoa. Para Cassany (1999), escrever consiste em aprender a utilizar as palavras, para que signifiquem o que pretendemos em cada contexto. Para além disto, a escrita é necessária em muitas e diversas situações e dimensões da vida de um sujeito ativo na sociedade (Barbeiro, 1999; Barbeiro & Pereira, 2007), uma vez que tal a aprendizagem da língua tem impacto e condiciona a relação do indivíduo com o mundo. No entanto, a qualidade, a pertinência, a adequação e a significância das propostas didáticas do professor, interfere diretamente no desenvolvimento das competências de escrita dos alunos. Assim, a eficácia e a qualidade da aprendizagem da escrita, relaciona-se, em grande medida, com o modo como o professor a ensina, do tempo dedicado a esse trabalho e das estratégias desenvolvidas para o efeito (Azevedo & Teixeira, 2011). No seguimento do exposto, é fundamental para aprendizagem dos alunos que se proporcionem momentos de aprendizagem motivadores, como por exemplo a realização de exercícios de escrita livre e criativa. De igual modo, torna-se importante que os alunos contactem com vários percursos pedagógicos para que cada um se possa apropriar de conhecimentos gramaticais que facilitem o aperfeiçoamento da expressão pessoal, através da reflexão e do treino (Azevedo, 2000). A escrita, sendo um

processo de construção, é igualmente um processo de descoberta de sentido, assim, através da escrita clarificam-se as intenções que a norteiam, reorganizam-se ideias e modos de expressão, compreende-se o processo pessoal de criação e, também, se alargam as exigências e necessidades de leitura (Amor, 2001).

Atendendo à organização do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), o domínio da escrita e da leitura, no 1.º e no 2.º CEB, surgem associados, por se apoiarem em capacidades comuns. Porém, é também claro que existe uma relação muito próxima entre a escrita e a gramática, pois reconhece-se a importância de possuir um adequado conhecimento gramatical para um bom desenvolvimento da capacidade de escrita e para que um texto apresente coerência e coesão.

Deste modo, a mestrandia selecionou um momento de escrita, desenvolvido no 1.º CEB, integrado na sequência didática “Voar com as palavras. Destino: imaginação”. A tarefa realizada partiu da leitura e compreensão do poema “Basta imaginar” de Manuel António Pina, a obra “O Pássaro da cabeça” e constitui um momento de escrita composição textual por imitação criativa para expressar sensibilidade e imaginação (Buescu et al., 2012). A tarefa designada por “Escrever à maneira de Manuel António Pina” passava por reescrever o poema “Basta imaginar” tendo em consideração a sua estrutura lexical e frásica. Deste modo, e passando pela etapa de preparação para a escrita, a Professora estagiária distribuiu pelos alunos de um esquema semiestruturado de acordo com a estrutura do poema. No quadro da sala, oralmente e em grande grupo, os alunos analisaram a estrutura do poema, classificando o léxico que o compõe, facilitando a tarefa seguinte. Posteriormente, depois de definidas os grupos lexicais a que pertencem as palavras do texto a serem substituídas, os alunos indicam nomes, complementos diretos e verbos, de forma aleatória, fazendo o seu registo no quadro da sala. Durante a etapa da produção escrita, os alunos preencheram a pares o esquema fornecido inicialmente, de acordo com as ideias que surgiram oralmente e que se encontram registadas no quadro. Esta tarefa resultou na produção de novas quintilhas, por parte dos alunos, obedecendo à estrutura original do poema (cf. Anexo J). Por fim, e passando à etapa de revisão textual, todos os pares tiveram oportunidade de partilhar a sua criação com a restante turma, sendo que esta ajudava a compreender se aquela criação seguiu ou não

os requisitos impostos pela estrutura do poema original e se apresenta coesão nas suas opções. Este momento revelou-se bastante significativo para os alunos, que se mostraram interessados e envolvidos ao longo de toda a tarefa pedindo, inclusive, que a atividade fosse individual, para que todos pudessem criar a sua quintilha. As atividades de escrita criativa estão associadas a momentos de criação e expressão pessoal (Amor, 2001), o que levou a mestrandas a considerar a opção pela realização da tarefa a pares. Porém, e atendendo ao *feedback* dados pelos alunos, a professora estagiária acedeu à vontade dos alunos, conferindo-lhes a possibilidade de criarem outra estrofe individualmente, sem anular a anteriormente construída em par. Esta tarefa resultou em produtos bastante criativos, mesmo estando restringidos à estrutura fixa do poema, que foram expostos em sala de aula, junto ao esquema de compreensão, construído em sala de aula, em torno da mesma obra.

No que concerne ao trabalho com o domínio da escrita com a turma do 2.º CEB, desenvolveu-se um momento de escrita, igualmente, criativa, inserida na sequência didática “Imaginar para sonhar. Sonhar para criar”. A tarefa de escrita teve como textos literários centrais “O homem que não queria sonhar” de Álvaro Magalhães e “O sonho é...” de José Jorge Letria. A fase de preparação para a escrita partiu da leitura, por parte da professora estagiária, de alguns tercetos da obra de José Jorge Letria, tendo-se realizado um *brainstorming* (tempestade de ideias) a partir da frase “Para mim, o sonho é...”. Todas as ideias foram validadas pela mestrandas que as registou no quadro da sala. Oralmente, os alunos construíram frases complexas com palavras da “tempestade de ideias” criada anteriormente, tendo de recorrer a uma metáfora para o conceito de “sonho”, tal como a obra apresenta. Na fase de produção, os alunos individualmente criaram as suas próprias frases, tendo de partir da estrutura “Para mim, o sonho é...”, recorrendo ou não às ideias anteriormente registadas no quadro. Posteriormente, e oralmente, todas as frases foram lidas e apresentadas, e corrigidas caso houvesse necessidade. Todas as frases foram escritas e expostas em cartões com a forma de uma nuvem, junto ao esquema de compreensão dos textos trabalhados ao longo da sequência didáticas (cf. Anexo K). Os alunos mostraram-se interessados e empenhados ao longo da tarefa, porém, e sem qualquer julgamento por parte da mestrandas no momento de aula, as criações podiam ter ido mais longe face

à componente metafórica que a obra possui e alude. A mesma atividade foi realizada no contexto do 1.º CEB, obtendo-se resultados mais criativos e mais inesperados.

No entanto, com estas atividades de escrita criativa e livre, pretendia-se o reforço das abordagens anteriormente realizadas e o desenvolvimento da expressão e criatividade individuais. A escrita criativa é um método composto por três componentes que a diferencia das restantes modalidades da escrita: utilização de formas de jogo e prática; o processo é mais relevante do que o produto e surge como um processo social (Gil & Bellmann, 1999). Saliente-se, no entanto, que com o texto não termina a escrita criativa, isto é, a partir do texto poderão ser feitas ligações com a pintura, com a música, com a expressão dramática e outros campos artísticos.

O domínio da educação literária aparece nos documentos curriculares oficiais como forma de reforçar e dar mais sentido à língua. Ouvir ler e ler textos literários facilita o processo de compreensão de textos, sendo igualmente um estímulo à apreciação estética. Alguns modelos teóricos referem-se à literatura, enquanto expressão artística, como um exemplo, por excelência, da plenitude funcional da linguagem. Todavia, outros géneros textuais também fazem uso de recursos linguísticos, não sendo estes exclusivos dos textos literários. Como tal, a literatura não é um desvio do uso ordinário da língua, apenas explora e intensifica o seu potencial (Fonseca, 2000). Face ao referido, compreende-se a relevância da inclusão da educação literária na educação formal, em que os textos literários podem e devem ser utilizados em sala de aula como recursos e materiais pedagógico-didáticos para a aprendizagem da língua (Gómez, 2000). Deste modo, a mestranda optou por possibilitar aos alunos o contacto com vários textos literários, presentes em todas as sequências didáticas, mesmo que acompanhado de outros textos não-literários. A escolha das obras não seguiu de forma rígida as propostas do Plano Nacional de Leitura (PNL), pois a mestranda considera que qualquer obra possa ser trabalhada e introduzida em qualquer ciclo de ensino, dependendo da forma como se realiza este processo e das tarefas que se programam em torno de cada texto. Ler obras literárias às crianças, a partir dos seus primeiros anos de vida, ajuda-as a crescer e a desenvolver-se, não só intelectualmente mas também do ponto de vista da compreensão do mundo que as rodeia (Ceia, 2007). Como professora estagiária, o objetivo ao longo da

PES no âmbito da disciplina de Português, também passou pela recomendação da leitura de livros, de forma a tornar o ato de ler numa necessidade primária de cada aluno, tendo servido inclusive como um meio de gestão de conflitos interiores que alguns alunos manifestaram.

Por fim, o domínio da gramática apareceu ao longo da prática educativa de forma transversal ao trabalho com os restantes domínios. Embora nunca tenha existido a programação de tarefas específicas ao trabalho com este domínio, foram desenvolvidas regras e processos gramaticais ao longo de vários momentos de aprendizagem, que integraram tarefas de oralidade, leitura e escrita.

### 2.1.2. As aulas de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio: das ideias tácitas à construção de conhecimento

Assumindo que atualmente o ensino da História não encerra em si a simples função de conhecer e memorizar os factos históricos, importa conhecer e reconhecer as várias finalidades que lhe são atribuídas. Se outrora, a grande finalidade recaía no conhecimento e na explicação do passado histórico, reconhece-se hoje a evolução da conceção e do estatuto da História como ciência que possibilita a formação de “(...) cidadãos competentes tecnicamente como também seres humanos aptos a intervir no seu tempo e lugar” (Carvalho, 2013, p. 3). O ensino da História, na formação dos indivíduos, deve contribuir para a mudança de atitudes, formação para a cidadania e para uma intervenção mais crítica e informada na sociedade, isto é, possibilitar o desenvolvimento de capacidades e atitudes específicas, que constituem as finalidades do ensino da História no Ensino Básico.

De acordo com as Recomendações do Conselho da Europa, a História deve contribuir para explicar o presente, existindo uma melhor compreensão das mudanças atuais. Félix & Roldão (1996), constatarem que apesar de o ensino da História ter vivido, durante muito tempo, direcionado para o passado, hoje privilegia o debate sobre questões da atualidade, através de uma dinâmica em

que o diálogo entre o passado e o presente auxilia na perspetivação da realidade. É fundamental que o ensino da História assegure a articulação entre o passado e o presente, perspetivando assim o futuro, pois tal como Pagés (2011) refere, aprender História pode revelar-se uma ferramenta útil para o controlo do tempo, em particular, para o controlo do futuro.

Além disso, a História e Geografia de Portugal deve ajudar a preservar a memória coletiva, desenvolvendo em cada indivíduo a consciência de si próprio e das suas origens, contribuindo para uma maior consciência da identidade nacional. Torna-se evidente, que uma nação necessita de massa agregadora que lhe dê a consciência do que é, baseando-se na memória do passado, nos interesses e valores do presente objetivando um projeto sentido no coletivo para o futuro (Roldão, 1987). Neste seguimento, o papel da História passa também pela preparação e formação para o exercício consciente da cidadania e para a responsabilidade cívica do aluno, desenvolvendo competências, valores e atitudes, essenciais na preservação dos valores democráticos. Desta forma, a Escola deve constituir-se como um importante centro de transmissão e dinamização de valores importantes à estabilidade política, social e económica de uma nação.

Porém, e tal como afirma Pais (1999, p. 2), ao contrário do que se pode pensar “a consciência histórica não é equivalente ao conhecimento histórico”. Ainda segundo o mesmo autor, a consciência histórica reporta-nos ao passado, mas não a um passado inerte e já esquecido, mas sim a uma convocação permanente do passado para o presente, sendo os vestígios do passado essenciais na perduração da consciência histórica ao longo do tempo. Porém, salienta-se que a consciência histórica evoca um passado retido na memória e convertido em desejos e crenças, traduzindo-se também, além de conhecimento, em sentimentos e imagens que fazem com que a História seja sentida (Pais, 1999). Desta forma, importa refletir sobre o papel da História, enquanto disciplina curricular que deve contribuir para a transformação do conhecimento histórico, em conhecimento mobilizável, a partir de práticas educativas.

No seguimento do exposto anteriormente, e segundo Proença (1992), o ensino da História compreende as vertentes científica, técnica, humanista e político-social. Deste modo, os alunos de História descobrem “no passado longínquo e recente, o mesmo e o outro, a identidade e a variância, a repetição

e a inovação” (Mattoso, 2006, p. 17). Assim, a PE da professora estagiária pautou-se pela preocupação constante de construir relações e ligações entre o passado e a atualidade, incentivando à comparação entre essas duas realidades, em contexto de sala de aula, no âmbito das disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio, fomentando a capacidade de argumentação e expressão crítica. Durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, a mestranda procurou desviar-se das metodologias ligadas ao paradigma tradicional, possibilitando uma compreensão do passado a partir de metodologias mais ativas, apoiadas na construção de esquemas cognitivos e no desenvolvimento de competências, sem recurso exclusivo à memorização dos factos históricos. As ações programadas e concretizadas pela mestranda tiveram na sua base ideias e conceções construtivistas, cabendo ao aluno a construção do seu próprio conhecimento, a partir da interação entre os saberes que possui à priori e os conhecimentos novos (Félix, 1998), tendo como objetivo o desenvolvimento de competências relacionadas com o tratamento de informação, a compreensão e a comunicação histórica.

A PES desenvolvida no âmbito das disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio baseou-se, tal como no âmbito do ensino do Português, na construção de sequências didáticas (SD), em que se cruzaram ciclos de ensino onde a PE ocorreu e áreas disciplinares distintas. Salienta-se, no entanto, que a mestranda colaborou com a professora titular e cooperante na lecionação de várias aulas, não tendo porém existido uma programação/planificação desse trabalho por parte da professora estagiária. Posto isto, serve o quadro seguinte para apresentar as SD planificadas no âmbito das disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio, pela mestranda ao longo da PES.

<b>Título</b>	<b>Ciclo (s) de ensino</b>	<b>Disciplina (s)</b>
“O sonho de um homem...”	1.º CEB	Estudo do Meio e Português
“O problema dinástico”	1.º CEB	Estudo do Meio
“A conquista do horizonte”	1.º CEB e 2.º CEB	Estudo do Meio e História de Geografia de Portugal
“À descoberta da sociedade medieval”	2.º CEB	História e Geografia de Portugal

*Quadro 2 – Sequências didáticas planificadas no âmbito das disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio*

No contexto do 1.º CEB, a abordagem à História surge inserida na disciplina de Estudo do Meio. Esta área disciplinar possibilita a observação, análise e interpretação dos aspetos do meio envolvente do aluno, para que este possa intervir criticamente no futuro enquanto cidadão capaz de transformar e melhorar o meio onde está inserido, permitindo a transição do conhecimento que constrói sobre o seu meio para o conhecimento sobre o mundo (Roldão, 1995; Carvalho & Freitas, 2010). Neste sentido, a ação docente deve valorizar, reforçar e ampliar os saberes prévios dos alunos, que adquiriram através de experiências de contacto com o mundo que os rodeia, de forma a facilitar a aquisição de conhecimentos mais vastos e complexos. Ao longo da PES, a mestranda observou que os alunos revelavam interesse pela disciplina de Estudo do Meio, embora observasse também que era uma área, muitas das vezes deixada para segundo plano, sobrepondo-se o interesse da docente titular pelas áreas da Matemática e do Português. A mestranda, juntamente com o par pedagógico, comprometeu-se em assumir grande parte da carga letiva destinada à disciplina de Estudo do Meio, uma vez que a investigação desenvolvida e apresentada no capítulo 3 necessitava de tempo de ação dedicada a esta área permitindo, além disso, colmatar algumas fragilidades e desequilíbrios na lecionação desta disciplina face às restantes.

Face ao apresentado, e tendo no capítulo 1 a apresentação da estrutura da planificação utilizada no âmbito da História e Geografia de Portugal, verifica-se que uma aula deve ser estruturada em torno de três momentos distintos - a motivação, o desenvolvimento e a consolidação – que devem ser tidos em conta no momento de planificação das tarefas didáticas. No que diz respeito ao momento de motivação, que não deve existir unicamente no momento inicial de uma aula, salientam-se os seguintes objetivos: despertar, incitar e conduzir uma determinada conduta que sustém uma atividade progressiva (Balancho & Coelho, 1996); predispor o aluno para a aprendizagem (Bruner, 1973); estimular a atenção e o interesse do aluno para as tarefas de aula; criar condições para o estudo de novos conteúdos programáticos e ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Relativamente ao momento de desenvolvimento da aula, prevê-se os objetivos seguintes: realizar tarefas concisas e objetivas, planificadas pelo docente; mobilizar os conhecimentos prévios na construção de novos e diversificar recursos e metodologias de

trabalho. Quanto ao momento de consolidação, que por norma acontece no final de cada aula/sessão, os objetivos passam por: sistematizar os conhecimentos adquiridos; sintetizar e registar as ideias principais adquiridas ao longo do desenvolvimento e avaliar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, no contexto do 1.º CEB, a mestranda selecionou um momento de motivação, inserido na sequência didática “O problema dinástico” (cf. Anexo L). A atividade de motivação passou pela projeção de uma imagem alusiva a uma estátua de D. Fernando e D. Leonor Teles, que se encontra no Mosteiro de Leça do Balio, em Matosinhos. Durante este momento, a professora estagiária concedeu algum tempo aos alunos de observação silenciosa dos detalhes da imagem projetada, sem apresentar qualquer tipo de informação ou dado relevante. Posteriormente, iniciou-se um breve diálogo, em grande grupo, relativamente à imagem, segundo algumas questões orientadoras, colocadas pela mestranda: “*Conhecem esta estátua? Onde é que ela se situa?*”; “*Quem está retratado na estátua?*”; “*Conhecem o rei D. Fernando? Terá sido rei de Portugal ou de Matosinhos?*”; “*Na estátua temos duas pessoas. Será um casal? Terão casado em Lisboa?*”; “*O que conseguimos ver na estátua que nos faz pensar que eram um casal?*”.

Este momento de motivação foi ao encontro do trabalho com a História local em contexto de sala de aula, que suscita interesse nos alunos e permite que se envolvam muito mais no processo ensino-aprendizagem. Segundo Proença (1992), o recurso à História local tem muitas potencialidades no campo da motivação, porque permite o contacto com fontes locais, o encontro de referências a pessoas e factos e lugares conhecidos. Ao colocarmos os alunos em contacto com estas referências estamos a encaminhá-los para uma relação mais íntima com o passado, ou seja, estamos a colaborar numa melhor compreensão dos fenómenos históricos. Desta forma, e utilizando um elemento localizado perto da escola onde os alunos estudam, estes sentem que os conteúdos programáticos lecionados não se encontram assim tão distantes deles, o que permite que percebam o significado de situações ocorridas no passado e compreendam que os acontecimentos históricos passados da sua localidade, não ocorreram isolados do resto do Mundo, mas sim, como parte do processo histórico em que as sociedades constroem as suas próprias identidades culturais e sociais. Além disso, acrescenta-se ainda que a imagem

adquire uma função bastante positiva no que concerne a momentos de motivação, pela força da cor que apresenta.

Inserida num momento de desenvolvimento, sucedida em contexto do 1.º CEB, a mestranda elegeu uma tarefa realizada ao longo da sequência didática “O sonho de um homem...” (cf. Anexo M). Os alunos começaram por visualizar um vídeo, construído pela professora estagiária, em que era abordado o tema da formação de Portugal e o início da primeira dinastia portuguesa, apresentando os acontecimentos mais importantes desta fase. Paralelamente à visualização do vídeo, os alunos anotaram, nos seus cadernos pessoais, as informações mais relevantes deste tema, seguindo alguns tópicos de orientação que a professora estagiária, previamente registou no quadro da sala. Este tipo de orientação, ajuda a que os alunos mantenham a atenção direcionada para o que está ser mostrado e dito, pois fez parte da observação da mestranda, constatar que em momentos de visualização de vídeos sem qualquer orientação para a recolha de informação, os alunos perdiam a mensagem que o recurso passava, e revelavam um maior grau de distração.

Seguiu-se um momento de discussão das informações recolhidas por cada aluno, em grande grupo e oralmente. Este momento foi orientado pela Professora estagiária tendo como objetivo acrescentar informações que pudessem não ter recolhido anteriormente ou corrigir dados incorretos que foram registados. De forma a obterem um material de compilação das informações recolhidas, a mestranda distribuiu por todos os alunos um cartão com o formato de um B.I., neste caso do Rei de Portugal, D. Afonso Henriques. O B.I. era composto por vários compartimentos correspondentes aos tópicos analisados, servindo como material de registo dos novos conhecimentos, arquivado posteriormente nos cadernos pessoais. A realização deste tipo de tarefas desenvolve no aluno capacidades importantes, pois apoia-se numa metodologia que apela ao desenvolvimento da capacidade de autonomia (Proença, 1989), da capacidade de recolher e selecionar informações de fontes, da capacidade de saber ouvir (educação do ouvir), da capacidade de distinguir informação essencial da acessória e da capacidade de registar apontamentos e de os apresentar de forma clara, integrando-os num esquema pré-elaborado.

Ainda em contexto do 1.º CEB, selecionou-se uma tarefa inserida no momento/fase de consolidação dos conteúdos programáticos. Esta tarefa foi planificada para a sequência didática “A conquista do horizonte” (cf. Anexo N)

que teve lugar na intervenção da mestranda nos dois ciclos educativos. Esta sequência tinha como objetivo abordar o tema dos Descobrimientos Marítimos Portugueses, tendo sido desenvolvida sob a metodologia de “aula-oficina”, integrada no âmbito da investigação da PES. A tarefa de consolidação selecionada desenvolveu-se na última aula dedicada a esta sequência e constitui um momento de ordenação dos principais factos e acontecimentos ligados à expansão. A atividade desenvolveu-se em grupos, formados na primeira aula da SD, tendo de cada grupo recorrer ao seu *Kit* de navegador (cf. Anexo O), que acompanhou todas as atividades de todas as aulas da sequência, onde se encontravam, como último recurso, tiras de papel com pequenas frases/parágrafos escritas sobre a Expansão portuguesa.

Os alunos, através da comunicação em grupo, ordenaram as tiras consoante ordem correta dos factos estudados. À medida que cada grupo descobriu a ordem das tiras, colou-as numa cartolina A4, estando previamente intitulada de “A Expansão Marítima Portuguesa”. Tarefas deste tipo permitem desenvolver a capacidade de organização que se coaduna com a natureza da disciplina, uma vez que esta lida com vários acontecimentos e factos que se encontram naturalmente organizados e sequencializados no tempo. Ademais se refere, que esta tarefa, por ter sido realizada em grupo, privilegiou a comunicação e a cooperação entre alunos, que permitiu o desenvolvimento de capacidades de inter-relacionamento. Nestes momentos, o professor não dirige o trabalho, apenas intervém quando solicitado, e sempre no sentido de ajudar o grupo a encontrar o caminho para a realização do trabalho proposto (Proença, 1989).

O trabalho de grupo, metodologia adotada ao longo de toda a SD “A conquista do horizonte”, permitiu uma maior liberdade na aprendizagem e, como tal, houve a necessidade, por parte da professora estagiária, de aceitar alguns desvios entre o plano e o trabalho realizado. O trabalho cooperativo possibilita que todos os alunos se envolvam no processo, trabalhando algumas capacidades sociais, tais como a aceitação das normas e opiniões dos outros colegas, não colocando de parte nenhuma experiência dos alunos em questão. As interações que ocorrem entre os alunos quando se reúnem em pequenos grupos para explorar conceitos e definir diferentes estratégias de resolução de tarefas contribuem para o desenvolvimento da sua capacidade de comunicação, que neste caso se direccionou para a comunicação histórica.

No que concerne ao contexto do 2.º CEB, a Professora estagiária planificou tarefas de acordo com os três momentos didáticos de estruturação de uma aula, tal como decorrido no 1.º CEB. Como momento de motivação, elegeu-se uma atividade inserida na sequência didática “À descoberta da sociedade de medieval” (cf. Anexo P), que consistiu na projeção por parte da mestranda de um excerto pertencente às “Ordenações Afonsinas”, com as suas palavras baralhadas. A turma teve de organizar as palavras e descobrir o que ali se encontrava escrito, que se relacionada com os grupos sociais da época medieval. Esta tarefa serviu para aferir acerca dos conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre o assunto, uma vez que o tema foi introduzido numa sessão anterior, e ao mesmo tempo, para promover a motivação e o interesse nos alunos. É importante referir que as fontes históricas não são de uso exclusivo no momento de desenvolvimento da aula, podendo servir para despertar os alunos para o tema a ser estudado, sendo ou não novamente utilizado durante o percurso da aula. No entanto, posteriormente, a professora estagiária apresentou o documento, explicando a sua natureza, situando-o no seu contexto histórico e mencionando a sua origem/autor, que constituem fases essenciais quando um professor apresenta qualquer tipo de documento histórico (Proença, 1989). Foi preocupação por parte da mestranda variar os recursos utilizados nas aulas dedicadas à História, assumindo os documentos históricos escritos maior peso do que os restantes conteúdos. Porém, o trabalho do docente com documentos na aula de História, deve contribuir para um fim imediato que é a compreensão do movimento da história e da criação do facto histórico.

No que diz respeito ao corpo de momentos de desenvolvimento, no contexto do 2.º CEB, a mestranda planificou e selecionou uma tarefa pertencente à mesma sequência didática, acima mencionada. Neste contexto, a mestranda optou por apresentar um PowerPoint composto por imagens e locuções, gravadas por si. Este recurso relacionava-se com o tópico relativo aos domínios senhoriais na época medieval, fazendo referência à sua composição e aos privilégios e obrigações da Nobreza e do Povo. Antes de se iniciar a apresentação, a professora distribuiu por cada par de alunos, uma etiqueta que retiraram de forma aleatória, de dentro de um saco preto. Cada etiqueta continha uma questão à qual o par teria de responder, com base no que vissem e ouvissem durante a apresentação do PowerPoint. No fim da tarefa, os alunos

leram, à vez, a questão que retiraram do saco e a resposta que redigiram, tendo a restante turma de se pronunciar sobre as respostas de cada par, completando-as, corrigindo-as ou reformulando-as oralmente, caso necessário.

Embora a mestranda se tenha deparado com alguns imprevistos ao nível do funcionamento tecnológico, a atividade revelou-se bastante produtiva, uma vez que os alunos sentiram que interagiram com o PowerPoint, situação pouco comum no trabalho docente, uma vez que este recurso digital é muitas vezes usado como uma substituição da voz do docente, resultando em momentos de pura exposição de conteúdos. Assim, esta tarefa permitiu que houvesse maior atenção e concentração face aos conteúdos programáticos que estavam a ser desenvolvidos, existindo em simultâneo o desenvolvimento de capacidades essenciais, por parte dos alunos, como a capacidade de saber ouvir e de seleccionar informação essencial para a execução da atividade. Além disso, a comunicação entre pares foi visível e essencial ao longo do processo, situação que sempre se mostrou conflituosa com aquele grupo, ao longo da PES.

Na continuação da mesma sequência didática, traçou-se um momento de consolidação dos conteúdos programáticos adquiridos e trabalhados. A atividade passou pela realização de um exercício de completação de um texto-síntese da matéria estudada, até ao momento, relativa à organização da sociedade medieval e das suas particularidades. Esta tarefa serviu não só como forma de sistematizar tudo o que foi desenvolvido em aula, mas também como forma de organizar os conhecimentos e saberes adquiridos ao longo desta sequência didática, dado que o conteúdo do texto seguia a ordem de abordagem dos conhecimentos. Os alunos referiram que este material iria ser útil para o estudo individual, já que se encontrava “tudo direitinho e organizadinho”, fazendo assim menção às palavras de duas alunas da turma.

Fazendo um balanço geral da PES no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, a mestranda salienta que ao longo da planificação de todos os momentos de aprendizagem esteve sempre, no centro da sua atenção e preocupação que existisse a participação de todos os alunos, e que estes sentissem os seus raciocínios valorizados e as suas experiências consideradas. Do mesmo modo, procurou-se construir percursos de aprendizagem próximos da realidade dos alunos, e compostos por aprendizagens significativas, pertinentes, relevantes e adequadas. Apesar das dificuldades sentidas, todos os

percursos de aula atingiram os objetivos esperados e traçados pela professora estagiária, sentido esta que todas as tarefas contribuíram, de alguma forma, para o crescimento pessoal e social dos alunos, para o desenvolvimento do potencial de cada um e para o alcance de um percurso de sucesso.

Acrescenta-se o *feedback* positivo transmitido, em todos os momentos, pela docente cooperante no 2.º CEB que mencionou, na reunião final de avaliação, o impacto positivo do trabalho do grupo de estagiários que acompanhou.

### 2.1.3. Saberes integrados: cruzar para multiplicar

Olhando para o sistema de ensino e analisando a sua organização e estrutura, é visível e evidente a distância e a separação das diferentes áreas do saber, que não comunicam entre si, encontrando-se distanciadas umas das outras, uma vez que, tal como afirma Morin (et al., 1994) cada uma tem os seus próprios programas, metas curriculares e tempos letivos. Por sua vez, esta realidade dificulta a concretização da interdisciplinaridade, tão necessária ao ensino e à eficácia do processo ensino-aprendizagem. Deste modo, esta conceção anula qualquer visão integral e conceção de conjunto, havendo uma privação da ligação e comunicação entre os conhecimentos. Porém, torna-se claro referir que cada disciplina ou área curricular tem a sua linguagem particular e característica, a sua voz própria e os seus saberes específicos, sendo o grande desafio da interdisciplinaridade o alcance de uma harmonia entre esta pluralidade de vozes (Pombo et al., 1994).

Neste sentido, é obrigatório refletir acerca da gestão curricular como fator decisivo na integração ou isolamento dos saberes durante o processo ensino-aprendizagem. O currículo, tal como mencionado no capítulo anterior, deve ser gerido de forma dinâmica e encarado como tal, precisando de ser adequado a cada contexto de ensino e ao meio em que a Escola se encontra inserida (Leite, 2000; 2012; Dinis & Roldão, 2004). Logo, é importante e necessário o cruzamento das várias áreas do saber, não encarando as suas fronteiras como algo estático, mas que permitam confluências e diálogos, sendo essencial que a ação educativa de educadores e professores se desvie de práticas

fragmentadas, que sustentavam a pedagogia do ensino tradicional (Leite, 2003).

Desta forma, garante-se uma formação mais completa dos alunos, baseado no desenvolvimento sequencial e equilibrado das aprendizagens e competências das crianças. Assim, a integração dos saberes permite que as várias disciplinas interatuem numa determinada experiência, tornando-a mais pertinente, significativa e completa. Importa destacar o Decreto-Lei n.º 6/2001 (art. 3º), que corrobora o anteriormente mencionado, referindo que a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos se desenvolve a partir da articulação e contextualização dos saberes. É a partir de uma gestão flexível do currículo, que se evita a uniformidade dos conteúdos e dos processos, respondendo ao princípio da diversidade (Diogo & Vilar, 1999). Além de atender às especificidades das crianças, a flexibilização permite o desenvolvimento de aprendizagens significativas e uma estruturação integrada dos conhecimentos.

As ações desenvolvidas na PES foram norteadas pela conceção curricular apresentada anteriormente, sendo possível detetar, em cada contexto, as vantagens desta gestão integral dos conhecimentos e conteúdos programáticos. Em diálogo com os alunos de ambas as turmas, foi possível à mestrandia concluir que a transição entre ciclos educativos provoca alguns anseios nas crianças e nas suas famílias. Ora, de forma a diminuir os efeitos da transição entre ciclos educativos e perspetivando, desta forma, a integração de saberes surge, neste âmbito, a ideia de professor generalista, capaz de articular áreas curriculares diferentes de níveis e ciclos de ensino diferentes, visão patente em documentos legais, que valorizam a integração e articulação de saberes de modo vertical e de modo horizontal. Salienta-se que a perspetiva vertical está relacionada com o trabalho que convoca práticas educativas que possibilitam um desenvolvimento integrado pelos diversos ciclos de estudo ou anos letivos. Neste sentido, há uma continuidade dos conhecimentos e vivências que os alunos trazem consigo quando entram na escolaridade obrigatória, que deverá acontecer em cada transição de ciclo ou ano letivo. Nesta perspetiva, os docentes de cada ciclo educativo devem promover esta continuidade procurando não esquecer o percurso de cada aluno, que ajuda à aproximação entre ciclos educativos e facilita o processo de articulação das áreas do saber. A articulação horizontal relaciona-se com práticas educativas

que visam estabelecer relações entre as diferentes áreas de saber, dentro de um mesmo ciclo ou ano letivo (Santos S. M., 2010).

Observou-se que, efetivamente, no 1º CEB, dado o regime de monodocência, esta articulação é mais evidente e mais direta, conseguindo-se mais facilmente relacionar todos os saberes e mostrar aos alunos que a aprendizagem não é linear, nem tão pouco uma unificação de diferentes saberes, mas a construção de relações entre si (Azevedo & Andrade, 2007). Contrariamente, a realidade observada no contexto do 2º CEB, revela a existência de uma diferenciação e fragmentação de disciplinas, que são assumidas por docentes diferentes, apesar da existência de vários momentos em que todos trabalhavam e cooperavam, tais como, reuniões de pais, reuniões de período letivo, de ciclo e de ano letivo, onde a mestranda teve a oportunidade de se integrar e compreender o funcionamento de cada um destes momentos. Importa realçar que, embora constituíssem momentos importantes onde se privilegiava a troca de informações e dados pertinentes sobre cada aluno, turma ou escola, não se verificou ao longo do ano letivo, junto das turmas onde a PE decorreu, um esforço em trabalhar com os alunos de forma integrada e cruzada.

Sendo assim, devido à organização particular da PES de um Mestrado formador de docentes de perfil duplo atuantes paralelamente no 1.º CEB e no 2.º CEB, foi possível enquanto professores estagiários intervir em contexto, através de práticas educativas integradas, articuladas e mais completas. Além disso, um dos contextos educativos onde a PES se desenvolveu corresponde a uma escola básica integrada, sendo por sua vez sede do Agrupamento de escolas acima mencionado, que oferece formação desde o pré-escolar ao 3.º ciclo do Ensino Básico, tornando-se um contexto naturalmente facilitador de práticas educativas integradoras, em comparação ao outro contexto educativo, correspondente a uma Escola Básica do 1.º ciclo (EB1) do mesmo Agrupamento de escolas.

Neste sentido, aproveitando a organização que o Agrupamento apresentava, e reconhecendo as vantagens de uma PE articulada e significativa, a mestranda procurou estabelecer ligações em todas as suas intervenções, entre diferentes áreas do saber dentro do mesmo ciclo educativo e, ainda o aprofundamento de ligações da mesma área do saber (História e Geografia de Portugal ou Português) entre ciclos e anos educativos diferentes.

Como exemplo de articulação horizontal, a mestranda evidencia a sequência didática que interligou a área da Língua Portuguesa e a área da Matemática no 1.º CEB, denominada “Planificar, figurar, dialogar”, que teve como ponto de partida a obra “Figuras Figuronas” de Maria Alberta Menéres, centrando-se depois no poema “15” da mesma obra. Esta sequência iniciou-se com a exploração do título da obra e a leitura e compreensão do poema “15”. Recorreu-se a uma leitura dramatizada do poema, que a mestranda considerou pertinente gravar, para que os alunos se pudessem ouvir mais tarde. Posteriormente, e entrando no domínio da geometria, os alunos construíram os sólidos que estavam mencionados no texto poético, a partir das suas planificações. Posteriormente, os alunos em grupos procederam ao levantamento das características de cada sólido geométrico e preenchendo um cartão de identificação dos sólidos construídos. Uma vez que, os sólidos geométricos se encontravam construídos e analisadas as suas particularidades, incluindo o seu registo, os alunos puderam imaginar e escrever pequenos diálogos entre dois sólidos geométricos, à sua escolha, tendo de seguir a mesma estrutura do diálogo presente no poema “15” e incluir as características de cada sólido que aprenderam. À vez, cada par, leu o diálogo que imaginou e escreveu, tendo os restantes colegas de se manterem atentos verificando se havia o cumprimento da estrutura do poema e dos atributos próprios de cada sólido. Esta sequência terminou com a realização do jogo “Quem é Quem” em grande grupo, onde se consolidaram os conteúdos trabalhados no âmbito da Matemática, tendo por base o trabalho com o domínio da oralidade, que este jogo requer.

Esta integração de saberes, tendo por base áreas do saber aparentemente não relacionáveis, mostrou-se bastante produtiva tendo, inclusive, concedido ritmo às tarefas, o que nem sempre se observava noutros momentos. Os alunos compreenderam o cruzamento das duas áreas, mencionando que “nunca tinha aprendido desta forma!”. As aulas que se seguiram, programadas e planificadas pela docente titular da turma, serviram para dar continuidade ao que foi anteriormente trabalhado e para aprofundar determinados aspetos importantes para a compreensão de conteúdos da área da geometria, em aulas futuras.

Salienta-se, também, a sequência didática supervisionada, intitulada “Se pudeses olhar, vê. Se podes ver, repara” (cf. Anexo Q) que envolveu as áreas do

Português, da Matemática e da Expressão Plástica, integrando, de forma transversal, as Tecnologias de informação e comunicação (TIC). O uso das TIC está inteiramente relacionado com as atuais particularidades, necessidades e exigências da sociedade e do mundo, que evolui e se desenvolve em torno de uma nova era tecnológica. Reconhece-se que cada vez mais as tecnologias de informação e comunicação, onde se inclui a Internet, têm vindo a influenciar a sociedade e os seus hábitos (Goulão, 2011). No que diz respeito ao uso das tecnologias em contexto educativo, estas assumem, atualmente, uma presença importante no ensino, um recurso eficaz e motivador, já que segundo Flores (2011, p. 97) a realização de boas práticas educativas envolvendo as TIC, “fomentam a resolução de problemas, comunicam altas expectativas, desenvolvem *soft skills*, respeitam a diversidade de talentos e maneiras de aprender, promovem a satisfação, aumentam o rendimento na sala de aula, melhoram resultados, promovem a relação pais/escola/alunos, promovem a utilização de técnicas mais ativas de aprendizagem e desenvolvem a cooperação entre alunos.”

Reconhecendo a importância da utilização de recursos tecnológicos no aumento do interesse e da motivação dos alunos, ao longo do processo ensino-aprendizagem, a mestranda recorreu à aplicação “Plickers” que serviu para dar resposta a um conjunto de questões matemáticas, relacionadas com os dados registados em tabelas e gráficos, construídos anteriormente pelos alunos a partir da aplicação *online* “Kid’s zone”. Este trabalho teve como ponto de partida um texto não literário, a notícia “Mais de 40 mil cães e gatos abandonados foram recolhidos em 2017” integrante do Diário de Notícias *online*. Posteriormente a uma leitura, análise e compreensão de cada um dos elementos estruturantes da notícia, os alunos trabalharam com os dados numéricos que ela continha. É, então neste contexto que surgem as atividades matemáticas, pertencentes aos domínios de resolução de problemas e de organização e tratamento de dados, onde as TIC se apresentaram como ferramentas úteis para um trabalho mais eficiente, motivador e significativo para os alunos. Foi notório o envolvimento permanente nas atividades propostas ao longo da aula, por parte da turma, que revelou uma maior concentração e facilidade, em particular nas tarefas da área da Matemática. Seguidamente, e pegando no título da sequência “Se puderes olhar, vê. Se poder ver, repara” (Saramago, s.d.), a área do Português voltou a surgir com a

exploração dos significados do título, onde se recorreu à desconstrução da mensagem, a partir da análise de cada palavra que ela contém. Foi essencial dedicar um tempo de diálogo para a realização de relações entre os vários elementos que foram introduzidos e abordados ao longo da sequência, compreendendo a forma como se cruzaram e surgiram.

Aproveitando a exploração dos significados intrínsecos ao título da sequência didática, realizada no momento anterior, os alunos realizaram uma “nuvem de ideias” através da aplicação *Mentimeter*. Observou-se uma maior adesão, por parte da turma, a esta tarefa devido ao entusiasmo sentido pelo uso daquela aplicação para este fim. Concluída esta atividade, integrada no domínio da oralidade, os alunos procederam à construção de frases apelativas à adoção e ao não abandono animal, tema presente ao longo de todos os recursos/materiais trabalhados, recorrendo às suas próprias experiências e, também às ideias e conceitos anteriormente debatidos. Todo este trabalho culminou na criação de um cartaz de turma, que compilou todas as frases criadas, a par com a ilustração de algumas ideias registadas. Alguns alunos demonstraram vontade em copiar a frase que criaram para o caderno pessoal, ilustrando-a com os materiais disponibilizados pela mestranda.

Após a planificação e a concretização desta sequência didática, e uma reflexão aprofundada sobre a mesma, a mestranda reconhece que enfrentou um grande desafio ao tentar articular três áreas do saber (Língua Portuguesa, Matemática e Expressão Plástica), colocando as TIC ao serviço do trabalho com estas áreas. Admite-se, porém, que poderia ter existido um trabalho mais aprofundado no que respeita ao uso das tecnologias, se houvesse um domínio maior da área tecnológica. Porém, torna-se importante referir que todo o trabalho em torno da integração de saberes e conhecimentos, existente ao longo de todas as tarefas, se revelou uma mais-valia, na medida em que se verificou um grande entusiasmo e envolvimento na aprendizagem, por parte dos alunos. Todos se sentiram confortáveis com a transição e o desenrolar de cada tarefa de áreas curriculares diferentes, uma vez que tudo surgiu de forma natural, pertinente e coerente, permitindo a multiplicação do saber através do cruzamento de saberes.



### **CAPÍTULO 3 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: A “AULA-OFICINA” COMO UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO**

A investigação desenvolvida é apresentada ao longo deste capítulo, através de seis partes estruturantes que refletem o processo decorrido, as intenções de cada ação e opção, e ainda o cruzamento entre os diferentes instrumentos construídos para a investigação e a sua articulação entre si.

A primeira parte relativa à contextualização teórica do tema sobre o qual recaiu esta investigação permite o conhecimento dos pressupostos teóricos que sustentaram e nortearam o desenho e desenvolvimento do projeto. De seguida, apresenta-se a questão de partida e os objetivos específicos desta investigação, que permitiram um balizamento das ações e a definição do centro de interesses. Na terceira parte deste capítulo, procedeu-se à apresentação do desenho metodológico da investigação, começando pelo enquadramento teórico relativo à investigação-ação, analisando as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados e apresentando os objetivos que estão na sua base. Posteriormente, na análise do contexto de investigação e dos participantes, é realizado uma caracterização sobre o entorno educativo onde a investigação se desenvolveu, referindo as suas especificidades e algumas particularidades que justificaram a sua condução. Primeiramente fez-se uma análise dos resultados obtidos através da aplicação de instrumentos de recolha de dados com o objetivo de averiguar as conceções de alunos e professores relativamente a diferentes estratégias metodológico-didáticas no ensino da História. Posteriormente, apresentou-se e refletiu-se sobre os resultados obtidos durante e depois dos momentos de aplicação do modelo de “aula-oficina”, fazendo um cruzamento entre os pressupostos teóricos referentes a este modelo e a interpretação pessoal da mestrandia. A encerrar o capítulo, encontram-se algumas reflexões finais sobre o processo de investigação, as suas potencialidades e fragilidades e, ainda, sobre a sua importância na promoção de boas práticas educativas, ao nível do ensino formal da História.

### 3.1. O MODELO “AULA-OFICINA”: APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Vivemos numa sociedade cada vez mais exigente, onde a importância da escola cresce como um espaço de preparação dos jovens para a vida em sociedade. Vários e diversos caminhos e paradigmas se têm traçado em função de valores que permitem a autonomia e um desenvolvimento integral do cidadão, garantindo a sua integração na comunidade envolvente. Ao longo da história da Humanidade a produção do conhecimento e, conseqüentemente os processos que estão na sua base, constitui-se como um tema de grande interesse para os investigadores em educação. É essencial que se analise, estude e compreenda como se processa a construção do conhecimento, quais as diferenças e especificidades de cada individuo. Neste sentido, foram sido feitas várias tentativas para se chegar a teorias e conclusões sobre a capacidade humana de “(...) reter, criar, e elaborar conhecimento” (Leão, 1999, p. 196) para que a atuação do corpo docente seja cada vez mais eficaz, efetiva e direcionada para cada tipo de pessoa que se lhe apresenta. Se analisarmos, de uma forma breve, a epistemologia e as teorias modernistas que estão por detrás da didática das ciências humanas, consegue perceber-se onde radica o construtivismo, que está na base do surgimento das recentes teorias de funcionamento de uma aula e do processo de ensino-aprendizagem.

A teoria construtivista parte do pressuposto que “o pensamento não tem fronteiras; que ele se constrói, se desconstrói, se reconstrói” (Grossi & Bordin, 1993, p. 27). Assim, a aprendizagem é uma construção cujo núcleo central é a própria pessoa. Isto quer dizer que o “pólo decisório dos processos de aprendizagem está na criança e não na figura do professor” (Grossi & Bordin, 1993, p. 27).

Desta forma, o construtivismo considera que “aprender algo equivale a elaborar uma representação pessoal do conteúdo objecto de aprendizagem” (Coll et al., 2006, p. 82). Porém, esta representação não se constrói através de uma mente “em branco”, mas sim a partir de conhecimentos prévios que os alunos possuem e que permitem integrar novos conteúdos, atribuindo-lhes um novo significado. Deste modo, a vinculação de um novo conteúdo é resultado

de um processo ativo por parte dos alunos e, para isso, torna-se necessário que o aluno domine determinadas competências metacognitivas que garantam o controlo pessoal dos processos de aprendizagem, agilizando o processo de ensino-aprendizagem.

Esta conceção coloca a tónica no aluno que é considerado o principal construtor ativo do seu conhecimento, aproximando-se do papel de pesquisador, tendo contacto com documentos e produzindo, ele próprio, significados sobre aquilo que poderia ser apenas apresentado em formato de uma aula expositiva. Neste sentido, o professor passou a ocupar o papel de orientador e também o de investigador, questionando e refletindo sobre as suas práticas e sobre aquilo que observa nos seus alunos, optando por metodologias mais adequadas, significativas e relevantes, pois são as metodologias ativas que têm em conta os aspetos processuais e personalizados da aprendizagem, que são estimuladoras de um desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido, é importante reter que a criança é um ser completo e, deste modo, os seus interesses e o seu prazer proporcionam a motivação essencial para o ato de pensar e o de refletir (Ferreira & Santos, 1994). Assim, cada criança deve conseguir construir o mundo, construindo-se a si primeiro, de maneira a poder inserir-se no mundo e adotar uma posição viável (Jonnaert, 2009).

Estes novos papéis dão origem a uma nova forma de desenvolvimento de aulas nas Ciências Humanas e Sociais e em História e Geografia de Portugal: a “aula-oficina”. Esta designação “provém do facto de a aula se tornar num espaço de construção de conhecimento, ultrapassando o modelo de “aula-conferência”. O professor, seguindo os pressupostos atrás elencados, transforma-se no investigador que conhece a sua amostra (alunos), ausculta as suas ideias, disponibiliza conhecimento e organiza atividades de problematização de conhecimento, fazendo com que a aula-oficina se desenvolva em diferentes modelos que enquadram os papéis do aluno e do professor. A opção pelo modelo de “aula-oficina”, como uma metodologia de trabalho nas aulas de História e Geografia de Portugal, surgiu a partir dos estudos de Barca (2013), organizados em 1999 como parte das aulas que ministrava na Universidade do Minho. Barca (in Amaral et al., 2012, p.12) afirma que este modelo propõe um modo de trabalhar mais significativo e

motivador que “vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar (...)” e tornando a aula “(...) num espaço de construção de conhecimento”.

Desta forma, uma aula de História projeta-se da seguinte forma: visão geral do tema da aula; principais conceitos a trabalhar e questões orientadoras; experiências de aprendizagem (levantamento de ideias dos alunos, exposição oral pelo professor, desenvolvimento – tarefas - e síntese); gestão do tempo e avaliação (Barca, 2004). Contudo, a condição fundamental para o desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos é a exploração de fontes, pois é a partir delas que nos é permitido aceder ao passado, isto é, é com base nas informações recolhidos através da análise destas fontes que o indivíduo reconstrói o passado e compreende os factos históricos que se sucederam ao longo dos tempos. Sendo assim, a essência da História está na interpretação, sendo que esta deverá recair em fontes que permitam responder às questões-problema em História.

Neste sentido, existe um conjunto de capacidades desenvolvidas na aula de História que são fundamentais na análise da informação que nos chega diariamente às mãos, de uma forma crítica e formulando hipóteses explicativas. A exploração de fontes em História, encerra em si o requisito essencial para a evolução e progresso do conhecimento histórico dos alunos pois, é a partir delas, que acedemos ao passado, o que atribui à História uma face interpretativa, bastante importante. O trabalho com diversos e diferentes tipos de fontes é essencial e faz-se através da leitura, interpretação, análise e comparação. Neste sentido, é essencial que os alunos aprendam a trabalhar com as fontes históricas de modo a terem uma noção mais aproximada do que é a História e de como esta se constrói (Amaral et al., 2012).

## 3.2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

### 3.2.1. Questão de partida, objetivos e amostra

Importa destacar os objetivos deste estudo, uma vez que estes estiveram na base de todas as decisões tomadas ao longo da investigação. Assim, em termos de objetivos gerais, estes passaram pela reflexão das práticas relacionadas com o ensino da História em contexto formal de ensino, observadas no contexto em que se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada, e pelo levantamento das opiniões dos atores do processo de ensino e de aprendizagem, acerca das suas conceções, ideias e sentimentos relativamente às aulas de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio.

Tendo como questão de partida “Qual o contributo da “aula-oficina” no desenvolvimento de competências históricas?” e, de forma a orientar este projeto de investigação para o contributo deste modelo de aula no processo de ensino-aprendizagem em História e Geografia de Portugal, traçaram-se os seguintes objetivos:

- avaliar a importância da utilização de diversos e diferentes recursos em sala de aula para uma aprendizagem mais fácil, motivadora e integral;
- desenvolver, nos alunos, a capacidade de interpretar, selecionar e organizar a informação proveniente de diversas fontes;
- desenvolver uma postura crítica (argumentação) face à informação, concedendo ao aluno um papel ativo e central na aprendizagem;
- identificar as conceções dos docentes e alunos face às metodologias adotadas no ensino da História;
- compreender o impacto do modelo de “aula-oficina” no processo ensino-aprendizagem da História e Geografia de Portugal.

Torna-se relevante mencionar que a definição e a clarificação da questão de partida, assim como dos objetivos associados, foram resultado de várias etapas de reflexão ponderada acerca dos aspetos específicos que se pretendia estudar e tratar, permitindo definir o centro de interesse investigativo. Refere-se ainda que este estudo contou com a participação de duas turmas de estudantes do 1.º

e 2.º ciclos do Ensino Básico, de duas escolas básicas pertencentes ao Agrupamento mencionado no capítulo 1, situado no distrito do Porto, correspondente a uma instituição pública de ensino, tutelada pelo Ministério da Educação. A turma do 1.º ciclo, participante neste estudo, corresponde à turma do 4.º ano de escolaridade onde decorreu a minha prática educativa. Esta turma compõe-se por vinte e cinco alunos, doze do sexo feminino e treze do sexo masculino. Todos os alunos participaram neste estudo, constituindo-se como uma parte da amostra desta investigação. Faz parte, igualmente, da amostra deste estudo, a turma do 5.º ano, caracterizada no capítulo 1 deste Relatório. Apresenta-se como um grupo de estudantes composto por vinte e um alunos, dez do sexo feminino e onze do sexo masculino.

<b>Sexo</b>	<b>Feminino</b>	22 (47,8%)
	<b>Masculino</b>	24 (52,2%)
<b>Ano de escolaridade</b>	<b>4.ºano</b>	25 (54,4%)
	<b>5.ºano</b>	21 (45,6%)

*Quadro 3 – Caracterização dos alunos participantes na investigação*

Os dois grupos de alunos, apresentam características muito semelhantes, tanto ao nível do aproveitamento escolar como ao nível comportamental. Porém, todos os alunos, de ambas as turmas, participaram neste estudo. Salienta-se que, todavia, corresponde a uma amostra bastante restrita e, portanto, limitadora da obtenção de conclusões que possam ser consideradas para generalizações. Assim, é importante referir que a investigação, levada a cabo, concorre, essencialmente, para um estudo de caso, estando ao alcance deste estudo a descrição do fenómeno dentro de seu contexto, a definição de hipóteses ou proposições para futuras investigações e a explicação de relações de causa e efeito a partir de uma teoria inicial.

A professora titular da turma do 4.º ano do 1.º CEB e a professora de História e Geografia de Portugal da turma do 5.º ano do 2.º CEB, foram também parte interveniente nesta investigação. A professora do 4.º ano, conta com 16 anos de serviço, sendo este o primeiro ano de contacto com esta turma. A professora do 5.º ano, leciona há trinta e um anos, sendo que trabalha há

oito anos consecutivos na escola básica, sede do Agrupamento. Embora as docentes se tenham disponibilizado para participar neste estudo e responder aos inquéritos por questionários, afirmaram, desde logo, não ter total conhecimento do modelo de “aula-oficina”. Uma das docentes, inclusive, deixou algumas questões em branco, não permitindo uma obtenção de resultados tão significativos.

### 3.2.2. Metodologia de investigação e seus instrumentos

Desde os anos 90 do século XX que o interesse face à metodologia de investigação-ação tem aumentado, paralelamente, às práticas metodológicas que defendem a criatividade, o pensamento crítico e o “aprender a aprender”. A investigação em geral caracteriza-se por utilizar conceitos, teorias, técnicas e instrumentos de recolha de dados, com o desígnio de obter respostas para os problemas e interrogações que se levantam nos mais distintos setores de trabalho. No espaço da investigação socioeducativa encontra-se uma grande variedade de metodologias das quais destaco a investigação-ação que, tal como o nome sugere, é uma metodologia que tem um duplo objetivo: a ação que pretende obter uma mudança numa comunidade, organização ou programa e a investigação que permite aumentar a compreensão de uma determinada situação, por parte do investigador. Assim, o contributo desta metodologia consiste em melhorar a qualidade da educação e, por conseguinte, a transformação da sociedade (Latorre, 2008).

O que melhor caracteriza a metodologia de investigação-ação é a sua componente prática e aplicada que contribui para a resolução de problemas reais. A par com a componente investigativa, existe uma ação que visa a transformação da realidade e, conseqüentemente, a produção de conhecimento. As especificidades da investigação-ação, passam por uma componente participativa e colaborativa, na medida em que, implica todos os intervenientes no processo. É uma metodologia prática e interativa, pois não se restringe ao campo teórico que descreve uma determinada realidade, mas também à intervenção nessa mesma realidade, sendo sempre uma ação

deliberada. Pauta-se, igualmente, por uma componente cíclica, visto que, envolve uma espiral de ciclos, onde se descobrem e geram possibilidades de mudança de uma realidade, que são implementadas e, posteriormente, avaliadas, existindo, em permanência, um cruzamento de teoria e prática. Revela ser, também, uma metodologia crítica, pois, os intervenientes procuram não só melhorar as práticas no trabalho mas também atuar como agentes de mudança autocríticos. Por fim, a investigação-ação é autoavaliativa na medida em que, as modificações são continuamente avaliadas (Coutinho et al., 2009).

Neste seguimento, a investigação-ação, enquadrada no paradigma socio-crítico, coloca o seu foco no conhecimento emancipatório, que tem como primordial objetivo, pôr a descoberto as ideologias que condicionam o acesso ao conhecimento e agir ativamente na transformação dessa realidade (Coutinho, 2005). Desta forma, torna-se necessário, a tomada de uma postura observadora, crítica, reflexiva e indagadora, como ferramenta crucial para a análise e interpretação do real (Estrela, 1984). Esta é uma metodologia que assume grande importância na formação de professores, dado que, por meio dela, os professores procedem a um maior questionamento acerca das suas práticas e do modo como poderiam ser diferentes, realizando uma reflexão contínua e sistemática acerca das suas aulas e de decisões a tomar (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). No seguimento desta ideia, o trabalho dos docentes deverá pautar-se por atividades de investigação com características próprias “desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafectivo onde ocorre a ação pedagógica” (Cortesão & Stoer, 1997, p. 11). Isto significa que a produção de conhecimento poderá ocorrer ao longo da ação pedagógica, caso o docente se coloque no papel de professor-investigador e tenha uma atitude de permanente questionamento acerca da sua ação com os alunos.

Tendo em conta as especificidades reveladas pela metodologia de investigação-ação e os objetivos deste projeto investigativo, considerou-se que esta metodologia deveria constituir a base de todo o projeto, pois traduz-se numa metodologia de investigação autorreflexiva que tem o propósito de melhorar as práticas sociais e educacionais. Foi preocupação da mestranda que o percurso da prática educativa se regulasse pelo carácter cíclico, caracterizador da metodologia de investigação-ação, que ocorreu através de

vários processos fundamentais: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Esta sequência de processos interativos é vista como algo positivo e relevante pelas OCEPE<sup>1</sup> por possibilitar a adequação da prática ao grupo e contexto (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Depois do enquadramento teórico, que apresentou e clarificou a temática e o modelo de ensino a investigar objeto deste estudo, determinou-se a componente metodológica a que se recorreu, expondo as especificidades da investigação realizada. Desta forma, e após se encontrarem definidos os objetivos e o propósito da investigação, selecionou-se os métodos e instrumentos de recolha de dados que melhor servissem os fins delineados anteriormente. Contudo, nenhuma abordagem é dependente de um determinado método, da mesma forma que não exclui nenhum (Bell, 2004). Assim, optou-se pela combinação de diferentes tipos de métodos, sendo objetivo o alcance de uma análise mais sustentada e completa dos elementos em investigação, dada a diversidade de dados a explorar. Esta abordagem mista envolve a incorporação paralela de métodos de análise quantitativa e de métodos de análise qualitativa (Bryman, 2012; Creswell, 2014). Porém, esta investigação é predominantemente de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, o que permitiu uma análise mais aprofundada dos vários elementos. Com este tipo de abordagem, pretende-se interpretar em vez de medir alguma coisa e procura-se, igualmente, compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos sujeitos ou grupos, a partir do que pensam e da forma como agem. Desta forma, pode-se dizer que o principal interesse, deste estudo, não é efetuar generalizações, mas antes, particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade.

Não perdendo o foco na metodologia investigação-ação, que esteve na base de todo o projeto, o primeiro passo foi dado na direção da observação do contexto, em modalidade de observação direta e participante. A observação revelou-se essencial ao longo do processo, contribuindo para a garantia de uma intervenção pedagógica consciente e adequada no real (Estrela, 1984), permitindo o conhecimento do desconhecido “através do contacto direto com os fenómenos de acordo com a ordem natural que eles decorrem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Para que o processo de observação ocorresse de forma criteriosa e balizada, foi indispensável definir estratégias de observação como formas, meios e

critérios de registo (Estrela, 1984). Além do registo manuscrito e fotográfico, fez-se algumas anotações de campo que se organizaram através do preenchimento de tabelas de observação direta antes e depois da aplicação do modelo de “aula-oficina” (cf. Anexo R). Desta forma, optou-se pelo uso de tabela como método de registo de todas as observações, sendo que primeiramente serviu como levantamento de informações relativas à posição dos alunos face às metodologias utilizadas aquando do ensino da História, posteriormente, como forma de averiguar as conceções, sentimentos e ideias dos alunos após a implementação do modelo de “aula-oficina”. Esta tabela, aplicada nos dois momentos anteriormente mencionados, foi previamente construída pela mestranda e contém dois temas estruturantes que dão ênfase às dimensões essenciais do processo ensino-aprendizagem e do ambiente educativo: relação e interação professor-aluno e a construção do conhecimento. Ao nível do primeiro tema estruturante, importou registar observações relativas quanto à participação dos alunos em sala de aula, aos diálogos estabelecidos entre professor-aluno, à disponibilidade e proximidade dos alunos por parte do professor e, ainda, quanto à vontade e interesse dos alunos manifestado ao longo do desenvolvimento das tarefas propostas.

Quanto ao segundo tema, direcionado para a construção do conhecimento, desenvolvimento de capacidades e, ainda para as metodologias e recursos utilizados, foi relevante observar e registar informações acerca do uso de diferentes recursos, no trabalho com os conteúdos históricos e do recurso à redação de narrativas históricas como um metodologia relevante na forma de apropriação da História, por parte dos alunos. Foi igualmente importante verificar a existência e a adoção de diferentes metodologias de ensino e as perceções dos alunos face às mesmas. Importou ainda registar observações relativas às capacidades de opinar e questionar sobre os conteúdos abordados em aula, por parte dos alunos, posicionando-se criticamente perante uma determinada fonte trabalhada em aula.

Embora a mestranda tenha utilizado a tabela de observação direta de forma mais evidente antes da aplicação de momentos de “aula-oficina” e durante esses momentos, torna-se relevante referir que a observação foi uma prática constante e transversal a todo o período de prática educativa e, portanto, ocorreu até ao último momento de estágio. A observação é um processo crucial ao desempenho profissional do docente, pois permite detetar algumas

características individuais dos alunos, alguns dos seus interesses, as suas necessidades e os diferentes ritmos de aprendizagem que uma turma apresenta. Considerando todos estes fatores, no momento de planificação, obtém-se uma ação pedagógica mais assertiva, coerente, informada e intencional.

Contudo, um dos objetivos desta investigação consistia em identificar as práticas educativas das docentes e a posição e atitude dos alunos, de ambas as turmas, ao longo das aulas de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio. Assim, optou-se por inquirir a docente da turma de 5.º ano de História e Geografia de Portugal e a docente da turma do 4.º ano, sendo vantajoso investigar o mesmo tema em anos escolares e ciclos diferentes. Desta forma, pretendeu-se apurar qual o tipo de práticas e metodologias utilizadas, com maior frequência, pelas docentes, nas aulas dedicadas ao ensino da História e, neste sentido, foram construídos inquéritos por questionários com aplicação anterior aos momentos de “aula-oficina” (cf. Anexo S). Os inquéritos desta investigação apresentam os mesmos temas estruturantes das tabelas de observação e são compostos por questões que apresentam, simultaneamente, respostas de escolha múltipla e espaço de resposta aberta que sugeriam a indicação de justificações ou explicações para as opções tomadas. Por um lado, salienta-se o facto de as questões de resposta aberta permitirem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão, e a obtenção de respostas mais variadas e fiéis à opinião do inquirido. Contudo, por outro lado este tipo de respostas revelam-se mais difíceis de categorizar, organizar e, posteriormente, de serem analisadas. As questões de escolha múltipla foram formuladas a partir de escalas, não numéricas, de três a cinco preposições, estando acompanhadas sempre de um espaço em branco para desenvolvimento ou justificação da opção selecionada.

As primeiras questões apresentadas em cada inquérito dizem respeito a dados de identificação dos docentes inquiridos que permitem, desde logo, ter uma visão imediata da experiência de cada docente. As restantes questões, no âmbito do primeiro tema estruturante, passam por indagar se os conhecimentos prévios dos alunos são ou não valorizados em sala de aula e se os alunos têm oportunidade de comunicar as suas aprendizagens, dúvidas ou curiosidades ao longo dos momentos de ensino-aprendizagem, percebendo

como ocorreu esta comunicação. Além destas questões, surgem outras que permitem recolher informações acerca da forma como são exploradas as respostas dos alunos, estejam certas ou erradas e quais os métodos mais adotados pelas docentes em sala de aula no ensino e exploração de conteúdos de História. Ainda, pretendeu-se indagar qual a importância dada pelas docentes ao trabalho de pesquisa orientada no trabalho com os conteúdos e ao trabalho em grupo por parte dos alunos. Por fim, o inquérito por questionário contém algumas questões relativamente ao trabalho das docentes no desenvolvimento de capacidades essenciais em História, como a capacidade de argumentação e discussão sobre o conteúdo de fontes apresentadas e analisadas e a capacidade de distinção entre fontes de maior ou menor credibilidade para o estudo da História.

Como forma de complementar os dados recolhidos através da observação direta e participante, antes e durante os momentos de “aula-oficina” e da realização de inquéritos por questionários, foram realizadas entrevistas focais em ambas as turmas, após a aplicação do modelo de “aula-oficina” em momentos de ensino de História (cf. Anexo T), com o intuito de recolher informações complementares às anteriormente obtidas, afigurando-se essencial para uma compreensão mais completa e aprofundada dos elementos em estudo. O uso de entrevistas, enquanto técnica frequentemente associada à investigação qualitativa, tem como grande vantagem a sua adaptabilidade. É um método que requer tempo e disponibilidade plena do entrevistado e do entrevistador, contudo, obtém-se conteúdos importantes que nos ajudam a consolidar as respostas obtidas nos inquéritos, já que um “entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias e testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer” (Bell, 2004, p. 137). Desta forma, optou-se pela realização de entrevistas aos alunos da turma de 5.º ano de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB e aos alunos da turma do 4.º ano do 1.º CEB, no âmbito da área disciplinar de Estudo do Meio, após a aplicação do modelo de “aula-oficina” por parte da mestrandia, em contexto de sala de aula. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas e organizadas em grupos focais tendo sido necessária uma breve e prévia explicação aos entrevistados acerca do contexto da sua realização referindo que, embora fossem gravadas e transcritas posteriormente, manter-se-ia o anonimato das respostas dadas. É importante referir que as questões das

entrevistas, encontravam-se estruturadas segundo os mesmos temas dos inquéritos e das tabelas de observação, com o objetivo de poder cruzar informações e resultados de forma mais fácil e coerente. Tendo por base esta organização, o conteúdo das questões integrantes das entrevistas pouco se alteram face aos itens de observação das tabelas e às questões presentes nos inquéritos por questionário. Sendo assim, através das primeiras questões colocadas aos alunos, no âmbito do primeiro tema estruturador, obtiveram-se informações quanto à comunicação em sala de aula e como esta se desenvolveu, à atitude da mestrandia face à situação de erro por parte dos alunos e como estes se sentiram, à igualdade de oportunidade de participação em aula, ao acompanhamento da mestrandia aquando de momentos de trabalho em grupos e quanto à diversificação do tipo de tarefas.

Relativamente ao segundo tema estruturante, apurou-se esclarecimentos relativamente à construção do conhecimento, por parte dos alunos. As questões passavam por compreender que momentos e tarefas agradaram mais aos alunos e porquê, se os alunos sentiram que contactaram e trabalharam com diversos e diferentes recursos, pedindo a indicação dos recursos que mais lhes agradou, justificando as escolhas e ainda compreender se lhes foi possível realizar o cruzamento de diferentes conteúdos históricos estudados. Por fim, a última questão pretendia apurar se os momentos de “aula-oficina” contribuíram para o desenvolvimento do gosto pela História ou se não teve um impacto significativo nos alunos, compreendendo possíveis fragilidades do modelo e das propostas didáticas implementadas pela mestrandia.

Refere-se ainda, que o tipo de entrevista semiestruturada, ou seja, com um esquema prévio das questões a colocar, mas não limitativo quanto à ordem estabelecida, permitiu a obtenção de uma visão mais abrangente acerca da temática em estudo. Esta forma de entrevistar revelou-se eficaz na obtenção de dados junto dos alunos pois, através da discussão e do diálogo, características deste estilo de entrevista, permite aceder a um maior número de respostas, diversificadas e relevantes. São igualmente produtivas, pois permite que as respostas que vão sendo dadas, sejam exploradas, obtendo dados que, a partir das questões primárias, não se obteriam. De forma a proteger a identidade dos participantes, no momento da transcrição das entrevistas gravadas para um documento escrito, a mestrandia optou por distinguir as respostas dos alunos através do uso de letras e números (Ex: A1 = aluno 1).

Além dos instrumentos de investigação supramencionados e aplicados neste estudo, foram desenhados e planificados momentos didáticos, tendo na sua base o modelo de “aula-oficina”. O objetivo primeiro da implementação destes momentos prendeu-se à necessidade de identificar as potencialidades deste modelo no ensino-aprendizagem de conteúdos históricos, o impacto que tem na atitude e interesse dos alunos, no sucesso da aprendizagem e na construção de conhecimento e desenvolvimento de capacidades cognitivas essenciais. Desta forma, todas as atividades propostas e planificadas pela mestranda, desenvolvidas em várias sessões de trabalho, foram pensadas em função dos objetivos estabelecidos para a investigação, tendo por base toda a revisão teórica acerca do modelo de “aula-oficina” e as práticas a ele associadas. Para isto, foram desenvolvidas propostas didáticas que passaram por colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, partindo das suas experiências, ideias e saberes próprios, para a aprendizagem de conteúdos cada vez mais distantes de si e do seu meio pessoal. O contacto com diversas fontes e recursos foi alvo de igual preocupação, por parte da mestranda na montagem destas sessões de trabalho, variando também a organização do grupo turma, propondo atividades individuais e em grupo, como forma de desenvolver não só capacidades cognitivas como também sociais. Cada momento didático permitia o desenvolvimento de capacidades específicas do ensino da História, necessárias ao sucesso em qualquer área disciplinar mas essenciais na aprendizagem de conteúdos históricos e no desenvolvimento da literacia histórica.

Por fim, ressalva-se que a construção de todos os instrumentos da investigação foi fruto de muita reflexão, tendo que, ao longo do processo, tomar decisões relativas aos itens de observação e de inquirição que poderiam ser objeto de recolha de informação desnecessária e inadequada ao estudo em causa. Todas as informações recolhidas teriam de permitir dar resposta à questão de partida do estudo e permitir atingir os objetivos definidos, tendo sido, por isso, em alguns momentos alterados para que o foco da investigação não se perdesse e extravasasse o definido.

### 3.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

#### 3.3.1. Percepções de alunos e professores relativas a opções metodológico-didáticas no ensino da história

Neste subcapítulo a mestranda debruça-se na análise de informações recolhidas através do preenchimento da tabela de observação de aulas anteriores à aplicação do modelo de “aula-oficina” e na realização dos inquéritos por questionário às duas docentes do 1.º e do 2.º CEB.

Primeiramente, é necessário esclarecer a recolha de ideias prévias das 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 posteriormente realizadas. Desta forma, estes instrumentos de investigação permitiram averiguar e perceber o “antes”, tendo como ponto de referência a implementação das sessões com o modelo de “aula-oficina”, 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. No que diz respeito à primeira categoria, e fazendo uma análise do que se apurou e registou, pode salientar-se que ao nível da participação em sala de aula, ela acontece de forma regular e sem impedimentos por parte das docentes. Porém, no que diz respeito aos diálogos entre professor-alunos observou-se, em ambas as turmas, que ele existia, na maioria das vezes, motivado pela falta de compreensão de um determinado conteúdo ou conceito, não havendo grande espaço a outros diálogos onde se explorasse, por exemplo, os conhecimentos prévios dos alunos, as suas experiências pessoais, as suas curiosidades e ideias acerca dos conteúdos abordados. É importante que os docentes reconheçam o valor e o interesse destes diálogos em sala de aula,

para que a aprendizagem ocorra de forma mais interessada e efetiva por parte dos alunos. Tem de haver uma boa gestão do tempo e do currículo para que se consigam momentos de reflexão oral, ao longo das aulas, aspeto que constitui uma competência importante no desenvolvimento da compreensão histórica. Salienta-se também as observações realizadas centradas no interesse e no envolvimento dos alunos nas atividades de aula, em que se registou a falta de interesse e motivação que os alunos, de ambas as turmas, revelam aquando da realização de fichas de trabalho e ou de exercícios práticos, propostos pelas docentes. Isto mostra a importância das atividades de aula terem de ser diversificadas e intelectualmente desafiantes para os alunos, onde estes devem ser os principais agentes da construção do seu conhecimento (Barca, 2004).

Passando agora a uma análise da segunda categoria estruturante dos itens de observação, relativa à construção do conhecimento e desenvolvimento de capacidades, recolheram-se informações relativas à exploração dos conhecimentos prévios dos alunos na abordagem de conteúdos programáticos, tendo a mestrandia observado que ambas as docentes, por norma, não recorriam aos saberes pessoais dos alunos tendo, inclusive, verificado situações em que existia vontade por parte do alunos em comunicar as suas ideias e conhecimentos, não obtendo por parte da docente disponibilidade para o fazer. Isto revela que as abordagens metodológico-didáticas por parte das docentes não estão inteiramente assentes numa base construtivista do ensino-aprendizagem, uma vez que é a partir da relação com os conceitos do senso comum que cada aluno experiencia que os conceitos históricos são melhor compreendidos, de uma forma mais natural e gradual. De facto, quando o aluno tenta compreender os factos históricos à luz das suas vivências e experiências pessoais, revela um esforço na compreensão histórica (Barca, 2004). Este levantamento das ideias tácitas dos alunos, um dos princípios de base do modelo de “aula-oficina”, é extremamente importante, devendo acontecer no momento inicial de uma aula, no momento de motivação, de forma mais sistemática, porém é algo que deve ocorrer ao longo dos vários momentos da aula de forma mais informal, para que os saberes históricos sejam sobretudo compreendidos e interiorizados e não apenas memorizados (Roldão, 1987).

Registaram-se outras observações ao nível da exploração das respostas dadas pelos alunos em sala de aula, independentemente do seu valor de

correção, tendo a mestranda verificado que não existia essa prática por parte da docente do 1.º CEB, que apenas mencionava se as respostas estavam “certas” ou “erradas” sem levar o aluno a justificar, a refletir e a questionar-se sobre a resposta que deu. Porém, ouvir é uma capacidade importante na ação pedagógica de um professor, sendo além disso também essencial que o professor tenha a capacidade de levar o aluno a reexaminar o seu trabalho e as suas formulações, o que se revela essencial no desenvolvimento cognitivo (Brooks & Brooks, 1999). No que concerne ao item de observação relativo à relação entre conceitos e conteúdos em sala de aula, a mestranda observou que, em ambas as turmas, existe dificuldade em relacionar diferentes conteúdos, sendo que os alunos se limitam a fixar a ordem pela qual os conteúdos são apresentados nos manuais de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal, não compreendendo, na maioria das vezes, a relação entre eles. É importante que o aluno organize e estabeleça ligações entre os conhecimentos que adquiriu de forma a construir interpretações do passado (Schmidt & Garcia, 2006). Neste sentido, para a compreensão da História é igualmente importante que o aluno consiga comparar épocas históricas percebendo que existem aspetos que se alteram, outros que permanecem e que existem momentos de rutura que quebram a permanência e geram a mudança. Para isto, a atitude do docente deve passar por estimular a construção de relações entre conceitos, reforçando a compreensão e o pensamento histórico do aluno.

Salientam-se as observações realizadas relativamente ao uso de vários e diferentes recursos em sala de aula, bem como à diversificação das metodologias de trabalho, tendo-se verificado que ambas as docentes diversificam muito pouco os recursos no trabalho com os alunos, utilizando bastante o manual físico e o manual digital. Apresentam alguns vídeos informativos que acompanham o conjunto de recursos que o manual contém, porém não recorrem a outro tipo de recurso como complemento ao manual. Observou-se ainda várias vezes a falta de interesse e envolvimento dos alunos nas tarefas, essencialmente ao nível do 1.º CEB. Esta situação é reveladora de práticas educativas ainda muito presas às conceções tradicionalistas de ensino, não existindo na sua base preocupações e ideais do modelo construtivista. A “aula-oficina” pauta-se pela utilização de diferentes e diversos recursos, permitindo uma variedade de experiências de aprendizagem, salientando-se o

uso de fontes e documentos para se ensinar História, pois é a partir deles que a própria História de constrói (Proença, 1989).

Considerando que as fontes nos permitem o acesso ao passado, pois a natureza da História é interpretativa e essa interpretação baseia-se em fontes, Barca (2004) considera que o conhecimento é produzido a partir do trabalho com as fontes e documentos e define que, para se ser competente em História é necessário: saber "ler" fontes históricas diversas, a vários níveis, com mensagens e formatos diversos; saber analisar de forma aprofundada o conteúdo e as mensagens das fontes, tendo em conta as suas intenções e validade; saber selecionar as fontes, para confirmação e contestação de hipóteses descritivas e explicativas; saber entender, ou procurar entender, aquilo que somos e o que nos rodeia (nós e os outros), em tempos e espaços diferentes e saber questionar e elaborar novas questões, novas hipóteses com vista à investigação contínua, permitindo a progressão do conhecimento. Desta forma, o professor não deve analisar os documentos de forma superficial e sem substância nem usá-los apenas como confirmação do que eles próprios dizem em sala de aula. Porém, existem diferentes tipos de documentos escritos e não escritos aos quais o professor pode e deve recorrer no ensino de conteúdos históricos, para que o aluno desenvolva capacidades diversas que o tornam, não só mais competente em História, como também noutras áreas do saber e ainda nas atividades do seu dia-a-dia.

No que toca às metodologias adotadas, observou-se que a docente do 2.º CEB implementou várias vezes o trabalho em grupo e o trabalho de pesquisa orientada, individual ou em grupo. Este método permite desenvolver a autonomia dos alunos e as suas capacidades de inter-relação e de autocrítica. Nestes momentos, o professor deve ser apenas um auxiliador e um observador e ajudar os alunos apenas quando solicitado, pois cabe ao aluno o controlo do seu trabalho, previamente orientado pelo professor através de guiões de pesquisa ou tópicos de pesquisa. Estas atividades, como conferem mais liberdade ao aluno, poderão sair do que foi planeado/programado pelo docente, que deve ter consciência disso e ter flexibilidade suficiente para contornar a situação (Proença, 1989). Estas atividades requerem, igualmente, um momento de avaliação dos resultados, não necessitando, porém, de um momento isolado de avaliação formal. Em contraste, a docente do 1.º CEB pouco variou as metodologias adotadas em sala de aula, essencialmente no

âmbito da área de Estudo do Meio, recorrendo quase sempre ao uso do manual (físico e digital) e baseando-se bastante no estilo de aula expositiva.

No seguimento do anteriormente exposto, e fazendo agora uma ligação com os resultados obtidos através da aplicação dos inquéritos por questionário, aplicado às duas docentes acima mencionadas, verificam-se algumas contradições. Estes inquéritos foram realizados antes da implementação de aulas com o modelo de “aula-oficina”, com o intuito de compreender as perceções das docentes face às opções metodológico-didáticas utilizadas no ensino da História. Assim, a opinião das docentes de ambos os ciclos de ensino evidencia a valorização dos conhecimentos prévios e pessoais dos alunos na abordagem dos diferentes conteúdos. Ambas afirmam que estes conhecimentos são essenciais para as futuras aprendizagens referindo, ainda, que deve ser feito um trabalho ainda mais próximo e enquadrado com aqueles que não evidenciam experiências significativas e conhecimentos tão alargados. A docente do 2.º CEB acrescenta ainda que “recorrer às experiências e vivências pessoais dos alunos é uma mais-valia para o despertar do interesse e motivação para aprender”, porém não se observou este aspeto de forma regular ao longo das aulas observadas de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio. Isto denota que embora reconheçam o valor deste tipo de prática em sala de aula, não o realizam por fatores externos, que poderão passar pela má organização do tempo e das tarefas de aula.

Emerge também da opinião das professoras a importância que atribuem à comunicação das aprendizagens, dúvidas e curiosidades, por parte dos alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem como forma de criar um ambiente de aprendizagem de confiança e proximidade entre aluno-professor e aluno-aluno. Ambas as professoras consideram que devem ser sempre permitidos estes espaços de comunicação em sala de aula, para uma aprendizagem mais segura e natural, mencionando inclusive que “ (...) é uma forma de fazer os alunos sentirem-se confiantes a aprender e partilharem uns com os outros as aprendizagens que vão fazendo, ou até mesmo, dúvidas e esclarecimentos que, por vezes, até são comuns entre eles.”

Já no domínio da construção do conhecimento e do desenvolvimento de capacidades, ambas as docentes defendem que deve existir sempre uma exploração das respostas dadas pelos alunos, estejam elas certas ou erradas. De acordo com a professora do 1.º CEB “ (...) o ponto de partida, para a

aprendizagem, são as respostas dos alunos que, no caso de estarem erradas, devem ser exploradas levando-os a compreender o porquê de não estarem certas.” As docentes reconhecem a importância da partilha de respostas e opiniões para que se construa o conhecimento e ocorra aprendizagem. Salientam, também, que o diálogo em torno das respostas, estejam corretas ou não, é essencial para os levar a refletir sobre o que disseram e sobre as conclusões que realizaram. Contudo, mais uma vez, as observações realizadas pela mestranda não foi ao encontro das afirmações das docentes o que permite concluir que há bastante conhecimento teórico acerca de como uma aula de História deve funcionar e que metodologias devem estar presentes, porém a prática não espelha esse conhecimento.

Continuando a análise das respostas ao inquérito, constata-se que as docentes de ambos os ciclos educativos revelam preocupação em diversificar os métodos e os recursos de ensino e exploração dos conteúdos de históricos, selecionando mais de metade dos métodos apresentados no inquérito. A docente do 1.º CEB refere que a diversidade de recursos em sala de aula é relevante para predispor os alunos para as novas aprendizagens. A docente do 2.º CEB acrescenta que é importante para manter os alunos interessados e ocupados em sala de aula. Esta afirmação revela alguma falta de intencionalidade no uso de diferentes recursos que servem, por vezes, tal como salienta, para manter apenas os alunos ocupados. Porém, a observação realizada não verificou a utilização e diversificação de recursos e metodologias, essencialmente ao nível do Estudo do Meio, porém mais uma vez se percebe que as docentes reconhecem a importância de cruzar diferentes recursos e metodologias para se alcançar aprendizagens mais significativas, relevantes e completas. No que diz respeito ao recurso ao trabalho em grupo e ao trabalho de pesquisa, ambas consideram bastante importante o trabalho de pesquisa na exploração de determinados conteúdos. Porém, a professora do 1.º CEB salienta que não pode haver trabalho de pesquisa na exploração de todos os conteúdos, apontando a falta de tempo e a extensão do currículo como os principais fatores para tal situação. Refere ainda que, como a escola não dispõe de meios para desenvolver momentos de pesquisa em sala de aula, pede aos alunos que façam esse trabalho em casa e tragam as suas recolhas para a sala, para trabalharem e organizarem a informação em grupo. A docente do 2.º CEB optou por não responder, porém a mestranda observou e registou que é uma

prática utilizada pela docente. A professora do 1.º CEB refere que “o trabalho de grupo é fundamentalmente para debate e troca de ideias entre os alunos da turma”, acrescentando a docente do 2.º CEB que considera “o trabalho em grupo bastante importante no desenvolvimento de competências de comunicação e de socialização. Além disso, promove nos alunos autonomia, embora, tenha de ser orientado e acompanhado pelo professor.”

Salienta-se ainda que, no que diz respeito ao desenvolvimento do espírito crítico e do poder de argumentação dos alunos, as duas professoras consideram ser muito importante desenvolver a capacidade de argumentação na discussão de conteúdos nas aulas de História. A docente do 1.º CEB afirma ser “(...) importante formarmos crianças, futuros adultos com espírito crítico e poder de argumentação, para que saibam no futuro expressar-se, dar opiniões e defenderem as suas atitudes e opiniões.”. No entanto, no âmbito das observações feitas em aulas dedicadas à área de Estudo do Meio, não foi algo tão claro, uma vez que as atividades realizadas pela docente não eram as mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades acima mencionadas.

Conclui-se que ambas as docentes conhecem e reconhecem as opções metodológico-didáticas mais relevantes e eficazes no ensino na História, porém nota-se que a prática educativa não revela tais conhecimentos e conceções, o que impossibilita a existência de um processo de ensino-aprendizagem mais rico e mais produtivo em sala de aula. É importante que os docentes sejam capazes de definir previamente os objetivos de cada ação, para que não se percam intenções educativas pertinentes e essenciais ao desenvolvimento de capacidades importantes ao nível da aprendizagem de conteúdos históricos e para que seja possível o desenvolvimento da educação histórica.

### 3.3.2. Momentos de “aula-oficina”: “A História que eu descobri”

Para a consistência deste projeto, a implementação de aulas específicas e planificadas devidamente para o efeito, foram um ponto crucial para a recolha de dados. A observação desenvolvida durante o período de PES permitiu a construção de planificações contextualizadas e adequadas às necessidades e interesses dos alunos (Schön, 1992). A procura de motivação e do desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte dos alunos esteve presente desde o início da PES uma vez que é função da Escola proporcionar um ambiente de aprendizagem rico e promotor do desenvolvimento integral das crianças, construindo a sua perceção do mundo e os seus alicerces nas aprendizagens (Castro & Rodrigues, 2008; Rangel, 1992).

Deste modo, a mestrandia elaborou uma sequência didática (SD), que se constitui como um modelo organizacional das aprendizagens em torno de um conteúdo, onde se incluíram aulas para o 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, tendo um título e tema comum: “A conquista do horizonte” (cf. Anexo N). As aulas planificadas para esta sequência, tiveram como conteúdo programático “Os Descobrimentos Portugueses” e desenrolou-se em quatro sessões de 90 minutos, tendo-se iniciado no 1.º ciclo e concluído no 2.º ciclo, tendo por base os princípios e metodologias pertencentes ao modelo de “aula-oficina”. Ao longo das sessões, os alunos estiveram divididos em grupos de trabalho tendo, cada um deles, um “Kit de Navegador” que acompanhou todas as sessões de trabalho desta SD (cf. Anexo O). Estes Kits traduziram-se numa espécie de “banco de recursos”, isto é, cada Kit continha todos os documentos a serem explorados em aula. Embora cada grupo tivesse apenas um Kit, existia dentro deste, um exemplar de todos os documentos para todos os alunos.

É de referir e salientar que o trabalho em grupo ou pares é uma forma de gestão e organização que demonstra ser bastante positiva em contexto de sala de aula, pois é nos momentos de trabalho em grupo ou colaborativo que os alunos se encorajam e apoiam mutuamente, unindo esforços de cada um para realizar as tarefas de modo a alcançarem os objetivos do grupo (Johnson & Johnson, 1999, citado por Freitas & Freitas, 2002). É também essencial que o professor conheça bem os alunos da turma para poder definir grupos de

trabalho heterogêneos e equilibrados, para que os alunos possam interagir e comunicar diversificadamente. Sendo o grupo de alunos do 4.º A, um grupo pouco unido e colaborativo, que demonstrou sempre bastantes problemas de comunicação, partilha e aceitação de opiniões, considerou-se bastante pertinente esta organização de trabalho, que estimulasse o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo, uma vez o modelo de “aula-oficina” prevê o trabalho em pequenos grupos. Deste modo, as sessões de trabalho foram preparadas segundo o modelo metodológico-didático supramencionado, contemplando momentos de exposição, trabalho a pares e debate, tendo sido preocupação da mestrandia planificar esta SD tendo por base o trabalho em grupos que foi transversal a todas as sessões (cf. Anexo U).

Antes ainda de prosseguir, é necessário mencionar que a primeira aula desta sequência será a que terá maior destaque na nossa apresentação pois a descrição exaustiva de todas as aulas planificadas seria demasiado extenso e, por isso, decidiu-se colocar em anexos a planificação das restantes aulas. Sendo assim, a primeira sessão da sequência didática, desenvolvida na turma do 1.º CEB, iniciou-se com uma atividade de motivação que correspondeu à apresentação e distribuição dos *Kits* de Navegador a cada grupo. A partir da decoração exterior dos *Kits*, a professora questionou os alunos sobre o possível tema das próximas aulas, anotando no quadro todas as sugestões. De seguida, o momento de desenvolvimento da aula começou com a introdução ao assunto das motivações e condições para a Expansão Marítima Portuguesa, partindo da leitura e análise do documento intitulado “Motivações da Sociedade Portuguesa”. Primeiramente, o documento foi lido, em voz alta, pela professora e após a primeira leitura, foi pedido que cada grupo retirasse de dentro do seu *Kit* um pequeno cartão que continha uma questão sobre o conteúdo do documento. Após uma segunda leitura por parte da professora, cada grupo de trabalho discutiu e conferenciou uma possível resposta para a questão que se encontrava no cartão. De seguida, cada grupo retirou de dentro do seu *Kit* o documento escrito que analisaram, tendo a oportunidade de corrigir, alterar ou completar a resposta dada pelo grupo. No fim, todas as questões foram corrigidas oralmente, sob orientação da professora, e registadas em cada cartão. Durante a realização da tarefa, os alunos discutiram o documento com o seu grupo, existindo quem solicitasse a professora para esclarecimentos, revelando uma atitude de questionamento para aprender.

Apesar de confrontarem as suas respostas com as dos colegas de grupo, os cartões existiam em número igual ao número de alunos por grupo para que cada um pudesse registar a sua resposta, aumentando o nível de concentração na tarefa. Além disso, permitia que cada aluno arquivasse o seu cartão no caderno pessoal. Esta tarefa permitiu questionar o conteúdo da fonte e a capacidade de questionar sobre a informação recebida, o que desenvolveu uma postura crítica face à informação que é apresentada (Amaral, C. et al., 2012), mas também possibilitou uma maior atenção, por parte dos alunos, à leitura do documento e à informação que ele continha. Permitiu, igualmente, que fosse desenvolvido o pensamento histórico dos alunos, pois os alunos quando o fazem mobilizam várias dimensões do pensamento que passam pela compreensão, interpretação, análise crítica, contextualização e comunicação (Amaral, C. et al., 2012).

De seguida, e de forma a variar os recursos trabalhados em aula em torno do mesmo tema, cada grupo recolheu do seu *kit* um documento de papel que se encontrava enrolado, preso por um fio. Junto a este, e presas ao mesmo fio, encontravam-se imagens de embarcações e instrumentos de navegação coladas em cartão grosso. A juntar a isto, dentro de cada *kit*, existia um envelope branco com etiquetas no seu interior. Estas etiquetas continham definições e informações sobre cada instrumento de navegação e embarcações usadas pelos portugueses. Posto isto, o objetivo seria que os alunos selecionassem e associassem a etiqueta que se refere ao seu instrumento/embarcação, tendo de prestar especial atenção aos elementos que o compõe (peças, formatos, dimensões, entre outros). Após algum tempo de discussão entre os elementos de cada grupo de trabalho, cada grupo elegeu um aluno que se dirigiu ao centro da sala e apresentou a etiqueta selecionada. Foi permitido que os restantes elementos da turma ajudassem os grupos que não tivessem acertado nessa associação. No fim, o documento de papel retirado do *kit*, correspondente a um esquema-síntese das motivações e condições para a Expansão Marítima Portuguesa, foi preenchido por cada aluno e corrigido oralmente. Salienta-se a evidente motivação e envolvimento que os alunos apresentaram ao longo da realização da tarefa proposta. Esta tarefa revelou-se importante na medida em que contribuiu para o desenvolvimento da atenção aos detalhes de cada imagem que ajudou numa associação mais rápida e capaz à definição de cada objeto, permitindo desenvolver a capacidade de inferir

conceitos e ideias através do trabalho com fontes. Acrescenta-se ainda o contributo desta atividade para o desenvolvimento da metodologia de “aula-oficina” que procura organizar o trabalho em sala de aula através de um método aberto para que o conhecimento se vá construindo progressivamente em função das respostas e das intervenções dos alunos.

Seguidamente, foram projetadas duas imagens, uma correspondente ao mapa de Portugal e a outra à figura do mestre de Avis, rei D. João I. Cada imagem encontrava-se acompanhada de uma questão de reflexão, relacionadas com as condições geográficas e políticas que Portugal tinha para dar início ao movimento de Expansão marítima. Depois de algum tempo de reflexão acerca das questões e das imagens apresentadas, deu-se início a um diálogo em grande grupo, orientado pela professora, permitindo chegar a conclusões, através do contributo de cada grupo. Nesta altura, foi essencial um recuo aos conteúdos programáticos desenvolvidos em aulas anteriores, relativos à independência de Portugal e ao surgimento de uma nova dinastia portuguesa. Concluídas todas as tarefas, cada aluno pode preencher por completo o esquema-síntese fornecido pela professora, que o corrigiu oralmente, de seguida. Cada aluno arquivou no caderno pessoal todos os documentos que foram trabalhados e analisados em aula.

Relativamente às outras aulas implementadas, e fazendo uma análise genérica das atividades realizadas, foi preocupação por parte da mestranda, durante a planificação, que existisse diversidade dos recursos e estratégias utilizadas. Desta forma, apresenta-se no quadro abaixo as atividades planificadas pela professora estagiária, integradas nas restantes sessões de trabalho dedicadas à metodologia de “aula-oficina”.

<b>Tarefa</b>	<b>Recurso</b>
-Exercício de ordenação de acontecimentos	-Texto adaptado sobre a conquista de Ceuta
-Visualização e exploração de um documento audiovisual	-Animação relativa à passagem do Cabo Bojador por Gil Eanes
-Análise de um mapa	-Mapa representativo das conquistas realizadas ao longo da costa ocidental africana
-Exercício de escuta ativa	-Música alusiva à dobragem do Cabo da Boa Esperança
-Preenchimento da legenda de um mapa	-Mapa ampliado das principais rotas da Expansão Marítima Portuguesa
-Exercício sensorial	-“Baú dos tesouros” com vários produtos descobertos pelos portugueses no Brasil e na Índia

Quadro 4 – Atividades desenvolvidas sob o modelo de “aula-oficina”

Estas atividades revelaram-se bastante produtivas e motivadoras para os alunos. Foi bastante importante, ao longo das várias atividades, o recurso às experiências e conhecimentos prévios dos alunos, para que as aprendizagens se tornassem mais significativas, motivadoras e promotoras do sucesso. Foi, ainda, pedido aos alunos que escrevessem narrativas históricas. São evidentes e grandes as vantagens da construção de narrativas históricas para a aprendizagem. Investigadores do campo da Educação Histórica, como Gevaerd (2009), afirmam que a narrativa permite ensinar e aprender história, uma vez que narrar histórias em aulas de História possibilita contar, descrever e falar sobre o passado e, conseqüentemente, interpretar este passado. Por isto, as narrativas são uma componente importante do pensamento histórico e uma ferramenta útil no ensino e na aprendizagem em história.

Neste seguimento, a narrativa histórica é uma forma de sentir o passado e de orientar os indivíduos no tempo presente, e permite que alunos e professores dêem sentido ao passado histórico, quando pensam sobre os factos do passado. Assim, a partir das narrativas torna-se possível, em aulas de História, tratar e abordar ideias mais abstratas. Atendendo às vantagens acima apresentadas, os alunos no final da sequência didática, partiram para a elaboração de narrativas históricas alusivas à vida no mar na época dos Descobrimentos Portugueses, nos séculos XV e XVI. Foi proposto, pela professora, que escrevessem páginas de um possível diário de bordo de um marinheiro a bordo das embarcações que seguiram para África, Índia e Brasil, descrevendo quais podiam ser os seus anseios, receios e ambições. Estas narrativas foram compiladas e expostas na sala de aula, num espaço dedicado à História de Portugal.

No âmbito do 2.º CEB, foi posta em prática uma sessão de noventa minutos, planificada igualmente de acordo com o modelo de “aula-oficina” e tendo, em comum, o mesmo conteúdo curricular, permitindo obter uma perspetiva transversal do trabalho do mesmo conteúdo programático entre ciclos de ensino diferentes. Esta aula consistiu na conclusão e fecho desta sequência didática, concorrendo, inclusive, para a montagem de uma exposição escolar sob o tema “Os Descobrimentos Portugueses”. A organização e gestão da aula foram semelhantes à descrita para a primeira aula/sessão, tendo sido visível a motivação, interesse e envolvimento dos alunos na

aprendizagem, tendo revelado satisfação por trabalharem em grupo, a partir de diferentes fontes de informação e diversos recursos. O tema dos Descobrimentos Marítimos Portugueses foi um conteúdo que despertou grande interesse nas turmas em questão devido à diversidade multicultural que estas apresentavam, particularmente a turma do 1.º CEB, que integrava quatro alunos de origem brasileira, que nasceram e estudaram alguns anos no Brasil, tendo sido uma mais-valia para o desenvolvimento do assunto em sala de aula. Alguns desses alunos demonstraram, desde o início do ano bastante interesse em estudar o assunto em sala de aula, estando constantemente a perguntar quando é que o tema seria abordado. Foi possível identificar que estes alunos já tinham consigo ideias prévias sobre o assunto e demonstraram, em alguns momentos de diálogo informal, sentir algum tipo de revolta condicionada pelo conhecimento da condição de escravatura dos habitantes da colónia portuguesa no Brasil. Contudo, sentiu-se, no fim da sequência didática, que ficaram mais esclarecidos e com uma visão mais alargada dos factos históricos, tendo sido essencial a existência de um pequeno debate espontâneo, realizado aquando da abordagem do tema em aula. Todos os alunos manifestaram a sua opinião individual, tendo a mestranda contribuindo para a orientação de uma reflexão final conjunta onde alguns alunos mencionaram que a diferença de épocas estaria na origem desta situação e que embora fosse algo condenável, na altura não o era. Esta ideia, explicada por alguns alunos à restante turma, permitiu abrir horizontes e desenvolver a capacidade de interpretar o passado.

Realizando uma análise das informações recolhidas e registadas numa tabela, através de uma observação direta e participante, durante e depois das sessões de aplicação do modelo de “aula-oficina”, a mestranda constata que as potencialidades deste modelo são muitas e que precisam de ser alvo de atenção por parte dos docentes. A observação realizada possibilitou constatar que os alunos tiveram um nível de participação bastante maior, comparativamente a outras aulas, onde se sentiram totalmente à vontade para participar, expor as suas dúvidas, ideias ou sentimentos. Foi interessante reparar que houve um respeito maior pela participação dos colegas e para intervenções de cada um. Foi preocupação por parte da professora estagiária estimular o diálogo com e entre os alunos, colocando questões em função do que era principal e significativo, variar gradualmente as modalidades de pergunta ou até mesmo

utilizar a pergunta como um recurso integrador do aluno no trabalho que está a ser desenvolvido.

Deste modo, foi essencial conceder um tempo de reflexão após o lançamento da questão e solicitar a resposta ao maior número de alunos possível, insistindo com aqueles que se revelavam menos comunicativos. Assim, observou-se que alunos que por norma são menos participativos e ativos em sala de aula, se mostraram mais envolvidos e entusiasmados com as tarefas propostas. O trabalho cooperativo foi bastante bem aceite, o que constituía uma preocupação da mestranda, uma vez que, principalmente a turma do 1.º CEB desenvolvia poucas vezes esta dinâmica de aula. Contudo, os alunos revelaram sentirem-se totalmente confortáveis em trabalhar e cooperar em grupo, permitindo estimular o diálogo e o respeito mútuo pelas opiniões de cada um. Observou-se também que os alunos se sentiram mais interessados por tarefas de descoberta, deixando a História de ser algo “recebido” pelos alunos passando a ser um conjunto de conhecimentos descobertos por eles através das atividades que realizam (Félix, 1998).

Salienta-se ainda que os conhecimentos prévios dos alunos foram sempre sendo ativados, constituindo-se como um recurso fundamental no desenrolar de cada uma das sessões, ao longo das várias atividades desenvolvidas. Verificou-se, assim, que os alunos se mostraram mais envolvidos e atentos quando a abordagem de um conteúdo programático partia de uma ideia ou vivência de um ou mais alunos. Notou-se que os conteúdos que tinham como ponto de partida os conhecimentos tácitos dos alunos, eram mais facilmente compreendidos, interiorizados e até memorizados, e despertavam, inclusive, a curiosidade dos alunos. Além disso, todas as respostas foram exploradas, tentando que se cruzassem conteúdos e ideias abordadas em sessões anteriores ou em sessões de outras áreas disciplinares. No entanto, ao nível do 2.º CEB, foi possível construir algumas relações entre os factos, comprovadas nos momentos de consolidação das aulas, através de exercícios síntese em esquemas.

Um dos aspetos em que a professora estagiária se debruçou mais, passou pela apresentação de vários e diferentes recursos - documentos escritos (documentos históricos e não históricos), vídeos e excertos de filmes, mapas, imagens de época, músicas e fontes materiais (objetos) – que possibilitaram o desenvolvimento de sessões de trabalho mais ricas e permitiu um

desenvolvimento mais significativo do modelo de “aula-oficina”. Utilizaram-se, igualmente diferentes metodologias de trabalho que serviram diferentes objetivos: trabalho em grupo; trabalho de pesquisa individual ou em grupo; comunicação e reflexão oral e em grande grupo; utilização do jogo; dramatizações espontâneas da mestrande e dos alunos e, ainda, a realização de narrativas históricas. Quanto a esta última, os alunos que revelavam não gostar muito da atividade escrita, surpreenderam pela positiva mostrando interesse em realizá-las. Todas estas metodologias permitiram um maior envolvimento dos alunos que, inclusive, mencionaram nunca terem realizado algumas destas tarefas em sala de aula ou utilizado alguns dos recursos referidos para aprender. Note-se que a mestrande encorajou sempre os alunos a expressarem as suas opiniões e ideias acerca dos conteúdos, tentando colmatar algumas fragilidades ao nível da expressão oral, que ambas as turmas revelavam, tendo-se observado uma maior capacidade crítica por parte dos alunos.

### 3.3.3. Perceções dos alunos face à aplicação de momentos de “aula-oficina”

Com o intuito de compreender as conceções e sentimentos dos alunos durante e após a implementação das aulas planificadas e analisadas anteriormente, optou-se por entrevistar os alunos das duas turmas participantes neste estudo. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em grupo focal, sendo que todas as respostas terão sido gravadas pela mestrande e transcritas posteriormente. O guião da entrevista agrupa as questões em duas categorias estruturantes, tal como se estruturaram as tabelas de observação e os inquéritos por questionário: relação e interação professor-aluno; construção do conhecimento e desenvolvimento de capacidades.

Começando por analisar a entrevista realizada à turma do 1.º CEB, à primeira questão da entrevista, que abordava o recurso às ideias, conhecimentos e experiências prévias dos alunos, estes mencionaram que houve sempre essa oportunidade, tendo um aluno acrescentado ainda que “A

professora (estagiária) deixava-me dizer o que eu sabia sobre o que ia-mos estudar”. Estabelecendo uma comparação com as respostas dadas à mesma questão na turma do 2.º CEB, as respostas foram também afirmativas, mencionando que a professora estagiária não ignorava as ideias que queriam transmitir. Questionados sobre como era a reação e atitude face ao “erro” em sala de aula por parte da professora estagiária, destaco a respostas de dois alunos da turma do 1.º CEB que referiram “Quando nós dizíamos a resposta errada a professora (estagiária) corrigia-nos ou até dava pistas “e “A professora (estagiária) mandava-me pensar melhor na resposta e às vezes pedia a opinião de todos da turma.”. Quanto aos alunos do 2.º CEB, mencionaram que a atitude da professora estagiária não passava por mostrar aborrecimento face ao erro, mas sim que “A professora (estagiária) não se chateava quando nós errávamos e ajudava a perceber as coisas”. Como resposta à terceira questão da entrevista, que refletia sobre a possibilidade de todos participarem nas sessões realizadas pela professora estagiária, os alunos de ambas as turmas responderam afirmativamente, tendo, porém, um dos alunos mencionada que nem sempre isso aconteceu. Porém, os restantes alunos que responderam à questão, mencionaram que isso acontecia sem qualquer impedimento da professora estagiária. Questionados sobre o interesse que sentiram durante todas as tarefas, os alunos, na sua generalidade, responderam que sim e que houve interesse. Destaco a resposta de um dos alunos do 1.º CEB que afirmou “Eu senti-me interessado quando a professora (estagiária) deu as aulas dos Descobrimientos”. Uma vez que as sessões realizadas tiveram por base o modelo de “aula-oficina” e abordaram o conteúdo programático dos Descobrimientos Marítimos Portugueses, pode concluir-se que o aluno não associou as tarefas que realizou a qualquer modelo de ensino-aprendizagem, porém sentiu que houve uma diferença no seu interesse entre essas sessões e outras aulas, revelando as vantagens do modelo em estudo, na motivação e envolvimento dos alunos no trabalho.

Relativamente às questões relacionadas com a segunda categoria de análise – construção do conhecimento e desenvolvimento de capacidades -, destaca-se a questão referente à utilização ou não de vários recursos em sala de aula, à qual os alunos das duas turmas responderam afirmativamente, mencionando os recursos que a professora estagiária trouxe e utilizou em sala de aula. Um dos alunos referiu “Lembro-me da aula dos Descobrimientos porque foi esta

semana que passou e eu gostei. Foi diferente e a professora mostrou um vídeo da RTP e nós respondemos a perguntas que estavam escritas em papéis e respondemos em pares”, permitindo perceber que a forma como a mestranda optou por apresentar e trabalhar aquele vídeo foi diferente e significativo para os alunos. Os docentes devem variar os recursos, mas nunca utilizando-os como simples confirmação do que é dito em sala de aula ou do que está escrito no manual. Devem ser explorados devidamente e de forma a envolver os alunos na aprendizagem. Como forma de compreender quais os recursos utilizados pela professora estagiária, que foram mais marcantes e relevantes para os alunos, no âmbito do 1.ºCEB foi bastante referido o “Kit de navegador”, recurso construído e pensado pela mestranda com o objetivo de compilar e guardar todos os materiais das várias sessões. Além disso, foi um material que acompanhou todas as sessões, utilizado por cada grupo. Destaco a resposta de um aluno do 1º CEB, que referiu “Nunca tinha usado um *Kit* de navegação mas gostei de usar. Foi mais giro e diferente aprender a matéria dos Descobrimentos”. Os vídeos, as músicas, os jogos, os PowerPoint foram outros recursos mencionados pelos alunos das duas turmas.

Por fim, ressalto a última questão das entrevistas, em que foi pedido pela mestranda aos alunos que mencionassem um sentimento que os acompanhou ao longo das aulas desenvolvidas a partir do modelo de “aula-oficina”. Algumas das respostas dos alunos, de ambas as turmas, foram compiladas e registadas no quadro abaixo.

<b>Questão: “Durante estas aulas, qual foi o(s) sentimento(s) que sentiram?”</b>	
<b>4.º Ano</b>	<b>5.º Ano</b>
1: “Feliz.” 2: “Sentia emoção porque queria aprender sempre mais e descobrir mais.” 3: “Eu achava que a professora podia ser má connosco mas depois percebi que tudo ia resultar ao longo do tempo e senti-me bem.” 4: “Eu sentia amizade porque sentia que a professora dizia as coisas com gosto.” 5: “Eu sentia-me bem porque estava a aprender coisas novas.” 6: “Eu sentia-me bem porque a professora mostrava coisas que nunca tinha visto e eu gostava muito.” A7: “Eu sentia-me feliz porque a professora era muito divertida.” A8: “Sentia-me interessado nas coisas.” A9: “Sentia-me bem sempre.” A10: “Sentia alegria.” A11: “Sentia-me bem porque a professora Diana reparava em mim.” A12: “Eu sentia-me bem porque a professora dava muito bem as aulas e eu gostava.” A13: “O sentimento que sentia mais era alegria, porque a professora era divertida connosco.”	1: “Diversão.” 2: “Interessantes.” 3: “Emoção.” 4: “Divertidas.” 5: “Diferentes.” 6: “Contente.” 7: “Contente.” 8: “Divertidas.” 9: “Contente.” 10: “Feliz.” 11: “Bem.” 12: “Interessado.” 13: “Interessante.” 14: “Fantásticas.”

#### *Quadro 5 – Respostas à última questão da entrevista focal*

Verificou-se que a maioria selecionou sentimentos positivos como resposta à questão colocada, servindo, em parte, como validação das opções tomadas pela Professora estagiária, nas sessões dedicadas ao modelo de “aula-oficina”. Os sentimentos de “alegria” e de “interesse” foram os mais mencionados pelos alunos, o que permite deduzir que os momentos de ensino-aprendizagem foram significativos, de grande interesse para os alunos e, ainda, momentos onde a felicidade se fez notar.

Refere-se ainda que, relativamente às entrevistas realizadas aos alunos, verificou-se alguma dificuldade na obtenção de respostas claras e fundamentadas, o que obrigou à alteração ou eliminação de algumas questões previstas. Houve necessidade de ao longo das entrevistas, serem explicadas algumas das questões, através de vocabulário mais próximo dos alunos e mais claro. Contudo, de uma forma geral, conseguiram-se informações relevantes e pertinentes para a compreensão do assunto em estudo.

### 3.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando todo o percurso da investigação e os seus resultados, considero ser fácil referir que a implementação deste modelo e este tipo de abordagem permitiu aos alunos saírem de uma rotina de aulas que não motivava os alunos nem os integrava no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a mestrandia pensa que o objetivo inicial foi cumprido e que foi possível alcançar os objetivos traçados. O modelo de “aula-oficina” apresentou-se como uma pedagogia ativa, que permitiu realizar um leque diversificado de experiências educativas centradas no aluno e que contribuíram para a melhoria do seu desempenho escolar. Constata-se isto, não só pela análise de outros estudos sobre a mesma temática, mas essencialmente pelas evidências apresentadas e refletidas ao longo deste capítulo. Pode afirmar-se que o modelo de “aula-oficina” se revelou uma estratégia válida e preciosa no ensino de conteúdo

histórico, em ambas as turmas onde a PES decorreu, tendo tido igualmente bons resultados no 1.º CEB e no 2.º CEB.

Realço que o trabalho do docente incide na capacidade de mediar os conhecimentos tácitos dos alunos e os conteúdos específicos da área científica e disciplinar, sendo que para o conseguir é essencial que se criem situações estimuladoras em sala de aula, que destaquem as convicções dos alunos, as suas ideias e sentimentos, os seus conhecimentos e vivências pessoais. Deste modo, é fundamental que o docente indague os alunos, provoque tempestades de ideias e desenvolva momentos de diálogo aberto ou de pequenos debates, possibilitando o desenvolvimento de competências como a capacidade de opinar, argumentar, refletir e participar.

Na continuidade do anteriormente mencionado, acrescenta-se ainda que a implementação do modelo de “aula-oficina” adaptou-se bem aos dois níveis de escolaridade onde a mestranda desenvolveu a sua prática. As disciplinas de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal, devido às suas especificidades, tornam viável a adoção deste modelo e de práticas que operacionalizem estratégias construtivistas e estimulem os alunos de modo a transformá-los nos agentes da sua própria formação. Porém, salienta-se que este modelo pode e deve ser aplicado em qualquer área do saber, pois a partir de uma ação ativa sobre os conteúdos ou recursos que os alunos conseguem construir, ampliar, modificar ou transformar os seus saberes pessoais. Em suma, o aluno tem a oportunidade de desenvolver o “saber”, “saber-fazer” e “saber-ser” de uma forma mais gradual, participada e integradora, tornando-se assim numa metodologia com bastante potencial futuro, se aplicada com maior regularidade e duração letiva.

Todavia, foi possível constatar que as práticas educativas atuais, no geral, ainda padecem de alguma falta de consistência pedagógico-didática, perceptível pelas dificuldades de implementação das sessões de “aula-oficina”. Por outro lado, aspetos como o elevado número de alunos por turma, o reduzido e o diferente tempo semanal concedido à disciplina no currículo, a extensão dos Programas e, principalmente a falta de hábitos e rotinas de trabalho em oficina, demonstrados pela maior parte dos alunos, revelam que as escolas não têm no seu foco, o desenvolvimento de aula verdadeiramente direcionadas para os interesses e necessidades dos seus alunos.

Finalizando esta reflexão, considero que o centro do processo de ensino-aprendizagem deverá ser sempre o aluno, considerando todas as duas especificidades, necessidades, desejos, dificuldades e interesses. O professor deve conseguir detetar e considerar todos estes elementos, colocando-os em análise aquando do trabalho com as orientações curriculares, não deixando que as limitações políticas interfiram no sucesso de cada aluno, pois, tal como Filho (2006, p. 4) afirma os professores que “nela (na Escola) vivemos, carregamos uma responsabilidade intransferível da qual não devemos abdicar”.

## **REFLEXÕES FINAIS**

Findado o presente Relatório de Estágio em torno da Prática Educativa Supervisionada, eis o momento e o espaço para algumas considerações finais, que não constituirão o encerramento de nada mas sim o mote para futuras reflexões sobre a educação. Acrescenta-se que estas considerações são o resultado de todas as aprendizagens realizadas, da consolidação de saberes e vivências únicas. Refira-se no entanto, que ainda persistirem algumas dúvidas acerca das opções educativas tomadas ao longo da PES, uma vez que há atualmente distância temporal suficiente para uma retrospectiva mais clara sobre a ação, que leva a mestranda a colocar outras hipóteses e opções, no lugar das que foram desenvolvidas na prática. Porém, reconhece-se que foram várias as conquistas e as aprendizagens construídas que contribuíram para se pensar e refletir sobre o passado e repensar o presente e o futuro.

Sendo este o momento final da Prática Educativa Supervisionada e do Mestrado, afirma-se que a ligação entre teoria-prática constitui-se como algo concreto que foi vivenciado e experienciado pela mestranda. Salienta-se que o percurso de formação profissional enquanto docente de perfil duplo, possibilitou que se desenvolvessem importantes competências profissionais e até pessoais, decisivas na construção de um perfil e de uma identidade docente. Além disso, este percurso, integrado no mestrado de perfil duplo, permitiu que a mestranda adquirisse saberes específicos relativamente a cada ciclo educativo, permitindo uma melhor, mais fácil e coerente articulação entre os mesmos (Formosinho, 2016).

Contudo, para isto foi essencial manter uma postura crítica e reflexiva constante face às ações planeadas e desenvolvidas, que estão na base deste Relatório e que sustentaram a prática educativa. Esta atitude promoveu e favoreceu uma prática educativa mais relevante e significativa para os alunos e para cada contexto, permitindo igualmente atingir objetivos pessoais da mestranda e o seu sucesso progressivo. Neste seguimento, a mestranda considera essencial a atitude investigadora que manteve ao longo da prática que desenvolveu, não apenas nos momentos dedicados à investigação específica que se encontrava a realizar, mas sim ao longo do tempo todo de

estágio. Deste modo, foi possível estimular a capacidade crítica e indagadora sobre e na ação e encontrar e tomar soluções adequadas a cada contexto e às necessidades, interesses e especificidades de cada aluno, o que se traduziu na procura pela melhoria da qualidade educativa e das dinâmicas de cada instituição (Ponte, 2008). Assim, a problematização da prática e as dúvidas que surgiam sobre as soluções mais adequadas a tomar, constituíram momentos desafiadores, tendo sido superados com o recurso a uma postura aberta a novas hipóteses e sugestões. De facto, o contacto com uma multiplicidade de perspectivas concedeu a oportunidade de a mestranda refletir, construir e reformular os saberes profissionais, reconsiderar as ações desenvolvidas e, por este meio, construir a sua identidade profissional docente.

No seguimento do anteriormente exposto e, no que diz respeito à investigação realizada, a mestranda conclui que foi, sem dúvidas, uma componente essencial ao desenvolvimento da PES, uma vez que foi realizada em simultâneo com os restantes momentos de atividades, o que se configurou como uma mais-valia para uma melhor perceção das práticas de maior ou menor impacto, de mais ou menos relevância e maior ou menor adequação. À medida que a investigação avançava e se analisavam e registavam os seus resultados, foi possível refletir, reavaliar e reformular várias propostas de trabalho. Porém, este estudo podia ter tido outro impacto e outros resultados, se tivesse sido desenvolvido com mais tempo e mais espaço de ação na calendarização da prática.

Ainda assim se afirma que a PES permitiu ainda reforçar e sustentar a convicção de que ensinar impõe que se compreenda que a educação é uma forma e um meio de intervenção no mundo (Freire, 1996), na construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, na formação de alunos e cidadãos mais conscientes de si e dos outros, mais ativos e dinâmicos, capazes de refletir, intervir, argumentar e transformar a realidade que os rodeia. Desta forma, tornou-se mais claro para a mestranda de qual deverá ser o papel de um professor, enquanto elemento importante na intervenção na comunidade educativa e escolar e na manutenção da democratização e do livre acesso à educação e ao conhecimento, por parte de qualquer indivíduo oriundo de qualquer contexto económico e social. Porém, salienta-se que existiu alguma resistência por parte de alguns docentes e outros elementos dos contextos

educativos onde a PES desenvolveu relativamente à dinamização de projetos de impacto tanto na comunidade escolar como na comunidade educativa. Um dos projetos desenvolvidos pelo grupo de estagiários, no âmbito da área disciplinar de Português, sofreu diversas alterações, para que fosse totalmente aceite pelo grupo docente das escolas. Assim, no que concerne à componente de projetos para a comunidade escolar e educativa, a ação educativa dos mestrandos ficou um pouco aquém, tanto pelas barreiras e obstáculos que encontraram em cada contexto mas também pelas diferentes disponibilidades que cada mestrando apresentava. Não tendo inicialmente uma noção clara de que se tratava de uma dimensão essencial do dever educativo de qualquer docente, não foi algo desenvolvido e tido em conta desde o início, pelo grupo de estagiários. Embora tardio e repleto de avanços e recuos, o projeto revelou-se bastante significativo para os alunos e comunidade escolar, tendo-se obtido um *feedback* positivo e entusiasta de vários alunos. No entanto se salienta, que a mestranda participou em atividades e projetos, programados pela mesma ou de iniciativa escolar, sempre que lhe foi possível, conseguindo compreender a importância do trabalho extra aula.

Relativamente ao trabalho colaborativo, este constituiu-se como uma estratégia presente e essencial ao longo deste período de formação, que se desenvolveu através de diálogos reflexivos, entre a mestranda e o par pedagógico, os professores cooperantes e os professores supervisores da PES. A orientação dada pelos Professores Cooperantes e Supervisores Institucionais na programação e planificação de sessões de trabalho em aula foi algo decisivo e importante para o sucesso da ação educativa da mestranda e para o desenvolvimento de capacidades e competências sociais. Neste sentido, estes momentos foram cruciais na aquisição e troca de saberes e conhecimentos plurais e diversos, na partilha de experiências e perspetivas, de dúvidas e de conquistas, entre os vários elementos integrantes deste processo formativo, sendo para isso necessária a criação de um ambiente de diálogo aberto e sincero, sustentado no respeito mútuo. Deste modo, o trabalho em equipa permitiu a partilha de crenças, valores, observações, intencionalidades e estratégias pedagógicas, não esquecendo a importância do trabalho cooperativo como um meio privilegiado para superar dificuldades (Ponte, 2008). Porém, acrescenta-se que o trabalho cooperativo entre professores

estagiários não se mostrou fácil e ativo, tendo sido um dos pontos de maior falha. Considera-se que a PES poderia ter-se revelado um percurso mais rico e de maior potencial se não houvesse falhas ao nível desta importante componente, contudo foi alvo de uma detalhada reflexão final, tendo-se constituído como uma das principais aprendizagens realizadas através da PES.

Na certeza que o sucesso de um professor está inteiramente ligado à relação que ele estabelece com os alunos, ela não deverá ser unicamente marcada pela hierarquia e relações de poder. Mesmo que as opções pedagógico-didáticas sejam e se sustentem nas aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, elas são, muitas vezes, reveladoras do trabalho docente, do sentimento que este carrega e da motivação e disponibilidade que o professor coloca na sua ação. A PES permitiu confirmar que a relação pedagógica entre professor-aluno é extremamente marcante na forma como o aluno constrói e desenvolve os seus valores, atitudes, ideais e várias competências essenciais no posicionamento face aos que o rodeiam e à sociedade em que se encontra inserido. Considera-se, portanto, que um dos pontos essenciais durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula é a existência de uma boa relação e clima de trabalho. Constatou-se, ao longo de toda a prática educativa, o quão essencial é criarmos um clima de interação saudável, onde a confiança e a compreensão sejam uma constante.

Fazendo um balanço geral, e ao refletir sobre a prática pedagógica, depreende-se que deste processo resultou um percurso evolutivo, tanto a nível pessoal como profissional, contribuindo gradualmente para a aquisição de competências e para a abertura de perspetivas. A mestranda afirma ainda que foi um percurso difícil, várias vezes incerto e inseguro, mas verdadeiramente repleto de experiências e de aprendizagens, que irão marcar, certamente, a ação e o perfil pedagógico da mestranda, no futuro. Todavia se salienta, que vários foram os momentos de maior dificuldade, nomeadamente ao nível da programação e execução de atividades, pois ao longo deste percurso a mestranda compreendeu que nem sempre se controla o que ocorre e, por vezes, há necessidade de alterar o que estava previsto para os objetivos traçados sejam alcançados com sucesso, por parte dos alunos. Além disso, no que diz respeito à articulação vertical e horizontal, isto é, à capacidade de se interligar conteúdos dentro do mesmo ciclo de ensino e entre diferentes ciclos, na sala de aula, representou um dos pontos de maior dificuldade sentida. Com

a prática, este processo tornou-se mais fácil, fluído e realizado de forma quase natural, tendo sido, igualmente, algo novo que os alunos enfrentaram e com que facilmente se entrosaram.

Em suma, e refletindo em torno da questão “Em que consiste ser professor?”, importa salientar que este deverá constituir-se como um orientador dos seus alunos, nos vários desafios da vida, promovendo situações dentro e fora do espaço educativo que lhes permita, enquanto cidadãos, fazer escolhas informadas, confrontar pontos de vista, tomar decisões sustentadas e resolver problemas. Ser professor é fazer crescer, em cada aluno, a capacidade magnífica de transformar e melhorar a sociedade em que vivem, conseguindo ser sempre seres livres. Porém, um professor só pode ensinar se estiver disposto a aprender, a atualizar os seus conhecimentos e a desempenhar novas funções.

*Ser professor é um  
compromisso para toda a vida.  
Connosco e para com os outros.*



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista: Faculdade de Educação*, 22(2) (pp. 11-42).
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amaral, M., Moreira, M. & 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* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português - Fundamento e Metodologias* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, M., & Andrade, M. (2007). O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Revista Educar*.
- Azevedo, R., & Teixeira, M. (2011). *Produção escrita no 1.º ciclo: Espelho da Formação de Professores?* Florianópolis: Fórum Linguístico.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Barca, I. (2004). *Aula-Oficina: do projeto à avaliação*. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2013). Ensinar história de modo linear faz com que os alunos se lembrem só dos marcos cronológicos. *Revista Nova Escola*.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação: Trajectos*. Lisboa: Grad.
- Bickel, J. (1982). *L'educazione formativa*. Livorno: Belforte Editore Libraio.
- Bohórquez, A. (2014). *Leer en classe*.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços da melhoria? In C. Leite, & A. Lopes (org.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: ASA Editores.
- Brooks, J., Brooks, M. (1999). *The case for Constructivist Classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. (1966). *Uma Nova Teoria de Aprendizagem*. São Paulo: Bloch.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, C. (2013). *O contributo das ideias prévias dos alunos no desenvolvimento da aprendizagem conceptual em História e em Geografia: um estudo com os alunos do 3.º ciclo do ensino básico*. Universidade do Minho.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Castro, R. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico – constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Ceia, C. (2007). *O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)*. Lisboa: Casa da Leitura.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2006). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a ação pedagógica*. São Paulo: Ática.

- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*.
- Costa, M. A. (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português? In R. Delgado-Martins, *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Porto: Instituto Superior Politécnico Gaya.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Portugal: Edições ASA.
- Dinis, R., & Roldão, M. (2004). Gestão curricular no 1.º Curricular do Ensino Básico: discursos e práticas. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes, & C. Nilza (Coords.), *Gestão Curricular*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Diogo, F. & Vilar, A. (1999). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: ASA.
- Direção-Geral da Educação (2017). *Programa TEIP. Referencial para a contratualização de ações de capacitação*. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Félix, N., & Roldão, M. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Fernandes, R. (2010). *Produção de materiais didáticos para o desenvolvimento da compreensão oral*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a Autonomia- contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M., (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Filho, M. (2006). A educação geográfica na escola: elementos para exercício desafiante da cidadania. *Revista Tamoios*.
- Flores, P. (2011). Os dez princípios de uma boa prática com TIC. In A. Vilela, *A par dos tempos que correm, as tic e o centenário da República - Cadernos Escola e Formação*. Braga: Centro de Formação de Associação de escolas Braga /Sul.
- Fonseca, F. I. (2000). Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura. In Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura. *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina e Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística de Texto / Discurso Teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação
- Formosinho, J. (1989). *As Concepções do Professor - Texto para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, sobre a Condição do Professor*. Braga: Universidade do Minho
- Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar. Para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado, E.

- Mesquita, & M. Robalo (Ed.), *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M., Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gevaerd, R. (2009). *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná*. Tese de doutoramento. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, C. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gómez, A. G. (2000). La Literatura de R. L. Stevenson como factor dinamizador del Hábito Lector en la Edad Juvenil. In Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura. *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina e Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra.
- Goulão, M. (2011). *TIC, Educação e Sociedade. Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Grossi, E. & Bordin, J. (1998). *Construtivismo Pós-Piagetiano. Um novo paradigma sobre aprendizagem*. Brasil: Editora Vozes.
- Guedes, T. (1999). *Ensinar a Poesia*. Porto: ASA.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Madrid: Editora GRAÓ.
- Leão, D. (1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*.
- Leite, C. (2000). Flexibilização Curricular na Construção de uma Escola mais Democrática e mais Inclusiva. *Território Educativo*.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*.
- Lomas, C. (2003). Educação linguística e literárias e aprendizagem das competências comunicativas. Em C. Lomas (org.), *O Valor das Palavras (I) - Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Lomas, C. (2006). *O Valor das Palavras (II): Gramática, Literatura e Cultura de Massas na Aula*. Porto: ASA.
- Martos, F. (2015). *Contar la poesía*.
- Mattoso, J. (2006). *A função social da História no mundo de hoje*. Lisboa: APH.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morin, E., & Nicolescu, B. (1994). Carta da transdisciplinaridade. In *Congresso Mundial da Transdisciplinaridade*. Portugal, Convento da Arrábida.
- Oliveira, S., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI-Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Oliveira-Martins, G. (1992). Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania. *Colóquio: Educação e Sociedade*.
- Pagés, J. (2011). Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciencia histórica*. Uberlandia, EDUFU.

- Pais, J. (1999). *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses Num Contexto Europeu*. Oeiras: Celta Editora
- Pavoni, M. (1982). Insegnare l'ascolto? In G. Pozzo.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editores.
- Ponte, J. (2002). Educação matemática de hoje e de sempre: Comentário ao livro “Pesquisa em educação matemática: Concepções e perspectivas”. *BOLEMA*. Porto: ASA.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional, *PNA*. Obtido em 29 de outubro de 2018 de [http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2\(4\)Investigar.pdf](http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2(4)Investigar.pdf).
- Proença, M. (1992). *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C. (1995). *Desenvolvimento Curricular* (5.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1987). *Gostar de História. Um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora
- Roldão, M. (1999). Perfil de competências de gestão curricular. In M. Roldão. *Gestão curricular-Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB.
- Roldão, M. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências* (3<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Desenvolvimento Profissional de Professores.
- Roldão, M. (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado, & J. M. Alves (coords.), *Coordenação, supervisão e liderança*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Rüsen, J. (1992). *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. *Revista Propuesta Educativa*.
- Santos, A. (2003). Do amor aos textos ao gosto pela Língua: alguns equívocos sobre o ensino do Português. In Actas do 7<sup>o</sup> Encontro de Professores de

- Português. *Homenagem a José Saramago. A Língua–Mãe e a paixão de aprender*. Porto: Areal Editora.
- Santos, S. (2010). *Uma Avaliação da Supervisão e da Articulação Pedagógica no Âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Schmidt, M., Garcia, T. (2006). Perspetivas da didática em educação histórica. Obtido a 10 de outubro de 2018 de <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-2575.pdf>.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- UNICEF. (1986). *Convenção sobre os direitos das crianças*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Obtido em 13 de julho de 2018 de [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_criancas2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_criancas2004.pdf).
- Vaz, M. M. (2011). *Concepções de Futuros Professores acerca da Planificação do Processo de Ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Vilar, A. (1995). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Porto: ASA Editores.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5.ª ed.). Lisboa: ASA Editores.
- Zabalza, M. A. (2005). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5.ª ed.). Lisboa: ASA Editores.

## REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

- Beauscu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2012). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência, Governo de Portugal.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas curriculares de Matemática: ensino básico*. Ministério de Educação e Ciência, Governo de Portugal.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa de Matemática: ensino básico*. Ministério de Educação e Ciência, Governo de Portugal.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Decreto-Lei n.º 49/1990, de 12 de setembro, *Diário da República* n.º 211/1990 – I Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. A Convenção sobre os Direitos da Criança.
- Decreto-Lei n.º 769-A/1976, de 23 de outubro. *Diário da República* n.º 249/1976 – I Série. Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro. *Diário da República* n.º 30/2006 – I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República* n.º 38/2007 – I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República* n.º 15/2001 – I Série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República* n.º 92/2014 – I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.

- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República* n.º 217/97 – I Série A. Assembleia da República, Lisboa.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 166/2005 – I Série A. Assembleia da República, Lisboa.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República* n.º 166/2009 – I Série A. Assembleia da República, Lisboa.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Recomendações do Conselho da Europa. *Finalidades curriculares da História no Ensino Básico*.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P., Almeida, A. C., Cunha, P. J., & Nolasco, C. C. (2013). *Metas Curriculares - 2º Ciclo do Ensino Básico | História e Geografia de Portugal*. Governo de Portugal | Ministério da Educação e Ciência.

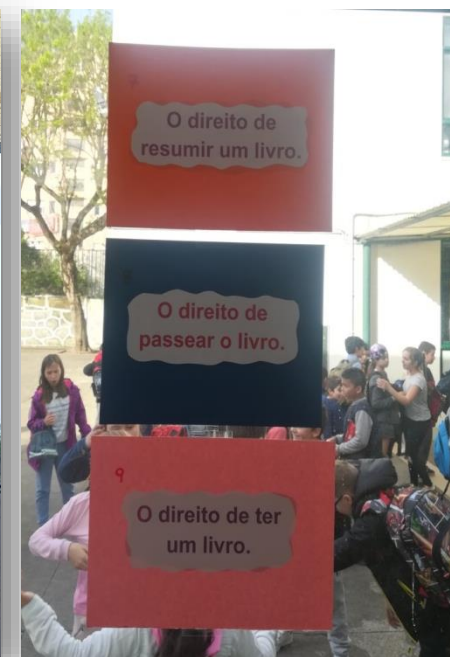




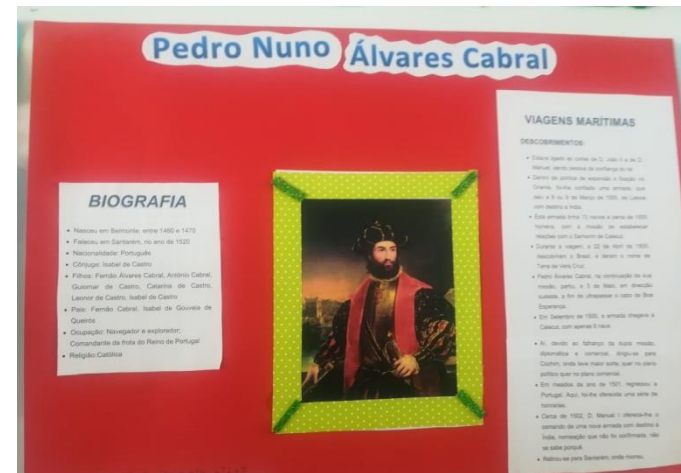
Anexo A – “Dia Mundial do Livro” – Comemorações



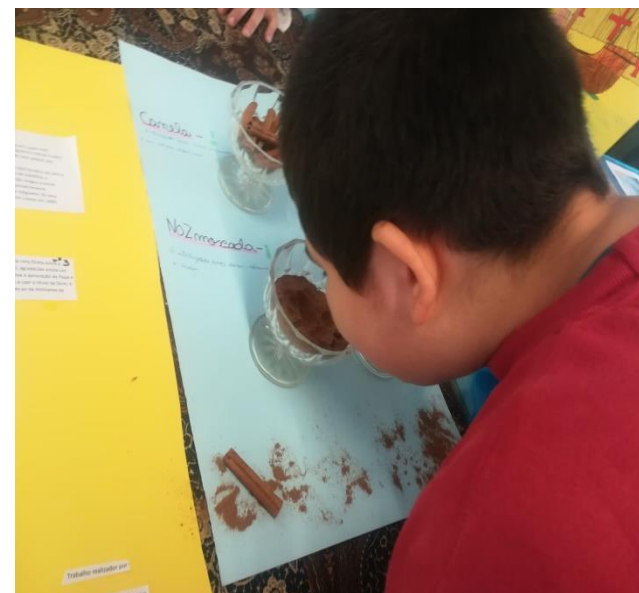
Anexo B – Direitos de um leitor da turma do 4.º A – 1.ºCEB



Anexo C – Trabalhos manuais integrantes da exposição “Velejar e conquistar além do horizonte”



Anexo D – Exposição “Velejar e conquistar além do horizonte” – visita pelos alunos da escola



Anexo E – Marca-páginas construídos para o projeto “Ler para oferecer e receber”



Anexo F – SD: “Voar com as palavras. Destino: imaginação”

## *“Voar com as palavras. Destino: imaginação”*

**Sequência didática:** Português 1.º ciclo (2x90') + Português 2.º ciclo (1x100')

**Turmas/Anos:** 4.ºA/B + 5.º J

**Escolas:** Escola EB1 de Godinho e Escola Básica integrada de Matosinhos

**Professores cooperantes:** Laurinda Santana, Luciana Neto e Jorge Leal

**Supervisão:** Elisa Sousa

**Estagiária:** Diana Vieira e Fabiana Teixeira



1.º ciclo – 4.º A – 2x90 minutos		
Domínios/Conteúdos	Atividades	Competências
<p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão escrita</li> <li>- Seleção das informações nucleares;</li> <li>- Leitura para recolha e registo de informação;</li> </ul> <p><b>Oralidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretação</li> <li>- Compreensão de texto</li> <li>- Escuta ativa: identificação do assunto do texto ouvido, retenção da informação;</li> <li>- Preenchimento do guião de audição;</li> </ul> <p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notícia impressa (JN) “Morreu o escritor Manuel António Pina”;</li> <li>- Ficha de identificação (livrete): “<i>Quem é quem?</i>”;</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><b>Nome:</b> _____</p> <p><b>Data de Nascimento:</b> _____</p> <p><b>Localidade:</b> _____</p> <p><b>Obras:</b> _____</p> <p><b>Prémios:</b> _____</p> <p><b>Outras informações:</b></p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação das fichas de identificação (livretes);</li> <li>- Visualização de uma entrevista a Manuel António Pina;</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Escuta ativa:</b></p> <p><b>1ª audição:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da atividade;</li> </ul> <p><b>2ª audição:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação para a escuta (indicações);</li> <li>- Compreensão global;</li> </ul> <p><b>3ª audição:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição do guião de escuta:</li> <li>- <b>Qual é a pergunta?</b></li> <li>- <b>Como era a primeira quadra que escreveu?</b></li> <li>- Preenchimento do guião;</li> <li>- Confronto do escutado com o registado;</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Leitura do poema “O aviador interior” de Manuel António Pina em <i>O Pássaro da Cabeça</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do poema pela professora;</li> <li>- Leitura dos alunos: cada um lê um verso e a última estrofe em coro;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar informação de acordo com orientações;</li> <li>- Retirar informação de um documento oral (entrevista);</li> <li>- Preencher um guião;</li> <li>- Comparar o ouvido/registado;</li> <li>- Leitura expressiva: individual, coro, grupo;</li> </ul>

<p>- Registo de informação (esquema de compreensão)</p> <p style="text-align: center;"><b>Escrita</b></p> <p>- Compreensão de texto</p> <p>- Preparação para a escrita (planificar a escrita de textos)</p> <p>-Produção escrita</p> <p style="text-align: center;"><b>Leitura</b></p> <p>- Compreensão de texto - Registo de informação (esquema de compreensão)</p> <p style="text-align: center;"><b>Escrita</b></p> <p>- Preparação para a escrita (planificar a escrita de textos)</p>	<p>- Compreensão da leitura: construção de uma esquema-síntese de compreensão, partindo de questões presentes no esquema;</p> <p style="text-align: center;"><i>“O meu bilhete de Aviador”</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Leitura de um bilhete de avião:</b></p> <p>-projeção de um bilhete comum; -exploração da forma e conteúdo;</p> <p>- <b>Preparação para a escrita:</b> <i>“O meu bilhete de Aviador”</i></p> <p>Oralmente os alunos indicam:</p> <p>- hipóteses para completar os elementos formais do bilhete ( nome do passageiro; local de partida; destino da viagem; porta de embarque; lugar de passageiro; data e hora de embarque) ;</p> <p>- sugerem e registam no quadro nomes de passageiros não-humanos (flor, amor, liberdade, lápis, livro, sonho, ...);</p> <p>- sugerem destinos do voo que não seja um país real;</p> <p style="text-align: center;"><b>Produção Escrita</b></p> <p>-construção individual do bilhete;</p> <p>-apresentação dos bilhetes: oralmente os alunos mostram à turma o seu bilhete e vão construindo o painel afixado na sala;</p> <p style="text-align: center;"><b>Leitura do poema “Basta imaginar” de Manuel António Pina em <i>O Pássaro da Cabeça</i></b></p> <p>- Leitura do poema pela professora; - Compreensão da leitura: construção de uma esquema-síntese de compreensão, partindo de questões presentes no esquema; - Ligação deste esquema ao esquema do poema anteriormente analisado;</p> <p>- <b>Preparação para a escrita:</b> Escrever à maneira de... Manuel António Pina em <i>Basta imaginar</i></p> <p>- Distribuição de uma esquema semiestruturado de acordo com a estrutura do poema “Basta imaginar”; - No quadro, oralmente, os alunos indicam: nomes, complementos diretos (o quê?), verbos (para quê?);</p>	<p>- Sentidos do texto: tema, subtema e assunto; sínteses parciais; diferentes interpretações;</p> <p>-Fazer inferências;</p> <p>- Expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista;</p> <p>-Participar em atividades de expressão oral orientadas;</p> <p>-Escrever para fruição estética;</p> <p>-Produzir discursos com diferentes finalidades;</p> <p>-Leitura expressiva: individual;</p> <p>- Sentidos do texto; sínteses parciais; diferentes interpretações;</p> <p>-Fazer inferências;</p> <p>- Expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista;</p> <p>- Participar em</p>
---	--	---

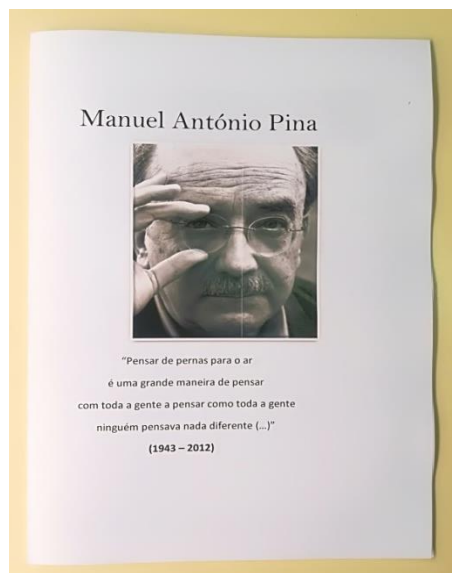
<p>- Produção escrita</p> <p><b>Expressão/Educação Plástica</b></p>	<p>- Exploração das oposições existentes;</p> <p><b>Produção escrita:</b> “Escrevi à maneira de Manuel António Pina”</p> <p>- Preenchimento, a pares, pelos alunos, do esquema fornecido, de acordo com as ideias que surgiram oralmente;</p> <p>-Produção de um quintilha com a estrutura de “Basta imaginar”;</p> <p>- Apresentação, à turma, das produções criativas;</p> <p>Ilustração dos textos produzidos:</p> <p>- A pares os alunos ilustram a sua quintilha com recurso a materiais diversos;</p>	<p>atividades de expressão oral orientadas;</p> <p>- Compor textos por imitação criativa para expressar sensibilidade e imaginação;</p> <p>-Produzir discursos com diferentes finalidades;</p>
---	---	--

2.º ciclo – 5.º J – 1x100minutos		
Domínios/Conteúdos	Atividades	Competências
<p><b>Leitura</b></p> <p>- Compreensão de texto</p> <p>- Registo de informação (esquema de compreensão)</p> <p><b>Escrita</b></p> <p>- Preparação para a escrita (planificar a escrita de textos)</p> <p>- Produção escrita</p>	<p><b>Leitura do poema “Basta imaginar” de Manuel António Pina em <i>O Pássaro da Cabeça</i></b></p> <p>- Leitura do poema pela professora;</p> <p>- Compreensão da leitura: construção de uma esquema-síntese de compreensão, partindo de questões presentes no esquema;</p> <p>- <b>Preparação para a escrita:</b> Escrever à maneira de... Manuel António Pina em <i>Basta imaginar</i></p> <p>- Distribuição de uma esquema semiestruturado de acordo com a estrutura do poema “Basta imaginar”;</p> <p>- No quadro, oralmente, os alunos indicam: nomes, complementos diretos (o quê?), verbos (para quê?);</p> <p>- Exploração das oposições existentes;</p>	<p>-Leitura expressiva: individual;</p> <p>-Sentidos do texto; sínteses parciais; diferentes interpretações;</p> <p>-Fazer inferências;</p> <p>- Expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista;</p> <p>- Participar em atividades de expressão oral orientadas;</p>

<p>Leitura/ Compreensão -Imagem (sentidos)</p>	<p><b>Produção escrita: “Escrevi à maneira de Manuel António Pina”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento, a pares, pelos alunos, do esquema fornecido, de acordo com as ideias que surgiram oralmente;</li> <li>-Produção de um quintilha com a estrutura de “Basta imaginar”;</li> <li>- Apresentação, à turma, das produções criativas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compor textos por imitação criativa para expressar sensibilidade e imaginação;</li> <li>-Produzir discursos com diferentes finalidades;</li> </ul>
<p>-Título</p>	<p><b>Leitura do Poema “Limpa-Palavras” de Álvaro Magalhães</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeção de uma imagem;</li> <li>- Observação da imagem;</li> <li>- Registo no caderno de uma palavra para a imagem;</li> <li>- Troca de impressões com o grupo;</li> <li>- Construção de um título para a imagem: os alunos sugerem algumas hipóteses, registo no quadro algumas hipóteses, registo no caderno de um título em trabalho de pares;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribuir uma palavra à imagem;</li> <li>- Construir um título para a imagem;</li> </ul>
<p>Texto “O Limpa-Palavras” de Álvaro Magalhães (Poema)</p>	<p>Leitura pela professora</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- com melodia de fundo;</li> <li>- imagens projetadas acompanhar a leitura;</li> </ul>	<p>Relacionar o texto lido com o título construído;</p>
<p>- Leitura oral orientada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com os alunos: relação entre o texto e o título construído;</li> <li>- Leitura por parte dos alunos:</li> <li>- Divisão em grupos;</li> <li>-Cada grupo lê uma estrofe de diferentes entoações (ler como se estivessem muito zangado, muito tristes, com as pilhas gastas, como robôs, a rir, a chorar...);</li> <li>- Gravação da leitura dos alunos;</li> <li>- Audição da leitura;</li> </ul>	<p>Ler com diferentes entoações: em grupo;</p>
<p>Compreensão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de um esquema através da imagem do “Limpa-palavras”</li> <li>• Palavras sujas/ Limpas;</li> <li>• Porquê estão sujos como ficam limpas;</li> <li>• Quando são limpas;</li> <li>• Que palavras ficaram limpas;</li> <li>• Quem as limpou;</li> </ul> <p>-Escolha por cada aluno da palavra preferida do poema;</p>	<p>Preencher um esquema: visão global do poema;</p> <p>- Preencher uma tabe</p>

<p>Escrita lúdica</p>	<p>-Diálogo com os alunos: “Vocês ofereciam essa palavra a alguém? “  “Que palavra gostariam de oferecer?”; “A quem ofereciam?” “Porquê?”  -Registo no quadro de várias hipóteses coladas pelos alunos;  -Distribuição de uma tabela;</p> <div data-bbox="541 488 943 719" style="border: 2px solid red; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><b>Palavra que ofereço</b></p> <p><b>A quem ofereço</b></p> <p><b>Por que ofereço</b></p> </div> <p>- Apresentação das tabelas pelos alunos;  - Criação de frases em grande grupo;</p>	<p>-Construção frásica (concordância entre elementos);</p>
-----------------------	--	--

## Anexo G – Livrete biográfico do escritor Manuel António Pina



Quem é Quem?

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

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Localidade de origem: \_\_\_\_\_

Obras: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Prêmios: \_\_\_\_\_

Outras informações:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Audição de "Autorretrato"  
Entrevista a Manuel António Pina

Qual é a pergunta que lhe é feita?

Como era a primeira quadra que escreveu?



Anexo H – SD: “Imaginar para sonhar. Sonhar para criar.”

**2x 90 minutos + 2x 100 minutos**

**Escola:** EB1 de Godinho e Escola Básica de Matosinhos | **Turma:** 4.ªA e 5.ª J | **Data:** 25 de Maio a 5 de Junho | **Professora Estagiária:** Diana Vieira | **Supervisão:** Professora Maria Elisa Sousa

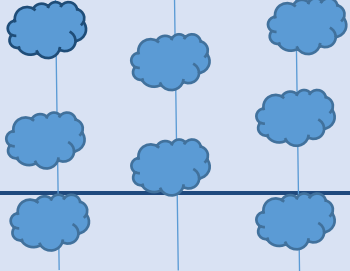
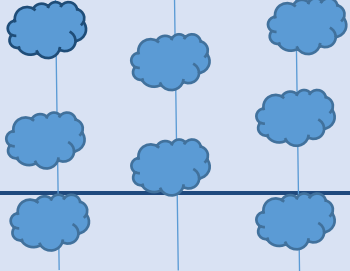
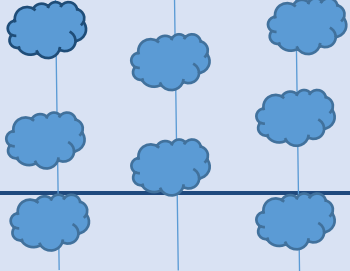
**Português – 1.º ciclo**

- Análise da definição de sonho no Dicionário da Língua Portuguesa;
- Completação de um esquema desdobrável presente ao longo da aula;
- Leitura da obra “O sonho é...” de José Jorge Letria;
- Leitura expressiva (de diferentes formas) dos tercetos da obra;
- Tempestade de ideias a partir da aplicação Mentimeter;
- Criação de frases a partir de “O sonho é...”;
- Colagem das criações no esquema desdobrável;
- Leitura e análise de uma receita de “Sonhos de Natal”;
- Leitura dramatizada da receita;
- Criação de receitas dos sonhos de cada aluno;
- Ilustração do seu sonho;

**Imaginar para sonhar.  
Sonhar para criar.**

**Português – 2.º ciclo**

- Visualização da curta-metragem “O vendedor de sonhos”;
- Antecipação do título da obra “O homem que não queria sonhar” de Álvaro Magalhães: baralhão das palavras do título e acrescento de letras;
- Apresentação do autor Álvaro Magalhães através da construção de um puzzle;
- Leitura expressiva do texto;
- Compreensão do texto: associação de etiquetas com passagens do texto aos espaços brancos de um esquema-síntese;
- Leitura de alguns tercetos da obra “O sonho é ...” de José Jorge Letria, por parte da professora;
- Tempestade de ideias sobre o que o sonho pode ser;
- Criação de frases complexas a partir de “Para mim, o sonho é...”
- Construção de um cartaz com as criações dos alunos;
- Escuta ativa: audição da leitura da última estrofe do poema “Pedra Filosofal” de António Gedeão, pelo próprio;
- Completação de espaços em branco da estrofe ouvida;
- Compreensão dos significados: diálogo com os alunos;
- Substituição dos últimos 3 versos da estrofe: escrita criativa;

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES						
Oralidade	Reconhece diferentes significados para uma só palavra	<p style="text-align: center;"><b>1.º Ciclo – 4.º A – 90 minutos</b></p> <p><b>1. Projeção, no quadro da sala, de um cartão com a palavra “sonho” escrita à mão. Por baixo da palavra tem a seguinte indicação: “Procura a definição no teu dicionário”;</b></p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 10px; background-color: #4a86e8; color: white; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p><b>SONHO</b> “Procura a definição no teu dicionário”</p> </div> <p>- Cada aluno procura no dicionário pessoal a definição de “sonho”;</p> <p>- Apresentação de um esquema desdobrável, que vai ser completado ao longo da aula:</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 10px; background-color: #d9e1f2; margin: 10px auto;"> <p><b>O sonho é...</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Dicionário da Língua Portuguesa</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">José Jorge Letria - “O sonho é...”</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Alunos do 4.ªA do Godinho</td> </tr> <tr> <td style="height: 150px;"></td> <td style="height: 150px;"></td> <td style="height: 150px; text-align: center;">  </td> </tr> </table> </div>	Dicionário da Língua Portuguesa	José Jorge Letria - “O sonho é...”	Alunos do 4.ªA do Godinho			
Dicionário da Língua Portuguesa	José Jorge Letria - “O sonho é...”	Alunos do 4.ªA do Godinho						
								

<p>Oralidade/Leitura</p> <p>- Texto poético - Antecipação do conteúdo</p>	<p>Antecipa o conteúdo do texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos apresentam, oralmente, as definições de “sonho” que encontraram nos dicionários pessoais;</li> <li>- Registo das definições encontradas em tiras de papel, fornecidas pela professora e coladas na parte do esquema referente ao “Dicionário da Língua Portuguesa”;</li> <li>- Diálogo com os alunos: Construção, oral, de frases em que a palavra “sonho” adquira diferentes significados. Os alunos tentam perceber qual o significado em casa frase;</li> </ul> <p><b>2. Um sonho literário: “O que será um sonho para José Jorge Letria?”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeção da capa do livro “O sonho é...” de José Jorge Letria (cf. Anexo A);</li> <li>- Realização de uma tempestade de ideias, oralmente, sobre o que pode ser (hipóteses para a questão anterior);</li> <li>- Leitura da professora de alguns tercetos da obra, escolhidos aleatoriamente, começando pelo fim (a ordem de leitura não perturba a compreensão);</li> <li>- Distribuição, pelos alunos, de um panfleto onde se encontra o texto integral da obra;</li> <li>- Distribuição, por cada aluno, de um cartão onde se encontra um dos tercetos presentes na obra juntamente com uma indicação da forma como terá de ser lido;</li> </ul> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; border-radius: 15px; background-color: #4a86e8; color: white; padding: 10px; margin: 20px auto; width: 80%;"> <p><b>O sonho é o que falta ao sono para poder sonhar.</b></p> <p><i>José Jorge Letria</i></p> <p><u>Ler como se estivesse a dar uma ordem.</u></p> </div>
---	-------------------------------------	--

<p><b>Leitura</b></p>		<p>Leitura</p>
<p><b>- Leitura com diferentes intenções e expressiva</b></p>	<p>Faz leitura expressiva após preparação da mesma.</p>	<p>* Preparação para a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos experimentam ler com diferentes intenções (ex: Ler como se estivesse a dar uma ordem; ler como se estivesse com muito medo; ler a cantar; ler como se estivesse desanimado; ler a rir; ...)</li> <li>- Distribuição dos cartões pelos alunos;</li> <li>- Leitura, por parte dos alunos, dos tercetos. À vez, cada aluno levanta-se da sua cadeira e, sem sair do lugar, lê em voz alta o terceto do seu cartão;</li> <li>- Alguns cartões são colados na parte do esquema relativa à definição de “sonho” por José Jorge Letria na obra “O sonho é...”;</li> </ul>
<p><b>- Relação de ideias, conceitos e textos.</b></p>	<p>Relaciona textos lidos anteriormente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com os alunos: “Com que livro começamos a aula? O que nos deu a conhecer?”; “Que livro lemos anteriormente? O que ficamos a saber? Quem escreveu aquelas definições?”; “O que têm em comum os dois livros? Que aspeto não é comum aos dois livros?”;</li> </ul> <p><b>3. A minha definição de sonho: expressão pessoal.</b></p>
<p><b>Escrita</b></p>	<p>Elabora e constrói ideias a partir de uma premissa.</p>	<p>Escrita</p> <p>*Preparação para a escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempestade de ideias (brainstorming) sobre “o que o sonho é para mim...”;</li> <li>- Registo, à vez, das várias ideias, através de uma página Word, projetada no quadro da sala;</li> <li>- Oralmente os alunos constroem frases com palavras da “nuvem de ideias” criada anteriormente;</li> </ul> <p>Apresentação da tarefa:</p>
<p><b>-Escrita criativa</b></p>	<p>Redige frases</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individualmente, os alunos criam frases complexas a partir da premissa <b>“O sonho é...”</b>;</li> </ul>

<p><b>Oralidade/Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação de ideias, conceitos e textos</li> <li>- Texto funcional (a receita)</li> </ul>	<p>complexas.</p> <p>Relaciona textos lidos anteriormente Relaciona ideias.</p> <p>Reconhece características do texto funcional – receita</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo das frases nos cadernos pessoais;</li> <li>- Leitura e apresentação à turma das frases criadas;</li> <li>- Distribuição cartões, por cada aluno, onde registam a frase que criaram, sendo, posteriormente, colada no esquema na parte relativa à definição de “sonho” pelos alunos do 4.º A;</li> </ul> <div data-bbox="1048 454 1552 746" style="text-align: center;"> <p><b>O sonho é...</b></p> </div> <p><b><u>1.º Ciclo – 4.º A – 90 minutos</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação e distribuição, por cada aluno, de uma receita culinária do doce “Sonhos de Natal”;</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com os alunos: “Porque temos hoje este texto?”; “Que textos estiveram a ver na aula anterior?”;</li> <li>- Leitura da receita, por parte da professora, de forma dramatizada (ex: como se estivesse a colocar a farinha num recipiente, a partir os ovos, a deitar água...);</li> <li>- Em diálogo, a professora analisa, juntamente com os alunos, o tipo de texto, os elementos que contém e que o caracterizam;</li> </ul>
--	---	---

### Receita de Sonhos de Natal (Chefe Silva)

#### Ingredientes:

300g de farinha  
6 Ovos  
80g de margarina  
1 Pitada de sal  
1/2 Litro de água  
2 Colheres de sopa de açúcar  
Casca de 1 laranja  
Açúcar em pó e canela para polvilhar



#### Preparação:

1. Leve ao lume um tacho com a água, o sal, a margarina, o açúcar e a casca da laranja, deixe ferver.
2. Retire a casca da laranja com a ajuda de um garfo.
3. Junte a farinha de uma só vez e mexa bem sem tirar do lume, até ficar uma massa macia.
4. Retire então do lume, deite para uma tigela, deixe arrefecer um pouco e junte os ovos um a um, mexendo bem após cada adição.
5. Leve ao lume um tacho com óleo e deixe-o aquecer.
6. Deite no óleo colheradas da massa e deixe fritar lentamente, picando os sonhos com um garfo de vez em quando, até triplicarem o volume e ficarem duros e douradinhos.
7. Retire-os, escorra-os, polvilhe com açúcar e canela.

#### Ingredientes para a calda:

200g de açúcar  
1 casca de laranja ou limão  
1 pau de canela  
150ml de água

#### Como fazer a calda:

1. Leve ao lume a água com o açúcar, a canela e a casca da laranja, deixe ferver durante 10 minutos.
2. Retire do lume e deixe arrefecer.
3. Acompanhe quando servir os sonhos.

*Nota: Se pretender fazer a calda deve começar por esta.*

<p><b>-Leitura expressiva</b></p>	<p>Lê dramatizadamente após preparação</p>	<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura, pelos alunos, da receita;</li> <li>- Cada aluno experimenta ler uma das partes da receita de forma, igualmente dramatizada;</li> <li>- Leitura da receita por parte dos alunos;</li> </ul> <p><b>2. A receita do meu sonho...</b></p>
<p><b>- Escrita</b></p>	<p>Formula hipóteses segundo indicações</p> <p>Relaciona ideias</p>	<p>Escrita</p> <p>* Preparação para a escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oralmente, os alunos colocam hipóteses de ingredientes que os sonhos podem ter e o modo de preparação, tendo por base, a “nuvem de ideias” criada na aula anterior;</li> </ul>
<p><b>- Escrita criativa</b></p>	<p>Completa uma receita, recorrendo à linguagem figurada</p>	<p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeção, por parte da professora, de uma receita de “Sonhos” incompleta e sua distribuição por todos os alunos;</li> </ul>

**Receita de Sonhos**

Chefe \_\_\_\_\_

**Ingredientes:**

300g de \_\_\_\_\_

6 \_\_\_\_\_

80g de \_\_\_\_\_

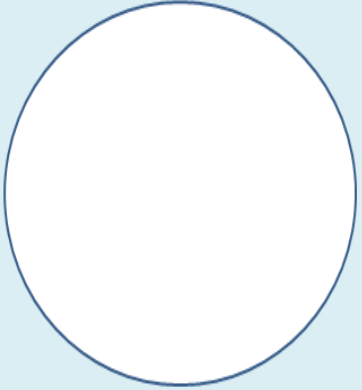
1 Pitada de \_\_\_\_\_

1/2 Litro de \_\_\_\_\_

2 Colheres de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**Preparação:**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

**Modo de servir:** \_\_\_\_\_



<p><b>Leitura</b></p> <p>-Texto narrativo</p> <p>- Compreensão do texto narrativo (personagens, ação, espaço)</p>	<p>Organiza informações escritas</p>	<p><b>Apresentação do autor Álvaro Magalhães:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora coloca no quadro peças de um puzzle (em cartão);</li> <li>- Em cada peça encontra-se uma informação sobre o escritor Álvaro Magalhães;</li> <li>- Os alunos organizam as peças do puzzle e dizem, em voz alta, as várias informações que ele contém;</li> <li>- Distribuição do mesmo esquema-puzzle pelos alunos (cf. Anexo D);</li> </ul> <p><b>3. Leitura e compreensão do texto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura expressiva do texto pela professora;</li> <li>- Distribuição pelas mesas de tiras de papel escritas com passagens do texto;</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e0f7fa; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%; text-align: center;"> <p><b>“Achava que não devia perder tempo com coisas que, na sua opinião, não existiam ou não podiam acontecer.”</b></p> </div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #bbdefb; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%; text-align: center;"> <p><b>“Se fossem verdadeiros ou se se tornassem reais de manhã, quando acordamos, ainda valia a pena perder tempo com sonhos.”</b></p> </div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #cfe2f3; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 40%; text-align: center;"> <p><b>“- Sonhos são ilusões.”</b></p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação, por parte da professora, de um esquema, em cartolina, com questões orientadoras acompanhadas de caixas de texto vazias (cf. Anexo E);</li> <li>- Em diálogo, os alunos vão respondendo às questões presentes no esquema, tendo de situar e justificar as respostas com passagens do texto;</li> </ul>
---	--------------------------------------	---

<p><b>- Esquema-síntese</b></p>	<p>Compreende os diferentes sentidos do texto: tema e assunto, personagens, acções.</p> <p>Faz inferências sobre ideias do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos que tiverem, em sua posse, a tira de papel com a resposta correspondente a cada questão, levantam-se e colam a tira no local correto do esquema;</li> <li>- Algumas tiras de papel, espalhadas pelas mesas, encontram-se apenas em branco, pois são fitas cuja resposta é construída em sala de aula, em diálogo aberto. Estas fitas têm, igualmente, um lugar no esquema e devem ser coladas pelos alunos que escreverem.</li> </ul> <p><b>Leitura de um esquema-síntese:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resumo do texto trabalhado a partir da informação presente no esquema, anteriormente construído;</li> <li>- Distribuição do esquema pelos alunos que o completam;</li> </ul>
<p><b>Escrita</b></p>	<p>Lê esquema-síntese.</p>	<p><b>4. Para mim, o sonho é ...</b></p> <p>Escrita</p> <p><b>* Preparação para a escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de alguns tercetos da obra “O sonho é ...” de José Jorge Letria, por parte da professora;</li> <li>- Tempestade de ideias (brainstorming) a partir da frase “Para mim, o sonho é...”</li> <li>- Registo, à vez, das várias ideias no quadro da sala;</li> <li>- Individualmente, os alunos constroem frases complexas com palavras da “tempestade de ideias” criada anteriormente, tendo de recorrer a uma metáfora;</li> </ul> <p>Apresentação da tarefa:</p>
<p><b>-Escrita criativa</b></p> <p><b>- Expressão pessoal</b></p>	<p>Elabora e constrói ideias a partir de uma premissa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individualmente, os alunos criam frases complexas a partir da premissa “Para mim, o sonho é...”;</li> <li>- Registo das frases nos cadernos pessoais, tendo por base, um pequeno cartão fornecido pela professora;</li> </ul>

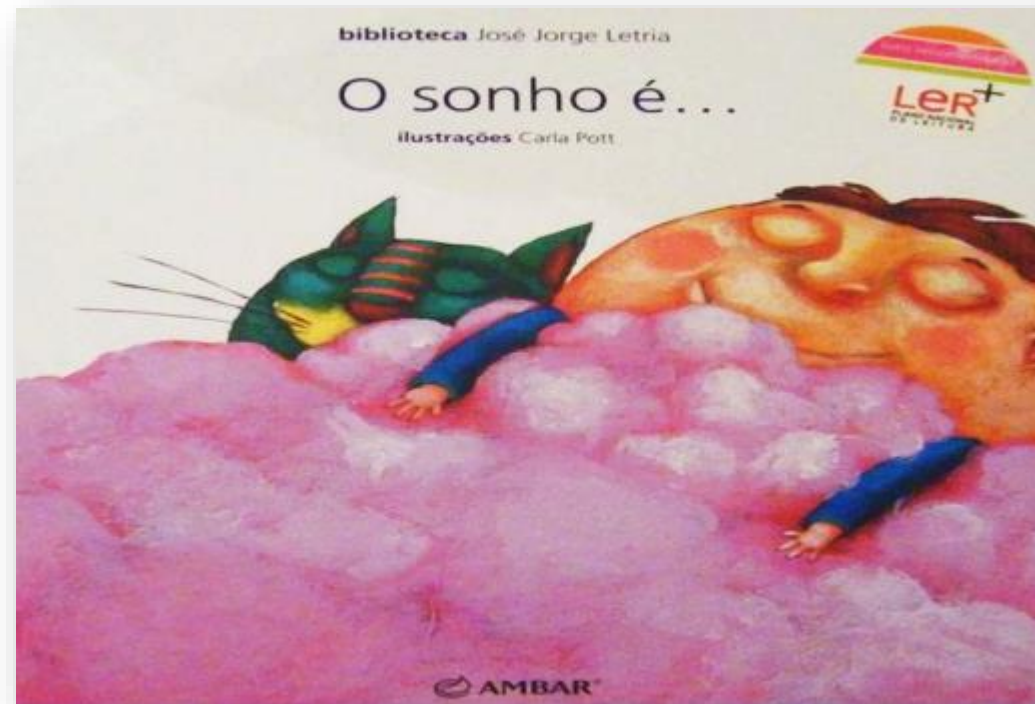


<p><b>- Texto Poético</b></p> <p><b>- Expressão da opinião</b></p>	<p>Completa estrofe depois de a ouvir ser lida.</p> <p>Faz inferências sobre o que leu.</p> <p>Interpreta linguagem figurada.</p>	<div data-bbox="969 300 1713 798" style="border: 1px solid orange; border-radius: 25px; padding: 20px; text-align: center;"> <p>“Eles não <del>sabem</del>, nem <del>sonham</del>,  que o sonho <del>comanda</del> a vida.  Que sempre que um <del>homem</del>sonha  o mundo <del>pula</del> e avança  como bola <del>colorida</del>  entre as <del>mãos</del>-de uma <del>criança</del>.”</p> <p><b>António Gedeão</b></p> </div> <p>- Os alunos tentam completar os espaços em branco, segundo aquilo que ouviram e se lembram;</p> <p>- A professora coloca novamente o áudio para que os alunos possam confrontar o que ouvem com o que escreveram;</p> <p>- Correção oral;</p> <p>Compreensão do texto:</p> <p>- Diálogo com os alunos, que colocam hipóteses para:</p> <p>“No primeiro verso o sujeito poético usa um pronome pessoal “eles”. A quem poderá referir-se?”</p> <p>“Como é que o sonho pode comandar a vida? De que forma?”</p>
--	---	--

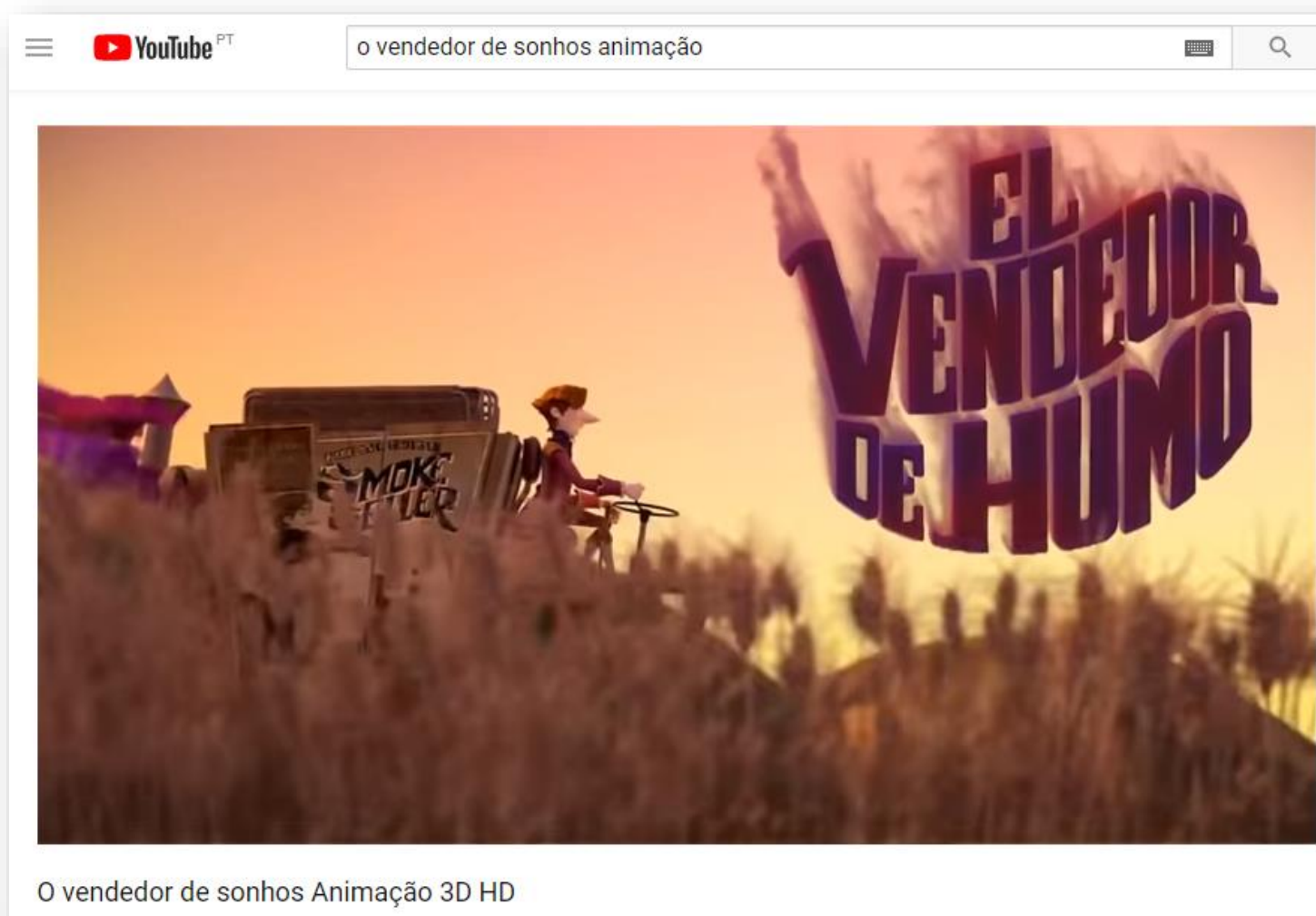
<p>- Escrita -Escrita criativa</p>	<p>Formula hipóteses. Cria novos versos com base nas hipóteses formuladas.</p>	<p>“Para onde é que o mundo “pula e avança” quando alguém sonha?”</p> <p>“O mundo é comparado a que elemento na estrofe? Porquê uma bola colorida nas mãos de uma criança?”</p> <p>- Leitura da estrofe, por parte dos alunos. Por filas, cada aluno lê um verso, voltando ao primeiro verso sempre que alguém ler o ultimo;</p> <p>Escrita</p> <p><b>Preparação para a escrita:</b></p> <p>- A professora relê o verso “Quem sempre que um homem sonha”;</p> <p>- Os alunos apontam hipóteses de possíveis consequências da afirmação anterior;</p> <p>- Registo no quadro das hipóteses;</p> <p>- Em pares, os alunos substituem os 3 últimos versos da estrofe;</p> <p>- Registo nos cadernos pessoais da estrofe completa com os versos criados;</p>
--	--	--

## **Anexos**

Anexo A



Anexo B

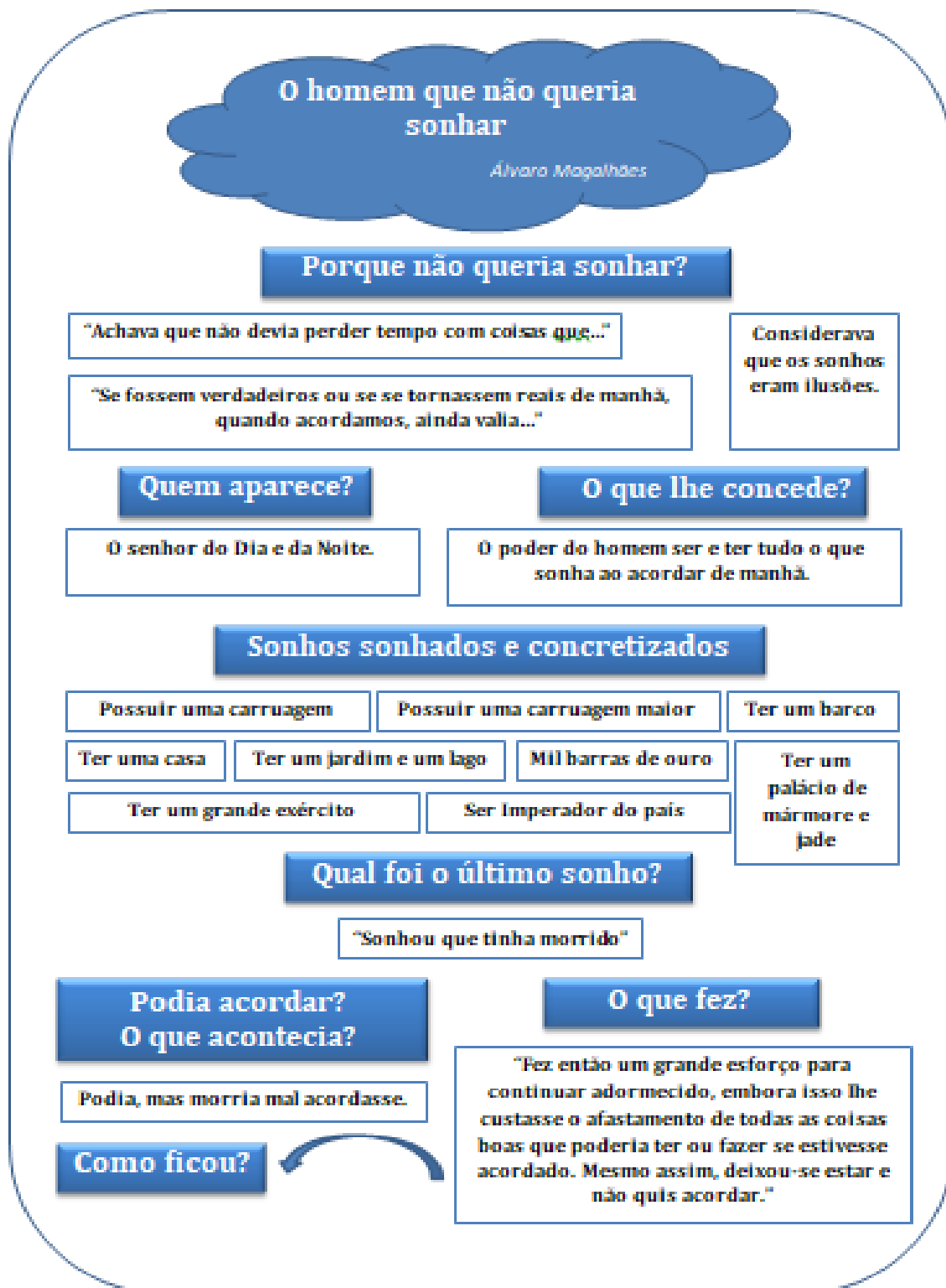


Anexo C

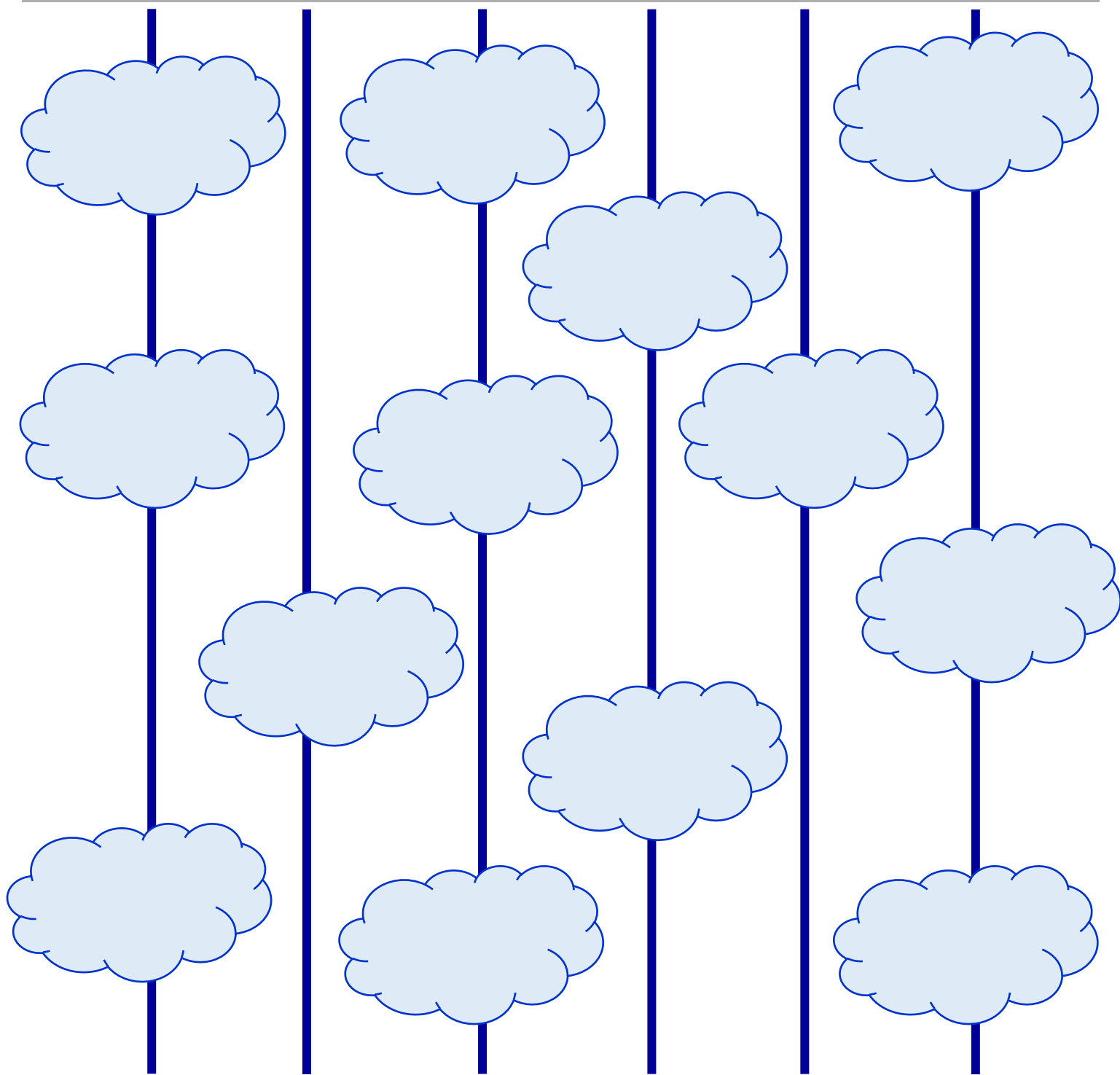


<b>Nome:</b>	<i>Álvaro Magalhães</i>		
<b>Data e local de nascimento:</b>	<i>Nasceu em 1951</i>	<i>No Porto</i>	
<b>Obras:</b>	<i>“O limpa-palavras e outros poemas” “O senhor do seu nariz e outras histórias”</i>	<i>“O homem que não queria sonhar e outras histórias”</i>	<i>“O brincador” “Hipopóptimos: uma história de amor”</i>
<b>Prémios:</b>	<i>Menção honrosa no Prémio Nacional de ilustração 2000 para o Livro “O Limpa - Palavras e outros Poemas”</i>	<i>Em 2002 recebe o Grande Prémio Calouste Gulbekjien de Literatura para crianças e Jovens</i>	<i>Nomeado em 2002 para a Lista de Honra do IBBY</i>

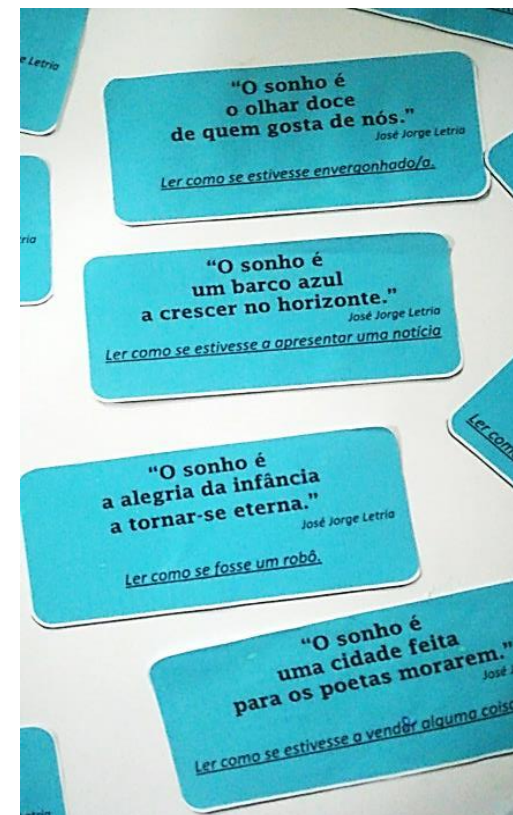
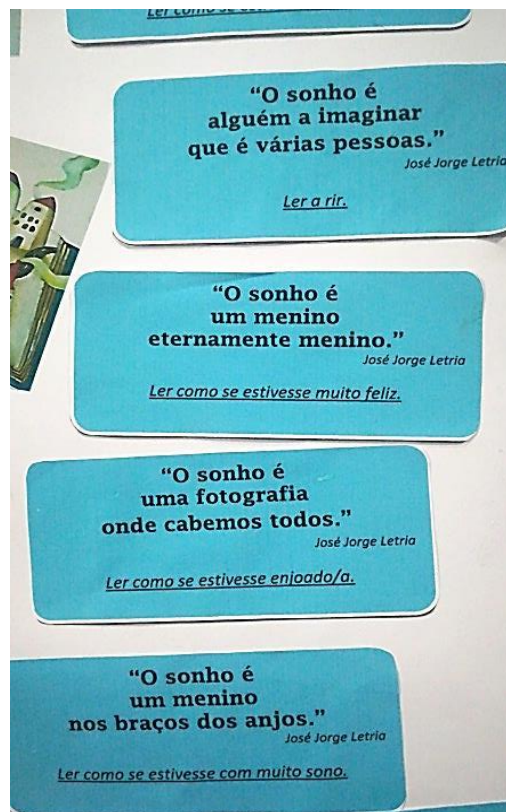
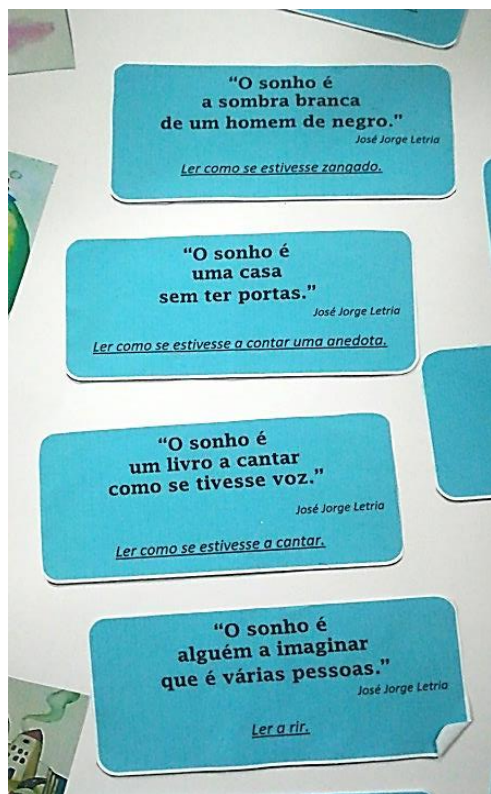
Anexo E



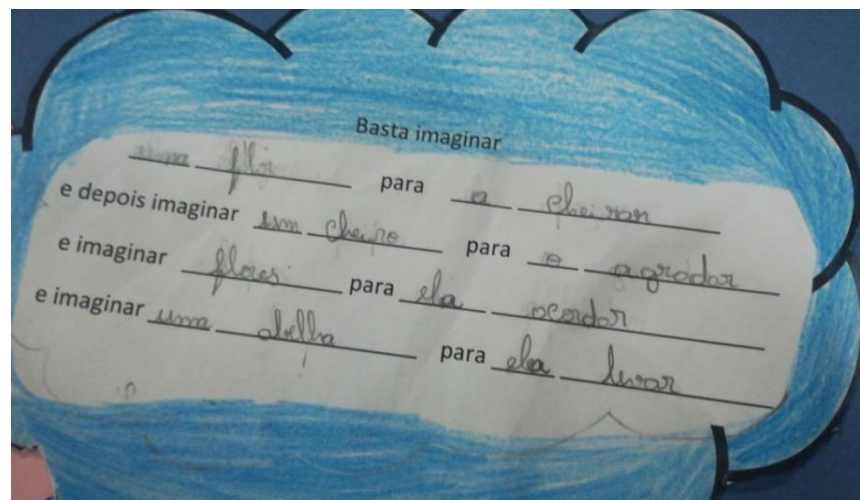
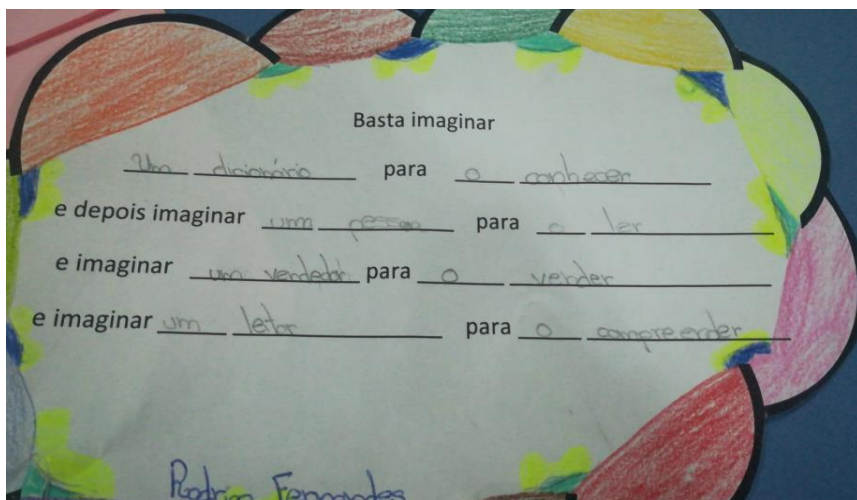
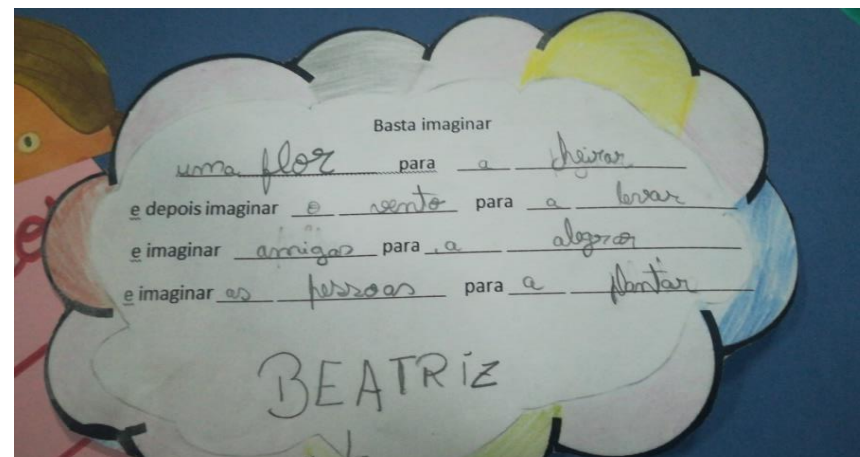
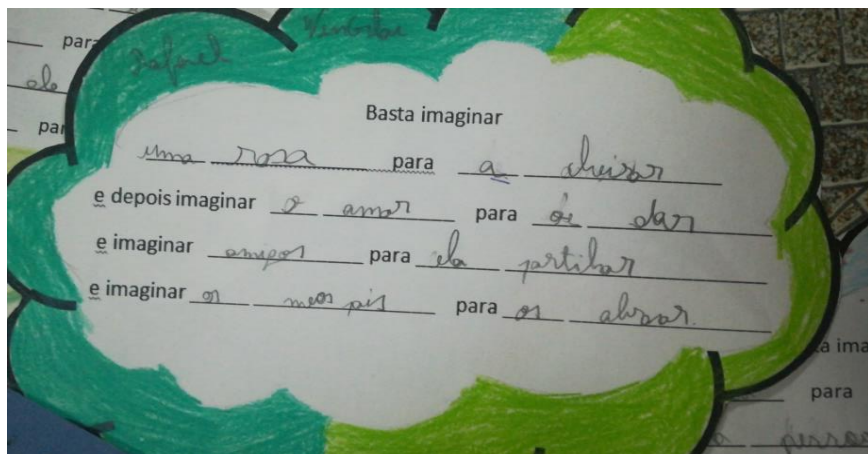
# Para mim, o sonho é ...

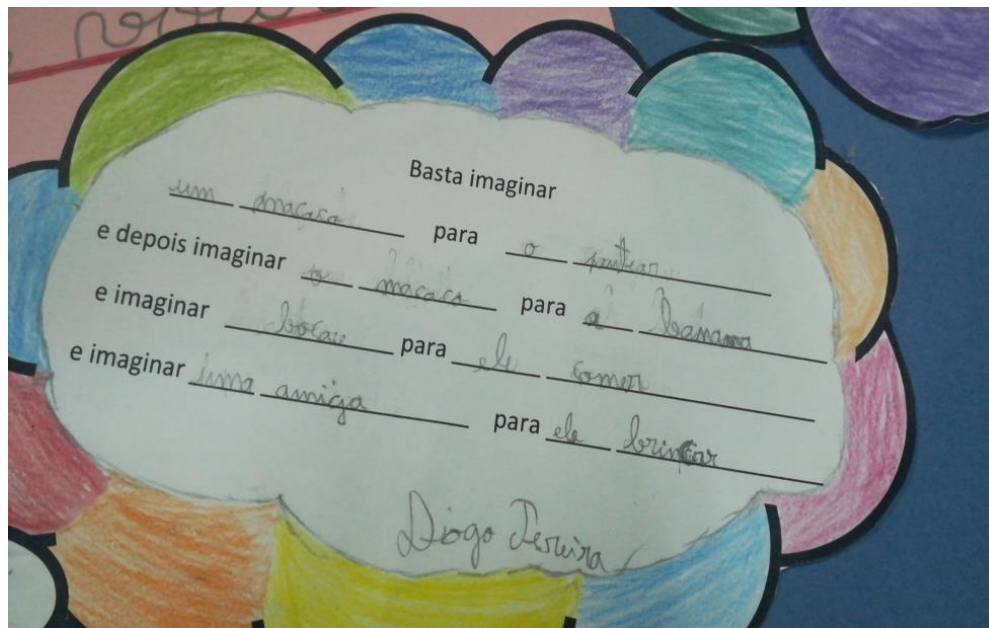
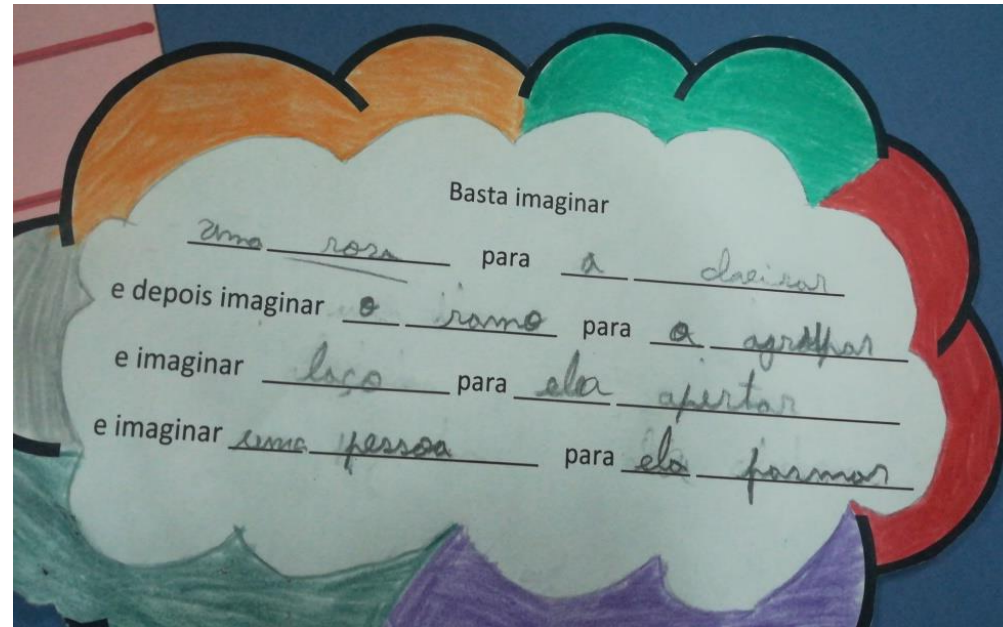


Anexo I – Cartões para atividade de leitura criativa

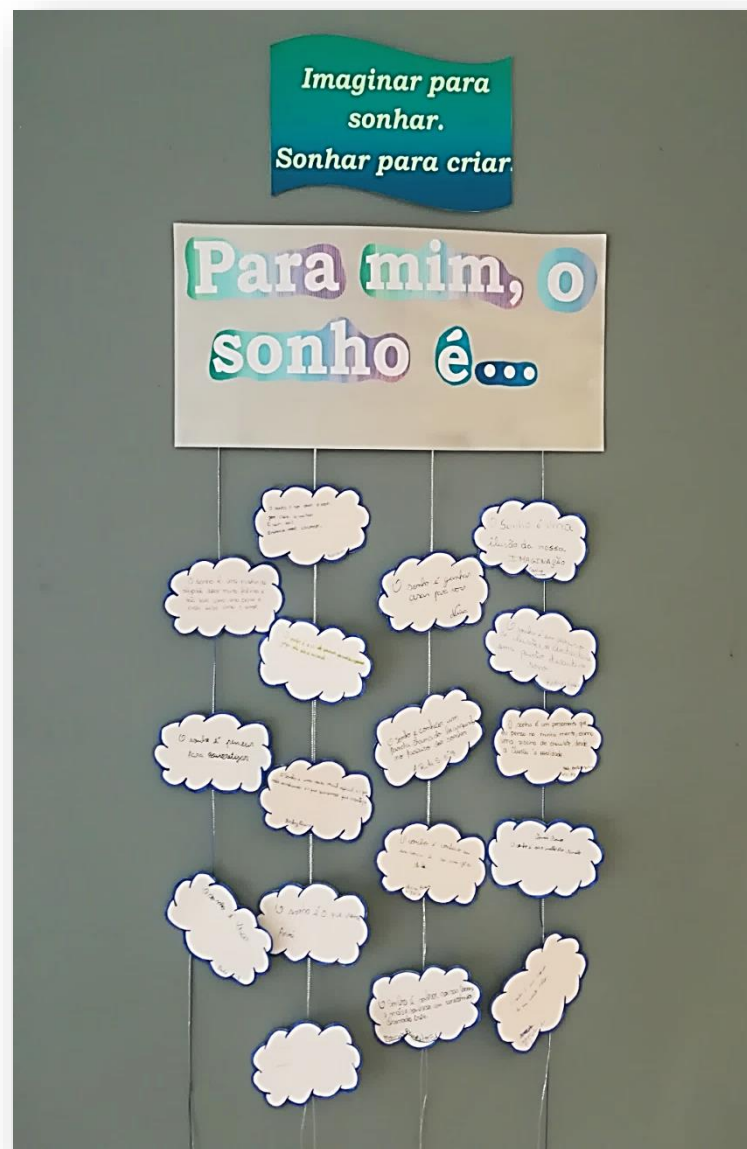


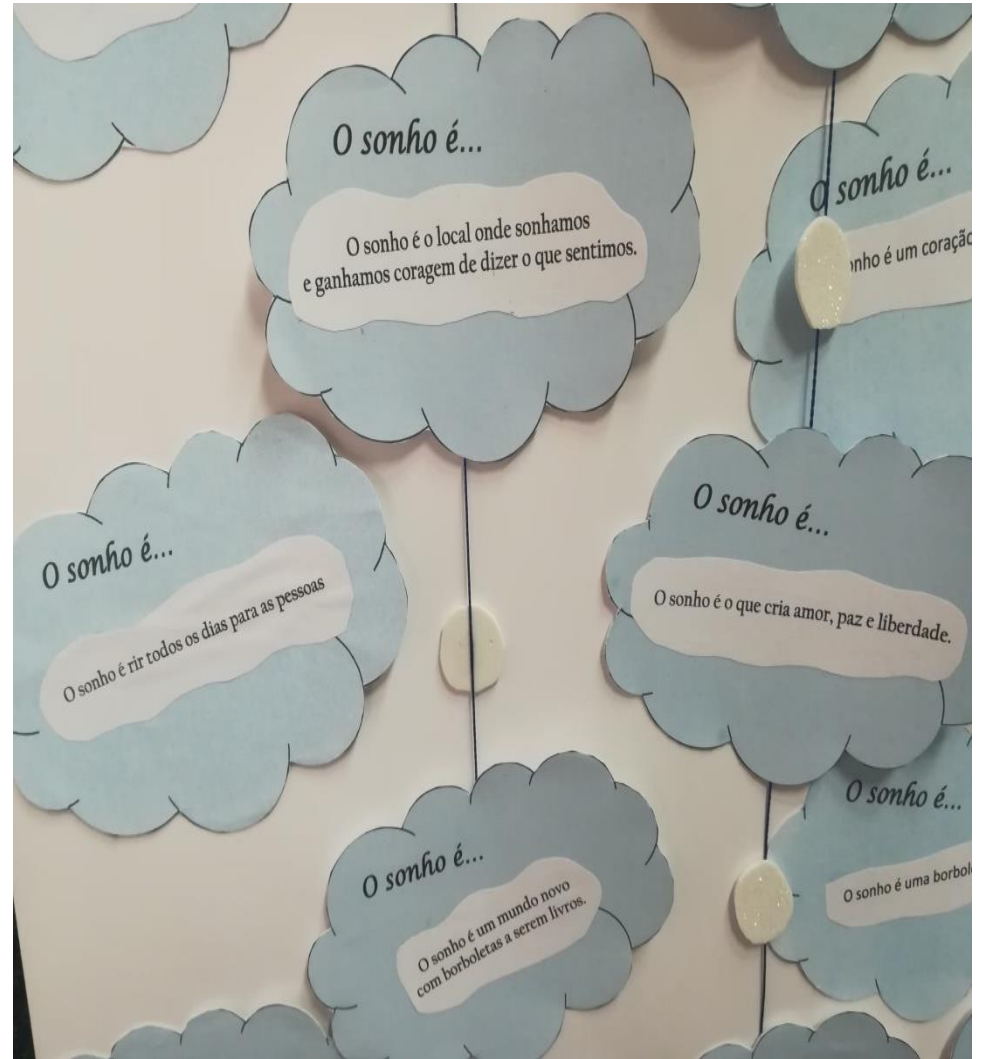
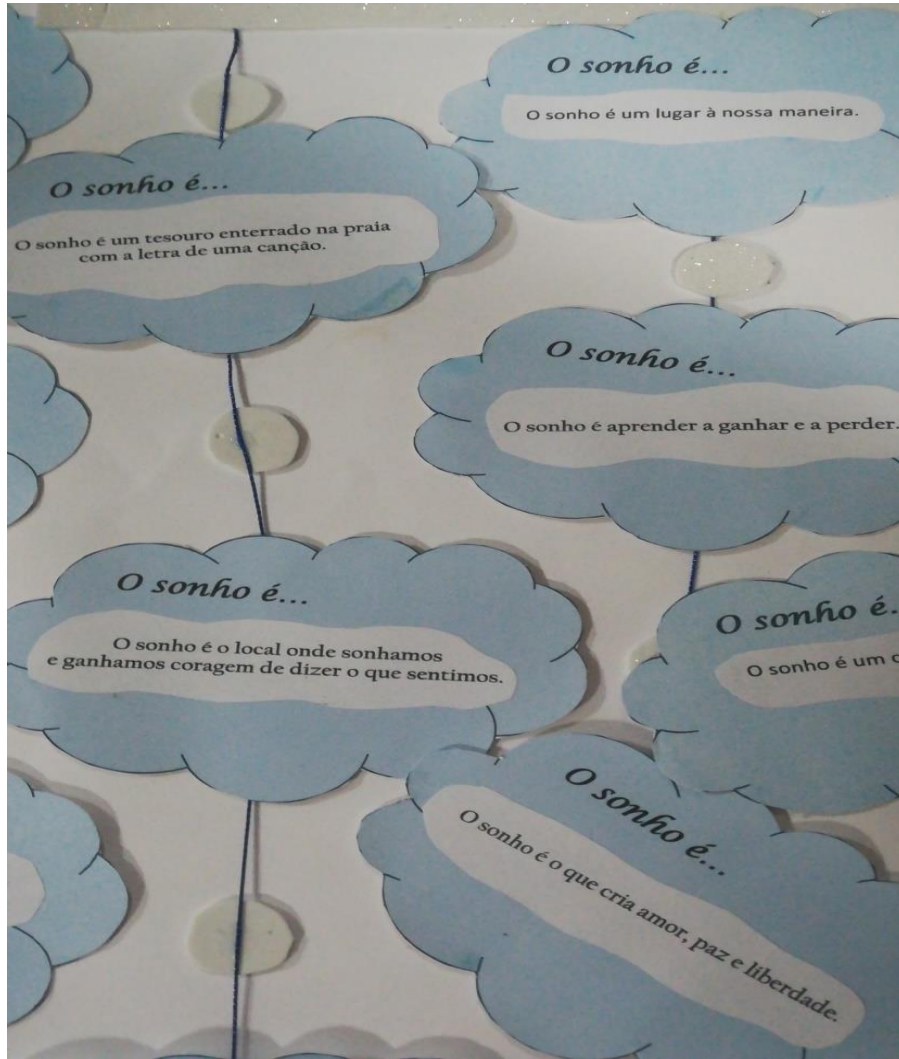
Anexo J – Quintilhas construídas pelo 4.º A – Escrita à maneira de Manuel António Pina em “Basta Imaginar”





Anexo K – Atividade de escrita criativa “Para mim, o sonho é...” - Produções de alunos





<b>Sequência didática: Estudo do Meio 1.ºCiclo “O problema dinástico”</b>	
<b>Programa</b>	
<b>4º Ano</b> <b>1º CEB</b>	<b>Estudo do Meio – 4º Ano: Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições</b>
<b>Estudo do Meio</b>	<b>Objetivos Gerais:</b> <b>2. O passado nacional</b> - 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;
<b>Tempo: 90 minutos</b>	





<p>- Painel de azulejo;</p>	<p style="text-align: center;">trono?”</p> <p>- Distribuição, por todos os alunos, de um esquema dos pretendentes ao trono após a morte de D. Fernando, em forma de genograma, que estaria incompleto (<b>anexo E</b>). Este genograma encontrava-se no quadro projetado, com o intuito de, segundo o documento anteriormente analisado, ser completado em grande grupo, através de etiquetas com nomes e símbolos que seriam associados às caixas de texto do genograma. Esta completção seria acompanhada de algumas indicações transmitidas por parte da professora:</p> <p style="text-align: center;">“ Quem era casada com D. Fernando?”</p> <p style="text-align: center;">“ Qual o nome da filha de D. Fernando?”</p> <p style="text-align: center;">“Com quem era casada a filha de D. Fernando? A que reino pertencia o marido de D. Beatriz?”</p> <p style="text-align: center;">“ D. Pedro I teve mais filhos?”</p> <p style="text-align: center;">“ Qual o nome dos seus outros filhos?”</p> <p style="text-align: center;">“ Quais os possíveis sucessores ao trono?”</p> <p>- Ao longo da construção deste esquema, e da atribuição das etiquetas com os nomes, os alunos iriam colocando os símbolos (coroas, alianças, cadeira de trono para indicar os possíveis sucessores), de acordo com o que exploraram no diálogo em grande grupo (<b>anexo F</b>).</p> <p>- Construção da legenda, em grande grupo, do genograma.</p> <p><b>“A guerra pelo trono ...”</b></p>	<p style="text-align: center;">20’</p>
-----------------------------	--	--



“Como é que foi possível vencer os inimigos com esta tática?”

“Como será que as coisas aconteceram?”

(Os alunos, um de cada vez, poderiam dirigir-se aos materiais trazidos pela professora e tentar recriar a situação da batalha, tal como a imaginavam)

**Momento de consolidação**

- Realização de um esquema síntese de toda a aula. O esquema estará incompleto, com algumas palavras-chave para ajudar os alunos na sua completação (**anexo I**);
- Discussão, em grande grupo, das informações acrescentadas nos esquemas por cada aluno;
- Os alunos deverão colar nos seus cadernos pessoais;

## Anexos

Anexo A – Estátua de D. Fernando e D. Leonor Teles

Anexo B- Panfleto alusivo à Feira Medieval de Matosinhos.



Anexo C – Reportagem “Feira Medieval de Matosinhos”

<http://expresso.sapo.pt/sociedade/2017-09-10-Feira-Medieval-de-Matosinhos-termina-recriacao-com-casamento-de-D.-Fernando-e-Leonor-Teles>

## Anexo D

*Depois da morte de El-Rei D. Fernando, (...). Os candidatos são muitos. Digamos logo de El-Rei de Castela (...)* é casado com D. Beatriz (...) por virtude de tal casamento, herdeiro dos mesmos reinos.

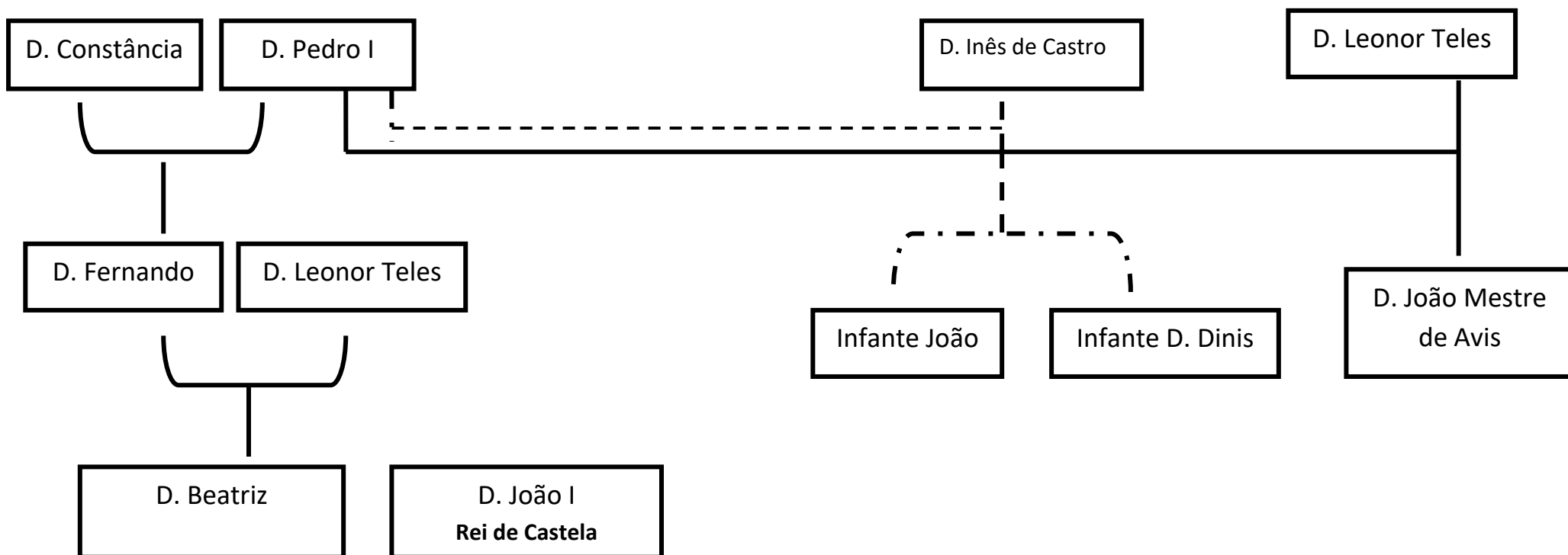
*Há os infantes D. João e D. Dinis irmãos d'El-Rei D. Fernando (...) que nenhum dos que atrás nomeei pode nem deve ter a sucessão (...).*

*E digo em resumo, (...) que entre as outras causas [o futuro do rei] deve ser de boa linhagem e de grande coragem para defender a Terra; depois, ter amor aos seus súbditos (...).*

*Todas estas condições se acham no Mestre nosso senhor, que queremos eleger está claramente visto, como todos sabeis."*

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

Anexo E- Genograma



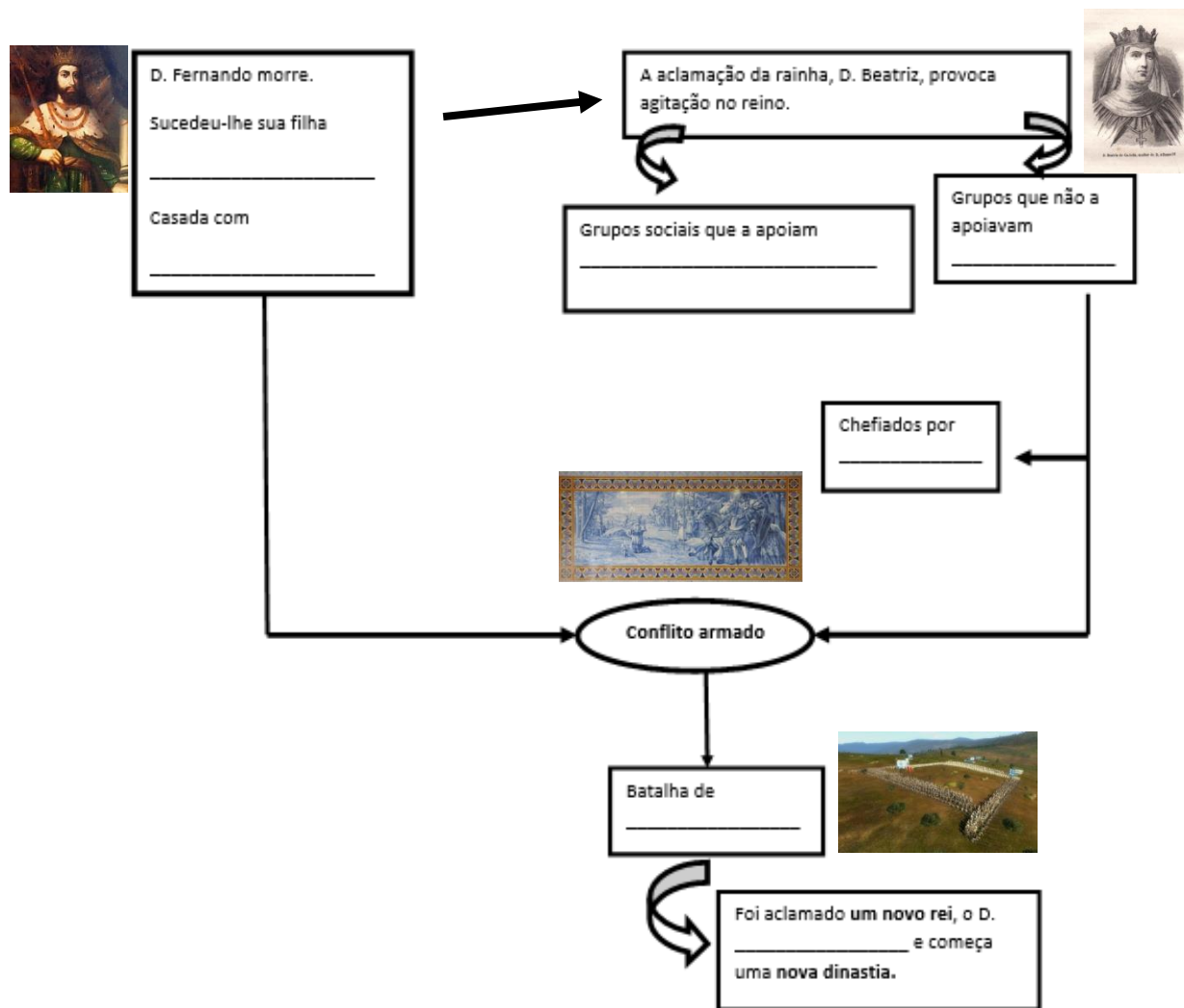
Anexo F – Símbolos para colocar junto das etiquetas.



Anexo G- Painel de azulejo alusivo à Batalha de Aljubarrota.

Anexo H- **(depois colocamos a foto da recriação)**

# Anexo I- Esquema síntese





**Sequência didática: Estudo do Meio 1.ºCiclo + Português 1.ºCiclo – “ O sonho de um homem ... “**

**Programa**

**Estudo do Meio – 4º Ano: Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições**

4º Ano  
1º CEB

**Conteúdos:**

**2. 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;
- Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal;

Estudo do  
Meio

Tempo: 90  
minutos

**Conteúdos específicos**

- A primeira dinastia;
- O povoamento do reino;

RECURSOS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	TEMPO
	<p><b>Atividade de Motivação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora escreve no quadro da sala de aula a expressão “O conquistador” com as suas letras baralhadas e juntas (Anexo A);</li> <li>- 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;</li> </ul>	

- A professora deixa em aberto, caso nenhum aluno descubra, e retoma esta atividade no final da aula;

### **Desenvolvimento da aula:**

#### **“O sonho de Afonso...”**

- 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:

- O protagonista dos acontecimentos narrados ao longo do vídeo;

- 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);

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;

- 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;

#### **“As conquistas de Afonso!”**

- 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 “*Escuta e corrige*” 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);

### **“Para além de conquistar, temos de povoar!”**

- 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):

- Quem é que a escreveu e em que altura?
  - A quem se destinava esta carta?
  - Qual a função destas cartas?
- Qual a importância que tiveram no povoamento do reino?

-Projecção de um mapa do reino de Portugal onde serão colocadas algumas questões:

- 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?

### **Momento de consolidação**

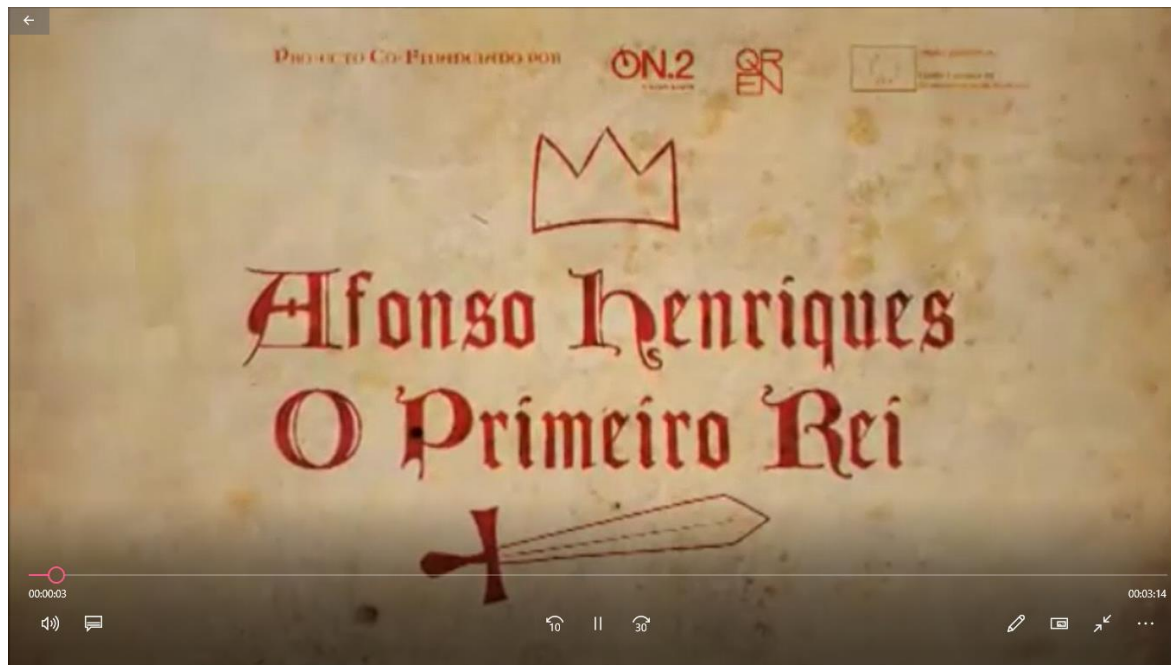
- Realização do jogo online “FlashCards” que consiste num jogo rápido de perguntas e respostas (anexo G)

Anexo A – Palavra-chave da aula – “O conquistador”

O NSCORDTAUIQO

O \_\_\_\_\_

**Anexo B- Vídeo da formação de Portugal e o início da primeira dinastia portuguesa**  
(o vídeo será enviado num anexo à parte)



**B.I**

**PROTAGONISTA** →

**DESEJO** →

**PROBLEMA E ADVERSÁRIOS** →

Problema:

Adversários:

- 
- 
- 

**CONCRETIZAÇÃO DO DESEJO** →

O que fez ...

Documentos oficiais que reconheceram e concretizaram o sonho ....

←

## Anexo D- Letra da música “Afonso Henriques” de Tozé Brito

### “Afonso Henriques”

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

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, \_\_\_\_\_  
Em que \_\_\_\_\_ se tornou

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

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

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

## Anexo E- Letra da música preenchida

### “Afonso Henriques”

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

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 F- PowerPoint

### *Povoamento do reino de Portugal*

#### *Carta de Foral*

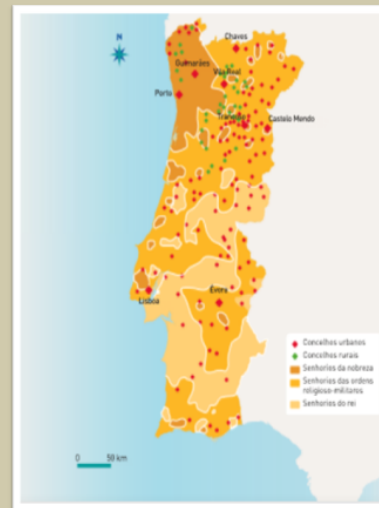
*Eu, D. Afonso, pela graça de Deus Rei de Portugal (...),  
movido pela inspiração de Deus povoei a vila de Beja. (...) os  
moradores de Beja que tenham as oficinas isentas e fornos,  
(...). Da carga de azeite ou de couros de bois (...) paguem  
meia moeda (...). Ferrreiro, sapateiro que em Beja tiver em  
casa não pague por ela imposto algum.*

*Carta de foral de Beja, passada por D. Afonso III, 1254 (adaptada)*



Depois da conquista  
de várias terras ...

**O que é necessário  
fazer?**



**Quais as medidas tomadas para atrair as  
populações a estas novas terras?**

- *Doações de terras que deviam ser  
cultivadas e protegidas do inimigo*



Doadas através de ...

**Cartas de Foral**

## Anexo G- Jogo online "FlashCards"

https://www.goconqr.com/pt-PT/p/11999841

1.º Dinastia e povoamento do reino

2 / 6

Qual o nome da batalha que D. Afonso Henriques defrontou contra a sua mãe, D. Teresa?

Remover anúncios Fechar [X]

https://www.goconqr.com/pt-PT/p/11999841

1.º Dinastia e povoamento do reino

5 / 6

Explica o que é reconhecido através do documento "Bula Manifestis Probatum".

Remover anúncios Fechar [X]

**Sequência didáctica: História 1.º (3x 90 minutos) : “A Conquista do horizonte...”**

**Programa**

4º Ano

1º CEB

**Estudo do Meio – 4º Ano: Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das instituições**

**Conteúdos:**

**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;

**Conteúdos específicos**

- Motivações e condições para a expansão marítima portuguesa;
- A conquista de Ceuta (início da Expansão);
- 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;

Estudo do Meio

Tempo: 3 x 90  
minutos

RECURSOS	ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS	TEMPO
	<p><b>Aula 1 – 1h.30min</b></p> <p><b>Atividade de Motivação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação, por parte da professora, do <b>kit de navegador</b> (envelope com enchimento) que inclui a maioria dos documentos utilizados ao longo das aulas dedicadas aos descobrimentos portugueses (Anexo A);</li> <li>- A professora questiona os alunos sobre o possível tema das próximas aulas, partindo da decoração exterior do envelope;</li> <li>- Divisão da turma em 6 grupos de 4 alunos cada e distribuição de um <b>kit de navegador</b> por cada grupo;</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <p style="text-align: center;"><b><i>“Queremos e podemos ir!”</i></b></p> <p>1. Leitura e análise em grande grupo do documento intitulado “Motivações da Sociedade Portuguesa”, de David Birmingham (Anexo B), presente em todos os <b>kit’s de navegador</b>, com o intuito de os alunos entenderem as motivações e interesses de cada grupo social na expansão portuguesa. Esta análise é orientada através de questões colocadas pela professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Em que situação estiveram os portugueses durante dois milénios?”</li> <li>- “Qual era o interesse principal dos portugueses no descobrimento e conquistas de novas terras?”</li> <li>- “Quem foi o Rei que aspirava (desejava) a expansão portuguesa?”</li> <li>- “Consideram que o povo, nesta altura, vivia em boas condições? Qual seria, então, o principal interesse do povo na conquista de novas terras?”</li> <li>- “Qual era o continente que os portugueses desejam conquistar em primeiro lugar?”</li> <li>- “Segundo o documento, o que é que este continente poderia oferecer?”</li> <li>- “De acordo com o documento qual era o “isco” que atraía a nobreza?”</li> <li>- “Se a burguesia se dedicava ao comércio e negócios, qual seria o grande interesse deste grupo social, na conquista de novas terras?”</li> </ul>	

- 1.1. Cada grupo terá de recolher do seu **kit de navegador** um documento em papel que se encontrava enrolado, preso por um fio. Junto a este rolinho, e preso com o mesmo fio, encontram-se embarcações e instrumentos de navegação desenhados em cartão grosso, sendo que, cada **kit de navegador** tem um instrumento/embarcação diferente (Anexo C). Estes objectos, presos por fios, serão utilizados numa actividade posterior relativa, apenas, às condições científicas e técnicas que os portugueses possuíam para a expansão marítima;
- 1.2. Os alunos terão de desenrolar o documento, que corresponde a um pequeno esquema-síntese relativo às motivações e condições para a expansão portuguesa (Anexo D). O objetivo será, que em grupo, os alunos preencham a parte correspondente às motivações e interesses dos grupos sociais, de acordo com as informações recolhidas no diálogo anteriormente realizado. No fim, cada grupo, através do seu porta-voz, terá de partilhar com a restante turma, o que preencheu e que informações usaram. Existiria um esquema para cada pessoa do grupo;
- 1.3. Relativamente às condições para a expansão portuguesa (geográficas e políticas) cada aluno deve retirar de dentro do seu **kit de navegador** um envelope branco de pequenas dimensões que contém, no seu interior, etiquetas com as definições e informações sobre vários instrumentos de navegação e embarcações usadas pelos portugueses (Anexo E). Cada grupo terá de descobrir e seleccionar a etiqueta que se refere ao seu instrumento/embarcação, prestando atenção aos elementos que o compõe (peças, pontos cardiais, dimensões, formatos, uso). No fim da actividade, cada grupo elege um aluno, que terá de se dirigir ao centro da sala e apresentar o instrumento/embarcação do seu grupo e a etiqueta que associaram. Os restantes elementos da turma deverão tentar ajudar o grupo caso este não tenha acertado. Ao longo das apresentações, o esquema-síntese relativo às condições científicas deverá ser preenchido por cada grupo de trabalho.
- 1.4. Relativamente às condições geográficas e políticas, a professora coloca no quadro uma imagem do mapa de Portugal e outra do mestre de Avis, Rei D. João I. Cada imagem encontra-se acompanhada de uma questão de reflexão (Anexo F):
- **Mapa de Portugal:**“Observem bem a localização de Portugal no Mundo. Será uma localização positiva para a Expansão Marítima? Porquê?”

- **Pintura de D. João I (Mestre de Avis):** “Este Rei, tal como estudamos noutras aulas, deu início a uma nova dinastia, à de Avis. Acham que a situação política de Portugal na altura era positiva (estável) ou negativa (instável)? Porquê?”

- A cada grupo é dado um tempo para discussão de ideias e para o preenchimento das partes em falta, do esquema síntese, relativas às condições geográficas e políticas;

**Consolidação:**

- Cada grupo apresenta, rapidamente, o seu esquema e todos conferem as suas respostas;

*Nota: todos os trabalhos construídos serão arquivados nos cadernos pessoais e no livro de turma “As Páginas da Nossa História”*

**Aula 2 – 1h:30min**

**Motivação:**

- Os alunos ouvem a leitura de um excerto, por parte da professora, do áudio-livro da História de Portugal (Pasta mágica).
- Diálogo, em grande grupo, sobre o que acabaram de ouvir, tentando compreender algumas ideias-chave da aula.

**Desenvolvimento:**

**“A Aventura de Ceuta”**

2. Cada grupo retira do seu **kitde navegador** uma tira colorida em cartolina que contém um excerto de um texto do livro “História de Portugal I” pertencente a uma coleção de adaptações de lendas e histórias de Portugal por Mário Neves (Anexo G). Este texto conta como se concretizou a conquista da cidade de Ceuta e o que os portugueses descobriram quando a alcançaram, contudo, a professora selecciona os pontos mais

importantes a conter nesses excertos, existindo algumas supressões;

2.1. Aleatoriamente, a professora manda cada grupo ler o excerto que se encontra no seu **kit de navegador**, em voz alta. Posteriormente, a professora dá um tempo para a turma descobrir a ordem correta dos excertos. A construção desta ordem é realizada no quadro, com a colagem das tiras em cartolina pela ordem que os alunos propuserem. No fim, a professora irá ler os vários excertos na ordem pela qual foram colocados no quadro pelos alunos, tentando verificar, com os alunos, se a ordem está correta e se faz ou não sentido;

***“O primeiro grande obstáculo!”***

1. Visualização de um vídeo relativo à passagem do Cabo Bojador por Gil Eanes em 1434 (Anexo H). Paralelamente a esta visualização, cada grupo terá consigo uma questão, sobre o conteúdo do vídeo apresentado, para a qual terá de encontrar resposta, tendo, cada grupo, de registar a resposta junto à questão. O vídeo é visualizado novamente para que todos confirmem as suas respostas. Questões:

**1. Qual é nome do cabo apresentado neste vídeo? Em que continente se situa?**

**2. O que se pensava, na altura, sobre o Cabo Bojador?**

**3. Existiu um homem que não achava que o Cabo Bojador fosse o fim do mundo. Qual era o seu nome e o que fez ele?**

**4. Em que ano se tentou passar mais uma vez a Cabo Bojador e que navegador o fez?**

**5. De que forma Gil Eanes conseguiu passar o Cabo Bojador e como é que ele provou que lá foi?**

***“A costa ocidental africana...”***

2.2. Apresentação, por parte da professora, de um mapa relativo à Expansão marítima portuguesa, onde se encontram todas as conquistas feitas ao longo da costa africana até à chegada à Índia (Anexo I). O mapa será analisado em grande grupo, segundo algumas questões orientadoras:

- “Qual é o continente que se destaca neste mapa?

- “A que se refere este mapa? Porque é que este continente se destaca?”

-“Qual foi a primeira conquista da Expansão Marítima, que estivemos a estudar anteriormente? Onde se situa Ceuta no mapa?”

-“Olhando para o mapa, qual foi o primeiro grande obstáculo que os Portugueses encontraram depois da conquista de Ceuta? Em que ano e quem conseguiu passar este cabo?”

-“Depois da passagem pelo Cabo Bojador, seguiram-se várias descobertas ao longo da costa africana! Passaram-se meses ou anos entre cada descoberta? Porque será que demoravam tanto a chegar a cada sítio?

-“Todas estas conquistas aconteceram durante o mesmo reinado?”

-“Quais foram as descobertas no tempo do Infante D. Henrique? Em que anos as descobertas durante este reinado terminaram?

-“A linha laranja corresponde a descobertas feitas em que reinado? Estas descobertas foram lideradas por quem?”

-“A partir de 1474, as descobertas realizadas aconteceram em que reinado?” Quais foram algumas dessas descobertas assinaladas neste mapa?”

-“Como se chama o local mais a sul do continente Africano pelo qual os portugueses tiveram de passar? Porque terá o nome de Cabo da Boa Esperança? Será que teve sempre este nome?”

-“Será que passar este Cabo foi fácil para os Portugueses? Porque era importante para os portugueses conseguirem passar este Cabo? (qual era o objetivo deles- Índia)

### **“Cabo das tormentas ou cabo das conquistas?”**

3. Audição da canção *“Vamos cantar! O Cabo das Tormentas”* da coleção Expresso, presente no site do Instituto Camões e projeção da sua letra (Anexo J). Exploração, em grande grupo, das informações contidas na letra da canção, tendo em conta as seguintes questões orientadoras colocadas pela professora:

- “Qual era o nome do Cabo que os marinheiros tentavam passar?”

-“Quais as adversidades encontraram quando tentavam passar este Cabo?”

- “Quais eram os sentimentos dos marinheiros quando tentavam passar este Cabo?”

- “Que nome davam os marinheiros ao Mar e aos perigos do Mar?”

- “Em que reinado as expedições portuguesas conseguiram ultrapassar o Cabo das Tormentas?”

- “Se fossem um marinheiro o que acham que iriam sentir quando fossem navegar pelo mar fora, sem saberem o que poderiam encontrar?”

- indicação por parte da professora do nome do navegador que conseguiu este feito: Bartolomeu Dias.

### **Consolidação:**

- Distribuição do mapa analisado ao longo da aula, com algumas supressões (Anexo L). Os mapas encontram-se dentro do **Kit de Navegadore**, embora exista um mapa para cada aluno do grupo, o exercício será realizado através da troca de ideias entre os elementos dos grupos. Os mapas serão colados nos cadernos individuais e um exemplar será arquivado no livro de turma “As Páginas da Nossa História”.

### **Aula 3 – 1h:30min**

#### **Motivação:**

- A professora coloca sons característicos da Índia e do Brasil (Anexo M), questionando os alunos sobre que locais seriam alvo de descoberta e conquista pelos navegadores portugueses, depois da passagem do Cabo das Tormentas;

#### **Desenvolvimento:**

***“Já passamos o Cabo das Tormentas. Agora viajaremos para a Índia!”***

1. A professora analisa, em grande grupo, o mapa presente na página 49 do manual de Estudo do Meio dos alunos (Anexo N), colocando as seguintes questões:

- “Quais são os 3 continentes que esse mapa nos mostra?”

- “A que correspondem as linhas azuis, vermelhas e laranjas presentes no mapa”

-“Qual é o ponto de partida de todas as linhas? E os pontos de chegada de cada uma delas?”

-“ Quem navegou pelas três rotas assinaladas no mapa?”

- “Que viagem o navegador Bartolomeu Dias fez e que riquezas obteve da sua viagem?”

-“O que permitiu os portugueses descobrir, após a viagem de Bartolomeu Dias?”

-“ Que viagem o navegador Vasco da Gama fez e que riquezas obteve da sua viagem?”

-“Que viagem o navegador Pedro Álvares Cabral fez e que riquezas obteve da sua viagem?”

-“Recordando tudo o que já estudamos até agora sobre a expansão marítima portuguesa, qual a ordem pela qual essas viagens aconteceram?”

***“As riquezas da Índia e do Brasil que hoje são nossas também!”***

2. Apresentação de uma caixa em forma de “baú” intitulada “O Baú dos tesouros”, levada pela professora para a aula (Anexo O). Dentro desta caixa encontram-se vários produtos que os portugueses descobriram na Índia e no Brasil e trouxeram para Portugal (*Índia: pimenta, noz-moscada, cravo, outras especiarias e seda/ Brasil: pau-brasil, açúcar, tabaco, cacau, algodão, ouro, prata e diamantes*). 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 grande grupo e ocorreria de acordo com algumas questões orientadoras:

- “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”

2.1. Apresentação de um mapa (tamanho A3), semelhante ao mapa explorado no exercício 1 (Anexo P). Os alunos terão de assinalar as rotas marítimas para a Índia e para o Brasil utilizando fios de lã de cores diferentes que serão colados no mapa. Além disso, os alunos terão de colar algumas imagens dos produtos do exercício anterior, que se encontram nos **kit's de navegador**, no mapa e no sítio correto. Este mapa será arquivado no livro de turma "As Páginas da Nossa História";

**Consolidação:**

- Exercício de ordenamento dos principais factos e acontecimentos ligados à Expansão marítima portuguesa. Cada grupo, dentro do seu **Kit de navegador**, tem um último material a utilizar. Estarão distribuídas pelos kit's, tiras de papel com pequenas frases/parágrafos sobre a Expansão portuguesa, que os alunos, através da comunicação entre grupos, deverão conseguir ordenar consoante a ordem correta dos factos (Anexo Q).
- À medida que a turma vai descobrindo a ordem das tiras, deverá colá-las numa cartolina A4 (uma apenas) dando-lhe, por mim, um título para esse documento.

**Anexos**

**Anexo A – Kit de Navegador  
imagens alusivas aos Descobrimentos**



**(decorados, no exterior, com  
Portugueses)**



### **Motivações da sociedade portuguesa**

Depois de terem sido sujeitos a dois milénios de colonização pelos Fenícios, pelos Romanos e pelos Muçulmanos (...), os Portugueses embarcaram na sua própria carreira de expansão territorial e de colonização.

(...) A dinastia de Avis aspirava a atravessar o estreito de Gibraltar e conquistar o continente africano (...). O isco eram terras que atraíam tanto a nobreza do Norte de Portugal como os cavaleiros das ordens militares do sul. (...) O Norte de África, outrora celeiro de Roma, parecia oferecer grandes planícies onde se poderia cultivar o trigo em abundância (...).

Birmingham, D. (1998). História de Portugal, uma perspectiva mundial. Lisboa: Terramar.

Anexo C– Imagens dos instrumentos ( colados em cartolina e presos ao fio)



**Anexo D** – Esquema das motivações portuguesas para a expansão marítima

Clero:

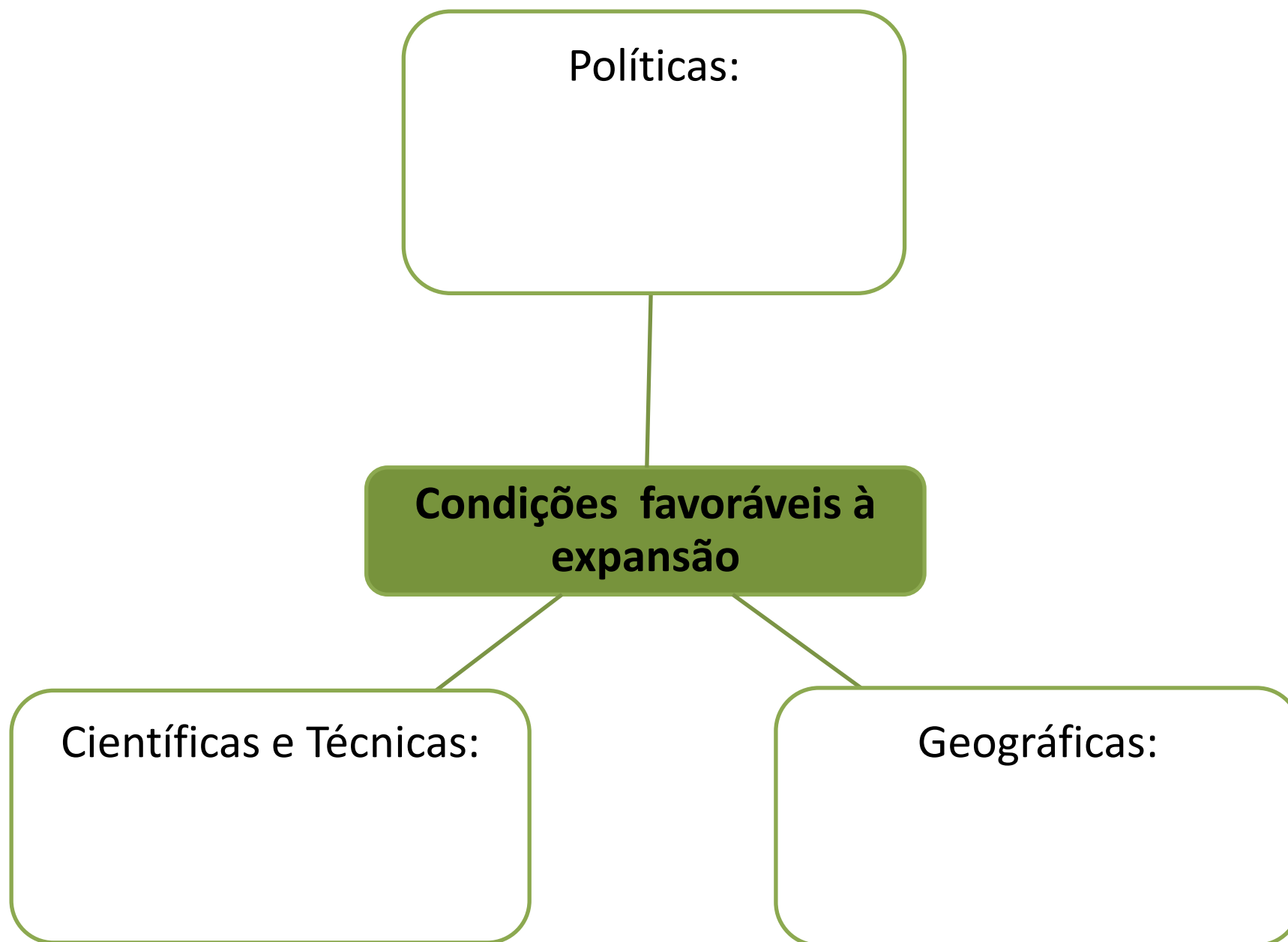
Burguesia:

**Motivações para a  
expansão**

Povo:

Nobreza:

**Anexo D** – Esquema das condições portuguesas para a expansão marítima



**Anexo E** –Etiquetas com a definição de cada instrumento de navegação

**Caravela:** Embarcação de grande mobilidade, com velas triangulares que permitiam a navegação mesmo quando os ventos não eram favoráveis.

**Nau:** Embarcação de grande porte. As suas dimensões tornaram-na mais segura e permitia o transporte de grandes quantidades de produtos.

**Bússola:** Invento chinês que permite determinar a direção através da indicação do norte.

**Astrolábio:** Instrumento que mede a altura dos astros em relação ao horizonte, para calcular as distâncias.

**Quadrante:** Instrumento que permitia determinar a distância entre o ponto de partida e o lugar onde a embarcação se encontrava, cujo o cálculo se baseava na altura da Estrela Polar. Tem a forma de um quarto de círculo, marcando dos 0º aos 90º.

**Carta de marear:** Carta náutica ou carta de marear é uma representação cartográfica de uma área de navegação. Pode conter as regiões costeiras, detalhes do relevo da costa e do relevo aquático e outras informações.

**Anexo F –Mapa de Portugal e Imagem de D. João I + Questões dirigidas a cada elemento.**



**Questão: Este Rei, tal como estudamos noutras aulas, deu início a uma nova dinastia, à de Avis. Achem que a situação política de Portugal na altura era positiva (estável) ou negativa (instável)? Porquê?**

**Questão: “Observem bem a localização de Portugal no Mundo. Será uma localização positiva para a Expansão Marítima? Porquê?”**

**Anexo G** - Tiras de cartolina, impressas em tamanho grande, com um excerto de um texto do livro “História de Portugal I” pertencente a uma coleção de adaptações de lendas e histórias de Portugal por Mário Neves (com supressão de algumas frases pela docente)

D. João I queria armar cavaleiros os seus filhos mais velhos, D. Duarte, D. Pedro e D. Henrique. Os infantes achavam que este ato teria de ser realizado com uma guerra a sério, e propuseram ao Rei que se tentasse a conquista de Ceuta, uma cidade rica do Norte de África (...).

*Excerto de “História de Portugal I” - Adaptações de lendas e histórias de Portugal por Mário Neves*

D. João I concordou e foi planeado um ataque surpresa. Mandou dois embaixadores à Sicília pedir a mão da rainha para o infante D. Pedro. Eles passaram por Ceuta, espiaram, e recolheram todas as informações úteis para um ataque bem-sucedido. Quando regressaram, dispuseram numa sala do palácio uma caixa de areia, pedras de diferentes tamanhos, favas secas, raminhos e outras pequenas peças e reproduziram no chão a disposição do terreno em Ceuta (...). O Rei, os infantes e D. Nuno Álvares Pereira estudaram o ataque à cidade.

*Excerto de “História de Portugal I” - Adaptações de lendas e histórias de Portugal por Mário Neves*

A armada zarpuu e na noite de 20 para 21 de Agosto, estava à frente da cidade. Os mouros ficaram estupefactos, e viram logo que seria muito difícil resistir. No dia seguinte, os portugueses desembarcaram e levaram de vencida os defensores, perseguindo-os pelas estreitas e tortuosas ruas da cidade. Ceuta estava conquistada! Dois dias depois (...) o rei armou cavaleiros os três infantes, D. Duarte, D. Pedro e D. Henrique (...).

Em Ceuta os portugueses não encontraram nem tanto ouro nem tantas riquezas como esperavam, mas encontraram uma coisa valiosa que procuravam (...): informação. É que Ceuta fora sempre um terminal das rotas de caravanas de camelos e de cavalos, que traziam as mercadorias das mais longínquas paragens do Oriente e de África.

De Ceuta, as mercadorias passavam à Península Ibérica e a outros países europeus. Estes percursos demoravam meses e meses a serem percorridos (...). Arriscavam-se em viagens aventureiras, sujeitas a muitos perigos. Os produtos eram vendidos várias vezes, a preços cada vez mais altos, até completarem a viagem.

(...) Interessaram-se pelo assunto, em especial, o Infante D. Pedro e o Infante D. Henrique. Estava dado o mote para a grande aventura marítima dos portugueses, até ao outro lado do mundo. D. Pedro (...) colheu mais e mais conhecimentos. D. Henrique nunca participou em pessoa nas navegações, mas inspirou-as e impulsionou-as de forma persistente e metódica. E o mundo nunca mais foi o mesmo!

## **Anexo H – Vídeo relativo à passagem do Cabo Bojador**

Anexo I – Mapa – As viagens marítimas portuguesas ao longo da costa africana (com alguns acrescentos por parte da docente)



**Anexo J** –Letra da canção “Vamos Cantar! O Cabo das Tormentas” da coleção expresso, presente no site Instituto Camões

# Vamos Cantar!

## O Cabo das Tormentas

### Refrão

- Sopram ventos!
- Crescem ondas...
- Furiosas!
- Um horror!...
- O mar alto está zangado...
- Mete medo!
- Que pavor!...
- Marinheiros, não desistam!
- Para vencer a tempestade,  
É preciso olhar em frente!
- E ter força de vontade!

### Marinheiros

- Vamos, vamos, marinheiros!
- Não podemos descansar...
- Se o mar alto mete medo,  
Nós temos que aguentar!
- Que terrível tempestade!
- O mundo vai acabar,  
E nós nesta caravela...
- Não queremos naufragar!

### Bartolomeu Dias

- Recolher todas as velas!
- Esticar cordas! Resistir!

### Marinheiros

- Pensar bem no nosso rei!
- Não podemos desistir!

### Refrão

### Marinheiros

- Que mancha enorme é aquela?
- Parece mesmo um gigante...
- Deve ser o Adamastor,  
Que mostrengo arrepiante!

### Adamastor

- Onde é que julgam que vão?
- Este mar é o meu mundo!

### Marinheiros

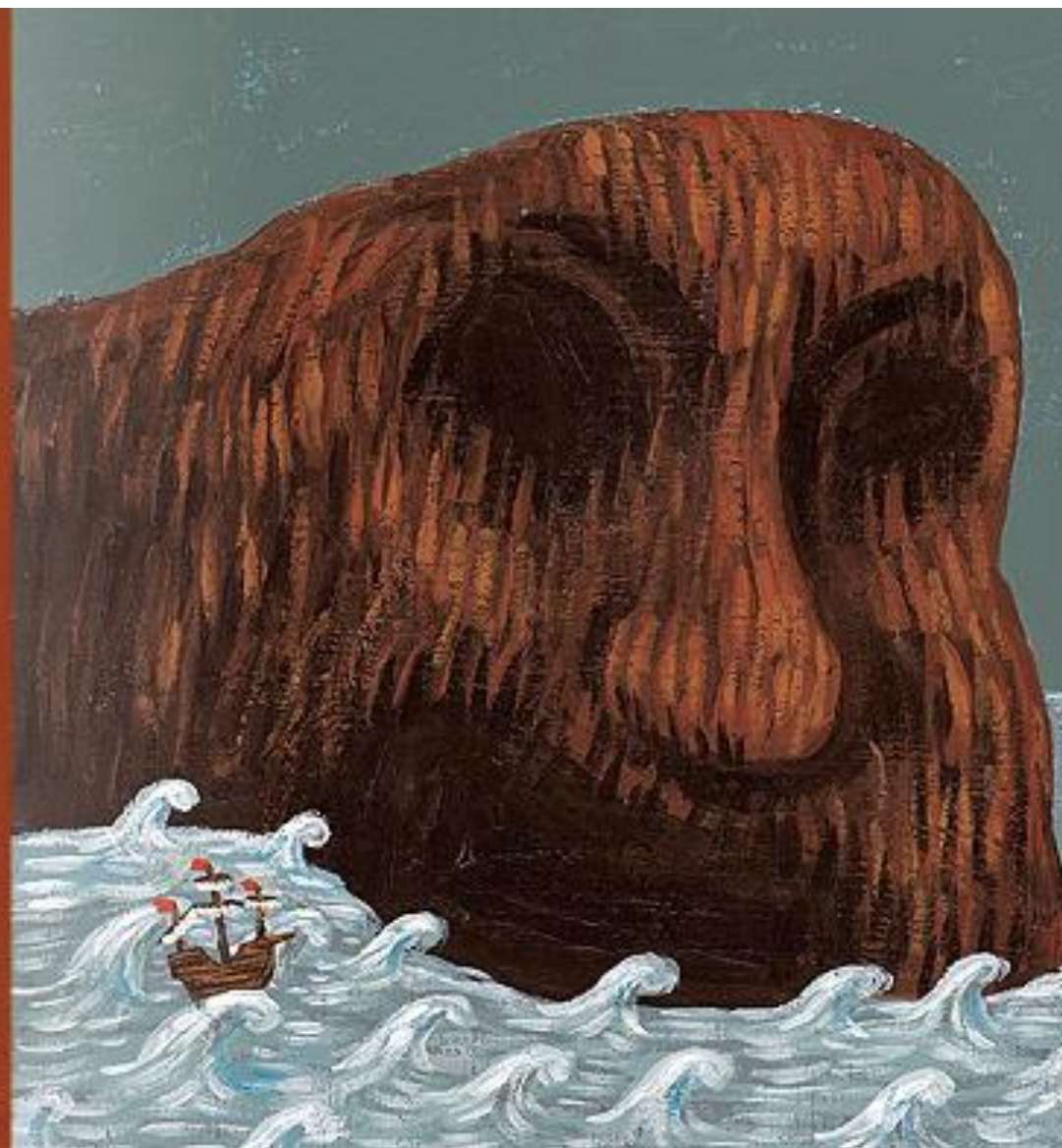
- Vamos passar este cabo,  
Por El-Rei D. João II!

### Refrão

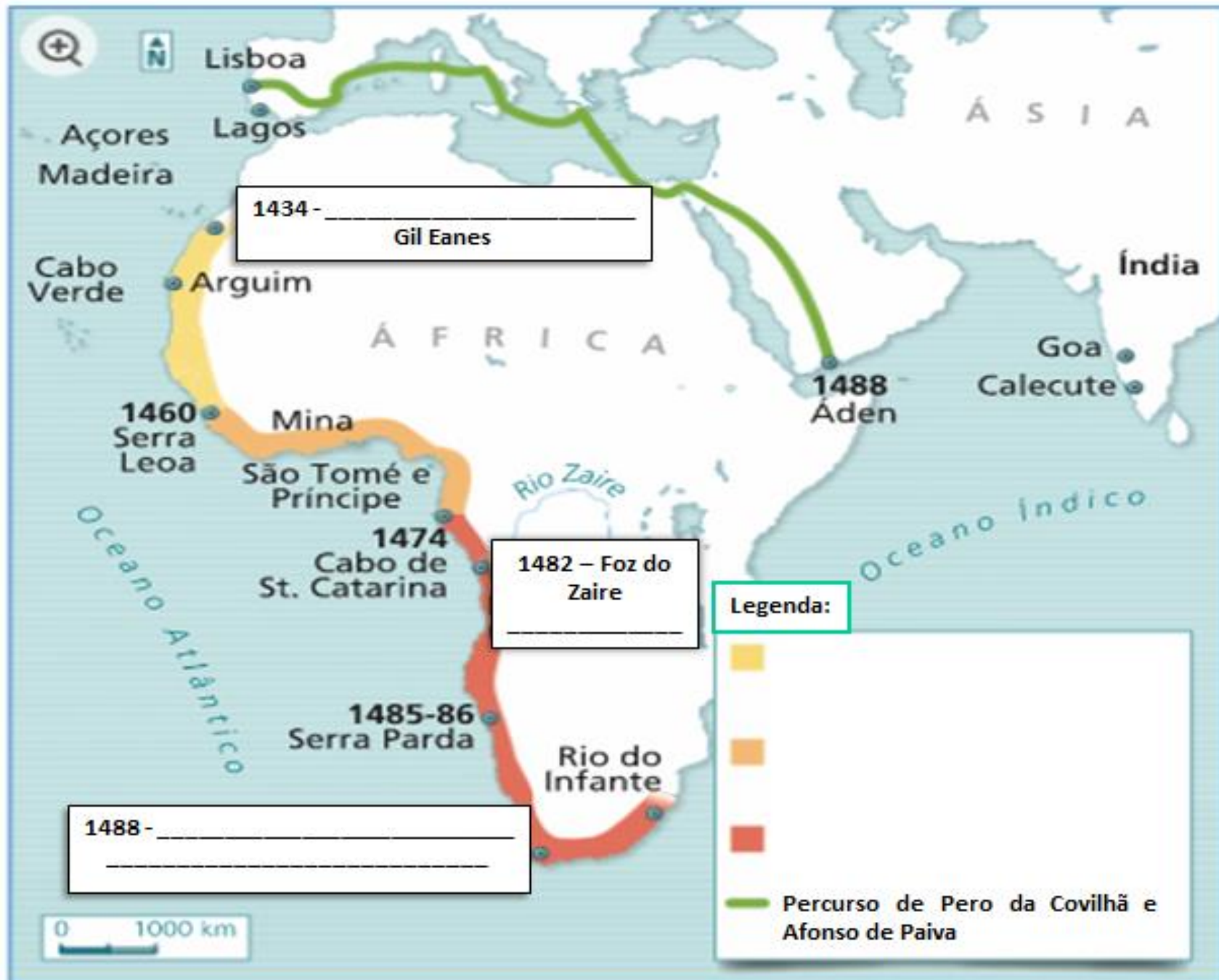
### Marinheiros

- Parecem estar a acalmar  
Essas ondas violentas...
- E a verdade é que passamos  
Este Cabo das Tormentas!

### Refrão



Anexo L – Mapa com lacunas



**Anexo M** – Sons e músicas característicos do Brasil e da Índia

**Brasil :** <https://www.youtube.com/watch?v=DpN0z47hYjQ>

**Índia:** <https://www.youtube.com/watch?v=9Am1iq5a9D8>



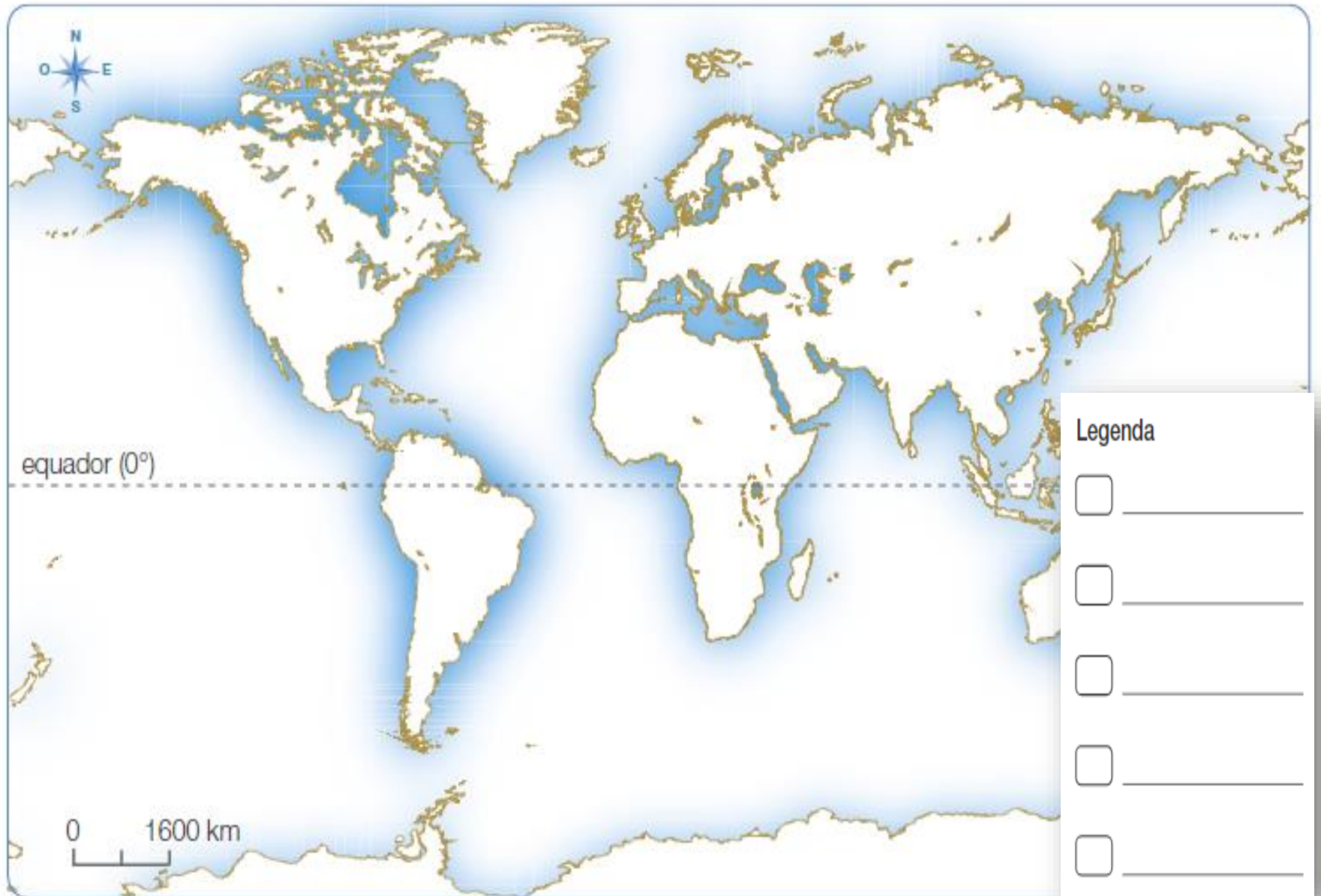
As viagens marítimas e as riquezas obtidas nas regiões descobertas

**Anexo O** –Baú que a professora leva para a sala (exemplo) + imagens das especiarias e produtos para colagem no mapa final





**Anexo P** – Mapa para assinalar as rotas e o comércio triângulo (impresso em A3)



Os portugueses tinham diversas motivações e condições que conduziram ao início da Expansão marítima. Os vários grupos sociais tinham todos interesses que esta expansão se realizasse, nomeadamente, o clero que desejava espalhar a fé cristã. Existiam diversas condições positivas que os portugueses detinham e que ajudaram bastante à concretização do desejo de se expandirem: condições políticas, geográficas e científicas.

Um dos grandes impulsionadores dos Descobrimentos portugueses foi o Infante D. Henrique, filho de D. João I, que reuniu pilotos, cartógrafos, marinheiros e navegadores de diversas nacionalidades. A Expansão portuguesa começou com a conquista de Ceuta em 1415, que era um importante ponto comercial.

Após a conquista de Ceuta seguiram-se outras conquistas ao longo da costa africana: descoberta do Cabo Bojador por Gil Eanes em 1434, Cabo Verde em 1444, Guiné-Bissau em 1445 por Nuno Tristão, Serra Leoa por Pedro de Sintra em 1460, São Jorge da Mina em 1482, Foz do Rio Zaire por Diogo Cão em 1483 e, finalmente, no extremo norte de África, a dobragem do Cabo da Boa Esperança por Bartolomeu Dias no ano de 1488.

O grande objetivo dos portugueses era chegar à Índia por mar (Goa), para se apropriarem dos produtos que este local podia oferecer, tais como, especiarias diversas, sedas e outros produtos. Foi no reinado de D. Manuel I que os portugueses conseguiram chegar à Índia em 1498, com a expedição comandada por Vasco da Gama.

Numa das viagens de Pedro Álvares Cabral à Índia, em 1500, descobriu-se o Brasil que, na altura, foi denominado por “Porto Seguro”. Do Brasil os portugueses começaram a trazer vários produtos, que hoje em dia fazem parte do nosso dia-a-dia, tais como: pau-brasil, açúcar, tabaco, cacau, algodão, prata, diamantes e ouro.

Nos séculos XV e XVI, Portugal deu a conhecer ao mundo novos territórios, novos povos e novos produtos. A Expansão portuguesa permitiu, também, alargar o território e divulgar a cultura e religião do nosso país.

GRELHA DE AVALIAÇÃO:

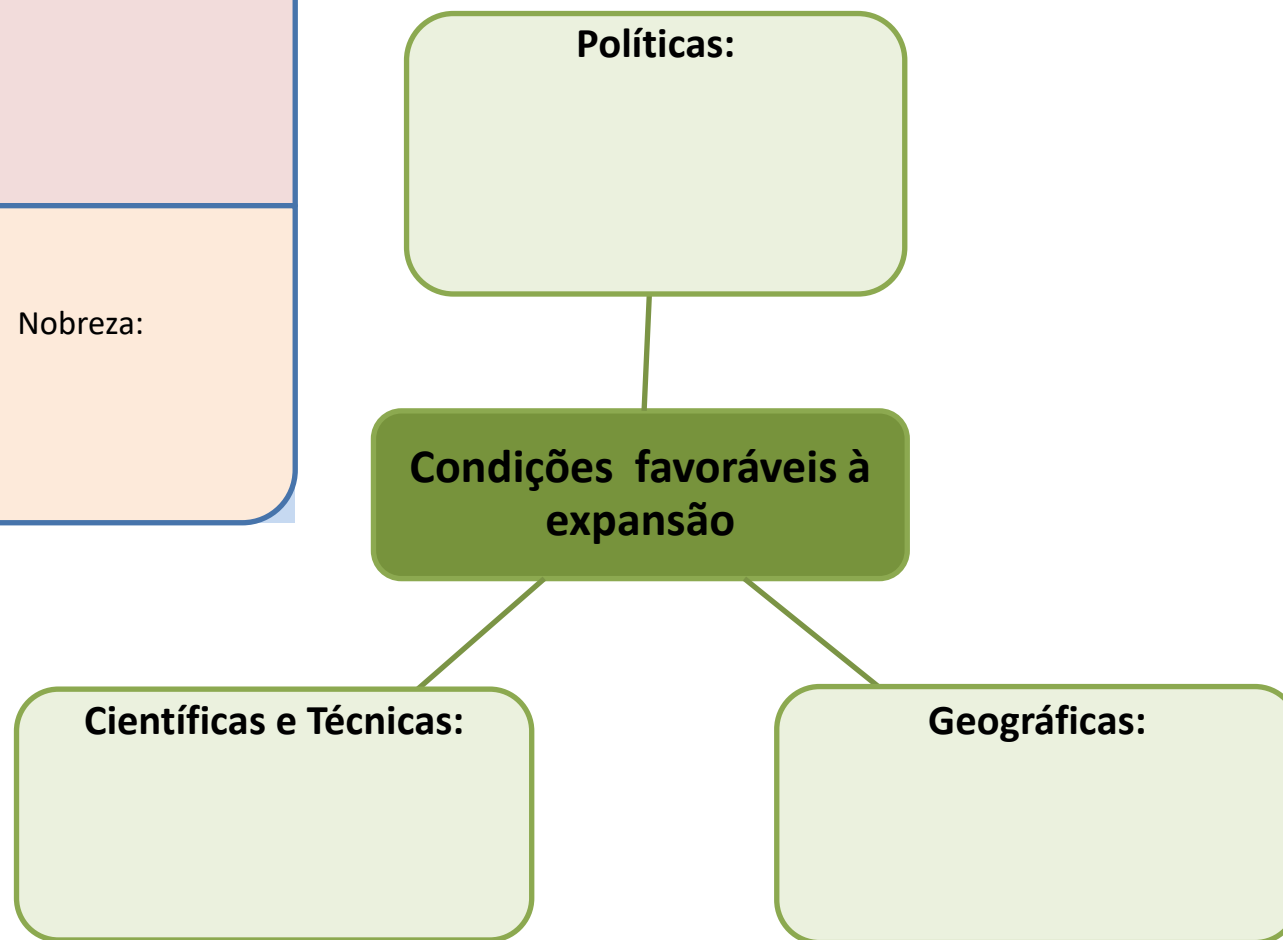
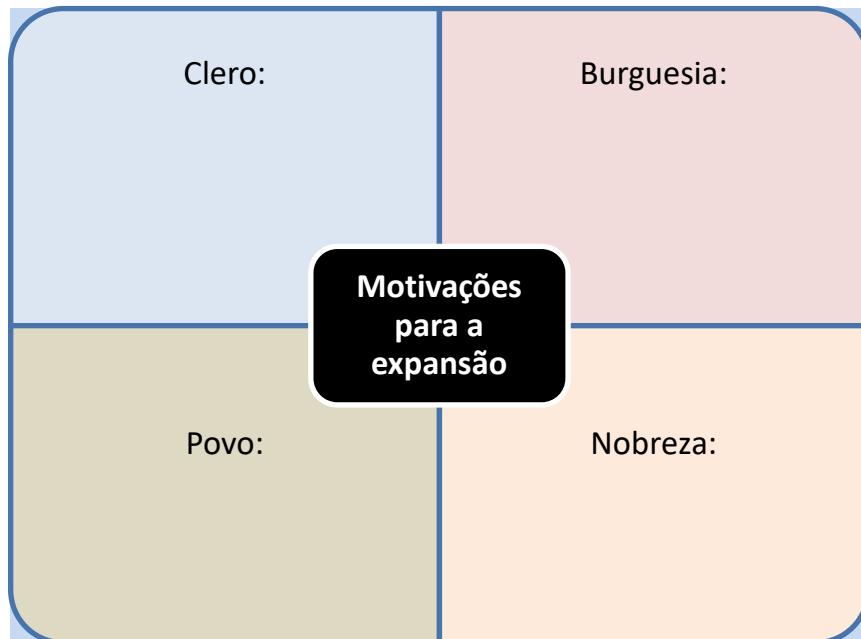
Nomes dos alunos	Saber				Saber-ser		
	Identifica as motivações e condições dos portugueses para a concretização da Expansão Marítima	Identifica as principais etapas da Expansão, os seus intervenientes e conquistas	Identifica e reconhece alguns produtos provenientes da Expansão marítima, no seu dia-a-dia	Analisa, seleciona e interpreta informações presentes em diversas fontes (mapa, documentos escritos, vídeos, músicas ...)	Argumenta e demonstra espírito crítico	Trabalha e coopera em grupo	Participa e mostra-se atento e ativo




Anexo O – Kit de navegador – Material didático





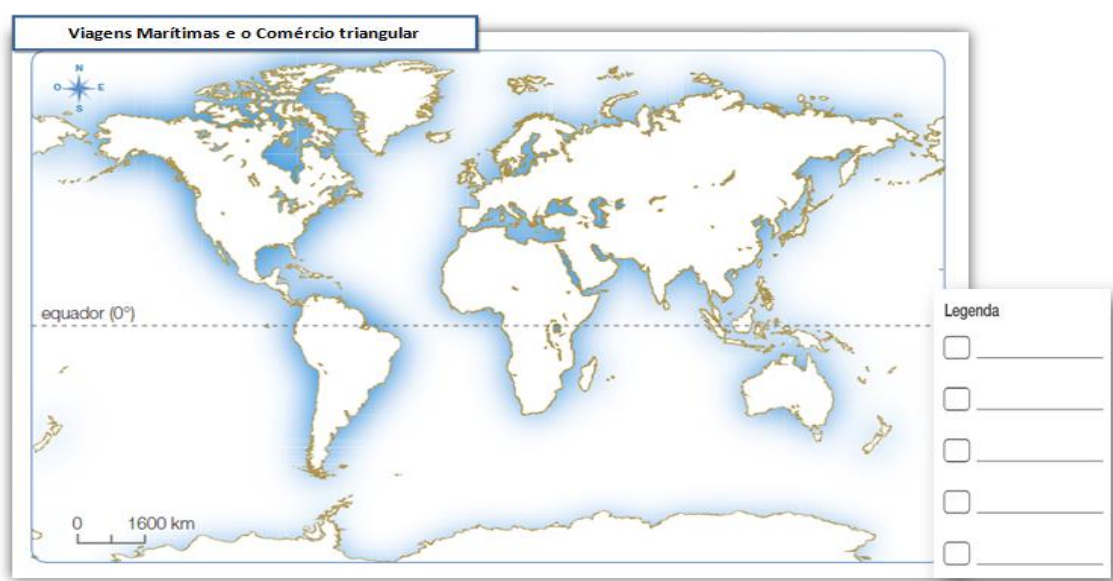


### Motivações da sociedade portuguesa

Depois de terem sido sujeitos a dois milénios de colonização pelos Fenícios, pelos Romanos e pelos Muçulmanos (...), os Portugueses embarcaram na sua própria carreira de expansão territorial e de colonização.

(...) A dinastia de Avis aspirava a atravessar o estreito de Gibraltar e conquistar o continente africano (...). O isico eram terras que atraíam tanto a nobreza do Norte de Portugal como os cavaleiros das ordens militares do sul. (...) O Norte de África, outrora celeiro de Roma, parecia oferecer grandes planícies onde se poderia cultivar o trigo em abundância (...).

Birmingham, D., (1998). História de Portugal, uma perspectiva mundial. Lisboa: Terramar.



rso de Pero da Covilhã e o de Paiva

Sequência didática: “À descoberta da Sociedade Medieval”	
Metas Curriculares	
5º Ano 2º CEB	<b><u>Domínio</u></b> Portugal do século XIII ao século XVII
História e Geografia de Portugal	<b><u>Subdomínio</u></b> Portugal nos séculos XIII e XIV
Tempo: 50'+50' minutos	<b><u>Objetivo geral</u></b> 2) Conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV
	<b><u>Descritores</u></b> 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><b>Aula 2 – 50 minutos</b></p> <p><b>1. <u>Atividade de Motivação</u></b></p> <p>1.1. Projeção de um excerto pertencente às “Ordenações Afonsinas”, com as suas palavras baralhadas. A turma terá de organizar as palavras e descobrir o que ali se encontra escrito. Posteriormente, a professora revela o excerto ordenado e inicia um pequeno diálogo sobre o mesmo (<b>Anexo A</b>).</p> <p><b>2. <u>Desenvolvimento da aula</u></b></p> <p style="text-align: center;"><b>“A função de um nobre!”</b></p> <p>2.1. Leitura e análise de um excerto do documento “O melhor cavaleiro do mundo” de Georges Duby (Anexo B), que explica como era a educação de um cavaleiro nobre desde tenra idade. A análise do documento segue os seguintes tópicos:</p> <p style="text-align: center;">-“Ao fim de que idade eram, normalmente, afastados da família? Para quê?”</p> <p style="text-align: center;">-“Porque dirá o autor “transferência muito brusca para um outro mundo”? Que outro mundo é este?”</p> <p style="text-align: center;">-“O rapazes integravam-se em que grupos?”</p> <p style="text-align: center;">-“A fase da preparatória durava quanto tempo? E era preparatória de quê ou para quê?/ Para que servia esta fase?”</p> <p style="text-align: center;">-“Qual o ritual que se fazia antes de receberem as armas?”</p> <p style="text-align: center;">-“Qual era, então, a principal função de um nobre ao longo da sua vida, visto que aprendia desde muito cedo a “arte da guerra “?”</p> <p>2.2. Os alunos teriam de associar algumas das etiquetas, expostas no quadro, ao espaço ocupado pela Nobreza na pirâmide da Sociedade Medieval (<b>Anexo C</b>);</p>	<p>5’</p> <p>10’</p>

	<p style="text-align: center;"><b>“Em tempos de paz, o que faziam nos nobres?!”</b></p> <p><b>2.3.</b> A professora estagiária projeta uma pequena cena de um filme onde se pode ver a representação de um torneio nobre (<b>Anexo D</b>). A professora coloca algumas questões orientadoras:</p> <p style="text-align: center;"><b>-“Em que atividade/ação se centra esta pequena cena?”</b></p> <p style="text-align: center;"><b>-“A que grupo social pertencerão os protagonistas desta cena? Que elementos os identificam?”</b></p> <p style="text-align: center;"><b>-“Quem está a assistir a este torneio?”</b></p> <p style="text-align: center;"><b>-“Para que serviriam estes torneios? Porque seria importante para o Rei assistir a esta atividade?”</b></p> <p style="text-align: center;"><b>-“A que outras atividades se dedicavam os membros da Nobreza?”</b></p> <p><b>2.4.</b> A professora estagiária projeta várias imagens de época (<b>Anexo E</b>) relativas a outras atividades praticadas pela Nobreza: caçadas, guerra, investiduras, banquetes, entre outras. Estas imagens seriam analisadas à vez, pelos alunos, oralmente, com a ajuda da professora, segundo algumas questões de orientação ao diálogo:</p> <p style="text-align: center;"><b>-“Que acções/actividades estão presentes nas imagens? E em que locais ocorrem?”</b></p> <p style="text-align: center;"><b>-“Que adereços/instrumentos estão presentes nas imagens e que permitem identificar o grupo social representado?”</b></p> <p style="text-align: center;"><b>-“Através do vestuário conseguimos distinguir o modo de vida deste grupo social? Que elementos destacam?”</b></p> <p><b>2.5.</b> Os alunos teriam de associar algumas das etiquetas, expostas no quadro, ao espaço ocupado pela Nobreza na pirâmide da Sociedade Medieval (<b>Anexo F</b>);</p>	<p style="text-align: center;">10'</p> <p style="text-align: center;">7'</p> <p style="text-align: center;">15'</p>
--	---	---

**2.6.** Apresentação de um PowerPoint com imagens e locuções, por parte da professora, relativo aos domínios senhoriais e à sua composição, aos privilégios e às obrigações da Nobreza e do Povo. Antes de se iniciar a apresentação, a professora distribui por cada par de alunos uma etiqueta que eles retiram à sorte de um saco (**Anexo G**). Em cada etiqueta encontra-se uma questão à qual, o par, terá de responder, com base no que vêem e ouvem durante a apresentação. A apresentação seria passada novamente, caso fosse necessário. Por fim, cada par terá de ler em voz alta a questão que retirou e a resposta dada. A turma teria de se pronunciar sobre as respostas de cada par, corrigindo-as oralmente. Nas etiquetas, encontram-se as seguintes questões:

- 1. A Nobreza era um grupo social apoiado e protegido pelo Rei. Por que razão?**
- 2. Que elementos determinavam o grupo social a que se pertencia?**
- 3. Que privilégios pertenciam à Nobreza?**
- 4. Quais eram as obrigações da Nobreza?**
- 5. Que grupos sociais eram privilegiados e quem não o era? Qual era o grupo social mais numeroso?**
- 6. Quais eram as obrigações e privilégios do povo?**
- 7. O que era senhorios? Que nome tinham os senhorios pertencentes à Nobreza, ao Clero e ao Rei?**
- 8. A que correspondiam as reservas? O que se situava nas reservas?**
- 9. A que correspondiam os casais? Como eram explorados?**
- 10. Os domínios senhoriais, além das reservas e dos casais, eram compostos por outros elementos. Quais?**
- 11. Quais eram as obrigações dos camponeses?**

**2.7.** Os alunos deverão associar algumas das etiquetas, expostas no quadro, ao espaço ocupado pela Nobreza na pirâmide da Sociedade Medieval (**Anexo H**);

	<p style="text-align: center;"><b>Nota:</b> <i>No decorrer das atividades, os alunos preenchem a sua própria pirâmide, distribuída na primeira aula.</i></p> <p><b><u>3. Momento de consolidação:</u></b></p> <p>3.1. Realização de um exercício de completação de um texto-síntese da matéria estudada até então acerca da Sociedade Medieval. Correção oral e em grande grupo da tarefa proposta (<b>Anexo I</b>).</p>	5'/10'
--	--	--------

## Anexos

### Aula 2

#### Anexo A

##### Deus quis ...

- os que o hão-de defender;  
Mantenedores      pela qual os homens hão-de viver  
- os que rezam      e se manter."      Defensores  
Oradores      por três estados:      que o mundo  
se mantivesse      - os que lavram a terra      pelo povo;

*Ordenações Afonsinas (adaptado)*

"Deus quis que o mundo se mantivesse por três estados: Oradores - os que rezam pelo povo; Defensores - os que o hão-de defender; Mantenedores - os que lavram a terra pela qual os homens hão-de viver e se manter."

*Ordenações Afonsinas (adaptado)*

## Anexo B

### *A educação de um cavaleiro nobre*

**(...) nesta época, os filhos dos cavaleiros cedo deixavam a casa paterna. Iam fazer algures o aprendizado da vida e os mais novos deixavam a casa para sempre, (...). Passados oito, dez anos, eram deste modo separados da sua mãe, das suas irmãs, das mulheres do seu sangue, no meio das quais tinham até então vivido (...). Transferência muito brusca para um outro mundo, o das cavalgadas, das cavalariações, dos depósitos de armas, das caçadas, das emboscadas e dos passatempos viris. Os rapazes cresciam aí integrados no grupo dos cavaleiros, adolescentes misturados (...) com homens maduros. (...)**

**Ei-lo, em breve, escudeiro (1), acompanhando os guerreiros nas suas expedições, servindo-os. Permanece oito anos nesta situação preparatória. (...) antes de receberem as armas, os jovens despiam-se, lavavam o corpo do mesmo modo como se lavava o corpo dos recém-nascidos e o dos defuntos. (...)**

*(1) Tinha a seu cargo o arnês, guardava o cavalo de combate, transportava o escudo. Tais funções incumbiam normalmente aos jovens, aos aprendizes do ofício militar.*

Georges Duby, Guilherme, o Marechal – O Melhor Cavaleiro do Mundo, Gradiva, Lisboa, s.d.

## Anexo C

Aos 8 anos de idade eram integrados em grupos de cavaleiros.

Antes de receberem as armas, lavavam o corpo, como forma de purificação.

A principal função da Nobreza era combater.

Anexo P – SD: “À descoberta da Sociedade Medieval”

## Anexo D

[https://www.youtube.com/watch?v=q\\_MGPWhF4M8](https://www.youtube.com/watch?v=q_MGPWhF4M8)



## Anexo E

Cena de caça em “Sir Gawain and the green knight”



“The Punishment of Pride: Castilian Reactions to the Battle of Aljubarrota”

Anexo P – SD: “À descoberta da Sociedade Medieval”

“Combat de Lancelot et de Tristan” - Compilation arthurienne de Micheau Gonnot



## **Anexo F**

**Realização de torneios a cavalo.**

**Realização de exercícios  
militares de treino.**

**A caça era um dos desportos favoritos.**

## Anexo G



1. A Nobreza era um grupo social apoiado e protegido pelo Rei. Por que razão?
2. Que elementos determinavam o grupo social a que se pertencia?
  3. Que privilégios pertenciam à Nobreza?
  4. Quais eram as obrigações da Nobreza?
5. Que grupos sociais eram privilegiados e quem não o era? Qual era o grupo social mais numeroso?
  6. Quais eram as obrigações e privilégios do povo?
7. O que eram senhorios? Que nome tinham os senhorios pertencentes à Nobreza, ao Clero e ao Rei?
8. A que correspondiam as reservas? O que se situava nas reservas?
  9. A que correspondiam os casais? Como eram explorados?
10. Os domínios senhoriais, além das reservas e dos casais, eram compostos por outros elementos. Quais?
  11. Quais eram as obrigações dos camponeses?

**Anexo H**

**Grupo importante no período da Reconquista Cristã**

**Privilégios:**

**Isentos de impostos;  
Tinham leis e tribunais próprios;**

**Obrigações:**

**Defender a terra e as populações.**

**Grupo social mais numeroso.**

**As suas terras tinham o nome de honras.**

**Grupo social Privilegiado**

**As suas terras tinham o nome de coutos.**

**As suas propriedades dividiam-se em duas áreas distintas:**

- Reservas (terras exploradas diretamente pelo senhor, onde se encontrava a casa senhorial);
- Mansos/Casais (Terras cultivadas por camponeses que pagavam, rendas aos senhores.

### Obrigações:

- Pagamento de rendas em géneros ou produtos;
- Prestação de corveias, isto é, trabalhos gratuitos na reserva do senhor;
- Pagamento das banalidades, pelo uso obrigatório do moinho, do lagar e do forno do senhor.

## Anexo I

### *A sociedade medieval portuguesa*

*A população portuguesa no século XIII era constituída por três \_\_\_\_\_ sociais: a \_\_\_\_\_, o \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_. Todos deviam obediência ao \_\_\_\_\_. A nobreza e o clero eram os grupos \_\_\_\_\_: eram ricos, o rei doava-lhes terras, não pagavam \_\_\_\_\_ e tinham leis próprias; contrariamente ao povo, que não tinha privilégios, mas muitas \_\_\_\_\_, e era, por isso, o grupo social não \_\_\_\_\_.*

*A principal função da \_\_\_\_\_ era servir o rei na \_\_\_\_\_ e na defesa das populações. O clero dedicava-se ao serviço \_\_\_\_\_, ao ensino e à assistência aos \_\_\_\_\_ e doentes. O povo constituía a maior parte da população; trabalhava e pagava impostos ao rei, à nobreza e ao clero e, na sua maioria, era constituído por camponeses que trabalhavam nas terras dos grandes senhores.*

*As terras dos senhores \_\_\_\_\_ e do clero eram denominadas de \_\_\_\_\_, dentro das quais tinham muitos \_\_\_\_\_: cobravam os impostos aos camponeses, aplicavam a justiça e recrutavam os homens para a guerra. Os senhorios tinham um castelo ou uma \_\_\_\_\_ onde vivia o \_\_\_\_\_, a sua família e a sua corte. À sua volta situavam-se os campos \_\_\_\_\_ e as aldeias dos camponeses, existindo sempre por perto um \_\_\_\_\_, um lagar e um \_\_\_\_\_, bem como bosques e florestas.*

- **Completa o texto com as palavras das caixas.**

Povo	Clero
Senhorios	Religioso
Pobres	Casa senhorial
Agrícolas	Obrigações
Rei	Impostos
Nobreza	Privilegiados
Guerra	Moinho
Grupos	Nobres
Privilegiado	Poderes
Forno	Senhor

Anexo Q – SD: “Se puderes olhar, vê. Se podes ver, repara.”

**Sequência didática: “Se puderes olhar, vê. Se podes ver, repara.”(José Saramago)**

**Escola: / | Turma: 4.ºA| Data: 3 de Maio| Professora Estagiária: / | Supervisão: /**

**Português**

**Texto não literário – “Mais de 40 mil cães e gatos abandonados foram recolhidos em 2017” – notícia**

- Exploração de uma imagem projetada (elementos e significados).
- Leitura da notícia pela professora.

Compreensão do texto (simultânea com a leitura dos alunos):

- Compreensão do conteúdo da notícia (tema central da notícia; Tipo de atividade que a notícia refere; Entidade responsável pela divulgação de dados oficiais apresentados ao longo da notícia; Localização temporal dos factos apresentados na notícia; Estabelecimentos nacionais referidos; Situações referidas e enumeradas ao longo da notícia; Animais (por cada região) vacinados, adotados, eutanasiados e esterilizados; Lei mencionada no final da notícia), relacionando com a estrutura de uma notícia.

- Compreensão da estrutura da notícia (diálogo com os alunos, associação de etiquetas às diferentes parte da notícia, preenchimento de uma tabela referente ao lead da notícia.)

- Registo nos cadernos, junto à notícia, das informações e dos dados da notícia por tópicos.

- Leitura da história “Dandy” da obra “Rei Rique e outras histórias” de Ilse Losa.

\*final do dia – Projeção do título da sequência didática .Exploração dos seus significados (olhar é diferente de ver, ver è diferente de reparar; relação com as atividades realizadas durante o dia; relação com a adoção e recolha de animais).

**Matemática**

- Organização dos dados registados nos cadernos, numa tabela de dupla entrada, projetada no quadro da sala.

- Audição de gravações de voz onde são dadas tarefas matemáticas aos alunos para que estes as resolvam.

- Construção de um gráfico de barras com registo dos animais que os alunos da turma têm em sua casa e quantos de cada espécie existem dentro da turma.

- Organizar os dados do gráfico criado numa tabela.

-Resposta a algumas questões sobre: **Frequência absoluta por cada animal; Moda do conjunto; Fração correspondente a cada animal; O máximo e o mínimo do conjunto; Amplitude do conjunto; Quantidade de alunos que não votaram e qual a fração correspondente.**

**Se puderes olhar, vê.  
Se podes ver, repara.”**

**Expressão plástica**


**\*final do dia**

- Projeção do título da sequência didática .Exploração dos seus significados (olhar é diferente de ver, ver è diferente de reparar; relação com as atividades realizadas durante o dia; relação com a adoção e recolha de animais).

- Realização de uma “nuvem de ideias” em torno do título e do diálogo, anteriormente, realizado.

- Construção de frases que apelem à adoção e ao não abandono de animais, recorrendo às ideias e conceitos anteriormente concebidos.

- Criação de um cartaz de turma, que contemple as frases criadas. Alguns materiais estariam à disposição dos alunos para que pudessem ilustrar algumas ideias no cartaz.

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES
<p>Oralidade - Diálogo e exploração oral da imagem</p> <p>- Expressão de opinião, de conceitos e ideias</p>	<p>- Identifica os elementos informativos da imagem</p> <p>- Emite a sua opinião sobre os elementos gráficos</p> <p>- Explora/deduz sentidos e significados</p> <p>- Antecipa o conteúdo da notícia</p>	<p>1. Projeção de uma imagem/panfleto “Quero ser teu amigo” e exploração dos seus elementos visuais e gráficos:</p> <p>1.1. Diálogo sobre a imagem, guiado pelos tópicos seguintes:</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;">  <div style="border: 1px solid red; padding: 10px; margin-left: 20px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elemento de destaque da imagem;</li> <li>- afirmação contida na imagem;</li> <li>- questão contida na imagem; <ul style="list-style-type: none"> <li>- sentido da questão;</li> </ul> </li> <li>- entidade responsável pela imagem;</li> <li>- o que se faz nos centros de recolha animal;</li> </ul> <p style="text-align: center;">...</p> </div> </div> <p>2. Projeção e distribuição em fotocópias da notícia “Mais de 40 mil cães e gatos abandonados foram recolhidos em 2017” do Diário de Notícias (cf. Anexo A).</p>

<p>Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica o lead da notícia</li>   <li>- Situa no texto as informações relevantes</li>   <li>- Identifica o assunto do texto</li>   <li>- Identifica o sentido global da notícia</li>   <li>- Assinala as diferentes partes estruturantes de uma</li> </ul>	<p>2.1. Diálogo acerca da relação entre o título da notícia e a imagem analisada anteriormente.</p> <p>2.2. Leitura da notícia pela professora.</p> <p>- Compreensão do conteúdo da notícia. Diálogo com os alunos:</p> <p style="padding-left: 40px;">* Título da notícia(<b>titulo</b>)</p> <p style="padding-left: 40px;">* Quem está no centro da notícia?(<b>Quem?</b> – “ <b>Mais de 40 mil cães e gatos errantes...</b>”);</p> <p style="padding-left: 40px;">* O que aconteceu?(<b>O quê?</b> – “ <b>foram recolhidos (...) pelos serviços municipais</b>”);</p> <p style="padding-left: 40px;">* Quando aconteceu? (<b>Quando?</b> – “ <b>em 2017</b>”);</p> <p style="padding-left: 40px;">* Onde aconteceu?(<b>Onde?</b> – “ <b>em Portugal continental e nos Açores</b>”);</p> <p style="padding-left: 40px;">* Animais (por cada região) vacinados, adotados, eutanasiados e esterilizados (<b>Como?</b>);</p> <p style="padding-left: 40px;">* Lei mencionada no final da notícia (<b>Porquê?</b>);</p> <p>- Lead da notícia: à medida que os alunos respondem às questões, a professora preenche, gradualmente, no quadro, uma grelha referente ao lead da notícia:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr style="background-color: #1a3d54; color: white;"> <th style="width: 25%;">Quem?</th> <th style="width: 25%;">O quê?</th> <th style="width: 25%;">Onde?</th> <th style="width: 25%;">Quando?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr style="background-color: #d9d9d9;"> <td style="height: 20px;"> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Quem?	O quê?	Onde?	Quando?				
Quem?	O quê?	Onde?	Quando?							

<p>Leitura</p>	<p>notícia</p> <p>- Relaciona o conteúdo de cada parte da notícia com a sua estrutura</p> <p>- Retira informação do texto a partir de orientações</p> <p>- Organiza, num</p>	<p>- Distribuição, pelos alunos, de uma cópia da tabela, anteriormente, projetada e semipreenchida.</p> <p>- Os alunos completam a tabela com os elementos em falta.</p> <p>2. 3.A professora distribui etiquetas, por todos os alunos, onde se encontram escritos os nomes de cada parte estruturante de uma notícia:</p> <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 20px; margin: 10px 0;"> <div style="border: 1px solid black; background-color: #6aa84f; color: white; padding: 5px 10px; display: inline-block;">Título</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #3498db; color: white; padding: 5px 10px; display: inline-block;">Subtítulo</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #f1c40f; color: white; padding: 5px 10px; display: inline-block;">Abertura da notícia - Lead</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #e67e22; color: white; padding: 5px 10px; display: inline-block;">Corpo da notícia</div> </div> <p>2.4. Oralmente e com a notícia projetada, os alunos associam as etiquetas às diferentes partes da notícia.</p> <p>2.5. A professora projeta a notícia com os diferentes momentos assinalados e os alunos comparam com o que fizeram.</p> <p>2.6. Os alunos colam a notícia no caderno e as etiquetas fornecidas nos locais corretos.</p> <p>3.Sistematização: síntese da informação referente ao corpo da notícia por parte dos alunos – regiões referidas, nº de animais recolhidos, vacinados, eutanaziados, adotados e esterilizados.</p> <p>3.1. Em grande grupo, os alunos analisam os dados (números) que são referidos na notícia.</p> <p>3.2. Os alunos leem silenciosamente para posterior preenchimento de um esquema síntese projetado no quadro da sala.</p>
----------------	--	---

	<p>esquema síntese e informação retirada</p> <p>- Organiza dados recolhidos em tabela</p> <p>- Identifica os elementos</p>	<p>3.3. À medida que os alunos indicam a informação (dados) leem, em voz alta, a parte da notícia onde essa informação se encontra.</p> <div data-bbox="1039 325 1845 1182" style="border: 2px solid blue; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p><b>*Total de cães e gatos recolhidos em 2017 – 40.674</b></p> <p><b>* No total:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- animais adotados – 16.144</li> <li>- animaiseutanasiados – 11.819</li> <li>- animais esterilizados – 8.873</li> <li>- animais vacinados – 98. 266</li> </ul> <p><b>* Região Norte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- animais adotados – 4.834</li> <li>- animaiseutanasiados – 5.090</li> <li>- animais esterilizados – 522</li> <li>- animais vacinados – 41. 257</li> </ul> <p><b>* Região do Alentejo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- animais adotados – 649</li> </ul> <p><b>* Região do Algarve:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- animais adotados – 780</li> </ul> </div> <p>3.4. Distribuição do esquema-síntese, acima apresentado, semipreenchido, para preenchimento posterior dos alunos. Os alunos colam o esquema nos cadernos pessoais junto à notícia.</p>
--	--	---

Organização e Tratamento de dados (OTD4)	correspondentes a categorias	5. Organização dos dados recolhidos e registados, anteriormente, numa tabela, em grande grupo. Os alunos, através do programa Mentimeter, projetado no quadro da sala, constroem a tabela, segundo algumas orientações da professora:
Representação e tratamento de dados	- Ouve e retém a informação essencial de um texto gravado	<ul style="list-style-type: none"> <li>-relação entre o número de regiões analisadas com o número de linhas que a tabela deve ter.</li> <li>-região e animais recolhidos - existência de duas colunas.</li> <li>-subdivisão da coluna dos animais recolhidos pelas categorias analisadas e referidas na notícia (adotados, eutanasiados, esterilizados e vacinados).</li> <li>-nome das regiões e valores referidos para cada uma das categorias.</li> <li>-existência de dados/números ao nível nacional (linha final – nome da linha)</li> </ul>
Números e Operações (NO4)	- Resolve problemas de vários passos envolvendo números racionais e as quatro operações	<p>5.1. Construída a tabela, em conjunto, a professora distribui, pelos alunos, uma tabela semelhante à construída por eles, para que a tenham durante o desenrolar da aula e das atividades (cf. Anexo B).</p> <p>- Diálogo, em grande grupo, sobre as conclusões retiradas da tabela: diferença de valores entre as regiões (causas e porquês), comparação dos valores das regiões com os valores totais.</p> <p>5.2. Através da aplicação Plickers, a professora lança quatro problemas matemáticos relacionados com os dados presentes na tabela anteriormente construída. Os alunos são divididos em grupos de 4 elementos cada e terão de, cada um, resolver todos os cálculos até chegarem a uma resposta comum. Cada elemento do grupo tem consigo uns cartões com o enunciado do problema e um espaço para a realização dos cálculos. Todos os cartões serão, posteriormente, colados no caderno pessoal, ao lado da tabela (cf. Anexo C).</p>

<p>Organização e Tratamento de dados (OTD4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiza os dados recolhidos em gráficos de barras</li> <li>- Identifica a frequência absoluta de um conjunto de dados</li> <li>- Identifica a moda de um conjunto de dados</li> <li>- Faz corresponder um número inteiro a uma fração</li> </ul>	<p><b>Tarefas matemáticas (Plickers):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantos animais, ao todo, foram adotados em 2017?</li> <li>- Qual a diferença entre o número total de cães e gatos vacinados e o número de cães e gatos vacinados na região Norte do país?</li> <li>- Quantos cães e gatos foram adotados, ao todo, no Alentejo e Algarve?</li> <li>- Quantos cães e gatos foram, ao todo, esterilizados e vacinados na Região Norte do país?</li> </ul> <p><b>Quem tem um animal de estimação? Que animal é esse?</b></p> <p>6. Audição de um áudio lançado por um avatar que lhes coloca a seguinte questão:</p> <p style="text-align: center;"><i>“Olá 4.ªA! Fui adotado há pouco tempo por uma família que me trata muito bem! Estive muito tempo na rua e foram dias difíceis, mas agora, já tenho quem cuide de mim e me dê amor e carinho! Algum de vocês tem animais de estimação? (pausa para responderem) Que animais vocês têm?”</i></p> <p>6.1. Os alunos registam o nome dos animais de estimação da turma, contabilizam-nos por espécie, incluindo os alunos que não têm qualquer animal de estimação, e registam os dados nos cadernos pessoais.</p> <p>6.2. A partir da aplicação Kid’s zone os alunos, em grande grupo, constroem o gráfico com os dados anteriormente recolhidos (cf. Anexo C).</p>
<p>Representação e tratamento de dados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica o máximo e o mínimo de um conjunto de dados</li> <li>- Identifica a amplitude de um conjunto de dados</li> </ul>	

<p>Oralidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona conceitos, ideias e conteúdos abordados anteriormente</li> <li>- Indica possíveis significados</li> <li>- Explicita a sua opinião</li> <li>- Ilustra sentidos, conceitos e ideias</li> </ul>	<p>6.3. Distribuição de uma tabela semiestruturada, por todos os alunos, onde devem organizar a informação do gráfico, segundo orientações da professora (cf. Anexo D).</p> <p>6.4. Análise, em grande grupo, dos dados e valores, organizados em tabela:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* A frequência absoluta por cada animal;</li> <li>* A moda do conjunto;</li> <li>* A fração correspondente a cada animal;</li> <li>* Qual o máximo e o mínimo deste conjunto;</li> <li>* Qual a amplitude do conjunto;</li> </ul> <p>7. Intertextualidade entre a notícia e a história “Dandy” da obra “O Rei Rique e Outras Histórias” de Ilse Losa: leitura do texto pela professora (cf. Anexo E).</p>
------------------	---	--

	<p>7.1. Diálogo com os alunos sobre a relação entre a notícia e a história lida: elaboração de uma “nuvem de ideias”.</p> <p>8. A professora projeta o título da sequência didática: <b>“Se puderes olhar, vê. Se podes ver, repara.”</b>:</p> <p>8.1. Exploração, oral, dos seus significados (olhar é diferente de ver, ver é diferente de reparar; relação com as atividades realizadas durante o dia; relação com a adoção e recolha de animais).</p> <p>8.2. Realização de uma “nuvem de ideias” em torno do título com base nas ideias e conceitos que resultaram do diálogo anteriormente realizado.</p> <p>8.3. Os alunos registam o esquema resultante da “nuvem de ideias” criada anteriormente.</p> <p>8.4. A pares, os alunos devem criar frases, que apelem à adoção e ao não abandono de animais, recorrendo às ideias e conceitos anteriormente concebidos.</p> <p>8.5. Criação de um cartaz de turma, que contemple as frases criadas. Alguns materiais estariam à disposição dos alunos para que pudessem ilustrar algumas ideias no cartaz.</p> <p>* O cartaz seria exposto, durante um tempo, numa das áreas comuns da escola.</p>
--	---

# Anexos

Anexo A – Notícia “Mais de 40 mil cães e gatos abandonados foram recolhidos em 2017” – Diário de Notícias

# Diário de Notícias

**Mais de 40 mil cães e gatos abandonados foram recolhidos em 2017**

30 DE MARÇO DE 2018 ÀS 21:21  
*DN/Lusa*

## **Menos de metade foram adotados**

Mais de 40 mil cães e gatos errantes foram recolhidos em 2017 pelos serviços municipais em Portugal continental e nos Açores, revelam dados publicados pela Direção-Geral de Alimentação e Veterinária (DGAV).

Os dados, divulgados no portal da DGAV, reportam-se ao relatório anual sobre animais nos Centros de Recolha Oficial, previstos numa legislação em vigor desde setembro.

De acordo com o relatório, solicitado pelo partido PAN - Pessoas, Animais e Natureza, 40.674 cães e gatos foram recolhidos em 2017, a maioria na região Norte (14.531).

Segundo as estatísticas, que não incluem informação sobre a Região Autónoma da Madeira, 16.144 animais foram adotados, 11.819 eutanasiados, 8.873 esterilizados e 98.266 vacinados (estes últimos números incluem os animais recolhidos e vacinados nos centros e os vacinados no continente na campanha oficial contra a raiva).

A região Norte lidera a lista de maior número de animais adotados (4.834), eutanasiados (5.090) e vacinados (41.257).

Mas, por comparação com regiões com menos cães e gatos recolhidos, o Norte é a região que esterilizou menos animais (522).

O Alentejo e o Algarve foram as regiões com menos animais adotados, respetivamente 649 e 780.

A lei, em vigor desde setembro, prevê medidas para a criação de uma rede de Centros de Recolha Oficial de animais e proíbe o abate para controlo da população.

Os Centros de Recolha Oficial têm um ano, a contar da data de entrada em vigor da legislação, para aplicar "as condições técnicas para a realização da esterilização nos termos legais e regulamentares previstos".

# Diário de Notícias

## Mais de 40 mil cães e gatos abandonados foram recolhidos em 2017

30 DE MARÇO DE 2018 ÀS 21:21  
DN/Lusa

### Menos de metade foram adotados

Mais de 40 mil cães e gatos errantes foram recolhidos em 2017 pelos serviços municipais em Portugal continental e nos Açores, revelam dados publicados pela Direção-Geral de Alimentação e Veterinária (DGAV).

Os dados, divulgados no portal da DGAV, reportam-se ao relatório anual sobre animais nos Centros de Recolha Oficial, previstos numa legislação em vigor desde setembro.

De acordo com o relatório, solicitado pelo partido PAN - Pessoas, Animais e Natureza, 40.674 cães e gatos foram recolhidos em 2017, a maioria na região Norte (14.531).

Segundo as estatísticas, que não incluem informação sobre a Região Autónoma da Madeira, 16.144 animais foram adotados, 11.819 eutanasiados, 8.873 esterilizados e 98.266 vacinados (estes últimos números incluem os animais recolhidos e vacinados nos centros e os vacinados no continente na campanha oficial contra a raiva).

A região Norte lidera a lista de maior número de animais adotados (4.834), eutanasiados (5.090) e vacinados (41.257).

Mas, por comparação com regiões com menos cães e gatos recolhidos, o Norte é a região que esterilizou menos animais (522).

O Alentejo e o Algarve foram as regiões com menos animais adotados, respetivamente 649 e 780.

A lei, em vigor desde setembro, prevê medidas para a criação de uma rede de Centros de Recolha Oficial de animais e proíbe o abate para controlo da população.

Os Centros de Recolha Oficial têm um ano, a contar da data de entrada em vigor da legislação, para aplicar "as condições técnicas para a realização da esterilização nos termos legais e regulamentares previstos".

Anexo B – Tabela construída em sala de aula, distribuída por cada aluno

Região	Animais Recolhidos em 2017			
	Adotados	Eutanasiados	Esterilizados	Vacinados
<b>Região Norte</b>	<b>4. 834</b>	<b>5. 090</b>	<b>522</b>	<b>41. 257</b>
<b>Alentejo</b>	<b>649</b>	<b>Sem info.</b>	<b>Sem info.</b>	<b>Sem info.</b>
<b>Algarve</b>	<b>780</b>	<b>Sem info.</b>	<b>Sem info.</b>	<b>Sem info.</b>
<b><i>Total nacional</i></b>	<b><i>16. 144</i></b>	<b><i>11. 819</i></b>	<b><i>8. 873</i></b>	<b><i>98. 266 *</i></b>

*\*Este número inclui os animais recolhidos e vacinados nos centros e os vacinados no continente na campanha oficial contra a raiva.*

**Quantos cães e gatos, ao todo, esterilizados e vacinados na Região Norte do país?**

**R:**

**Quantos animais, ao todo, foram adotados em 2017?**

**R:**

**Quantos cães e gatos foram adotados, ao todo, no Alentejo e Algarve?**

**R:**

**Qual é a diferença entre o número total de cães e gatos vacinados e o número de cães e gatos vacinados na Região Norte?**

**R:**

## Anexo D – Exemplo do gráfico criado a partir da aplicação Kid's Zone

**KIDS' ZONE**  
Learning with NCES

HOME TOOLS GRAPH DARE TO COMPARE GRAB BAG CHANCES

# CREATE A GRAPH

**Help**  
**Graph Preview:** shows you the current state of your graph. To make changes, click the *Design*, *Labels*, and *Data* tabs. To print or download this graph, click the *Print/Save* tab.

**Examples**  
It is recommended that you have [Macromedia Flash Player](#) installed for the best quality preview with the fastest loading time.

Get macromedia **FLASH PLAYER**

**Animais domésticos do 4.º A**

Nome dos animais	Número de alunos
cão	6
tartaruga	2
gato	4
piriquito	3

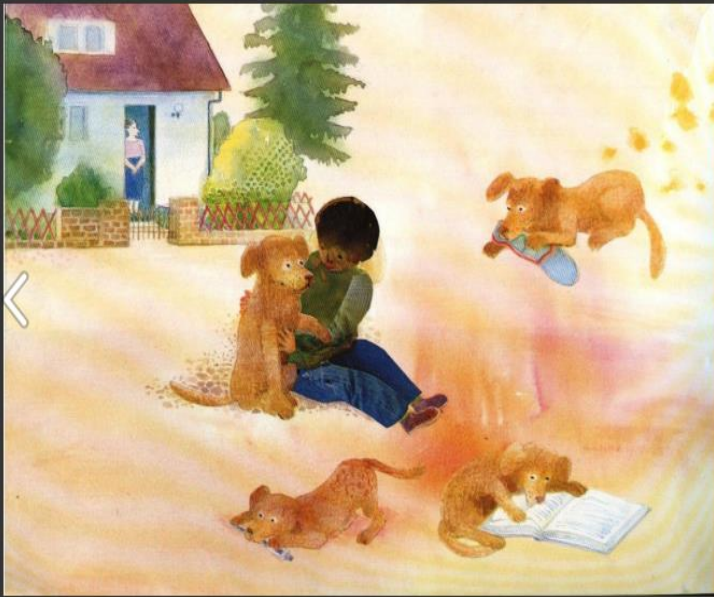
Design Data Labels Preview Print/Save

## Anexo E – Tabela de organização das informações do gráfico – Animais Domésticos 4.º A

<b>Animais de estimação do 4.º A</b>		
<b>Categoria</b>	<b>Frequência Absoluta (nº de alunos)</b>	<b>Frequência relativa (fração)</b>
<b>Total (alunos questionados)</b>		

<p><u>Analisa os dados e descobre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* A moda do conjunto...</li> <li>* Qual o máximo e o mínimo deste conjunto...</li> <li>* Qual a amplitude do conjunto...</li> </ul>
---



## DANDY

Era uma vez um cão rafeiro chamado Dandy. Descendia do Rafeiro Asu e da rafeira Ramina. Não podia, por isso, ser mais autenticamente rafeiro. O que não tem mal. Antes pelo contrário. Através de estudos de importantes entendidos sabemos que os rafeiros são tão inteligentes e habilidosos como os seus parentes fidalgos e que, às vezes, até os ultrapassam. Pois Dandy tinha o pêlo dourado e a cauda branca. Fora oferecido, por uma vizinha generosa, a um menino chamado Ferdinando e tinha, nessa altura, por aí um meio ano de idade. Dandy e Ferdinando simpatizaram logo um com o outro. Mas mal Dandy se viu em casa dos pais de Ferdinando tramou uma balbúrdia nunca vista.

17

Roeu os pés das cadeiras da sala e os chinelos da avó de Ferdinando, comeu o baton da mãe, despedaçou a caneta do pai, desfiou a colcha de croché, arrancou as franjas à carpete, esfolhou a begónia na varanda e rasgou o livro escolar em que vinha a história do Império Romano, e assim por diante. Os pais de Ferdinando ficaram desastuinados e, certo dia, o pai exclamou: «Basta!»

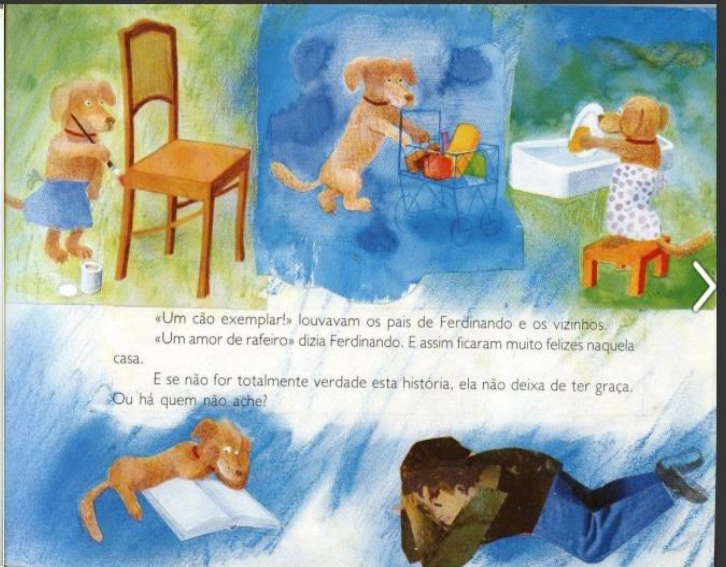
Dandy foi entregue a um lavrador que procurava um cão para lhe guardar a quinta.

Prendeu-o, com uma corda grossa, ao tronco dum castanheiro. O pobre animal ficou triste e cheio de saudades de Ferdinando. Por isso, uma noite, quando o lavrador estava ferrado no sono, resolveu roer a corda. Roeu, roeu e, por fim, conseguiu cortá-la e soltar-se. Fugiu a sete pés e quando, na manhã seguinte, Ferdinando saiu de casa, encontrou-o deitado na soleira da porta.

A alegria dos dois foi grande. Os pais, primeiro, não viram com bons olhos que Dandy tivesse voltado, mas depressa mudaram de ideia.

É que Dandy já não era o cachorro sem juízo. Amadurecido pela vida dura que levava na quinta do lavrador, tornou-se um companheiro de se lhe tirar o chapéu. Começou por pintar as cadeiras que tinha roído. Depois tomou a seu cargo vários trabalhos domésticos: lavava a louça, remendava lençóis e toalhas; fazia compras no mini-mercado. Para além de tudo isso deu-se ao luxo de estudar a História do Império Romano.

18



«Um cão exemplar!» louvavam os pais de Ferdinando e os vizinhos.  
«Um amor de rafeiro» dizia Ferdinando. E assim ficaram muito felizes naquela casa.

E se não for totalmente verdade esta história, ela não deixa de ter graça.  
Ou há quem não ache?

Anexo R – Grelha de observação direta

Categorias de análise	Itens de Observação	Registos
<b>Relação e interação professor/aluno</b>	<i>Participação dos alunos</i>	○
	<i>Diálogos ente professor-aluno sobre o trabalho em aula</i>	○
	<i>Disponibilidade e proximidade do professor relativamente aos alunos</i>	○
	<i>À vontade no trabalho com o professor</i>	○
	<i>Interesse e envolvimento dos alunos nas atividades em aula</i>	○
<b>Construção do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades</b>	<i>Exploração dos conhecimentos prévios e vivências pessoais dos alunos sobre os conteúdos históricos</i>	○
	<i>Exploração das respostas dadas pelos alunos, estejam certas ou erradas</i>	○
	<i>Estabelecimento de ligações e relações entre conceitos e conteúdos, pelos alunos</i>	○
	<i>Uso de recursos e adoção de metodologias diferentes no trabalho com os conteúdos históricos</i>	○
	<i>Construção de narrativas históricas como opção metodológico-didática</i>	○
	<i>Levantamento de hipóteses explicativas da realidade histórica, pelos alunos</i>	○
	<i>Promoção de atividades de pesquisa</i>	
	<i>Promoção do trabalho em grupo/par</i>	○
	<i>Capacidade de opinar sobre os conteúdos abordados</i>	○
<i>Capacidade de distinção entre fontes que apresentam maior ou menor credibilidade</i>	○	

### **Inquérito por questionário – 1.º ciclo – Professora Luciana Neto**

Com este inquérito por questionário pretende-se compreender as concepções dos docentes acerca de como deve ser uma aula de História, e compreender que metodologias usam e a que objetivos respondem. Este instrumento de investigação surge no âmbito de uma investigação enquadrada na Unidade Curricular e Prática Educativa Supervisionada contribuindo para a produção do Relatório Final de Estágio.

Garantimos o anonimato de todas as informações recolhidas.

*A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração!*

Nas questões de escolha múltipla, preencha com um X a opção que selecciona.

#### **I – Dados de identificação**

1. Tempo de serviço (no momento do preenchimento deste inquérito)
2. Há quantos anos consecutivos leciona nesta escola (incluindo o atual)?
3. Realizou nos últimos 3 anos alguma ação de formação? Se sim, indique qual/quais.

## II. Relação e interação professor/aluno

1. Costuma ter em conta os conhecimentos prévios e as vivências pessoais dos alunos, na abordagem dos conteúdos históricos?

Sim	
Não	
Às vezes	

- 1.1. Justifique a opção seleccionada na questão anterior, mencionando em que medida considera isto importante ou não, no ensino-aprendizagem de conteúdos históricos.

2. Permite que os alunos comuniquem as suas aprendizagens, dúvidas ou curiosidades sobre o conteúdo lecionado?

Não, nunca permito	
Por vezes permito que isso aconteça	
Por norma permito que isso aconteça	
Permito sempre que isso aconteça	

- 2.1. Justifique a opção seleccionada na questão anterior. Se respondeu afirmativamente, mencione como ocorre esta comunicação nos vários momentos da aula.

### III. Construção do conhecimento

1. Explora as respostas dadas pelos alunos em sala de aula, estejam certas ou erradas?

Nunca exploro as respostas dadas, estejam certas ou erradas	
Na maioria das vezes exploro as respostas dadas, estejam certas ou erradas	
Apenas exploro as respostas erradas	
Apenas exploro as respostas certas	
Exploro sempre as respostas dadas, estejam certas ou erradas	

1.1. Justifique a opção seleccionada anteriormente. Caso selecione uma opção afirmativa, indique de que forma acontece em sala de aula.

2. Selecione com um X, de entre os métodos apresentados, quais/qual adota para o ensino e exploração dos conteúdos de História.

Exposição oral de matéria	
Pesquisas orientadas	
Uso de diferentes fontes de informação em exploração de diálogo aberto	
Visualização de filmes históricos	
Realização de visitas de estudo	
Produção de narrativas históricas	
Trabalho em grupo/pares	
Utilização das TIC (exploração de vídeos da Internet, exercícios interactivos online, visitas virtuais em sites de museus, entre outros)	
Realização de fichas de aplicação de conhecimento	
Construção de esquemas-síntese elaborados pelos alunos num processo de diálogo aberto	
Realização de jogos	
Análise de mapas e cronologias	
Mobilização da História local	
Mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos	
Outro/s:	

2.1. Considera relevante o uso de diferentes e diversos recursos em sala de aula, na exploração dos vários conteúdos de História?

Não, não considero que isso seja relevante	
Sim, considero relevante apenas para alguns conteúdos	
Sim, considero relevante para qualquer conteúdo	

2.2. Justifique a opção seleccionada anteriormente. Se seleccionou uma opção afirmativa indique quais os recursos que utiliza com maior frequência e a forma como os utiliza.

3. Considera o trabalho de pesquisa orientada importante na aprendizagem de conteúdos de História?

Não considero o trabalho de pesquisa importante	
Considero o trabalho de pesquisa importante, apenas para alguns conteúdos	
Considero o trabalho de pesquisa importante para todos os conteúdos	

3.1. Justifique a opção seleccionada anteriormente. Se seleccionou uma opção afirmativa, indique a forma como dinamiza o trabalho de pesquisa em sala de aula.

4. Recorre ao trabalho em grupo (entre alunos) na exploração dos conteúdos de História, em sala de aula?

Não, nunca recorro ao trabalho em grupo	
Recorro, por vezes, ao trabalho em grupo	
Recorro sempre ao trabalho em grupo	

4.1. Justifique a opção anteriormente seleccionada. Se seleccionou uma opção afirmativa, mencione como o dinamiza em sala de aula e qual a importância que dá ao trabalho em grupo.

5. Considera importante o desenvolvimento da capacidade de argumentação na discussão sobre os conteúdos, nas aulas de História?

Não considero importante	
Não considero muito importante	
Considero importante apenas na discussão de determinados conteúdos	
Considero muito importante independentemente do conteúdo em discussão	

5.1. Justifique a opção que seleccionou. Se seleccionou uma opção afirmativa, mencione a forma como faz em sala de aula.

6. Desenvolve nos alunos, ao longo das suas aulas de História, a capacidade de distinguir as fontes que apresentam maior ou menor credibilidade?

Sim	
Não	
Às vezes	

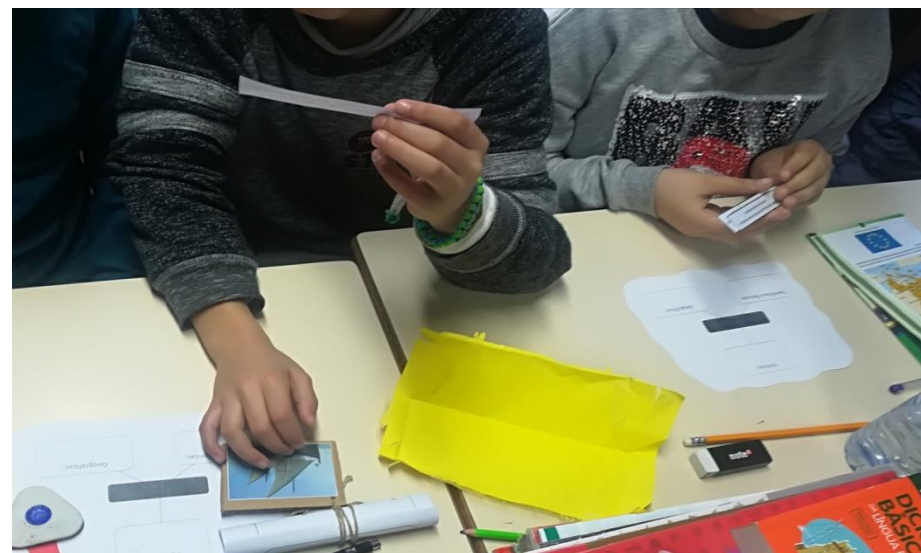
6.1. Justifique a opção que seleccionou. Se seleccionou “Sim” ou “Às vezes”, mencione a forma como o faz em sala de aula.

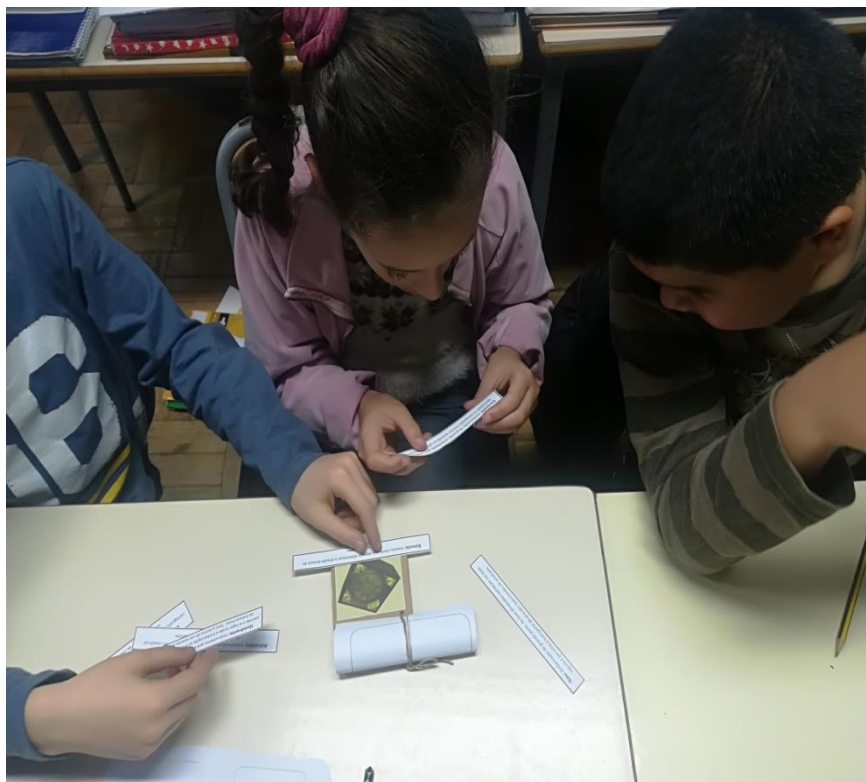
***Obrigada mais uma vez pela sua colaboração!***

Categorias de análise	Questões principais
<p><b>Relação e interação professor-aluno</b></p>	<p>Boa tarde turma! Gostaria de vos colocar algumas questões. Pretendo perceber algumas ideias vossas sobre as nossas aulas de História, aquelas que seguem o modelo de aula-oficina. Pedia, por favor, que respondessem a esta entrevista de forma sincera e sem receios, recordando as nossas várias aulas e as diferentes atividades que realizamos. No fim, poderão colocar qualquer dúvida ou sugestão.</p> <p style="text-align: center;"><b>Podemos começar?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antes de a professora abordar os conteúdos de História, tiveram oportunidade de falar sobre os vossos conhecimentos acerca destes conteúdos? Sentem-se bem em falar do que sabem sobre a matéria que vão estudar?</li> <li>2. Quando erravam ao longo da aula, como é que a professora lidou com isso?</li> <li>3. Todos tiveram oportunidade de participar durante as atividades das aulas?</li> <li>4. Sentiram-se interessados em aprender os conteúdos durante todas as atividades? Se não, qual ou quais as atividades que não tiveram interesse para vocês e expliquem porquê.</li> <li>5. Sentiram que a professora estagiária tentou sempre acompanhar-vos, mesmo quando trabalhavam em pares ou grupos?</li> </ol>

	<p>A8: “Sim, a professora ia-nos acompanhando quando nós não sabíamos as coisas, nós chamávamos e a professora ajudava.”</p> <p>6. Sentiram que passaram estas aulas mais a ouvir ou a realizar tarefas e atividades?</p>
<p><b>Construção do conhecimento</b></p>	<p>7. Que aspectos das nossas aulas vos agradaram mais? Porquê?</p> <p>8. A professora estagiária usou sempre as mesmas coisas (recursos) durante as aulas ou usou diferentes e diversas coisas? Se sim, quais os recursos de que se lembram e quais os que mais gostaram?</p> <p>8.1. Quais os recursos que a professora usou para vocês aprenderem História e que nunca tinham usado antes?</p> <p>9. Sentem que as aulas ajudaram a que gostassem mais de História ou não? Porquê?</p> <p>Por fim, vou terminar com mais uma questão que cada um terá de pensar, apontar no caderno e dizer depois...</p> <p><b>- Durante estas aulas qual foi o(s) sentimento(s) que sentiram?</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Obrigada pela colaboração e espero que tenham gostado do meu contributo!</b></p>

Anexo U – Sessões de trabalho com o modelo de aula-oficina





**NM**