

M

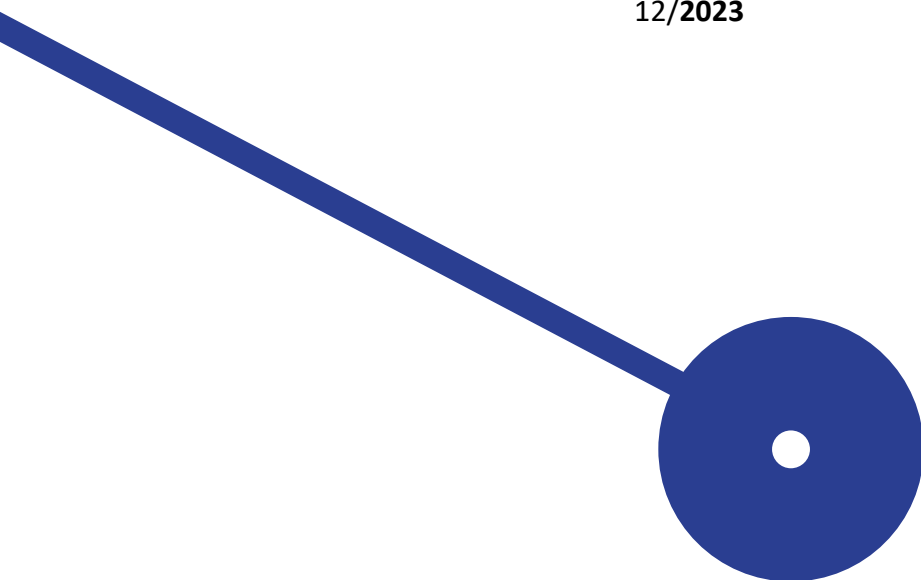
MESTRADO

Em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

Diz-me o que escreves e dir-te-ei quem és

Maria do Carmo de Sousa Duarte

12/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria do Carmo de Sousa Duarte

Diz-me o que escreves e dir-te-ei quem és

**Entre a escrita crítico-reflexiva e a escrita lúdico-expressiva nos
caminhos da Prática de Ensino Supervisionada**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º
CEB**

Orientação: Professor Doutor José António Ribeiro da Costa

Porto, dezembro de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria do Carmo de Sousa Duarte

Diz-me o que escreves e dir-te-ei quem és

**Entre a escrita crítico-reflexiva e a escrita lúdico-expressiva nos
caminhos da Prática de Ensino Supervisionada**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º
CEB**

Orientação: Professor Doutor José António Ribeiro da Costa

Supervisoras de estágio: Professoras Doutoras Cristina Maia, Maria Elisa Sousa e Susana Sá

Porto, dezembro de 2023

Aos meus filhos, pilares da minha vida ...

AGRADECIMENTOS

Não seria imaginável iniciar este Relatório de Estágio, sem antes agradecer a todos aqueles que, ao longo deste percurso, estiveram presentes, e que contribuíram, de forma significativa, para o meu crescimento pessoal e académico.

Início com uma profunda e enorme gratidão aos meus filhos, os meus pilares máximos, pelas ausências, pelos dias em que saí de casa enquanto dormiam e regressava à noite, depois de percorrer mais de 100 km. À minha filha, confidente e amiga, com quem partilhei algumas lágrimas do meu cansaço. Ao meu filho, pelo jeito especial de me amar, pelos beijos e abraços com que me sempre me brindou, e me ensinou que o amor, mais do que sentimentos, são ações.

Aos meus pais, a quem agradeço a vida, a pessoa que sou hoje, os valores de ética, de verdade e de justiça que tanto defendo, e sobretudo ao meu pai, que mesmo na doença oncológica, quando eu achava que já tinha perdido as forças de lutar, me emprestou o brilho dos seus olhos e a serenidade para poder continuar.

À minha Psicóloga, que nestes últimos anos foi a testemunha do meu desgaste psicológico e emocional de quem estuda longe de casa, trabalha e cuida. Agradeço-lhe todas as sessões em que, muito profissionalmente, me escutou, me aconselhou e me deu, também, ânimo para continuar a minha luta.

Aos meus avós paternos, as minhas estrelinhas como lhes chamo carinhosamente, que perdi ao longo deste percurso, mas que tenho a certeza de que, onde quer que estejam, estarão felizes por este momento.

Aos professores da Escola Superior de Educação, sobretudo aqueles com quem tive o privilégio de me cruzar ao longo destes anos e que contribuíram para o meu crescimento científico e pedagógico.

Às Professoras Supervisoras, Doutora Elisa Sousa, Doutora Cristina Maia e Doutora Susana Sá, pelo acompanhamento, partilha de saberes e atitude crítico-reflexiva que contribuíram para ampliar a minha Prática de Ensino Supervisionada.

Ao Professor Doutor José António Costa, Coordenador do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, e meu orientador. Agradeço-lhe a partilha de conhecimentos científicos e pedagógicos nas UC que lecionou, assim como a dedicação e apoio ao longo do meu percurso formativo.

Agradeço, também, às Professoras Cooperantes e aos alunos, por terem permitido a aprendizagem e partilha de experiências em contexto real, bem como à comunidade educativa do Agrupamento onde tive a possibilidade de realizar a Prática de Ensino Supervisionada. O meu agradecimento estende-se, ainda, aos colegas e par pedagógico com quem partilhei experiências e aprendizagens nesta caminhada.

Não posso terminar sem referir que o meu percurso, no último ano de mestrado, foi especialmente diferente, marcado pelas adversidades da vida, mas também marcado por uma força intrínseca, de resiliência, de luta e de garra de quem, apesar das enormes dificuldades, nunca desistiu. Mais do que um objetivo de vida, trata-se de um amor. Um amor de corpo e alma à profissão e a tudo o que ela implica, num momento de tantas incertezas e inseguranças sobre ser-se docente. Tal resiliência corrobora o sábio provérbio português “quem corre por gosto não cansa”.

Por fim, a todas as pessoas que tive o privilégio de encontrar na minha trajetória, nos diversos momentos, deixo um carinhoso agradecimento: gratidão!

RESUMO ANALÍTICO

A sociedade, ao longo das últimas décadas, tem sido alvo de grandes transformações que se refletem na complexidade humana em contexto social e escolar. Tal situação tem vindo a refletir-se na complexidade do exercício da função docente, no domínio das suas competências técnicas, científicas e pedagógicas, bem como no alargamento das suas funções.

A par destas transformações, surge o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* como documento orientador e norteador da prática pedagógica, que evidencia a necessidade de pensar uma escola de cariz humanista, onde todos possam ter sucesso. Para tal, é necessário repensar o perfil de professor, de cariz reflexivo e indagador acerca das suas práticas pedagógicas, no sentido de humanizar o processo de ensino e aprendizagem e contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, inclusivos, críticos e autónomos.

Em consonância com o referido, surge o presente Relatório de Estágio, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, que pretende retratar o percurso de desenvolvimento pessoal, científico e pedagógico da mestranda.

Ademais, este documento contém uma componente investigativa que pretende indagar sobre o contributo da escrita lúdico-expressiva e o desenvolvimento de competências e gosto pela escrita, ancorado em metodologias do ensino da escrita adequadas, fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Conhecimento científico; conhecimento pedagógico; perfil de professor; ensino e aprendizagem; escrita lúdico-expressiva.

ABSTRACT

Society, over the last decades, has been the target of great transformations that are reflected in the human complexity in social and school contexts. This situation has been reflected in the complexity of the exercise of the teaching function, in the field of their technical, scientific and pedagogical competences, as well as in the extension of their functions.

Along with these transformations, the *Profile of the Students Leaving Compulsory Education* emerges as a guiding document for pedagogical practice, which highlights the need to think of a school of a humanistic nature, where everyone can succeed. To this end, it is necessary to rethink the profile of teachers, who are reflective and inquisitive about their pedagogical practices, in order to humanize the teaching and learning process and contribute to the formation of responsible, inclusive, critical and autonomous citizens.

In line with the above, this Internship Report appears, within the scope of the Master's Degree in Teaching at the 1st CEB and Portuguese and History and Geography of Portugal at the 2nd Basic Education Cycle, which aims to portray the path of personal, scientific and pedagogical development of the master's student.

In addition, this document contains an investigative component that aims to inquire about the contribution of playful-expressive writing and the development of skills and taste for writing, anchored in appropriate writing teaching methodologies, fundamental in the teaching and learning process.

Keywords: Scientific knowledge; pedagogical knowledge; teacher profile; teaching and learning; playful-expressive writing.

LISTA DE SIGLAS

AE - Aprendizagens Essenciais
AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular
CD - Conselho Diretivo
CEB - Ciclo de Ensino Básico
CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em risco
CSH- Ciências Sociais e Humanas
DT- Diretor de turma
EA- Experiências de Aprendizagem
GPS - Gabinete de Proteção Social
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OTD2- Organização e Tratamento de Dados 2.º ano
PAA – Plano Anual de Atividades
PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PCA – Percursos Curriculares Alternativos
PE - Projeto Educativo
PEI – Programa Educativo Individual
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PT – Plano de Turma
RE - Relatório de Estágio
RI - Regulamento Interno
SASE – Serviços de Ação Social e Escolar
SPO - Serviço de Psicologia e Orientação
TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação
UD- Unidade Didática

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO GERAL	2
1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL	3
1.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PEDAGÓGICO	4
1.3. O DESAFIO DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI.....	7
1.4. A PLANIFICAÇÃO COMO SUPORTE DE APOIO AO PROFESSOR	13
1.5. A INTEGRAÇÃO DE SABERES COMO COMPONENTE ESSENCIAL NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	16
2. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	21
2.1. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO	22
2.2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	23
2.3. A PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS.....	36
2.4. A PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL/ESTUDO DO MEIO 47	
2.5. A PRÁTICA DE ARTICULAÇÃO DE SABERES	55
2.6. INTERVENÇÃO EM PROJETOS E OUTRAS ATIVIDADES	64
2.7. UM OLHAR SOBRE A PES	70
3. A ESCRITA LÚDICO-EXPRESSIVA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E DO GOSTO PELA ESCRITA	72
3.1. QUESTÃO DE PARTIDA, OBJETIVOS E REFLEXÃO SOBRE A PERTINÊNCIA DO PROJETO	73
3.2. METODOLOGIA E DIAGNÓSTICO INICIAL	76
3.3. ESCRITA: DAS COMPETÊNCIAS ÀS PRÁTICAS DE ENSINO.....	77
3.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS.....	82
3.5. SÍNTESE DE CAPÍTULO	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A-Grelha de Observação Direta.....	111
Anexo B-UD <i>A União faz a força</i>	122
Anexo B1-Balde com profissões para dramatizar.....	150
Anexo B2-Palavras para completar o poema.....	150
Anexo B3-Jogo “Pertence ou não Pertence”	151
Anexo B4-Cartaz publicitário criado pelos alunos.....	152
Anexo B5-Esquemas de registo-síntese.....	153
Anexo B6- Roleta virtual com conceitos históricos.....	153
Anexo C- UD <i>Sinais não são demais</i>	154
Anexo C1-Sinais expostos na sala de aula.....	173
Anexo C2-Título da UD desorganizado.....	173
Anexo D-UD <i>Palavra, palavrinha...queres ser minha?</i>	174
Anexo D1-“Apanha-palavras”	186
Anexo E-UD <i>A Baralhar (e a dramatizar) é que a gente se entende</i>	187
Anexo E 1-Ordenação dos textos.....	195
Anexo E2-Dramatizações.....	196
Anexo F- UD <i>Desimaginar, descreir, desinventar e poetomusicar</i>	197
Anexo F1-Treino da leitura por estilos musicais.....	201
Anexo F2-Escrita “À Maneira de Manuel António Pina.....	201
Anexo G-UD <i>D. João V: o absolutismo, o luxo e a ostentação na arte</i>	202
Anexo G1- Momento de Consolidação: Quizz.....	218
Anexo H-UD <i>A caminho da República: Porquê? Como? Quando?</i>	219
Anexo H1-conceito de Ultimato criado pelos alunos.....	227
Anexo I- UD <i>Uma árvore, um amigo...nasce, floresce, ajuda-me e não me deixa sozinho</i>	228
Anexo I1- Momento de consolidação: <i>flashcards</i>	246
Anexo I2- Informação, completada, sobre o autor.....	246
Anexo I3- Mural “Quem sou eu?”	247
Anexo J-UD <i>É tempo de liberdade</i>	248

AnexoJ1-Jogo tabuleiro Virtual.....	260
Anexo J2-Mural “25 de Abril de 1974”	261
Anexo J3-Construção de um cravo em origami.....	262
Anexo J4-Resolução de problemas utilizando cromos.....	263
Anexo J5-Jogo <i>kahoot</i>	263
Anexo k- Atividades de cooperação e colaboração.....	264
Anexo k 1-Correção do texto bibliográfico.....	264
Anexo k2- Visita de estudo à exposição “Pour ma Sophie” e jardim botânico.....	265
Anexo k3-Visita guiada no âmbito do projeto <i>Conhecer +</i>	265
Anexo k4- Dia Mundial da Alimentação.....	266
Anexo K5- Dia de Halloween.....	266
Anexo k6 -Visita de estudo à Lipor	267
Anexo L- Atividades Planeadas e Projetos	268
Anexo L1- Planificação “Os Descobrimentos”, 1.º CEB.....	268
Anexo L2-Planificação “Os Descobrimentos”, Português 2.ºCEB	270
Anexo L3-Planificação “Os Descobrimentos”, HGP 2.º CEB.....	273
Anexo L4- Projeto “Árvore dos autores”	277
Anexo L5-Projeto álbum “Aqui moram autores”	278
Anexo L6-Esboço do projeto “Dia do autor português”	279
Anexo M- Portefólio Individual.....	281
Anexo N-Exemplos de propostas de escrita dos manuais.....	282

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio consiste num documento elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e constitui um requisito para a obtenção do grau de Mestre. Este assume-se como um documento de cunho pessoal, pautado pelas vivências, aprendizagens e dificuldades sentidas pela mestranda, em contexto de estágio, no qual é dado a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 2018/2019.

Refira-se que o Relatório de Estágio (RE) pretende espelhar o processo de desenvolvimento formativo da mestranda, numa articulação entre teoria e prática, num construto pessoal de carácter crítico e reflexivo, e que culminará em “acto público de defesa”, ao abrigo do 17.º artigo do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, do Ministério da Educação.

Por seu turno, este assume-se como uma etapa de um projeto pessoal e profissional da mestranda, ou seja, o fascínio pelo ensino, que, do ponto de vista da discente, se assume como crucial para o desempenho docente. Além de gostar de crianças, é preciso ir mais além, ter gosto pelo que se faz, ter o encanto de querer conhecer, aprender e indagar sobre o processo de ensino e aprendizagem. É neste sentido que a mestranda considera que toda a profissão deve ser desempenhada por gosto e motivação própria, caso contrário pode cair num automático desempenhar de tarefas.

No que concerne à constituição do presente documento, este é composto por três capítulos. O primeiro capítulo pretende fazer um enquadramento normativo, teórico e pedagógico, necessários ao acesso à docência, centrado nos desafios contemporâneos inerentes à Educação. O segundo capítulo, dedicado à Prática de Ensino Supervisionada (PES), pretende, num momento inicial, caracterizar e refletir sobre os contextos educativos onde decorreu a PES e, posteriormente, descrever e refletir sobre a PES desenvolvida pela mestranda no 1.º CEB e nas áreas de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Ademais, pretende-se dar a conhecer e refletir acerca das práticas de articulação de saberes desenvolvidas e atividades e projetos realizados. Por fim, no terceiro capítulo, é apresentado o projeto de investigação na área de Português no âmbito da escrita lúdico-expressiva.

Para terminar, é apresentada uma conclusão que pretende dar a conhecer e refletir sobre o percurso formativo e individual da mestranda, as dificuldades sentidas nos diferentes momentos, fazer uma comparação entre o planeado e o executado, bem como perspetivar o futuro.

1. ENQUADRAMENTO GERAL

O presente capítulo, pretende fazer um enquadramento normativo, teórico e pedagógico, necessários ao acesso à docência. Ademais, e igualmente importante, pretende-se evidenciar o percurso da profissão de professor desde os seus primórdios até à atualidade, assim como, os princípios norteadores da prática pedagógica e a sua relevância.

Deste modo, a discente, passa a apresentar a constituição do mesmo e justificar as opções, pessoais, pela respetiva seleção. Em termos estruturais, este capítulo encontra-se organizado em cinco subcapítulos. No primeiro subcapítulo *Enquadramento Legal*, pretende-se apresentar a legislação portuguesa, no que concerne à educação, bem como a evolução das leis e normas vigentes para o acesso à docência. O segundo subcapítulo *Enquadramento Teórico e Pedagógico* pretende sustentar a importância da Supervisão, enquanto formação de professores para o início da docência, e sublinhar a importância da partilha e aprendizagem colaborativa em contexto formativo. Por sua vez, o terceiro subcapítulo *O Desafio do Professor do Século XXI* centra-se na profissão de ser professor e os desafios atuais, que advêm das constantes mudanças da sociedade e da legislação vigente, tendo como foco o sucesso do aluno. Por seu turno, o quarto subcapítulo *A Planificação Como Suporte de Apoio ao Professor* centra-se na importância da planificação como documento imprescindível e norteador da PES, mas, também, da prática docente. Por último, no quinto capítulo *A Integração de Saberes Como Componente Essencial na Prática de Ensino Supervisionada* são abordados os conceitos que surgem, por vezes, associados à articulação de saberes e destaca-se a importância de articular os saberes das diferentes áreas científicas/disciplinas, numa abordagem holística do saber, que contribuem para um ensino e aprendizagem mais significativos.

Para terminar, a elaboração deste (e dos demais capítulos) resulta de uma organização pessoal, centrada no seu percurso académico, formativo e pedagógico, mas, também, sustentada na consulta de variados autores e legislação.

1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Lei n.º 46/84, de 14 de outubro, artigo 2.º)

A legislação da educação, em Portugal, remonta ao ano de 84 através da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, ou seja, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Através da LBSE decretou-se os princípios gerais, a organização do sistema educativo, os apoios e complementos educativos, os recursos humanos e materiais, bem como a avaliação. Ao longo dos anos, de modo a responder às necessidades do público-alvo, foram feitas reformulações através de sucessivos Decretos-Lei.

Aluda-se também ao Processo de Bolonha, legislado através do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, em que a habilitação foi delegada para o 2.º Ciclo de Estudos Superiores, ou seja, o Mestrado. Face ao exposto, e aprovado pelo regime jurídico da habilitação profissional para a docência, o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, refere que “a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente profissional” e assume-se como “condição indispensável para o desempenho docente” de modo a promover um melhoramento da qualidade de ensino (Decreto-lei n.º 43/2007). Por outro lado, e em consonância com o precedente Decreto-Lei, verifica-se um alargamento, nos níveis de ensino, da habilitação profissional para a docência, de modo a permitir uma mobilidade entre os mesmos¹, passando a existir o Mestrado de carácter generalista que habilitava para a docência em todas as áreas do 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza no 2.º CEB.

Posteriormente, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, procedeu-se a um desdobramento, no 2.º CEB, do Mestrado generalista, passando a vigorar, desde então, dois mestrados distintos: o Mestrado de Ensino no 1.º CEB e de Matemática e Ciências da Natureza no 2.º CEB e o Mestrado de Ensino no 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Tal desagregação reside na necessidade de assegurar a robustez e o aprofundamento académico “incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar” e, portanto, uma exigência nas didáticas específicas (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio).

¹ As vantagens da mobilidade entre os diferentes níveis de ensino serão abordadas ao longo deste documento, nomeadamente em 1.5.

O Mestrado de Ensino no 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB habilita para a docência em todas as áreas de Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB e é o Mestrado frequentado pela mestranda.

O Mestrado supracitado, de duração de 4 semestres, incorpora, para além das didáticas específicas de cada área, a Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), numa modalidade de contato com os centros de estágio, que visa dotar os estudantes para um exercício profissional adequado e de autonomia progressiva. Neste, são contemplados momentos de observação, cooperação e intervenção educativa na turma, reuniões em equipa educativa integrando momentos de pré e pós intervenção, bem como o desenvolvimento de atividades na comunidade educativa, como será explanado no próximo capítulo. Por fim, refira-se que a PES tem uma ponderação de 49 créditos, pelo que tal peso demonstra a importância desta na formação inicial docente.

1.2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PEDAGÓGICO

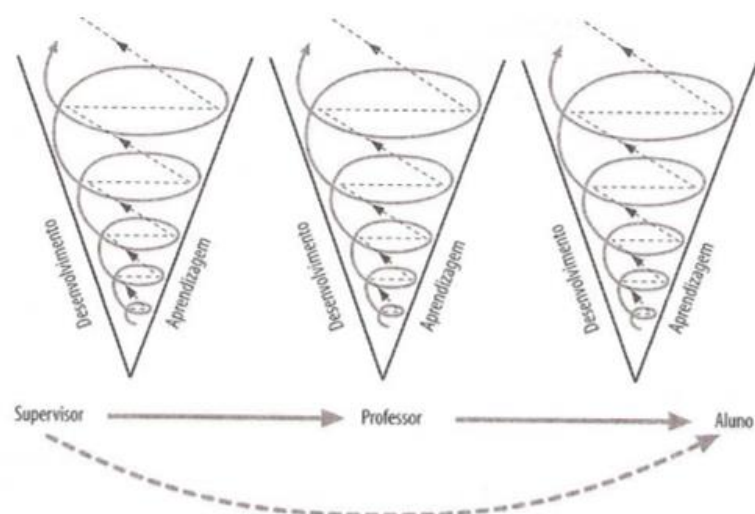
A formação profissional dos professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática. Deste modo, Jonh Dewey (1974) citado por Alarcão e Tavares (1987) propunha dois objetivos para a componente prática: “a) concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real; b) permitir que os professores desenvolvam as ferramentas necessárias à execução da sua profissão” (p.22). Indo ao encontro da perspetiva de Jonh Dewey, também o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, do Ministério da Educação e Ciência, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar, ensino básico e secundário, reconhece a existência de um 1.º ciclo de estudos, a Licenciatura, como a formação-base para a docência e um 2.º ciclo de estudos, o mestrado, como um complemento e reforço da formação e incidência nas áreas abrangidas pelos grupos de recrutamento que visa preparar. Ademais, “cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada” (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, do Ministério da Educação e Ciência).

Face ao aludido, torna-se importante clarificar o conceito de supervisão. Supervisão é um conceito complexo e foi durante muito tempo associado a conceitos de inspeção, controlo ou fiscalização (Vieira, 2009; Alarcão & Canha, 2013). Tal perspetiva não se coaduna com os valores de respeito pelo outro, desvalorizando as competências autoformativas (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2014) e, por isso, sofreu alterações com vista à democratização do processo de supervisão (Nóvoa, 1999b).

O principal objetivo da supervisão é formar professores através do momento de iniciação à docência (Mesquita, Formosinho & Machado, 2014). Vieira (2009) refere que a finalidade da supervisão é ajudar os formandos a refletirem acerca das suas práticas, “dotá-los da vontade e capacidade de reconceptualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e coletivamente, na (re)construção da pedagogia escolar” (p.201). Ademais, Brunner (1963), citado por Alarcão e Tavares (1987) refere que, através do momento de iniciação à docência, as unidades curriculares da sua área de docência adquirem assim uma articulação teoria-prática e não uma “manta de retalhos” constituída por conhecimentos isolados sem relação uns com os outros. Face ao precedente, verifica-se que a Prática de Ensino Supervisionada (PES) assume-se como crucial na formação de professores para além de permitir a auto-observação e autogestão ao longo do percurso formativo (Alarcão & Canha, 2013).

A supervisão é um processo em que um professor, com mais experiência e de superior grau académico, orienta outro professor ou “um candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, tendo por objetivo o desenvolvimento profissional do professor, nomeadamente a orientação da sua prática pedagógica (Alarcão & Tavares, 2003, p. 18). Importa salientar que a supervisão assenta em valores como a liberdade, democracia e responsabilidade e autonomia progressiva, permitindo ao formando uma aproximação à prática educativa real (Vieira, 2009). Ademais, o processo de supervisão da prática pedagógica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, bem como competências de reflexão-ação que constituem a base da prática docente (Mesquita, Formosinho & Machado, 2014; Vieira, 2009).

No processo de supervisão, os supervisores institucionais e cooperantes assumem a responsabilidade de acolher, orientar e avaliar os formandos, contribuindo para o seu crescimento, ajudando-os a transformar o saber em saber-fazer, ou seja, transformar os saberes teóricos em saberes profissionais. Além disso, de acordo com Alarcão e Tavares (2003), a prática pedagógica influencia o processo de ensino e aprendizagem do aluno, do futuro professor, mas também do supervisor numa interação caracterizada por uma “dinâmica recíproca, assimétrica e helicoidal e espiralada” (p.45), representada através da figura 1:



*Figura 1- Relação Supervisão, Desenvolvimento e Aprendizagem,
(Alarcão & Tavares, 2003, p. 46)*

Atualmente, o supervisor é alguém que auxilia o crescimento dos formandos, proporcionando momentos de reflexão sobre a prática, mas também aquele que desafia o formando a ir mais além (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Canha, 2013). Deste modo, entende-se a supervisão como um momento de partilha e colaboração acerca das práticas educativas (Nóvoa, 1999a) e, portanto, um processo colaborativo e cooperativo entre os agentes envolvidos em diálogo constante (Alarcão & Tavares, 2003). Em consonância com o referido, Nóvoa (1999a), defende que o diálogo na supervisão permite a partilha de reflexões e contribui para o enriquecimento das aprendizagens de cada um, contribuindo para o desenvolvimento profissional (Alarcão & Canha, 2013).

A supervisão centra-se na aprendizagem dos formandos e o seu principal foco é fazer com que os professores aprendam a ensinar (Roldão, 2014b). Nesta linha de pensamento, os formandos tornam-se autores da sua própria prática sendo imprescindível muni-los de capacidade de reconceptualizar o saber pedagógico (Vieira, 2009). Deste modo, a supervisão tem como principais objetivos:

- i) Aproximar à prática educativa real;
- ii) Promover a articulação teoria-prática;
- iii) Favorecer o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos;
- iv) Partilhar aprendizagens;
- v) Colaborar com outros professores;
- vi) Desenvolver competências no âmbito da reflexão e investigação-ação na prática educativa;
- vii) Refletir sobre as dificuldades da ação docente.

Atualmente, o conceito de supervisão surge de mãos dadas com a prática reflexiva (Nóvoa, 1999a), mormente na formação inicial de professores, em contexto de estágio (Vieira, 2009; Neto, 2010). Por conseguinte, a supervisão não pode ser dissociada da prática reflexiva e da noção de professor reflexivo (Alarcão, 1996; Nóvoa A. , 1999a), visto que a reflexão a partir de situações reais contribui para a robustez profissional de enfrentar novas situações (Ribeiro, 2000) e, portanto, ao desenvolvimento da autonomia e confiança do professor na tomada de decisões. Deste modo, a reflexão proporciona o aperfeiçoamento de intervenções futuras e, consequentemente, uma intervenção mais eficaz (Vieira, 2009).

Na Prática de Ensino Supervisionada, a observação torna-se imprescindível para melhor compreender o contexto educativo e a prática, e assume-se como fundamental no comportamento e atitude do professor em formação (Estrela, 1994). Tendo em consideração o precedente, refira-se a existência de três momentos no ciclo de observação: a pré-

observação, a observação e a pós-observação (Vieira & Moreira, 2011). Assim, num primeiro momento discute-se quais as estratégias e objetivos a observar; no segundo momento procede-se à recolha de dados em função dos objetivos pré-estabelecidos, para posteriormente analisar; o terceiro momento é pautado pela discussão e reflexão acerca da prática, nomeadamente os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, refletindo sobre o ensino que praticou e o que deseja praticar, avaliando o ciclo de observação (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira & Moreira, 2011). Deste modo, o par pedagógico discutiu sobre os aspetos considerados importantes de observar no contexto de estágio e elaborou, em conjunto, uma grelha de observação (Cf. Anexo 1) através da qual cada mestranda guiou a sua observação. Para além disso, a mestranda elaborou um diário digital de registo que permitiu recordar, à posteriori, aspetos decorrentes da observação.

A existência de um ciclo de observação no âmbito da Supervisão vai ao encontro da perspetiva defendida por John Dewey (1974) quando propunha que a prática pedagógica se realizasse de forma gradual, iniciando na observação, depois progressivamente integrando atividades mais complexas e “seleção e organização de algumas unidades até chegar à responsabilidade total pelo ensino praticado” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24). Corroborando o que foi referido, no processo de supervisão, a prática educativa é apoiada, mas o apoio vai sendo mediado e retirado à medida que se revela desnecessário, até à “morte do supervisor”, que culmina na autonomização do professor em formação (Alarcão & Canha, 2013, p. 19).

Por fim, importa referir as múltiplas preocupações com que o formando se depara neste momento de formação, nomeadamente o conteúdo a ensinar bem, como o modo como vai ensiná-lo, a gestão da turma, o conhecer do contexto educativo, etc., no entanto, o professor em formação tem “que aprender fazendo e compreendendo o que faz e agindo de forma a ultrapassar as situações que se lhe apresentam problemáticas e cujas soluções têm de passar por ele”, aperfeiçoando e (re)construindo novas interpretações com vista à melhoria da intervenção pedagógica para, deste modo, poder libertar-se do supervisor e continuar a desenvolver-se no futuro (Alarcão & Tavares, 2003, p. 33).

1.3. O DESAFIO DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades (...)(Camões, p.37)

Os processos de globalização transportam consigo novas formas de pensar, de falar, de actuar, de decidir e de se relacionar. Estas mudanças sentem-se de forma muito directa nos sistemas educativos. (Santomé, 2006, p. 9)

Numa primeira instância, importa explicar o conceito de profissão de professor. Apesar de, atualmente, esta profissão ser comum, só passou a delinear-se após a substituição da tutela do Ensino da igreja para o Estado (Cunha, 2008).

De acordo com Popkewitz (1992), o conceito de profissão refere-se a “um grupo altamente competente, especializado, dedicado e bem formado, que preconiza uma categoria, concedendo uma posição social (confiança) e privilégios a determinados grupos” (p.37), que se aprende em instituições educativas. Face ao aludido, depreende-se que uma profissão é uma atividade que envolve conhecimentos científicos, humanísticos ou artísticos especializados, contudo, de difícil acesso à população (Cunha, 2008; Popkewitz, 1992).

A profissão professor teve os seus primórdios quando a tutela do Ensino deixa de ser a Igreja para passar a ser o Estado. O Estado como tutela impõe normas “administrativas de regulações burocráticas que diluem os privilégios de uma profissão” (Cunha, 2008, p. 19) exigindo dos docentes cada vez mais novos papéis e funções (Cunha, 2008; Formosinho, 1992) de tal modo que se tem vindo a assistir a um mal-estar docente (Nóvoa, 1992). Assim, e comprovando o referido, Rui Gomes (1993) refere que os docentes, enquanto “corpo específico de conhecimentos estruturado em torno de um saber pedagógico nunca conseguiu afirmar-se do ponto de vista social” (p.272).

A profissão de professor apresenta-se, atualmente, confrontada com diferentes representações sociais (Cunha, 2008; Formosinho, 1992), muitas vezes associado, a “um técnico especializado, que beneficia de longos períodos de férias, de um reduzido horário de trabalho e que se ocupa com tarefas rotineiras de transmissão de conhecimentos” (Cunha, 2008, p. 23). Associadas ao baixo estatuto social, as exigências da profissão, os salários, o isolamento profissional (Formosinho, 1992) e os sentimentos de incerteza, impotência e alienação conduzem à instabilidade e ao desejo do abandono da profissão (Cunha, 2008). Face ao mencionado, a profissão de professor tem assistido, ao longo das últimas décadas, a um desencanto marcado por uma complexidade da dimensão educativa e por uma “crise de identidade profissional” que se traduz num mal-estar docente (Cunha, 2008, p. 10).

Para além disso, estas representações sociais são ainda mais alargadas ao 1.º CEB, perpetuando a ideia de que estes professores são responsáveis por atividades menores que qualquer pessoa que conheça os conteúdos do currículo e possua algum conhecimento e bom senso seja capaz de fazer (Roldão, 2005; Roldão, 2007). Deste modo, perpetua-se a perspetiva de que os professores são profissionais com formação e de qualidade insuficiente (Nóvoa, 2009; Cunha, 2008).

No entanto, o professor tem competências específicas, sendo que o ato de ensinar implica o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos e técnicas específicos não compreendidos pela restante sociedade (Flores, 2010; Shulman, 1987).

A sociedade, ao longo das últimas décadas, tem sido alvo de grandes transformações. Tal facto traduz-se numa complexidade humana, técnica e científica com a qual os docentes se deparam no exercer da sua atividade (Cosme, 2017). A massificação escolar e o prolongamento da escolaridade assumem-se como um processo político e social, mas também uma conquista, no âmbito da democratização da educação. Relembre-se que desde

2012, através do Decreto-Lei n.º 176/2012 do Ministério da Educação e Ciência, a escolaridade obrigatória passou a ser de doze anos, assumida pelo Estado português de modo gratuito. Tal alargamento nos anos de escolaridade visa um progresso social, económico e social em que seja garantida “uma igualdade efetiva de oportunidades, consagrando vias adequadas e apoios necessários aos alunos que deles necessitem, com o objetivo de melhorar os seus níveis de desempenho, conciliando a qualidade da educação com a equidade na sua prestação” (Decreto-Lei nº176/2012 do Ministério da Educação e Ciência, preâmbulo). Neste sentido, a oferta de alternativas com base nos interesses vocacionais e profissionais dos alunos através de percursos alternativos profissionais ou artísticos, permitiu um maior acesso à educação, bem como a redução das taxas de insucesso e de abandono escolar (Rosa, 2011).

A democratização do ensino, convertida numa escola de massas, originou novos desafios (Formosinho, 1992). Face ao mencionado, verifica-se uma heterogeneidade a nível social, cultural e académico dos alunos (Formosinho, 1992) e, portanto, perante tais fenómenos, são necessárias uma maior autonomia docente e uma diferenciação curricular que “leve os alunos a “aprender a aprender” e a “aprender a ser” na dimensão reflexiva, crítica, prática, criativa, associada à lógica construtiva e facilitadora da aprendizagem” (Cunha, 2008, p. 22).

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, assistiu-se, e continuar-se-á a assistir, a um alargamento da função docente, nomeadamente o uso de metodologias diversificadas, uma “maior responsabilidade na elaboração de provas de avaliação, a progressiva individualização do ensino, a concepção e orientação de actividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres” (Cunha, 2008, p. 9). Deste modo, os professores são convidados a (re)olhar a educação na contemporaneidade e convocados a atuar no sentido de formar cidadãos capazes de compreender e respeitar a diversidade e a desenvolver estratégias que promovam a abertura à diferença (Nóvoa, 2012).

São diversos os autores que tentam explicar e definir o que está a acontecer e esta era é marcada por diversos aspetos idiossincráticos: o efémero e a rapidez (Santomé, 2006). A rapidez e o desejo do consumo, quer ao nível das comunicações quer ao nível dos saberes através das redes sociais, levam as crianças e os jovens a adquirir múltiplas identidades (Santomé, 2006). No entanto, até mesmo perante este fenómeno se assiste a uma desigualdade social entre etnias e grupos sociais (Santomé, 2006). Dussel, 1992, citado por Santomé, 2006, afirma que se vive numa época de transmodernidade, isto é, uma racionalidade ampliada na qual todos os humanos “possam participar como iguais, mas ao mesmo tempo no respeito à sua alteridade” (p.38).

De um modo geral, as dificuldades em se definir e explicar o que está a acontecer na sociedade faz-se sentir no sistema educativo, nas escolas e no trabalho dos professores (Santomé, 2006), de tal modo que gera instabilidade, insegurança na classe docente e incompreensão das finalidades educativas (Cunha, 2008). Por conseguinte, a época contemporânea tem sido marcada pela procura de técnicas e metodologias educativas mais

eficazes (Cunha, 2008). Atualmente, uma perspectiva de escola inclusiva, adequada a cada aluno, exige, do docente, o conhecimento dos conteúdos a ensinar e das didáticas específicas, mas também outras condicionantes do ensino e aprendizagem, tais como os contextos relacionais, culturais e sociais dos alunos (Cunha, 2008). Em consonância com o referido, também a United Nations Educational, Cientific and Cultural Organization (UNESCO), na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, orientação 7 das principais recomendações de um plano de ação para a aplicação da Declaração Universal da UNESCO sobre a diversidade cultural sublinha a importância de “estimular, através da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e melhorar, para este efeito, quer a formulação dos programas escolares, quer na formação docente” (UNESCO, 2002). Ademais, nesta era as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) abundam e estão constantemente presentes na vida dos alunos, pelo que a escola necessita de se reajustar munindo-se de equipamentos e de atividades educativas que possibilitem o uso das TIC (Santomé, 2006).

A imagem do professor está associada ao seu contexto profissional, nomeadamente a escola (Roldão, 2014a). Nesta linha de pensamento, a época contemporânea tem sido marcada por uma evidente preocupação em descobrir o perfil do professor ideal e, consequentemente, as técnicas e metodologias mais eficazes (Cunha, 2008). Deste modo, verifica-se que a educação é um tema de discussão social, de tal modo que continua a marcar a agenda política, pedagógica e científica (Mogarro & Namora, 2012). A educação é um benefício social (Zabalza, 2001), mas um elemento fulcral no processo de socialização das crianças (Piaget, 1980; Veiga & Araújo, 2010) que contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Cunha., 2008) e para uma sociedade menos desigual (Machado & Alves, 2014).

Quando se fala em educação, é impossível não se falar de currículo e desenvolvimento curricular (Zabalza, 2001). Para Zabalza (2001), o currículo é “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto dos conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (p.12). Deste modo, é importante que o professor tenha presente a noção de currículo na sua prática educativa, tendo conhecimento da razão da sua atuação e qual o seu contributo no desenvolvimento global do aluno, e não apenas se limitar a conhecer o programa (Zabalza, 2001).

Ademais, para uma escola de carácter democrático, é necessário que o currículo espelhe práticas interculturais (Braga, Vilas-Boas, Alves & Freitas, 2004). O currículo, “mais do que uma apresentação selectiva do conhecimento, mais do que um plano tecnológico altamente estruturado, concebe-se hoje como um marco que nos permite resolver os problemas concretos que se colocam em situações pontuais e concretas” (Gimeno Sacristan, 1984, citado por Zabalza, 2001, p. 33). Face ao exposto, também a educação, no século vigente, necessita

de um ajuste no que concerne ao delinear do currículo, no sentido de uma aprendizagem mais significativa, congruentes com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Braga, Vilas-Boas, Alves & Freitas, 2004; Martins et al., 2017).

Perante os problemas que afetam a escola atual, tais como escassa qualidade de conhecimentos e a indisciplina, urge que o currículo deixe de “ser uma lista de disciplinas, uma lista de conteúdos programáticos”, organizado sob uma sequência de conteúdos e objetivos (Braga, Vilas-Boas, Alves & Freitas, 2004, p. 17). Tal transformação passa pela necessidade de reorganizar o currículo no seu sentido mais lato, referindo-se a este como tudo o que se aprende de modo implícito ou explícito na escola (Braga, Vilas-Boas, Alves, & Freitas, 2004), passando pelas dimensões da formação, capacidade de decisão e convivência com o outro (Leite, 2002). Por conseguinte, a nova conceção de currículo implica uma maior autonomia da gestão deste, por parte dos docentes, bem como a diferenciação pedagógica e a reflexividade (Braga, Vilas-Boas, Alves & Freitas, 2004). Deste modo, a escola deve integrar, na sua oferta curricular, experiências diversificadas de aprendizagem (Braga, Vilas-Boas, Alves & Freitas, 2004).

O sucesso educativo de todos e para todos inclui deixar de lado a conceção de currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único, que serve a todos os alunos (Formosinho, 2007) e, pelo contrário, (re)conceptualizá-lo como um texto aberto que é necessário encher de sentido e significado, mediante as necessidades e desafios do contexto, no qual o professor atua como gestor do currículo, não se limitando a ser um mero consumidor (Braga, Vilas-Boas, Alves & Freitas, 2004). Indo ao encontro do reportado, também o Decreto-Lei 6/2001, do Ministério da Educação indica a gestão flexível do currículo, adequada a cada contexto e a cada turma, como um princípio orientador da prática pedagógica (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, do Ministério da Educação). Ademais, a democratização do ensino, ao permitir um maior acesso ao saber, obriga também a “diversificar as formas de acesso ao saber”, que passam inevitavelmente pela diferenciação pedagógica e pela reflexão em torno dos conteúdos e das aprendizagens fundamentais (Perrenoud, 1995, p. 17; Cosme, 2017).

Na escola atual, os professores são obrigados a assumir papéis que ultrapassam a sua função extracurricular (Roldão, 2014a; Cunha, 2008), de tal modo que se traduz numa escola polivalente (Zabalza, 2001). Desde modo, é indiscutível que a escola alargou o seu campo de ação, dando resposta a necessidades sociais que outras instituições não conseguem (Nóvoa, 2009; Flores, 2010; Santomé, 2006). Tais factos assumem-se como atrapalhadores de ação e inovação docente, no entanto, sendo os professores agentes de transformação da sociedade (Roldão, 2014a), este papel assume-se como relevante, (Ruiz, 2003; Martins, 2009) uma vez que é essencial ter em consideração o contexto social e cultural na tomada de decisões didáticas e pedagógicas de cada docente (Ponte & Oliveira, 2002).

Ainda que as palavras mudança e inovação surjam muitas vezes associadas, ressalve-se que estas não estabelecem, necessariamente, uma relação de sinonímia, visto que nem sempre

uma mudança no ensino constitui uma inovação (Correia, 1991). A inovação consiste numa tentativa consciente de introduzir mudanças no sistema educativo tendo por objetivo o melhoramento do mesmo (Correia, 1991). Assim sendo, assistiu-se, ao longo dos anos, a reformas no sistema de ensino bem como a uma renovação dos programas, no sentido de tentar inovar. No entanto, a inovação tem sido alvo de resistência da parte dos professores, sobretudo nos anos subsequentes. Estes resistem em inovar pela insegurança ou por dificuldades no acompanhamento da mesma. Face ao exposto, é na formação contínua que reside a solução, ou seja, um professor em constante atualização, encorajado e aberto à inovação e a tudo o que dela advém (Thomas, 1978; Correia, 1991). Corroborando o que foi dito, um desempenho eficaz de uma profissão demanda formação contínua e constante atualização das técnicas e conhecimentos relativos ao seu setor (Cunha, 2008; García, 1988).

A complexidade, importância social e especificidade docente (Flores, 2010), mas também o facto de as investigações indicarem que a qualidade dos professores é um aspeto relevante nos resultados de ensino e aprendizagem dos alunos (Nóvoa, 2009; Pintassilgo & Mogarro, 2012) é um objetivo comum às instituições de formação de professores, à política de investigação e dos agrupamentos (Estrela & Freire, 2009). Em consonância com o precedente, a formação de professores assume-se como crucial na melhoria da ação docente, mas também na construção da identidade profissional docente (Nóvoa, 2009). Assim sendo, o aumento da duração da formação superior dos professores assume-se como um aspeto relevante na classe docente e na valorização do conhecimento específico e profissional da docência (Afonso, 2014; Cunha, 2008).

No processo de ensino e aprendizagem os professores necessitam de saber o que fazer, como fazer e o porquê de o fazer (Zabalza, 2001; Roldão, 2008; Shulman, 1986). Ademais, o professor que reflete *na* e *sobre* a ação é aquele que revela atitudes impregnadas de questionamento e de curiosidade acerca da sua prática (Alarcão, 1996; Freire, 2002) e sente-se atraído pela experimentação de novos métodos e metodologias (Braga, Vilas-Boas, Alves & Freitas, 2004). Deste modo, o saber docente assenta numa dialética sistemática entre experimentar, questionar e reformular (Leite, 2003), que se coaduna com uma prática de cariz reflexivo (Roldão, 2000; Cosme, 2017). Face ao mencionado, numa escola reflexiva, o professor, além de refletir e questionar as suas práticas, deve estudar, comparar e colaborar com as práticas educativas de outros docentes, numa perspetiva de descoberta e investigação (Alarcão, 1996). Deste modo, os professores que se envolvem nas suas práticas educativas investigando-as encontram-se mais permeáveis à mudança (Leite, 2003).

A prática reflexiva “deve incidir sobre questões primordiais da vida escolar, tais como os conteúdos ensinados, a competência do docente relativamente aos métodos pedagógicos e didáticos que utiliza e a sua funcionalidade” (Braga, Vilas-Boas, Alves & Freitas, 2004, p. 21). No processo de ensino e aprendizagem, de carácter construtivista, o aluno tem um papel decisivo na sua aprendizagem (Braga, Vilas-Boas, Alves & Freitas, 2004; Piaget, 1980),

contudo, a orientação e a regulação das aprendizagens cabem ao professor. Em consonância com o precedente, verifica-se que o ensino se traduz num processo dialético entre professor e aluno, no qual o aluno constrói o seu próprio conhecimento, sendo orientado pelo professor, privilegiando, assim, a sua autonomia na aquisição de saberes e competências (Leite & Fernandes, 2002; Alarcão, 1996; Solé, 2001). Ademais, o relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da comissão internacional sobre educação para o séc. XXI indica a necessidade de uma exploração dos primeiros conhecimentos que passe pelo aprofundamento e enriquecimento destes, como ferramentas necessárias a um mundo em constante mudança (Braga, Vilas-Boas, Alves & Freitas, 2004).

Em síntese, no séc. XXI, marcado pelas mudanças na sociedade, urge a necessidade de encontrar um Perfil do professor adequado às necessidades vigentes e congruente com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Deste modo, é crucial que os professores adotem uma postura ativa, capazes de refletir, questionar e (re)pensar as suas práticas educativas.

1.4. A PLANIFICAÇÃO COMO SUPORTE DE APOIO AO PROFESSOR

A planificação de carácter pré-activo do processo de ensino-aprendizagem constitui uma tarefa central no quadro da docência
(Cardoso, 2010, p. 12).

Toda a prática educativa pressupõe a existência de uma planificação como instrumento que ajuda a otimizar a prática educativa. Deste modo, importa explicar o conceito de planificação. Para Zabalza (2001), planificar consiste numa “previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”, ou seja, é através da planificação que o professor seleciona um percurso no qual expressa os conteúdos a abordar, as atividades, a organização do espaço, os recursos, o tempo necessário à execução das atividades, mas acima de tudo antevê o que vai ser feito e com que finalidade, delineando estratégias para a operacionalização da mesma (Zabalza, 2001, p. 48; Diogo, 2010). Assim, a planificação assume-se como um documento complexo, que envolve o conhecimento dos programas e das didáticas específicas de cada área (Strangis, Pringle & Knopf, 2006), mas que permite organizar o processo de ensino e aprendizagem (Cardoso, 2010).

Tendo como orientação os programas e orientações programáticas vigentes, ao planificar, o professor deve, ainda, ter em conta o contexto educativo, as necessidades e os interesses do grupo-turma (Rusznyak & Walton, 2011), os recursos a utilizar, o tempo previsto, bem

como os objetivos centrais da aula, que possam responder às questões: o que vou fazer? Para que vou fazer? E como vou fazer? (Cardoso, 2010; Zabalza, 2001; Freitas & Pereira, 2010; Vilar, 2000). Face ao aludido, ao planificar, o docente deve “proceder a uma reflexão prévia” centrada na ação, tendo em conta alguns aspetos: para que vou ensinar; como vou ensinar; o que vou ensinar e como sei se houve aprendizagem (Vilar, 2000, p. 57; Zabalza, 2001). Deste modo, ao assumir um ensino de carácter construtivista e reflexivo, a planificação deve ser incumbida de sentido às perguntas e respostas acerca do processo de ensino e aprendizagem (Vilar, 2000) e, deste modo, possuir algumas qualidades tais como “a coerência, a sequência, a adequação, a flexibilidade, a continuidade, a precisão, e a riqueza” (Cortesão, 1993, p. 94). Ademais, durante e após ação, o docente também observa e reflete sobre as suas práticas, de tal modo que reflexão durante e após a prática constitui um processo importante para a “replanificação” com vista ao melhoramento das práticas de ensino e aprendizagem (Cardoso, 2010, p. 50). Assim, a mestranda, em contexto da PES, teve a oportunidade de planificar para turmas não virtuais, mas, pelo contrário, com especificidades características do real apresentado.

O acto de planificar, como já referido, assume alguma complexidade, visto que, ao planificar, o professor torna-se responsável pela gestão da aula, no entanto, cada aula é única e poderá ser muito produtiva num determinado micro-espço, isto é, numa determinada turma, e não ser noutra (Vilar, 2000). Por conseguinte, refira-se que as planificações não são estruturas rígidas, mas pelo contrário “as planificações são feitas para serem alteradas” e, portanto, flexíveis e ajustáveis a cada contexto (Arends, 1995, p. 93). Deste modo, afirma-se que não existem receitas, mas alguns princípios didáticos a ter em conta no ato de planificar. Ademais, existem fatores extrínsecos à planificação propriamente dita, como por exemplo a predisposição dos alunos ou as condições físicas do contexto, mas que devem, igualmente, ser tidas em consideração no ato de planificar. Deste modo, ao planificar, o professor seleciona um percurso de aprendizagem de entre as várias possibilidades, que implica a tomada de decisões pedagógicas e prevê a sua ação, ou seja, os momentos de aula, os possíveis cenários e até mesmo possíveis imprevistos, logo encontra-se munido de ferramentas que permitem uma melhor atuação perante situações inesperadas (Cardoso, 2010; Zabalza, 2001; Cortesão, 1993).

Apesar de ser um documento de suporte e norteador da ação pedagógica, a planificação deve, previamente, ser interiorizada pelo docente, e a operacionalização desta não ser rígida, estritamente tal qual como foi delineada, mas ser flexível de modo a poder incorporar o seguimento natural da aula, as ideias ou sugestões dos alunos ou mesmo a necessidade de prolongar o tempo previsto para uma determinada atividade (Arends, 1995; Cardoso, 2010).

Ao longo da PES, as regências da discente passaram sempre por um processo de planificação e, conseqüentemente, pela tomada de decisões. Além disso, também a interiorização da planificação se revelou uma mais-valia para a mestranda, na medida em que

imprime uma maior confiança ao longo da aula, contudo, a presença do documento físico sobre a secretária assumiu-se como um elemento-segurança ao longo da aula, pela possibilidade de, em caso de esquecimento, retomar brevemente o seguimento da mesma. Face ao exposto, a mestranda experienciou dois formatos de planificação: em grelha e em texto. Tal facto permitiu constatar que não há um modelo único de planificar; contudo, independentemente do modelo, esta deve ser adequada, simples e de leitura fácil, que permita ao professor, caso necessite, consultá-la brevemente e rapidamente situar-se, por exemplo na atividade seguinte. Todavia, é importante que o docente se identifique com a planificação construída e, por isso, esta assume-se como um documento de carácter pessoal e como instrumento fundamental na formação inicial, mas também na prática docente (Braga, Vilas-Boas, Alves & Freitas, 2004; Zabalza, 2001).

A planificação, além de constituir um suporte de apoio à prática pedagógica, permite desenvolver a capacidade de estruturação das aulas e da descoberta da diversidade de estratégias de ensino no contexto educativo (Vaz, 2011). Demais, na escola, é crucial que a planificação permita transformar e moldar o currículo tendo em conta as características do contexto educativo (Diogo, 2010), num processo em que os professores, “através da observação, da reflexão e do reajustamento, reconceptualizam o currículo” (Braga, Vilas-Boas, Alves & Freitas, 2004, p. 25). Deste modo, de acordo com Vilar, 2000, a planificação curricular *há-de constituir o espaço de reflexão apropriado para a deteção das necessidades formativas do próprio professor e, por outro lado, a formação centrada nas necessidades da implantação curricular, há-de garantir ao professor conhecimentos teórico-práticos suficientes para planificar o currículo de forma mais consentânea com as exigências sempre crescentes do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, há-de dar lugar ao professor planificador (p.6).*

Face ao precedente, o professor deverá selecionar um percurso de aprendizagem que permita o envolvimento dos alunos e simultaneamente ir ao encontro das suas necessidades (Cortesão, 1993).

A planificação, além de consistir numa ferramenta de organização face aos objetivos, atividades a desenvolver, bem como recursos necessários, assume-se como suporte à gestão do tempo, para além de imprimir maior segurança na ação pedagógica e permitir a avaliação das aprendizagens (Cortesão, 1993; Zabalza, 2001). Aliás, sublinhe-se a relevância da avaliação enquanto processo regulador dos processos de ensino e aprendizagem, tal como preconizado no Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, do Ministério da Educação, que ressalva a importância de monitorizar as aprendizagens dos alunos e a recolha da informação sobre o seu desempenho que permita “contribuir para uma efetiva melhoria das aprendizagens e para a criação de oportunidades de sucesso escolar para todos” (p.1123). Ademais, é através da avaliação que é possível, ao docente a recolha de outras informações, tais como a motivação, ritmos de aprendizagem e desenvolvimento e, conseqüentemente a (in) adaptabilidade das suas planificações (Diogo, 2010). Por conseguinte, através da avaliação, os alunos também

recebem feedback relativos aos seus resultados nomeadamente o desempenho, competências adquiridas e comportamento em sala de aula.

Note-se que, de acordo com a vigente legislação, a avaliação das aprendizagens compreende três modalidades: a diagnóstica, a formativa e a sumativa (Decreto-Lei n.º 17, de 4 abril, do Ministério da Educação, artigo 24.º). Assim, num primeiro momento, procede-se à verificação das aprendizagens anteriores, ou seja, aos conhecimentos prévios que os alunos possuem à entrada de um novo ano de estudos ou novas unidades de ensino e possíveis dificuldades que possam vir a ter ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Diogo, 2010; Ferreira, 2007). Deste modo, a avaliação diagnóstica permite ao professor conhecer melhor os alunos, agilizar o currículo e adequar as planificações às necessidades destes (Ribeiro, 1999). Relativamente à avaliação formativa, de carácter qualitativo, procede-se à verificação das aprendizagens já no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, de tal modo que permite ao professor compreender o ritmo e as dificuldades do aluno e adotar medidas individualizadas, caso necessário, de modo a dar resposta às diferentes necessidades dos alunos e, deste modo, contribuir para o desenvolvimento do aluno e do professor (Fernandes, 2008; Ferreira, 2007). No que concerne à avaliação sumativa apresenta-se como quantitativa, uma vez que se apresenta refletida numa soma “de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem” (Ferreira, 2007, p. 30), através da atribuição de uma nota que situa o aluno numa determinada escala, e verificar se os objetivos foram ou não alcançados (Diogo, 2010). Pelo facto de a avaliação sumativa se tratar de uma avaliação que classifica e hierarquiza, este tipo de avaliação não só espelha o resultado do aluno, mas também o trabalho do docente, de tal modo que, por vezes, é geradora de julgamentos por parte da sociedade. Tendo em conta o referido, é fulcral que a avaliação sumativa seja articulada com a avaliação formativa, visto que estas se complementam e, deste modo, conduzem a uma avaliação mais consistente e contextualizada (Fernandes, 2008). Neste sentido, confirma-se a perspectiva de Zabalza (2001) ao defender que a avaliação não é “algo separado do algo do processo de ensino/aprendizagem, não é um apêndice independente deste processo (está nesse processo) e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo” (p.22).

Em suma, o processo de planificação curricular ressalva a importância do professor enquanto agente reflexivo e decisor, mas também operador de mudanças no contexto educativo que contribuem para aprendizagens mais significativas dos alunos.

1.5. A INTEGRAÇÃO DE SABERES COMO COMPONENTE ESSENCIAL NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

(...) o cruzamento de saberes e de opiniões diversas, enquanto características de um grupo, pode contribuir para superar leituras frágeis e superficiais das situações (Leite, 2012, p. 89).

Quando se fala em articulação curricular ou articulação de saberes, os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade surgem, muitas vezes, associados como se referindo a disciplinas que se pretendem juntar, articular, ultrapassar ou ir mais além do que é próprio da disciplina (Pombo, 2005). Contudo, pela morfologia dos vocábulos, verifica-se que estes não possuem o mesmo significado.

De acordo com Leite (2012), a multidisciplinaridade consiste em integrar ou associar disciplinas de modo que cooperem e estabeleçam relações entre si, contudo sem as modificar. Já a interdisciplinaridade ultrapassa as fronteiras disciplinares para poder incluir os saberes das diferentes áreas tendo por objetivo a sua integração e uma visão mais ampla das situações (Leite, 2012). No que concerne à transdisciplinaridade, esta vai mais além do que os conceitos anteriores, na medida em que “corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 88). Face ao exposto, a transdisciplinaridade apresenta-se como uma organização transformadora na medida em que pensa as práticas pedagógicas integradoras de diversas áreas de saber, de modo coeso, para que os alunos compreendam melhor e desenvolvam o conhecimento., como é possível verificar através da figura 2:

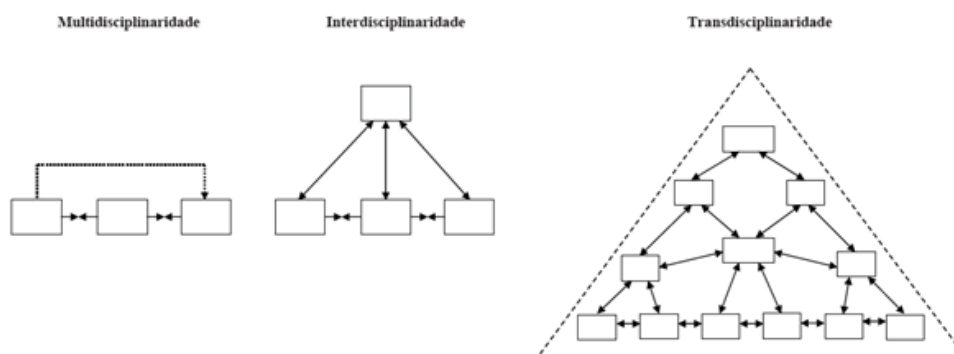


Figura 2- Relação entre disciplinas (Leite, 2012, p. 89).

Tal proposta visa desenvolver o espírito crítico dos alunos e formar cidadãos autônomos e conscientes acerca das suas decisões e problemas sociais (Leite, 2012) e é a que mais se coaduna com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* pelo recurso a metodologias globais e integradoras dos diversos saberes, partindo do princípio de que “cada

área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências” consagradas no respetivo documento orientador (Martins et al., 2017, p. 5).

Contudo, quando se olha para o sistema de ensino vigente, verifica-se que este se encontra estruturado e organizado por disciplinas, programas, metas curriculares, carga horária letiva e, consequentemente, diferentes áreas do saber (Morin & Nicolescu, 1994). Tal facto permite verificar o “retalhamento disciplinar” que se traduz na falta de ligação entre as diferentes áreas do saber e que dificulta a existência da interdisciplinaridade, tão crucial nos processos de ensino e aprendizagem (Pombo, 2005, p. 10)

Denote-se que, apesar de cada área curricular ter os seus saberes específicos e a sua linguagem particular, o ensino e aprendizagem não podem continuar a ser pautados pela pedagogia do ensino tradicional (Leite, 2003), caracterizado pela “passividade monodisciplinar (Durand, 1991, citado por Pombo, 2005, p. 10).

A educação do século XXI passa pela conceção de uma visão holística sobre esta, numa perspectiva interdisciplinar e numa visão totalizadora do ensino (Pombo, 2005; Bolzani, 2015). Uma visão holística da educação, além de favorecer os processos de ensino e aprendizagem, contribui para a perceção do aluno enquanto ser integral, não fragmentado, resultante de somas de aprendizagens e vivências. Neste sentido, o aluno é visto como “um sujeito crítico, participativo e transformador da sociedade”, de tal modo que é capaz de questionar, inovar e emancipar-se (Bolzani, 2015, p. 39948). Tal visão coaduna-se com a visão humanista de Gusdorf (1977), que defendia a formação como “homem integral” com recurso a uma “pedagogia da totalidade” (Gusdorf, 1977, citado por Leite, 2012, p. 88). Demais, também Zabalza (1998), refere a perspectiva dos “métodos globalizadores” que, não colocando de parte o contributo das várias disciplinas, objetivam aprendizagens significativas que permitam resolver situações da vida real (Zabalza, 1998, citado por Leite, 2012, p. 90).

Neste sentido, importa referir a gestão curricular como fator crucial na integração, ou não, de saberes durante o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o currículo deve ser gerido e adaptado ao meio em que a Escola se encontra inserida, bem como ao contexto de ação (Leite, 2012). Nesta linha de pensamento, aluda-se ao Decreto-Lei 6/2001, de 27 de janeiro, da Presidência da República, que sublinha a importância de, para além de uma gestão flexível do currículo, integrar e articular experiências de aprendizagens diversificadas. Ademais, define como princípios orientadores a organização e gestão do currículo, bem como a articulação entre ciclos de modo a promover aprendizagens mais significativas e a formação dos alunos como um todo, “através da articulação e contextualização dos saberes” (artigo 3.º). Deste modo, objetiva-se uma formação mais completa e equilibrada dos alunos, que promova o desenvolvimento de aprendizagens e de competências. Assim, através da gestão flexível do currículo e a sua adequação ao contexto, rompe-se com a ideia do currículo uniforme, que serve a todos (Formosinho, 2007). A par disto, e sendo uma das funções do professor “observar sistematicamente os alunos” e utilizar os dados dessa observação para (re) formular

a sua Prática Pedagógica, é imprescindível o contributo das diversas disciplinas para o conhecimento dos alunos (Lefèvre, 1978, p. 7; Estrela, 1994). O presente Decreto-Lei aponta, ainda, o uso das TIC como ferramentas de formação transdisciplinar que permitam ao aluno a aquisição de competências neste domínio no final da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei 6/2001, de 27 de janeiro, da Presidência da República).

A integração de saberes é, assim, uma proposta deste mestrado, que assenta no trabalho cooperativo e colaborativo, com o par pedagógico, com outros professores em formação e com as Professoras Cooperantes. Deste modo, as ações desenvolvidas no âmbito da PES foram norteadas pela conceção de articulação curricular supra aludida, o que permitiu constatar, no contexto e através de diálogo com as Professoras Cooperantes, algumas vantagens desta. Primeiramente, a transição entre ciclos diferentes causa mudanças e anseios nas crianças e seus familiares. Consequentemente, conceber uma prática pedagógica capaz de articular as diferentes áreas curriculares de diferentes níveis e ciclos de ensino permite uma melhor continuidade entre os ciclos de ensino e permite uma melhor adaptação às novas exigências (Silva, 2013; Sacristán, 1996). Face ao aludido, importa referir a noção de professor generalista, ou seja, o professor capaz de conceber práticas pedagógicas que articulem áreas e ciclos de ensino diferentes, valorizando, deste modo, a articulação de saberes de modo vertical e de modo horizontal, o que vai ao encontro do Decreto-Lei 6/2001, de 27 de janeiro, da Presidência da República. Deste modo, importa explicar os conceitos de articulação de saberes de modo vertical e de modo horizontal. Assim, a primeira conceção verte as práticas educativas que apelam e espelham um processo de articulação das diferentes áreas do saber e um desenvolvimento entre os diversos ciclos de ensino, numa perspetiva de continuidade das vivências e conhecimentos pré-adquiridos, o que permite uma maior aproximação entre os ciclos educativos. Já a articulação horizontal compreende as práticas educativas que permitem estabelecer relações entre as diferentes áreas de saber, num mesmo ciclo ou ano de escolaridade (Sacristán, 1996).

Em contexto de PES, observou-se que no 1.º CEB, devido ao regime de monodocência, a articulação de saberes é mais evidente, o que permite, mais facilmente, conceber práticas educativas que relacionam os diferentes saberes, contribuindo para um ensino e aprendizagem holístico e mais significativo (Bolzani, 2015; Pombo, 2005). Contudo, no 2.º CEB, devido ao regime de pluridocência, verificou-se uma fragmentação por disciplinas, traduzida numa docência disciplinar, assumida por diferentes professores, o que corrobora a fragmentação, ainda existente nos programas vigentes (Leite, 2012; Morin & Nicolescu, 1994). Apesar da existência de momentos de cooperação, partilha de ideias e reuniões entre os docentes das diferentes disciplinas, verificou-se a (quase) inexistência de trabalho de integração e articulação entre as diferentes áreas.

Deste modo, e sendo a PES, do Mestrado frequentado, de perfil duplo, que visa preparar docentes capazes de atuarem, paralelamente, no 1.º e 2.º CEB, foi possível experimentar e

desenvolver práticas integradas e articuladas que se traduziram em práticas mais completas e significativas, quer de modo horizontal quer de modo vertical ².

Em síntese, é necessário romper com o currículo em torno de disciplinas e recorrer a processos de construção do conhecimento que passem por diferentes áreas do saber perante um fenómeno ou situação, que permitam aos alunos estabelecerem relações entre o conhecimento novo e o conhecimento anterior, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa (Leite, 2012; Piaget, 1980). Deste modo, uma pedagogia de ensino sustentada na articulação curricular exige o conhecimento do contexto de ensino, o diálogo e a cooperação entre docentes das diferentes áreas na delineação de propostas de ensino e aprendizagem, o respeito pela origem e experiências de vida dos alunos, bem como o envolvimento dos alunos nos processos de construção das aprendizagens.

Após a abordagem legal, normativa e pedagógica, numa atitude crítico-reflexiva, prossegue-se para o capítulo 2, que pretende evidenciar momentos do percurso da PES da mestranda.

² Algumas das práticas articuladas de modo horizontal e/ou vertical, desenvolvidas em contexto de PES, serão explanadas e alvo de reflexão no subcapítulo 2.5.

2. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A «experiência profissional» de um professor é determinante do «conhecimento prático» que ele possui acerca da realidade educativa.

Porém, isso só é verdade, uma vez satisfeita uma condição, ou seja, a de que a prática docente seja uma prática sistematicamente reflectida. (Vilar, 2000, p. 24)

O presente Relatório de Estágio, tal como já referido, emerge da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta, através do estágio em contexto educativo, bem como de seminários realizados ao longo da PES, assume-se como a base de apoio à docência que possibilitou a construção de saberes de carácter científico, didático e pedagógico, bem como a construção da identidade profissional da mestranda. Ademais, a metodologia de investigação-ação que sustenta a prática educativa do Mestrado frequentado permitiu suscitar ainda mais o gosto pela exploração, questionamento e indagação, em torno das práticas educativas, que devem fazer parte do quotidiano do docente (Vilar, 2000).

Deste modo, a PES constitui um momento de partilha, experimentação, (re)formulação, reflexão e de indagação acerca das práticas educativas sustentadas em momentos-chave: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

Face ao exposto, este capítulo pretende espelhar a PES, realizada pela mestranda em contexto de estágio, iniciando, em 2.1., com um enquadramento teórico e pedagógico acerca da intervenção em contexto educativo. Prosseguindo, em 2.2, são caracterizados os contextos educativos onde ocorreu a PES, nomeadamente o Agrupamento e as turmas. Posteriormente, são abordadas e alvo de reflexão as práticas educativas da mestranda, no âmbito do Ensino do Português (2.3), no âmbito do Ensino de História e Geografia de Portugal/Estudo do Meio (2.4) e no âmbito da Articulação de Saberes (2.5). Já no subcapítulo 2.6 são explanadas e alvo de reflexão as práticas educativas de intervenção em projetos e outras atividades e, em jeito de conclusão, em 2.7 é feito um breve olhar introspetivo e reflexivo acerca da PES, desenvolvida pela mestranda.

2.1. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

A escola é (...) lugar de aprendizagem, de humanismo e de cultura (...) (Batista, 2005, p. 63).

A educação comporta processos socializadores (...) de uma cultura em Direitos Humanos com capacidade de formar os sujeitos na perspectiva de se tornarem agentes de defesa e de proteção dos direitos humanos (Dias, 2007, p. 1).

(...) uma escola que pensa é construída por pessoas que pensam ou aprendem a pensar. (Vilar, 2000, p. 75)

A escola contribui decisivamente para o processo de socialização das crianças. Nesta linha de pensamento, Zabalza (2001) caracteriza a escola básica como um espaço de socialização no qual os alunos “desenvolvem a sua personalidade; estabelecem as bases de relação entre eles mesmos e a sociedade, entre eles mesmos e a cultura; representam o próprio contexto na relação que este mantém com a escola” e produzem dinâmicas de intercâmbio (Zabalza, 2001, p. 37). Deste modo, as interações sociais que se desenvolvem na escola permitem a compreensão do eu e do outro, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania (Dias, 2007).

Uma das funções da escola é a construção de conhecimentos que permitam a apropriação da cultura produzida por uma sociedade (Batista, 2005). Além disso, a escola é um ambiente de aprendizagem cuja função é de garantir o acesso ao desenvolvimento pessoal, cultural e social de cada cidadão que contribua para o desenvolvimento dos sujeitos, tornando-os autónomos, críticos e capazes de tomar de decisões (Dias, 2007; Zabalza, 2001; Martins et al., 2017), devendo, por isso, ser criados ambientes propícios para tal. Para isso, é necessário que as escolas adicionem nos seus projetos pedagógicos experiências de aprendizagem (EA) que permitam desenvolver atitudes e valores, bem como comportamentos encaminhados para o respeito (Dias, 2007). Por conseguinte, a escola deve desenvolver práticas democráticas que tenham em consideração as diferentes formas de pensar (Dias, 2007). Assim, neste sentido, fala-se de uma escola aberta ao diálogo, à solidariedade, ao respeito pela diversidade e ritmos individuais, que objetiva a progressiva autonomia e emancipação dos alunos (Dias, 2007; Martins et al., 2017).

Como afirma Zabalza (2001), atualmente assiste-se a uma escola que tende “para cumprir o Programa e não tanto para desenvolver a programação (p.45). Face ao exposto e, na perspetiva de Zabalza (2001), sendo a escola “uma unidade social, funcional e organizativa”, na qual o professor “é uma unidade operativa (p.45), é pertinente que o docente seja gestor da programação e, em equipa, esboce as linhas de trabalho, as finalidades e os recursos

existentes (Zabalza, 2001). Deste modo, é crucial conceber uma escola adequada aos dias de hoje, uma escola aberta e democrática onde haja lugar à reflexão, à crítica, à razão, mas também à liberdade (Zabalza, 2001). Posto isto, uma escola atual implica uma escola investigativa na qual a prática educativa é alvo de investigação e reflexão (Zabalza, 2001; Alarcão, 1996).

Por último, refira-se que a Prática de Ensino Supervisionada ocorreu em simultâneo nos 1.º e 2.º CEB, num modelo formativo que caracteriza o mestrado profissionalizante de Ensino no 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Deste modo, importa explorar o contexto educativo onde se desenvolveu a PES, partindo da caracterização do espaço e das turmas e, posteriormente, refletir acerca das práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas.

2.2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

O AGRUPAMENTO

Localizado na zona do Grande Porto, o contexto educativo onde o par pedagógico desenvolveu a PES inclui onze unidades orgânicas desde o pré-escolar até ao 3.º CEB. Ademais, este possui duas unidades orgânicas de Ensino Estruturado de Autismo e uma Unidade de Multideficiência, que permitem um percurso diferenciado a alunos com NEE³, contribuindo para a sua inclusão e sucesso escolar (Siegel, 2008; Almeida, 2011). O Agrupamento dispõe, ainda, de Percursos Curriculares Alternativos (PCA), bem como de oferta formativa diversificada, tais como os Cursos Vocacionais e os Cursos de Formação Profissional, com dupla certificação. Subjacente a esta reorganização das escolas em Agrupamento está o Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho, do Ministério da Educação e da Ciência, que explicita que se procedeu à “reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e da qualidade pedagógica” (preâmbulo), o que é visível, na Prática Educativa, na medida em que todas as unidades orgânicas se regem pelo Projeto Educativo (PE), ou seja pelo documento basilar do Agrupamento em questão. O respetivo Agrupamento encontra-se abrangido pelo Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), devido à vulnerabilidade do contexto, nomeadamente ao elevado abandono escolar, absentismo, insucesso e indisciplina. Face ao exposto, importa referir que o Agrupamento se enquadra em TEIP3, ou seja, no programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração, ao abrigo do Despacho normativo n.º 20 de 2012, do Ministério da Educação e da Ciência. Deste modo,

³ No decorrer da PES a nomenclatura utilizada era NEE, no entanto, a nomenclatura atual é NAS (Necessidades Adicionais de Suporte).

as escolas integrantes devem assentar no desenvolvimento de planos de melhoria, especialmente no que toca à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, combate ao abandono escolar precoce e indisciplina, bem como a orientação educativa e a transição para a vida ativa (Despacho normativo n.º 20 de 2012, do Ministério da Educação e da Ciência).

O PE constitui um plano de operacionalização na medida em que consiste num documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas para um horizonte de três ou quatro anos, e que é delineado com base na avaliação do PE anterior. Tendo por base o PE aprovado para o quadriénio anterior (2014-2017), visto o PE atual não se encontrar aprovado, verifica-se que este se centra no sucesso escolar, melhoria das aprendizagens e assume como elementos essenciais a partilha e parcerias, ao nível do processo de ensino e aprendizagem, para uma “Escola de Sucesso”. Tal facto envolve um “trabalho de equipa” que inclui os alunos, os pais, o pessoal docente e não docente, bem como a comunidade envolvente (PE, 2014-2017, p.4).

Como principal objetivo deste trabalho cooperativo/colaborativo pretende-se motivar os alunos para a aprendizagem tendo em conta as potencialidades de cada criança/aluno. Aliás, sendo o maior desafio a promoção do sucesso escolar, a diversidade de oferta curricular, o melhoramento das estratégias de ensino e a flexibilização curricular são aspetos considerados essenciais para o decréscimo das taxas de abandono escolar precoce e possibilitar o cumprimento da escolaridade obrigatória, além do prosseguimento dos estudos.

No entanto, operacionalizar estratégias de ensino adequadas passa pela promoção da articulação de saberes das diversas áreas curriculares, através de metodologias transversais aos vários campos de aprendizagem, bem como da articulação pedagógica entre os diferentes níveis de ensino, de modo a que a aprendizagem se torne mais significativa, mas também pelo conhecimento e compreensão do contexto familiar, pela articulação escola-família e pelo reforço da ligação escola-família e envolvimento dos encarregados de educação em estratégias de redução de absentismo (Pombo, 2005; Picanço, 2012; PE 2014-2017). Ademais, a educação cívica, a gestão em sala de aula, o trabalho colaborativo entre os diferentes departamentos, áreas disciplinares e diretores de turma constituem elementos essenciais no melhoramento dos processos de ensino e aprendizagem (PE 2014-2017). Importa, ainda, referir que o PE se operacionaliza através de diversos planos tais, como os Planos Anuais de Atividades (PAA), Planos de Turma (PT), bem como Planos de Ação do projeto TEIP. No PE são ainda estabelecidas algumas linhas orientadoras, tais como a articulação de saberes das diferentes áreas curriculares, quer de modo horizontal, quer de modo transversal o que vai ao encontro dos princípios de formação da PES, bem como a ênfase nos domínios do saber-ser, saber-estar e saber-fazer, numa perspetiva de educação para a vida que se coaduna com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PE, 2014-2017; Martins et al., 2017).

No que alude ao contexto socioeconómico e cultural, é de referir que cerca de 60 % dos alunos são apoiados pelos Serviços de Ação Social e Escolar (SASE), o que revela o esforço da

escola em assegurar uma equidade no processo de ensino e de aprendizagem (PE, 2014-2017). Por outro lado, o Agrupamento conta com vasta uma rede de parcerias e projetos de entidades de diferentes áreas públicas e privadas que constituem um complemento à ação educativa dos alunos (PE, 2014-2017). As parcerias revelam-se um complemento ao possibilitar a realização de estágios de formação educacional para futuros professores, estágios de formação profissional para os alunos, apoio dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e concretização dos Planos de Transição (PIT), acompanhamento sociocultural entre os projetos das câmaras envolvidas, bem como prevenção dos comportamentos de risco e proteção civil (PE-2014-2017).

Relativamente aos recursos humanos, o Agrupamento é dotado de um corpo docente estável, composto por Educadores de Infância, Professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, sendo que a maioria dos professores dos 1.º e 2.º CEB já detinham vários anos de experiência profissional e eram pertencentes aos Quadros de Escola. O Agrupamento é ainda dotado de Assistentes Operacionais, Técnicos Administrativos, Assistente Social, e Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), para além da existência do gabinete de mediação de conflitos (GA) e de ocorrências disciplinares. A existência destes gabinetes revela-se crucial visto que, além dos aspetos vulneráveis como o abandono precoce, indisciplina e insucesso escolar, importa referir os conflitos existentes, essencialmente no exterior do recinto escolar, e que foi possível constatar ao longo do ano, pela necessidade de intervenção das forças de segurança pública nomeadamente a polícia de choque. Deste modo, é realizado um acompanhamento que pode ser de caráter pontual ou sequenciado de modo a compreender e a ajustar os comportamentos dos alunos, para além de existir um trabalho em parceria com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). O Agrupamento é ainda dotado de canais de informação, nomeadamente o website da escola /Agrupamento e o email institucional, que permitem o acesso a informação pela comunidade educativa, no que alude à oferta formativa, atividades previstas/desenvolvidas, bem como serviços educativos.

Importa salientar que o Agrupamento tem por orientação o Programa TEIP3 através do Referencial para a Contratualização de Ações de Capacitação, que constitui uma orientação com vista a melhorar o ensino e aprendizagem nas escolas TEIP3 propondo cinco tipos de ação distribuídas por três domínios: gestão da sala de aula; articulação, comunicação, colaboração e supervisão pedagógica; monitorização e avaliação (DGE & EIPSE, 2017). No que concerne ao primeiro domínio, importa referir a necessidade de capacitar os docentes para a gestão do ambiente de sala de aula, com recurso “a estratégias de comunicação, liderança, motivação, mediação de conflitos e gestão emocional” (DGE & EIPSE, 2017, p. 3). Dentro deste domínio, importa salientar a pedagogia diferenciada e flexibilização curricular, nomeadamente adequar estratégias e flexibilizar o currículo, de modo a atender aos ritmos de aprendizagem de cada aluno. Por fim, importa salientar a importância da avaliação no processo de ensino e

aprendizagem com ênfase na avaliação diagnóstica e formativa do desempenho dos alunos, com objetivo de melhorar o ciclo de “conhecer, identificar, agir, sinalizar e valorizar” (DGE & EPIPSE, 2017, p. 3). No que alude ao domínio da articulação, comunicação, colaboração e supervisão pedagógica, importa salientar a necessidade de fomentar práticas de articulação vertical/horizontal, desenvolver o trabalho colaborativo entre pares, repensar as práticas educativas, bem como a gestão eficaz do tempo. No domínio da monitorização e avaliação, importa referir a autoavaliação como uma modalidade de avaliação, bem como a monitorização das aprendizagens com recurso a técnicas e instrumentos de recolha de informação, com vista à melhoria das aprendizagens (DGE & EPIPSE, 2017). Face ao aludido, a mestranda, através da observação, constatou que avaliação diagnóstica e formativa eram modalidades muito presentes nas turmas de Português e de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB. Na turma de História e Geografia de Portugal, também o trabalho de pares/grupo era uma estratégia muito presente. Deste modo, verifica-se que as modalidades e estratégias aludidas vão ao encontro do Programa TEIP3. Posto isto, verifica-se que alguns dos princípios orientadores da PES deste mestrado se coadunam, igualmente, com o Programa TEIP3.

Em termos físicos, o Agrupamento era um edifício de médias dimensões, contudo antigo e evidenciando necessidade de intervenções ao nível da estrutura e equipamentos, mormente as salas de aula, com estruturas elétricas visíveis e sem proteção, o que se refletia na deficiente utilização de recursos digitais. Outro aspeto a salientar nas salas de aula era o frio constante nos meses de outono/inverno, resultante da antiga caixilharia das janelas. O pavilhão desportivo necessitava de intervenção urgente devido a frequentes inundações, no entanto, encontrava-se em construção um pavilhão municipal, de maiores dimensões, que possibilitou, a partir do final de março, o uso na disciplina de Educação Física, bem como eventos educativos. Relativamente à Biblioteca Escolar, apesar de pequena na sua área, dispunha de alguns livros, sobretudo os recomendados pelo Plano Nacional de Leitura do 2.º CEB, enciclopédias destinadas às Ciências da Natureza e História e Geografia, bem como alguns jornais essencialmente relacionados com a Educação. A Biblioteca Escolar encontrava-se, ainda, alargada, através de uma rede de Bibliotecas das escolas do 1.º CEB e Jardins de Infância, que facilitavam a procura e permitiam o acesso a uma maior diversidade de livros, desde que requisitados à respetiva Biblioteca Escolar de cada escola. Esta encontrava-se equipada com três computadores, disponíveis para os alunos, mediante requisição, além de mesas individuais para estudo. Na Biblioteca Escolar, realizavam-se as atividades educativas, tais como o *Concurso de Leitura*, *Concurso Quem quer ser historiador*, *Na pegada do Livro* (alusivo ao mês das Bibliotecas Escolares), *Semana da Leitura*, *Conhecer +*. A Biblioteca era, por vezes, o local frequentado pelos alunos dos PCA, em horário letivo, para consulta de livros, trabalhos a pares/grupo e pesquisas online. A Biblioteca Escolar contava, ainda, com o apoio de três Professoras.

Importa, ainda referir, que a Biblioteca era um local frequentemente frequentado pela mestranda, no qual teve oportunidade de estudar, consultar e requisitar livros, bem como ler notícias relacionadas com as temáticas atuais no âmbito da Educação. Deste modo, a Biblioteca Escolar, além de insubstituível e de grande importância para os alunos, no desenvolvimento de hábitos e competências de leitura, assumiu-se, para a mestranda, igualmente importante nesta caminhada de eterna leitora e aprendiz que é a profissão de professor (Gonçalves, 2017).

O Agrupamento dispunha ainda de casas de banho, gabinetes, cantina, reprografia de reduzidas dimensões para alunos e professores, sala de professores, papelaria e bufete, bem como um átrio. Relativamente ao átrio do Agrupamento, este era o local destinado, por vezes, a exposições de trabalhos e decorações, dos 2.º e 3.º CEB, relacionados com algumas festividades, como, por exemplo, o Halloween, o Natal, o Carnaval, a Páscoa.

Por fim, importa referir que espaço do Agrupamento era destinado à frequência dos alunos dos 2.º e 3.º CEB e que a PES, no 2.º CEB, decorreu na sede do Agrupamento supra-aludido.

O PRIMEIRO CICLO DE ENSINO BÁSICO- A EB1 E A TURMA DO 2.º ANO

Relativamente à PES, no 1.º CEB, esta decorreu numa EB1 pertencente a um município do Grande Porto.

No que concerne ao macro-espço, esta era caracterizada como um edifício central, pequeno, de rés-do-chão e primeiro andar, com espaço exterior a toda a volta, que serve de recreio às crianças nos intervalos. Apesar de o edifício possuir quatro salas de aula, apenas duas se encontravam em funcionamento para as duas turmas aí existentes. No espaço exterior frontal existiam jogos desenhados no chão, tais como *a macaca* e *o jogo do galo*, e nas traseiras um campo de basquetebol e respetivas tabelas. No exterior existiam, ainda, pequenos canteiros e árvores de frutos.

Relativamente ao andar inferior, este era composto por duas salas, sendo uma destinada à turma do segundo ano, onde a mestranda realizou a PES, e uma sala destinada à Associação de Pais, da respetiva EB1. O rés-do-chão era, ainda, composto por três casas de banho para as crianças, das quais uma se destinava a deficientes; uma arrecadação para produtos de limpeza e um átrio situado junto ao espaço da cantina, que era utilizado como recreio em dias de chuva e como espaço para as AEC de patinagem. É de referir a existência de uma rampa, à entrada do átrio para facilitar a entrada de alunos ou adultos com dificuldades motoras, incluindo o aluno do 2.º ano. Deste modo, e visto que “a promoção da acessibilidade constitui um elemento fundamental na vida das pessoas” tornou-se imperativo adotar medidas com vista à eliminação de barreiras e que permitam a plena participação da pessoa com deficiência, neste caso, motora (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006; Decreto-Lei n.º 163 /2006, de 8 de agosto). Existia, ainda, uma pequena copa que servia de apoio à hora da refeição e um átrio

subdividido em área de refeição e área recreativa. Na área de refeição existiam duas filas de mesas e dois lavatórios de suporte à higienização das mãos antes e após as refeições. É de referir que as mesas e cadeiras de refeição se encontravam bastante degradadas, e que existia pouco espaço que permitisse a autonomia dos alunos tais como: colocar a mesa, levantar a mesa ou ir buscar água. No rés-do-chão existia, também, uma pequena Biblioteca com quatro mesas redondas e cadeiras ao redor, algumas almofadas no chão e dois armários. Contudo, refira-se que no interior dos armários se encontravam essencialmente manuais, e os poucos livros de literatura infantojuvenil raramente eram utilizados pelas crianças, isto é, não existia uma rotina de ida à Biblioteca e de leitura de livros. Este espaço, com grandes janelas gradeadas, mas pouco iluminado no outono e inverno, possuía um quadro de giz e uma tela, ainda que de pequenas dimensões, caso se pretendesse projetar algo. A Biblioteca era o espaço utilizado para a receção de algum contador de histórias ou a realização de alguma atividade como *A hora do conto* ou para a oferta complementar de *loga*.

Já no andar superior, existiam duas salas de aula; uma pequena sala de informática com três computadores e impressora; uma sala de apoio educativo destinada a apoiar, pela professora de apoio, durante cinco horas por semana, os alunos referenciados com dificuldades na aprendizagem; uma sala para os professores, apoiada com micro-ondas, frigorífico, armário, mesa e cadeiras; e uma casa de banho para os professores.

Por fim, além das parcerias estabelecidas pelo Agrupamento, a EB1 contava com as parcerias e ofertas municipais, visto que o Agrupamento e a EB1 pertenciam a concelhos distintos. Um exemplo de oferta municipal era o lanche da manhã e da tarde, bem como a oferta curricular de Educação para a Cidadania, com uma professora, uma hora por semana para cada turma.

No que concerne ao micro espaço, a sala onde decorreu a PES localizava-se no rés-do-chão, era um espaço amplo e arejado, com bastante luminosidade natural que passava por três grandes janelas. Existia um quadro branco, para projetar e escrever, ajustável ao tamanho dos alunos e em bom estado de conservação; computador; rádio e leitor de CD, o que possibilitou o uso dos recursos multimédia nas sequências didáticas da mestrandia, e dois armários para guardar o material de trabalho e os cadernos dos alunos. Existia, ainda, uma pequena estante onde eram colocados alguns materiais e os manuais dos alunos. Os materiais didáticos existentes na sala de aula estavam acessíveis aos alunos e eram atuais (ex. ábaco e multibásico), no entanto, revelavam-se insuficientes para o número de alunos. Por fim, é de referir que as mesas da sala se encontravam em bom estado de conservação e organizadas em U, com três mesas no seu interior, de modo a facilitar a deslocação do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), bem como a visualização de todos os alunos para o quadro. Numa das paredes da sala verificava-se a presença de vários cartazes e imagens, algumas relativas ao ano transato, tais como o alfabeto e os números, e na parede ao fundo da sala encontravam-se os cabides para os alunos colocarem os seus pertences. Importa

referir que, no painel da sala, à entrada da sala, ou no átrio, eram os lugares onde geralmente eram expostos os trabalhos dos alunos, o que permitia a valorização e apreciação destes pelos colegas da outra turma e pelos pais (Arends, 1995). De igual modo, a mestrandagem, durante a PES, expunha sempre, no painel da sala, os trabalhos realizados pelos alunos e na festa de final de ano, foi ainda elaborada, pelas mestrandas, uma exposição, com alguns dos trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano letivo, no corredor e átrio, o que permitiu uma apreciação e valorização dos respetivos trabalhos pela restante comunidade educativa. Junto ao quadro, encontrava-se, também, o quadro de mérito semanal e o quadro de registo da fruta, no qual era assinalado se o aluno trouxe ou não fruta para o lanche, com o objetivo promover a alimentação saudável. Existia também um painel com os aniversários dos alunos e o festejo destes era uma das rotinas da sala de aula.

A turma era composta por vinte alunos, doze do sexo feminino e oito do sexo masculino, sendo que três alunos se encontravam retidos, dois ao abrigo do Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, do Ministério da Educação e da Ciência, artigo 25.º, e a frequentar, semanalmente, apoio pedagógico. A estes três alunos somaram-se mais dois alunos que, no início do ano letivo, passaram também a frequentar o apoio pedagógico, perfazendo um total de cinco alunos. Contudo, refira-se que o número de horas de apoio pedagógico semanal, de noventa minutos, era insuficiente para colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos. Contudo, é de referir a substancial melhoria na aprendizagem e motivação por parte da aluna B. Com exceção dos três alunos retidos, a média das idades situava-se nos sete anos. É importante referir a existência de um aluno com NEE, suprarreferido, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros, diagnosticado com espinha bífida, apresentando limitações motoras ao nível dos membros inferiores, movimentando-se com a ajuda do andarilho e usando a rampa, fatores estes que auxiliavam a autonomia do aluno, no entanto, o aluno não apresentava dificuldades ao nível do processo de ensino e aprendizagem, beneficiando apenas de “acomodações curriculares” ao nível da remoção das barreiras e da organização do espaço (Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros). Refira-se, ainda, a existência de um aluno J. com anamnese de parto prematuro, com apenas sete meses de gestação, franzino, com dificuldades de aprendizagem e com alguns comportamentos de recusa de realização das atividades. Devido à prematuridade, o aluno “está sujeito, mais do que qualquer outro, a uma psicopatologia secundária e tardia” tais como anorexia, insónia, perturbações do comportamento, instabilidade, dificuldades de aprendizagem (kreisler, 1978, p. 101). Por outro lado, a influência do ambiente é um fator crucial no desenvolvimento do ser humano, pelo que o grande absentismo escolar, as dificuldades económicas e a subnutrição constituíam fatores que interferiam com a predisposição para a aprendizagem, mas também com o comportamento perante os colegas (kreisler, 1978). Este, encontrava-se a frequentar o apoio, contudo em processo de avaliação psicológica para despiste de NEE.

Ao nível do ensino e aprendizagem, o aluno J. ainda tinha dificuldades na escrita, e a aluna B. evidenciava dificuldades na leitura/descodificação de algumas palavras, pelo que a mestranda, colaborava com a professora titular, apoiando estes alunos, nomeadamente na leitura das tarefas a realizar. Refira-se que, ao longo da PES, a mestranda constatou que estes dois alunos, apesar de se encontrarem num ritmo diferente dos pares ao nível da escrita, ao nível da compreensão oral apresentavam menor dificuldade e participavam ativamente em questões sobre um texto, conversas do quotidiano e experiências pessoais. Deste modo, e na ausência de uma avaliação do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), estes alunos foram os que mais necessitaram de diferenciação pedagógica como forma de adequação do ensino e aprendizagem aos seus ritmos (Sá, 2002). No que concerne à assiduidade, estes alunos apresentavam grande grau de absentismo, sendo que o aluno J. se encontrava referenciado pela CPCJ. Contudo, na ausência de uma avaliação médica (devido à não comparência, dos pais e do aluno, às consultas médicas e às consultas de SPO), a mestranda tentou sempre que o aluno J. participasse em todas atividades em que esteve presente, e nas mesmas atividades da turma. Este fator permitiu uma inclusão benéfica do aluno, na turma, mas também consistiu numa motivação nas atividades propostas pela mestranda, dado que o aluno gostava de fazer as mesmas tarefas que os colegas. Refira-se que mestranda observou que quando propunham, ao aluno, tarefas diferentes dos colegas, este, na grande maioria das vezes, recusou-se a fazer, teve comportamentos inadequados, ou demorou muito tempo para a realização da mesma, o que evidenciava desmotivação, porém a mestranda considera que o aluno beneficiaria com o apoio do SPO.

No que concerne ao apoio da Ação Social e Escolar, seis alunos encontravam-se inseridos no escalão A, pelo que beneficiavam de apoio no lanche da manhã e da tarde, suportado pela Câmara Municipal.

Nem todos os alunos residiam na área circundante, no entanto, todos os alunos tinham como língua materna o Português. Na turma, existiam uma aluna de etnia cigana e três alunos negros, contudo não foram visíveis conflitos relacionados com culturas ou cor de pele diferentes, o que evidencia o respeito pela diversidade cultural, um dos princípios referidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017). Os alunos, na sua maioria, não eram conflituosos, e adotavam uma postura de superproteção relativamente ao aluno com NEE, ajudando-o a deslocar-se.

No que concerne às interações em sala de aula, predominava o diálogo entre professora-alunos, existindo momentos para expressarem as suas opiniões; os alunos eram participativos, curiosos e evidenciavam o gosto pela partilha de experiências pessoais, diálogo sobre a família, notícias ou temas do quotidiano, contudo, revelavam dificuldade em respeitar a tomada de vez. Os alunos interagem uns com os outros de forma autónoma e alguns revelavam mesmo sensibilidade em ajudar os colegas, todavia, na existência de conflitos os alunos necessitam ainda do adulto como mediador. Existia atribuição de responsabilidades

aos alunos, por rotatividade diária, na entrega e recolha dos cadernos e manuais a serem usados em aula de modo a promover a autonomia e a responsabilidade destes. Também, diariamente, no início da aula, a professora fazia sempre uma breve contextualização no momento de escrever a data utilizando expressões como: *Estamos no mês de outubro. O mês anterior é...; ...hoje é terça, amanhã é...*. Deste modo, verificou-se que este era um momento de convocação dos conhecimentos prévios dos alunos (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006).

Importa mencionar que era a professora titular que geria as atividades curriculares e que era também a Coordenadora da EB1, e quem, geralmente, definia o que se fazia em sala de aula, seguindo a planificação mensal, ainda que fosse ajustando ao ritmo dos alunos. No entanto, há que referir que os alunos participaram na elaboração das regras de sala de aula o que evidencia o papel ativo destes e a distinção entre o aceitável e não aceitável em sala de aula.

No que concerne aos gostos e interesses dos alunos, as visitas de estudo e o gosto por histórias foram os mais referidos. Face ao referido, importa referir que, uma vez por mês, uma Professora Bibliotecária deslocava-se à turma para contar uma história e que os alunos se encontravam muito motivados. Por fim, os meninos revelaram, ainda, gosto por futebol e por uma associação desportiva local.

O 2.º CICLO DE ENSINO BÁSICO – AS TURMAS DE 6.º ANO

A turma na qual se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito da disciplina de Português, foi uma turma de 6.º ano, da EB2/3 do Agrupamento já aludido. Esta era constituída por vinte alunos, dos quais onze do sexo masculino e nove do sexo feminino. É de referir que um aluno se encontrava a repetir o 6.º ano de escolaridade, uma aluna tinha sido transferida para outra escola devido a um processo disciplinar e existiam três alunos referenciados com NEE por apresentarem dificuldades de aprendizagem, embora distintas. Neste sentido, apenas duas alunas beneficiavam de coadjuvação de uma docente da Educação Inclusiva, durante 90 minutos por semana, mas os três alunos beneficiavam de testes com algumas questões adaptadas, por norma, de escolha múltipla ou resposta curta, por comparação com os testes dos colegas. Os alunos beneficiavam, assim, de “acomodações curriculares” ao nível dos instrumentos de avaliação, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros, nomeadamente no direito a uma educação inclusiva que permita a equidade e a garantia de que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) seja atingido por todos (Martins et al., 2017). Existia, ainda, o aluno S. que revelava uma atitude de grande inquietação e gosto pela descoberta, no que concerne a temas da atualidade. Ao longo do ano foram visíveis estas características, dado que o aluno S. era sempre o último a deixar a sala de aula e tinha sempre alguma questão a colocar. Numa das conversas com as mestrandas e com a Professora Cooperante, o aluno revelou

interesses pelas profissões de cientista e astrónomo. Maioritariamente, os alunos frequentaram a mesma escola no ano anterior e tiveram a mesma docente na disciplina de Português.

Através da análise do Plano de Turma (PT) verificou-se que a média de idades se situava nos 11 anos, contudo existiam dois alunos com 12 e um aluno com 13 anos. Relativamente ao apoio económico, 14 alunos eram beneficiários de ASE, sete no escalão A e sete no escalão B.

No que concerne às interações, habitualmente, os alunos eram tranquilos, respeitavam a professora, bem como a tomada de vez, e gostavam de expressar as suas opiniões. Contudo, ao longo do ano letivo, era constante o questionamento das linhas a deixar em branco para a escrita do sumário, mas para além disso, os alunos questionavam, muitas vezes, se deveriam escrever a lápis ou a caneta, o que revelava, por um lado, alguma insegurança, mas, por outro, atenção e preocupação em ter o caderno diário organizado. Como pontos fracos, salienta-se, por parte de alguns alunos, algumas atitudes de exclusão dos colegas que se traduziam em conflitos. Tal facto era visível, na PES, na formação/organização de grupos nas atividades pedagógicas. Deste modo, a mestranda optou por pré-definir os grupos e, num momento inicial, dispersar os alunos mais conflituosos pelos diferentes grupos e, posteriormente diversificar os grupos de modo a promover a integração e a convivência entre pares, bem como o relacionamento interpessoal, considerados essenciais numa sociedade humanista (Martins et al., 2017) e congruentes com o PASEO.

Como rotinas diárias, eram os alunos que escreviam o sumário no quadro em regime de rotatividade. Os alunos tinham lugares definidos, pela Diretora de turma (DT) nas diversas disciplinas, no entanto, sempre que necessário, a professora Cooperante introduzia alguma alteração aos lugares.

Relativamente aos gostos e interesses dos alunos, estes revelaram interesse por visitas de estudo, no entanto, de acordo com a Professora Cooperante, os alunos não gostavam de escrever e revelavam algumas dificuldades no domínio da Leitura e da Escrita, nomeadamente na produção textual. Por exemplo, uma das situações observadas pela mestranda foi a desmotivação para a escrita, numa parte significativa dos alunos, traduzida pelas expressões “não sei o que escrever”, “não tenho ideias”, e o facto de os alunos se preocuparem constantemente em cumprir a contagem mínima de palavras do texto da atividade escrita proposta no manual ou ficha de avaliação. Portanto, em vez de se focarem na operacionalização da planificação da escrita (Barbeiro & Pereira, 2007), na coesão e coerência textual (Pereira, 2003), os alunos focavam-se na contagem de palavras. Este facto, a par, de outros já referidos, consistiu, também, num fator de motivação acrescido para a mestranda optar pela Escrita Lúdico-Expressiva como tema de projeto.

No que alude ao micro espaço educativo, na disciplina de Português, os alunos tinham aulas em duas salas, e estas duas salas eram ocupadas por outras turmas antes e após a aula. No entanto, salientam-se alguns aspetos comuns às duas salas: ambas eram antigas e de

dimensões medianas; equipadas com quadro de giz, igualmente desgastado, o que dificultava a leitura dos registos, por parte dos alunos. As salas apresentavam igualmente quinze mesas, dispostas em três filas horizontais e uma secretária para a professora. Além disso, as salas encontravam-se equipadas com computador fixo e projetor, nem sempre funcionais, o que levou a mestrandas, na sua atividade pedagógica, a consultar o mapa de salas e a requisitar uma sala diferente para as intervenções. Pela antiguidade das salas, por vezes, era notório o eco, o que criava algum ruído de fundo. Por fim, é de referir que existia razoável luminosidade natural, decorrente da existência de quatro janelas, no entanto, mediante as condições climatéricas do exterior, por vezes era compensada com luz artificial. Além disso, numa das salas, existiam infiltrações de água no teto e na parede lateral evidenciando a propagação de bolores, o que constituía um fator de saúde que urgia reparação. Ademais, nos dias de inverno, as salas sem aquecimento/ar condicionado e devido às envelhecidas caixilharias, faziam sentir o frio proveniente do exterior. Por outro lado, no aproximar da estação oposta, era notório o desconforto face ao calor. De facto, sobretudo em relação à temperatura de sala de aula, foi visível o desconforto, por parte dos alunos, que permaneciam a aula toda de kisko, e com diminuição da participação e concentração em aula. Nos dias de calor, os alunos apresentavam uma maior agitação comportamental bem como dificuldades de concentração. Face ao aludido, conclui-se que o conforto ambiental contribui para um melhor processo de ensino e aprendizagem, pelo que o excesso de ruído, a iluminação e o frio ou calor são variáveis que podem provocar danos à saúde, além de reduzir a concentração e produtividade dos alunos e do professor (Moura, Cerqueira, Meireles, Souza & Seibert, 2016).

Tendo em conta o precedente, pelo facto de as turmas não terem sempre uma sala própria, raramente existiam trabalhos expostos de qualquer disciplina, e nas regências da mestrandas, uma forma de valorização dos trabalhos dos colegas era a apresentação dos mesmos à turma (Arends, 1995). Neste sentido, a mestrandas considera que deveria ter promovido mais a valorização dos trabalhos dos alunos criando, por exemplo, um espaço dedicado à disciplina de Português, em pelo menos uma das salas. Tal facto, além de permitir a apreciação e a valorização dos trabalhos, poderia ter sido um incentivo ao respeito e responsabilização por parte dos restantes alunos/turmas que frequentavam as mesmas salas.

A Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal, desenrolou-se, também numa turma de 6.º ano, da EB2/3 do Agrupamento já caracterizado. A turma era composta por 20 alunos, dos quais 10 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino, cuja média de idades se situava nos 11 anos, embora existissem dois alunos com 12 anos. Importa referir a existência de um aluno de etnia cigana, com retenções em anos anteriores, mas acima de tudo com elevado grau de absentismo e risco de abandono escolar. Ao longo do ano letivo, tal absentismo tornou-se, efetivamente, cada vez maior, apesar dos diversos contatos do Diretor de Turma com a família. Importa referir a existência de uma aluna referenciada, ao longo do ano, com NEE por apresentar dificuldades de aprendizagem. Neste

sentido, a aluna beneficiava de testes adaptados, na sua maioria com questões de escolha múltipla ou resposta curta, ou seja, de “acomodações curriculares” ao nível dos instrumentos de avaliação, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros, de modo a colmatar as dificuldades e assegurar a equidade no processo educativo congruente com o PASEO (Martins et al., 2017).

Relativamente ao nível socioeconómico dos alunos, 60% dos alunos beneficiavam de escalão A ou B por parte do SASE o que comprova o esforço em assegurar uma equidade no processo de ensino e de aprendizagem, por parte da escola.

No que refere às interações, no geral, os alunos eram muito agitados e faladores, sobretudo à entrada da sala de aula, demorando a estabilizar o barulho para dar início à aula. É de salientar que apresentavam dificuldades no que concerne ao respeito pela tomada de vez, falando em simultâneo. Para além disso, alguns alunos eram desorganizados e desatentos, sobretudo no caderno diário, chegando a acumular várias disciplinas num só caderno e sem sequência entre estas. Tal facto exigia especial atenção por parte da Professora Cooperante, em colaboração com as mestrandas, na verificação da colagem dos documentos fornecidos, bem como na correção e registo do que se encontrava escrito no quadro. Tal apoio assumiu-se como positivo, na medida em que, ao longo do ano, constatou-se uma melhoria significativa na organização do caderno diário. Ademais, os alunos revelavam alguma imaturidade e falta de atenção que se traduzia no constante questionamento das linhas a deixar para a escrita do sumário. A título de exemplo da falta de atenção, verificou-se que os alunos se encontravam na abordagem de conteúdos referentes ao 5.º ano de escolaridade e, apesar das recomendações da Professora Cooperante, continuavam a levar o manual de 6.º ano para as aulas. Apesar das diferentes estratégias de ensino utilizadas pela professora Cooperante, eram notórios a desmotivação e desinteresse, por parte de alguns alunos, que se traduzia no perturbar do ambiente educativo com conversas paralelas e descontextualizadas e ruídos com o material escolar. No entanto, em paralelo, existiam também alguns alunos que revelavam interesse e curiosidade pela disciplina criando, por vezes, desavenças entre estes e aqueles durante a aula.

No que concerne ao espaço educativo, os alunos, ao longo da semana, tinham aulas em duas salas, no entanto elencam-se fatores comuns às salas de aula: ambas eram de estrutura antiga, de pequenas dimensões, ainda com quadro de giz, pouco funcional e muito desgastado o que dificultava a leitura dos registos; estas eram constituídas por 15 mesas e 1 secretária degradadas e dispostas em três filas, na horizontal. Uma das salas revelava, ainda, pouca luminosidade natural, apesar de existirem 4 janelas, contudo as árvores existentes no exterior constituíam um obstáculo à luminosidade natural e ao aquecimento da sala. Tal facto era compensado pela luminosidade artificial, no entanto, a mestranda ressalva a importância da luminosidade natural como aspeto importante no ambiente educativo (Moura et al., 2016) e por meio da observação, a mestranda constatou que os alunos se encontravam menos

participativos e desmotivados na sala com obstáculo à luminosidade natural, por comparação à outra sala de aula.

É de referir a existência, em ambas as salas, de um projetor e um computador, sem colunas e nem sempre com acesso à internet traduzindo-se na pouca funcionalidade destes. Devido à falta de funcionalidade das TIC, a Professora Cooperante usava, maioritariamente, o quadro, o manual ou documentos em suporte de papel. Tal facto levou a mestrandas, nas suas regências, a (re)pensar estratégias de ensino e aprendizagem e recursos didáticos a utilizar e a procurar e reservar, previamente, salas com equipamento funcional que permitissem a projeção, visualização de documentários e notícias, e audição de músicas, no âmbito da História e Geografia de Portugal, bem como a gamificação através de jogos que permitissem a estimulação da necessidade de aprender, motivando e criando interesse nos alunos e a participação ativa destes (Navarro, 2013).

Relativamente ao ensino e aprendizagem, uma das estratégias de ensino adotadas pela Professora Cooperante foi a construção do “Dicionário histórico”, que correspondia a um separador elaborado pelos alunos, no caderno, e por ordem alfabética, no qual registavam os conceitos principais da aula. Tal estratégia assumiu-se como positiva, pois era notória a motivação dos alunos neste momento da aula, pelo que a mestrandas, ao longo das suas aulas, decidiu dar continuidade ao “Dicionário histórico” não só como estratégia de ensino e aprendizagem, mas também como momento de assimilação e consolidação de conhecimentos e registo dos conceitos-chave congruentes com as *Aprendizagens Essenciais* da disciplina.

No que alude às rotinas diárias, os alunos não tinham lugares definidos, na disciplina, pelo que ocupavam os lugares à medida que entravam na sala, no entanto, a mestrandas observou que, quando possível, alguns alunos procuravam formar pares/grupos com quem estabeleciam mais afinidade no intervalo das aulas. Tal situação levou a mestrandas a diversificar estratégias de disposição do espaço e de lugares ao longo das suas regências, no sentido de criar um ambiente propício à interação entre alunos, acolhedor da diversidade e, portanto, mais humanista (Martins et al., 2017).

Relativamente aos gostos e interesses da turma, estes manifestaram interesse por visitas de estudo e desmotivação face à realização de trabalhos de casa. Deste modo, poucos realizavam os trabalhos de casa propostos, o que conduziu a várias faltas nos registos de T.P.C., por parte da Professora Cooperante. Contudo, importa referir que a Professora Cooperante privilegiava a avaliação contínua, nomeadamente trabalhos individuais ou de grupo, o que consistiu num fator de motivação à realização dos respetivos trabalhos, ao longo do ano letivo.

Por último, devido às turmas não terem sempre uma sala única, um meio de valorização e apreciação dos trabalhos dos alunos consistiu na apresentação dos mesmos à turma (Arends, 1995). No entanto, à semelhança da turma de Português, a mestrandas considera que deveria

ter fomentado uma maior valorização dos trabalhos dos alunos, por exemplo, através da criação de um espaço dedicado à disciplina de História e Geografia de Portugal em pelo menos uma das salas.

Terminada a caracterização dos contextos educativos prossegue-se para a descrição e reflexão sobre o estágio realizado pela mestranda.

2.3. A PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS

Se na aula de Português, a comunicação que aí se estabelece partilha as características de qualquer outra situação pedagógica, aquela assume, no entanto, relevo particular uma vez que, aqui, comunicar é, simultaneamente, meio e fim da aprendizagem
(Sousa., 1993, p. 12).

No início da escolaridade, o aluno possui já um substancial conhecimento da sua língua, “adquirido em meio natural” (Amor, 2003, p. 8). Apesar de esse conhecimento linguístico variar de acordo com fatores biopsicológicos e socioculturais, por norma, no início da escolaridade, a criança “conhece os sons da língua e as respectivas regras de combinação, os paradigmas flexionais regulares, as regras produtivas de formação de palavras” e a generalidade de frases (*Ibidem*), produzindo, já, uso reflexivo da sua língua (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015; Ministério da Educação, 2004a).

Face ao exposto, o saber linguístico da criança afigura-se como suficiente, de tal modo que lhe permite a comunicação, a interação e a satisfação de necessidades básicas (Amor, 2003; Duarte, 2008a). Neste sentido, o professor de Português depara-se com o desafio de *fazer aprender* a sua língua em contexto escolar, ou seja, torná-la objeto de estudo. Portanto, implica “entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” e o desenvolvimento de competências linguísticas pessoais e sociais, fundamentais para o exercício de uma cidadania consciente, crítica e interventiva, em conformidade com o PASEO (Ministério da Educação, 2018a, p. 1; Martins, et al., 2017).

Face ao precedente, é na interseção dos diferentes domínios, nomeadamente Oralidade, Leitura, Escrita⁴, Educação Literária e Gramática, que o ensino e aprendizagem do Português se constrói. Ademais, este não se adquire na sua configuração complexa, mas vai-se construindo, “numa espiral de sucessivo alargamento e aprofundamento”, num processo em que as novas aprendizagens vão sendo integradas nos conhecimentos já adquiridos (Teixeira, Silva & Santos, 2011, p. 14). Por outro lado, também, à medida que se ascende nos anos de

4 No 1.º e 2.º ano, os domínios da Leitura e Escrita surgem associados por se apoiarem em capacidades comuns e por se tratar do domínio que se afigura de maior novidade para os alunos, uma vez que, à entrada da escola, a criança já desenvolveu algumas competências na Oralidade, Gramática e contato com textos através da escuta (Santos, (coord.), 2014).

ensino, verifica-se a existência dessa espiral de ensino e aprendizagem, dado que existe uma retoma e alargamento dos processos efetuados em ano anterior. Ante o exposto, verifica-se, assim, que o 2.º CEB se caracteriza por um *continuum* face ao 1.º CEB, pautado por níveis progressivamente mais exigentes, que permitam competências no âmbito da compreensão discursiva, expressão oral e escrita e leitura fluente. Ressalve-se, ainda, a importância do contacto frequente com a literatura, como modo de motivar à leitura, de fruição estética através do contacto com os livros, e de compreensão e análise dos diferentes usos da língua (Barbosa & Santos, 2017; Ministério da Educação, 2018a). Face ao aludido, torna-se imperativo incentivar as crianças, desde cedo, a conviver com os livros e incentivar a formação do hábito da leitura. Ademais, o professor deve pensar e adequar onde serão feitas as leituras de modo a envolver o aluno durante o conto da história (Barbosa & Santos, 2017). Neste sentido, a mestranda, nas suas intervenções, levou sempre o livro no seu formato físico, tendo imprimido o texto para os alunos apenas quando não existiam em quantidade suficiente, para as turmas, nas bibliotecas.

Quando se alude à literatura e à aula de Português, importa salientar a importância do autor, com enfoque na sua biografia como modo de dar a conhecer o produtor da obra em questão, mas também o seu percurso de vida e méritos reconhecidos pelas suas obras e, deste modo, ir ao encontro das *Aprendizagens Essenciais*, o que contribui para um *Perfil do Aluno culto/sabedor/informado* (Ministério da Educação, 2018b).

Tona-se imperativo afirmar que o texto deve ser o âmago da aula de Português, uma vez que este se assume como o núcleo de toda a aula e a base dos conteúdos a explorar (Bertochi, 2006). Deste modo, a aula deve partir do texto, porque “é a partir dele, e em função dele, que se estruturam actividades de leitura, de gramática, de escrita e de oralidade” (Sousa, 1993, p. 14). Ademais, o texto literário é o espaço privilegiado/ponto de partida para o desenvolvimento de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares (Ministério da Educação, 2018b).

O contacto com os textos, além de contribuir para o aumento da cultura e da criatividade do aluno, propicia o desenvolvimento do processo cognitivo de comunicação e de interpretação (Sousa, 1993), bem como da capacidade leitora e da capacidade comunicativa, sendo o texto e a sua leitura uma etapa “fundamental e fundamentante da disciplina” (Fonseca, 1992, p. 14). Neste sentido, importa referir que “ler é compreender” (Viana, et al., 2010, p. 10), é o processo cognitivo de construir sentido a partir do texto (Sousa, 1993), de decifrar e reconhecer as estruturas textuais, de reorganizar e apropriar-se do texto o que implica uma relação entre o autor, a obra e o leitor (Amor, 2003). Assim, o ensino e aprendizagem da leitura deve ter em consideração ensinar os alunos a extrair a informação contida no texto e, deste modo, capacitar os alunos a compreender o que está escrito (Sim-Sim, 2007). Ademais, a leitura, além de permitir aprender a ler, vai mais além do contexto escolar, na medida em que permite o saber-fazer (Sousa, 1993). Face ao exposto, torna-se

peremptório que os alunos contactem com diferentes tipos e géneros textuais (textos literários e não literários) que permitam consciencializar os alunos dos vários recursos da língua, do seu uso e da sua adequação à situação comunicativa (Fonseca, 1992). Neste sentido, aspira-se que aula de Português seja uma aula aberta à pluralidade textual e discursiva (Duarte, 2008b). Esta foi, a par de outras, umas das preocupações da mestrandia, ao longo da sua prática pedagógica, nomeadamente a preparação de atividades com textos literários, de diferentes autores e géneros textuais, e textos não literários, promovendo a diversidade textual e discursiva. Importa referir, ainda, a preocupação da mestrandia em preparar percursos didáticos que espelhassem os diferentes domínios, como se verá adiante.

Deste modo, e tendo em conta o pré-exposto, foram adotadas, pela mestrandia, algumas estratégias de percursos de ensino e aprendizagem de compreensão textual, tais como:

- Colocar hipóteses sobre os títulos das obras/texto literário, com recurso às ilustrações (das capas ou do interior do livro) e das suas dimensões, e deste modo, possibilitar a realização de inferências e posterior confronto das previsões efetuadas, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento crítico e analítico;
- Ordenar e explorar o título do texto, e, posteriormente, os alunos fazerem inferências acerca do conteúdo deste;
- Montar *puzzles* com informação do autor contribuindo para a apreciação e valorização deste, mas, também, traduzindo alguns descritores do PASEO, nomeadamente o ser conhecedor/ culto/ informado e pelo acesso a informações acerca da vida e obra, mas também indagador/ investigador através da referência e procura dos aspetos que gostariam de descobrir acerca do autor e das suas obras;
- Localizar informação no texto, sublinhando, de modo a permitir uma melhor compreensão textual e o sentido das palavras;
- Ordenar textos apresentados em tiras de modo a contribuir para o desenvolvimento da compreensão, ordem e sucessão dos acontecimentos;
- Fazer correspondências entre textos baralhados, contribuindo para o desenvolvimento de competências inferenciais e de compreensão;
- Preencher ou completar esquemas de compreensão, com recurso à informação textual, permitindo a compreensão dos aspetos textuais, como, por exemplo: personagens, acontecimentos/situações, espaços, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão da reestruturação e sequencialização;

Tendo em consideração os aspetos aludidos, é na aula de Português que se desenvolvem as competências linguísticas e comunicativas da língua, na vertente oral e escrita, na compreensão e na expressão (Amor, 2003), pelo que a prática pedagógica de ensino e aprendizagem do Português se deve guiar pelo trabalho dos diferentes domínios e a relação

destes entre si. Deste modo, foram seleccionadas algumas aulas/momentos, do 1.º e 2.º CEB, de Unidades Didáticas (UD), das quais constam as aulas supervisionadas, e que serão alvo de reflexão, por parte da mestranda, ao longo deste subcapítulo.

Direcionando-se para a apresentação das respetivas, a análise e reflexão da prática pedagógica, no segundo ano, inicia-se com a terceira aula da Unidade Didática (UD) *A união faz a força*⁵ (cf. Anexo 2), no momento que alude à pedagogia do ensino do Português, uma vez que o Português é, por si só, uma língua transversal a todas as áreas (Sá, 2012). Deste modo, depois de os alunos terem dramatizado e elaborado um gráfico de pontos com base na informação obtida, a mestranda prosseguiu para uma atividade do domínio da Oralidade, nomeadamente a escuta ativa, com o objetivo de preencher um texto lacunar, criado pela mestranda, a partir do texto *As profissões*, de Luísa Ducla Soares. Importa referir que as atividades de escuta ativa desenvolvidas, pela mestranda, afiguraram-se como momentos de desenvolvimento da capacidade de retenção de informação oral (Sousa, 2006) uma vez que “implicam um esforço de audição atenta, centrada na deteção e compreensão dos aspectos globais e parcelares da mensagem” (Amor, 2003, p. 72). A realização ocorreu em três momentos: a pré-audição, a audição e a pós-audição (Sousa, 2006). Assim, num primeiro momento, a mestranda explicou aos alunos o que iriam ouvir, assim como as informações pertinentes e a reter, no sentido de ativar a atenção e, portanto, a audição. Deste modo, os alunos ouviram a canção, e este foi o primeiro contacto com o texto escutado. No segundo momento, a mestranda distribuiu o texto lacunar para os alunos preencherem com base no que é dito na canção. Posteriormente, no terceiro momento da escuta ativa, os alunos ouviram novamente a canção e confrontam o que ouviram com as respostas que escreveram, consistindo num momento de verificação da compreensão e da retenção da informação escutada. De salientar que, no caso dos alunos J. e B., a mestranda optou por levar as palavras em falta, recortadas, e ler previamente, para, no segundo momento, colarem no espaço respetivo. A mestranda pôde concluir que a diferenciação pedagógica adotada permitiu uma total participação e uma maior equidade na realização da atividade, sobretudo para o aluno J. (cf. Anexo B.2). No caso da aluna B, esta optou por escrever, ainda que com pequena ajuda da Professora Cooperante. Este momento revelou-se como motivador do ensino e aprendizagem, no qual a mestranda verificou o envolvimento positivo dos alunos. Deste modo, importa sublinhar a importância de desenvolver atividades de escuta ativa, na aula de

⁵ A organização da UD correspondeu a três aulas articuladas e distribuídas em: 90’ de português 6.º ano; 150’ articulados com matemática no 2.º ano e 45’ de HGP no 6.º ano.

O título da UD – a União faz a força, significa «**muitos fracos fazem um poderoso**; quando todos ajudam, nada custa». [in Dicionário Prático de Expressões e Locuções Correntes, de Emanuel de Moura Correia e Persília de Melim Teixeira, editado pela Papiro Editora, Porto] e pretende espelhar a força e união das diferentes profissões, e que todas são preciosas (assunto abordado no 2.º ano) bem como a união e greve dos trabalhadores em luta por melhores condições de vida (assunto abordado nas turmas de 6.º ano).

Português, pois a escuta ativa “não se esgota no aperfeiçoamento das capacidades de receção” (Amor, 2003, p. 76), mas permitiu a construção de processos de inferência e reconhecimento literal, importantes à compreensão leitora.

Seguidamente, passou-se para a compreensão do texto, através do preenchimento, em grande grupo, de um esquema de compreensão elaborado pela mestrand. Importa referir que compreender é aprender a interpretar a informação textual (Cassany, 2012). Primeiramente, através de questões orientadas, foi feito o registo no quadro com as respostas dos alunos. À medida que os alunos respondiam, localizavam no texto a informação, sublinhando-a. Este aspeto é importante, pois constitui, para o professor, um *feedback* da compreensão textual. Uma vez terminada a compreensão da informação, os alunos registaram nos seus esquemas de compreensão e colaram no caderno diário, sendo o registo uma via de aceder, posteriormente, à informação.

Posteriormente, passou-se a um momento de leitura expressiva, por parte da mestrand, pois a primeira leitura pertence ao professor (Oliveira, 2010), é a voz modelo e a voz mediadora entre o texto e os alunos. Porque a leitura individual era, não raras vezes, um momento de desconforto dos alunos com mais dificuldades, a mestrand optou, num primeiro momento, pela estratégia de leitura em grande grupo, por estrofes, e, posteriormente, pela leitura a pares de um dístico. A preparação para a leitura mostrou-se um fator positivo, pois os alunos puderam treinar previamente, e mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram-se confiantes durante a leitura, pelo que a mestrand considerou uma estratégia pertinente e possível de aplicar à leitura de outros textos, ainda que passível de alterações, consoante o género textual.

Neste sentido, além das atividades da didática do Português, e como o texto não se esgota na aula de Português, a mestrand optou por concluir a aula com o jogo *Pertence ou não pertence*⁶, utilizando as palavras do texto, selecionadas pela mestrand, e colocadas num balde pequeno. Cada aluno retirou uma palavra e colocou-a no respetivo conjunto, identificados com os símbolos matemáticos *pertence* ou *não pertence*. Esta atividade verificou-se muito produtiva, na compreensão literal das palavras, mas também na compreensão da linguagem matemática (Cf. Anexo B.3).

Por conseguinte, e após reflexão acerca do entusiasmo e participação positiva dos alunos, incluindo os alunos J. e B., a mestrand considera que é essencial fazer escolhas, criar estratégias que motivem e favoreçam um ambiente inclusivo em que os alunos possam realizar as mesmas atividades que os pares e promovam a equidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ambicionando que todos tenham sucesso (Rosa, 2011; Martins, et al., 2017).

⁶ Atividade articulada com Matemática, no âmbito de OT2- Organização e Tratamento de Dados, 2.º ano.

Aluda-se também a outros momentos da UD *Sinais nunca são demais*⁷(cf. Anexo C) (Fanha, 2016), nomeadamente as aulas n.ºs 3 e 4 da UD. Relativamente à organização do espaço, a mestranda optou pela disposição de quatro grupos de mesas para formar grupos, porque é importante organizar o espaço em função das atividades e objetivos, favorecendo a valorização da aprendizagem colaborativa (Teixeira & Reis, 2012), mas também a sala decorada com sinais de trânsito expostos num fio (cf. Anexo C.1.), tornando o ambiente mais acolhedor e agradável de se trabalhar (ibidem). Para além disso, a decoração consistiu, juntamente com questões orientadoras, num suporte de apoio à formulação de hipóteses acerca do conteúdo da aula, permitindo o desenvolvimento da compreensão inferencial (Giasson, 1993; Baptista, 2015). Seguidamente, a formanda optou por distribuir, a cada grupo, três círculos (amarelo, vermelho e verde) para a mediação dos conflitos de relacionamento entre pares, de tarefa e de processo (Seromenho, 2017). Deste modo, o amarelo correspondia ao gestor de conflitos, o vermelho ao gestor do silêncio e o verde ao porta-voz e os grupos eram responsáveis, pelo diálogo e escolha dos diferentes mediadores. Esta dinâmica revelou-se motivadora, pois os alunos nunca tinham assumido a tarefa de serem mediadores, no entanto, a mestranda considera que, devido à novidade, os alunos levantavam mais vezes do que o necessário os respetivos círculos, pelo que a mediação do comportamento deveria ser um aspeto trabalhado em maior número de aulas. Prosseguindo na análise, e dado que o momento destinado a Estudo do Meio não será, aqui, alvo de reflexão, retome-se a aula n.º 4 da UD. Deste modo, a aula prosseguiu, após o intervalo, com o diálogo no sentido de retomar o que havia sido trabalhado até àquele momento, seguido da apresentação do título da obra, com letras afixadas, pela mestranda, mas com orientação das palavras trocada, com o intuito de os alunos ordenarem de partindo da última letra da palavra até à primeira letra (Cf. Anexo C.2.). Neste sentido, cinco alunos, escolhidos pela turma, foram ao quadro reorganizar cada palavra com a orientações sugeridas pela turma. De salientar que os alunos se mostraram muito participativos e motivados, pois nunca tinham ordenado um título, no entanto, a mestranda aferiu que a ordenação da palavra “diferentes” foi aquela em que os alunos tiveram alguma dificuldade, por se tratar de uma palavra mais longa, mas graças à participação ativa da turma, o objetivo foi superado. Posto isto, os alunos identificaram o título da obra, lendo-o. Seguidamente, a formanda, passou à apresentação do livro, mostrando-o nas suas diferentes faces, convocando os conhecimentos prévios dos alunos através de questões orientadoras (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006). Depois de identificados os elementos paratextuais e identificado o nome do autor da obra, passou-se para a apresentação do autor⁸ através da montagem de um puzzle, em grupos, e descoberta das

⁷ O título da Unidade Didática prende-se com a obra *A rua dos sinais diferentes*, de José Fanha, que foi o texto de partida para o desenvolvimento dos diferentes momentos das diferentes aulas e ciclos. Esta Unidade Didática, elaborada pela mestranda, teve a duração de 2 aulas de 90' de português no 2.º CEB e 2 aulas de 150' no 1.º CEB articuladas entre si nas áreas de português, estudo do meio e matemática.

⁸ A apresentação do autor fez-se através do momento de descoberta “Vamos conhecer o autor”

respetivas informações. De referir que os alunos se mostraram muito empenhados na montagem e descodificação das informações, pois nunca tinham montado um puzzle de carácter informativo, no entanto, após a reunião com a Professora Supervisora, esta sugeriu, como uma possível alternativa ao puzzle em grupos, montar apenas um puzzle no quadro, sendo uma forma de a turma terminar a tarefa ao mesmo tempo. Posteriormente, procedeu-se ao registo da informação através da distribuição, pela mestranda, de um cartão de identificação do autor, valorizando a importância do autor (Ministério da Educação, 2018b) e constituindo um produto do trabalho realizado, ao longo do ano, em torno da “Árvore dos autores”.

Por conseguinte, a formanda passou à audição de um excerto do texto⁹, através de leitura gravada, pela mestranda, com intuito de criar diferentes momentos de leitura. No entanto, com este olhar reflexivo, a mestranda considera que a gravação deveria ter sido acompanhada de imagens, porque as imagens constituem texto não-verbal, juntos, complementam-se, criando uma imagem mais compreensível (Silva, Paschoarelli, Raposo & Menezes, 2012). Depois de distribuídos os textos¹⁰ aos alunos, prosseguiu-se para a compreensão textual, em grande grupo, com base numa tabela de compreensão projetada e elaborada pela mestranda. Ao longo da compreensão, os alunos situavam no texto, lendo as informações que justificavam as suas opiniões, com intuito de os alunos se apropriarem do sentido do texto, no que alude à ordem e informações (Giasson, 1993). Após a compreensão em grande grupo, os alunos passaram ao registo, nas tabelas semi-preenchidas, elaboradas pela mestranda, e colaram no caderno diário.

Na 6ª aula da UD, com a sala organizada em U, proporcionando diferentes ambientes (Moura et al, 2016), os alunos lembraram como era *A rua dos sinais diferentes* (Fanha, 2016), e procedeu-se à preparação para a escrita funcional (Fonseca, 1992). A mestranda colocou um conjunto de questões orientadoras e registou as ideias dos alunos no quadro¹¹, para ensinar a escrever (ibidem), ativar as ideias e a troca de opiniões (Barbeiro & Pereira, 2007) para a escrita em pares/trios, seguindo o guião de apoio à escrita, elaborado e distribuído pela professora estagiária¹². Os alunos produziram textos enriquecedores, que convocaram os conhecimentos prévios e o conhecimento local, como por exemplo o facto de na rua da escola não passar o autocarro, os sinais existentes na rua, a existência de uma associação desportiva, entre outros aspetos. No final, os pares/trios, prepararam a leitura,

⁹ A escolha pelo excerto do texto, que correspondeu à parte inicial da obra, sem supressões, para não desvirtuar o texto, prendeu-se com a extensão da mesma. No entanto, a mestranda deu continuidade à leitura da obra em momentos d’A hora do conto, como forma de dar a conhecer a obra integral aos alunos. De referir que os alunos estiveram sempre muito envolvidos nos diferentes momentos, envolvidos pela curiosidade do que se sucederia.

¹⁰ A mestranda optou por numerar as linhas do texto, visto ser útil para a localização da informação ao longo da compreensão.

¹¹ Uma alternativa ao registo, no quadro, da chuva de ideias seria o uso da aplicação *Mentimeter*, uma aplicação interativa, disponível online, na qual, a mestranda poderia ter recorrido à nuvem de palavras, neste caso.

¹² Embora não seja alvo de reflexão, através de um excerto maior, da mesma obra, os alunos de 6.º ano trabalharam o diálogo, em grupos, e com recurso à preparação para a escrita, cujo produto foram textos originais e criativos, o que corrobora a necessidade da preparação para escrita (Fonseca, 1992).

apresentaram os textos à turma, a mestranda gravou e apresentou as gravações com o propósito de os alunos se autoavaliarem quanto à leitura e, caso necessário, identificar os aspetos a melhorar no que alude à expressividade, precisão e rapidez (Sim-Sim, 2007).

Por último, refira-se que a Professora Cooperante deu continuidade à atividade, na parte da tarde, pedindo aos alunos que ilustrassem os textos criados, o que espelha uma valorização do professor em formação, mas também a integração de atividades de Educação Artística no âmbito da UD.

Prosseguindo com a análise e reflexão da prática pedagógica no 6.º ano, segue-se com a UD, articulada com o par pedagógico, *Palavra, palavrinha... queres ser minha?*¹³, nomeadamente com a 2ª aula da UD, planificada e regida pela mestranda (cf. Anexo D), mormente nas estratégias de compreensão textual consoante os momentos de leitura. Neste sentido, importa referir a mudança de sala para que se pudesse utilizar projetor, devido à pouca funcionalidade e falhas deste. Tendo em conta o precedente, é importante que o professor conheça, de antemão, o contexto, em todas as suas vertentes para que possa munir-se de ferramentas ou alternativas, de modo a superar possíveis dificuldades/imprevistos.

Passando para o percurso da aula, esta encetou-se com a apresentação do *booktrailer* relativo à obra “A grande fábrica de palavras” (Lestrade, 2012), utilizando um recurso educativo diferente de dar a conhecer o livro, e com o propósito de os alunos mobilizarem os conhecimentos prévios (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006), desenvolverem o reconhecimento inferencial (Giasson, 1993; Viana et al., 2010) para se apropriarem do conceito e do objetivo de um *booktrailer* em detrimento de outros vídeos. Seguidamente, a mestranda apresentou o livro aos alunos e passou ao momento de leitura expressiva (Amor, 2003), acompanhada de projeção das imagens da obra, criando ambientes diferentes de leitura, mas também porque as ilustrações constituíam informações ao nível da compreensão textual e inferencial (Giasson, 1993). A leitura efetuada pela futura docente compreendeu um momento de paragem para diálogo e formulação de hipóteses sobre *qual seria a palavra que o Filipe disse à Sara*. As hipóteses apresentadas pelos alunos foram todas registadas no quadro, com o intuito de serem recuperadas após a leitura e descoberta da palavra. É de referir que vários alunos se aproximaram da palavra, no entanto nenhum acertou na palavra, pelo que a mestranda considera que a exploração das ilustrações que acompanham o texto deveria ter sido alvo de questões orientadoras e retomadas antes da formulação de hipóteses para a palavra.

Posteriormente, a formanda distribuiu o texto, em tiras, com o objetivo de os alunos ordenarem, promovendo o desenvolvimento de processos inferenciais, de reorganização e de sequencialização (Giasson, 1993; Amor, 2003), e verificação da coesão e coerência textual

¹³ A organização da UD correspondeu a 5 aulas de 90' articuladas entre o par pedagógico, no entanto será alvo de reflexão uma das aulas da mestranda. A escolha do título da UD prendeu-se com o facto de as obras literárias abordadas pelas mestrandas se situarem em torno do tema das palavras, tais como: “A grande fábrica de palavras”, de Agnès de Lestrade; “O Limpa Palavras” de Álvaro Magalhães; o poema “A força das Palavras” de Luísa Ducla Soares e o poema “As palavras” de Eugénio de Andrade.

(Pereira, 2003). É importante referir que os alunos estavam muito entusiasmados, pois nunca tinham ordenado um texto, além de que todos conseguiram ordenar o texto o que se traduziu numa estratégia positiva. Ademais, a aluna R., que beneficiava de coadjuvação, foi orientada, pela mestrandia, no processo de ordenação das tiras do texto, de modo a promover uma equidade entre os pares e contribuir para o “direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (Martins et al., 2017, p. 13).

Seguidamente, a mestrandia utilizou como recurso um esquema de compreensão, por si elaborado e projetado, com intuito de os alunos apreenderem o sentido global do texto (Sousa, 1993) necessário à formação de um leitor competente (Martins et al., 2017).

Ao longo da compreensão textual, foi solicitado aos alunos que identificassem o recurso estilístico, nomeadamente figuras de nível semântico (Amorim & Catarina, 2013), presente na expressão *atingem-na como pedras* e, a partir desta, criarem comparações¹⁴. Deste modo, surgiram comparações interessantes, tais como: *atingem-na como tempestade; magoam-na como arranhões*, o que evidenciou a compreensão semântica, por parte dos alunos. Tendo em conta o aludido, a mestrandia procurou que o estudo da gramática fosse trabalhado no seu contexto e não de modo deslocado do texto (Lima, Sousa, & Sousa, 2019), numa perspetiva de competência gramatical, aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua (Costa, 2016), congruente com o PASEO.

Posteriormente, desenvolveu-se com os alunos a leitura recreativa¹⁵, após preparação, e através do uso das TIC, nomeadamente a roleta virtual¹⁶, numa perspetiva de correspondência entre representação gráfica e leitura. Acerca desta atividade, é de salientar que contribuiu para a motivação, o envolvimento e a curiosidade dos alunos (Flores, 2011). No entanto, a mestrandia reconhece que deveriam ter sido os alunos a clicarem na respetiva roleta, envolvendo-os na dinâmica da aplicação. Por fim, o término desta aula foi com a atividade de escrita lúdico-expressiva intitulada *Vamos apanhar palavras* que será alvo de reflexão no capítulo III.

Importa explicar alguns momentos da UD *A Baralhar (e a dramatizar)* é que a gente se entende¹⁷ (Cf. Anexo E), elaborada e aplicada pelo par pedagógico, num momento de descoberta, por parte dos alunos, do provérbio que deu origem ao título da UD, contribuindo para a compreensão inferencial (Giasson, 1993) e a convocação de conhecimentos prévios (Ribeiro, Almeida, & Gomes, 2006) acerca do património oral, uma vez que os provérbios, além de elementos linguísticos e culturais de uso generalizado, são estruturas muito ricas para o ensino da língua (Reis & Batista, 2016).

¹⁴ A comparação é uma figura de linguagem que estabelece, de maneira explícita, a relação de analogia entre dois ou mais elementos.

¹⁵ A leitura recreativa constitui um modo de leitura concretizada em “práticas lúdicas, propiciadoras do prazer do texto” (Amor, 2003, p. 95).

¹⁶ A roleta virtual é uma das ferramentas disponíveis em [ClassTools.net: Free Tools for Classroom Teachers and School Students](https://www.classroomtools.net/) associada à metodologia de gamificação (Navarro, 2013)

¹⁷ O título da UD teve por base o provérbio popular português “a falar é que a gente se entende”, que foi alterado de forma a englobar as estratégias de ensino e aprendizagem trabalhadas.

Tendo em consideração a motivação dos alunos ao ordenarem o texto, presenciada numas das aulas anteriores da mestranda, e tendo esta partido da leitura do livro “Baralhando Histórias” (Rodari, 2011), aluda-se ao momento da leitura, nomeadamente a compreensão textual, em que foi solicitado aos alunos que, em grupo, ordenassem excertos de três textos (Cf. Anexo E1.), de Manuel António Pina¹⁸, seguindo um guião de identificação de textos, elaborado pelas mestrandas, e seleccionassem um título para cada obra, justificando. Deste modo, favoreceu-se a compreensão textual e a compreensão inferencial (Viana et al., 2010; Giasson, 1993) e o reconhecimento semântico (Sim-Sim, 2007). Ademais, privilegiou-se o trabalho de grupo e a aprendizagem colaborativa, nomeadamente a troca de conhecimentos, a colaboração entre pares bem como o respeito pelas diferenças, propiciando o desenvolvimento de capacidades de desenvolvimento interpessoal (Martins et al., 2017). Após a correspondência, salienta-se o momento de apresentação dos livros referentes aos textos, com exploração de elementos paratextuais e exposição de algumas páginas, no qual os grupos fizeram o confronto entre as opções tomadas e as correções.

Sendo a aula de Português a aula aberta à pluralidade textual e discursiva, e sendo o texto “portador de uma dada intenção comunicativa” bem como ao contexto a que se destina (Amor, 2003, p. 21), e sendo o texto dramático “um meio natural e autêntico para promover a repetição activa da leitura em voz alta, permitindo o ensaio para recitar ou actuar perante um público” (Sim-Sim, 2007, p. 47), aluda-se ao momento de dramatização, por parte dos alunos, no qual houve um momento prévio de experimentação e discussão, em grande grupo, dos aspetos a melhorar e, posteriormente, o momento de dramatização a pares, com alguns adereços (Cf. Anexo E.2.). Face ao exposto, importa referir que, após as apresentações, seguiu-se um momento de reflexão em grande grupo acerca das prestações de cada par, nomeadamente centradas no saber expressar-se (Sousa, 2006). No entanto, a mestranda considera que deveria ter gravado e mostrado as gravações, tal como planificado pelo par pedagógico, pois a imagem permitiria uma melhor autoavaliação de cada par, de modo a promover o pensamento crítico e desenvolver novas ideias de modo a aplicá-las em diferentes contextos (Martins et al., 2017).

Sublinhe-se, na mesma UD, o momento de leitura, com base num cartaz publicitário¹⁹, da compreensão do texto, nomeadamente “localizar a presença de informações específicas”, seguida da leitura, com um momento de preparação, contribuindo para um leitor competente (Amor, 2003, p. 93), bem como o cruzamento com textos de comunicação publicitária (Lomas, 2006). A partir deste texto, os alunos realizaram, ainda, uma atividade de escrita funcional, visto que a escrita é uma atividade com uma finalidade, na medida em que tem um alvo e intencionalidade (Amor, 2003) e, neste sentido, os alunos criaram um cartaz publicitário,

¹⁸ Textos das obras: “Perguntem aos Vossos Gatos e aos Vossos Cães...” (Pina, 2008) ; “Histórias com Reis, Rainhas, Bobos, Bombeiros e Galinhas e A Guerra do Tabuleiro de Xadrez” (Pina, 2004) e “Os Piratas” (Pina, 2003a)

¹⁹ Cartaz publicitário anunciativo de uma peça de teatro, “Os Piratas” De Manuel António Pina (Pina, 2003a).

contribuindo para o desenvolvimento de capacidades linguísticas e textuais, mormente no domínio dos códigos da escrita (Martins et al., 2017).

Continuando a análise crítico-reflexiva de momentos alusivos à aula de Português, aluda-se à UD *Desimaginar, descreiar, desinventar e poetomusicar*²⁰, (cf. Anexo F) elaborada e aplicada pelo par pedagógico, nomeadamente na 2ª aula, em particular o momento da leitura, em torno do texto “Coisas que não há que há” (Pina, 2015), com a audição da leitura gravada e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=d4KuJnNTF34>, e compreensão textual com base em questões orientadoras e preenchimento, em grande grupo, de um breve esquema de compreensão.

Acerca do momento de compreensão, importa referir as importantes contribuições dos alunos, que foram ao encontro do paradoxo existente na construção do título, assim como na impossibilidade de o sujeito poético “fazer existir aquilo que é, para ele, uma parte do real” (Silva, 2006, p. 5), que evidenciaram um reconhecimento inferencial e semântico (Viana et al., 2010; Sim-Sim, 2007), além da relação texto-realidade. Por exemplo, em torno da questão: Será obvio que não existe o que existe? o aluno S. referiu: “pode ser um protótipo”. Perante esta resposta, a mestranda considera que poderia ter explorado mais esta relação texto-realidade com a turma, de modo a promover uma compreensão mais alargada do conceito de protótipo²¹, mas também da analogia entre a questão e a resposta dada pelo aluno S., assim como a distinção ficção/não ficção (Sim-Sim, 2007).

Ademais, tendo em consideração as contribuições dos alunos, as evidências fundamentadas pelas respostas às questões, e após reunir/refletir com a Professora Supervisora, e tendo sido este momento aplicado pela mestranda, esta reconhece que era desnecessário o esquema de compreensão textual. Por fim, e porque o ensino e aprendizagem da leitura deve contemplar estratégias diversificadas, e para que os alunos tivessem a oportunidade de treinar a precisão, a rapidez, e a expressividade, aluda-se ao jogo de leitura²², do texto poético, pois a poesia “alimenta o gosto pela sonoridade da língua” (Sim-Sim, 2007, p. 55), Deste modo, as mestrandas prepararam a leitura através da audição de alguns excertos musicais de diferentes estilos: fado, rap, sertanejo e samba. Seguidamente, os alunos procederam à associação entre a audição e o estilo com base nas etiquetas coladas no quadro, para, posteriormente, em grande grupo, treinarem alguns versos com os estilos musicais. Posteriormente, as mestrandas distribuíram um envelope com um excerto e o estilo musical a treinar e passou-se para o momento de treino em quatro grupos. É importante referir que as mestrandas levaram computadores bem como sistemas de audição

²⁰ O título da UD resulta da junção do prefixo de negação às palavras imaginar, inventar e criar, tendo em consideração uma das características da escrita do autor, presente nas obras “O Pássaro da Cabeça” (Pina, 2015) e “O Inventão” (Pina, 2003b) nomeadamente o *non-sense*, visível no texto “Coisas que não há que há” (Pina, 2015) e da junção do verbo transitivo (musicar) ao nome comum (poeta) com o intuito de trabalhar a leitura recreativa por associação de estilos musicais aos versos do poema.

²¹ Protótipo corresponde a “exemplar único feito para ser experimental antes da produção de outros exemplares” ([protótipo - Dicionário Online Priberam de Português](#))

²² O jogo da leitura, preparado pelas mestrandas, insere-se na modalidade de leitura recreativa (Amor, 2003).

(auscultadores) para cada grupo, para que pudessem treinar os diferentes estilos, evitando excesso de ruído. Esta opção revelou-se motivadora, pois os alunos não usavam qualquer suporte tecnológico nas aulas de Português e, deste modo, evidenciar a importância dos recursos tecnológicos ao serviço do ensino e aprendizagem. Após o treino da leitura (cf. Anexo F.1.), os alunos apresentaram-nas à turma, e após concluídas, a mestranda apresentou as gravações das mesmas, o que permitiu a reflexão e a autoavaliação, por parte dos alunos, assim como a troca de ideias entre pares acerca dos aspetos a melhorar.

Ainda no âmbito da mesma UD, foi trabalhado o texto do “Não É” (Pina, 2003b), no que alude à compreensão leitora, mas também à escrita lúdico-expressiva, no entanto, a atividade de escrita (Cf. Anexo F.2) será objeto de reflexão no capítulo seguinte.

Para terminar, e sendo a língua materna transversal a todo o currículo, na medida em que se desenvolvem processos de transferência e referência de conhecimentos linguísticos e as diferentes áreas do saber (Amor, 2003), a futura docente procurou explorar a transversalidade nas diferentes aulas das diferentes áreas como se verá em 2.5.

Em síntese, apesar das dificuldades sentidas durante este ano de estágio, por ser necessário conciliar as atividades desenvolvidas com as características da turma e com as dinâmicas instituídas pela Professora Cooperante, tratou-se de um percurso de grandes aprendizagens.

2.4. A PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL/ESTUDO DO MEIO

(...) os alunos precisam demonstrar sua compreensão histórica, ou seja, mostrar que não aprenderam apenas a regurgitar fatos e pormenores históricos. (Schmidt & Garcia, 2005, p. 5)

(...) o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras (...) (Ministério da Educação, 2004a)

Primeiramente, importa referir que as Ciências Humanas e Sociais (CHS) e as Ciências Físico-Naturais estudam o Homem, as suas relações com a sociedade e o seu meio envolventes, com o objetivo de encontrar soluções para os problemas que emergem (Coutinho, 2013). Estas duas grandes áreas apresentam-se no currículo do 1.º CEB, no âmbito do Estudo do Meio, complementando-se e relacionando-se entre si. Tal pressuposto é corroborado pela análise do *Programa de Estudo do Meio*, pois este contempla um vasto objeto de estudo, alicerçado no contributo de várias disciplinas, tais como a História, Geografia, Ciências da Natureza, entre outras, contribuindo para “a compreensão progressiva das inter-relações entre Natureza e

Sociedade” (Ministério da Educação, 2004a, p. 101). Por seu turno, já no 2.º CEB, as Ciências Sociais e Humanas e as Ciências Físico-Naturais encontram-se separadas, curricularmente, pelas disciplinas de História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais, respetivamente.

Saliente-se um marco importante, com o surgimento das *Aprendizagens Essenciais* (AE) em articulação com o PASEO, que visam contribuir para o desenvolvimento de competências de diferentes áreas do saber, no qual o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem e é agente ativo na construção do seu próprio conhecimento (Ministério da Educação, 2018c). Esta nova conceção de ensino e aprendizagem, inspirada na teoria construtivista defendida por Piaget (Piaget, 1980), pretende, também, a humanização do processo de ensino e aprendizagem, tendo como referência os conhecimentos prévios, interesses e necessidades dos alunos. Neste sentido, para uma otimização do desenvolvimento dos alunos, é necessário que o professor seja capaz de orientar-se por metodologias ativas, na construção dos percursos pedagógico-didáticos, assim como metodologias de articulação curricular²³.

Encontrando-se, a formanda, num mestrado profissionalizante em que se verifica a existência de uma especialização nas áreas de Português e de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, neste subcapítulo, serão objeto de reflexão as práticas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Neste sentido, privilegiou-se o uso de metodologias de ensino e aprendizagem de História, com o intuito de manter e espolatar o gosto pela área do saber (Félix, 1998) e desconstruir as ideias ainda presentes na comunidade educativa associadas à disciplina e observados pela mestranda, tais como: a memorização factos, nomes, datas ou situações. Tal conceção assume-se como retrógrada, uma vez que a memorização “tem-se entendido como oposta à aprendizagem compreensiva” (Roldão, 1991, p. 18). Ademais, os dados cronológicos “não devem ser memorizados” pois não são os factos e as datas que interessam, ou têm significado, mas a “compreensão global de uma dada conjuntura histórica ou de um complexo geográfico” (Roldão, p. 18).

Deste modo, e tendo em conta o precedente, foram adotadas, pela mestranda, algumas práticas de ensino e aprendizagem, no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, tais como:

- Conceber o processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno, enquanto agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, e a formanda com funções de mediadora e orientadora do processo;
- Estruturar e planificar aulas com três momentos cruciais: motivação, desenvolvimento e consolidação;
- Mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, acerca do tema abordado;

²³ Algumas das práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas, no âmbito da articulação curricular, serão objeto de reflexão no subcapítulo 2.5

- Incidir o trabalho dos alunos sobre diversos tipos de documentos e, sobre estes, visualizar/escutar/localizar/interpretar a informação pretendida, favorecendo uma melhor compreensão histórica;
- Preencher esquemas-síntese acerca do tema;
- Incentivar as atividades de pesquisa individual ou grupal;
- Restringir/limitar o uso de compêndios e orientar os alunos à construção do significado de cada conceito a incluir no dicionário histórico;
- Compreender o passado, enquanto seres com identificação e pertença culturais, problematizar o presente e perspetivar o futuro, propiciando o desenvolvimento do pensamento histórico;
- Valorizar o estudo do meio local, ou seja, o meio onde a criança se movimenta, enquanto meio potencializador de aprendizagens significativas no âmbito das Ciências Sociais e Humanas;
- Desenvolver processos de consciência nacional e social, essenciais para o exercício de uma cidadania ativa e crítica;
- Utilizar as TIC, no âmbito de metodologias lúdicas e motivadoras, ao serviço do ensino e aprendizagem, tornando o ensino e aprendizagem da História mais entusiasmante.

Prosseguindo para a análise da prática pedagógica desenvolvida, inicie-se com a segunda planificação da UD *D. João V- O absolutismo, e o luxo e ostentação na arte*²⁴ (Cf. Anexo G), nomeadamente com um momento inicial de levantamento de ideias prévias com o objetivo de suscitar curiosidade e interesse para o assunto da aula. Este iniciou-se com uma imagem do Convento de Mafra, tendo por base que a imagem tem propriedades comunicativas (Carli, 2020) e com informação visual, que além de promover a fruição estética, promovam a compreensão e a realização de inferências (Baptista, 2015). Importa referir que a mestranda foi colocando algumas questões orientadoras acerca da imagem, e, sobre esta, salientam-se algumas respostas, por parte dos alunos: *“É um monumento grande”*; *“Deveria ter sido construído por um rei”*; *“Hoje vamos falar de monumentos?”*; *“Acho que foi o D. João, porque na outra aula estivemos a falar dele”*. Tais produções corroboram a evidência de processos de ativação de conhecimentos prévios, assim como processos de compreensão e inferência. Posteriormente, os alunos foram convidados a conhecer o monumento, já no momento de desenvolvimento, através da visualização do vídeo *“Real Convento de Mafra”* e levantamento de questões orientadoras após a visualização do mesmo. Deste modo, os alunos tiveram oportunidade de fazer a ligação com a aula anterior e ter a possibilidade de dar resposta às suas inquietações e curiosidades levantadas no momento inicial (Nivagara, 2020), nomeadamente o facto de ter sido o monumento mais imponente mandado construir por D.

²⁴ O título da UD pretendeu agregar as características do poder político, assim como as alterações na arte, como modo de ostentação e luxo, no Reinado de D. João V.

João V, assim como a lenda em torno da construção do mesmo, bem como aspetos no âmbito da arquitetura no reinado de D. João V.

Seguidamente, a futura docente privilegiou o meio local, valorizando o ensino da História com a inserção da história local em sala de aula (Barros, 2013), nomeadamente através de uma visita guiada, por um historiador, à igreja de S. Francisco no Porto e, posteriormente, com uma imagem do interior do Convento de Santa Clara, no Porto. Tais opções mostraram-se motivadoras, pelo facto de alguns alunos conhecerem estes edifícios, contribuindo para a ligação entre os conhecimentos prévios e conhecimentos novos. Saliente-se que a abordagem da arte, pela sua peculiaridade, foi feita através de diferentes vídeos e imagens reais, sobre as quais a mestrandia utilizou a função *zoom* do comando de projetor. Não obstante, a mestrandia considera que uma opção à exploração das particularidades da arte poderia ter sido a utilização de apresentação em Prezi²⁵ que permite uma melhor ampliação dos detalhes que se pretende evidenciar.

Após a exploração de algum património edificado e das suas particularidades, no que concerne à arquitetura e arte barroca, procedeu-se ao registo síntese da informação da aula, através de um texto lacunar, criado pela mestrandia. Sublinhe-se a importância dos registos, efetuados em todas as aulas, enquanto promotores da reorganização do pensamento e com utilidade de revisão e estudo.

Findo o momento de desenvolvimento, importa referir o momento de consolidação, neste caso, através de um *Quizz* (Cf. Anexo G.1.), elaborado pela mestrandia, na plataforma Goconqr²⁶. Este mostrou-se como um momento motivador, pois os alunos queriam demonstrar os seus conhecimentos, o que evidencia a importância das TIC e da componente lúdica enquanto ferramentas de ensino e aprendizagem (Flores, 2011; Navarro, 2013). Para além disso, este e outros momentos de consolidação consistiram, também, para a mestrandia em momentos de evidência de aprendizagem, por parte dos alunos. Ainda no final da aula, e como era habitual a escrita do sumário com a Professora Cooperante, a mestrandia manteve a continuação do sumário, mas com alterações. Deste modo, os alunos foram orientados, através de questões, a descobrir o tema central das aulas e a construírem, em grande grupo, o sumário.

Seguindo a análise e reflexão em torno da Prática Educativa, salientem-se alguns momentos da primeira aula, e supervisionada, da *UD A Caminho da República: Porquê? Como? Quando?*²⁷ (cf. Anexo H). A aula teve como momento inicial, tal como a aula suprarreferida, uma imagem, com propriedades comunicativas e informação visual (Carli, 2020; Baptista, 2015), alusiva ao regicídio de 1908, com acrescento de balões de fala incluídos pela

²⁵ O formato Prezi é uma ferramenta que permite a criação de slides com amostras sequenciais, com vantagem de computação em nuvem e de zoom.

²⁶ Goconqr é uma plataforma de aprendizagem online que permite a criação de quizzes, mapas mentais, flashcards, entre outros.

²⁷ O título da Unidade Didática pretendeu aglutinar os motivos que levaram à implantação da República, em Portugal, nomeadamente os antecedentes, percurso e época histórica. No final da UD, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de responder

mestranda, com o intuito dar destaque à tragédia e espoletar, nos alunos, a curiosidade sobre a temática da aula. Acerca dos momentos de motivação das aulas da mestranda, importa salientar que estes foram alternando através de imagens, códigos para decifrar, etc. Passando para o momento de desenvolvimento, importa referir o tratamento e análise de um documento, seguido do preenchimento de uma parte do esquema de registo. Acerca das atividades de registo, é crucial que estas existam, em aula, pois são o fio condutor, de tal modo que permitem aos alunos uma melhor compreensão da aula. Por outro lado, a ausência de dificuldade no momento de registo constituiu uma evidência da ocorrência de aprendizagem. Após o documento escrito, a mestranda optou pela seleção um excerto de um vídeo, disponível online, sobre o Ultimato Inglês. Partindo do trabalho da fonte, com questões orientadoras, passou-se, posteriormente, para a construção, em grande grupo, do conceito de ultimato. Deste modo, os alunos assumiram um papel ativo na construção do saber (Piaget, 1980), mobilizaram os conhecimentos prévios e chegaram a um consenso da definição do conceito, inicialmente registado no quadro e, posteriormente, registado no dicionário histórico (Cf. Anexo H.1.). Refira-se, ainda, a importância de a mestranda se movimentar pela sala de aula, nos diferentes momentos, pois esta estratégia permitiu verificar se os registos eram efetuados além de favorecer uma maior relação bilateral professor-alunos. Ademais, os documentos textuais eram lidos por alunos voluntários, o que espelhou uma motivação constante, participação ativa até mesmo dos alunos mais inibidos e uma dinâmica positiva em sala de aula. Saliente-se a explicação dada, pela mestranda, nos diferentes momentos, para que os alunos pudessem perceber o que se seguiria, além da compreensão das palavras desconhecidas, presentes nos documentos, e de processos de organização e sequencialização (Amor, 2003).

Não sendo objetivo, deste subcapítulo, a explicação exaustiva das aulas, e, abordando o momento de consolidação, importa referir que este consistiu numa atividade lúdico-didática (Navarro, 2013), através da roleta virtual, na qual a mestranda incluiu os conceitos-chave da aula, aos quais um aluno respondia e os outros diziam se concordavam ou não e acrescentavam informação, caso necessário. Neste sentido, este momento consistiu, igualmente numa estratégia lúdica e motivadora, com grande participação dos alunos (Flores, 2011; Navarro, 2013), e, sobre a qual, a mestranda pode aferir a existência de aprendizagem. Foi, também, com base nestas evidências, que a formanda optou por dar continuidade às estratégias lúdicas de consolidação. Saliente-se, ainda, a opção pela diferenciação pedagógica no que alude à aluna R., visto que a mestranda, nas aulas iniciais verificou que esta apresentava alguma dificuldade no preenchimento dos registos e após reunião/reflexão com a Professora Supervisora, optou-se por fornecer as palavras em falta²⁸, nos esquemas de registo. Esta adaptação, realizada pela mestranda, nos diferentes registos, revelou-se uma

²⁸Neste caso concreto, é possível consultar, nos anexos à planificação (Cf. Anexo H) a diferenciação pedagógica na atividade de registo da aluna R. em comparação com a mesma atividade dos colegas.

estratégia produtiva, pois permitiu uma melhor orientação e motivação das tarefas a realizar. Tais evidências corroboram a necessidade de desenvolver estratégias motivadoras de diferenciação pedagógica, numa perspetiva de ambiente inclusivo no qual os alunos realizam as mesmas atividades que os pares, numa perspetiva de equidade no processo de ensino e aprendizagem (Rosa, 2011; Martins et al., 2017). Acerca desta aula em questão, e após reflexão com a Professora Cooperante e a Professora Supervisora, saliente-se que a mestranda reconhece que poderia ter feito a ponte entre o Regicídio e o passado mais recente, nomeadamente os atentados a Jair Bolsonaro e ao Papa João Paulo II. Não obstante, o professor é um ser em constante aprendizagem, pelo que a mestranda considera uma mais-valia estes momentos de reflexão acerca dos pontos fortes e dos aspetos que poderia melhorar, que permitiram, e permitem, uma (re)formulação da prática educativa.

No que alude às aulas de História e Geografia de Portugal, importa refletir sobre o pensamento histórico, ou seja, o conhecimento de e sobre a História. Neste sentido, é crucial a distinção entre conceitos substantivos e conceitos metodológicos ou de segunda ordem. Enquanto os primeiros se referem ao conteúdo histórico propriamente dito, os segundos referem-se à forma de construção desse conhecimento do passado, nomeadamente que significado ou características têm. Estes podem referir-se a fontes, relatos e interpretações, causas e consequências, etc. (Santos, 2015; Reis, 2000). São estes dois conceitos que constituem o cerne do pensamento histórico. Por outro lado, as presenças destes conceitos de segunda ordem, na educação, ajudam o aluno a fazer história através de atividades e exercícios de cruzamento de fontes. São estas destrezas que ajudam o aluno a pensar historicamente. Tendo em conta o aludido, a mestranda optou pela escolha de diferentes tipos de fontes, tais como: cartas, livros, jornais, documentos oficiais, cartografia, relatos de viagens, vídeos de visitas guiadas, imagens, músicas, documentários, etc, categorizados em documentos históricos e historiográficos²⁹, na conceção das suas aulas, de modo a promover o desenvolvimento do pensamento histórico.

Por fim, importa referir a importância da organização da sala de aula, ao longo das diferentes aulas, que passou por organização por mesas individuais em filas (espaço habitual), espaço organizado em U, espaço organizado em grupos. Tal organização permitiu constatar que é importante adequar o espaço às atividades planeadas, permitir conforto e interação (Teixeira & Reis, 2012), além de impedir que os alunos ocupem sempre os mesmos lugares, sendo assim uma prática pedagógica mais humanizada e de carácter inclusivo.

Prosseguindo para a análise da Prática Educativa, no âmbito do 1.º CEB, na turma do 2.º ano, nomeadamente com momentos da aula supervisionada da UD *Uma árvore, um amigo...nasce, cresce, floresce, ajuda-me e não me deixa sozinho*³⁰(cf. Anexo I) no que alude

²⁹ Os documentos históricos correspondem a documentos produzidos numa determinada época histórica. Os documentos historiográficos constituem uma interpretação dos documentos históricos e, por isso, foram produzidos após determinada época.

³⁰ A UD foi programada para operacionalização em duas manhãs, com articulação de saberes de Português, Estudo do Meio e Expressão e Educação Musical. O título da UD pretendeu agregar o ciclo de vida das plantas, com a introdução do poema “Poema das Árvores” (Gedeão,

ao dia 22/5, das 9h às 10h, com o espaço de sala de aula organizado em U. A aula iniciou-se com a projeção de duas imagens sobre uma floresta, antes e após o incêndio, com o objetivo de despertar curiosidade para os momentos seguintes. Neste sentido, as imagens forneceram informação visual (Carli, 2020), que possibilitaram a compreensão, realização de inferências (Baptista, 2015), indicação da imagem preferida e dedução do tema central da aula. Passando para o momento de desenvolvimento, a mestranda selecionou e leu um excerto do jornal “Público” com informação científica acerca da área ocupada no território português, bem como a sua utilidade no que diz respeito à purificação do ar. Após o tratamento da fonte, com questões orientadoras, e a participação ativa dos alunos, estes construíram, em grande grupo, o conceito de floresta e posterior registo no caderno diário. Deste modo, privilegiou-se a construção de conceitos com as ideias dos alunos, numa perspetiva de construção do saber, no qual os alunos são agentes ativos (Piaget, 1980). Posteriormente, passou-se para a visualização de um pequeno vídeo “Minuto Verde- Quercus”, após o qual a estagiária colocou algumas questões de compreensão e orientou os alunos a inferirem informação relevante e, portanto, a síntese de conteúdos até ao momento. Deste modo, a mestranda optou pelo formato de tabela de registo-síntese, pois o registo é fio condutor dos conteúdos. Aliás, verificou-se que os alunos demonstraram grande interesse pelo vídeo, além de evocarem conhecimentos prévios acerca do tema através de algumas das produções dos vários alunos: *“Há muito tempo ardeu a floresta à beira da casa da minha avó”; “Quando está muito calor, não se pode fazer fogueiras!”; “Um dia atiraram um cigarro e depois vieram os bombeiros”*. Apesar de a Escola da EB1 pertencer ao referido Agrupamento, foi notória, ao longo do ano letivo, a existência de proximidade às aldeias devido à sua localização, mas também pelo facto de alguns alunos passarem bastante tempo nas casas dos avós. Deste modo, a mestranda verificou que, ao nível das CHS, o meio local era um dos interesses dos alunos. Tal constatação corrobora a importância do estudo do meio local no 1.º CEB, enquanto meio mais próximo da criança (Barros, 2013), onde “o meio social, económico, e cultural pelas tradições, valores e crenças do meio local, assumem especial relevância na formação da própria identidade da criança” (Maia, Inácio & Férias, 2015, p. 11). Depois, a mestranda projetou duas imagens sobre formas de preservação e limpeza da floresta, um conteúdo transversal, nomeadamente a Educação Ambiental, com a apresentação de situações a serem resolvidas. Neste sentido, os conhecimentos prévios evidenciados constituíram um suporte para a incorporação de novos conhecimentos, além de as metodologias sobre a realidade contribuírem para o desenvolvimento do sentido crítico (Freire, 2005), sem esquecer a importância das CHS na construção de valores fundamentais na “preparação para o exercício consciente da cidadania” (Roldão, 1991, p. 32).

2001), a exploração de diferentes tipos de árvores, assim como a mensagem de educação para a cidadania presente na canção “Uma árvore, um amigo”.

No momento final desta aula, intitulado *Vamos recordar e consolidar*, a formanda optou pelas estratégias ligadas à gamificação (Navarro, 2013), nomeadamente a criação de *flashcards* (Cf. Anexo I.1), na plataforma Goconqr, sobre as quais um aluno voluntário dava a resposta, os outros concordavam ou não e completavam e, posteriormente, viravam a carta. De salientar que, em ambas as turmas dos diferentes ciclos, a opção de jogos nos momentos de consolidação, além de consistirem em evidências de aprendizagem, foram estratégias e recursos muito motivadores que comprovam a importância da integração das TIC na sala de aula (Flores, Peres & Escola, 2009). De salientar que a mestranda optou por serem os próprios alunos a irem ao computador e clicarem nos jogos utilizados, o que provocou grande entusiasmo, por parte dos alunos, não só no final da aula, mas ao longo das aulas.

Ainda no âmbito do Estudo do Meio, nas CHS, salientem-se alguns momentos de motivação, nomeadamente a decoração da sala com os sinais de trânsito, na UD: *Sinais nunca são demais* (cf. Anexo C.1.). Com a respetiva decoração, os alunos foram convidados a descobrir mais sobre os sinais de trânsito e tal estratégia revelou-se motivadora e produtiva, pelo que a mestranda considera que poderia ter explorado mais estratégias de motivação, no 1.º CEB, como por exemplo colocar uma passadeira para peões à entrada da sala de aula, no que diz respeito a este conteúdo. Foram, ainda, abordados outros temas no âmbito das CHS, como por exemplo A revolução 25 de abril de 1974, que será objeto de reflexão no próximo subcapítulo.

Com este distanciamento sobre a PES, a mestranda recorda as dificuldades iniciais sentidas, face ao desapego do manual, por parte dos alunos, traduzidas muitas vezes nas expressões “Não vamos usar o livro?”, mais no 6.º ano do que no 2.º ano. Estas foram, posteriormente, ultrapassadas e cada vez foi mais visível o entusiasmo pelas aulas da mestranda. Estas dificuldades iniciais compreenderam momentos de aprendizagem e de preparação para se ser professor. Para além disso, no 6.º ano, a mestranda verificou um desajuste dos manuais face às *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018b), assim como alguns constrangimentos a antecipar as mudanças de sala para o uso das TIC, como já referido.

Em suma, na Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, a mestranda procurou desenvolver e operacionalizar aulas com recursos e estratégias diversificadas, com ênfase na metodologia de ensino e aprendizagem da História (Barros, 2013; Roldão, 1991), análise e tratamento de fontes históricas como elementos fundamentais na construção do pensamento histórico (Maia, 2017; Geminari, 2011), assim como o trabalho sobre os conceitos de segunda ordem (Reis, 2000). Ademais, sempre que possível, a mestranda optou, ainda, pelo cruzamento com o meio local, enquanto o meio mais próximo da criança (Barros, 2013), o que promoveu o desenvolvimento do espírito crítico e da consciência histórica, tornando possível o reconhecimento de que os alunos são parte integrante da História, na qual ocupam um lugar específico (Geminari, 2011), assim como a construção de uma identidade própria e atitudes de cidadania, em conformidade com as

Recomendações do Conselho da Europa, relativamente às Finalidades curriculares da História no Ensino Básico (Conselho da Europa, 2018).

2.5. A PRÁTICA DE ARTICULAÇÃO DE SABERES

“A passividade monodisciplinar é inibidora do salto heurístico...” (Pombo, 2005, p. 10)

“A escola, entendida como uma instituição social, tem como um dos seus compromissos propiciar a articulação de saberes específicos de diferentes áreas de conhecimentos com os seus alunos, apresentando vínculos com um conjunto de conhecimentos organizados...” (Teixeira., 2019, p. 1)

A prática pedagógica de articulação de saberes visa romper com as práticas pedagógicas de ensino tradicional, ancoradas na fragmentação do saber, que ainda vigoram no sistema educativo (Alonso, 2002), e privilegiar práticas de articulação curricular, numa interligação de saberes, que promovem uma aprendizagem mais significativa (Pombo, 2005). A prática de ensino fragmentada, associada a uma visão redutora e naturalista do currículo (Barroso & Leite, 2011) deve ser encarada como um processo dinâmico e flexível, e passível de se adequar ao contexto e meio escolar através da criação de ligações entre as diferentes áreas curriculares e conteúdos (Diogo, 2010; Leite, 2012). As conceções dos autores estão, também, explícitas no Decreto-Lei 6/2001, do Ministério da Educação, que indica a gestão flexível do currículo, adequada a cada contexto e a cada turma, como um princípio orientador da prática pedagógica (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, do Ministério da Educação).

Posteriormente, o Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, do Gabinete do Secretário da Educação, autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básicos e secundários, tendo como objetivo primordial promover um ensino e aprendizagem de qualidade, que permita o sucesso de todos os alunos ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, do Gabinete do Secretário da Educação). O referido Despacho coaduna-se com a necessidade de inovar práticas e estratégias que permitam aprendizagens significativas e o desenvolvimento, em todos os alunos, de competências definidas no PASEO (Martins et al., 2017). Deste modo, é possibilitado às escolas a combinação de disciplinas, desenvolver projetos interdisciplinares e promover o desenvolvimento da multidisciplinaridade (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, do Gabinete do Secretário da Educação).

Também as AE, em Articulação com o PASEO, tornam imperativo o desenvolvimento de competências de diferentes áreas do saber, que passam pela promoção de dinâmicas interdisciplinares (Martins et al., 2017; Ministério da Educação, 2018c; Ministério da Educação, 2018a). Neste sentido, pretende-se quebrar com o ensino e aprendizagem fragmentários e dar a conhecer uma visão holística do conhecimento, numa lógica de

totalidade (Pombo, 2005; Bolzani, 2015), numa visão única do conhecimento, que contribui para uma maior motivação e para um processo mais significativo de ensino e aprendizagem, na medida em que a realidade, compartimentada do ensino tradicional (Alonso, 2002), passa a ser concebida como uma realidade contextualizada (Pombo, 2005; Leite, 2012). Ademais, o Decreto-Lei 55/2018, aponta a necessidade de uma “gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar” como promotores de realização de aprendizagens significativas (Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, do Ministério da Educação, p2928).

Embora os documentos vigentes apontem para a necessidade de uma prática educativa articulada, nas escolas nem sempre vigoram tais práticas, muitas vezes associadas à falta de formação contínua dos professores, voltada para a atualização, enriquecimento e aprimoramento de práticas (Rodrigues, Lima & Viana, 2017), pois a escola e a sociedade estão em constante transformação. Em consonância com o precedente, a mestranda desenvolveu, ao longo da PES, práticas de ensino e aprendizagem de articulação vertical estabelecendo conexões entre os diferentes ciclos de ensino, e de articulação horizontal, com conexões entre as diferentes áreas do saber (Pombo, 2005).

No que alude à prática educativa de articulação vertical, retome-se a UD *Sinais não são demais*, já referida anteriormente, na qual o conto “A Rua dos Sinais Diferentes” (Fanha, 2016) foi trabalhado, quer no 2.º ano, quer no 6.º ano, comprovando a possibilidade de uma obra poder ser trabalhada em diferentes níveis de ensino, no entanto, com práticas educativas e atividades adequadas à sua finalidade, como por exemplo, ao nível da escrita funcional, a produção de textos descritivos sobre a rua da escola, no 2.º ano, e a produção de textos dramáticos, no 6.º ano (Amor, 2003).

Ao nível das práticas educativas de articulação horizontal, relembre-se a UD *Uma árvore, um amigo... nasce, cresce, floresce, ajuda-me e não me deixa sozinho*³¹, a qual já foi alvo de reflexão, no âmbito do conteúdo programático do Bloco 3- À descoberta do meio natural, com o cruzamento de textos e fontes diversificadas, no âmbito das CHS, com o propósito de dar a conhecer diferentes tipos de seres vivos, neste caso as plantas, assim como promover o respeito pela natureza, a identificação de comportamentos de risco e atitudes de prevenção e comportamentos adequados, o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos alunos (Ministério da Educação, 2018c), no qual, as árvores foram o fio condutor da UD. Neste sentido, a mestranda recorreu em Português, ao poema “As árvores” (Gedeão, 2001), passando pela apresentação do livro, assim como estratégias de dar a conhecer o autor. Neste caso, foi apresentada, aos alunos, uma cartolina com a fotografia do autor, assim como os aspetos a preencher. Foram disponibilizadas, numa mesa, as informações necessárias ao preenchimento e, alternadamente, um aluno retirava a informação e colocava-a no lugar, e

³¹ Refira-se que, no início da UD, o título desta foi alvo de exploração, nomeadamente no que concerne à sua constituição, significado e assunto, com intuito de espoletar a curiosidade e promover a compreensão inferencial (Giasson, 1993).

os colegas referiam se concordavam ou não, justificando (cf. Anexo I.2). Deste modo, propiciou-se o desenvolvimento de processos inferenciais e de reorganização (Giasson, 1993; Amor, 2003). Posteriormente, passou-se para a audição do poema³², seguida de compreensão textual, através de um esquema de compreensão elaborado pela mestranda. Ainda no que concerne à compreensão textual, a mestranda, após a preparação para a leitura, procedeu à distribuição de um envelope aos pares/trios, com a parte correspondente a ler e os alunos leram seguindo a ordem do texto. A opção por esta estratégia teve por objetivo a promoção da atenção no que concerne à relação texto e parte sorteada, bem como a relação texto-sequencialização (Amor, 2003). As leituras dos alunos foram gravadas, pela formanda, com intuito de os alunos as ouvirem. Deste modo, os alunos puderam refletir sobre a leitura e os aspetos a melhorar.

Ainda no âmbito do Estudo do Meio, foram distribuídas, aos pares, imagens de árvores de fruto, com o objetivo de completarem a informação num bilhete de identidade da árvore, criado pela mestranda. Após as apresentações e discussão, em grande grupo, das opções tomadas, os pares colaram o respetivo bilhete de identidade no Mural “Quem sou eu” (cf. Anexo I.3.). Esta ação estratégica permitiu a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como processos de organização e sistematização congruentes com alguns dos descritores do *Perfil do Aluno*, patentes nas *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio* (Ministério da Educação, 2018c).

Ainda no âmbito desta UD, foi trabalhada a área da Expressão e Educação Musical (Ministério da Educação, 2004b), no âmbito da aprendizagem de uma canção, tendo por base a metodologia de ensino e aprendizagem de canções (Gomes, 2015), com a preparação para a canção, que se iniciou pela leitura pela mestranda, uma vez que a primeira leitura pertence ao docente (Cassany, 2012), seguida de identificação das palavras desconhecidas, por parte dos alunos. Posteriormente, procedeu-se à audição da canção, num primeiro momento, para apropriação da letra e melodia, e numa segunda audição já com a mestranda a fazer os gestos, por si criados, com intuito de promover uma melhor memorização (Gomes, 2015). De salientar que os alunos treinaram a canção, inicialmente por estrofes, e, posteriormente, cantaram. Os alunos puderam, ainda, treinar a estratégia de recurso, através da introdução de variantes, como cantar muito baixinho, muito alto, só as meninas, só os meninos, só quem tivesse uma peça de roupa azul, entre outras. É importante referir que ao longo deste momento, os alunos estavam muito entusiasmados, sendo que os gestos criados se revelaram uma mais-valia na apropriação da canção, pois através da metodologia da imitação, assim como a criação de uma atmosfera lúdica, verificou-se uma aprendizagem mais significativa. Ao longo da aprendizagem da canção, a mestranda optou por projetar a letra da mesma, no entanto, reconhece que não era necessária neste caso em que existiam gestos associados.

³² Audição do poema disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GWzqdyEgbP4>.

Nalguns momentos da PES, a mestranda observou a possibilidade de várias conexões tanto de modo vertical, como horizontal, de modo que arriscou a preparação e operacionalização de algumas UD de articulação vertical e horizontal em simultâneo. Deste modo, saliente-se a UD - *A união faz a força*, (cf. Anexo 2) na qual se abordou, no 2.º ano de escolaridade, as profissões e as suas características e no 6.º ano, o conteúdo programático “O operariado na segunda metade do século XIX”. Deste modo, procurou-se evidenciar, através dos documentos oficiais, como o *Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB* (Ministério da Educação, 2004a) e *Programas e Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB* (Ribeiro, et al.), em articulação com as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018c; Ministério da Educação, 2018b), conexões entre aspetos comuns a explorar, contudo, com perspetivas e abordagens didáticas diferentes. No âmbito de Português, no 2.º ano, trabalhou-se o texto poético “As profissões”, de Luísa Ducla Soares e, no 6.º ano, o texto publicitário (Amor, 2003), recorrendo à atualidade, nomeadamente o cartaz da greve da administração pública³³. A mestranda proporcionou, ainda, articulação com a Matemática, no 2.º ano, nomeadamente no âmbito do domínio Organização e Tratamento de Dados do *Programa e Metas Curriculares de Matemática* (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013)³⁴. A UD teve como fio condutor as profissões e espelhou, ainda, o *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) em articulação com as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018b; Ministério da Educação, 2018d).

Neste subcapítulo, serão analisadas duas das UD. Prosseguindo para a análise e reflexão sobre a UD *A união faz a força*, e tendo já referido que o tema das profissões constituiu o fio condutor, na aula de Português, no 6.º ano, foi apresentado e lido, aos alunos, um cartaz da greve da Administração Pública, com intuito de dar a conhecer diferentes tipos de géneros textuais presentes no dia-a-dia (Amor, 2003; Ministério da Educação, 2018b), assim como inferir e interpretar a intencionalidade comunicativa do interlocutor, neste caso a persuasão (Lomas, 2006). No âmbito da leitura, realizou-se a compreensão textual, através da localização da informação no respetivo cartaz, seguida de leitura com preparação prévia de acordo com o género textual, uma vez que ler é compreender (Amor, 2003; Barbosa & Santos, 2017; Cassany, 2012). Demais, a atividade incidiu ainda sobre a função do cartaz publicitário, assim como a distinção entre informação essencial e a informação adicional. Para além disso, os grupos puderam consultar, no computador, o significado das siglas dos organizadores da greve. Face ao aludido, as ações estratégicas permitiram o desenvolvimento de competências no âmbito dos descritores do *Perfil do Aluno*, nomeadamente conhecedor/culto/informado, sistematizador/organizador e leitor (Ministério da Educação, 2018b), uma vez que os grupos

³³Cartaz disponível em: [Administração Pública em greve nos dias 14 e 15 de fevereiro \(spzn.pt\)](http://Administração Pública em greve nos dias 14 e 15 de fevereiro (spzn.pt))

³⁴Relembre-se que, à data da realização da PES, ainda não tinham sido homologadas as *Aprendizagens Essenciais de Matemática em Articulação com o Perfil do Aluno*

leram consoante a intencionalidade, nomeadamente como se estivessem zangados e como se estivessem a fazer as suas reivindicações.

Posteriormente, passou-se para a atividade de escrita funcional, na qual os grupos elaboraram, após preparação para a escrita, com a distribuição de um exemplo de estrutura de cartaz e com a ajuda de um guião de orientação, criados pela mestrandia, cartazes publicitários criativos (cf. Anexo B.4.). Por conseguinte, valorizou-se a aprendizagem colaborativa (Teixeira & Reis, 2012) nomeadamente através da organização do espaço e da formação de grupos no início da aula. Ao longo da aula, verificou-se um maior envolvimento e curiosidade por parte dos alunos, pois nunca tinham explorado um texto publicitário semelhante, assim como evidência de aprendizagem. Salienta-se a importância do guião, pois ajudou os alunos a seguirem a estrutura e os passos da escrita, assim como a atribuição de papéis na formação dos grupos, previamente pensada, pois propiciou momentos de interação com outros colegas, assim como a inclusão dos alunos mais inibidos.

No que concerne ao 2.º ano, a mestrandia iniciou a aula utilizando estratégias lúdicas, neste caso, retiraram um papel com o nome de uma profissão de dentro de um baldinho (cf. Anexo B.1.). Após a leitura, silenciosa, da profissão, cada aluno³⁵ foi desafiado a dramatizar, não podendo usar linguagem verbal, enquanto os colegas descobriam a profissão. Após descoberta, esta era registada no quadro. Depois, passou-se para um momento de articulação com Matemática, nomeadamente a adição de números naturais (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013), associados às profissões. Os alunos experimentaram o processo dos pauzinhos, denominado de *tally charts* (Ibidem), para efetuarem a contagem e, à medida que se contava uma profissão, procedia-se ao preenchimento da tabela, projetada no quadro (cf. Anexo B.5), seguida de registo nas tabelas distribuídas aos alunos. Deste modo, primou-se por processos de contextualização, nos quais se recorreu a contextualizações próximas e interesses dos alunos (Marques, Couto & Lima, 2019), contribuindo para o papel de aluno enquanto agente ativo na construção do conhecimento (Piaget, 1980).

Após o intervalo da manhã, deu-se continuidade à sequência, iniciando-se com um momento de felicitação, aos alunos, por todo o trabalho realizado até aquele momento. Neste sentido, importa referir a importância do *feedback* do professor e o reforço positivo, ao longo das aulas, como fatores motivadores da aprendizagem e um ambiente de trabalho positivo (Ostermann & Cavalcanti, 2011). Foi apresentado um gráfico de pontos, e cada aluno retirou de um saco um ponto, com o intuito de construir um gráfico de pontos em grande grupo, valorizando-se a aprendizagem colaborativa. Assim, cada aluno dirigia-se ao gráfico e colava o ponto na categoria respetiva, tendo em conta a organização das contagens das profissões na tabela construída, pela mestrandia, no âmbito do domínio da Organização e Tratamento de

³⁵ A seleção dos alunos a dramatizar foi feita através da roleta virtual, criada e disponível em https://www.classtools.net/random-name-picker/21_7FUCfD.

Dados2 (OTD2) (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013). Após a conclusão do gráfico, a mestranda distribuiu uma folha de registo com o gráfico e algumas questões de interpretação, com intuito de fazer uma análise e compreensão deste, assim como localizar as informações contidas que fundamentavam as questões, contribuindo para o desenvolvimento de processos inferenciais, de reorganização e de sequencialização (Giasson, 1993; Amor, 2003). Face ao aludido, refira-se a importância do registo como fio condutor do conteúdo da aula e com caráter de consulta e estudo posterior. Após reflexão, a mestranda considera que os eixos do gráfico deveriam ter sido desenhados com maior espessura, para permitir uma maior visibilidade à distância.

Posteriormente, passou-se para uma atividade de escuta ativa, a partir de uma canção alusiva ao poema *As profissões*, de Luísa Ducla Soares, que já foi alvo de reflexão no subcapítulo 2.3. Por fim, e tendo por base algumas palavras presentes no poema, a aula terminou com o *Jogo do pertence ou não pertence*, também no âmbito de OTD2 (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013), no qual, a mestranda projetou dois conjuntos de cores diferentes e com títulos diferentes (cf. Anexo B.3.). Após distribuição de uma palavra a cada aluno, este ia ao quadro e colocava no que considerava ser o respetivo conjunto, seguindo-se a discussão, em grande grupo, da composição dos conjuntos e das suas justificações.

De referir que a aluna B. não esteve presente, mas o aluno J. esteve após o intervalo. Relativamente ao aluno J., apesar da orientação e ajuda da estagiária, principalmente nos registos, salienta-se a importância da diferenciação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem (Rosa, 2011; Martins et al., 2017), e esta considera que o registo deveria ter sido mais reduzido e adaptado ao aluno, pois demorou mais tempo por comparação com os colegas. Contudo, é de salientar a motivação e grande envolvimento de todos os alunos na qual se inclui a participação ativa do aluno J., por estar a fazer as mesmas tarefas que os colegas.

Procedendo à análise da aula de História e Geografia de Portugal, no 6.º ano, subdomínio Portugal na segunda metade do século XXI, nomeadamente “O operariado na segunda metade do século XXI”, houve um momento inicial com imagem com propriedades comunicativas e inferenciais (Carli, 2020; Baptista, 2015), com intuito de levantar os conhecimentos prévios dos alunos e esboçar interesse para o desenvolvimento da aula, num primeiro momento acerca das condições de trabalho e no segundo momento as greves, do operariado, na época histórica. No que concerne ao primeiro momento procedeu-se à leitura e análise de três documentos de diferentes tipologias: o gráfico sobre o número de operários em fábricas em 1852 e em 1881, em Portugal; um texto sobre a mão de obra feminina; e um texto sobre o trabalho infantil. A escolha destes documentos teve como objetivo analisar o aumento do número de operários na segunda metade do século XXI, assim como as consequências da entrada das mulheres e das crianças nas fábricas, no que concerne à descida dos salários dos operários, na exploração económica e sobrecarga horária, sobretudo das

mulheres e crianças, pois correspondiam a mão de obra mais barata. Em torno do último documento, salientem-se as questões orientadas, pela mestrandia, relacionadas com trabalho infantil e a distinção, em grande grupo, entre trabalho infantil e ajudar os pais em pequenas tarefas. Deste modo, foi convocado o quotidiano para a sala de aula, além de se promover uma valorização da empatia histórica, no âmbito da educação histórica, ou seja, a capacidade de os alunos compreenderem ações sociais através intenções, das circunstâncias e ações (Lee, 2011). De igual modo, promoveu-se o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos alunos, ao apresentar os seus argumentos face à distinção pré-referida (Ministério da Educação, 2018e). De seguida, procedeu-se à construção, em grande grupo, do conceito de operariado, a ser incluído no dicionário histórico, partindo das ideias dos alunos, e, deste modo, promover a aprendizagem colaborativa (Teixeira & Reis, 2012).

No segundo momento do desenvolvimento, as fontes incidiram sobre o documento “operários em luta”, seguido do documento “as greves”, com intuito de fazerem inferências acerca dos motivos da luta dos operários, e fazerem mobilização conhecimentos adquiridos no primeiro momento e promover o cruzamento de fontes sobre o mesmo assunto (Barca, 2004). Já no terceiro momento de desenvolvimento, a mestrandia optou pelo contraste passado/presente, em articulação com o meio local (Barros, 2013), por ser o meio mais próximo da criança, com a visualização e exploração da notícia “Trabalhadores em greve protestam por melhores condições de vida”³⁶, com intuito de evidenciar passado/presente, enquanto distinção temporal, mas conexões, pois de acordo com Olafson (1997) citado por Peter Lee (2011), as situações do presente, devem ter pelo menos uma característica que “não podem ser descritas sem referência a uma situação precedente” (p.21).

A atividade de consolidação consistiu numa atividade lúdica, com as TIC ao serviço do ensino e aprendizagem (Navarro, 2013; Flores, Peres, & Escola, 2009) nomeadamente a roleta virtual, com os conceitos abordados na aula (Cf. Anexo B.6.)

Após a reflexão, saliente-se a importância do contraste com o presente e da diversificação de fontes, pois foi notório, na maioria dos alunos, o conhecimento da fábrica e da greve ocorrida, enquanto, nos alunos com maiores dificuldades se constatou a ausência de acesso a programas de informação, que se traduziu no desconhecimento total de um acontecimento do meio local. Após reunião com a Professora Cooperante, esta afirmou que foi uma aula bem conseguida, pela boa articulação de conceitos e desconstrução de dúvidas. A par disso, a mestrandia considera que a opção pelo meio local foi uma boa estratégia, porque permitiu a inovação, no sentido de trazer, para a aula, fontes mais recentes e articuladas ao meio local, que permitiram uma aprendizagem mais significativa.

Por similitude, em articulação vertical e horizontal, e tendo como referência os *Programas e Aprendizagens Essenciais* bem como a flexibilidade curricular, refira-se a UD *É tempo de*

³⁶ Notícia disponível em: https://sicnoticias.pt/pais/2018-10-10-Trabalhadores-do-grupo-Cerealis-protestampormelhores-condicoes-detrabalho?fbclid=IwAR3gUdrAoKTi7hrnCrJOfJ_KLCHCNXCtp3GI2QhqGKVwCoe5jBayfV811nl

liberdade (Cf. Anexo J), subordinada aos conteúdos: o Estado Novo, o 25 de Abril de 1974 e o regime democrático. Esta UD foi articulada com o par pedagógico, numa perspectiva colaborativa, com momentos de planificação e operacionalização distintas. Apesar de o referido conteúdo, não fazer parte dos programas vigentes, para o 2.º ano de escolaridade, o referido conteúdo era, habitualmente, abordado, na biblioteca do Agrupamento, com a exposição de poemas, canções e frases, e, sendo um feriado nacional com comemorações a nível nacional, os alunos possuíam já alguns conhecimentos prévios que foram desconstruídos e expandidos, como se verá adiante.

Prosseguindo para a análise da UD, a 1ª aula, iniciou-se com Português, aula articulada e operacionalizada com o par pedagógico, nomeadamente com a apresentação do livro “O Romance do 25 de Abril” (Mésseder, 2007), seguida de identificação, por parte dos alunos, dos elementos paratextuais. Identificado o nome do autor, os alunos foram convidados a conhecer mais sobre o autor, através de um exercício de escuta ativa, e preenchimento de um texto lacunar, seguindo a metodologia da escuta ativa³⁷ (Amor, 2003; Sousa, 2006), com intuito de desenvolver a capacidade de retenção de informação oral. Posteriormente, folheou-se o livro, com paragens nalgumas páginas, com intuito de evidenciar o contraste das cores das ilustrações, permitindo fazer inferências acerca dos significados e associações a estados de espírito (Viana et al., 2010). Seguiu-se o momento de leitura de um excerto do livro acompanhado de projeção das imagens e, após compreensão, em grande grupo, com questões orientadoras, com base na tabela de compreensão, procedeu-se ao respetivo preenchimento grupal seguido de registo individual da tabela semipreenchida. Por fim, os alunos foram convidados a descobrir mais, de forma lúdica e com recurso às TIC (Navarro, 2013; Flores, 2011), através de um jogo de tabuleiro virtual e interativo (cf. Anexo J.1.) criado pelas mestrandas, baseado no jogo da Glória. Assim, os alunos foram convidados a clicar nas casas do jogo, que davam acesso a textos, imagens e vídeos com mais informação sobre o 25 de Abril de 1974 e, à medida que foi feita a exploração do jogo, foi feito o preenchimento, do Mural “É tempo de liberdade”, com as ideias dos alunos. Por conseguinte, privilegiou-se a participação ativa, a aprendizagem colaborativa, assim como o registo com as ideias dos alunos, que ficou exposto na sala, com o intuito de apreciação e valorização do trabalho dos mesmos (Arends, 1995).

Depois de concluído o Mural (Cf. Anexo J.2.), passou-se para o momento dedicado à Educação e Expressão Plástica, da responsabilidade de planificação e de operacionalização da mestranda, nomeadamente a construção de um cravo, identificado, através do jogo, como o símbolo da Revolução de 25 de Abril de 1974. A referida construção foi, ainda, articulada com Matemática, no âmbito da Geometria e Medida 2, no âmbito da introdução ao conteúdo (Bivar et al., 2013). Portanto, a mestranda distribuiu um kit³⁸, por pares, com os materiais

³⁷ A metodologia da escuta ativa já foi alvo de reflexão no subcapítulo 2.3.

³⁸ O Kit era uma caixa que no seu interior continha folhas vermelhas, tesouras, folhas verdes e colas.

necessários. A opção pela entrega do kit teve por objetivo que todos tivessem acesso ao material necessário, assim como não se dispersarem com os materiais pessoais. Depois, procedeu-se à visualização de um vídeo instrucional, em modo de tutorial, criado pela mestrandia (Cf. Anexo J.3), no qual eram visualizados os passos de construção do cravo em origami, partindo de um quadrado como unidade de medida e, à medida que se faziam dobragens, era explicado que cada dobragem era uma parte da unidade correspondente a uma parte da fração, como “medidas de comprimento ou outras grandezas” (Bivar et al., 2013, p. 9). Deste modo, foram abordadas as noções de unidade (1), um meio ($\frac{1}{2}$) e um quarto ($\frac{1}{4}$). Finda a primeira visualização, passou-se para a visualização, por etapas, a construção do cravo e registo da tarefa 1 da ficha de registo. Posteriormente, a formanda optou pela exploração de material didático, no âmbito da Matemática, nomeadamente, os discos fracionários. Para tal, e tendo em consideração os objetivos previstos, retirou, previamente, os discos correspondentes a frações que não iam ser abordadas. Foi distribuído, a cada par, um caixa de discos fracionários seguido de um momento de exploração livre, com intuito de conhecer, observar, manipular e apropriarem-se do respetivo material. De seguida, foram trabalhadas, através de questões orientadoras, a relação entre as diferentes frações, assim como a relação entre elas, através do uso da simbologia matemática: maior ($>$), menor ($<$) ou igual ($=$). Face ao aludido, saliente-se a criação, por parte da mestrandia, de sinais matemáticos, decorados com olhos e boca, com intuito de ajudar na compreensão significativa e de constituírem mnemónicas futuras no uso dos referidos sinais matemáticos. Seguidamente, os alunos realizaram a tarefa 2 e 3 da ficha de consolidação, seguida de correção, em grande grupo, e discussão das justificações tomadas.

Após a exploração dos discos fracionários, procedeu-se à resolução de um problema, criado pela mestrandia, no qual os alunos tiveram acesso a outro tipo de material, nomeadamente cromos fornecidos pela formanda. Após o momento de resolução, com recurso à exploração e manipulação, seguiu-se o momento de correção em grande grupo.

Tendo em consideração as atividades e estratégias referidas, a mestrandia optou por desenvolver atividades pedagógicas no âmbito da Matemática, proporcionando diversos desafios com frações (Lopes, 2008), com o objetivo de propiciar “um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa” (Passos, 2009, p. 78). Ademais, o uso dos discos fracionários auxilia na compreensão da representação gráfica de uma fração (Soares & Silva, 2018). O uso dos cromos (Cf. Anexo J4.) foi, igualmente, uma estratégia que possibilitou o alargamento dos conceitos de *unidade* e *parte da unidade*, com material diversificado. Assim sendo, foi possível criar momentos de ensino e aprendizagem mais alargados, pois, muitas vezes, nos manuais, as aprendizagens das frações surgem associadas à fatia de piza ou à barra de chocolate, o que restringe a aprendizagem quando é apresentada, aos alunos, outra unidade de medida (Soares & Silva, 2018).

Sobre estes momentos, evidenciem-se algumas produções de alguns alunos, “O meu guardanapo é a unidade de medida; quando dobro ao meio já tenho $\frac{1}{2}$ ”; “eu tenho $\frac{1}{4}$ da maçã porque a minha mãe corta em quatro”; “nós dividimos os cromos em quatro e temos $\frac{1}{4}$ ”. Tais produções constituem evidências de aprendizagem, assim como uma aprendizagem significativa no que refere ao alargamento da unidade de medida noutro formato.

Findas as aulas, foi ainda realizado um *Kahoot*³⁹ (Cf. Anexo J.5), com questões alusivas ao ensino e aprendizagem de frações e das horas (conteúdo da aula do par pedagógico), com intuito de consolidação de aprendizagens, com as TIC, de modo lúdico (Flores, Peres, & Escola, 2009; Navarro, 2013), no qual os alunos estiveram muito atentos e entusiasmados pelo uso dos computadores e pela ambição de obterem o melhor ranking.

Concluindo, a estagiária procurou evidenciar, no 1.º e 2.º CEB, a possibilidade de desenvolver práticas de ensino e aprendizagem com foco na articulação de saberes. No entanto, verificou que, no 2.º CEB, devido à fragmentação do currículo em diferentes disciplinas, com professores de especialidades científico-pedagógicas diferentes, sentiu, inicialmente, uma maior dificuldade quando comparado com o 1.º CEB, onde a articulação se verificou mais fácil, devido ao regime de monodocência. Não obstante, a mestranda considera que conseguiu conceber aulas com as diferentes tipologias de articulação, que constituíram uma mais-valia no seu processo formativo com repercussões positivas na motivação e aprendizagem dos alunos.

Em súmula, a opção pelas estratégias delineadas pela mestranda, permitiu evidenciar que as diferentes áreas se interseitam (Pombo, 2005) e demonstrar que é possível criar atividades e percursos de aprendizagem holísticos (Bolzani, 2015) e, portanto, mais significativas.

2.6. INTERVENÇÃO EM PROJETOS E OUTRAS ATIVIDADES

Além do Perfil Geral de Desempenho do Professor, o Decreto-Lei n.º 240/2011, de 30 de agosto, do Ministério da Educação, aprova, além da sua dimensão profissional, social e ética, a dimensão de participação na escola e a relação com a comunidade. Tendo em conta a última dimensão aludida, saliente-se a alínea d), que refere que é desejável um professor que “colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade” assim como a alínea g), segundo a qual “coopera na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e na sua comunidade”. Face ao precedente, em

³⁹ Kahoot disponível em: <https://play.kahoot.it/#/?quizId=d43ef45f-15b0-4826-9d23-64ff2e430d5e>

contexto de PES, foram desenvolvidas algumas atividades e intervenções em projetos que serão alvo de reflexão neste subcapítulo.

No que concerne à alínea d), saliente-se a colaboração com os intervenientes do processo educativo, mormente com as Professoras Cooperantes e pessoal não docente. Assim, no 2.º CEB, em Português, 6.º ano, a mestranda auxiliou na correção de textos, usando o código, utilizado pela Professora Cooperante, relativamente à coesão, coerência, pontuação e ortografia. Ademais, foram, ainda, corrigidos textos, como por exemplo, o texto bibliográfico, e formulada, pelas mestrandas, uma grelha de avaliação (Cf. Anexo K.1.).

No que concerne ao 2.º CEB, no âmbito da flexibilidade curricular, projeto-piloto nos 5.º e 7.º anos, refira-se a presença da mestranda na reunião de 5.º ano, colaborando na elaboração dos planos de algumas turmas. Face ao aludido, saliente-se a abordagem de diversos documentos como o Decreto-Lei 55/2018 e o Decreto-Lei 54/2018, já abordados ao longo do RE. Saliente-se que a Lei 3/2008 passou a ser orientada pelo Decreto-Lei 54/2018, na medida em que educação inclusiva é diferente de educação especial. Esta alteração vem salientar a necessidade de se partir das medidas universais e só apenas quando esgotadas as medidas universais é que se pode propor outro tipo de medidas, com documentação que justifique tal situação. Esta prática foi sempre um ponto de partida nas aulas da mestranda, pois, tal como abordado na reunião, os alunos apercebem-se de que têm tarefas ou testes diferentes e é, na maioria das vezes, motivo de constrangimento.

No âmbito colaborativo, saliente-se a colaboração com a Professora Cooperante de HGP na visita de estudo à casa Andersen- Porto, no âmbito da exposição “Pour ma Sophie” dedicada à escritora Sophia de Mello Breyner Andersen, a Galeria da Biodiversidade e o Jardim Botânico (Cf. Anexo K.2.). Saliente-se, ainda, a colaboração, com a Professora Cooperante de Português, na visita de estudo ao Teatro Sá da Bandeira, no Porto, no âmbito da peça “Auto da Barca” de Gil Vicente, com o objetivo de dar a conhecer textos do património oral, mas também das críticas implícitas à sociedade da época. Estas atividades/visitas de estudo espelharam alguns objetivos do PE do Agrupamento, nomeadamente: “promover práticas educativas de sucesso”, “maximizar capacidades de linguagem escrita lida e expressiva”; “dinamizar projetos que promovam o inter-relacionamento de pares e cultivem a integração dos alunos na identidade do Agrupamento”; “promover uma cultura de qualidade” (PE, 2014-2017). A colaboração em visitas de estudos revelou-se de extrema importância, para a mestranda, no que concerne o desafio do professor face aos objetivos, adequação, logística, recursos necessários, acompanhamento dos alunos ao longo de todo o percurso e viagens e instrumentos de avaliação e, portanto, experienciar as diversas funções e tarefas de um docente.

Importa referir a participação na organização e dinâmica dos Jogos Matemáticos, nos quais a mestranda foi convidada a integrar o projeto *Conhecer +*, em articulação com História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, realizado no edifício da Biblioteca do Agrupamento. Neste

sentido, a mestranda orientou os alunos de outras escolas, numa visita guiada (Cf. Anexo k.3.), passando por todas as áreas da exposição, na qual existiam maletas históricas com réplicas de utensílios, gravuras, construções, modos de vida, de diferentes épocas históricas, bem como trabalhos de grupo realizados pelos alunos. Deste modo, a mestranda foi explicando e contextualizando historicamente, assim como esclarecendo dúvidas ou respondendo a curiosidades dos alunos. A título exemplificativo, numa réplica de uma maleta de ferramentas usadas no período Neolítico, os alunos puderam visualizar, tocar e experienciar como seria a vida na época. Esta experiência foi muito enriquecedora para os alunos, mas também para a discente uma mais-valia para a sua formação.

Por último, refira-se a participação, da mestranda na reunião final de Português, do 2.º CEB, nomeadamente no Conselho de Turma, onde a discente teve a possibilidade de presenciar os vários pontos da reunião, a audição dos professores das diferentes disciplinas e as justificações qualificativas e quantitativas da avaliação de cada aluno, assim como a realização e aprovação da respetiva ata de reunião. Deste modo, tornou-se imprescindível a colaboração e participação da mestranda nas várias funções e exigências educativas do professor, neste caso a avaliação, permitindo à mestranda o desenvolvimento de competências neste domínio.

No que concerne ao 1.º CEB, refira-se a colaboração nas atividades no âmbito do Plano Anual de Atividades (PAA)⁴⁰, nomeadamente o *Dia Mundial da Alimentação*, em que a mestranda, tal como os alunos, levou um legume. Num momento prévio, os alunos tiveram a possibilidade de explorar os legumes, saberem os seus nomes e descascarem/cortarem, com auxílio, para, posteriormente colocar na panela e fazer uma sopa saudável a servir ao almoço (Cf. Anexo K.4). Deste modo, torna-se importante incutir hábitos de alimentação saudável no dia-a-dia das crianças e esta atividade revelou-se muito motivadora e entusiasmante. Ainda no âmbito do PAA, aluda-se ao *Dia de Halloween*, no qual a formanda colaborou na decoração das abóboras (Cf. Anexo K.5.) das quais se retirou a polpa interior, que foi aproveitada para a confeção de um doce de abóbora para as crianças.

Ainda, relativamente às atividades previstas no PAA, aluda-se também à participação e colaboração, por parte da discente, nas visitas de estudo. Primeiramente houve uma visita de estudo à LIPOR, com objetivos de conhecer e selecionar os diferentes tipos de lixo associados a cada ecoponto; conhecer como se faz o processo de compostagem; compreender o processo de produção do composto biológico e como fazê-lo em casa; selecionar o lixo a deitar no compostor com intuito de promover uma educação ambiental e a sustentabilidade (Irala, 2015). Depois os alunos puderam, ainda, conhecer uma horta e um pomar biológico (cf. Anexo K.6) e estar em contacto com a natureza, numa aprendizagem direta com o meio ambiente, numa perspetiva de educação ambiental, de modo a promover a formação de cidadãos conscientes e críticos e a inter-relação entre criança e ambiente (Ministério da Educação, 2018c). Após o almoço, seguiu-se a visita à Junta de Freguesia, com o objetivo de valorizar

⁴⁰ Informação acedida no Plano Anual de Atividades para o 1.º CEB, do Agrupamento.

alguns órgãos de gestão do meio local, como o meio mais próximo (Barros, 2013) , conhecer o edifício e as utilidades de cada divisão, assim como identificar/compreender o conceito de freguesia, o significado da bandeira e os seus elementos constituintes, assim como a história associada à memória local (Barros, 2013). Saliente-se, ainda, a visita de estudo a uma quinta, no qual os alunos tiveram a possibilidade de conhecer a estrutura (habitual) das casas antigas, o recinto rodeado de ramadas, o estábulo e a eira como local onde se estendiam as roupas e se faziam desfolhadas, com o intuito de conhecer um exemplo de edifício com história e tradições, no sentido de preservar o passado e valorizar a cultura de um povo que passou de geração em geração, o que se traduziu num momento de Educação Patrimonial (Barros, 2013; Lee, 2011; Geminary, 2011).

É imprescindível referir que as visitas de estudo realizadas em ambos os ciclos constituíram espaços de educação não formal, de extrema relevância (Rato, 2016), pois foram notórios o interesse e a motivação, por parte dos alunos. Para além disso, estes tiveram a possibilidade de tocar, experimentar e ver o que aprendiam o que contribuiu para uma aprendizagem mais significativa e perdurável.

Ainda no âmbito colaborativo, ao nível do PAA, saliente-se, no 1.º CEB, a colaboração na festa final de ano, incluindo na dinâmica, ensaios e preparação dos alunos para a apresentação final de ano. Refira-se que, a propósito da mesma, os alunos quiseram apresentar aos pais e comunidade educativa, a canção “Uma árvore, um amigo...” aprendida na UD lecionada pela mestrandas (cf. Anexo I). Deste modo, foi possível experienciar outro tipo de função docente, como a de gestão e organização educativa, assim como a colaboração com a Associação de Pais que constituiu um grande suporte na dinâmica e realização da festa. Além dos objetivos já delineadas pelas Professoras Cooperantes para a realização da festa final de ano, as mestrandas consideraram importante dar a conhecer aos pais e à comunidade educativa os produtos finais das UD e dos projetos realizados. Deste modo, foi feita uma exposição, com os respetivos trabalhos e projetos, com intuito de os alunos recordarem, apreciarem e promover-se uma valorização dos mesmos (Arends, 1995).

No que concerne às atividades realizadas, pelas mestrandas no 1.º CEB, na biblioteca da escola, no primeiro período, saliente-se a planificação de articulação (Cf. Anexo L.1.), em torno dos Descobrimentos e a Expansão Marítima Portuguesa, com intuito de valorizar textos do património oral, e dar a conhecer uma época Histórica, nomeadamente os Descobrimentos e a Expansão Marítima Portuguesa, com intuito de promover, desde cedo, o gosto pelo ensino e aprendizagem da História (Roldão, 1991). Ademais, os alunos foram convidados a deslocarem-se à biblioteca, previamente preparada com mantas e pufs, de modo a tornar o ambiente mais acolhedor e confortável, e a fazerem uma navegação. Para tal, foram utilizadas estratégias de concentração, com a utilização de música de fundo com som de ondas do mar e gaivotas⁴¹. O texto inicial foi “A Nau Catrineta”, de Almeida Garret e a estratégia de dar a

⁴¹ Áudio disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=thV2k1Ws3x0> –

conhecer o livro foi através de uma caixa decorada com elementos alusivos ao mar, como conchas, areia, etc. Deste modo, os alunos fizeram inferências acerca do que estaria dentro da caixa e, após dado a conhecer o livro, passou-se para o momento de audição do poema “A Nau Catrineta” de Fausto Bordalo, com intuito de os alunos se familiarizarem com o poema e focarem a atenção para identificarem os sons que mais se repetiam na canção. Face ao aludido, promoveu-se o desenvolvimento da consciência fonológica, nomeadamente ao nível da rima (Freitas, Alves & Costa, 2007; Buescu et al., 2015). A compreensão textual incidu também na identificação e apropriação de significado das palavras desconhecidas, assim como os sinónimos presentes no poema, promovendo um trabalho de gramática a partir do texto e do contexto (Lima, Sousa, & Sousa, 2019). Posteriormente, as mestrandas criaram momentos de leituras livres e idas à biblioteca com o objetivo de valorizar o gosto pela leitura e o contacto afetivo com os textos (Araújo, 2012), contudo reconhece-se que a escassez de diversidade de livros e o pouco conforto e luminosidade do local constituíram fatores menos positivos.

No âmbito do mesmo conteúdo histórico, foram desenvolvidas atividades no 2.º CEB, em Português (Cf. Anexo L.2.) e em História e Geografia de Portugal (Cf. Anexo L.3.), mas com estratégias e objetivos diferentes. Assim, em Português, a abordagem teve o intuito de dar a conhecer textos do património literário oral, neste caso concreto o romance histórico tradicional, assim como as características da sua escrita (escrito em prosa, mas com diálogo). O desenvolvimento da aula centrou-se na fruição literária, mas também na compreensão textual, porque ler é compreender o sentido do texto, é orientar o leitor a mobilizar estratégias de construção de sentido (Amor, 2003; Giasson, 1993). Face ao aludido, a compreensão textual orientada por questões seguiu o percurso de compreensão do conteúdo, nomeadamente a ação e o enredo, a identificação das falas no diálogo, assim como a sua contextualização histórica, com intuito de mobilizar os conhecimentos prévios no âmbito de História e Geografia de Portugal. Tendo em consideração a existência de alguns vocábulos desconhecidos, saliente-se a realização de uma atividade de pesquisa no dicionário, uma vez que o dicionário é uma ferramenta pedagógica de pesquisa essencial no ensino e aprendizagem de uma língua materna (Ribeiro & Paula, 2014). Neste sentido, promoveu-se a autonomia, o desenvolvimento da pesquisa/consulta em dicionário, bem como a ampliação do léxico. Posteriormente, a atividade incidu sobre a entrevista, com um momento de chuva de ideias, com mobilização dos saberes prévios, e preparação em grande grupo. Assim, os entrevistadores prepararam as questões a realizar aos entrevistados, seguidas de apresentação à turma. Neste sentido, importa refletir sobre e na ação (Alarcão, 1996) e, apesar de se ter planificado para 2 grandes grupos, as mestrandas, consideraram que a atividade seria menos produtiva e optaram por fazer quatro grupos. Por outro lado, a mestranda considera que poderia ter planeado uma melhor exploração da entrevista, nomeadamente partindo da visualização de uma entrevista, por exemplo, a um navegador da

atualidade, para, posteriormente trabalhar a entrevista às personagens do texto e assim, tornar o momento ainda mais proveitoso.

Já em História e Geografia de Portugal, o foco foi a identificação do conteúdo retratado no poema e a época histórica a que se referia, o modo de vida e as dificuldades sentidas a bordo da Nau, assim como a identificação das características da nau portuguesa do séc. XVI e da caravela do XV, e as diferenças entre estas, no que concerne à rapidez, capacidade de carga e resistência aos ventos e correntes. Neste sentido, foram utilizadas estratégias de motivação diferentes do habitual, que partiu do livro presente na caixa decorada, utilizada no 1.º CEB, e desenvolvimento da aula utilizando documentos históricos de diferentes tipologias, como textos com informação histórica pertinente, assim como obras musicais com carácter histórico, nomeadamente “A Nau Catrineta” de Fausto Bordalo. Ademais, através da audição do romance, contribuiu-se para um vínculo entre a História e Literatura que “unem-se espontaneamente na formação da memória social” (Honor, 2021).

Por fim, as atividades realizadas, em ambos os ciclos, revelaram uma participação ativa e positiva dos alunos, além de entusiasmo e curiosidade pela estratégias e percurso de aula, corroborando que, apesar de a História e a Literatura seguirem metodologias diferentes e análise de textos de naturezas diferentes, é possível recorrer aos romances históricos como fontes documentais a explorar (ibidem).

No que concerne aos projetos desenvolvidos, saliente-se “A árvore dos autores” no 1.º CEB (Cf. Anexo L.4.) e o álbum “Aqui moram autores” no 2.º CEB (Cf. Anexo L.5.). Estes projetos foram desenvolvidos, em par pedagógico, no âmbito de Português, com o intuito de valorizar o (a) autor (a). É comum, ao apresentar-se um livro, fazer a leitura dos elementos paratextuais, no qual se inclui o autor, contudo, pelas observações realizadas, não havia uma prática de ir mais além, no sentido de saber mais do que um simples nome ou heterónimo. Assim sendo, privilegiou-se a valorização do autor, enquanto o produtor de obras ou ideias⁴², mas com um percurso de vida e obras produzidas, assim como prémios ou reconhecimentos pelas suas obras. Neste sentido, ao longo das aulas de Português, foram dados a conhecer diversos autores no que concerne aos aspetos aludidos, através de diversas estratégias, como visualização de excertos de apresentações do autor; atividades de escuta ativa; montagem de puzzles com informações do autor; bilhetes de identidade para completarem; textos para acederem à informação essencial, entre outras. Para além disso, no 2.º CEB, os alunos tiveram a possibilidade de acrescentar, no álbum, algumas curiosidades ou aspetos que gostariam de saber acerca do autor. No 1.º CEB, à medida que se ia abordando um (a) autor (a), os alunos iam preenchendo uma folha da árvore com a informação. Por similitude, no 2.º CEB, os alunos iam preenchendo completando uma folha do álbum. Tendo em conta o precedente, promoveu-se o desenvolvimento de descritores do PASEO, nomeadamente

⁴² De referir que o Dia do Autor Português foi instituído pela Sociedade de Autores Portugueses, desde 1982, e é assinalado a 22 de maio, desde então.

conhecedor/sabedor/culto/informado, assim como sistematizador/organizador de informação relevante tendo em conta determinado objetivo (Martins, et al., 2017; Ministério da Educação, 2018b). Refira-se que os projetos desenvolvidos constituíram uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem e que, ao longo da realização das atividades do projeto, no 1.º CEB, os alunos mostraram-se entusiasmados e envolvidos e, como já referido, puderam apreciar o trabalho desenvolvido (Arends, 1995), na exposição do final do ano letivo. Relativamente ao 2.º CEB, os alunos mostraram-se igualmente entusiasmados e envolvidos, contudo, devido aos constrangimentos de aulas em salas diferentes e de algumas atitudes menos adequadas, por parte de alguns alunos de outras turmas, não foi possível a exposição do respetivo álbum, pelo que a mestranda considera que se poderia, por exemplo, ter pedido autorização, por exemplo, para expor na biblioteca, no final do ano letivo, de modo a promover uma valorização do trabalho realizado pelos alunos. Foi, ainda, esboçada uma planificação com um conjunto de atividades a desenvolver, que englobassem estes projetos e pudessem envolver professores de outras áreas, incluindo História e Geografia de Portugal e Educação Visual, no sentido de comemorar o Dia do Autor Português (cf. Anexo L.6.), contudo tal iniciativa não se concretizou. Em jeito conclusivo, refira-se que as planificações e atividades desenvolvidas na PES, além de formato digital, encontram-se em suporte físico, num Portefólio Individual (Cf. Anexo M).

2.7. UM OLHAR SOBRE A PES

De acordo com Paulo Freire (1997) “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (p.18). Esta conceção é corroborada pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, do Ministério da Educação, que aponta a reflexão como uma prática essencial na formação inicial e contínua docente. Neste sentido, um professor comprometido com o ensino e aprendizagem necessita de consciencialização e ação sobre a práxis, de tal modo que é um indagador e aprende a partir da reflexão na e sobre a ação (Freire, 1997; Alarcão, 1996). Neste sentido, valoriza-se o processo “ação-reflexão” enquanto ser eticamente comprometido com a educação e capaz de aprender a aprender, com intuito de se ser capaz de transformar realidades. Face ao precedente, importa refletir sobre a PES por si desenvolvida.

Num momento inicial, refiram-se algumas dificuldades sentidas, na gestão do tempo, no que concerne à planificação e atividades previstas. Estas dificuldades justificam-se pela inexperiência inicial e, à medida que eram planificadas e operacionalizadas mais aulas, a mestranda conseguiu superar esta dificuldade, ajustando tempo e atividades previstas. Não

menos importante, foi a observação e o confronto com os documentos vigentes, ainda que numa época de implementação do projeto-piloto de transição das *Aprendizagens Essenciais em Articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, tal transição, tenha implicado um esforço acrescido, mas também o desenvolvimento de capacidades de competências de planificação de atividades e estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas e, por conseguinte, mais motivadoras e significativas. De salientar que o relacionamento com os alunos, consistiu numa relação de confiança e empatia gradual, ainda que, no 2.º CEB, pelos desafios já descritos na caracterização das turmas, não tenha sido logo num momento inicial. Face ao precedente, importa ressaltar a importância da relação aluno-professor e vice-versa, pois as boas interações promovem um ambiente mais agradável e favorecem o processo de ensino e aprendizagem (Álvaro, 2021). Face ao aludido, tomem-se como exemplo as conversas extra-aula, ou nos intervalos, no sentido de escutar e ouvir as suas dúvidas e inquietações nas diversas áreas da vida.

Saliente-se a importância da reflexão colaborativa, com as Professoras Supervisoras e com as Professoras Cooperantes, pois é imprescindível aprender com o outro, atentar outros pontos de vista e examinar, em conjunto, possibilidades de transformação (Freire, 1997). Portanto, todas as reuniões constituíram momentos de aprendizagem na sua formação, ao nível da prática educativa e permitiram (re)ajustar atividades ou momentos pedagógicos menos bem conseguidos. A par disso, o apoio prestado, inicialmente, por parte das professoras Supervisoras foi crucial e foi sendo ajustado para que a discente conseguisse alcançar uma maior autonomia, necessária ao exercício da profissão.

Em suma, tendo como reflexo todo o percurso desenvolvido ao longo da PES, a mestrande considera ter desenvolvido competências científicas e didáticas que a preparam para lecionar de modo autónomo ou em colaboração com outros docentes, não obstante reconhece a importância da formação contínua, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, como necessária para a adequação aos sucessivos desafios da educação em constante transformação.

3. A ESCRITA LÚDICO-EXPRESSIVA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E DO GOSTO PELA ESCRITA

*“... o ato de escrita e a relação com o escrito pode educar-nos a reflexão e acordar a sensibilidade, permitindo que se cumpra
melhor o potencial criativo que em nós habita” (Peças, 1993)*

*“A escrita de carácter recreativo e extensivo, pela sua própria natureza, é sempre um processo integrativo de permanente
(re)alimentação” (Amor, 2003, p. 131)*

Ser professor no século XXI coloca novos desafios face às exigências da sociedade atual. Deste modo, o professor deste século necessita de adquirir novas competências, numa sociedade multicultural, em constante avanço científico e mudança, congruentes com as competências apresentadas pelo PASEO. Mais do que um ensino quantitativo, importa um ensino qualitativo, que leve os alunos a “pensar, a reflectir, a formar conceitos, ao discernimento e a terem capacidade para aplicar o que foi elaborado para alterar a sua própria realidade” (Cunha, 2009, p. 1048).

A Prática de Ensino Supervisionada deve conter uma componente investigativa, nomeadamente o desenho e implementação de um projeto de cariz investigativo, de relevância e pertinência, no âmbito da PES. Neste sentido, importa salientar a dimensão crítica, reflexiva e indagadora do professor sobre a sua própria prática educativa (Alarcão, 1996), num processo que contribui para a melhoria das práticas pedagógicas. A par do referido, torna-se crucial a dimensão investigativa associada à docência, não apenas no seu sentido lato, mas no sentido de serem capazes de produzir e “capazes de realizar investigação” (Flores, 2017, p. 792) e de (re)construírem a sua prática pedagógica, ao longo da sua prática, e serem agentes de mudança, num mundo em constante transformação (Flores, 2017; Batista, 2005).

Partindo da base do modelo de formação do Mestrado em Ensino no 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, o projeto contempla a área de Português, tendo em consideração a motivação, que será, posteriormente, apresentada, assim como o facto de a aula de Português, pela sua essência, constituir uma aula inesgotável, onde é possível “brincar” com as palavras, criar estratégias e atividades pedagógicas diversificadas (Amor, 2003) e recorrer à pedagogia lúdica, que contribui para aprendizagens mais significativas, constituindo, portanto, uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem (Barbeiro, 1999).

A sala de aula é o espaço de ensino, mas também de aprendizagem por parte do professor, sendo o espaço ideal para colocar em prática atividades investigativas que conduzam a uma melhoria da ação docente e, conseqüentemente, a um melhor sucesso no ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, o contexto turma, através das suas múltiplas interações, constitui um ambiente de oportunidade para operacionalização de atividades de escrita, na medida em que os alunos expressam os seus sentimentos e emoções, relatam eventos, tentam argumentar ou explicar determinado acontecimento (Barbeiro & Pereira, 2007).

No que concerne à ação sobre o contexto, esta deve ter em conta as diferentes funções da escrita, tais como escrever para produzir diferentes tipos de textos (fazer pedidos, convencer alguém, etc..) escrever para aprender (para tirar apontamentos, resumir, explicar...), e escrever para criar (para comunicar experiências pessoais, inventar histórias, recriar, “escrever à maneira de...”) (Barbeiro & Pereira, 2007; Amor, 2003). É neste último aspeto da escrita que assenta a proposta de desenvolvimento de um plano de investigação, que assenta numa relação pessoal e agradável com a escrita, ou seja, a escrita lúdico-expressiva, que poderá contribuir para a escrita noutras vertentes, nomeadamente por competências de escrita e o gosto pela escrita.

Posto isto, neste capítulo será apresentado o projeto de investigação, iniciando-se pela questão de partida, seguindo-se a motivação que levou ao estudo e os objetivos traçados para dar resposta à questão de partida. Posteriormente, apresentar-se-á a metodologia utilizada e que serviu de suporte e recolha de dados à investigação, bem como o enquadramento teórico.

Por fim, e tendo em conta que não foi implementado o projeto, segue-se uma breve descrição e reflexão acerca de momentos de aula relacionados com o tema, desenvolvidos na prática pedagógica, assim como a análise de possíveis respostas para a questão de partida.

3.1. QUESTÃO DE PARTIDA, OBJETIVOS E REFLEXÃO SOBRE A PERTINÊNCIA DO PROJETO

A escolha desta área pedagógica e científica, e mais precisamente dos fundamentos e metodologias associados ao ensino e aprendizagem da escrita, prendeu-se com o desafio pessoal da mestranda em querer desenvolver capacidades que possam contribuir para o ensino profícuo da escrita, ancorada na motivação que será explanada ao longo desta secção. Deste modo, pretende-se responder à seguinte questão de investigação: De que forma as atividades de escrita lúdico-expressiva podem contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita e do gosto pela escrita?

A resposta a esta questão de partida decorre do cerne do estudo do projeto de investigação, como já aludido, que se prende com o ensino e aprendizagem da escrita, na sua

dimensão lúdico-expressiva. Pretende-se, ainda, evidenciar o contributo destas atividades para o desenvolvimento de competências de escrita e do gosto pela escrita.

Assim, os objetivos gerais deste projeto envolvem:

- i) Promover o gosto pela escrita.
- ii) Desenvolver competências ao nível da escrita compositiva nos alunos.
- iii) Valorizar as estratégias e recursos adequados ao ensino da escrita, no âmbito da preparação para a escrita.

A escrita deve ser alimentada, isto é, se “inscrever numa lógica de ação motivacional externa, em que a oralidade, a leitura e/ou a simples produção são o seu móbil” (Pereira, 2000, p. 185). As produções escritas devem surgir após existir um assunto previamente assimilado, e, deste modo, evitar o constrangimento da “folha em branco” por parte dos alunos, isto é, os alunos não podem ser abandonados nas tarefas de escrita e dos temas, mas serem acompanhados e ajudados a construir o caminho para a escrita (Pereira, 2000).

Ademais, o medo da “folha em branco” pode estar associado a variadas causas como o sentimento de incompetência escrita ou o não gostar de escrever para ser corrigido (Passarelli, 2012), de tal modo que escrita é muitas vezes apontada como de elevada dificuldade sendo transversal a todo o currículo e tendo implicações no desempenho, dos alunos, noutras áreas curriculares, atualmente, o ensino formal da escrita ainda é delegado para a área do Português (Carvalho, 2013). A organização do *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* e as *Aprendizagens Essenciais* refletem tal situação, explícita através do ensino dos conteúdos dos quatro domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática (Buescu et. al., 2015; Ministério da Educação, 2018b). É de referir que o domínio da Leitura e da Escrita está, inevitavelmente, ligado ao domínio da Educação Literária/Iniciação à Educação Literária, na medida em que o texto é a unidade central da aula de Português, assim como ao domínio da Oralidade e ao domínio da Gramática, dado que a coesão e coerência textual dependem da capacidade de combinar estruturas linguísticas, morfossintáticas e semânticas (Buescu et al., 2015; Amor, 2003).

Em boa verdade, nunca se escreveu tanto como atualmente e as aplicações digitais como o Facebook, WhatsApp ou Instagram comprovam o aludido. Contudo, em meio escolar, e sobretudo na aula de Português, é comum escrever-se para avaliar e uma avaliação da escrita centrada na “caça ao erro” pode constituir um fator de inibição e bloqueio da escrita, por parte do aluno (Passarelli, 2012; Russo, 2012). É neste sentido que os indícios recolhidos e as observações feitas constituíram elementos essenciais para tomar decisões e traçar percursos e estratégias menos constrangedoras e eficazes. Deste modo, um ensino eficaz da escrita contribui para “assegurar a íntima relação entre a construção do rigor e o investimento na liberdade criativa” (Pereira, 2000, p. 190).

Por outro lado, e centrando-me na escrita lúdico-expressiva, é importante referir que, sobretudo na aula de Português, devem existir momentos dedicados à escrita por prazer e ao desenvolvimento da criatividade, isto é, ao “uso livre de todas as possibilidades da língua” (Rodari, 1993, p. 196). A imaginação da criança deve ser estimulada desde cedo e convocada para as aulas de Português, nomeadamente a escrita. Contudo, toda a escrita deve ser planificada, incluindo a escrita lúdico-expressiva, devendo passar também por um processo de “chuva de ideias” e convocação dos conhecimentos prévios dos alunos, pela escrita colaborativa, na qual todos os alunos contribuem com as suas ideias, para, depois, se passar para a escrita individual (Barbeiro & Pereira, 2007; Amor, 2003). Ademais, o desenvolvimento da criatividade e do imaginário estão, na maioria das vezes, relacionados com o meio sociocultural dos alunos, daí que o ensino da escrita tenha de partir da alimentação desses fatores (criatividade e imaginação) (Pereira, 2000). Deste modo, permitir ao aluno a expressão do seu pensamento e a comunicação desse mesmo pensamento deve passar por competências didáticas que “permitam ao aluno apropriar-se de diversidades linguísticas e criar um espaço da palavra escrita que lhe permite afirmar a sua maneira de ser, a sua identidade, o seu imaginário, ao mesmo tempo construindo, desta maneira, uma reação particular com os saberes ensinados e com a cultura da escrita escolar” (Pereira, 2000, p. 194).

Em contexto de PES, a mestranda observou, na turma do 6.º ano em que desenvolveu as atividades de estágio, que muitos alunos se confrontavam com a ansiedade da folha em branco, sem saber o que escrever, assim como, mais do que a adequação, coesão, coerência e estruturação, os alunos centravam-se no número de linhas a escrever, que era solicitado pela professora Cooperante ou pela atividade proposta. Neste sentido, a discente verificou que a escrita era associada a um momento de aborrecimento, para os alunos, e associação a uma tarefa difícil. No que concerne às etapas do processo de escrita a mestranda verificou, ainda, que a revisão textual era escassa, ou seja, uma vez terminado o texto, os alunos limitavam-se a entregar à professora, sem proceder a uma (re)leitura.

Após consulta, por parte da mestranda, do manual utilizado, apesar de este apresentar algumas etapas de revisão do texto produzido ou orientações (cf. Anexo N), verificou-se que não existiam momentos de preparação para a escrita, de convocação de conhecimentos prévios e “chuva de ideias” ou de escrita colaborativa (Pereira, 2000), e por consequência, uma grande parte dos alunos divagavam, dispersavam e, terminado o tempo, não havia lugar à produção eficaz. Por outro lado, as atividades de escrita não eram alvo de reflexão, conjunta, sobre a produção, que pudesse centrar nos alunos na autorregulação das alterações a efetuar e, portanto, escreviam e a docente corrigia. Além disso, verificou-se que eram escassos os momentos de escrita de carácter lúdico-expressivo, isto é, a escrita por prazer, sem compromisso, que convoca a imaginação e desperta a curiosidade (Amor, 2003).

Como já referido, a sociedade está em constante transformação e o professor tem de lidar com essa transformação. Assim, os saberes adquiridos pelos professores são temporais e

exigem mudanças adequadas à sociedade, mas também a cada contexto. Por outro lado, ter competências não é sinónimo de ser competente, isto é, um professor competente tem de ir mais além dos seus saberes e competências e mobilizá-los de modo adequado e adequá-los ao contexto. Para tal, é necessário haver momentos de reflexão, experimentação e investigação, mas também momentos de criatividade que permitam a mudança e o desenvolvimento pleno do aluno, bem como a exploração dos diversos talentos (Cunha, 2009).

Sendo a escrita uma tarefa desafiante para os alunos, ela é, também, uma tarefa desafiante para os professores, na medida em que envolve o domínio de técnicas e saberes científicos e didáticos. Tendo por base o pré-referido, foi neste sentido que me desafiei a investigar sobre a escrita, na sua vertente lúdico-expressiva e a investigar a relação entre a contribuição desta para o desenvolvimento de competências de escrita e gosto pela escrita.

Por fim, tendo em conta o Perfil de Desempenho do Professor do 1.º e 2.º CEB, é de referir que este é quem “incentiva a produção de textos escritos e integra essa produção nas atividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados” e “utiliza correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p. 5574; Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5571). Deste modo, o desenvolvimento da escrita lúdico-expressiva assume grande relevância no currículo dos alunos, mas também na formação docente.

3.2. METODOLOGIA E DIAGNÓSTICO INICIAL

No que diz respeito às etapas do trabalho desenvolvido, a mestranda começou por estabelecer um diagnóstico das competências dos alunos, através de uma observação naturalista⁴³ (Estrela, 1994) das suas produções textuais. Numa segunda fase, procedeu à elaboração de atividades de escrita lúdico-expressiva, concretizadas em vários momentos de aula, não tendo já sido possível a aplicação de um pós-teste para verificar as eventuais progressões dos alunos.

No que diz respeito ao diagnóstico efetua-se uma breve apresentação dos aspetos identificados, tendo em consideração o que a investigação revela sobre a aprendizagem da escrita (cf. secção 3.3.). Assim, verificou-se alunos nem sempre apresentavam textos coesos, sendo as principais dificuldades a diversidade lexical e uso de conectores.

⁴³ A observação naturalista consiste na observação do comportamento humano, no seu contexto habitual. Numa primeira fase, a observação naturalista ocorreu de modo não participante, ou seja, sem intervenção da mestranda, centrada, apenas, na recolha de informação acerca das produções textuais dos alunos.

Ao nível da coerência, os alunos nem sempre apresentavam um encadeamento lógico das ideias e divagavam. No que concerne à estruturação do texto, vários alunos tinham dificuldade em estruturar um texto nas suas partes essenciais. Neste sentido, das observações e apontamentos recolhidos, os alunos focavam-se mais na contagem de linhas a escrever do que propriamente no conteúdo. Por outro lado, finda a tarefa de escrita, esta era entregue para corrigir, não havendo lugar a uma revisão e releitura, por parte do aluno, ou uma revisão colaborativa. Neste sentido, a escrita era associada a uma tarefa aborrecida e pouco produtiva. Outro fator observado e registado, nos apontamentos da mestrandia, consistiu na adequação ao registo. A título exemplificativo, vários alunos revelavam dificuldade no texto narrativo, o que levou a mestrandia a desenvolver a atividade de escrita de continuação de diálogo entre as diferentes personagens, e introdução de novas personagens, assim como um sumário criativo em forma de diálogo (Cf. Atividade de escrita da Aula n.º 2 do Anexo C).

Ao nível das atividades de escrita lúdico-expressiva, a mestrandia verificou que eram quase nulas, de tal modo que procedeu à elaboração e operacionalização de atividades de escrita lúdico-expressiva, no sentido de aferir se as referidas atividades poderiam contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita e gosto pela escrita. As atividades desenvolvidas serão apresentadas na secção 3.4.

Posto isto, no subcapítulo seguinte serão abordadas questões relativas à escrita, competências inerentes aos seus usos e fundamentos e metodologias associados ao ensino e aprendizagem da escrita.

3.3. ESCRITA: DAS COMPETÊNCIAS ÀS PRÁTICAS DE ENSINO

Toda a escrita é uma marca (...) ao serviço da espécie humana (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011)

Muito antes da entrada para a escola, as crianças confrontam-se com a linguagem escrita no mundo que as rodeia e constroem sobre ela representações mentais (Marques, 1991). Kammi e Wilbert (1985), citados por Marques (1991) referem que as crianças mostram “conhecer muitas regras sobre a escrita que nunca lhes foram ensinadas”, como, por exemplo, o facto de uma palavra ter de ter pelo menos duas ou três letras ou a regra da variabilidade, ou seja, uma palavra tem de ter pelo menos uma letra diferente (p.17). Contudo, é sobretudo na escola que a criança adquire e desenvolve competências de uso e produção da escrita, de tal modo que linguagem escrita e meio escolar são realidades indissociáveis (Carvalho, 2013).

De acordo com Luísa Álvares Pereira (2008), alguns estudos têm revelado que muitos indivíduos adultos, apesar de terem frequentado o ensino básico, têm grandes dificuldades na leitura e na escrita, nomeadamente ao nível da compreensão textual e escrita funcional.

Face ao mencionado, verifica-se, por vezes, que as atividades das aulas de Português conduzem a “uma aprendizagem mecânica de procedimentos e respostas”, por parte dos alunos, resultado numa mecanização e não numa aprendizagem significativa de estratégias de leitura e de escrita que seja passível de ser mobilizada noutros contextos e situações do quotidiano (Pereira, 2008, p. 8).

O PASEO referencia a necessidade da preparação do aluno para se tornar num cidadão “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins, et al., 2017, p. 15). Este último aspeto assenta no desenvolvimento de literacias múltiplas, como por exemplo, a leitura e a escrita.

A produção textual revela-se nas suas variadas funções, tais como “função de registo, de informação, de comunicação e de memória após o acontecimento” e é, atualmente, uma necessidade da sociedade (Neves & Martins, 2000, p. 79). Deste modo, e em conformidade com o PASEO, a escola deve promover o desenvolvimento de competências, no âmbito da escrita, nas suas variadas funções (Martins et al., 2017). Para tal, devem ser realizadas atividades que promovam o desenvolvimento das competências compositiva (“competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto”), ortográfica (“competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua”) e gráfica (“competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita” (Martins et al., 2017; Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5).

Tendo em consideração a pertinência desta para a abordagem e reflexão em torno do projeto de investigação, abordar-se-á apenas a competência compositiva da escrita.

Em relação à competência compositiva consideram-se como propriedades textuais: coesão, coerência, estruturação do registo e adequação do registo (Amor, 2003; Barbeiro, 1999). A coesão textual consiste numa relação lógica dos elementos na sequência que integram. A combinação destes elementos rege-se por convenções gramaticais, pelo que se pode afirmar que a coesão apresenta dependência gramatical. A coerência consiste na intencionalidade, na relação lógica entre as ideias do texto que permite ao leitor o entendimento da mensagem a ser transmitida. Deste modo, para existir coerência textual, é necessário a existência de uma lógica entre as ideias de um texto que depende do uso de conectores e de regras gramaticais presentes na coesão textual. Mateus et al., (1989) definem que um texto é coerente se “os elementos/esquemas cognitivos activados pelas expressões linguísticas forem conforme àquilo que sabemos ser” (p. 146). Por conseguinte, depreende-se que a coerência textual implica a compreensão do texto e a sua relação com o seu interlocutor e com o mundo. No que concerne à estruturação do registo, são cruciais algumas etapas. A estrutura do texto está interligada com o género textual, podendo estas divisões assumir diferentes designações, embora muitas vezes se veicule a divisão introdução,

desenvolvimento e conclusão, que não é, contudo, a única possível. Por fim, a adequação ao registo consiste na ralação do texto com o seu contexto e com o género textual que é solicitado. Neste sentido, a escrita de um texto poético é diferente da escrita de uma notícia e, portanto, escreve-se com e para uma determinada finalidade (Silva & Novais, 2018), pelo que o trabalho sobre o texto, em contexto escolar, deve partir da abordagem do género textual e da sua intencionalidade discursiva (Marcushi, 2002)

É de referir que a competência compositiva é um processo complexo que exige especial atenção, no que concerne às estratégias de operacionalização da escrita, desde o 1.º CEB que assente numa prática intensiva, no ensino dos processos de planificação, textualização e revisão; na diversidade de géneros textuais e numa complexidade gradual ao longo dos diferentes ciclos e ao longo da escolaridade obrigatória (Barbeiro & Pereira, 2007; Amor, 2003). Neste sentido, Barbeiro & Pereira, 2007, p. 11, apresentam algumas estratégias, a seguir pelo professor, tendo em conta o processo e os contextos de escrita:



Figura 3- Estratégias de ensino da escrita (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 9)

Face ao exposto, no que concerne à ação centrada no processo, verifica-se que, num primeiro momento, o aluno é orientado a mobilizar os saberes prévios na tomada de decisões sobre o conteúdo e a linguagem a utilizar no seu texto. Num segundo momento, denominado de escrita colaborativa, assente na colaboração e participação dos alunos, é valorizado o contributo dos outros, nomeadamente propostas, opiniões e argumentos para a tomada conjunta de decisões. A reflexão sobre a escrita é também fundamental, pois os alunos são orientados a refletir e explicitar a sua própria escrita, nomeadamente em relação às características dos textos produzidos. Relativamente à ação centrada sobre o contexto, para além da mobilização dos saberes prévios dos alunos, a escrita é um ótimo domínio que possibilita a integração de saberes, nomeadamente a convocação de saberes de outras áreas para as aulas de Português, mas também a produção de textos noutras áreas disciplinares

(Barbeiro & Pereira, 2007). É dessa relação com o contexto que resultam as diferentes funções da escrita acima referidas.

Relativamente ao processo de escrita, de acordo com Emília Amor, 2003, salientam-se três etapas essenciais:

- i) A Planificação
- ii) A textualização
- iii) A revisão

A operacionalização da planificação da escrita passa por uma diversidade de atividades que objetivam a “activação, seleção e organização do conteúdo” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.22). Deste modo, a planificação da escrita deverá evidenciar atividades como a “chuva de ideias” para convocar os conhecimentos prévios dos alunos, ou para convocar a memória de alguma pesquisa ou leitura antecipada. Posteriormente, as ideias devem ser agrupadas tendo em conta determinadas categorias, segundo a temática ou o tipo de texto a desenvolver (Barbeiro & Pereira, 2007; Amor, 2003). A textualização corresponde à conversão em linguagem escrita das ideias selecionadas e organizadas na etapa anterior. Este processo implica a mobilização de aptidões linguísticas, como, por exemplo, o recurso ao referente e operações de coesão e coerência textual (Amor, 2003). Deste modo, convoca a reflexão, pois são “tomadas decisões, procede-se a correcções e reformulações” e pausas, consoante a progressão do mesmo (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 25; Amor, 2003). Por último, a revisão consiste num processo de revisão textual, no qual se procede à releitura para corrigir eventuais falhas. Este processo pode ter um alcance menor, como, por exemplo, corrigir falhas superficiais ortográficas ou um alcance maior caso sejam necessárias reformulações, como, por exemplo, alteração da ordem do texto, substituição de repetições, etc, numa “visão distanciada” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 27).

No âmbito da escrita, as TIC são ferramentas que contribuem para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais agradável e significativo (Flores, 2011). Por exemplo, no momento de convocação de ideias e conhecimentos prévios, é possível recorrer à nuvem de ideias, através da plataforma *Mentimeter* e a utilização do processador de texto, por exemplo do *Word*, facilita o processo de revisão textual (Barbeiro, 1999).

É de referir a importância da escrita colaborativa na planificação, na medida em que todos dão o seu contributo, e deste modo há uma aprendizagem mais significativa da escrita (Pereira, 2008). Após este momento, poderá haver atividades de escrita individual, revisão e apresentação das mesmas para, posteriormente, refletir sobre as mesmas, isto é, o texto como objeto de reflexão e a explicação da tomada das decisões, evidenciando um trabalho metadiscursivo e metatextual (Barbeiro & Pereira, 2007). Também a revisão textual pode

assumir um caráter individual ou colaborativo, no qual o olhar dos colegas sobre o texto individual pode assumir um contributo positivo,

Deste modo, as etapas da pedagogia da escrita revelam-se cruciais para uma melhoria na performance escrita, contudo, a competência compositiva nunca é “uma competência completamente automatizada, pois cada texto coloca novos desafios e apresenta alternativas quanto à sua construção”, seja ao nível global, ou seja, à organização das grandes unidades num texto, seja ao nível específico, ou seja, à combinação das expressões linguísticas num determinado texto (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17).

A evolução da escrita foi condicionada pela evolução das tecnologias, de tal modo que se tornou num sistema comunicativo desafiante. Neste sentido, a humanidade desenvolveu possibilidades tecnológicas da inscrição, de tal modo que a escrita apresenta, hoje, uma potencialidade maior face ao que se consegue exprimir com a oralidade (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Pelo facto de a escrita constituir um desafio significativo, a motivação para a escrita continua a ser uma preocupação atual (Carvalho, 2013), uma vez que é uma competência essencial no contexto escolar e ao longo da vida (Martins et al., 2017).

Por se tratar de um processo complexo, a escrita deve ser objeto de ensino desde o início da escolaridade (Barbeiro & Pereira, 2007). Face ao aludido, para uma aprendizagem eficaz da escrita, é necessário uma prática intensiva da escrita a que se “associem momentos de produção inventiva e crítica” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8) Também o PASEO define a necessidade de desenvolver o pensamento crítico e criativo, e ressalva-se a necessidade de se desenvolverem “ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade...” (Martins, et al., 2017, p. 24). Ademais, o ensino e aprendizagem da escrita deve partir de géneros textuais diversificados, de modo que os alunos possam aprender as suas especificidades e intencionalidades. Além disso, é crucial o envolvimento dos alunos em atividades sequenciais, que permitam o desenvolvimento de uma autonomia progressiva, nos alunos, e que permitam aos alunos expressar sentimentos, opiniões, ideias e vivências (Barbeiro & Pereira, 2007).

Importa referir que uma promoção da escrita deve passar pelo incentivo da atitude positiva em meio escolar (Martins e al., 2017), ou seja, pelo *feedback* positivo e pela escrita colaborativa. Através da escrita colaborativa, os alunos apresentam propostas, ideais, opiniões e tomam decisões em conjunto. Por outro lado, a colaboração reflete-se na vertente emocional e, portanto, a participação deve ser potenciada e reforçada positivamente de modo a contribuir para o desenvolvimento do gosto pela escrita (Carvalho, 2013; Barbeiro & Pereira, 2007).

Ademais, e centrando-nos na escrita lúdico-expressiva, é importante referir que, sobretudo na aula de Português, deve haver momentos dedicados à escrita por prazer e ao desenvolvimento da criatividade, isto é, ao “uso livre de todas as possibilidades das línguas” (Rodari, 1993, p. 196). A imaginação da criança deve ser estimulada desde cedo e convocada

para as aulas de Português, nomeadamente para a escrita. Contudo, toda a escrita deve ser planificada, incluindo a escrita lúdico-expressiva, devendo passar também por um processo de “chuva de ideias” e convocação dos conhecimentos prévios dos alunos, pela escrita colaborativa, na qual todos os alunos contribuem com as suas ideias, para depois, se passar para a escrita individual (Barbeiro & Pereira, 2007; Amor 2003).

3.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Embora o gosto pela escrita possa ser estimulado através de atividades de escrita funcional, a mestranda optou por valorizar, no percurso construído, as atividades de escrita lúdico-expressiva, na sequência do que fica expresso nos pontos anteriores.

Deste modo, inicie-se com a reflexão sobre a atividade e estratégias de escrita lúdico-expressiva da 2.ª aula da UD *Palavra, palavrinha... queres ser minha?* (cf. Anexo D). Neste sentido, tal como na obra, as crianças vão apanhar palavras como se fossem borboletas (Lestrade, 2012). A mestranda criou a atividade “Vamos apanhar palavras”, que se iniciou com uma exposição de palavras presentes na obra, dispersas sobre a mesa. Deste modo, foi distribuído aos alunos um “apanha-palavras” (Cf. Anexo D1), criado pela mestranda, com o objetivo de cada aluno escolher, livremente, uma palavra de entre as palavras dispersas. Após a escolha da palavra, os alunos colaram no apanha-palavras e foram convidados a escrever “A quem diriam a palavra?”; “Porquê?” É de referir que a atividade consistiu num momento lúdico, pois nunca tinham feito algo semelhante, de tal modo que foi grande a motivação e envolvimento, dos alunos, na mesma. Após a escrita, os alunos partilharam oralmente, as suas opções e justificações. A propósito das produções, saliente-se a aluna R., que escolheu a palavra “raramente”. Como justificativa, referiu “diria aos meus colegas”, “porque raramente estão comigo e raramente querem fazer grupo comigo”. Face a esta produção, a mestranda, pode constatar que, para além da vertente lúdica, a atividade suscitou a vertente expressiva, mormente no que concerne à exposição de sentimentos e emoções de uma aluna que era muito inibida e que beneficiava de coadjuvação.

Aluda-se também à produção do aluno S. que escolheu a palavra “noite” e como justificativa referiu “diria aos cientistas, porque a noite é um momento espetacular para ver as estrelas e as constelações”. Por seu turno, o aluno J. P. escolheu a palavra “coração” e justificou que a “diria à minha mãe, porque ela está sempre preocupada comigo porque eu estou sempre no coração dela”. Tais produções corroboram algumas das potencialidades da escrita, neste caso, sentimentos, vivências pessoais e projetos pessoais (Barbeiro & Pereira,

2007). É de referir que, além do entusiasmo e motivação, não se verificou o medo da “folha em branco”, nem o fator aborrecimento, o que a mestrandia considera um aspeto positivo.

Ainda, nessa aula, foi elaborado um sumário criativo, com um “apanha-aula”, projetado no quadro, com um momento de escrita colaborativa seguida de registo. A atividade teve por objetivo evidenciar a possibilidade de fazer sumários diferentes dos rotineiros e despoletar, mais uma vez, a vertente lúdica e expressiva da escrita. Neste sentido, o sumário passou por um momento de chuva de ideias de palavras que caracterizaram o percurso e atividades da aula, seguida de uma seleção, conjunta, das palavras a colocar no “apanha-aula” e posterior registo.

Prosseguindo com a análise das estratégias e atividades desenvolvidas no âmbito da escrita lúdico-expressiva, refira-se a atividade de Escrita à maneira de Luísa Ducla Soares (cf. Aula 3 Anexo D), a partir do poema “A força das palavras” (Soares, 2007). Após um momento de compreensão textual através questões: “O que se fez?” “O que se obteve?” “Porquê?” surgiu a escrita, que seguiu a metodologia da preparação para a escrita (Amor, 2003). Deste modo, existiu um momento de diálogo, em grande grupo, e registo no quadro, acerca da estrutura do poema, no que concerne à apresentação em dísticos, incluindo um complemento e um nome coletivo. Após a compreensão estrutural e semântica do poema, posteriormente, procedeu-se ao levantamento, por parte dos alunos, de nomes coletivos e do registo dos nomes singulares que deram origem ao nome coletivo. Por fim, e tendo em conta o registo dos alunos, procedeu-se à escrita colaborativa, no quadro, com as seleções dos alunos e (re)formulações que consideraram necessárias. Do momento inicial de escrita colaborativa resultou a seguinte produção, transcrita dos apontamentos da mestrandia:

“Juntei várias árvores de frutos- fiz um pomar
Soltei quatro lobos- armei uma /alcateia
Juntando abelhas-fiz / um enxame
Será que com pães / se faz um padeiro?”

Ao longo do levantamento de ideias surgiram algumas intervenções de carácter humorístico, mas também de reflexão metatextual e gramatical (Sousa, 1993; Camps, 2006) “um conjunto de carnes é um talho” - aluno P.; “não está bem, não é um carneiro, porque não é nome coletivo” - aluno A.; É importante referir a grande motivação e envolvimento dos alunos; a participação e interesse em demonstrar os conhecimentos prévios no âmbito gramatical; o lugar ao divertimento e humor. Neste sentido, este momento não se afigurou como uma tarefa constrangedora ou aborrecida. No entanto, a produção dos alunos foge um pouco à estratégia de escrita da autora neste poema. Face ao precedente, era crucial a abordagem deste aspeto e, portanto, uma revisão textual que pudesse conduzir a uma reflexão e a reformulações necessárias, de modo a obter um texto mais aproximado das

caraterísticas da escrita da autora. Para além disso, a mestranda considera que a escrita a pares, como planeado, permitiria, também, o acesso a mais evidências, no sentido de verificar se a escrita colaborativa foi profícua e se contribuiria para o desenvolvimento de competências de escrita.

Outra atividade de escrita lúdico-expressiva consistiu na Escrita à Maneira de Manuel António Pina (Cf. Anexos F), com base num excerto do poema “O Inventão” (Pina, 2003b). Neste sentido, procedeu-se a um momento inicial de “chuva de ideias” com base nas possíveis hipóteses de completamento da escrita (Cf. Anexo F2), e procedeu-se ao respetivo registo, no quadro. De seguida, os pares procederam à construção das suas produções textuais. Refira-se que esta atividade passou por um momento de levantamento e de registo de ideias, mas os alunos foram fazendo, oralmente, algumas construções textuais. No entanto, apesar de não ter havido um momento prévio de escrita colaborativa, verificou-se que os pares procederam à escrita com grande motivação, e não houve lugar a qualquer tipo de constrangimento, medo ou bloqueio. Para além disso, os alunos mostraram grande entusiasmo em ler para a turma as produções textuais, efetuadas em par. Este momento de leitura consistiu, também, num momento de valorização, mas também de apreciação e reflexão conjunta, pois houve lugar à partilha de opiniões ou de aspetos a melhorar (Barbeiro & Pereira, 2007), traduzidas em algumas intervenções, como, por exemplo, “podiam ter escrito outra palavra naquela parte”. Por fim, importa referir que esta atividade, além de propiciar o desenvolvimento da criatividade, propiciou momentos de inventividade, tal como sugerido no PASEO (Martins, et al., 2017).

A título exemplificativo, transcreve-se uma produção textual realizada por um par:

“Inventou então o meu Reino marinho
Moro no Prédio do Diamante Fofinho
O meu trono é um manto de costeletas
Todo coberto por minúsculas maletas
O meu manto é feito de esmeraldas, do Reino das Parretas
Enfeitado com lágrimas de fantasma
O meu Ceptro é de peixes a nadar em plasma.”

Terminada a apresentação de atividades e estratégias de escrita lúdico-expressiva, passar-se-á para um momento de reflexão em torno das possíveis respostas às questões de partida, na seção seguinte.

3.5. SÍNTESE DE CAPÍTULO

Num olhar retrospectivo, o desenvolvimento de um percurso de investigação consistiu num desafio para os alunos, mas também para a mestranda, pois circunstâncias várias inviabilizaram a conceção e concretização de um projeto mais estruturado.

A discente reconhece que o presente estudo apresenta várias limitações, pela reduzida amostra, que envolveu apenas a turma do 6.º ano, pela ausência do recurso à metodologia quantitativa e uma metodologia qualitativa mais eficaz. Face ao último aspeto, a mestranda considera que a investigação poderia ter sido ancorada na aplicação de pré e pós-testes, antes e após o término do desenvolvimento das atividades, e por atividades mais direcionadas para a escrita lúdico-expressiva, que permitissem o desenho de sessões ou oficinas de escrita de carácter lúdico e recreativo, considerando os resultados dos pré-testes. Sobre este último aspeto, a discente ressalta que um ensino sequencial de escrita, e com recurso a diferentes géneros textuais, permitiria o desenvolvimento progressivo de competências textuais e, portanto, uma aprendizagem mais consistente da escrita (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

Ademais, a mestranda considera que deveria ter desenvolvido outras atividades ou propostas de atividades porque considera que seriam pertinentes e produtivas, e que se coadunam com os objetivos delineados, tais como:

- i) Partir da técnica artística da mancha de tinta, que consiste em aplicar tinta numa folha e, posteriormente, dobrá-la para criar uma imagem simétrica. A partir desta técnica, poderia partir-se para a escrita: O que me lembra? O que me faz sentir?
- ii) Criar pseudopalavras, como por exemplo partir através da mistura de frutos (ex: banana e morango: banango. O que seria um banango? Que sabor teria? Que aspeto teria?; ou por exemplo partir de duas imagens, de animais, de revistas e através da junção dos dois nomes descrever o seu comportamento e utilidade (ex gatogalo: o que faria um gato galo? Possibilidade de recorrer às TIC e desenhar as pseudopalavras, criando animais híbridos;
- iii) Elaborar constelações de sentido, segundo uma intenção, mas por associação e organização pessoal (ex: se eu fosse uma cor...);
- iv) Elaborar atividades de criação de caligramas;

Não obstante o reduzido alcance desta pesquisa, importa referir que foi perceptível o interesse, motivação e participação, progressivos, por parte dos alunos, nas atividades de escrita lúdico-expressiva. Assim sendo, no que concerne à resposta à questão de partida: “De que forma as atividades de escrita lúdico-expressiva podem contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita e do gosto pela escrita?” a mestranda considera que a escrita lúdica-expressiva, pela sua especificidade e pelas atividades realizadas, contribuiu para o desenvolvimento de competências e gosto pela escrita. Contudo, dado que, ao longo da PES, foram realizadas, também, atividades de escrita funcional, a mestranda

considera que não pode concluir que apenas as atividades de escrita lúdico-expressiva contribuíram para o desenvolvimento de competências de escrita, mas considera que a escrita necessita de uma abordagem sistemática, que contribua para o desenvolvimento de competências de escrita. Das observações realizadas desde o início do ano letivo até ao final do ano letivo, foi possível verificar uma progressão textual, nos alunos, no que concerne ao desbloqueio e gosto pela escrita, assim como produções mais enriquecedoras, no que se refere a coesão, coerência e estruturação, assim como a adequação do registo, o que corrobora a necessidade do ensino e aprendizagem sistemático da escrita.

Contudo, a ausência de um projeto mais consistente deixa um sentimento de insaciedade indagativa, na mestranda, manifesta na inquietude de quem pretendia ir mais além.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Só quem está muito distante da sala de aula pode estar convencido de que existem fórmulas mágicas, modelos únicos ou teorizações indiscutíveis para trabalhar com alunos de diferentes idades, culturas ou contextos socioeconômicos” (Guinote, 2019, p. 9).

O presente Relatório de Estágio constitui um construto pedagógico e reflexivo do que consistiu o percurso de formação da mestranda, no que concerne às suas opções, estratégias e metodologias utilizadas e fundamentadas sobre o contexto, e tendo em consideração as leituras feitas. Neste sentido, importa olhar para trás, reviver e refletir sobre o processo formativo individual.

Tendo em consideração o cariz de reflexão-ação deste documento, importa referir que, no início da PES, se verificou um desfasamento entre o planeado e o executado, nomeadamente no que concerne ao tempo necessário para as atividades planeadas. Ou seja, a mestranda planeava atividades que necessitavam de mais tempo do que o tempo estipulado para determinada aula. Contudo, ao longo do ano letivo, a mestranda considera que conseguiu ultrapassar este aspeto, através da experimentação e da prática, aprimorando, assim, a gestão do tempo dedicado às atividades. Outro aspeto foi o contexto, mormente no 2.º CEB, pois comportou um desafio ao nível das estruturas e equipamentos, no sentido de equacionar sempre o Plano B, caso não fosse possível utilizar determinado equipamento ou sala, mas também ao nível da gestão de conflitos ou comportamentos disruptivos. Contudo, a discente considera que é o trabalho mais desafiante aquele que mais ensina, no sentido em que propicia mais momentos de reflexão e mais experimentações até que se consiga uma harmonia em sala de aula. Por outro lado, a mestranda integrou, sempre que possível, no seu percurso formativo as TIC, como ferramentas motivadoras e de apoio à aprendizagem (Flores, 2011). Face ao aludido, a mestranda considera que o estágio num contexto de Escola TEIP constituiu uma mais-valia no percurso formativo.

Por vezes surgiram constrangimentos de calendarização, pois as Professoras Cooperantes precisavam de tempo para trabalhar com a turma. Contudo, a partilha de vivências e experiências com as Professoras Cooperantes contribuiu para uma aprendizagem colaborativa na qual a formanda teve momentos de reflexão pós-ação que constituíram pistas futuras para melhorar a sua prática pedagógica, numa perspetiva de aprendizagem colaborativa em que os professores em formação aprendem com outros professores com mais experiência (Alarcão & Canha, 2013).

A Prática de Ensino Supervisionada organizada simultaneamente nos dois ciclos de escolaridade possibilitou, à mestranda, uma maior constatação da interligação entre as

diferentes áreas do saber e, porque “a necessidade aguça o engenho”, contribuiu para planificar e corroborar a possibilidade de desenvolver práticas de articulação horizontal e vertical, que constituem práticas de ensino e aprendizagem mais significativas (Pombo, 2005; Bolzani, 2015). Tal constatação coaduna-se com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, numa perspetiva de que a articulação curricular e, conseqüentemente, a gestão flexível do currículo, constituem umas das chaves do sucesso para todos (Martins et al., 2017).

Tendo em conta toda a reflexão em torno do RE, afirma-se que, em Educação, não há receitas, ou seja, uma atividade ou estratégia que seja produtiva e significativa num determinado contexto pode não o ser noutra, pelo que é importante adequar as práticas pedagógicas ao contexto e é pela experimentação e reformulação que se aprimoram as práticas (Vilar, 2000; Zabala, 2001).

Em súmula, este RE encerra a experimentação, reflexão e indagação em torno de questões científicas, investigativas, metodológicas e pedagógicas da formação inicial da mestranda. Contudo, não se encerra um ciclo, pois, numa sociedade em constante transformação, é necessário assumir a Educação como um compromisso ético (Batista, 2005) e pensar que, ao longo da sua carreira são diversos os desafios com que o docente se depara. Neste sentido, saliente-se a formação contínua como crucial e como ferramenta essencial de um docente atualizado (Rodrigues, Lima & Viana, 2017) e de uma futura docente.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2014). Em J. Machado, & J. M. (org.), *Escola para todos - Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 41-56). Porto : Universidade Católica Portuguesa .
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra : Livraria Almedina .
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, A. C. (2011). *Inclusão Educativa dos Alunos com Multideficiência: Importância das Unidades Especializadas em Multideficiência* . Dissertação de Mestrado , Escola Superior de Educação Almeida Garret , Lisboa,.
- Alonso, L. (2002). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular: O Contributo do Projecto "PROCUR". *Infância e Educação. Investigações e Práticas*.(5), pp. 66-88.
- Álvaro, M. J. (2021). *A importância da Relação Professor-Aluno no desenvolvimento do Processo de Ensino e Aprendizagem*. Relatório de Estágio Profissional para obtenção de grau de mestre em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Universidade do Porto, Porto.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português- Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Amorim, C., & Catarina, S. (2013). *Gramática da Língua Portuguesa*. Porto : Areal editores.

- Araújo, H. C. (2012). *Projetos de leitura e trabalhos colaborativos: concepções e práticas de professores e bibliotecários*. Departamento de Educação e Ensino à Distância. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa : Mc-Graw-Hill.
- Baptista, A. (2015). Imagens e promoção da compreensão no ensino da língua no 1.º Ciclo de Ensino Básico. *Exedra.Revista Científica. Didática do Português. Investigações e Práticas*, pp. 129-150.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, F. L., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: a Dimensão textual*. PNEP. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbosa, L. A., & Santos, N. (dezembro de 2017). A importância da leitura e da literatura na prática de ensino. (U. T. (UTFPR), Ed.) *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*. Obtido de <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *Para uma Educação de Qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*, pp. 131-144. Obtido de http://sefarditas.net.br/ava/aula_oficina/isabel_barca1.pdf
- Barros, C. H. (2013). Ensino de História, Memória e História Local. *Revista de História da UEG*, 2(1), pp. 301-321.

- Barroso, M., & Leite, C. (2011). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. *Indagatio Didactica*, 3(1), pp. 95-108.
- Batista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro: A Educação Como Compromisso Ético*. Porto : Profedições, Lda. .
- Bertochi, D. (2006). O trabalho com o texto literário no ensino obrigatório. Em C. Lomas, *O Valor das Palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula* (pp. 89-112). Porto: Edições ASA.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (julho de 2013). Programa e Metas Curriculares de Matemática- Ensino Básico. Ministério da Educação e da Ciência.
- Bolzani, M. F. (2015). Paradigmas Inovadores: Uma Visão Holística da Educação Para o Século XXI. *EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação*, (pp. 39943-39951). Curitiba, Brasil.
- Braga, F., Vilas-Boas, F. M., Alves, M. E., & Freitas, J. V. (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos: dos projectos de planificação à planificação em projectos*. Porto: Edições ASA.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, R. M., & Magalhães, V. F. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona : GRAÓ.
- Cardoso, L. D. (2010). *A planificação do Ensino - Análise de planificações do 1.º ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316/15640>

- Carli, A. A. (2020). *Entre o visível e o sentido: A comunicação como um pensamento por imagem*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Grande Rio do Sul; , Porto Alegre.
- Carvalho, J. A. (2013). A Escrita na Escola: Uma Visão Integradora. *Interações*(27), pp. 186-206.
- Cassany, D. (febrero, de 2012). 10 claves para aprender a interpretar. *Leer.es*,.
- Conselho da Europa . (2018). *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras*. Strasbourg: Conselho Europeu.
- Correia, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores* (2.ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Cortesão, L. (1993). *A Avaliação Formativa - Que Desafios?* Porto : Edições ASA.
- Cosme, A. (2017). Escolas e professores no séc. XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas. *Revista Diálogo Educacional* , 17(53), pp. 757-776. doi:10.7213/1981-416X.17.053.A003
- Costa, J. A. (2016). *As Pontes entre Didática e Linguística: o possível e o necessário*. Tese de Doutoramento , Faculdade de Letras , Porto.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor - Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga : Casa do Professor .
- Cunha, M. J. (2009). Formação de professores: um desafio para o século XXI. Em B. Silva, L. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo (Edits.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-*

Português de Psicopedagogia (pp. 1048- 1056). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd.)Universidade do Minho.

DGE, & EIPSE. (setembro de 2017). Programa TEIP3: Referencial para a Contratualização de Ações de Capacitação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/referencial_de_capitacao_teip.pdf

Dias, A. A. (2007). *A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos*. Paraíba: Editora Universitária /UFPB.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular* . Luanda: Plural Editores .

Duarte, I. (2008a). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular- Ministério da Educação.

Duarte, I. M. (2008b). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. Em *Língua Portuguesa, Educação e Mudança* (pp. 210-232).

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T., & Freire, I. (2009). Nota de apresentação: Formação de professores. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*(8), pp. 3-5.

Fanha, J. (2016). *A rua dos sinais diferentes*. Lisboa : Emel.

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

- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), pp. 347-372.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33 (3), pp. 182-188.
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a Formação de Professores em Portugal. Em C. N. Educação, *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva* (Vol. II, pp. 773-810). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Flores, P. Q. (2011). Os dez Princípios de uma boa prática. Em A. P. Vilela (coord)., *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp. 95-98). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas de Braga/Sul.
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração das Tecnologias na Prática Pedagógica: Boas Práticas. *Actas do X Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia*, pp. 5764-5779.
- Fonseca, I. (1992). A Urgência de uma Pedagogia da Escrita. *MATHÉISIS*(1), pp. 223-251.
- Formosinho, J. (1992). Da Crise da Educação Escolar à Diversidade da Função Docente . *Oração da Sapiência proferida na Universidade do Minho* (pp. 1-17). Braga: Universidade do Minho .
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* . Mangualde: Pedagogo.
- Freire, P. (1997). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (17 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Freitas, M. L., & Pereira, S. (2010). *Metodologia da Geografia*. Plural Editores .

García, E. (1988). Condicion Social y Feminizacion del Profesorado de Educación Basica. *Revista de Educación*, pp. 249-266.

Gedeão, A. (2001). *Obra poética* . Lisboa : Edições JSC.

Geminary, G. D. (jun de 2011). Educação Histórica: A Constituição de um Campo de Pesquisa . *Revista HISTEDBR On-line*(42), pp. 54-70.

Giasson, J. (1993). *A compreensão da leitura* . Porto: Edições ASA.

Gomes, F. M. (2015). *Estudo sobre a promoção da educação vocal na infância* . Relatório de Estágio em Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico , Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação , Setúbal .

Gonçalves, A. P. (2017). *O papel da Biblioteca Escolar no desenvolvimento de competências de leitura: estudo de caso*. Lisboa: Universidade Aberta.

Guinote, P. (30 de janeiro a 12 de fevereiro de 2019). Educação. *Jornal de Letras*. pt, 6-10.

Honor, A. C. (15 de fev de 2021). Podemos aprender História com romances históricos? Uma reflexão de um historiador romancista. *Café História*. Obtido de

<https://www.cafehistoria.com.br/podemos-aprender-historia-com-romances%20-historicos>

Irala, J. (2015). *Educação Ambiental: Compostagem e Reciclagem no Contexto Escolar* . Curitiba : Universidade Federal do Paraná .

kreisler, L. (1978). *A criança psicossomática* . Lisboa : Editorial Estampa, Lda.

Larivee, B. (18 de agosto de 2010). *Reflective Practice*, 1 (3). Obtido em 12 de março de 2020, de Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher: <https://doi.org/10.1080/713693162>

Lee, P. (2011). Why learn History. *Educar em Revista*(42), pp. 19-42.

Lefèvre, L. (1978). *O Professor Observador e Actor* . Coimbra : Livraria Almedina .

Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.

Leite, C. (janeiro/abril de 2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares . *Educação Unisinos*, pp. 87-92. doi:10.4013/edu.2012.161.09

Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos*. Porto: Edições ASA.

Lestrade, A. d. (2012). *A grande fábrica de palavras* . Braga: Paleta de Letras .

Lima, M. C., Sousa, C. S., & Sousa, A. C. (jul. de 2019). EUTOMIA Revista de Literatura e Linguística. *A gramática nas escolas de hoje: como agem e como pensam os professores*, 23(1), pp. 23-44.

- Lomas, C. (2006). A comunicação publicitária. Em C. Lomas, *O Valor das Palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula* (pp. 125-166). Porto : Edições ASA.
- Lopes, J. A. (2008). O que nossos alunos podem estar deixando de aprender sobre frações, quando tentamos lhe ensinar frações. *Bolema*(31), pp. 1-22.
- Machado, C., & Alves, J. M. (2014). Introdução. Em C. Machado, & J. M. Alves, *Escola para Todos: Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 5-12). Porto: Universidade Católica Editora.
- Maia, C., Inácio, A., & Férias, R. (2015). Ensinar e aprender com criatividade dos 3 aos 12 anos. *ATAS 2015* (pp. 10-27). Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo-Escola Superior de Educação.
- Maia, T. A. (2017). Memória em disputa: educação histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos. *Epistemologias e Ensino da História*, pp. 128-145. Obtido de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15606.pdf>.
- Marcuchi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Em D. A. P., M. A. R., & M. A. Bezerra, *Gêneros Textuais e Ensino* . Rio de Janeiro : Editora Lucerna .
- Marques, R. (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler: um guia para pais e educadores* (4 ed.). Lisboa : Texto Editora .
- Marques, S., Couto, Â., & Lima, C. (2019). Contextualização de Problemas de matemática: suporte para uma aprendizagem com significado. *Sensos-e*, VI(2).
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Vítor, P. J., Carrilo, J. L., Silva, M. L., . . . Horta, M. J. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

- Martins, J. B. (2009). Contribuições da Psicanálise para a formação de professores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), pp. 1-14.
- Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. H. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa : Editorial Caminho .
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (janeiro de 2014). Formação e trabalho: tradição e inovação nas práticas docentes. Em A. Lopes, M. A. Cavalcante, D. A. Oliveira, & A. M. Hypólito, *Trabalho Docente e Formação | Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança* (pp. 347-358). CIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Mésseder, J. P. (2007). *O Romance do 25 de Abril*. Alfragide: Editorial Caminho .
- Ministério da Educação. (2004a). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo de Ensino Básico-Estudo do Meio* (4ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004b). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Expressões e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica* (4ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (julho de 2018a). Aprendizagens Essenciais de Português 1.º ano- Articulação com o Perfil dos Alunos.
- Ministério da Educação. (julho de 2018b). Aprendizagens Essencias | Articulação com o Perfil dos Alunos- 6 .º ano | 2.º ciclo de Ensino Básico - Português.
- Ministério da Educação. (julho de 2018c). Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio- Articulação com o Perfil dos alunos- 2.º ano.
- Ministério da Educação. (julho de 2018d). Aprendizagens Essenciais de Português do 2.º ano - Articulação com o Perfil dos Alunos.

- Ministério da Educação. (julho de 2018e). Aprendizagens Essências de História e Geografia de Portugal 6.º ano. Articulação com o Perfil do Alunos.
- Mogarro, M. J., & Namora, A. (2012). Currículos de formação de professores em Portugal. Em M. T. Estrela, *Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos?-Atas do XIX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE* (pp. 967-977). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Morin, E., & Nicolescu, B. (1994). Carta da Transdisciplinaridade. *Congresso Mundial da Transdisciplinaridade*. Convento da Arrábida, Portugal.
- Moura, P. H., Cerqueira, P. R., Meireles, K. D., Souza, L. B., & Seibert, C. S. (2016). O conforto ambiental do professor em sala de aula. *Revista Produção Acadêmica – Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários/ NURBA*, 2(2), pp. 98-114.
- Navarro, G. (2013). *Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade*. São Paulo : CELACC/ECA-USP.
- Neto, A. C. (2010). *A supervisão pedagógica e o desenvolvimento da flexibilidade de professores em formação inicial*. Dissertação de Mestrado, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Neves, M. C., & Martins, M. A. (2000). *Descobrimos a Linguagem Escrita: uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária* (2 ed.). Lisboa: Cadernos de Inovação Educacional.
- Nivagara, D. (2020). *Didáctica Geral: Aprender a Ensinar*. Universidade Pedagógica.
- Nóvoa, A. (1992). Os Professores e a sua Formação. Em A. Nóvoa, *Formação de Professores e Profissão Docente* (pp. 313-330). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (1999a). Seis apontamentos sobre supervisão na formação. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação: Contributos Inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em 14 de janeiro de 2020, de <http://hdl.handle.net/10451/689>
- Nóvoa, A. (1999b). Educação e Pesquisa. *Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*, 25(1), pp. 11-12. doi:10.1590/S1517-97021999000100002
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa : Instituto da Educação da Universidade de Lisboa .
- Nóvoa, A. (2012). Pensar: Alunos, professores, escolas, políticas. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 2(2), pp. 7-17.
- Oliveira, A. A. (2010). O professor como mediador das leituras literárias. Em R. Cosson, F. Maciel, & A. Paiva (Orgs.), *Coleção explorando o ensino* (pp. 41-54). Brasília: Ministério da Educação.
- Ostermann, F., & Cavalcanti, C. (2011). *Teorias de Aprendizagem*. Porto Alegre : Evangraf/UFRGS.
- Passarelli, G. L. (2012). *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos.
- Passos, C. L. (2009). Materiais manipuláveis como recurso didático na formação de professores de Matemática. Laboratório de ensino da matemática e materiais manipuláveis. *Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores*, pp. 72-92.
- Peças, A. (1993). A escrita como processo de aprendizagem . Em A. Peças, *A Escrita e o Ensino* (pp. 55-68). Porto : Porto Editora .

- Pereira, L. Á. (2003). *Como abordar...a produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores .
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores* . Porto : Porto Editora .
- Pereira, M. L. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* . Porto : Porto Editora .
- Piaget, J. (1980). *Psicologia e Pedagogia (D. A. Lindoso & R. M. Silva Transl.)*. Rio de Janeiro: Forense Editora.
- Picanço, A. L. (maio de 2012). A Relação entre Escola e Família: as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Lisboa. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Pina, M. A. (2003a). *Os Piratas*. Lisboa: Edições ASA.
- Pina, M. A. (2003b). *O Inventário* . Lisboa : Edições ASA.
- Pina, M. A. (2004). *Histórias com Reis, Rainhas, Bobos, Bombeiros e Galinhas e A Guerra do Tabuleiro de Xadrez*. Porto: Campo das Letras.
- Pina, M. A. (2008). *Perguntem aos Vossos Gatos e aos Vossos Cães... (Fábula em um Prólogo, Cinco Cenas e um Epílogo)*. Lisboa: Assírio e Alvim .
- Pina, M. A. (2015). *O Pássaro da Cabeça*. Vila Nova de Famalicão : Quasi/Catalivros .
- Pintassilgo, J. A., & Mogarro, M. J. (19 de 12 de 2012). *Educação*. Obtido de Educação, 35 (1): <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10348>

- Pombo, O. (Março de 2005). Interdisciplinaridade e Integração de Saberes. *LIINC em Revista*, 1(1), pp. 3-15. Obtido em agosto de 6 de 2020, de <https://www.researchgate.net/publication/281808523>
- Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, 11(2), pp. 145-163.
- Popkewitz, T. (1992). Profissional e Formação de Professores: Algumas Notas Sobre a sua História, Ideologia e Potencial . Em A. N. (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 37-50). Lisboa : Publicações Dom Quixote .
- Rato, V. J. (2016). *A importância das visitas de estudo na aprendizagem: concepções de alunos e professores*. Dissertação de Mestrado , Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa .
- Reis, J. C. (2000). *Escola dos Annales, a Inovação em História* . São Paulo: Paz e Terra.
- Reis, S., & Batista, J. (2016). O uso de provérbios no ensino do português. *Sapientia*. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.1/10207>
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P., Almeida, A. C., Cunha, P. J., & Nolasco, C. C. (s.d.). Metas Curriculares de história- 2.º Ciclo de Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência .
- Ribeiro, C., & Paula, M. H. (2014). O Uso do Dicionário na Escola. Em D. Simões, & P. Osório, *Léxico: Investigação e Ensino* (pp. 33- 43). Rio da Janeiro: Dialogarts.
- Ribeiro, D. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Em I. (. Alarcão, *A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora .

- Ribeiro, I. S., Almeida, L. S., & Gomes, C. (dezembro de 2006). Avaliação Psicológica. *Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico*, 5(2), pp. 127-133.
- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa : Texto Editora .
- Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Rodari, G. (2011). *Baralhando Histórias*. Matosinhos : Kalandraka.
- Rodrigues, P. M., Rodrigues, W. S., & Viana, M. A. (2017). A Importância da Formação Continuada de Professores da Educação Básica: A arte de Ensinar e o Fazer Quotidiano. *Saberes Docentes em Ação*, 3(1), pp. 28-47.
- Roldão, M. C. (1991). *Gostar de História: um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2014b). Para que serve a supervisão? Em J. Machado, & J. M. Alves (coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. d. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Em I. Alarcão (org.), *A escola como uma instância de decisão curricular* (pp. 67-77). Porto: Porto Editora .
- Roldão, M. d. (2005). Profissionalidade docente em análise. *Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), pp. 105-127.
- Roldão, M. d. (2007). Formar para a excelência profissional - pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação e Linguagem*, 19(15), pp. 18-42.

- Roldão, M. d. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*(13), pp. 171-184. Obtido em 22 de janeiro de 2020, de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/920>
- Roldão, M. d. (2014a). Professores - Dilema de uma transformação. Em J. Machado, & J. M. (orgs.), *Escola para todos - Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 57-68). Porto: Universidade Católica Editora.
- Rosa, V. M. (outubro de 2011). (In)Sucesso Escolar: os Porquês de Percursos Diferentes? Lisboa : ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa. Obtido em 15 de 5 de 2020, de [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7153/1/TESE_Valter_Mestrado%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Sociedade%202011_\(In\)Sucesso%20Escolar_os%20Porqu%C3%AAs%20de%20Percursos%20Difere.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7153/1/TESE_Valter_Mestrado%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Sociedade%202011_(In)Sucesso%20Escolar_os%20Porqu%C3%AAs%20de%20Percursos%20Difere.pdf)
- Ruiz, M. J. (2003). O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação de professores . *Revista Iberoamericana de educación* , 33, pp. 55-70.
- Russo, M. F. (2012). *Alfabetização: um processo em construção* (6 ed.). São Paulo: Saraiva.
- Rusznayak, L., & Walton, E. (2011). Lesson planning guidelines for student teachers: A scaffold for the development of pedagogical content knowledge. *Educacion as change* , 15(2), pp. 271-275. Obtido em 13 de junho de 2020, de <https://doi.org/10.1080/16823206.2011.619141>
- Sá, C. M. (dezembro de 2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *EXEDRA*, pp. 363-362.
- Sá, L. R. (2002). *Pedagogia Diferenciada - Uma Forma de Aprender a Aprender*. Porto: Edições ASA.

- Sacristán, J. G. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santomé, J. T. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Santos, (. (novembro de 2014). Metas Curriculares de Português- EB 1.º ciclo. *Ozarfaxinars*.
- Santos, R. C. (julho de 2015). Conceito de Segunda Ordem e Consciência Histórica de Professores de História. *XVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos Historiadores: velhos e novos desafios*. Florianópolis -SC.
- Schmidt, M. A., & Garcia, T. M. (2005). *Perpetivas na Didática da Educação Histórica*. Universidade Federal do Paraná, Paraná.
- Seromenho, D. N. (2017). *Gestão de Conflitos: gerir um conflito em ambiente escolar*. Dissertação, IPB, IPCA, IPP,IPVC, Viana. Obtido de http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/2092/1/Diogo_Seromenho.pdf
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: knowledge Growth in Teaching . *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: foundations of the New Reform. *Havard Educational Review*, 57(1), pp. 1-21. Obtido em 4 de dezembro de 2019, de <https://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo- Compreender e tratar Perturbações do Espectro do Autismo* . Porto : Porto Editora .
- Silva, J. C., Paschoarelli, L. S., Raposo, D., & Menezes, M. S. (2012). Identidade visual e a sua relação com a linguagem não verbal. *Convergências: Revista de Investigação e Artes*(9).

- Silva, M. F. (2013). *O Processo de Transição dos Alunos Entre o 1.º e o 2.º Ciclo de ensino Básico: percepções, Práticas e Perspetivas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Funchal, Madeira. Obtido em 17 de março de 2020, de <http://hdl.handle.net/10400.13/1134>
- Silva, S. R. (Outubro de 2006). Coisas que não há que há: a escrita poética para a infância de Manuel António Pina. *Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura*.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular- Ministério da Educação.
- Silva, J. D., & Novais, A. F. (dezembro de 2018). Adequação ao gênero textual na escrita dos alunos nas séries finais do ensino fundamental. *Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura.*, 7(2).
- Soares, L. D. (2007). *Poemas da Mentira e da Verdade* (4 ed.). Lisboa : Livros Horizonte
- Soares, J. P., & Silva, P. V. (2018). Discos de Frações: um material manipulativo para o ensino de frações na educação básica. *Educação e Resistência: A Formação de Professores em Tempos de Crise Democrática*.
- Solé, I. (2001). Novas Perspetivas para a Acção Pedagógica. Em C. Coll, *O Construtivismo na Sala de Aula* (pp. 28-53). Porto : Edições ASA.
- Sousa, H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português- Programa de Intervenção Pedagógico-Didática*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, M. L. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Strangis, D. E., Pringle, R. M., & Knopf, H. T. (3 de janeiro de 2006). Action in Teacher Education 28 (1). *Road Map or Roadblock? Science Lesson Planning and Preservice Teachers*, pp. 73-84 . doi:org/10.1080/01626620.2006.10463568
- Teixeira, M., & Reis, M. (mai./ago. de 2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), pp. 162-187. Obtido de <https://www.researchgate.net/publication/348658613>
- Teixeira, M., Silva, I., & Santos, L. (2011). *Novos Desafios no Ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação- IPSantarém.
- Teixeira, O. P. (outubro de 2019). A Ciência, a Natureza da Ciência e o Ensino das Ciências. *Ciência e Educação*, 4(25).
- Thomas, J. (1978). *Os grandes problemas da educação no Mundo* . Lisboa : Edições António Ramos.
- Vaz, M. M. (2011). *Concepções de Futuros Professores acerca da Planificação do Processo de Ensino- aprendizagem*. Lisboa: Instituto da Educação.
- Veiga, S., & Araújo, S. C. (2010). A Psicologia Social. Em P. M., S. Barros, R. Sampaio, C. Serrão, & S. V. Araújo, *Psicologia da Educação* (pp. 108-137). Luanda, Maputo: Plural Editores.
- Viana, F., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, 30(106), pp. 197-217. doi:10.1590/S0101-73302009000100010

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa : Ministério da Educação .

Vilar, A. M. (2000). *O professor planificador* (4.ª ed.). Porto: ASA Editores.

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.ª ed.). Porto: Edições ASA.

Documentos legais e normativos

Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho, do Ministério da Educação e da Ciência, 1ª série-n.º126 (2012)

Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros, série I, n.º 129 (2018)

Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros, série I, n.º 129 (2018)

Decreto-Lei n.º 163 /2006, de 8 de agosto, do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 1ª série-n.º 152 (2006)

Decreto-Lei n.º 17 /2016 de 4 abril, do Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série – n.º 65 (2016)

Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 1ª série-n.º 149 (2012)

Decreto-Lei n.º 240 /2001 de 30 de agosto, do Ministério da Educação. Diário da República, 1ª série- n.º 201 (2001)

Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro do Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série-n.º 38 (2007)

Decreto-Lei n.º 6 /2001 de 27 de janeiro, da Presidência da República. Diário da República, 1ª série- n.º 23 (2001)

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Diário da República, 1.ª série-n.º 60 (2006)

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 1.ª série-n.º 92 (2014)

Despacho nº 5058 /2017, de 5 de julho, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República. série II, n.º 128/2017, (2017)

Despacho nº 6944-A /2018, de 19 de julho, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República. série II, n.º 138/2017, (2018)

Despacho normativo n. 20 de 2012, do Ministério da Educação e da Ciência. Série II, n.º 192 (2012)

Lei n.º 46/86- Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de outubro da Assembleia da República. Diário da República, Iª série- Nº 237 (1986)

ANEXOS

Anexo A- Grelha de Observação Direta

Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1º CEB 2018/2019

Estagiárias: Ana Luísa e Maria do Carmo

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO

Instituição:

Professora Cooperante:

Turma:

A- CONTEXTO EDUCATIVO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	EVIDÊNCIAS/ INFERÊNCIAS
CARACTERIZAR A TURMA	Quantos alunos tem a turma?	
	Nº de alunos do género masculino e feminino?	
	Qual a idade dos alunos?	
	Há alunos com NEE? Qual a tipologia?	
	Existem recursos para dar resposta aos alunos NEE? Quais?	
	Todos os alunos residem nos arredores de Pedrouços?	
	Existe algum aluno cuja língua materna não seja português?	

IDENTIFICAR OS RECURSOS HUMANOS QUE INTEGRAM A EQUIPA EDUCATIVA	Como é constituída a equipa da sala de aula?	
	Qual o horário letivo da professora?	
	No caso de existirem alunos com NEE, qual a regularidade do apoio dos professores da educação especial?	
IDENTIFICAR E CARACTERIZAR OS RECURSOS/MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS	Qual o estado de conservação dos materiais?	
	Os materiais são suficientes, diversificados e atuais?	
	Os materiais são suficientemente motivadores para as crianças, estando adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesses?	
	Os materiais revelam qualidade estética, lúdica e pedagógica? São facilitadores da aprendizagem?	
	Os materiais estão acessíveis? Qual o grau de autonomia que os alunos têm na sua utilização?	

B- ESPAÇOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	EVIDÊNCIAS/ INFERÊNCIAS
	Que espaços são frequentados pelos alunos?	
	Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços?	

CARACTERIZAR OS ESPAÇOS	A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar dos alunos?	
	Os espaços revelam cuidados estéticos e pedagógicos na sua organização e decoração?	
	B1) SALA DE AULA	
	O espaço é adequado ao n.º de alunos da turma?	
	Como está organizada a sala (mesas, cadeiras)?	
	Qual o critério de organização da sala?	
	A organização da sala de aula é flexível?	
	Qual o papel dos alunos na organização da sala? Podem escolher onde se sentam?	
	O espaço da sala oferece condições de autonomia para os alunos (é acessível)?	
	Existe luz suficiente? Existe iluminação natural?	
	Existe boa circulação de ar?	
	O que está afixado nas paredes? Qual o critério utilizado?	
	O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos?	
	Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais?	
	Os espaços revelam qualidade estética?	
	Existem possíveis distrações, como ruído exterior (porta aberta/fechada, acústica da sala, etc.)?	

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	EVIDÊNCIAS/ INFERÊNCIAS
CARACTERIZAR O ESPAÇO	B2) ESPAÇO EXTERIOR	
	Existe espaço exterior contíguo à instituição?	
	Que tipo de equipamento e materiais existem?	
	Que atividades são desenvolvidas? Quem as gere?	
	O espaço é estimulante e desafiador?	
	B3) CASA DE BANHO	
	Existe iluminação suficiente?	
	Os equipamentos são proporcionais à estatura dos alunos?	
	Os equipamentos favorecem a segurança e autonomia dos alunos?	
	Existem os produtos necessários à higiene dos alunos? (Sabonete líquido? Papel higiênico? Toalha de pano ou toalhetes de papel?)	

	B4) CANTINA	
	Existe uma boa iluminação?	
	Os espaços e equipamentos oferecem segurança e conforto aos alunos?	
	O espaço é agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras de interação entre os diferentes pares?	
	Os alunos participam na preparação do espaço para os momentos das refeições (pôr a mesa, buscar água, buscar a refeição...)?	

C- INTERAÇÕES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	EVIDÊNCIAS/ INFERÊNCIAS
	C1) Interação e clima na sala de aula	
	Como se efetua o diálogo pedagógico (monólogo, diálogo, quem fala, durante quanto tempo, etc.)	
	Qual é o padrão de interação (um de cada vez, muitos ao mesmo tempo)? Como é dada a palavra?	
	Sobre o que se fala na sala de aula (atividades letivas, experiências pessoais, etc.)?	
	Com que frequência existem silêncios e como é que o professor e os alunos lidam com eles?	
	Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes da sua?	

CARACTERIZAR
AS INTERAÇÕES
ENTRE OS
DIFERENTES
INTERVENIENTES
DO PROCESSO
EDUCATIVO

Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados?	
Há uma relação de empatia entre professor-aluno?	
O professor respeita e valoriza todos os alunos?	
O professor ouve atentamente todos os alunos? Responde-lhes às questões?	
O professor estimula a participação, o diálogo e o pensamento de todos os alunos?	
O professor encoraja, motiva e estimula os alunos?	
O professor encoraja os alunos a resolver conflitos e a assumir responsabilidades?	
C2) Discurso dos alunos	
Os alunos manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções?	
Que tipos de perguntas fazem os alunos? Com que frequência?	
Os alunos costumam responder ao professor? Que tipos de resposta dão? Qual a extensão das mesmas?	
Com que frequência os alunos iniciam um novo tema de conversa ou apresentam opiniões? Que temas e opiniões apresentam?	
Como é que os alunos reagem ao feedback do professor?	
C3) Interação entre os alunos	
Como é que os alunos interagem uns com os outros? Fazem-no de uma forma autónoma?	
Existe movimento na sala de aula?	
Os alunos demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?	
Os alunos evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares?	
Os alunos apoiam-se mutuamente na resolução de problemas?	

Os alunos revelam autonomia na interação com os alunos das outras salas?	
Como é que os alunos pedem ajuda (perguntam a um colega, levantam a mão esperando que o professor se aproxime deles)?	
C3) Discurso do Professor	
O professor evidencia confiança enquanto facilitador da aprendizagem? E entusiasmo pelo tema em questão?	
Como é que o professor felicita os alunos?	
O professor adota uma postura positiva (tom de voz, clareza, afeto, gestos corporais, contacto visual)?	
O professor capta a atenção dos alunos?	
Que tipo de perguntas faz o professor (sim/não, uma resposta certa, resposta aberta, etc.)?	
A quem é que o professor dirige as perguntas?	
O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer uma pergunta, respeitando os ritmos de cada um?	
Qual o feedback dado pelo professor às perguntas colocadas pelos alunos?	
Como é que o professor demonstra que está a ouvir os alunos?	
Como é que o professor dá instruções?	
O professor estimula o diálogo/discussão? De que modo?	
O professor dá o mesmo tempo de atenção a todos os alunos?	
O professor encoraja a formulação de perguntas pelos alunos? De que modo?	

CONHECER AS RELAÇÕES ESTA- BELECIDAS COM A COMUNIDADE	Os pais e encarregados de Educação participam ativamente no processo educativo? Se sim, quais são as ações de articulação com a família, promovidas pelo professor?	
	Existem dinâmicas de articulação estabelecidas com diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição?	
	Existem evidências de interação /articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?	

D- APRENDIZAGENS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	EVIDÊNCIAS/ INFERÊNCIAS
GESTÃO DA SALA DE AULA DINAMIZAÇÃO DA AULA/ESTRATÉ- GIAS DE ENSINO	Quem define o que se vai fazer na aula?	
	Os alunos ajudam na tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos das aulas?	
	Qual é a rotina diária? Esta tem em conta as necessidades, interesses e ritmos dos alunos?	
	O plano de aula é flexível? Como reage o professor quando algum aluno aborda um tema diferente do planeado?	

Quais as regras de funcionamento da sala? Como foram definidas?	
Como é que os alunos estão organizados para trabalhar (a pares, em grupos, individualmente)?	
O professor utiliza eficazmente as experiências, ideias e conhecimentos prévios dos alunos?	
O professor explica os conteúdos difíceis de mais de uma maneira para que todos os alunos compreendam?	
São apresentados exemplos concretos de demonstrações de determinados conteúdos?	
O professor dinamiza atividades diversificadas na sala de aula?	
O professor convoca o quotidiano dos alunos para a sala de aula, contextualizando assim as aprendizagens?	
O professor adequa as estratégias de ensino aos conteúdos? E à idade, necessidades e interesses dos alunos?	
O professor estabelece relações entre os novos conteúdos e os conteúdos anteriores?	
Em que situações recorre a materiais? E meios audiovisuais? São diversificados e devidamente utilizados?	
Existem atividades de enriquecimento curricular? Quais? Todos participam? Qual o horário das mesmas?	

	Quantos intervalos existem? Quanto tempo é destinado ao intervalo?	
--	--	--

E- PROJETO EDUCATIVO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	EVIDÊNCIAS/ INFERÊNCIAS
CONHECER O PROJETO DE TRABALHO DE TURMA (PTT)	Qual o projeto educativo em vigor na instituição?	
	Existem parcerias com entidades como museus, bibliotecas?	
	Qual o PTT, que está em curso neste momento? Encontra-se visível (através de exposição em placards, p. ex.)?	
	O projeto parece ter em consideração os interesses e necessidades dos alunos e famílias?	
	Os alunos tiveram uma participação ativa na construção do projeto?	
	A construção do projeto é flexível e contínua no decorrer do ano letivo?	
	Que outros projetos e atividades estão a ser desenvolvidos com a turma?	
	Qual a motivação dos alunos para o envolvimento nos mesmos?	

	Os projetos e atividades parecem advir dos interesses, necessidades e sugestões dos alunos? Qual o seu grau de iniciativa e autonomia (planeamento, desenvolvimento e avaliação)?	
	Os projetos e atividades são integradores de todas as áreas do saber?	

Unidade didática: A união faz a força!

ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA		
<i>Professora estagiária</i> Maria do Carmo	Duração: 90' PT 2.º CEB + 150' 1.º CEB x (PT+ Mat) + 45' HGP	Turmas: 6.º , 6.º e 2.º ano

Português 2.º CEB

- Compreensão do texto publicitário, através de um esquema
- Leitura do texto informativo (como se estivesse zangados e com voz projetada para se fazerem ouvir) após preparação
- Identificação das diferentes partes constituintes do cartaz
- Escrita funcional: o cartaz publicitário, em trabalho de grupo
- Apresentação, dos textos produzidos, à turma

Português + Matemática 1.º CEB

- Jogo “Adivinha quem sou eu” através da dramatização de profissões atribuídas
- Contagens e registo numa tabela de dupla entrada
- Construção de um gráfico de pontos e resposta às questões alusivas ao gráfico
- Exercício de escuta ativa e preenchimento de lacunas
- Compreensão do poema e preenchimento de um esquema de compreensão
- Leitura do poema, após preparação
- “Jogo pertence ou não pertence” com recurso a palavras do poema

História e Geografia de Portugal 2.º CEB

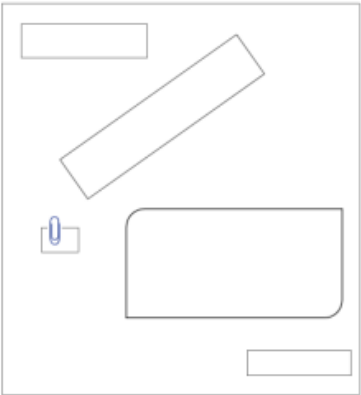
- Análise de uma imagem alusiva ao emprego na segunda metade do século XIX
- Análise de um gráfico relativo ao número de operários em fábrica em 1852 e 1881, em Portugal
- Construção, em grande grupo, do conceito de operariado e do conceito de greve, para registar no dicionário histórico
- Análise de documentos escritos relativos à mão de obra feminina, ao trabalho infantil e às reivindicações do operariado na segunda metade do séc. XIX
- Visualização da notícia “Trabalhadores do grupo Cerealis protestam por melhores condições de vida”
- Atividade e registo-síntese sobre o conteúdo abordado
- Jogo da roleta virtual para consolidação de conhecimentos

ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE AULA				
Aula nº 1 da UD Data: 25 /02/09 Duração: 90 minutos		Professora Supervisora: Elisa Sousa Professora Cooperante: I. Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte 6º Nº de Alunos: 20		
Juntos vamos conseguir!				
Domínios e Competências	Percurso de aula	Tempo	Recursos / Material	Avaliação
Leitura Texto publicitário Compreensão do texto -Localiza a informação a informação no texto	(organização do espaço: os alunos encontram-se organizados em três grupos- no momento de entrada, cada aluno senta-se no local onde estiver o papel com o seu número) (rotina de aula: abertura da lição por um aluno, consoante a ordem numérica) - Explicação, por parte da professora, do que irá ser feito ao longo da aula Cartaz “Greve da Administração Pública” - Apresentação do cartaz relativo à greve da Administração Pública - Leitura expressiva do cartaz, pela professora	10'	- Computador - Quadro branco para projetar - 20 cópias dos cartazes	Grelha de avaliação direta (cf. Anexo 1)
	- Distribuição dos cartazes aos alunos, pela professora.	20'		

para justificar a sua opinião - Lê um cartaz após preparação - Identifica os elementos constituintes do texto publicitário, localizando-os no texto	- Compreensão do texto, com base no esquema de compreensão:	- 20 esquemas de compreensão - Quadro negro e giz - Colas
---	---	--

Oralidade - Responde a questões mobilizando os seus conhecimentos prévios	Ao longo da compreensão: - Os alunos situam no texto, lendo as partes que justificam: <i>Quem faz greve? Quando? Onde? Porquê?</i> - Os alunos indicam: - a função do cartaz publicitário, - o símbolo da letra produzido com os dois dedos, - a distinção entre os tamanhos das letras, - a informação essencial e a informação adicional, - as entidades organizadoras da greve (os alunos podem ir ao computador pesquisar o significado das siglas) - Distribuição, pela professora, do esquema de compreensão aos alunos - Os alunos registam e colam o esquema no caderno diário - Discussão em grande grupo sobre: - Se conhecem outros cartazes publicitários; - o que os faz lembrar o contraste do tamanho das letras; - como costumam ler os cartazes (se leem tudo ou apenas as letras de tamanho grande) Jogo de leitura - Preparação para a leitura: - Diálogo com os alunos: - Por onde começavam a ler - De que forma quem faz greve poderia ler um panfleto (ex: zangados, com voz projetada para se fazerem ouvir) e leitura em grande grupo	15'		
--	--	------------	--	--

Escrita Escrita funcional - Produz um cartaz - Organiza a informação num cartaz	- Leitura do panfleto pelos alunos: três alunos leem a data; - todos os alunos leem o título; -três alunos leem o motivo da greve; três alunos leem o local da greve; - três alunos leem as reivindicações Escrita funcional - Preparação para a escrita - Diálogo com os alunos: - Seleção de um assunto para um cartaz publicitário; - Para apelar à participação das pessoas o que é que diriam? – Como dariam destaque? – Onde colocariam a informação de quem organiza? - Registo das ideias dos alunos, no quadro - Distribuição de um exemplo de estrutura de um cartaz aos grupos		- Quadro negro e giz - Exemplo de estrutura de um cartaz em ppt - 3 estruturas de cartaz - Guião de orientação em ppt	
---	---	--	--	--

	 - Distribuição de um guião de orientação para o trabalho de grupo Guião de orientação para a elaboração de um cartaz publicitário: Segue estes passos - Define: - O assunto - O que vai acontecer - Quando vai acontecer - Onde se vai realizar - Quem organiza o acontecimento - Escolhe uma frase sugestiva - Organiza a tua informação no respetivo cartaz - No final podes aperfeiçoar o cartaz a teu gosto - Elaboração dos cartazes pelos grupos - Apresentação dos cartazes, à turma - Afixação dos cartazes elaborados, no painel da sala	35'	- 3 guiões de orientação	
--	---	-----	--------------------------	--

	Sumário criativo* - Elaboração, em conjunto, de um sumário criativo em forma cartaz publicitário (tendo em conta o percurso de aula, o centro da aula de português (o cartaz), atividades desenvolvidas e por quem - Registo, do sumário criativo, no caderno diário. *atividade a ser realizada apenas se o tempo de aula o permitir	10'		
--	---	-----	--	--

Anexos

Anexo 1

Grelha de registo de observação-6.º

Objetivos	Localiza no texto a informação que justifica a sua opção		Lê um texto publicitário após preparação		Elabora um cartaz seguindo as orientações prévias		Participa com empenho e colaboração no trabalho de grupo,		Participa ativamente, respeitando a tomada de vez	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										

17										
18										
19										
20										

ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE AULA

Aula nº 2 da UD Data: 28/2/09 Duração: 60' (9h-10h)		Professoras Supervisoras: Elisa Sousa; Susana Sá Professora Cooperante: Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte 2.º ano Nº de Alunos: 20		
Vamos adivinhar e contar profissões...				
Domínios e Competências	Percurso de aula	Tempo	Recursos / Material	Avaliação
Oralidade	(Rotina diária: escrita da data por um aluno (segundo a ordem da sua vez) e registo no caderno diário)).	10'		Grelha de registo de avaliação (cf. anexo1)
	- Explicação, por parte da professora, das tarefas a realizar ao longo da aula			
Formulação de hipóteses	Jogo “Adivinha quem sou eu” - Distribuição, pela professora de um papel com o nome de uma profissão aos alunos - Apresentação da profissão à turma: - Um aluno, de cada vez, dramatiza a profissão para a turma, não podendo divulgar o nome da profissão - Os outros alunos, tendo por base as pistas fornecidas, tentam adivinhar o nome da profissão escolhida - O aluno revela a profissão, registando-a no quadro (e assim sucessivamente, até que todos tenham apresentado-seleção dos alunos através da roleta disponível em: https://www.classtools.net/random-name-picker/21_7FUCfD		- 20 papéis com nome da profissão - Quadro branco - Roleta virtual	
Números e Operações2		30'		
- Efetua contagens				

ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE AULA

Aula nº 3 da UD Data: 28 /2/09 Duração: 90' (10h30'-12h)		Professoras Supervisoras: Elisa Sousa; Susana Sá Professora Cooperante: Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte 2.º ano Nº de Alunos: 20		
Vamos adivinhar e contar profissões...				
Domínios e Competências	Percurso de aula	Tempo	Recursos / Material	Avaliação
Oralidade Formulação de hipóteses -Formula hipóteses com base nos seus conhecimentos prévios.	- Felicitção, por parte da professora, de todo o trabalho desenvolvido na aula anterior e explicação das novas atividades Vamos construir um gráfico de pontos - Apresentação, pela professora, de um gráfico que irá ser construído com os alunos - Distribuição de um ponto a cada aluno (cada aluno retira um ponto do interior do saco) - Os alunos referem os nomes das profissões (categorias) que devem ser assinaladas no gráfico e as respetivas informações - Cada aluno cola na categoria correta a profissão por si descrita a partir da tabela elaborada	30'	- Gráfico (eixos) desenhado em papel de cenário	Grelha de registo de avaliação direta (cf. anexo1)

Organização e Tratamento de Dados 2 - Representa dados através de gráficos de pontos - Lê gráficos de pontos e responde a perguntas	- Discussão em grande grupo: <i>O que representa um ponto? Que tipo de resposta nos dá este gráfico? Existe alguma profissão com o mesmo número de pontos?</i> 1. Completa o gráfico:  2. Responde às seguintes questões: 2.1 O que representa um ponto? _____ 2.2. Que resposta nos dá este gráfico? _____ 2.3 Existe alguma profissão com o mesmo número de pontos? _____ 2.4 Qual a profissão com maior número de pontos? _____		- Quadro branco para projetar e escrever - 20 Gráficos de registo com questões sobre o gráfico	
--	---	--	--	--

Oralidade Escuta ativa - Preenche lacunas do texto a partir da informação escutada	- Explicação, por parte da professora, das atividades a desenvolver Poema “As profissões” de Luísa Ducla Soares Escuta ativa a partir da canção alusiva ao poema Luísa Ducla Soares 1ª fase - Audição da canção do poema de Ducla Soares: 2ª fase - Distribuição, pela professora, do poema aos alunos com espaços para completar -A professora indica que têm de completar os espaços em branco de acordo com o que é dito na canção - Nova audição da canção 3ª fase Audição e confronto com as respostas dadas.	20'	- áudio com poema - 20 poemas com lacunas para completar	
--	--	------------	--	--

Leitura Texto poético Compreensão do texto	As profissões Meu avô era pastor, A minha avó era _____, Meu pai é aviador E minha mãe é bombeira. De manhã eu quero ser Um grande _____. À tarde mudo de ideias, Acho melhor ser artista. À noite, ao ver a Lua Já não quero isso, não. Quero ser um _____, A guiar um foguetão. Eu só tenho sete anos E não tomei decisão. Deixem-me cá ser _____! É a minha _____! <i>Luísa Ducla Soares</i> As profissões Meu avô era pastor, A minha avó era costureira, Meu pai é aviador E minha mãe é bombeira. De manhã eu quero ser Um grande futebolista. À tarde mudo de ideias, Acho melhor ser artista. À noite, ao ver a Lua. Já não quero isso, não. Quero ser um astronauta, A guiar um foguetão. Eu só tenho sete anos E não tomei decisão. Deixem-me cá ser estudante! É a minha profissão! <i>Luísa Ducla Soares</i> (obs: para o aluno J. e B. serão entregues as palavras para colar nos espaços previamente lidas pela professora estagiária) Compreensão do texto - Compreensão do texto com base num esquema de compreensão - Ao longo da compreensão do texto, os alunos situam no <i>Quem é o quê?</i> (a relação presente, passado e futuro) - Registo no quadro das respostas dos alunos - Distribuição dos esquemas de compreensão aos alunos - Os alunos registam e colam no caderno diário	20'	- Ppt com esquema - 20 esquemas de compreensão	
---	--	------------	---	--

- Situa no texto a informação para justificar a sua opinião - Lê um texto após preparação	 * - Leitura expressiva do poema, pela professora - Preparação para a leitura: - Leitura, em grande grupo, do poema, por estrofes -Leitura do poema pelos alunos - Cada par/trio lê um dístico Jogo “Pertence ou não pertence” - Explicação, pela professora, da atividade a realizar: no quadro encontram-se dois conjuntos de cores diferentes (o conjunto pertence e o conjunto não pertence) - Distribuição de palavras, retiradas do poema, aos alunos - Cada aluno coloca a sua palavra no conjunto que considera ser o referente à palavra - Discussão e correção e grande grupo, da composição dos conjuntos Obs: os alunos J. e B. serão ajudados, pela professora estagiária, na leitura das palavras	20’	
Organização e tratamento de dados 2 - Classifica palavras de acordo com critérios (pertence ou não pertence)			- Dois fios de diferentes cores para os conjuntos - Palavras para os alunos

Anexos

Anexo 1

Grelha de registo de observação direta- 2.º ano

Objetivos	Dramatiza as características de uma profissão		Efetua contagens simples		Preenche lacunas de um texto a partir da canção escutada		Localiza no texto a informação que justifica a sua opinião		Participa ativamente, respeitando a tomada de vez	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										

17										
18										
19										
20										

Aula n.º 4 da UD

Disciplina: História e Geografia de Portugal Ano: 6.º Turma: N.º de alunos: 21	
Duração: 45' Data: 28 de fevereiro de 2018	
Escola: Escola Básica de Pedrouços Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte Professora Supervisora: Dr.ª Cristina Maia Professora Cooperante: f	

Conteúdos Programáticos	Documentos curriculares
¹Domínio: Portugal do século XIII ao século XIX Subdomínio: Portugal na segunda metade do século XIX - O operariado na segunda metade do século XIX	¹Metas Objetivo: 5. Conhecer e compreender as características da sociedade e a vida quotidiana nas cidades na segunda metade do século XIX Descritores: 5.4. Referir o surgimento do proletariado como novo grupo social (o operariado), destacando as suas duras condições de vida e de trabalho; 5.5. Relacionar as difíceis condições de vida do proletariado com as primeiras formas de luta ²Aprendizagens Essenciais: Referir o aparecimento de um novo grupo social (operariado). Identificar os conceitos: indústria e operariado.

RECURSOS	PERCURSO DE APRENDIZAGEM / ESTRATÉGIAS	TEMPO	AVALIAÇÃO
- Imagem alusiva ao emprego na segunda metade do século XIX (Cf. Anexo 1)	(Espaço organizado de modo habitual) (Abertura da lição, pela professora) 1. Momento Inicial 1.1. Apresentação, por parte da professora, de uma imagem alusiva ao emprego na segunda metade do século XIX, e levantamento de algumas questões-orientadoras:	5'	Grelha de observação direta*

- Documento <i>Número de operários em fábricas em 1852 e em 1881, em Portugal</i> (Cf. Anexo 2) - Documento <i>A mão de obra feminina</i> (Cf. anexo 3) - Documento <i>O trabalho das crianças</i> (Cf. anexo 4)	- Onde estão as pessoas? - O que está a acontecer? - Esta situação era comum antes da segunda metade do século XIX? Obs: através do momento inicial pretende-se levar os alunos a mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos e suscitar interesse para o que vai ser abordado 2. A vida dos operários 2.1. Leitura e análise do gráfico <i>Número de operários em fábricas em 1852 e em 1881, em Portugal</i>, e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - Que mudança verificam entre 1852 e 1881, em Portugal? - Que facto poderá justificar esta mudança? - Em 1881, qual era, aproximadamente, o número de operários em fábricas? 2.2. Leitura, por parte de um aluno voluntário, do documento <i>A mão de obra feminina</i>, e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - O que aconteceu com a entrada da mão de obra feminina nas fábricas? - Por que motivo é que os homens ficavam em casa naquela época? - Como eram as condições de vida, naquela época? - Atualmente, continua a existir diferença de salário entre trabalho masculino e feminino? 2.3. Construção, em grande grupo, do conceito de operariado. 2.4. Registo, por parte dos alunos, do conceito de operariado no dicionário histórico. 2.5. Leitura, por parte de um aluno voluntário, do documento <i>O trabalho das crianças</i> e, levantamento de um conjunto de questões- orientadoras, por parte da professora: - Quantas horas de trabalho eram exigidas às crianças? - Como se apresentavam as crianças? - Como seria a infância destas crianças?	15'	
---	--	------------	--

- Documento <i>Os operários em luta</i> (Cf. Anexo 5) - Documento <i>As greves na segunda metade do século XIX</i> (Cf. Anexo 6) - Notícia "Trabalhadores do grupo Cerealis protestam por melhores condições de vida", disponível em https://sicnoticias.pt/pais/2018-10-10-Trabalhadores-do-grupo-Cerealis-protestam-por-melhores-condicoes-de-trabalho?fbclid=IwAR3qUdrAoKTi7hmCzJOU_KLCHCNXCtp3G2QhgGKVwCoe5Bayfv811nl - Registo- síntese (Cf. anexo 7)	- Atualmente, ainda existe trabalho infantil? (questão seguida de momento de discussão entre o que é trabalho infantil e ajudar os pais em pequenas tarefas) - Na tua opinião como poderiam os operários mudar as condições de trabalho? 3. A luta dos operários 3.1. Apresentação do documento <i>Os operários em luta</i>, e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - Porque estarão os operários em luta? - O que representa a primeira bandeira? 3.2. Leitura, por um aluno voluntário, do documento <i>As greves na segunda metade do século XIX</i>, e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - Entre 1871 e 1900 quais foram os principais distritos onde ocorreram maior número de greves? - A que sector se referiam essas greves? - Quais eram as reivindicações dos trabalhadores? - Atualmente, as greves ainda acontecem? 3.3 Visualização da notícia "Trabalhadores do grupo Cerealis protestam por melhores condições de vida", e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - Em que local estão os trabalhadores a fazer greve? - O que reivindicam os trabalhadores que aderiram à greve? - E vocês, concordam com a greve? 3.4. Construção, em grande grupo, do conceito de greve. 3.5. Registo, por parte dos alunos, do respetivo conceito, no dicionário histórico. 3.6. Preenchimento, por parte dos alunos, de um registo-síntese da aula. 3.7. Correção e colagem do registo no caderno diário.	15'	
---	--	-----	--

- Roleta virtual disponível em: https://www.classtools.net/random-name-picker/58_5hCC3a	4. Atividade de Consolidação 4.1. Resposta, por parte dos alunos, aos conceitos da roleta virtual (um aluno responde e os outros dizem se concordam ou não, e podem acrescentar informação) 5. Sumário da aula. 5.1. Levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - Qual foi o tema central da aula? - Como vivia o operariado na segunda metade do século XIX? - Como tentaram resolver a sua situação? - Construção, em grande grupo, do sumário da aula (Possível sumário: <i>As duras condições de vida e a luta do operariado na segunda metade do século XIX</i>) 5.2. Registo, por parte dos alunos, do sumário no caderno diário.	5' 5'	
---	---	---------------------	--

Anexos

Anexo 1- O emprego na segunda metade do século XIX



Fig. 1- Imagem alusiva ao emprego na segunda metade do século XIX

Fonte: Amorim, Lobato e Varguas (2017). *História e Geografia de Portugal 6*. Lisboa. Raiz Editora, p. 97

Anexo 2 – Documento “Número de operários em fábricas em 1852 e em 1881, em Portugal

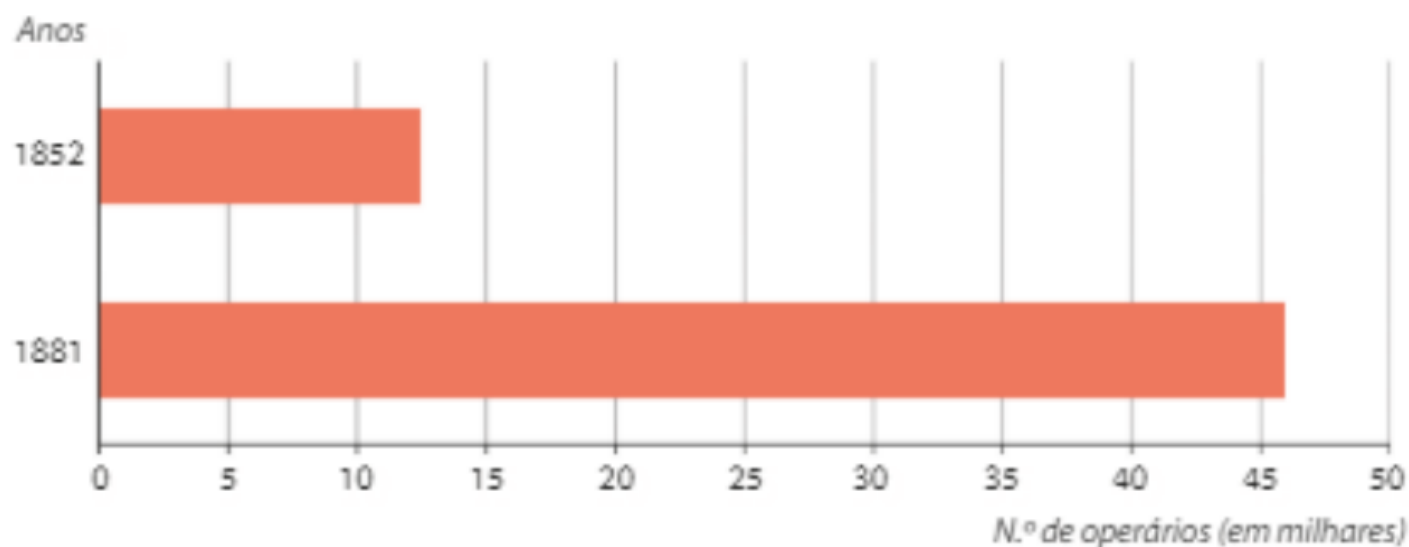


Gráfico 1- “Número de operários em fábricas em 1852 e em 1881, em Portugal”
Fonte: Amorim, Lobato e Vargas (2017). *História e Geografia de Portugal* 6. Lisboa. Raiz Editora, p. 96

Anexo 3- Documento “A mão de obra feminina”

“Com a entrada da mulher na fábrica, baixaram os salários e hoje em dia trabalham os dois para ganhar tanto quanto antes ganhava o homem [...].

Em muitos casos, os homens ficam em casa por falta de trabalho e a mulher vai trabalhar, porque o patrão deseja é mão de obra mais barata.”

Fonte: *Jornal O Eco Metalúrgico*, 1897

Anexo 4 – Documento “O trabalho das crianças”

“ É certo que a indústria apenas exige das crianças um trabalho simples de vigilância. Mas para todas elas a fadiga resulta de permanecerem tempo excessivo no trabalho. Têm de ficar quase todos os dias dezasseis ou dezassete horas de pé, das quais treze, pelo menos num lugar fechado, quase sem mudarem de lugar ou de posição.

Não se trata de um trabalho, de uma tarefa, mas de uma tortura: e infligem-na¹ a crianças de seis a oito anos, mal alimentadas, mal vestidas, obrigadas a percorrer, desde as cinco da manhã a longa distância que separa as suas casas das oficinas[...].

Impõem-na ¹

Fonte: Villermé, *Quadro do estado físico e moral dos operários empregados nas fábricas de algodão, de lã e de seda* (1840)

Anexo 5 – Documento “Os operários em luta”



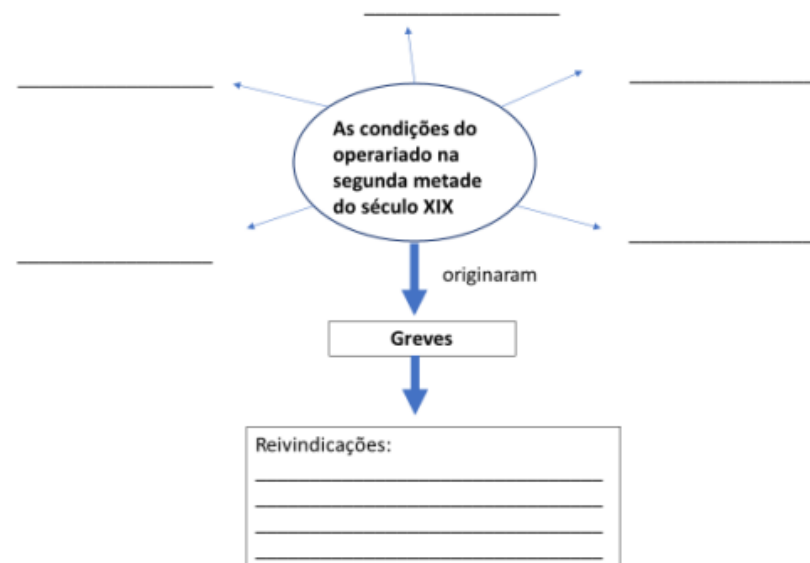
Fonte: <https://www.escolavirtual.pt/e-manuais/html5-reader/cloud-reader/kitaboo-reflowable.html#/main/https:%7C%7Cwww.escolavirtual.pt%7Cemanuais-cs%7C9789897672293-TE-01%7Chtml5%7C9789897672293-TE-01-lite%7C?bat=XnNkon6u3g7nHjlksw9LqhwXW2QmompOc8XoQtPdJUqAObhF08aRHbtqLE1gb4jp&readerType=new&pageMode=double&page=82>

Anexo 6 – Documento “As greves na segunda metade do séc. XIX ”

“Entre 1871 e 1900, José M. Tengarrinha identificou 725 greves (das quais 37 gerais), dispersas sobretudo pelos núcleos industriais de Lisboa, Porto e Setúbal. As principais motivações desse surto grevista foram aumentos salariais (42%), horário de trabalho (16,2%), condições de trabalho (15,4%), [...], e contra os impostos (8,3%).”

Fonte: Tengarrinha, *Análise Social*, vol XVII, 67-68, 1981, publicado por Aldraba- Associação de Espaço e Património Popular

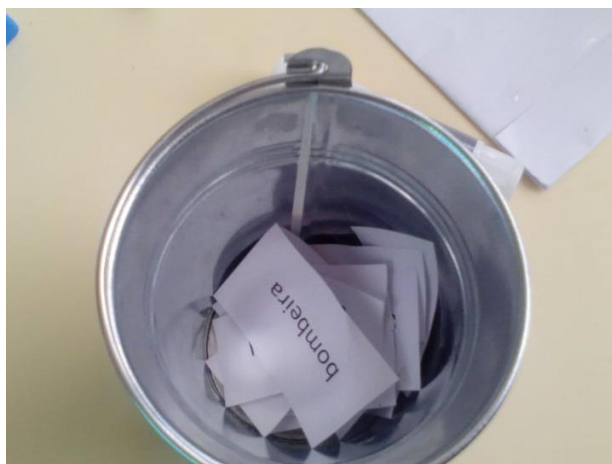
Anexo 6 – Registo-síntese da aula



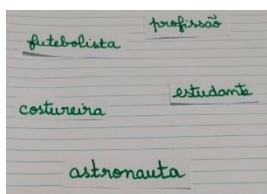
Grelha de observação direta *

**Número dos alunos/ Nome	Saber			Saber-ser	
	Identifica as condições de vida do operariado na segunda metade do séc.XIX e os motivos que estiveram na origem da greve destes	Mobiliza os conhecimentos prévios de modo a construir conceitos	Relaciona acontecimentos históricos com a atualidade	Participação e Empenho	Respeito a tomada de vez
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

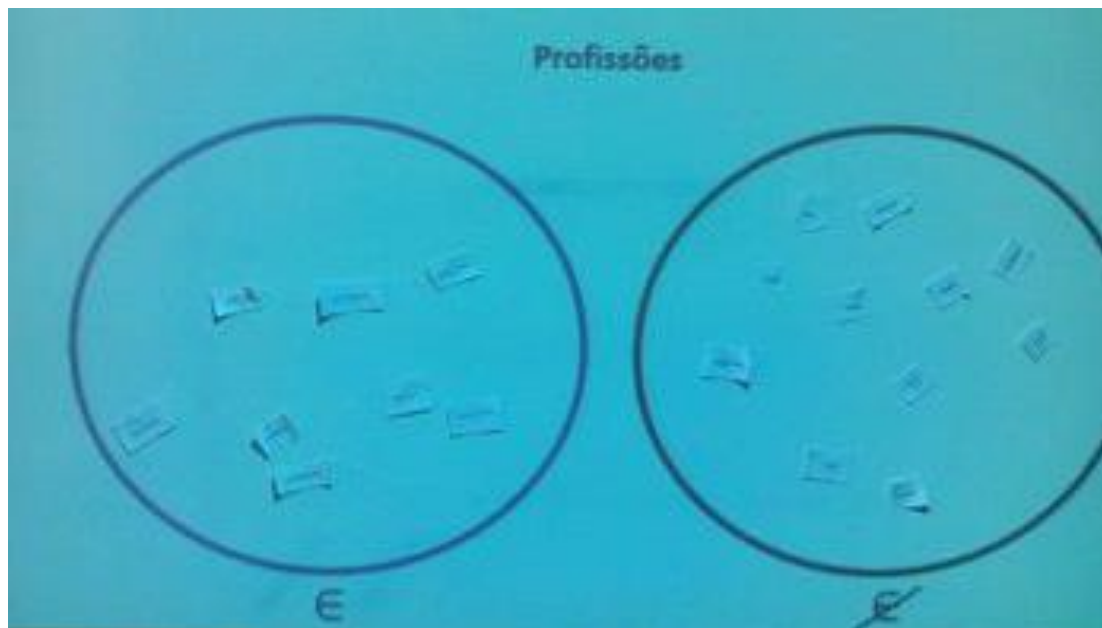
Anexo B.1. Balde com profissões para dramatizar



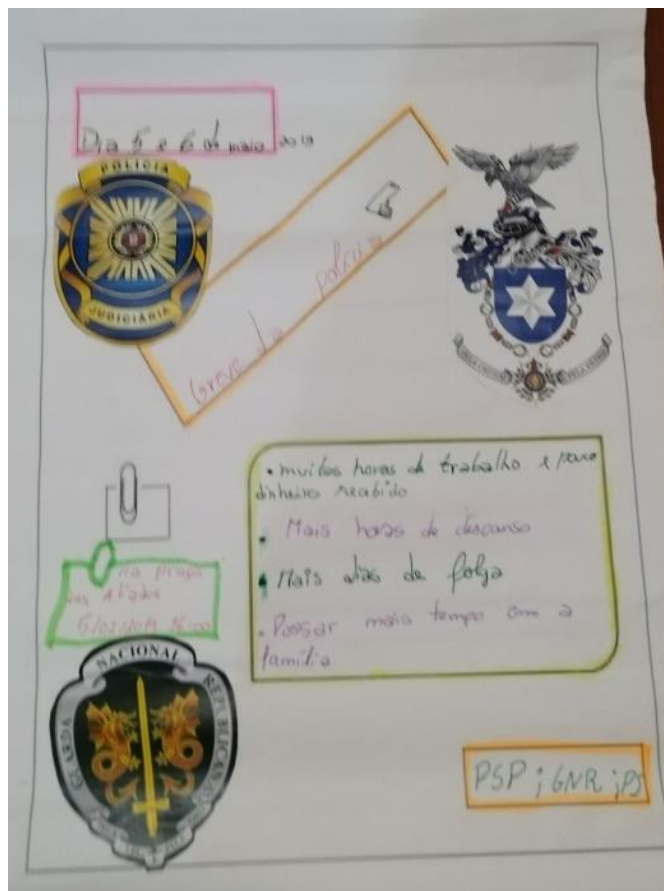
Anexo B.2. Palavras para completar o poema- aluno J.



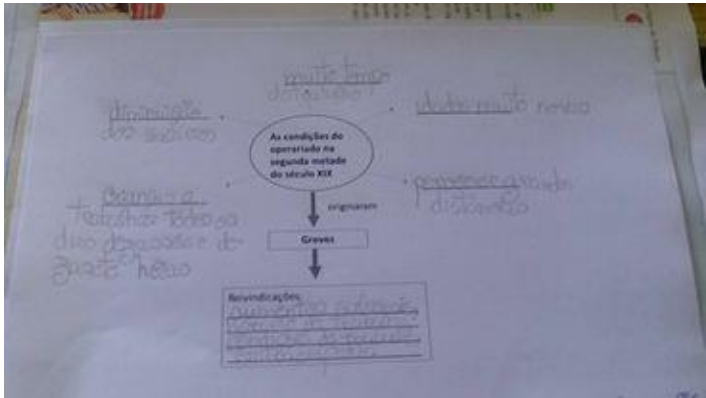
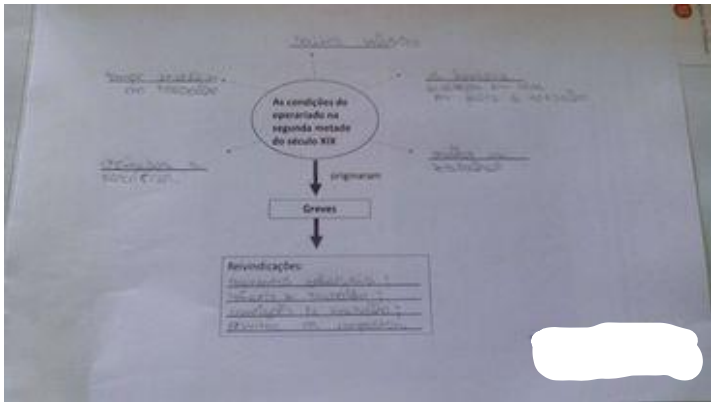
Anexo B.3. Jogo *Pertence ou não pertence*



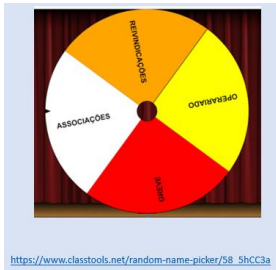
Anexo B.4. Cartaz publicitário criado pelos alunos



Anexo B.5. Esquemas registo-síntese



Anexo B.5. Roleta virtual com conceitos históricos



Anexo C- Unidade Didática *Sinais nunca são demais*

ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA		
Professora estagiária Maria do Carmo	Duração: 2 x 90' PT 2.º CEB + 2 x 150' 1.º CEB x (PT+ EM + MAT)	Turmas: 6.º e 2.º ano

Português 2.º CEB

- Exploração do título da UD
- Formulação de hipóteses (para o título da UD; para o objeto presente na caixa; para a identificação das personagens presentes na obra)
- Construção de um puzzle para conhecer o autor- José Fanha
- Audição do texto “A rua dos sinais diferentes” de José Fanha
- Compreensão do texto
- Confronto de hipóteses
- Elaboração de diálogos entre personagens
- Apresentação dos respetivos diálogos

Português 1.º CEB

- Ordenação do título da obra
- Construção de um puzzle para conhecer o autor- José Fanha
- Registo da informação do autor num BI semipreenchido
- Audição do texto
- Compreensão do texto
- Confronto de hipóteses
- Elaboração de um texto sobre a rua da escola
- Apresentação dos respetivos textos

Estudo do Meio

- Diálogo sobre os sinais que conhecem e que existem na sua rua (conhecimentos prévios)
- Agrupamento dos sinais de trânsito tendo por base as semelhanças ou características que os unem (forma, cor)
- Apresentação das opções de agrupamento tomadas e sua justificação
- Correspondência entre o significado das etiquetas e os sinais de trânsito apresentados

Matemática 1.º CEB

- Decomposição de uma figura, presente na obra, em figuras geométricas
- Classificação das figuras geométricas que compõem a figura
- Exploração da simetria da figura
- Conclusão de uma figura simétrica

ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE AULA				
Aula nº 1 da UD Data: 18 /03/09 Duração: 90 minutos		Professora Supervisora: Elisa Sousa Professora Cooperante: - Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte 6.º Nº de Alunos: 20		
Domínios e Competências	Percurso de aula	Tempo	Recursos / Material	Avaliação
Oralidade - Formula hipóteses com base no título	(organização do espaço: os alunos encontram-se organizados em quatro grupos de cinco elementos- no momento de entrada, cada aluno senta-se no local onde estiver o papel com o seu número; debaixo da mesa com o seu nome estará também um sinal de trânsito) (rotina de aula: abertura da lição por um aluno, consoante a ordem numérica)	10'	- Papéis com os números dos alunos - Sinais de trânsito - Título da UD	Observação direta
	- Apresentação, por parte da professora, do título da unidade didática: "Sinais nunca são demais" - Levantamento de questões, por parte da professora: <i>Que sinais serão estes? Que tipo de sinais conhecem? Que sinais nunca são demais? Porque é que nunca são demais?</i> - Os alunos formulam hipóteses - Registo das hipóteses dos alunos no quadro - A professora pede aos alunos para procurarem debaixo da mesa o que encontram	20'		

- Responde a questões com base nos seus conhecimentos prévios Leitura Paratexto - Identifica os elementos paratextuais	- Levantamento de questões: <i>Que sinais encontraram debaixo da mesa? Onde os costumam ver? Na vossa rua existem sinais? Para que servem?</i> - Apresentação de uma caixa, com o livro no seu interior, (com o sinal “obrigatório seguir em frente” na tampa da caixa) - Chuva de ideias com os alunos e registo no quadro: <i>O que estará dentro da caixa? (a caixa vai circulando pelos alunos) Pesa muito? Pesa pouco? O que será? O que significa este sinal? Então se é obrigatório seguir em frente o que significa nesta caixa? Será que temos de ir todos no sentido da caixa? Vamos abrir a caixa?</i> Apresentação do livro “A rua dos sinais diferentes de José Fanha” - Abertura da caixa e descoberta do que vem no seu interior - Mostra do livro e levantamento de questões: <i>O que vos sugerem as ilustrações? Qual é o título? Quem é o ilustrador? Quem é o autor? Conhecem este autor?</i> Vamos conhecer o autor... - Distribuição, pela professora, das peças de um puzzle aos grupos para dar a conhecer o autor - Os grupos montam o puzzle e dizem em voz alta as informações que contidas no puzzle	5' 15'	- Caixa com livro no interior (“Rua dos sinais diferentes”) de José Fanha - Quadro negro e giz - 4 puzzles	
--	---	----------------------	---	--

Compreensão do texto - Localiza, lendo, a informação do texto para justificar a sua opinião - Identifica as características das personagens referidas no texto	- Os alunos registam a informação descoberta no caderno diário (Obs: enquanto os alunos vão registando a informação, os grupos vão acabando de registar a informação do novo autor, na folha previamente preparada pela professora, para o álbum "Aqui moram autores") Vamos ouvir a história... - Audição da leitura do livro - Distribuição dos textos aos alunos Compreensão do texto, com base no esquema de compreensão:	40'	- Folha previamente preparada para completar o álbum - Computador - Gravação da leitura - Colunas - 20 textos com linhas numeradas - 20 esquemas de compreensão	
---	--	------------	--	--

	Ao longo da compreensão: - Os alunos situam no texto, lendo as partes que justificam: <i>Como era a rua dos sinais diferentes? Quem lá vivia? Uma característica de cada morador.</i> - Distribuição, pela professora, do esquema de compreensão aos alunos - Os alunos registam e colam o esquema no caderno diário		- Quadro negro e giz - Colas	
--	--	--	---	--

ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE AULA				
Aula nº 2 da UD Data: 20 /03/09 Duração: 90 minutos		Professora Supervisora: Elisa Sousa Professora Cooperante: Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte 6º Nº de Alunos: 20		
Domínios e Competências	Percurso de aula	Tempo	Recursos / Material	Avaliação
Leitura Compreensão do texto Faz associação entre as imagens das personagens e as características referidas no texto (conhecimentos prévios)	(organização do espaço: os alunos encontram-se organizados em quatro grupos de cinco elementos- no momento de entrada, cada aluno senta-se no local onde estiver o papel com o seu número) (rotina de aula: abertura da lição por um aluno, consoante a ordem numérica)	10'		Observação direta
	Continuação da obra da aula anterior Quem é quem? - Projeção das imagens das personagens da obra - Exploração das imagens e levantamento das questões: <i>Como são as personagens deste livro? Que relação têm as personagens com os sinais de trânsito? Que sinais de trânsito vos fazem lembrar cada personagem? Que elementos das imagens nos remetem para as suas características? Quem é quem?</i> - Os alunos indicam a personagem referindo o porquê da sua escolha	20'	- Ppt com imagens das personagens - Computador - Quadro branco para projetar	

- Lê um texto após preparação Escrita Escrita lúdico-expressiva - Elabora um diálogo entre personagens, após preparação	-Apresentação, pela professora, das imagens com os nomes das personagens - Leitura (de um excerto do texto) Preparação para a leitura - Atribuição da personagem descrita no texto, aos alunos - Treino da leitura pelos alunos - Leitura pelos alunos Preparação para a escrita: - Chuva de ideias com base na questão: <i>O que é que as personagens poderiam dizer umas às outras com base nas suas características?</i> - Registo das ideias dos alunos - Seleção de quatro personagens e construção de um pequeno diálogo em grande grupo (ao longo do diálogo, os alunos referem o que marca, na escrita, a fala das personagens e o local onde se passa a ação) - Atribuição aleatória, pela professora, de personagens a cada grupo - Distribuição de um guião de apoio à escrita do diálogo - Os grupos elaboram o diálogo - Os grupos treinam a apresentação, podendo dramatizar o diálogo	50'	- Quadro negro e giz - Papéis com nomes das personagens - 4 Guiões de orientação	
--	--	-----	---	--

Leitura/ oralidade Apresenta o diálogo (lendo ou sem recurso à leitura), dramatizando-o	<u>Guião de orientação ao trabalho de grupo</u> - Regista o nome das personagens; - Regista as características das personagens; - Escolhe quem inicia o diálogo e qual o motivo desse diálogo; - Dá continuidade ao diálogo introduzindo as outras personagens; - Faz um esboço do diálogo das personagens no teu caderno; - Revê o diálogo construído; - Seleciona um título criativo para o diálogo criado; - Treina o diálogo com os teus colegas - Vê os aspetos a melhorar - Treina novamente - Apresentação do diálogo à turma - Gravação das apresentações - Mostra das gravações das apresentações à turma Sumário criativo* - Elaboração, em conjunto, de um sumário criativo referente às duas aulas em forma diálogo (tendo em conta o percurso das aulas e os diálogos estabelecidos) - Registo, do sumário criativo, no caderno diário. *atividade a ser realizada apenas se o tempo de aula o permitir	10'	- Telemóvel para gravar - Quadro negro e giz	
--	--	------------	--	--

ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE AULA

Aula nº 3 da UD Data: 02/04/09 Duração: 60 minutos		Professoras Supervisoras: Elisa Sousa, Cristina Maia, Susana Sá Professora Cooperante: ... Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte 2.º ano Nº de Alunos: 20		
Domínios e Competências	Percorso de aula	Tempo	Recursos / Material	Avaliação
Oralidade - Formula hipóteses Bloco – a segurança do seu corpo: normas e prevenção rodoviária	(organização do espaço: os alunos encontram-se organizados em quatro grupos. No momento de entrada, cada aluno senta-se no local onde estiver o papel com o seu nome) (disposição da sala com sinais de trânsito pendurados num fio) (rotina de aula: escrita da data no quadro e registo no caderno diário) - Levantamento de questões, por parte da professora: <i>Porque estará a sala assim decorada? O que veem? Para que servem? Onde os costumam ver?</i> Conhecer os sinais de trânsito - Explicação da tarefa que vão realizar e distribuição dos círculos amarelo (gestor de conflitos), vermelho (gestor do silêncio) e verde (porta voz) - Os grupos elegem os elementos a representar os diferentes papéis	10' 10'	- Papéis com os nomes dos alunos - Sinais de trânsito pendurados	Observação direta

- Identifica sinais de trânsito e o seu significado Organização e tratamento de dados- OT2 - Agrupa sinais de trânsito com base nas suas caraterísticas	- Distribuição, pela professora, de diferentes sinais de trânsito aos grupos - Distribuição, pela professora, de um guião de suporte ao trabalho de grupo e de 4 conjuntos para agrupar os sinais de trânsito - Elaboração dos conjuntos  <u>Guião de suporte ao trabalho de grupo:</u> - observa todos os sinais que estão na mesa - conversa com os teus colegas sobre: onde existem e para que servem - observa as suas formas - observa as suas cores - regista no teu caderno as caraterísticas e cor que têm em comum - tenta agrupá-los - repara no agrupamento que fizeste e vê se tens de alterar alguma coisa	40'	- Sinais de trânsito para os grupos - Guião de suporte ao trabalho de grupo - Conjuntos para os grupos	
---	---	------------	---	--

Leitura - Associa a informação das tiras à imagem	- Correção, em grande grupo, dos agrupamentos - Apresentação de uma cartolina semipreenchida e com os respectivos sinais de trânsito analisados previamente em grupo - Disposição, numa mesa, de tiras com o significado dos sinais - Um aluno retira uma tira e faz a associação (e os outros dizem se concordam ou não) e assim sucessivamente até as tiras acabarem - Posteriormente, a professora estagiária expõe a cartolina no painel da sala (Obs: os alunos J. e B participarão nas atividades de agrupamento, e serão ajudados pela professora estagiária na leitura das tiras e indicam a que sinal poderá pertencer a tira)	- Computador - Ppt e quadro para projetar os conjuntos realizados - Cartolina e tiras para associar
---	---	---

ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE AULA

Aula nº 4 da UD
Data: 2 /04/09
Duração: 90 minutos

Professora Supervisora: Elisa Sousa Cristina Maia,
Susana Sá
Professora Cooperante: 
Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte
2.º ano
Nº de Alunos: 20

Domínios e Competências	Percurso de aula	Tempo	Recursos / Material	Avaliação
Leitura Organiza o título, lendo-o Oralidade - Responde a questões com base nos seus conhecimentos prévios	- Diálogo com os alunos sobre o que estivemos a falar até ao momento, e apresentação do título da obra, a abordar, ao contrário (de trás para a frente) - Os alunos identificam o título da obra, lendo-o Apresentação do livro “A rua dos sinais diferentes de José Fanha” - Apresentação do livro e levantamento de questões: <i>O que vos sugerem as ilustrações? Onde está o título? Quem é o ilustrador? Quem é o autor? Conhecem este autor?</i> Vamos conhecer o autor...* - Distribuição, pela professora, das peças de um puzzle aos grupos para dar a conhecer o autor - Os grupos montam o puzzle e dizem em voz alta as informações que contidas no puzzle	10'	- Título da obra - Obra “A rua dos sinais diferentes” de José Fanha	Observação direta

Leitura Paratexto - Identifica os elementos paratextuais - Identifica a informação presente no puzzle, lendo-a	- Os alunos registam a informação descoberta num cartão de registo semipreenchida Cartão de identificação *ao longo do ano letivo será construída a árvore dos autores onde será colocado, também, o cartão de identificação deste autor Obs. Os alunos J. e B. participam nas atividades, ajudados pela professora estagiária. O aluno J. terá uma folha com o puzzle impresso para colar no caderno.	30'	- Quatro puzzles - 19/20 Cartões de identificação - Folha com o puzzle impresso - Gravação da obra	
--	--	------------	--	--

A rua dos sinais diferentes – José Fanha			
Como se chama?	O que lá acontecia?	O que lá não passava?	Quem lá passava?
Rua de Todos os _____ e Rua General Sarmento	Coisas extraordinárias, _____, notáveis, piramidais e _____	Automóveis, _____ nem motorizadas	O Poeta _____ A Dona _____ _____ e gatos formigas, caracóis, o _____ Platero, as andorinhas, uma família de _____, uma _____, o Guarda Silvério os _____ da câmara.

ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE AULA

Aula nº 5 da UD Data: 3 /04/09 Duração: 60 minutos		Professora Supervisora: Elisa Sousa, Susana Sá Professora Cooperante: . Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte 2.º ano Nº de Alunos: 20		
Domínios e Competências	Percurso de aula	Tempo	Recursos / Material	Avaliação
Geometria e Medida- GM2 Identifica e representa figuras geométricas	(organização do espaço: espaço organizado em U com mesas centrais) (rotina de aula: escrita da data e registo no caderno diário) - Apresentação da construção da imagem da personagem presente na capa do livro	10'	- Imagem da personagem	Observação direta
	- Distribuição, pela professora, de um esquema da imagem aos alunos - Decomposição da figura da personagem em figuras geométricas (vai-se retirando o velcro e mostrando as diferentes figuras) - à medida que se vai retirando cada figura com velcro, os alunos identificam a respetiva figura geométrica, se faz lembrar algum sinal de trânsito, desenham a figura e indicam o nome no esquema	30'	- 20 esquemas	

Geometria e Medida- GM2 Completa figuras de modo a que fiquem simétricas relativamente a um eixo (utilizando espelho ou dobragem, caso necessário)	(Obs: o aluno J. apenas desenharam a figura geométrica no esquema) - Exploração das simetrias existentes na figura (ex: colocar o espelho e os alunos vêm se a figura é simétrica ou não e porquê? -Distribuição de uma tarefa aos alunos para completarem a 1. Completa a figura desenhando a parte em falta de modo a que a figura seja simétrica: (Obs: os alunos J. e B. ,caso necessário, fazem dobra da folha com a figura para poder desenharem a parte simétrica)	20'	-20 tarefas de simetria	
---	--	------------	--------------------------------	--

ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE AULA				
Aula nº 6 da UD Data: 3 /04/09 Duração: 90 minutos		Professora Supervisora: Elisa Sousa, Susana Sá Professora Cooperante: . Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte 2.º ano Nº de Alunos: 20		
Domínios e Competências	Percurso de aula	Tempo	Recursos / Material	Avaliação
Oralidade Reponde a questões com base nos conhecimentos prévios	- Diálogo com os alunos sobre o excerto da obra “A rua dos sinais diferentes” - Os alunos relembram como era a rua	10'		Observação direta
	Preparação para a escrita: - Chuva de ideias com base na questão: <i>Como é a rua da vossa escola?</i> <i>(Questões orientadoras para a chuva de ideias: Como se chama a rua? Que edifícios existem? Quem lá passa? Quem/o que não passa lá? Porquê? Que sinais existem? Para que servem esses sinais? O que mais gostam nessa rua?)</i> - Registo das ideias dos alunos no quadro	20'	- Quadro branco	

Anexo C.1.- Momento inicial: sinais de trânsito expostos na sala de aula



Anexo C.2.- Título, desordenado, da UD

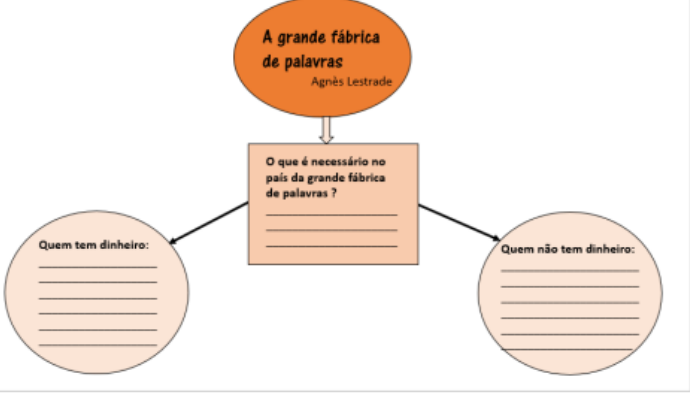


Anexo D- Planificação da Unidade Didática *Palavra, palavrinha... queres ser minha?*

ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Palavra, palavrinha... queres ser minha?		
<i>Professoras estagiárias</i> Ana Luísa Costa e Maria do Carmo <i>Professora Cooperante:</i> XXXXXXXXXX	Duração: 5 Aulas de 90 min. De 9 a 23 de janeiro.	6º I Nº de Alunos: 20
ORALIDADE - Formular hipóteses com base nos conhecimentos prévios -Fazer inferências - Emitir opiniões, justificando. - Fazer apreciações críticas sobre um texto -Identificar as ideias chave do texto ouvido -Confrontar as respostas dadas com o texto ouvido - Registrar a informação escutada. - Identificar recursos estilísticos (comparação) e criar outros recursos estilísticos - Interagir com espontaneidade em situações informais de comunicação. - Interpretar a informação ouvida, distinguindo o essencial do acessório;	TEXTOS - Poema "O limpa-palavras", Álvaro Magalhães - "A grande fábrica de palavras" de Ágnes de Leztrade - Booktrailer "a grande fábrica de palavras" - "A força das palavras" de Luísa Ducla Soares - Vídeo alusivo a Luísa Ducla Soares - Vídeo "O poder das palavras" - Poema "As palavras" de Eugénio de Andrade	LEITURA - Antecipar o assunto de um texto a partir do título; - Situar no texto a informação - Completar esquemas de compreensão do texto - Relacionar informações presentes nos textos: deduzir sentidos implícitos e fazer inferência; - Ler com diferentes entoações (correspondência entre representação gráfica e leitura; leitura individual seguida de resposta em coro)
ESCRITA - "Escrever à maneira de ..." - Completar um texto com condicionamento	MATERIAL/ RECURSOS Computador; <u>Projeto</u>r; Fotocópias dos textos; Apanha-palavras; Apanha aula; Roleta; Esquemas de compreensão; BI do autor; Panfleto Biográfico; PowerPoint; Folhas brancas; Bibliografia; jornais; revistas; colas; folhas; fios de cordel;	GRAMÁTICA - Identificar recursos estilísticos; - Identificar adjetivos;

[illegible]

Leitura Compreensão do texto - Localiza a informação no texto para justificar as suas opiniões. - Faz novas comparações. Leitura expressiva - Lê um texto com expressividade (correspondência entre a representação gráfica e a leitura)	- Distribuição, pela professora, do texto, em tiras. - Os alunos ordenam o texto. - Correção em grande grupo da ordem do texto. - Os alunos colam o texto caderno diário. - Diálogo e compreensão do texto com base no seguinte esquema: (ao longo do percurso de compreensão, os alunos situam no texto e leem as partes que justificam as suas respostas)  - as características do país da fábrica de palavras; - o contraste social; - as palavras que o Filipe apanhou (os alunos identificam o recurso estilístico apresentado na expressão “atingem-na como pedras preciosas”, e criam novas comparações); - Leitura expressiva: correspondência entre a representação gráfica e a leitura. - Preparação para a leitura: - Cada aluno lê uma palavra da roleta (roleta disponível em: https://www.classtools.net/random-name-picker/42_DGNgPc) - Leitura do texto pelos alunos (cada aluno lê um parágrafo)	- 21 textos “A grande fábrica de palavras”, em tiras (anexo 1) - 21 esquemas de compreensão
---	--	--

Escrita Escrita expressiva e lúdica - Escreve seguindo as orientações. - Completa um texto com condicionamento.	Vamos apanhar palavras - Exposição de palavras, da obra, nas mesas. fábrica palavras comprar engolir linguagens dia noite caro raramente primavera saldos crianças redes borboletas especial cereja poeira cadeira fortuna insignificantes repete Pedras coração - Distribuição de um apanha-palavras aos alunos. - Oralmente, os alunos dizem: - A palavra que apanharam. - A quem a diriam? Porquê? - Dentro do apanha-palavras, os alunos escrevem a palavra e nas linhas o texto.	20'	- palavras - 21 apanha-palavras	-Ppt com a imagem do apanha-aula
---	--	------------	--	---

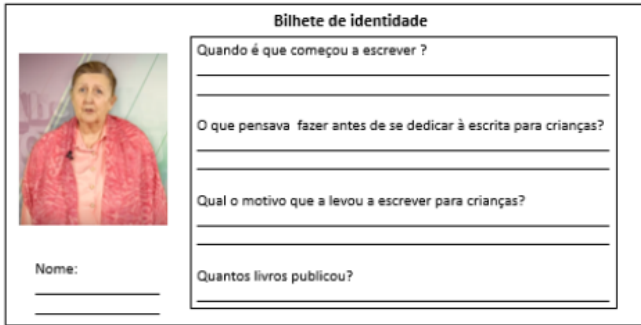
	Sumário - Projeção de um apanha-aula.  Apanha-aula - Os alunos registam, no quadro, as palavras que apanharam ao longo da aula. - Registo e Colagem, do sumário, no caderno diário.	8'	-21 apanha-aula	
--	---	----	-----------------	--

Grelha de registo de observação

Objetivos	Coloca hipóteses para a continuação da obra		Ordena um texto segundo a ordem dos acontecimentos		Localiza no texto a informação que justifica a sua opção		Lê expressivamente (correspondência entre a representação gráfica e a leitura)		Completa um texto com condicionamento	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										

ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE AULA

Aula nº 3 da UD Data: 16/01/09 Duração: 90 minutos		Professora Supervisora: Maria Elisa Sousa Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte Professora Cooperante: . 6º Nº de Alunos: 20		
Vamos criar palavras...				
Domínios e Competências	Percurso de aula	Tempo	Recursos / Material	Avaliação
Oralidade Escuta ativa -Identifica as ideias chave do texto ouvido - Regista a informação pedida - Confronta as respostas dadas com o texto ouvido	Vamos conhecer uma escritora. (Escuta ativa) - Diálogo com os alunos sobre a audição de um vídeo sobre uma escritora. - Os alunos ouvem o conteúdo do vídeo. - Distribuição de um guião de registo de audição em forma de Bilhete de identidade. - Os alunos leem, silenciosamente, o guião e verificam o que têm de registar: - nome da escritora - quando começou a escrever - o que pensava fazer antes de se dedicar à escrita para crianças - qual o motivo que a levou a escrever para crianças - quantos livros publicou - Os alunos ouvem de novo o conteúdo do vídeo. - Registo da informação no respetivo guião.	20'	- Computador - Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F2TX2FX7uXc&t=5s [00' 00" – 1'15"] - Quadro branco para projetar - Guião de registo de audição em forma de B. I.	Observação direta

Ordem das palavras no título - Ordena as letras de modo a formar o título	- Nova audição e confronto com o que registaram.  Bilhete de identidade Quando é que começou a escrever ? O que pensava fazer antes de se dedicar à escrita para crianças? Qual o motivo que a levou a escrever para crianças? Quantos livros publicou? Nome: _____ Poema “A força das palavras” de Luísa Ducla Soares - Apresentação das palavras do título do poema desorganizadas. - Os alunos ordenam o título (um aluno selecionado pela roleta vai ao quadro ordenar o título e os outros dizem se concordam ou não) (Roleta disponível em: https://www.classtools.net/random-name-picker/62_H57jNX)  AFROÇ ADS LAPAVSAR A	30'	- Título do poema desorganizado - Roleta com o número dos alunos	
--	--	------------	--	--

Formulação de hipóteses - Formula hipóteses para o conteúdo do poema Leitura Texto poético Compreensão do texto -Localiza a informação no texto para justificar a sua opinião - Lê um poema após preparação - Sugere outro título para o poema	- Leitura do título do poema, pelos alunos. - Formulação de hipóteses para o conteúdo a ser abordado, com base no título. -Leitura expressiva do poema pela professora. - Confronto do conteúdo com as hipóteses dos alunos. - Distribuição dos poemas aos alunos, pela professora. - Compreensão do texto: - Ao longo da compreensão os alunos situam no texto: - O que se fez? - O que se obteve? - Os alunos justificam a relação entre o que se fez e o que se obteve. <table><tr><th>O que se fez?</th><th>O que se obteve?</th><th>Porquê?</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>?</td><td></td><td></td></tr></table> - Projeção de imagens relativas ao poema: - Os alunos sugerem outro título para o poema.	O que se fez?	O que se obteve?	Porquê?													?				-21 poemas para os alunos (anexo2) - Ppt com tabela de compreensão do texto - Quadro negro e giz. - 20 tabelas de compreensão	
O que se fez?	O que se obteve?	Porquê?																				
?																						

Gramática Morfologia -Distingue palavras primitivas de palavras derivadas -Identifica processos de formação de palavras- derivação	O que se fez?      O que se obteve?      - Leitura do poema pelos alunos - Preparação para a leitura: - Um aluno selecionado pela roleta lê o primeiro dístico e os outros leem o segundo dístico (roleta com os números dos alunos disponível em: https://www.classtools.net/random-name-picker/62_H57jNX)		- Ppt com imagens	
---	--	--	--------------------------	--

Escrita "Escrita à maneira de..." - Escreve um poema seguindo o modelo de construção do autor	- Leitura do poema pelos alunos (um aluno lê um dístico e os outros respondem, lendo o segundo dístico). Escrever à maneira de Luísa Ducla Soares - Preparação para a escrita - Diálogo com os alunos e registo no quadro: - A estrutura do poema: - dísticos - verbo transitivo e complemento - outro verbo que resulta do verbo anterior - o nome coletivo - Levantamento de nomes coletivos (os alunos referem outros nomes coletivos e a professora regista no quadro). Obs: poderá ser feita uma pesquisa de nomes coletivos no computador - Registo dos nomes singulares que formam o coletivo. - Seleção de algumas tarefas e construção de um poema, em grande grupo "À maneira de Luísa Ducla Soares". - Escrita em pares - Cada par constrói o seu poema. - Leitura para a turma, dos poemas construídos pelos pares. Sumário criativo* - Elaboração, em conjunto, de um sumário criativo em forma de "Escrever à maneira de Luísa Ducla Soares" (com base no que foi abordado em aula: percurso que fiz, por onde comecei e o que lhes faz lembrar a aula).	30' 10'	- Roleta com os números dos alunos - Ppt com o poema - Quadro negro e giz	
--	--	-----------------------	--	--

Anexos da aula 3

A força das palavras

Juntei várias letras- escrevi um
leiteiro.

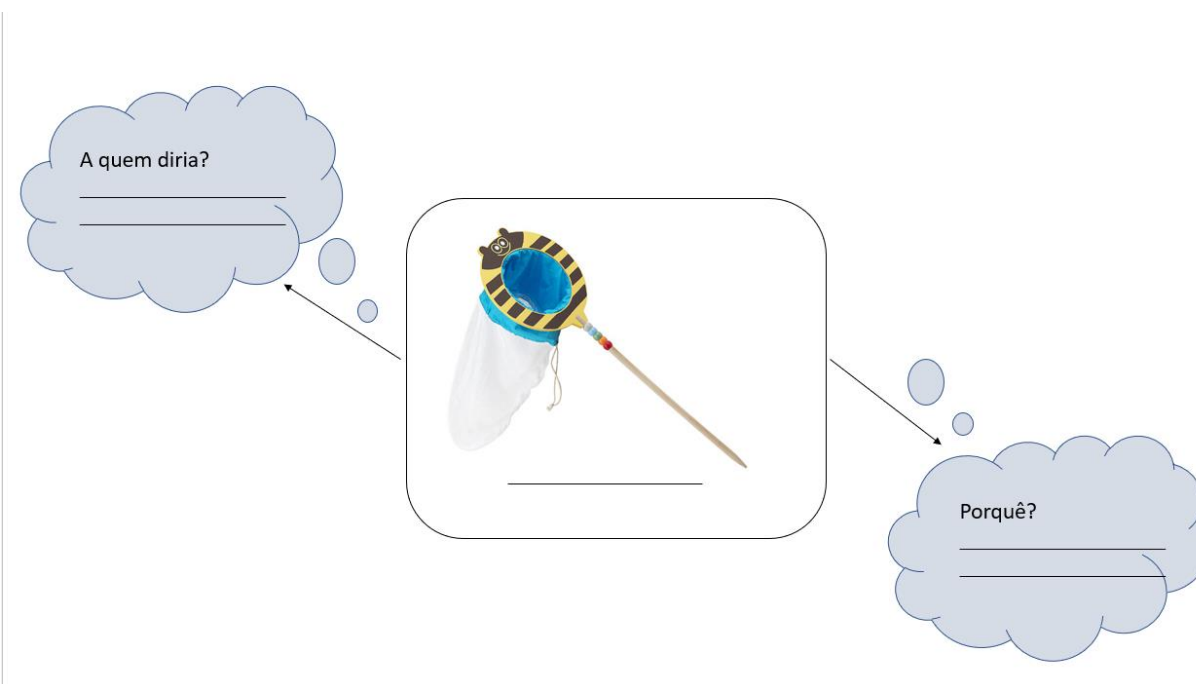
Acendi as brasas- que
grande braseiro.

Soltei quatro berros- armei um
berreiro.

Juntando formigas- fiz
um formigueiro.

Será que com carnes
se faz um carneiro?

Anexo D1- Apanha-palavras



Anexo E- Unidade Didática A baralhar (e a dramatizar) é que a gente se entende

UNIDADE DIDÁTICA		
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História de 2.º CEB		
PORTUGUÊS 2.º CEB 6ºANO		
ANA LUÍSA COSTA E MARIA DO CARMO DUARTE		
Professoras Supervisoras: Maria Elisa Sousa	Duração: 4 aulas de 90 minutos Dias 2, 6, 8 e 9 de maio de 2019	Professoras Cooperantes: [REDACTED]
A BARALHAR (E DRAMATIZAR) É QUE A GENTE SE ENTENDE		
DOMÍNIOS Oralidade <i>Interação discursiva</i> - Responde a questões <i>Compreensão e expressão</i> - Exprime a sua opinião, justificando - Dramatiza um excerto de uma peça de teatro Leitura <i>Paratexto</i> - Identifica os elementos paratextuais presentes na capa <i>Compreensão do texto</i> - Identifica os textos baralhados - Associa o título ao texto - Localiza a informação no texto - Responde a questões sobre o texto - Identifica as características e utilidade do texto dramático - Identifica a estrutura do cartaz informativo - Lê como se estivesse a anunciar Escrita - Organiza informação - Elabora um cartaz a anunciar uma peça de teatro	Textos - " Perguntem aos vossos gatos e aos vossos cães...", de Manuel António Pina - "Histórias com Reis, Rainhas, Bobos, Bombeiros e Galinhas e A Guerra do Tabuleiro de Xadrez", de Manuel António Pina - "Os Piratas - teatro" de Manuel António Pina, de Manuel António Pina - Entrevistas a Manuel António Pina (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=LZ7exiRqzFE&t=58s) - Texto bibliográfico disponível em http://visao.sapo.pt/visaojunior/2017-01-09-Os-Piratas--Teatro-de-Manuel-Antonio-Pina e da Rede de Bibliotecas escolares - Cartaz informativo a anunciar a peça de teatro "Os piratas", disponível em: https://www.jb.pt/2017/09/mealhada-os-piratas-no-cine-teatro-messias/	Atividades - Identificação de textos - Associação de títulos aos textos - Preenchimento de um puzzle com informação do autor - Dramatização de uma parte do texto - Leitura do cartaz - Criação de um cartaz publicitário - Apresentação dos cartazes
Materiais/recursos: textos impressos; PowerPoint; projetor; computador; guiões de orientação à identificação dos textos; puzzle em cartolina; puzzles impressos; envelopes com partes das cenas do texto; folhas brancas; guiões instrucionais; telemóvel para gravar; marcadores; lápis de cor e colas.		

PERCURSO DA UNIDADE DIDÁTICA

(Organização do espaço: turma dividida em 3 grupos)

Rotina de entrada diária: abertura da lição.

A baralhar (e dramatizar) é que a gente se entende!

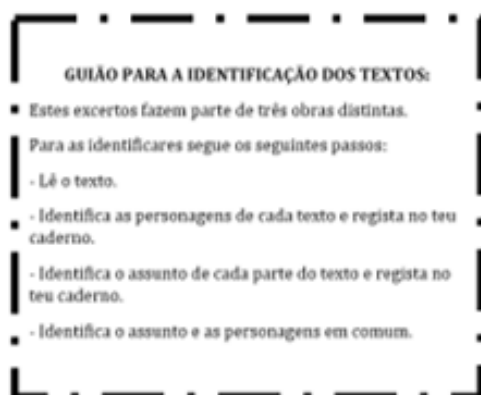
Exploração do título da Unidade Didática:

- O que sugere o título
 - Qual o assunto a ser abordado
 - Identificação do provérbio que está na origem do título da UD
- Ao longo da exploração, a professora regista as ideias dos alunos no quadro

Sem te baralhares, “desbaralha” os textos.

- Distribuição, pela professora, de excertos de textos dos livros “Perguntem aos vossos gatos e aos vossos cães...”, “Histórias com Reis, Rainhas, Bobos, Bombeiros e Galinhas e A Guerra do Tabuleiro de Xadrez” e “Os Piratas - teatro” de Manuel António Pina.

- Cada grupo explora o seu texto
 - A professora distribui um guião aos alunos com as orientações para identificarem os textos
 - Os alunos leem o guião de orientação e identificam os textos
- Apresentação, pelos grupos, da identificação formada, justificando com base nas referências textuais
- Diálogo em grande grupo, sobre as várias apresentações e se há algum aspeto a reformular



Depois do texto encontrar, um título vamos associar ...

Distribuição, pela professora, dos títulos das obras aos grupos

- Os alunos selecionam um título para cada um dos seus excertos
- Discussão em grande grupo sobre os títulos atribuídos por cada grupo. Os alunos justificam as suas opções.

À descoberta dos livros...

- Projeção das capas dos livros
- Exploração dos elementos paratextuais
 - Os alunos identificam o título, ilustração da capa, autor e editora
- A professora faz uma breve contextualização das obras e mostra algumas páginas dos livros
 - Verificação e correção das opções tomadas pelos grupos, relativamente à associação dos títulos

Três obras, um autor

- Diálogo professora-alunos:

- O que têm em comum estes livros

- Apresentação do autor através da visualização de um excerto da entrevista (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LZ7exiRqzFE&t=58s>) e projeção de alguma informação complementar da entrevista disponível em <http://visao.sapo.pt/visaojunior/2017-01-09-Os-Piratas---Teatro-de-Manuel-Antonio-Pina> e da Rede de Bibliotecas escolares.

- A professora pede aos alunos que registem, no caderno, a informação que consideram importante

- Apresentação das peças de um puzzle vazias, divididas em duas cores, onde será registada a informação

Poeta, ensaísta e cronista	Licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra	Foi jornalista profissional no Jornal de Notícias	Professor na Escola Superior de Jornalismo do Porto
Escreve poesia e obras de literatura para crianças	Escreveu o primeiro livro em 1973	Recebeu o prémio Camões	Obras: "A Guerra do Tabuleiro de Xadrez" "Os Piratas – Teatro"
"A literatura serve para me salvar a vida"			

- Diálogo professora-alunos

- Profissão do autor
- O que fez no seu percurso
- Obras
- Frase marcante

- Preenchimento do puzzle, em grande grupo
- Distribuição de uma folha de registo sobre o autor
 - Os alunos registam a informação

Um texto cheio de “dramas”...

- Diálogo professora-alunos:
 - O que têm em comum os textos, para além do autor
 - Utilidade dos textos
- Leitura dramatizada, pela professora, das cenas 4 e 5 da obra “Os Piratas” de Manuel António Pina
- Distribuição dos textos aos alunos
- Compreensão do texto:
 - O que dizem os atores
 - Como sabem quem vai falar
 - Introdução das falas das personagens (formas de discurso)
 - Indicação do espaço e do tempo da ação
 - ao longo da compreensão os alunos situam no texto, lendo, a informação que justifica as suas opções

Como dramatizar?

- Diálogo professora-alunos:
 - Elementos essenciais para a concretização de uma peça de teatro
 - Informação do texto que nos permite identificar esses elementos
 - Espaço – características
 - Adereços
 - Efeitos cénicos
 - Organização da peça

Ao longo do diálogo serão apresentados os nomes técnicos da estrutura (interna e externa) do texto dramático.

Dramatizar sem baralhar...

- Experimentação da leitura de forma expressiva e com base nas indicações cénicas (três alunos experimentam ler e assim sucessivamente até que toda a turma tenha experimentado).
- Discussão e comparação das várias experimentações.
- Distribuição de envelopes por pares de alunos, com um diálogo das cenas abordadas
- Distribuição de adereços que podem ser utilizados pelos alunos
- Em pares preparam uma dramatização:
 - Combinam as personagens que vão representar
 - Os adereços que vão usar
 - Memorizam o texto
 - Treinam a dramatização
- Apresentação das dramatizações dos alunos à turma
- Gravação das dramatizações
- Visualização das apresentações das dramatizações
- Diálogo professora-alunos:
 - Aspetos a melhorar

Publicitar para ao drama chegar!

(Organização da turma em 4 grupos)

- Apresentação de um cartaz informativo a anunciar a peça de teatro “Os piratas”, disponível em: <https://www.ib.pt/2017/09/mealhada-os-piratas-no-cine-teatro-messias/>

- Leitura do cartaz pela professora



- Compreensão do texto:

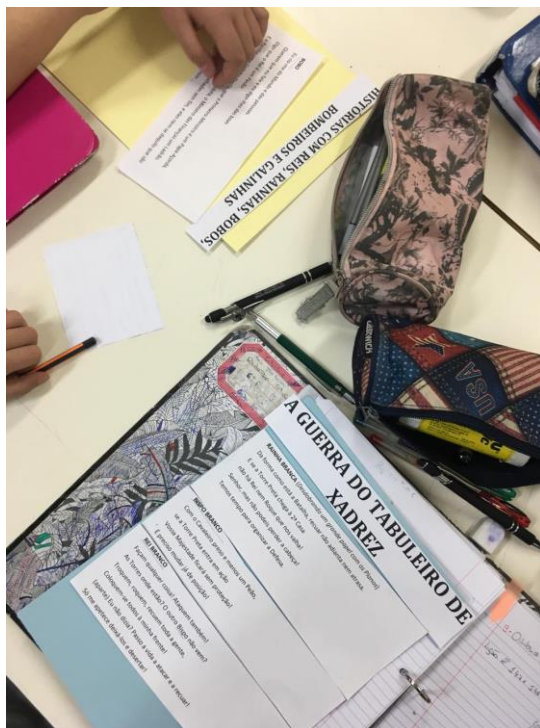
- O que anuncia
- Dia, Hora e Local
- Companhia de Teatro
- Atores
- Preço
- Patrocínios
- Informação complementar

- Registo da informação no quadro
- Distribuição de uma folha aos alunos para localizarem a informação no cartaz.
- Leitura do cartaz pelos alunos (como seria lido de forma a motivar as pessoas a ver o espetáculo)
 - Treino da leitura:
 - 2 alunos leem “Caixa de Palco apresenta”
 - Todos os alunos leem “Os piratas”
 - 3 alunos leem o dia e a hora
 - 2 alunos leem o local
 - 2 alunos leem o nome dos atores
 - 2 alunos leem o preço
 - Os alunos leem o cartaz

Se uma peça queremos fazer, um anúncio temos de ter!

- Criação de um cartaz pelos grupos.
- Sorteio das peças de teatro que serão publicitadas (“Perguntem aos vossos gatos e aos vossos cães...”, “Histórias com Reis, Rainhas, Bobos, Bombeiros e Galinhas e A Guerra do Tabuleiro de Xadrez” e “Os Piratas - teatro” de Manuel António Pina.)
- Distribuição de um guião instrucional para auxiliar o trabalho de grupo.
- Os grupos pesquisam no computador: uma imagem alusiva à peça de teatro; uma companhia de teatro; um local para a apresentação da peça de teatro.
- Planificação do cartaz numa folha de rascunho.
- Concretização do cartaz numa cartolina A3.
- Apresentação dos cartazes à turma.

Anexo E.1. – Ordenação dos textos, pelos alunos



Anexo E.2. Dramatizações



Anexo F- Unidade Didática *Desimaginar, descreir, desinventar e poetomusicar*

UNIDADE DIDÁTICA Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História de 2.º CEB		
PORTUGUÊS 2.º CEB 6.º ANO ANA LUÍSA COSTA E MARIA DO CARMO DUARTE		
Professora Supervisora: Maria Elisa Sousa	Duração: 3 aulas de 90 minutos Dias 30 de maio, 3 e 5 de junho	Professora Cooperante:
Desimaginar, descreir, desinventar e poetomusicar		
DOMÍNIOS Oralidade <i>Interação discursiva</i> - Responde a questões <i>Compreensão e expressão</i> - Exprime a sua opinião - Justifica a opinião - Faz deduções Leitura <i>Para o texto</i> - Identifica os elementos paratextuais presentes na capa <i>Compreensão do texto (texto poético)</i> - Antecipa o conteúdo a partir do título - Associa partes de frases para completar o sentido do texto - Identifica informação essencial - Localiza a informação no texto - Responde a questões sobre o texto - Identifica a presença de rimas - Identifica sons que se repetem - Associa estilos musicais aos versos do poema - Lê versos do poema consoante um estilo musical - Identifica palavras da mesma área lexical Escrita - Organiza informação - Regista informação - Escreve à maneira de Manuel António Pina	Textos Frases sobre o autor Manuel António Pina retiradas de: - O universo de Manuel António Pina em espetáculo infantil a estreirar em Coimbra https://www.tsf.pt/lusa/interior/o-universo-de-manuel-antonio-pina-em-espetaculo-infantil-a-estreirar-em-coimbra-8932191.html - Jornadas celebram 75 anos de Manuel António Pina e arrancam com "O Beco dos Gambozinhos" https://www.dn.pt/lusa/jornadas-celebram-75-anos-de-manuel-antonio-pina-e-arrancam-com-o-beco-dos-gambozinhos-10124987.html - Entrevista a Manuel António Pina http://visao.sapo.pt/actualidade/cultura/entrevista-a-manuel-antonio-pina-6922437theclideiwAR1xerqN3Qp5KPUpd1IQ_#?mecth_DZkh0YIGZZDHq3Yz2qhoXl8u0GzK0 Estilos musicais: - Rap: https://www.youtube.com/watch?v=vwqluzmr5nI - Fado: https://www.youtube.com/watch?v=stC880yz8Khg - Sertanejo: https://www.youtube.com/watch?v=ehcmSS8U9kvw - Samba: https://www.youtube.com/watch?v=VC3TKn3AC0I "O pássaro da Cabeça", de Manuel António Pina "O Inventário", de Manuel António Pina	Atividades - Exploração do título da UD - Jogo "O que sabemos sobre o autor?" - Exercício de escuta ativa: "O Universo do autor" - Formulação de hipóteses face aos elementos paratextuais dos dois livros - Escrita de um título comum aos dois livros - Preenchimento de um esquema de compreensão - Leitura do poema associada a um estilo musical - Ordenação dos versos do poema - Escrita de uma estrofe "à maneira de Manuel António Pina"
Materiais/recursos: Textos impressos; PowerPoint; Frases gravadas; Folhas de registo impressas; Guião de orientação para a leitura; Projetor; Computador; Cartolinas; Folhas de rascunho; telemóvel para gravar; Envelopes; Tiras com frases do Universo do autor; Tiras com versos do poema;		

3/6 /2019

Organização do espaço: A sala encontra-se dividida em 4 núcleos. Os alunos sentam-se nas mesas em grupos de 5.

Formação dos grupos: à entrada cada aluno recebe uma tira de cor. Em cada uma das mesas encontra-se uma cartolina de cor. Os alunos terão de se sentar na mesa correspondente a essa cor.

Rotina diária: Abertura do sumário por um aluno (10')

Coisas que não há que há (40')

- Leitura gravada do poema "Coisas que não há que há", in "O pássaro da cabeça" de Manuel António Pina (<https://www.youtube.com/watch?v=d4KuInNTF34>)

- Distribuição dos textos aos alunos (Anexo 3)

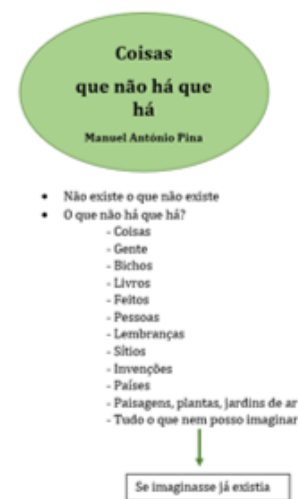
- Compreensão do texto

Questões-orientadoras da compreensão do texto:

- O que é que deixa o sujeito poético triste?
- Será óbvio que não existe o que não existe?
- O que é que não existe?
- Para vocês o que não existe?
- Que bichos já houve e já não há?
- E vocês têm algum livro por ler?
- O que serão pessoas tão boas ainda por nascer?
- O que é um feito desfeito? Já fizeram algum feito desfeito? E um feito por fazer?
- Qual é som que se repete? Que recurso estilístico está presente na repetição destes sons?
- O que é uma lembrança que não me lembro? Se não me lembro ainda é uma lembrança?
- O que são invenções que não invento? Se não invento continuam a ser invenções?
- O que significa gente de vidro e de vento? Que som se repete neste verso?
- O que é necessário fazer para uma coisa existir?

- Ao longo da compreensão será realizado um esquema-síntese no quadro, com as ideias dos alunos. Os alunos situam no texto a informação, que justifica as suas opiniões, lendo-a.

- Os alunos registam o esquema-síntese no caderno diário.



Para ~~poetomusical~~ vamos ouvir e experimentar (40')

Jogo de leitura: cada grupo terá de cantar um excerto do poema.

- Preparação para a leitura: os alunos ouvem alguns excertos dos estilos musicais (fado, rap, sertanejo e samba).
 - Os alunos associam cada uma das músicas escutadas a um estilo musical, com base nas etiquetas coladas no quadro.
 - Os alunos experimentam ler alguns versos com os estilos musicais
 - A professora orienta a tarefa: distribuição de um envelope com os excertos e o estilo musical.
 - Em grupo, os alunos preparam e treinam a apresentação dos versos cantados.
- Cada grupo apresenta o seu excerto cantado
- A professora grava as apresentações.
- Visualização das gravações.
- Diálogo professora-alunos:
 - Modo como leram
 - Aspetos a melhorar

5/6/2019

Organização do espaço: A sala encontra-se disposta em três filas como habitualmente

Rotina diária: Abertura do sumário por um aluno (10')

O “Não é” vamos ~~desinventar~~ e ordenar (40')

- Apresentação do poema “Não é”: projeção da capa da obra.
- Leitura do poema pela professora
- Compreensão do texto

- Distribuição de versos do poema, em tiras, aos alunos

- Os alunos, em grande grupo, ordenam o poema colando as tiras numa cartolina exposta no quadro, com base na leitura feita anteriormente

- Distribuição do poema aos alunos, pela professora (Anexo 4)

- Registo das ideias-chave do texto no quadro, com base nas questões-orientadoras:

- Que rei é este?
- Quais os elementos que caracterizam o seu reino?
- Esses elementos pertencem a que área lexical?
- Na realidade esses elementos possuem essas características?



- À medida que vai sendo feita a compreensão, os alunos situam no texto a informação que justifica a sua opinião e leem

- Os alunos registam as ideias-chave no caderno diário

A desimaginar é que se pode descrever (30')

(atividade de escrita "à Maneira de Manuel António Pina", em pares) (Anexo 5)

- Preparação para a escrita

Diálogo professora-alunos:

- Características do trono
- Características do Manto
- Características do ~~Centro~~

- Registo das ideias dos alunos no quadro

- Construção, em pares, de uma estrofe "À maneira de Manuel António Pina"

- Apresentação dos textos produzidos pelos alunos

Conclusão do Álbum dos autores (10')

- Preenchimento, em grande grupo, da folha sobre Manuel António Pina, para o "Álbum dos autores" e conclusão do mesmo

Anexo F.1.- Treino da leitura adequada aos estilos musicais

Coisas que não há que há

Uma coisa que me põe triste
é que não exista o que não existe.
(Se é que não existe, e isto é que existe)
Há tantas coisas bonitas que não há:
coisas que não há, gente que não há,
bichos que já houve e já não há
livros por ler, coisas por ver,
feitos desfeitos, outros feitos por fazer,
pessoas tão boas ainda por nascer,
e outras que morreram há tanto tempo!
Tantas lembranças de que não me lembro,
sítios que não sei, invenções que não invento,
gente de vidro e de vento, países por achar,
paisagens, plantas, jardins de ar,
tudo o que eu nem posso imaginar
porque se o imaginasse já existia
embora num sítio onde só eu ia...

FADO

RAP

SAMBA

SERTANEJO

Manuel António Pina, in *O pássaro da cabeça*

Anexo F.2.- “Escrita à maneira de Manuel António Pina”

Escrita à maneira de Manuel António Pina

Inventou então o meu Reino _____

Moro _____

O meu trono _____

Todo _____

O meu Manto _____

enfeitado _____

o meu Ceptro _____

Anexo G- Planificações da UD- *D. João V: o absolutismo, o luxo e a ostentação na arte*

Plano de Aula n.º 1

Disciplina: História e Geografia de Portugal Ano: 6.º Turma: C N.º de alunos: 21	
Duração: 45' Data: 10 de janeiro de 2018	
Escola: Escola Básica de Pedrouços Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte Professora Supervisora: Dr.ª Cristina Maia Professora Cooperante: _____	

Conteúdos Programáticos	Documentos curriculares
1º Domínio: Portugal do século XIII ao século XIX Subdomínio: O império português, o poder absoluto, a sociedade de ordens e a arte no século XVIII - As características do poder político no reinado de D. João V	1º Metas Objetivo: 2. Conhecer e compreender as características do poder político no tempo de D. João V Descritores: 2.1. Definir "monarquia absoluta"; 2.2. Referir a concentração de poderes de D. João V; 2.3. Comparar a concentração de poderes de um rei absoluto com a divisão de poderes existente no atual regime democrático; 2.4. Comparar o exercício do poder absoluto com a legitimidade do poder pelo voto na democracia atual; 2.5. Evidenciar o fausto da corte, como manifestações do poder absoluto. 2º Aprendizagens Essenciais: Reconhecer em D. João V um rei absoluto, ressaltando manifestações do seu poder (fausto da Corte).

RECURSOS	PERCURSO DE APRENDIZAGEM / ESTRATÉGIAS	TEMPO	AVALIAÇÃO
- Imagem alusiva a D. João V (Cf. Anexo 1)	(Organização do espaço: as mesas encontram-se organizadas em U) 1. Momento Inicial 1.1. Apresentação, por parte da professora, de uma imagem alusiva a D. João V, e levantamento de algumas questões-orientadoras: - Conseguem identificar esta figura histórica? - O que é a imagem vos sugere acerca desta figura histórica?	5'	Grelha de avaliação*

- Documento <i>Os poderes de D. João V</i>, (Cf. Anexo 2) - Excerto da <i>Democracia Portuguesa</i> (Cf. Anexo 3) - Tabela "A comparação entre a Monarquia Absoluta e a República Democrática" (cf. Anexo 4) - Imagem alusiva a um banquete na corte de D. João V (Cf. anexo 5)	Obs: através do momento inicial pretende-se levar os alunos a mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos e suscitar interesse para o que vai ser abordado 2. O poder político no tempo de D. João V 2.1. Leitura, por parte de um aluno voluntário, de um excerto do documento <i>Os poderes de D. João V</i>, e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - Como era caracterizado o poder político de D. João V? - Que facto justificava o direito do rei ao poder absoluto? - Quem tinha o poder de julgar as pessoas? - Que função tinham todas as pessoas, perante o rei? - O rei consultava algum órgão político para tomar decisões? 2.2. Leitura, por parte de um aluno voluntário, de um excerto de <i>A Democracia Portuguesa</i>, e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - Atualmente, qual é a lei suprema do país? - Como é organizado o poder político? - Quem é o chefe do Estado? - Como é eleito o Presidente da República? - Sabem quem é o atual Presidente da República? 2.3. Distribuição, pela professora da tabela de registo relativa à comparação entre a Monarquia Absoluta e a República Democrática, aos alunos. 2.4. Preenchimento, individual, por parte dos alunos, da informação em falta na tabela. 2.5. Correção, em grande grupo, e reformulação, por parte dos alunos, caso necessário. 2.6. Colagem da tabela de registo, no caderno diário. 3. O Fausto da Corte de D. João V	20' 10'	
---	--	-----------------------	--

- Áudio "As quatro estações de Vivaldi" disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-k_cYOp2Fwo - Documento A corte de D. João V (Cf. anexo 6) - Jogo de <i>Flashcards</i> criado e disponível em https://www.goconqr.com/pt-BR/p/16390246	3.1. Apresentação de uma imagem alusiva a um banquete na corte de D. João V com música de Antônio Vivaldi, de fundo, e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - Como estão vestidas as personalidades? - Que elementos sobressaem na imagem? - A que grupo social poderiam pertencer estas personalidades? - Por que motivo o banquete seria acompanhado de música? Obs: ao longo da exploração da imagem será feito o zoom da mesma para se poder explorar mais detalhadamente as personalidades e o ambiente do banquete da corte de D. João V 3.2. Leitura, por parte de um aluno voluntário, de um excerto do documento <i>A corte de D. João V</i>, e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - Por que motivo ficou espantada a Europa? - Que alterações sofreu a corte portuguesa? - Qual a origem da inspiração dessas alterações? 4. Atividade de Consolidação 4.1. Resposta, por parte dos alunos a <i>flashcards</i> (um aluno voluntário responde e os outros dizem se concordam ou não, antes de virar a carta) 5. Sumário da aula. 5.1. Levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - Conseguem identificar o tema central da aula? - Como governava D. João V? - Como era a corte de D. João V - Construção, em grande grupo, do sumário da aula (Possível sumário: <i>A monarquia absoluta e o fausto da corte de D. João V.</i>)	5' 5'	
--	--	---------------------	--

	5.2. Registo, por parte dos alunos, do sumário no caderno diário.		
--	---	--	--

Ribeiro, A. et al. (2013). *Metas Curriculares de História – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. ²Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. República Portuguesa.

Grelha de avaliação*

**Número dos alunos/ Nome	Saber			Saber-ser	Saber-estar
	Reconhece a concentração de poderes de D. João V	Identifica as diferenças entre a Monarquia Absoluta e a República Democrática	Reconhece o luxo e ostentação na corte de D. João V	Participação e Empenho	Respeito a tomada de vez
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

Média:

Anexos

Anexo 1 – Momento inicial



Fonte: <http://www.arqnet.pt/portal/portugal/temashistoria/joao5.html>

Anexo 2 – Documento "Os poderes de D. João V"

"O rei é, no seu reino, por direito divino e humano, senhor da vida e da morte dos homens, por isso, embora nada mais difícil e trabalhoso do que o estado real, também nada há mais glorioso e mais aceite junto de Deus. ¹

Rei absoluto, D. João V governou sempre sem o auxílio da *assembleia dos três estados* (as Cortes) e declarava com satisfação que nada devia e a ninguém receava.²

O rei é o único senhor e todos, em exceção de qualquer pessoa, são seus vassalos e dependentes das suas reais resoluções.³

Fontes: ¹Diogo Lopes Rebelo, *Do governo da república pelo rei*, 1496

²José-Augusto França, *Lisboa Pombalina e o Iluminismo*, Bertrand Editora, 1988.

³D. Luís da Cunha, *Carta ao futuro rei D. José I*, 1749

Anexo 3 – Documento “A Democracia portuguesa”

“A Constituição é a lei suprema do país. Consagra os direitos fundamentais dos cidadãos, os princípios essenciais por que se rege o Estado português e as grandes orientações políticas a que os seus órgãos devem obedecer, estabelecendo também as regras de organização do poder político.

Define a estrutura do Estado, ou seja, as funções dos quatro órgãos de soberania - Presidente da República, Assembleia da República, Governo e Tribunais.

O Presidente da República é o Chefe de Estado. A legitimidade democrática que lhe é conferida através da eleição direta pelos portugueses”

Fonte: <https://www.portugal.gov.pt/pt/lc21/portugal/democracia>

Anexo 4 – Comparação entre a Monarquia Absoluta e a República Democrática

Regime político	Monarquia Absoluta	República democrática
Lei fundamental	Leis elaboradas pelo Rei	
Organização dos poderes		Presidente da República; Governo (poder executivo) Assembleia da República (poder legislativo) Tribunais (poder judicial)
Acesso ao poder		

Tabela 1- Tabela de registo “Comparação entre monarquia Absoluta e República Democrática” (com alguns campos por preencher)

Regime político	Monarquia Absoluta	República democrática
Lei fundamental	Leis elaboradas pelo Rei	Constituição
Organização dos poderes	Rei : - poder executivo, - poder legislativo - poder judicial)	Presidente da República; Governo (poder executivo) Assembleia da República (poder legislativo) Tribunais (poder judicial)
Acesso ao poder	Hereditário Origem divina	Através do voto (eleições)

Tabela 2- Tabela de registo “Comparação entre monarquia Absoluta e República Democrática” (proposta de resolução)

Anexo 5 - O Banquete



Figura 1 - Imagem alusiva a um banquete na corte D. João V

Fonte: Henriques et al. (2017). História e Geografia de Portugal, p.14

Anexo 6 - Documento "A corte de D. João V"

"As embaixadas de D. João V a Viena, a Roma e a Paris espantaram a Europa pelo luxo dos seus coches e pelas joias e vestuário lucroso dos seus ministros.

Até os costumes da corte foram alterados, a ópera italiana, o teatro francês e a moda de Paris chegaram ao Reino."

Fonte: José-Augusto França, *Lisboa Pombalina e o Iluminismo*, Bertrand Editora, 1988

Plano de Aula n.º 2

Disciplina: História e Geografia de Portugal Ano: 6.º Turma: C, N.º de alunos: 21
Duração: 45' Data: 11 de janeiro de 2018
Escola: Escola Básica de Pedrouços Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte Professora Supervisora: Dr.ª Cristina Maia Professora Cooperante: [

Conteúdos Programáticos	Documentos Curriculares		
¹Domínio: Portugal do século XIII ao século XIX Subdomínio: O império português, o poder absoluto, a sociedade de ordens e a arte no século XVIII -As alterações na arte como formas exibição do luxo e ostentação do Rei D. João V.	¹Metas: Objetivos: 2. Conhecer e compreender as características do poder político no tempo de D. João V 4. Conhecer aspetos da arte no tempo de D. João V Descritores: 2.5. Evidenciar as grandes construções como manifestações do poder absoluto. 4.1 Identificar as principais características da arte Barroca 4.2. Identificar alguns exemplos de arte Barroca em Portugal, especialmente ao nível do património edificado. ²Aprendizagens Essenciais: Reconhecer em D. João V um rei absoluto, ressaltando manifestações do seu poder (construções monumentais);		
RECURSOS	PERCURSO DE APRENDIZAGEM / ESTRATÉGIAS		TEMPO
- Imagem do Convento de Mafra (Cf. anexo 1)	1. Momento Inicial 1.1. Apresentação, por parte da professora, de uma imagem do Convento de Mafra, e levantamento de questões- orientadoras: - Conhecem este monumento? - O que é que a imagem vos mostra acerca deste monumento? 2. A arte barroca no reinado de D. João V		5'
			Grelha de avaliação*

- Vídeo "Real convento de Mafra" disponível em https://msev.escolavirtual.pt/playteacher/resource/227462/L?se=1834&seType= - Excerto do vídeo "Visita guiada à Igreja de S. Francisco no Porto", (13'44- 17,1) disponível em https://www.youtube.com/watch?v=2JwR2XmVid8 - Imagem do interior do Convento de Santa Clara, Porto (Cf. anexo 2) - Imagem da igreja do Convento de Madre de Deus, Lisboa (Cf. anexo 3);	2.1. Visualização do vídeo "Real Convento de Mafra", e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - Qual foi a obra mais imponente que D. João V mandou construir? - Qual foi o motivo da sua construção, segundo a lenda? - Como eram vigiados os trabalhadores? Porque seria? - O que existe nas torres sineiras do Convento? - Quem visitava, frequentemente, este Convento? 2.2. Visualização de um excerto do vídeo "Visita guiada à Igreja de S. Francisco no Porto", e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - Conhecem esta igreja? (os alunos que conhecem podem indicar as principais características) - Quando surgiu arte barroca? - O que era a talha dourada? - Como eram as formas dos objetos decorados? 2.3. Apresentação, por parte da professora, de uma imagem do interior da Igreja de Santa Clara, Porto, e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras: - Conseguem identificar esta igreja, pela imagem do seu interior? - Identificam alguns elementos semelhantes ao que existem na igreja de S. Francisco? - Como é a forma dos elementos decorados a talha dourada? - Que movimentos vos fazem lembrar estas formas? Obs: ao logo da exploração da imagem será feito zoom da mesma, para que os alunos possam identificar o exagero das formas (linhas curvas e contracurvas) 2.4. Apresentação, por parte da professora, de uma imagem Igreja do Convento de Madre de Deus, Lisboa, e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras: - Nesta imagem, conseguem identificar elementos semelhantes aos das imagens anteriores? Quais? - Que elementos vos chamam a atenção nas paredes? Obs: ao logo da exploração da imagem será feito zoom da mesma, para que os alunos possam identificar a presença de talha dourada e de painéis de azulejos nas paredes.	30'	
--	---	------------	--

- Painel de azulejos do século XVII do Varandim da capela-oratório, Óbidos (Cf. anexo 4) - Atividade de registo (Cf. anexo 5) - Quizz construído e disponível em https://www.goconqr.com/pt-BR/p/16394598	2.5. apresentação, por parte da professora de um painel de azulejos do século XVII do Varandim da capela-oratório, Óbidos, e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras: - Que elementos característicos do barroco encontram nesta imagem? - Que elementos decorativos são exibidos no painel de azulejos? - Que forma têm estes elementos decorativos? Obs: ao logo da exploração da imagem será feito zoom da mesma, para que os alunos possam identificar as formas das figuras do painel de azulejos. 2.6. Distribuição por parte da professora, de tarefa de registo- síntese de informação da aula, e preenchimento individual, pelos alunos. 2.7. Discussão e correção, do respetivo registo, em grande grupo. 3. Atividade de Consolidação 3.1. Apresentação, pela professora, de um Quizz alusivo ao conteúdo abordado na aula (um aluno voluntário responde, os colegas dizem se concordam e é selecionada a opção. No final do Quizz é apresentada a percentagem de respostas certas e quais as respostas erradas e a sua solução.) 4. Sumário da aula. 4.1. Levantamento de um conjunto de questões orientadoras, por parte da professora: - Conseguem identificar o tema central da aula? - Que estilo artístico caracterizou o reinado de D. João V 4.2. Construção, em grande grupo, do sumário da aula (Possível sumário: <i>A arquitetura e a arte no reinado de D. João V</i>) 4.3. Registo, por parte dos alunos, do sumário no caderno diário.	5' 5'	
---	--	---------------------	--

Ribeiro, A. et al. (2013). *Metas Curriculares de História – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. ² Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. República Portuguesa.

Grelha de avaliação*

**Número dos alunos/ Nome	Saber		Saber-ser	Saber-estar
	Identifica exemplos de arquitetura barroca no reinado de D. João V	Identifica as principais características da arte barroca em Portugal	Participação e Empenho	Respeito a tomada de vez
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				

Anexos

Anexo 1- Momento inicial



Figura 1. Imagem do Convento de Mafra

Fonte:

[https://www.google.com/search?q=convento+de+mafra&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=JUp7iZsdikdOmM%252CAAAAAA
AAAAABAM%252C_&usg=K_B7P7VSQ0u4JN8Jgaw6ll-
tPvXu4%3D&sa=X&ved=2ahUKEwj5vL7Jy9_fAhWp3OAKHT_IBCEQuqIBMA56BAgGEAY&biw=1366&bih=657#imgrc=pzEl
Dr73VORpLM](https://www.google.com/search?q=convento+de+mafra&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=JUp7iZsdikdOmM%252CAAAAAA
AAAAABAM%252C_&usg=K_B7P7VSQ0u4JN8Jgaw6ll-
tPvXu4%3D&sa=X&ved=2ahUKEwj5vL7Jy9_fAhWp3OAKHT_IBCEQuqIBMA56BAgGEAY&biw=1366&bih=657#imgrc=pzEl
Dr73VORpLM)

Fonte: Memorial do Convento (2000) (32ed). José Saramago. Lisboa. Editorial Caminho

Anexo 2 – Interior da igreja de Santa Clara no Porto



Figura 2. Imagem interior da igreja de Santa Clara no Porto

Fonte: Henriques et al. (2017). História e Geografia de Portugal, p. 19

Anexo 3 – Igreja do Convento de Madre de Deus, Lisboa



Figura3 – Interior da igreja do Convento de Madre de Deus, Lisboa

Fontes: <https://www.timeout.pt/lisboa/pt/atraccoes/igrejas-em-lisboa-que-tem-mesmo-de-visitar>

Anexo 4 – Painel de azulejos do século XVII do Varandim da capela-oratório, Óbidos



Figura 4 – Painel de azulejos do século XVII do Varandim da capela-oratório, Óbidos

Fonte: Henriques et al. (2017). História e Geografia de Portugal, p. 1

Anexo 5– Atividade de registo de aula.

1. Preenche as lacunas com as palavras adequadas, abaixo indicadas:

O reinado de D. João V ficou caracterizado como um reinado de _____ e ostentação em vários aspetos, nomeadamente a arte. Construíram-se novos edifícios, tais como o Convento de _____. Surgiu um novo estilo artístico denominado de _____, caracterizado por uma decoração exuberante e luxuosa, marcada por elementos decorativos como a _____, os painéis de _____ e a mármore. Para além disso havia um exagero das formas pelo uso das linhas _____ e contracurvas.

curvas	azulejo	Mafra
luxo	barroco	talha dourada

Anexo G.1. Momento de consolidação- algumas questões do Quizz

D. João V e o barroco

Questão 1 de 5



A arte barroca, na arquitetura, é essencialmente caracterizada por:

Selecione uma das seguintes:

Próximo

D. João V e o barroco

Questão 2 de 5

Segundo a lenda D. João V mandou construir a igreja de S. Francisco no Porto, se tivesse um filho.

Selecione uma das opções:

Anterior

Próximo

Anexo H- Planificação da 1ª aula da UD: *A caminho da República: Porquê? Como? Quando?*

Aula n.º 1 da UD

Disciplina: História e Geografia de Portugal Ano: 6.º Turma: 1.º N.º de alunos: 21
Duração: 45' Data: 26 de março de 2019
Escola: Escola Básica de Pedrouços Professora Estagiária: Maria do Carmo Duarte Professora Supervisora: Dr.ª Cristina Maia Professora Cooperante: 1

Conteúdos Programáticos	Documentos curriculares		
1º Domínio: Portugal do século XX Subdomínio: Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926 - O descontentamento da população e o regicídio de 1908	1º Metas Objetivos: 1. Conhecer e compreender as razões da queda da monarquia constitucional Descritores: 1.1. Indicar os motivos do crescente descrédito da instituição monárquica; 1.2. Relacionar os interesses das potências industriais europeias em África com a Conferência de Berlim e com o projeto português do Mapa Cor-de-Rosa; 1.3. Relacionar o projeto Mapa Cor-de-Rosa com o Ultimato Inglês; 1.4. Relacionar a humilhação sentida pelo povo português face à cedência ao Ultimato Inglês com o aumento dos apoiantes da causa republicana; 1.5. Referir o regicídio de 1908 como fator para a queda da monarquia; 2º Aprendizagens Essenciais: explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu ao regicídio de 1908		
RECURSOS	PERCURSO DE APRENDIZAGEM / ESTRATÉGIAS	TEMPO	AVALIAÇÃO
- Momento inicial (Cf. Anexo 1)	(Espaço organizado de modo habitual) (Abertura da lição, pela professora) 1. Momento Inicial 1.1. Apresentação, por parte da professora, de uma imagem alusiva ao regicídio de 1908, e levantamento de algumas questões-orientadoras: - O que está a acontecer? - É alguma tragédia? Porquê? - É algo que acontece atualmente?	5'	Grelha de observação direta*

- Documento <i>D. Carlos um rei dispendioso e a crise</i> (Cf. Anexo 2) - Esquema de registo de informação que irá ser preenchido ao longo do tratamento dos documentos (Cf. anexo 3) - Vídeo <i>O Ultimato Inglês</i>, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=j21IBHXKMFg (18"-1.05") - Documento <i>A revolta de 31 de janeiro de 1891 no Porto</i> (Cf. anexo 4)	- Como estão vestidas as pessoas? - O que é que terá originado esta situação? (Obs: os alunos são convidados a descobrir ao longo da aula) 2. A vida luxuosa do rei e o descontentamento da população 2.1. Leitura, por parte de um aluno voluntário do documento <i>D. Carlos um rei dispendioso e a crise</i>, e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - Quais as atividades praticadas pelo rei? - Por que era um rei ausente? - Porque não era apreciado em Portugal? - Como se encontrava a economia de Portugal? - E a nível social como se encontrava a população? (Obs: ao longo da aula, após o tratamento da informação será preenchido, por partes, um esquema de registo; para a aluna R. será dado um esquema com as palavras em falta) 2.2. Visualização do vídeo <i>O ultimato Inglês</i>, e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - Em que consistiu a conferência de Berlim? - Qual o nome do mapa apresentado por Portugal para defender os seus interesses? - Quem não concordou com o mapa cor-de-rosa? - Quais eram as exigências do Ultimato Inglês? - O que fez Portugal perante o Ultimato? - Como foi encerrada, pelos portugueses, a cedência dos territórios de África? 2.3. Construção, em grande grupo, do conceito de Ultimato. 2.4. Registo, por parte dos alunos, do respetivo conceito no dicionário histórico. 2.5. Leitura, por parte de um aluno voluntário, do documento <i>A revolta de 31 de janeiro de 1891 no Porto</i> e, levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - O que aconteceu a 31 de janeiro de 1891, no Porto?	20'	
--	---	-----	--

- Documento <i>O regicídio</i> (Cf. Anexo 5) - Documento <i>O testemunho de D. Manuel II</i> (Cf. Anexo 6) - Roleta virtual disponível em: https://www.classrooms.net/random-name-picker/55_bR9eZm	- Contra que regime político se deu esta revolta? - Que forma de governo pretendiam instalar? Conseguiram? - O que aconteceu aos vencidos? 3. O regicídio 3.1. Apresentação do documento <i>O regicídio</i>, e do documento <i>O testemunho de D. Manuel II</i>, e levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora: - Que acontecimento visualizam na imagem? - Quem terá preparado tal assassinato? - Quem morreu? - Quem sobreviveu? 3.4. Construção, em grande grupo, do conceito de regicídio. 3.5. Registo, por parte dos alunos, do respetivo conceito, no dicionário histórico. 4. Atividade de Consolidação 4.1. Resposta, por parte dos alunos, aos conceitos da roleta virtual (um aluno responde e os outros dizem se concordam ou não, e podem acrescentar informação). 5. Sumário da aula. 5.1. Levantamento de um conjunto de questões-orientadoras, por parte da professora, para construção, em grande grupo, do sumário da aula: - Qual foi o tema central da aula? - Como se encontrava a população? - O que aconteceu à família Real? (Possível sumário: <i>O descontentamento da população e o regicídio de 1908</i>) 5.2. Registo, por parte dos alunos, do sumário no caderno diário.	10' 5' 5'	
--	--	--------------------------------	--

¹ Ribeiro, A. et al. (2013). *Metas Curriculares de História – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. ² Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. República Portuguesa.

Anexos

Anexo 1- Momento inicial



Fonte: <http://histgeo6.blogspot.com/2010/02/1-de-fevereiro-de-1908-o-regicidio.html> (adaptação do balão de fala)

Anexo 2 – Documento “D. Carlos um rei dispendioso e a crise”

“De uma pontaria terrível faz da caça o seu hobby preferido. Despende largas temporadas em Sintra, Cascais, Mafra e vila Viçosa. [...]”

Fascinado por carros, tem nas garagens seis Peugeots, a sua marca favorita. Frequenta provas desportivas e touradas, [...]. Apesar das suas qualidades D. Carlos acaba por ser mais apreciado no estrangeiro do que em Portugal.¹”

“As consequências desses costumes...Uma dívida pública de 800 000 000 \$000 réis [...] Impostos que têm sempre aumentado, de 1852 para cá e, por outro lado, o país sem instrução, nem exército, nem defesa das costas e fronteiras, nem marinha, nem auxílio aos operários [...] Nós não temos nada!²”

Fonte: ¹J. Vieira, Portugal- século XX, Temas e Debates, 2010.

²Oliveira Marques, A. H., Obras de Afonso Costa, Discursos Parlamentares: 1900-1910, Europa-América, 1973

Anexo 3 – Esquema de registo de informação

Os motivos que conduziram ao regicídio de 1908



Rei	Berlim	estrangeiro	Cor-de-Rosa	31 de janeiro
Regicídio		Inglaterra	inglês	população

*o esquema com palavras para completar será apenas fornecido à aluna R. Os outros alunos não terão as palavras para auxiliar o completamento do respetivo esquema.

Anexo 4 – Documento “A revolta do 31 de janeiro de 1891 no Porto”

“ A revolta da guarnição militar do Porto, na madrugada de 31 de janeiro de 1891, é um marco decisivo da luta contra a monarquia. A revolta fora intensamente preparada. Nas ruas, e nos jornais, conspirava-se abertamente. E esperava-se que o movimento contasse com o apoio de todas as unidades militares com sede no Porto[...]

E assim, na madrugada de 31 de janeiro, o Batalhão de Caçadores n.º 9 saiu do seu quartel para ocupar posições no campo de Santo Ovídeo. Ali se lhe juntaram depois o regimento da Infantaria n.º 10 e forças da Guarda Fiscal, a pé e a cavalo.

Foi diante destas forças e de populares que tinham entretanto acorrido, que Alves da Veiga, nos Paços do Concelho, proclamou a República e anunciou o Governo Provisório [...] Mas a guarda Municipal, [...] fiel ao Governo, tomara posições no alto da Rua de Santo António [...]e desencadeou o tiroteio, os revoltosos foram forçados a retirar e a revolta foi derrotada em poucas horas. E a prisão e o exílio foram a recompensa dos vencidos.”

Fonte: Portugal -Informação, edição especial de outubro de 1976, SECS (Secretaria de Estado da Comunicação Social)

Anexo 5 – Documento “O regicídio”



Fonte: <http://histgeo6.blogspot.com/2010/02/1-de-fevereiro-de-1908-o-regicidio.html>

Anexo 6 – Documento “O Testemunho de D. Manuel II”

Documento: O testemunho de D. Manuel

“ [...] um outro homem desfechou uns poucos de tiros à queima roupa sobre o meu pobre pai [...] que o matou instantaneamente. [...] a minha adorada e heroica mãe [...] com um ramo de flores na mão gritando [...] *infames, infames*. [...] Olhei para o meu queridíssimo irmão, vi-o caído no chão [...] Eu [...] fui ferido num braço por uma bala.”

Fonte: Diário de D. Manuel e estudo sobre o Regicídio, Miguel Sanches de Boeris, *Edições Alfa*, 1980.



Grelha de observação direta *

**Número dos alunos/ Nome	Saber-fazer		Saber-ser	
	Identifica os antecedentes que conduziram ao regicídio de 1908	Interpreta a informação contida em documentos escritos, audiovisuais e imagens	Participação e Empenho	Respeito a tomada de vez
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				

OBS:

Avaliação dos parâmetros saber: Alcançado / Não alcançado

Avaliação dos parâmetros saber-ser: Insuficiente / Suficiente/ Bom / Muito Bom,

** Optou-se pelos números dos alunos para preservar a identidade dos mesmos.

Anexo H.1. Conceito de Ultimato, criado pelos alunos para incluir no dicionário histórico

Ultimato - ordem apresentada por Napoleão Bonaparte aos países europeus para fecharem os seus portos ao comércio inglês

Dicionário
HISTÓRICO

Anexo I - Unidade Didática *Uma árvore, um amigo... nasce, cresce, floresce, ajuda-me e não me deixa sozinho*

UNIDADE DIDÁTICA		
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB		
PORTUGUÊS + ESTUDO DO MEIO + EXPRESSÕES 1.º CEB 2.º ANO		
MARIA DO CARMO DUARTE		
<i>Professoras Supervisoras:</i> Maria Elisa Sousa Cristina Maia Susana Sá	<i>Duração: 2 manhãs</i> Dias 21 e 22 de maio	<i>Professora Cooperante:</i> [REDACTED]
Uma árvore, um amigo... nasce, cresce, floresce, ajuda-me e não me deixa sozinho		
ÁREAS E DOMÍNIOS		
PORTUGUÊS DOMÍNIOS E CONTEÚDO Oralidade <i>Interação discursiva</i> - Responder a questões acerca do que ouviu <i>Compreensão e expressão</i> - Expressar a sua opinião, justificando - Mobilizar os conhecimentos prévios - Apropriar-se de novos vocábulos - Realizar inferências - Formular hipóteses Leitura <i>Paratexto</i> - Identificar os elementos paratextuais, (autor e título da obra) <i>Compreensão do texto</i> - Localizar a informação no texto - Responder a questões sobre o texto - Ler, expressivamente, um texto após preparação - Cantar após preparação Escrita - Organizar informação num cartão de identificação - Completar informação num esquema semipreenchido	ESTUDO DO MEIO CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS Bloco 3- À descoberta do meio natural 1. Os seres vivos do seu ambiente As características das plantas e o seus múltiplos usos - Observar e identificar algumas plantas mais comuns existentes no ambiente próximo: - <u>plantas</u> espontâneas; - <u>plantas</u> cultivadas; - Reconhecer diferentes ambientes onde vivem as plantas - Reconhecer os diferentes usos das plantas - Conhecer partes constitutivas das plantas Cuidados a ter com a floresta - Reconhecer as causas e medidas de prevenção dos incêndios florestais - Reconhecer atitudes a ter para a preservação da floresta	EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS Bloco 1- Jogos de exploração Voz - Cantar canções - Cantar em diferentes variantes (muito alto, baixinho...) Corpo - Acompanhar canções com gestos

TEXTOS, ATIVIDADES E RECURSOS

Textos | Fontes

- "Poema das árvores" de António Gedeão
- Canção "Uma árvore, um amigo" de Carlos Paião
- Imagens de árvores de fruto
- Imagens da floresta portuguesa, disponíveis em:
<https://jornaldoalgarve.pt/monchique-acolhe-debate-sobre-novos-desafios-para-a-floresta/> ;
<https://www.sulinformacao.pt/2015/10/incendio-em-monchique-foi-dominado-durante-noite/>;
<http://bombeirosviseu.blogspot.com/2005/12/floresta-que-nossa.html>
- Excerto de "Público, 2019", Floresta em perigo, disponível em
<https://acervo.publico.pt/floresta-em-perigo/floresta>
- Vídeo "Minuto Verde" - Quercus, disponível em
<http://ensina.rtp.pt/artigo/prevenir-incendios-florestais/>
- Excerto do vídeo "Usos múltiplos da Floresta", disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=0b2ZWp201-Q>
- Imagens sobre a reflorestação e limpeza da floresta disponíveis em:
<https://www.sulinformacao.pt/2019/05/350-criancas-de-escolas-do-algarve-plantaram-arvores-para-o-futuro-em-monchique/>;
<https://jra.abae.pt/plataforma/fotografia/limpeza-do-monte-de-santa-luzia-viseu/lixo-5/>
- Áudio "Uma árvore, um amigo", disponível em
<https://www.youtube.com/watch?v=iTpL-dTTuxQ>

Atividades

- Formulação de hipóteses com base no título da UD
- Preenchimento de uma cartolina com informação do autor
- Preenchimento de um esquema de compreensão
- Leitura expressiva do poema
- Preenchimento de um cartão de identificação de uma árvore
- Exploração oral de imagens/vídeos/fontes
- Construção do conceito de floresta
- Preenchimento de um registo-síntese
- Realização de um jogo virtual
- Formulação de hipóteses com base no título da canção
- Aprendizagem de uma canção com associação de gestos

Materiais/recursos:

- Textos impressos
- PowerPoint
- Projetor
- Computador
- Colunas
- Cartolina com informação bibliográfica sobre o autor
- Esquema de compreensão do texto
- Envelopes com estrofes do poema
- Imagens de árvores impressas
- Cartão de identificação da árvore
- Mural em cartolina
- Telemóvel para gravar
- Colas
- Tabela de registo-síntese
- Jogo virtual- *flashcards*
- Ppt de suporte à aula

PERCURSO DA UNIDADE DIDÁTICA

21/5/2019

9h- 10h

(Organização do espaço: sala organizada em U com mesas centrais)

Rotina de entrada diária

Um título que nos vai acompanhar...

Projeção do título da Unidade Didática: Uma árvore, um amigo... nasce, cresce, floresce, ajuda-me e não me deixa sozinho

Discussão em grande grupo:

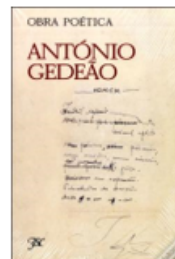
- Identificação das palavras que constituem o título
- Significado das palavras
- Assunto a ser abordado

Um livro, um autor ...

Apresentação do livro: projeção da capa do livro

Discussão em grande grupo:

- Identificação do autor
- Significado de obra poética



Apresentação do autor: apresentação de uma cartolina com a fotografia do autor e os aspetos a preencher (quando nasceu; quando faleceu; obras que escreveu; prémios que recebeu). Numa mesa estarão dispostas as informações relativas ao autor. Um aluno voluntário desloca-se até à mesa e coloca a informação no respetivo lugar. Os colegas dizem se concordam ou não, justificando (e assim sucessivamente)

Vamos conhecer e compreender um poema...

Audição do poema (com visualização), pelos alunos, do “Poema das árvores” de António Gedeão, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GWzqdyEgbP4>

- Distribuição, pela professora, dos textos aos alunos (Cf. Anexo 1)

Compreensão do texto

- Quem?
- Como vivem durante toda a vida?
- O que não fazem?
- O que fazem?
- Como morrem?
- Imaginam-se a viver sós, como as árvores?
- Em que meios ambientes vivem as árvores?
- Consideram que as árvores são importantes na nossa vida? Porquê?
- Como gostariam de ser tratados, se fossem árvores?

(Ao longo da compreensão do texto, os alunos, situam no texto, lendo as informações que justificam as suas opções)

Distribuição, pela professora, de um esquema de compreensão do texto semipreenchido, aos alunos

- Os alunos completam o esquema de compreensão e colam no caderno diário

10h30-12h

Para saber o que vamos ler, temos de descobrir e, por isso, o envelope vamos abrir!

Preparação da leitura: (a professora orienta a tarefa e explica aos alunos. Os alunos experimentam ler)

- Distribuição, pela professora, de envelopes com estrofes do texto, aos alunos:
- Em pares, os grupos treinam a leitura da sua estrofe



- Os alunos indicam a ordem da leitura dos pares, segundo a ordem do texto
- Treino da leitura em pares, seguindo a ordem do texto

Leitura do texto, pelos alunos e gravação

Audição da gravação da leitura e diálogo professora-alunos:

- Como leram
- Aspectos a melhorar

(nova leitura, caso necessário)

Quem sou eu?

Distribuição, pela professora, de imagens de árvores de fruto aos alunos (uma imagem por par); (Cf. Anexo 2)

Explicação, pela professora, das tarefas a desenvolver

- Distribuição, pela professora, de um cartão de identificação da árvore
- Em pares, os alunos completam a informação do cartão de identificação

Apresentação, pelos pares, do cartão de identificação da árvore

Discussão, em grande grupo, e reformulação dos registos, caso necessário

- Colagem, pelos pares, dos respetivos cartões de identificação no Mural “Quem sou eu?”

Discussão, em grande grupo:

- Que outras árvores conhecem na vossa região?
- Como nascem (são plantadas pelo Homem ou nascem espontaneamente)?
- Ambientes onde vivem

Cartão de identificação

Nome: _____

Fruto que dá: _____

Forma das folhas: _____

Ambiente em que vive: _____

- Contributos para o ser humano

22/5/2019

9h- 10h

(Organização do espaço: sala organizada em U com mesas centrais)

Rotina de entrada diária

O que vamos descobrir na aula?

Projeção de duas imagens sobre a floresta (uma antes da floresta ardida e outra depois da floresta ardida- (Cf. Anexo 3)), e levantamento, por parte da professora, de algumas questões- orientadoras:

- O que veem nas imagens?
- O que está a acontecer?
- Serão o mesmo local?
- Qual a imagem que preferes?
- Qual será o tema da aula de hoje?

A floresta: O que é? Como fica destruída? O que nos dá? Como a podemos preservar?

Projeção do documento “A floresta” e do documento “A mancha Florestal” (Cf. Anexo 4 e 5)

Leitura, pela professora, do documento, e levantamento, pela professora, de algumas questões-orientadoras:

- A floresta ocupa muito ou pouco espaço? (os alunos justificam, tendo em conta os conhecimentos prévios da noção de um terço e com base na imagem apresentada)

- Consideram que a floresta é fonte de saúde? Porquê?

Construção, em grande grupo, do conceito de floresta

Registo, pelos alunos, do conceito no caderno diário

Visualização de um pequeno vídeo “Minuto Verde” – Quercus, disponível em <http://ensina.rtp.pt/artigo/prevenir-incendios-florestais/>, e levantamento, pela professora, de algumas questões-orientadoras:

- Quais as principais causas dos incêndios?
- Quais os exemplos de descuidos humanos, referidos no vídeo?
- Quais as formas de evitar os incêndios?
- Em que alturas do ano há maior risco de incêndio?

Projeção de uma tabela de registo-síntese sobre a informação abordada

Preenchimento, em grande grupo, da tabela de registo-síntese (Cf. Anexo 6)

Distribuição, pela professora, de uma tabela de registo-síntese

Completamento da tabela, pelos alunos, e colagem no caderno diário

Visualização de um excerto do vídeo “Usos múltiplos da Floresta”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0b2ZWp201-Q> (0’15-1’35), e levantamento, pela professora, de algumas questões orientadoras:

- A floresta portuguesa dá emprego a muitas ou poucas pessoas?
- Quais são os exemplos dos usos da floresta?

Registo, no quadro as ideias dos alunos com base na informação que ouviram/visualizaram (A professora escreve como título “Os vários usos da floresta” e vai registando as ideias dos alunos)

Registo, pelos alunos, no caderno diário

Projeção de duas imagens sobre formas de preservação e limpeza da floresta (Cf. Anexo 7) e, levantamento de algumas questões-orientadoras, por parte da professora:

- O que estão as crianças a fazer?
- Por que motivo estarão a plantar árvores?
- E vocês, já alguma vez plantaram alguma árvore com a vossa família?
- Ainda se recordam quando foi o dia mundial da árvore?
- Por que motivo estarão a limpar a floresta?
- E vocês têm sempre o cuidado de não deixar lixo na floresta, quando vão passear?

Vamos recordar e consolidar ...

Realização de um jogo de flashcards, disponível em: <https://www.goconqr.com/pt-BR/p/18165651> (um aluno voluntário diz a resposta, os outros dizem se concordam ou não, podendo completar a informação e só depois é que é virada a carta com a resposta)

10h30-12h

Uma árvore, um amigo

Projeção do título “Uma árvore, um amigo”

Formulação de hipóteses para o conteúdo a ser abordado:

- Porque é que uma árvore é um amigo?
- Qual poderá ser o assunto a ser abordado?

- Registo, pela professora, das ideias dos alunos no quadro

Audição da canção “Uma árvore, um amigo” de Carlos Paião (sem visualização do vídeo), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iTpL-dTTuxQ>

Confronto com as hipóteses formuladas

Distribuição, pela professora, dos textos aos alunos (Cf. Anexo 8)

Cantando, fazemos uma f(lor)esta!

Preparação da aprendizagem da canção: (a professora orienta a tarefa e explica aos alunos)

- Leitura, pela professora, do poema, verso a verso:

- Os alunos identificam palavras desconhecidas

- Nova audição da canção e realização, pela professora, de gestos (os alunos sublinham no texto a palavra que corresponde ao gesto que terão de fazer posteriormente) (Cf. Anexo 9)

- Ensaio da canção por estrofes

- Nova audição e os alunos cantam em simultâneo com a canção, para apropriação da letra e da melodia, realizando os gestos

- Treino da canção, em grande grupo

Os alunos cantam a canção (com suporte da letra projetada)

*Estratégia de recurso:

- Introdução de variantes: os alunos cantam muito baixinho, muito alto, só as meninas, só os meninos, só quem tiver cabelos castanhos, só quem tiver uma peça de roupa azul (p.ex.)

Discussão em grande grupo

- Aspectos que mais gostaram
- Aspectos que poderiam melhorar

Anexos:

Anexo 1- Poema das árvores, de António Gedeão

Poema das árvores

As árvores crescem sós. E a sós florescem.

Começam por ser nada. Pouco a pouco
se levantam do chão, se alteiam palmo a palmo.

Crescendo deitam ramos, e os ramos outros ramos,
e deles nascem folhas, e as folhas multiplicam-se.

Depois, por entre as folhas, vão-se esboçando as flores,
e então crescem as flores, e as flores produzem frutos,
e os frutos dão sementes,
e as sementes preparam novas árvores.

E tudo sempre a sós, a sós consigo mesmas.
Sem verem, sem ouvirem, sem falarem.
Sós.
De dia e de noite.
Sempre sós.

Os animais são outra coisa.
Contactam-se, penetram-se, trespassam-se,
fazem amor e ódio, e vão à vida

como se nada fosse.

As árvores, não.
Solitárias, as árvores,
exauram terra e sol silenciosamente.
Não pensam, não suspiram, não se queixam.
Estendem os braços como se implorassem;
com o vento soltam ais como se suspirassem;
e gemem, mas a queixa não é sua.

Sós, sempre só.
Nas planícies, nos montes, nas florestas,
A crescer e a florir sem consciência.

Virtude vegetal viver a sós
E. entretanto dar flores.

António Gedeão, *Obra Poética*, 2001

Anexo 2- Imagens de árvores para exploração e preenchimento do cartão de identificação da árvore



Imagens 1 a 10 disponíveis em: <https://naterradosplatanos.blogs.sapo.pt/26936.html>;
<https://oamarense.pt/amar-citrus-promove-esclarecimento-sobre-tratamento-dos-citrinos-e-outras-arvores-de-fruto/>;
<https://www.apasfloresta.pt/comunicacao/noticias/aviso-apanha-da-pinha>; <https://www.planfor.pt/comprar.pereira-conferencia,0115.P0>;
<https://www.agriportugal.com/curso-de-poda-da-videira-em-elvas/>; <http://www.florestar.net/cerejeira/cerejeira.html>;
<https://www.agrozapp.pt/noticias/Imprensa+nacional/a-bolota-valorizaco-da-floresta-e-alimento-completo>;

Anexo 3- Imagens da floresta portuguesa



Imagem 11- Floresta não ardida

Fonte: <https://jornaldoalgarve.pt/monchique-acolhe-debate-sobre-novos-desafios-para-a-floresta/>



Imagem 12- Floresta ardida

Fonte: <https://www.sulinformacao.pt/2015/10/incendio-em-monchique-foi-dominado-durante-noite/>

Anexo 4 – Documento “A floresta”

“A floresta [...] ocupa mais de um terço do território de Portugal. [...] A floresta [...] limpa os ares.

Fonte: “Público, 2019”, Floresta em perigo, disponível em <https://acervo.publico.pt/floresta-em-perigo/floresta> (excerto, com supressões)

Anexo 5 – Documento “A mancha florestal”



Imagem 13- "Mancha florestal"

Fonte: <http://bombeirosviseu.blogspot.com/2005/12/floresta-que-nossa.html>

Anexo 6- Tabela de registo-síntese

A floresta portuguesa			
Causas dos incêndios	Exemplos de descuidos humanos	Formas de evitar os incêndios	Alturas do ano em que há maior risco de incêndio

Anexo 7 – A reflorestação e a limpeza da floresta



Imagem 14- Reflorestação

Fonte: <https://www.sulinformacao.pt/2019/05/350-criancas-de-escolas-do-algarve-plantaram-arvores-para-o-futuro-em-monchique/>



Imagem 15- A limpeza das florestas

Fonte: <https://ira.abae.pt/plataforma/fotografia/limpeza-do-monte-de-santa-luzia-viseu/lixo-5/>

Anexo 9 - Canção e gestos

Uma árvore, um amigo (junção das mãos e abrir; cruzar os braços no peito)
que devemos bem tratar. (indicador a avisar)
um amigo de verdade (cruzar os braços no peito)
tão fiel como a amizade (dar as mãos aos colegas)
que podemos cultivar. (movimento de semear)

Sabes que uma árvore (junção das mãos e abrir)
é um pouco de beleza. (passar as mãos pelo corpo)
que protege a natureza (ampliar os braços)
e purifica o nosso ar. (abrir as mãos para o ar)
Dá-nos a madeira. (abrir a mão como sinal de dar)
e tanta coisa, que fascina. (abrir a boca acompanhando com as mãos como se estivesse espantado)
A cortiça ou a resina
mais a fruta no pomar. (mão a indicar comer)

Oh! Vamos fazer uma floresta. (mão com movimento de chamamento; abrir os braços)
Vem plantar, amigo, uma festa (mão com movimento de chamar; cruzar os braços no peito)
tão rica e modesta. (expressão facial de alegria e mãos a acompanhar)
Vamos semear. (mão como se estivesse a semear)

Sabes que uma árvore (junção das mãos e abrir)
é um bem de toda a gente
não estragues o ambiente (dedo a indicar “não”)
não lhes sujes o lugar. (dedo a indicar “não”)

Vamos, vamos, vamos. (posição de marcha)
defender a nossa vida
que uma árvore esquecida (junção das mãos e abrir)
pode às vezes ajudar. (indicador a avisar)

Sim, vamos fazer uma floresta. (abrir os braços)
Vem, plantar, amigo, uma festa (cruzar os braços no peito)
tão rica e modesta.
Vamos semear. (mão como se estivesse a semear)

Anexo 10 – Grelha de observação direta

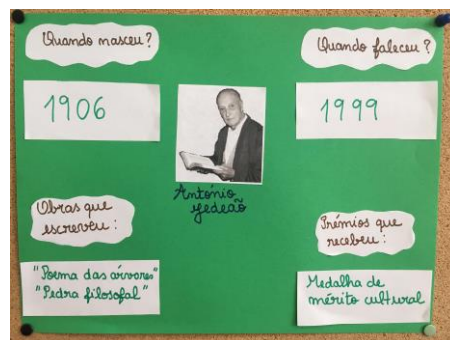
Número/Parâmetros a avaliar	Identifica elementos paratextuais	Compreende o essencial do texto lido	Lê, expressivamente, após preparação	Canta uma canção, associando gestos	Identifica tipos de árvores e meio ambiente onde vivem	Identifica as principais causas e medidas de prevenção dos incêndios florestais	Reconhece os múltiplos usos da floresta	Identifica os cuidados a ter na preservação da floresta	Respeita a tomada de vez	Participação	Empenho
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											

Parâmetros de avaliação: insuficiente; suficiente; bom; muito bom

Anexo I.1.- Momento de consolidação: *Flashcards*



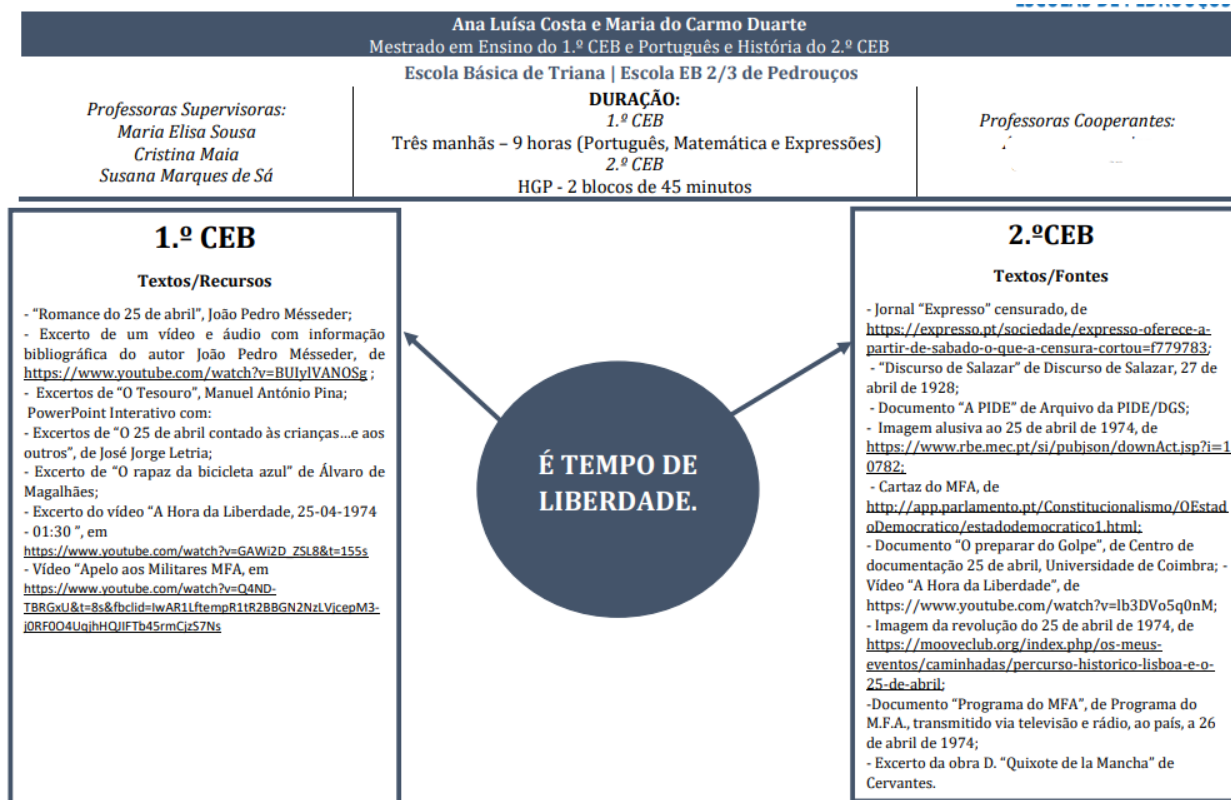
Anexo I.2.- Informação, completada, sobre o autor



Anexo I.3.- Mural “Quem sou eu?”



Anexo J- Unidade Didática: *É tempo de liberdade*



DOMÍNIOS 1º CEB			CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS 2º CEB
PORTUGUÊS Oralidade - Expressar ideias - Exprimir uma opinião - Cumprir instruções - Preencher um texto lacunar com base no que escutou Leitura - Identificar elementos paratextuais - Responder a questões sobre o texto - Procurar informação complementar para preencher uma tabela - Ler de forma expressiva Escrita - Organizar a informação em tabela - Completar uma frase manifestando a sua opinião CONTEÚDOS: Oralidade Escuta ativa Interação discursiva Compreensão e expressão Leitura e escrita Paratexto Compreensão de texto Registo da informação	MATEMÁTICA Geometria e Medida <i>Medida</i> - Dividir uma dada unidade em duas e quatro partes iguais. - Utilizar corretamente os termos «um meio» e «um quarto» da unidade. - Comparar unidades e subunidades de medida <i>Resolver problemas</i> - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo medidas de diferentes grandezas <i>Medir o tempo</i> - Efetuar medições do tempo utilizando instrumentos apropriados. - Reconhecer a hora como unidade de medida de tempo - Relacionar a unidade de medida de tempo com o dia. - Ler e escrever a medida de tempo apresentada num relógio de ponteiros, em horas, meias horas e quartos de hora	EXPRESSÕES Exploração de Técnicas Diversas de Expressão - Fazer dobragens - Recortar - Fazer colagens com diferentes materiais - Fazer montagens	HGP Domínio: Portugal do século XX Subdomínios e descritores: - O Estado Novo - Reconhecer o caráter ditatorial do Estado Novo - Referir alguns mecanismos de repressão Estado Novo - Referir os objetivos e a forma de atuação da polícia política; - O 25 de Abril de 1974 e o regime democrático - Identificar as difíceis condições de vida da maioria dos portugueses e a opressão a que estavam sujeitos - Descrever, sucintamente, os acontecimentos da revolução militar e os seus protagonistas - Identificar a forte adesão popular e o caráter não violento da “Revolução dos Cravos” - Reconhecer no programa do MFA, o fim da ditadura e o início da construção da Democracia.

PLANO DE AULA

É TEMPO DE LIBERDADE

1.º CEB

Escola Básica C...

Professora Cooperante: ... 2º ano | 21 alunos

DOMÍNIOS	PERCURSO DE AULA	AVALIAÇÃO
LEITURA Paratexto -Identifica elementos paratextuais ORALIDADE Escuta ativa -Preenche um texto lacunar com base na informação escutada	AULA 1 DATA: 23/4/2019 Nota: Os alunos entram na sala e sentam-se nos lugares consoante a orientação da professora. [Apresentação do livro "O Romance do 25 de Abril"] - A professora mostra aos alunos a capa do livro que irá ser abordado ao longo da aula - Os alunos identificam os elementos paratextuais presentes na capa: título, ilustrações, autor e ilustrador - A professora explica aos alunos que vão saber mais sobre o autor através de um exercício de escuta ativa Escuta ativa - Os alunos ouvem o conteúdo do vídeo - A professora distribui um texto lacunar aos alunos e lê em voz alta. Os alunos acompanham a leitura identificando os espaços a completar com a informação. - Audição e preenchimento, pelos alunos, dos espaços em branco - Nova audição e confronto com o que os alunos registaram (os alunos procedem às correções, caso necessário) - A professora folheia o livro fazendo paragens em algumas páginas. - Identificação dos contrastes das ilustrações: os alunos salientam as cores predominantes; Qual poderá ser o motivo deste contraste?; O que sugere a cor escura; O que sugere a cor azul clara?	

LEITURA

Compreensão do texto

- Identifica contrastes entre as ilustrações
- Situa no texto a informação essencial

- A professora faz uma breve contextualização da obra; referência aos elementos essenciais da primeira parte da história: "Era uma vez um menino, chamado Portugal" à medida que vai mostrando as imagens do livro;
- A professora dá início à leitura de um excerto do livro, marcando o crescimento do menino Portugal através da projeção das imagens da obra.

- Leitura acompanhada da projeção de imagens.

[Distribuição do excerto do texto aos alunos, no qual se apresenta o menino Portugal já adulto (Anexo 1)]

Compreensão do texto

- Preenchimento de uma tabela no quadro, à medida que a professora vai colocando questões e os alunos vão localizando no texto.

QUEM?	O menino Portugal
COMO VIVIA?	"obrigavam o menino a não mais que trabalhar" - Não tinha o que vestir nem o que comer - Não podia ir à escola aprender
O QUE QUERIA?	"mudar o mundo" - Livrar o mundo de ditadores - Uma vida melhor: liberdade de reunir, liberdade votar, falar e escrever.
O QUE FOI E EM QUE É QUE SE TORNOU?	Foi camponês e depois operário. Em soldado se tornou.
O QUE ACONTECEU?	Vieram soldados que traziam cravos nas espingardas. A multidão gritava "Viva, viva a liberdade! Viva o 25 de abril!"

Questões orientadoras para aprofundar o texto:

- Quem representa o menino Portugal?
- Quem vivia assim? O povo português? Porquê?
- O povo vivia feliz assim? O que poderiam fazer?
- O que possibilitou o 25 de abril? Como se tornou Portugal?

- Distribuição de uma tabela para os alunos preencherem com palavras-chave (Portugal Vestir; comer; escola; ditadores; liberdade; soldado e cravos) para colarem no caderno.

- Exploração de um tabuleiro virtual e interativo alusivo ao 25 de abril em formato de PowerPoint, baseado no jogo da Glória. O jogo permite aos alunos saber mais sobre o 25 de abril através de um conjunto de textos, imagens e vídeos (em anexo 3)

- Pede-se aos alunos que, um de cada vez, se desloquem até ao computador e cliquem nas "casas" do jogo. Cada casa contém um documento com informação que será explorada em grande grupo.

OBSERVAÇÃO
DIRETA

- A professora apresenta o Mural de abril "É tempo de liberdade" dividido em quatro categorias: "Antes do 25 de abril"; "Pessoas marcantes"; "Símbolos"; "A Revolução dos cravos."
- À medida que ocorre a exploração do tabuleiro virtual, a professora completa o mural registrando as ideias dos alunos.

AULA 2 | DATA: 24/4/2019

(organização do espaço: sala organizada em U com três mesas no centro)

LEITURA

Compreensão do texto

- Identifica o cravo como símbolo da Revolução de 25 de abril de 1974

EXPRESSÃO PLÁSTICA

- Faz dobragens
- Efectua recortes
- Faz colagens

GEOMETRIA E MEDIDA

- Identifica a noção de unidade, $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{4}$ em vários suportes de medida (a partir de um quadrado e a partir de círculos-discos fracionários)

- Rotina de entrada na sala

- Continuação da aula anterior: exploração da galeria de imagens da categoria “A Revolução dos cravos”

- Discussão, em grande grupo sobre: - se a Revolução que ocorreu de forma pacífica; - o porquê do cravo na espingarda; - o significado do cravo.

- Registo e finalização da construção do mural de abril "É tempo de liberdade"

Construção de cravos em origami

- A professora distribuiu um kit por pares com os materiais necessários: folhas vermelhas, tesoura, colas, tiras verdes, folhas verdes e pau de espetada

- Visualização de um vídeo instrucional com as etapas de construção do cravo e a relação com as unidades de medida: 1; $\frac{1}{2}$; $\frac{1}{4}$ (texto do vídeo- anexo 4)

- À medida que os alunos constroem o cravo vão registando as unidades de medida correspondentes (tarefa 1 da ficha de registo- anexo 5)

Exploração dos discos fracionários

- A professora distribui uma caixa de discos fracionários por cada par: os alunos exploram o material didático

- Exploração da unidade; $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{4}$ noutro formato (discos fracionários)

- Diálogo orientado com os alunos:

- Compara as medidas de modo a estabelecer a relação entre elas (igual, maior ou menor)

- Resolve problemas envolvendo medidas de diferentes grandezas

- Quantas medidas de $\frac{1}{2}$ são necessárias para completar a unidade?
- Quantas medidas de $\frac{1}{4}$ são necessárias para completar a unidade?
- Qual é a medida maior?
- Qual é a medida menor?

- Registo no quadro, utilizando os sinais: maior, menor e igual

- Realização, pelos alunos, da tarefa 2 e 3 da ficha de registo
- Correção, em grande grupo, das respetivas tarefas

Resolução de problemas

- Resolução, pelos alunos, de um problema (tarefa 4 da ficha de registo)
- Correção, em grande grupo, do respetivo problema

AULA 3 | DATA: 26/4/2019

[Montagem de um puzzle em grande grupo.]

- A professora distribui pelos grupos algumas peças de um puzzle.
- Pede-se aos alunos que montem o puzzle no quadro.



Tudo isto aconteceu há
muito tempo (ainda tu
não tinhas nascido), num
país muito distante.

- Exploração da imagem e da frase: *O que vemos na imagem? O que nos faz lembrar? O que é que aconteceu há muito tempo? Há quanto tempo terá sido?*

GEOMETRIA E MEDIDA

- Identifica os ponteiros das horas e dos minutos.
- Identifica, num relógio de ponteiros, as horas, as meias horas e os quartos de hora.
- Faz a montagem de um relógio

- A professora cola no quadro etiquetas com as datas “25 de abril de 1974” e “25 de abril de 2019”.
Diálogo com os alunos: *Que diferenças encontramos nestas duas datas? Há quantos anos foi? Vamos tentar descobrir.*
- A professora coloca as etiquetas com a subtração para o cálculo dos anos que passaram desde 1974. ($2019 - 1974 = 45$)

[Construção de um friso cronológico com etiquetas manipuláveis.]

- A professora coloca no placar um friso feito em papel de cenário. Nele apenas estará presente o ano 1900, o ano 1994, o ano 2000, a data 25 de abril de 1974.
- Distribuição de um friso para os alunos colarem no caderno e irem completando à medida que vai sendo feita a exploração em grande grupo (anexo 6).
- Pede-se aos alunos, um de cada vez, que se desloquem ao quadro e vão colocando as restantes etiquetas com a ajuda da professora.

[Diálogo com os alunos sobre o friso cronológico construído. Identificação das unidades de medida do tempo, por ordem decrescente: anos, meses, semanas, dias e horas.]

- A professora regista no quadro as unidades de medida do tempo por ordem decrescente.

[Construção de um relógio em grande grupo através da audição de faixas de áudio. (anexo 7)]

- A professora distribui, aleatoriamente, pelos grupos de trabalho, um envelope. Nele contém o número da tarefa que terá de ser realizada pelo porta-voz do grupo. Para saber qual será essa tarefa, o aluno terá de se deslocar até ao computador e clicar no número da sua tarefa para a poder ouvir e concretizar.

- Distribuição de um relógio, com os ponteiros em separado e um atache para ser montado de forma individual (anexo 8).

- Manipulação dos relógios com base nas instruções que vão sendo dadas pela professora.

(Identificação de $\frac{1}{4}$ de hora, meia hora, $\frac{3}{4}$ de hora e 1 hora. Horas que começa a escola, horas que acaba a escola à segunda-feira, horas a que me deito, horas a que almoço, etc.)

- Os alunos vão registando numa folha para colar no caderno à medida que vão manipulando os seus relógios.

- Distribuição de uma ficha de registo, “O BI do tempo”, para os alunos preencherem com as noções de século, ano, mês, dia e hora (anexo 9).

[Jogo interativo Kahoot que pretende consolidar as noções matemáticas que foram trabalhadas ao longo das três aulas. (anexo 10)]

Anexos:

Anexo 1 – Excerto do texto

“Mas Portugal, o menino que se fizera rapaz, que antes a terra cavava e depois fora soldado, agora era capaz de entender os versos que um poeta atormentado em sua raiva escrevera: «Não hei-de morrer sem saber qual a cor da liberdade.» E um dia à pátria voltou de olhos postos no mar, como operário trabalhou e a conspirar continuou com o intuito de a livrar – pôr de vez um fim ao dano – primeiro de Salazar e mais tarde de Caetano. (Este de falas mudara – o outro de queda morrera – mas de prender não parava todos aqueles que não tinham sua opinião. Insistia e ordenava que p’ra África embarcassem, como carne p’ra canhão, jovens e jovens sem conta, arrastados para o mal apenas p’ra defender os negócios e o pecúlio dos senhores de Portugal.)

Até que o dia chegou em que o menino – que fora camponês e operário e em soldado se tornara – uns carros verdes armados a uma praça viu chegar. Lá dentro vinham soldados que traziam enfiados nos canos das espingardas cravos vermelhos. Oh, cravos! Que prodígio! E que vontade de gritar em plena rua: Já chegou a liberdade!

E olhando em derredor o menino Portugal – que já fora camponês e que depois dora operário, que conhecera a prisão e em África penara, que vira partir p’ra França outros rapazes sem nada apenas em busca de um sonho de trabalho e justa paga, e que ainda não sabia qua a cor da liberdade – o menino Portugal viu as ruas transbordarem. Era a gente vitoriando os soldados que traziam cravos rubros na espingarda, mandados por capitães fartos da guerra bastarda. E mergulhou na corrente da multidão que gritava: «Viva, viva a liberdade! Viva o 25 de abril!»

O ditador já partiu e os senhores que o seguravam. Foram todos p’rò Brasil e nem sequer os julgaram por fazerem danos mil!»

E dias não eram passados o menino Portugal escutou outro poema de uma voz em liberdade:

Esta era a madrugada que eu esperava

O dia inicial inteiro e limpo

Onde emergimos da noite e do silêncio

E livres habitamos a substância do tempo.

Esse dia sem igual, como um dia inicial, esse dia inteiro e limpo foi o 25 de abril. “

Excerto da obra “Romance do 25 de abril” de João Pedro Mésseder.

Anexo 2 - Tabela de compreensão do texto para os alunos completarem

QUEM?	O menino Portugal
COMO VIVIA?	“obrigavam o menino a não mais que trabalhar” - Não tinha o que vestir nem o que comer - Não podia ir à escola aprender
O QUE QUERIA?	Queria “mudar o mundo” - Livrar o mundo de ditadores

	- Uma vida melhor: liberdade de reunir, liberdade votar, falar e escrever.
O QUE FOI E EM QUE É QUE SE TORNOU?	Foi camponês e depois operário. Em soldado se tornou.
O QUE ACONTECEU?	Vieram soldados que traziam cravos nas espingardas. A multidão gritava "Viva, viva a liberdade! Viva o 25 de abril!"

Anexo 3 – PowerPoint Interativo



SÍMBOLOS

13

AS CANÇÕES

14

GRÂNDOLA

15

DEPOIS DO ADDES

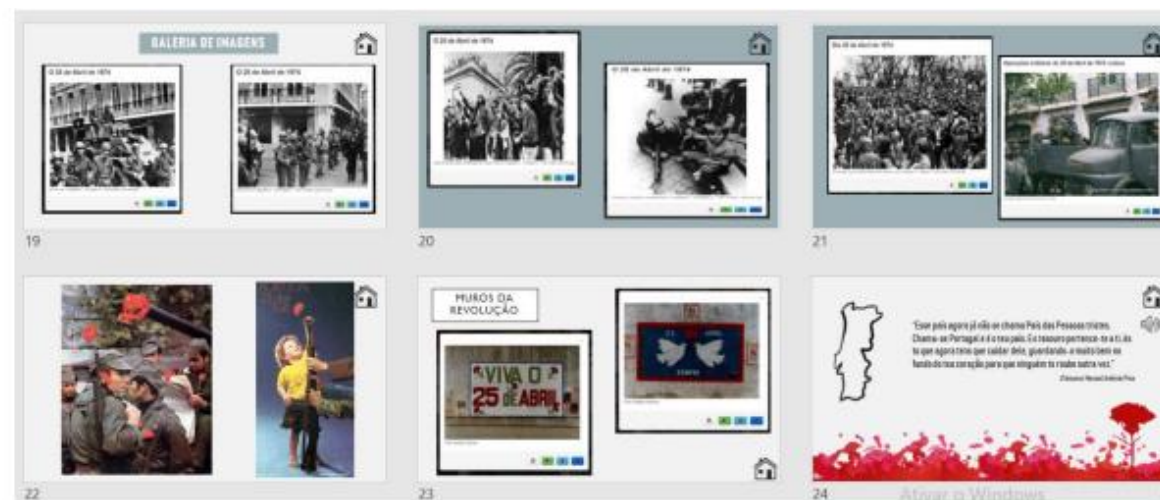
16

CRAVO

17

A REVELAÇÃO

18



Anexo 4- Suporte para vídeo instrucional

Passos:

1. Dobra a folha a4 de modo a formar um quadrado
2. Corta o excesso do quadrado
3. Observa o quadrado: ele representa uma unidade: 1 un
4. Dobra o quadrado ao meio de modo a formares um triângulo;
5. Repara que cada um desses triângulos é metade do teu quadrado, ou seja, $\frac{1}{2}$ da tua unidade.
6. Dobra novamente, os triângulos formados, ao meio de modo a formares quatro triângulos iguais
7. Repara que cada um desses triângulos é um quarto do teu quadrado, ou seja, $\frac{1}{4}$ da tua unidade
8. Une os dois pontos do triângulo na parte superior
9. Recorta pela linha que formaste- (podes fazer ondinhas ou triângulos ao recortar essa parte)
10. Abre ao meio, enrola e cola o teu cravo
11. Utiliza o pau de espetada e cola a tira verde sobre ele
12. O teu cravo está quase formado: só faltam as folhas!

Anexo 5 - Ficha de registo

Nome: _____
Data: _____

1. Construção de um cravo em origami

1.1. Escreve a fração que representa a parte assinalada







2. Os discos fracionários

 = 1 unidade

2.1. Quantas peças de $\frac{1}{2}$ preciso para completar a unidade?

2.2. Quantas peças de $\frac{1}{4}$ preciso para completar a unidade?

3. Completa utilizando os sinais $>$, $<$ ou $=$.

$\frac{1}{2}$ _____ 1 $\frac{1}{4}$ _____ $\frac{1}{2}$ 1 _____ $\frac{1}{2}$ 1 _____ $\frac{1}{4}$

4. A coleção de cromos

O Martim tinha 16 cromos na sua coleção. Ofereceu alguns cromos aos seus dois melhores amigos.

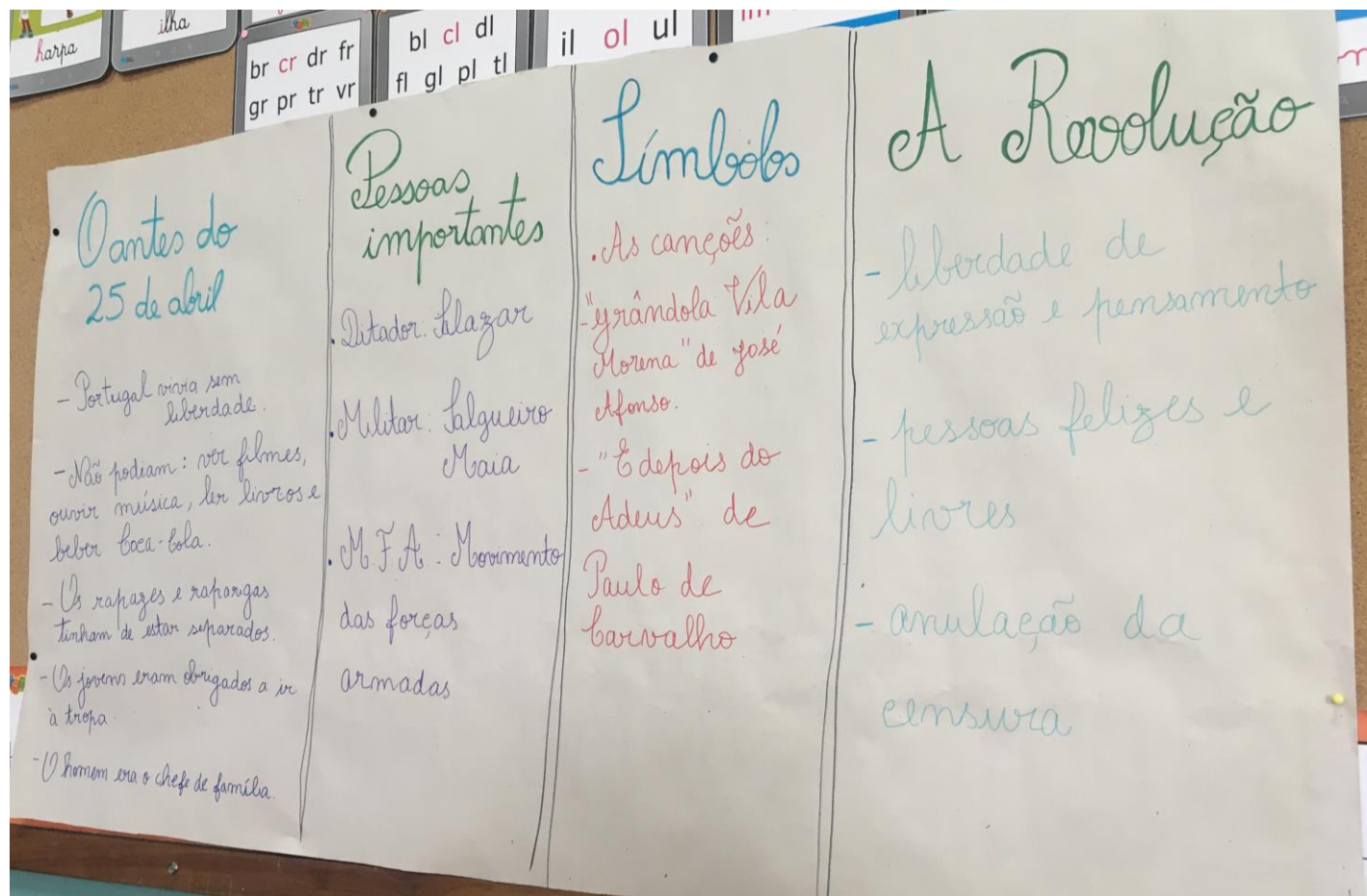
O Afonso ficou com $\frac{1}{4}$ dos cromos e o Daniel com $\frac{1}{2}$ dos que sobraram. Quem ficou com mais cromos?

R: _____

Anexo J. 1- Jogo de tabuleiro Virtual



Anexo J. 2- Mural 25 de Abril de 1974, criado com as ideias dos alunos



Anexo J.3- Construção do cravo em origami, seguindo o tutorial da mestrand



Anexo J.5- Resolução de problemas com utilização de cromos



Anexo J.6- Realização de um *kahoot*, em equipas



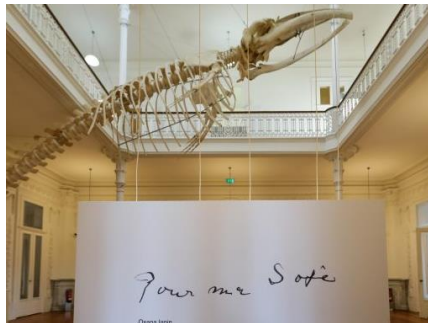
Anexo K – Atividades de cooperação e colaboração

Anexo K.1- Correção de texto bibliográfico

Aluno nº	CALIGRAFIA	ERROS ORTOGRÁFICOS	ESTRUTURA TEXTO BIBLIOGRÁFICO	APRECIÇÃO	OBSERVAÇÕES:
	1- Descuidada 2- Pouco cuidada 3- Cuidada	1- Mais de 3 2- Até 3 3- Nenhum	1- Não respeitou 2- Respeitou pouco 3- Respeitou	Suficiente Bom Muito Bom	
1	3	3	2	Bom	Pouca informação
2					
3	3	2	2	Suficiente	Pouca informação
4	3	2	1	Suficiente	Escreveu na 1ª pessoa
5	3	2	3	Bom	Atenção às bolas no "l"
6					
7					
8					
9	3	2	3	Suficiente	Atenção: fazer parágrafos quando necessário.
10	3	3	1	Suficiente	Escreveu por tópicos
11	1	1	3	Suficiente	Muitos erros ortográficos
12	2	1	3	Suficiente	"n" são "m"
13					
14					
15	2	2	3	Bom	Caligrafia pouco perceptível
16	2	1	2	Suficiente	Atenção aos "n" e "m"
17					
18					
19	3	2	3	Suficiente	Atenção às bolas no "l" e repetições de expressões. Podia ter explorado mais o texto (pouca informação)

20	3	3	3	Muito Bom	Pode melhorar a caligrafia
21					

Anexo K.2. Visita de Estudo à Exposição “Pour ma Sophie” e Jardim Botânico



Anexo K.3. Visita guiada no âmbito do Projeto *Conhecer +*



Anexo K.4.- Dia Mundial da Alimentação



Anexo K. 5. – Dia de Halloween



Anexo K.6. - Visita de estudo à Lipor



Anexo L. – Atividades planeadas e Projetos

Anexo L. 1. – Planificação “Os Descobrimentos”, 1.º CEB

Planificação da Atividade para o 1.º CEB

Articulação: Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	CONCEITOS	RECURSOS	
<i>Português</i> Oralidade: - Aquisição de padrões de entoação, perguntas, afirmações, exclamações. Leitura e Escrita: - Escrita em texto do que mais gostou da canção (texto de opinião). Iniciação à Educação Literária: - Ouvir e ler textos literários (tradição popular). - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. - Antecipar o conteúdo com base no título e na ilustração da obra. Gramática: - Reconhecer sinónimos <i>Matemática:</i> Números naturais: - Identificar números pares e números ímpares. <i>Expressão musical:</i> Bloco 1: - Cantar canções. <i>Expressão dramática:</i> Bloco 2: - Utilizar atitudes, gestos e movimentos. <i>Expressão plástica:</i> Bloco 1- construções: - Ligar e colar elementos para uma construção.	- Paratexto. - Audição ativa. - Palavras desconhecidas. - Palavras de significado semelhante. - Texto de opinião. - Paridade dos números. - Mímica. - Construções.	- Livro “A Nau Catrineta”, Almeida Garrett - Caixa decorada - Computador - Faixa áudio – O som do mar - Faixa áudio – “A Nau Catrineta” - de Fausto Bordalo Dias - Colunas de som - Projetor - Imagem da Nau - Restos de tecidos, paus e folhas - Colas - Folhas brancas	90 min

<i>Percurso da atividade/estratégias de aprendizagem</i>	<i>Tempo</i>
Motivação 1 - Convidar os alunos a deslocarem-se até à biblioteca em bicos de pé e sentar calmamente de pernas à chines, no chão (almofadas, pufs, manta). - Explicar que vamos fazer uma pequena navegação. - Dinâmica de concentração: sentir as ondas do mar, ouvir o mar, as gaivotas (https://www.youtube.com/watch?v=thV2k1Ws3x0 – Desenvolvimento 1 Apresentação da caixa com o livro no seu interior e som do mar de fundo, para antecipação do conteúdo. Diálogo com os alunos sobre o que estará dentro da caixa. Observação da capa, autor, e título pelos alunos. (A nau Catrineta) Projeção de uma nau. Diálogo com os alunos: - O que é uma nau? - Porque será que esta nau se chama Catrineta? - Para que serve uma Nau? Audição da música de Fausto Bordalo, (pedir aos alunos que têm de identificar quais os sons que mais se repetem na canção). Desenvolvimento 11 - Regresso dos alunos à sala de aula. - Projeção da canção / poema. - Estratégia de memorização da canção: dizer um verso e eles completarem / repetirem. - Introdução de pequenos gestos para memorizar- fazer duas ou três vezes. - Distribuição das palavras, para os alunos ordenarem à medida que ouvem a música. - Audição da canção e apresentação das palavras. - Identificação das palavras desconhecidas e introdução de sinónimos presentes no poema (ex: comer- manjar; gajeiro- marinheiro; marujo-); - Entrega do poema para colarem no caderno. - Sublinhar palavras desconhecidas. - Construção de uma nau, a seu gosto, com materiais recolhidos no exterior da sala (pauzinhos, folhas, restos de tecidos, etc.)- os alunos recolhem o número de materiais* (expostos numa mesa) consoante a paridade do dia do seu aniversário (articulação com matemática: pares e ímpares). - No final da ilustração escrevem uma frase do que mais gostaram do poema. - Exposição das ilustrações no placard da sala.	35min. 55min

Anexo L. 2. – Planificação “Os Descobrimentos”, Português, 2.º CEB

Planificação da Atividade

Português

OBJETIVOS	CONCEITOS	RECURSOS	
Oralidade; - Interpretar textos orais. - Fazer deduções e inferências. - Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido. Leitura e Escrita: - Ler textos narrativos e textos de dicionário. - Antecipar o conteúdo da obra com base em elementos paratextuais. - Identificar, pelo contexto, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas. - Distinguir relações intratextuais de causa e efeito. Educação Literária: - Ouvir e ler textos literários de tradição popular. - Identificar o contexto histórico a que o texto se refere. - Compreender géneros literários: romance tradicional. - Fazer inferências acerca do conteúdo do texto. - Identifica sílaba métrica. Gramática: - Identificar palavras de significado semelhante.	- Romance tradicional (escrito em verso mas apresentam carat. da narrativa) - Narrador - Personagens - (Entrevista) - Significado de palavras desconhecidas - Sílaba métrica	- Livro “A Nau Catrineta”, Almeida Garrett. - Caixa decorada. - Faixa áudio – O som do mar. - Faixa áudio- “A Nau Catrineta” de Fausto Bordalo Dias. - Colunas de som. - Imagem da Nau. - Dicionário. - Caderno diário.	90 min.

Professoras Estagiárias:
Ana Luísa Costa
Maria do Carmo Duarte

Professora Cooperante:

Percurso da atividade/estratégias de aprendizagem

Motivação 1

- Apresentação da caixa com o livro no seu interior e som de fundo relativo ao mar.
- Antecipação sobre o que estará dentro da caixa, através de colocação de questões: - O que estará dentro da caixa? – Será um objeto? – Será um livro?
- Abertura da caixa e apresentação do livro.
- Antecipação do conteúdo do texto a ser tratado (os alunos leem o título da obra e apresentam possibilidades sobre o conteúdo).

Desenvolvimento 2 .1

- Audição da canção “A nau Catrineta” de Fausto Bordalo Dias”.
- Distribuição do poema (mostrar aos alunos onde se encontra o poema no livro).
- Colagem do poema no caderno diário.
- Leitura do texto por partes. Cada aluno lê uma parte (ver número de versos e de alunos).
- Exploração do conteúdo através de questões:
 - Quem diz os primeiros quatro versos? A quem se dirige? Com que intenção?
 - Há quanto tempo navegavam os marinheiros?
 - Em que local se encontravam?
 - Para onde iam?
 - Qual era a situação em que se encontravam os marinheiros?
 - Como tentaram resolver o problema? - explorar significado da expressão “deitaram sortes à ventura”
 - O problema ficou resolvido?
 - Qual a solução encontrada?
 - Qual foi o destino do capitão general?
 - O que procuravam os marinheiros?
 - O que viu o marujinho? Qual o significado?
 - O que ordenou o marujinho?
 - Quais as recompensas que o capitão propôs ao gajeiro?
 - Por que razão o gajeiro não as aceitou?

- O que aconteceu às duas personagens no final?
- A que época histórica se refere o poema? - relação com os descobrimentos
- Diálogo sobre as características deste texto: escrito em prosa, mas com elementos de uma narrativa (narrador, personagens, ação, o que indica o uso do travessão nalguns versos ...)- para chegar à definição de romance tradicional.
- Referência ao autor da obra, como um autor importante da literatura portuguesa que escreveu entre outras, romances tradicionais.
- Diálogo sobre a contagem das sílabas métricas (relembrar o que deram no ano letivo anterior- contagem até à sílaba tónica, junção de vogais)
- Divisão, do verso 17 até ao verso 19, em sílabas métricas.
- Correção da divisão: alguns alunos vão ao quadro e referem de que modo fizeram a divisão e os colegas indicam se está correto ou não.

Desenvolvimento 2.2

- Distribuição de Palavras por cada par de alunos.
- Em pares, terão de procurar no dicionário as palavras que lhes calhou para depois apresentarem à turma o seu significado.
- Cada aluno faz o registo.
- Registo de todas as palavras no quadro (os alunos vão ao quadro registar a palavra que lhes calhou e todos registam no caderno diário).

(Se sobrar tempo)

Desenvolvimento 2.3

- Diálogo com a turma sobre como realizar uma entrevista:
 - Quando queremos fazer uma entrevista a alguém, que tarefas temos de fazer? (registo do assunto que queremos abordar, questões que pretendemos colocar (ex. local e ano de nascimento, brincadeiras favoritas em criança, profissões que imaginou vir a ter, profissão atual, curiosidades sobre a profissão atual, etc.)).
- Divisão da turma em dois grupos: metade prepara questões que serão dirigidas aos marinheiros a bordo da nau (Entrevistador) e a outra metade prepara um discurso de possíveis respostas às perguntas que serão feitas (entrevistados).
- Apresentação da entrevista à turma.

Anexo L. 3. – Planificação “Os Descobrimentos”, História e Geografia de Portugal, 2.º CEB

Planificação da Atividade

História e Geografia de Portugal

Domínio: Portugal nos séculos XV e XVI

SUBDOMÍNIO	CONCEITOS	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM / RECURSOS	
1. Conhecer e compreender os desafios, as motivações e as condições para o pioneirismo português na expansão 1.1. Relacionar o limitado conhecimento do mundo por parte dos europeus com o surgimento de mitos e lendas sobre o desconhecido. 1.2 Referir os interesses socioeconómicos e religiosos dos vários grupos sociais portugueses na expansão. 1.4. Descrever aspetos da vida a bordo nas caravelas. 2. Conhecer os rumos da expansão quatrocentista 2.2. Localizar no tempo e no espaço as principais conquistas, descobertas e explorações portuguesas, respetivos descobridores (...) 3. Conhecer e compreender as grandes viagens transatlânticas dos povos peninsulares. 3.1 explicar a importância da viagem de Vasco da Gama de 1498 3.3. Descrever aspetos da vida a bordo nas naus	- Nau - Pátria - Marujo - Gageiro - Capitão - Navegador - Descobrimentos - Índia - Oriente	- Livro “A Nau Catrineta”, Almeida Garrett - Caixa - Faixa áudio – O som do mar - Colunas de som - Imagem da Nau - Documento “A Nau” - Tarefa de Consolidação	45 min.

<i>Percurso da atividade</i>	<i>Tempo</i>
Motivação 1 Entrada na sala, em bicos de pés, com o som do mar de fundo. Apresentação da caixa com o livro no seu interior para antecipação do conteúdo. Questões sobre o seu conteúdo: O que é uma nau? Para que serve? Porque é que se chama Nau Catrineta? Qual será o conteúdo a ser abordado ao longo da aula?	5 min.

Estagiárias:
Ana Luísa Costa
Maria do Carmo Duarte

Professora Cooperante:

<i>Desenvolvimento 2</i> Distribuição do poema. Audição da música a acompanhar do poema. Questões: - O que ouviram? - Qual o acontecimento retratado no poema? - A que época histórica se refere? - Como viviam os marinheiros a bordo? (não tinham <u>que</u> comer) - Há quanto tempo viajavam? - Porque estavam em alto mar? Lembram-se de algum acontecimento semelhante que já tenham abordado acerca deste tema? (relacionar com a vida a bordo das caravelas). - Qual era a principal preocupação dos marinheiros? (chegada à pátria) - Qual a expressão do poema que nos indica isso? - “vê se vêς terras de Espanha, areias de Portugal”	<i>15 min.</i>
<i>Desenvolvimento 2</i> - Em que meio de transporte navegavam? - Como seria uma nau? - Projeção da imagem de uma Nau. - Distribuição do documento “a Nau” - Leitura do documento (alunos voluntários para ler) Questões: - Como se chamava o navegador que dobrou o cabo da Boa Esperança? - O que é uma Nau? - Quais as características da Nau Portuguesa? - Porque foi necessário construir uma Nau? - Como era caracterizada a Nau Portuguesa, em termos militares? - Como se chamava o navegador que descobriu a Índia? - Quais os principais produtos vindos do Oriente?	<i>15 min.</i>
<i>Consolidação 3</i> - Momento de consolidação dos conteúdos – tarefa de consolidação.	<i>10 min.</i>

Documentos :

NAU CATRINETA

Lá vem a Nau Catrineta
Que tem muito que contar!
~~Quixote~~ agora, senhores,
Uma história de pasmar.

Passava mais de ano e dia
Que iam na volta do mar,
Já não tinham ~~que~~ comer,
Já não tinham que manjar.
Deitaram sola de molho
Para o outro dia jantar;
Mas a sola era tão rija,
Que a não puderam tragar.
Deitaram sortes à ventura
Qual se havia de matar;

Logo foi cair a sorte
No capitão general.

– “Sobe, sobe, marujinho,
Àquele mastro real,
Vê se vês terras de Espanha,
As praias de Portugal!”
– “Não vejo terras de Espanha,
Nem praias de Portugal;
Vejo sete espadas nuas
Que estão para te matar.”
– “Acima, acima, ~~gagueiro~~.
Acima ao tope real!
Olha se enxergas Espanha,
Areias de Portugal!”

A Nau

A nau portuguesa do século XVI pode caracterizar-se como um navio redondo de alto bordo, com uma relação de 3:1 entre o comprimento e a largura máxima (...). É um navio de carga por excelência, destinado a percorrer longas distâncias em rotas conhecidas, tirando partido do aparelho pelo conhecimento prévio dos regimes de ventos, mas andava armado com peças de grande calibre: “A nau da Índia era... um transporte armado em guerra”, (...)

Com o regresso de Bartolomeu Dias da viagem em que dobrou o cabo da Boa Esperança (1487-1488), ficou claro que eram necessários navios de tipo diferente da caravela para enfrentar os “mares que lhe comiam os navios” (...)

Por outro lado, uma vez conhecidos os condicionalismos físicos de navegação no Atlântico Sul, na primeira viagem à Índia, em 1497-1499, Vasco da Gama pôde evitar a rota seguida por Bartolomeu Dias, que progrediu penosamente ao longo da costa ocidental africana contra ventos e correntes que lhe eram adversos.

A nau respondia também a uma maior necessidade de carga. As viagens para o Oriente eram mais longas, pelo que se transportava maior quantidade de alimentos sólidos e líquidos para o sustento da tripulação, tanto mais que a rota impunha longos períodos de navegação sem ver a costa ou quaisquer pontos de apoio (...).

A experiência mostrou que o comércio das especiarias e de outros bens não poderia vir a estabelecer-se sem recurso à força armada. Sendo um navio de carga, a nau portuguesa do século XVI foi armada com peças de artilharia que lhe atribuíram uma capacidade militar naval imprescindível para a segurança da navegação.

Francisco Contente Domingues (2004) ([excerto](#))

TAREFA DE CONSOLIDAÇÃO:

1. **Circula** a opção correta:

O texto “Nau Catrineta” faz alusão à expansão marítima portuguesa do séc. XIX / do séc. XV e XVI.

Os marinheiros portugueses faziam grandes / pequenos manjares.

A passagem do cabo da Boa esperança, foi importante pois permitiu a entrada no oceano índico / oceano atlântico.

A nau portuguesa tinha maior / menor dimensão que a caravela e, por isso, permitia levar menos / mais mantimentos.

Quem dobrou o cabo da Boa Esperança foi Vasco da Gama / Bartolomeu Dias.

2. **Transcreve** do texto a expressão que indica que a Nau tinha uma função militar.

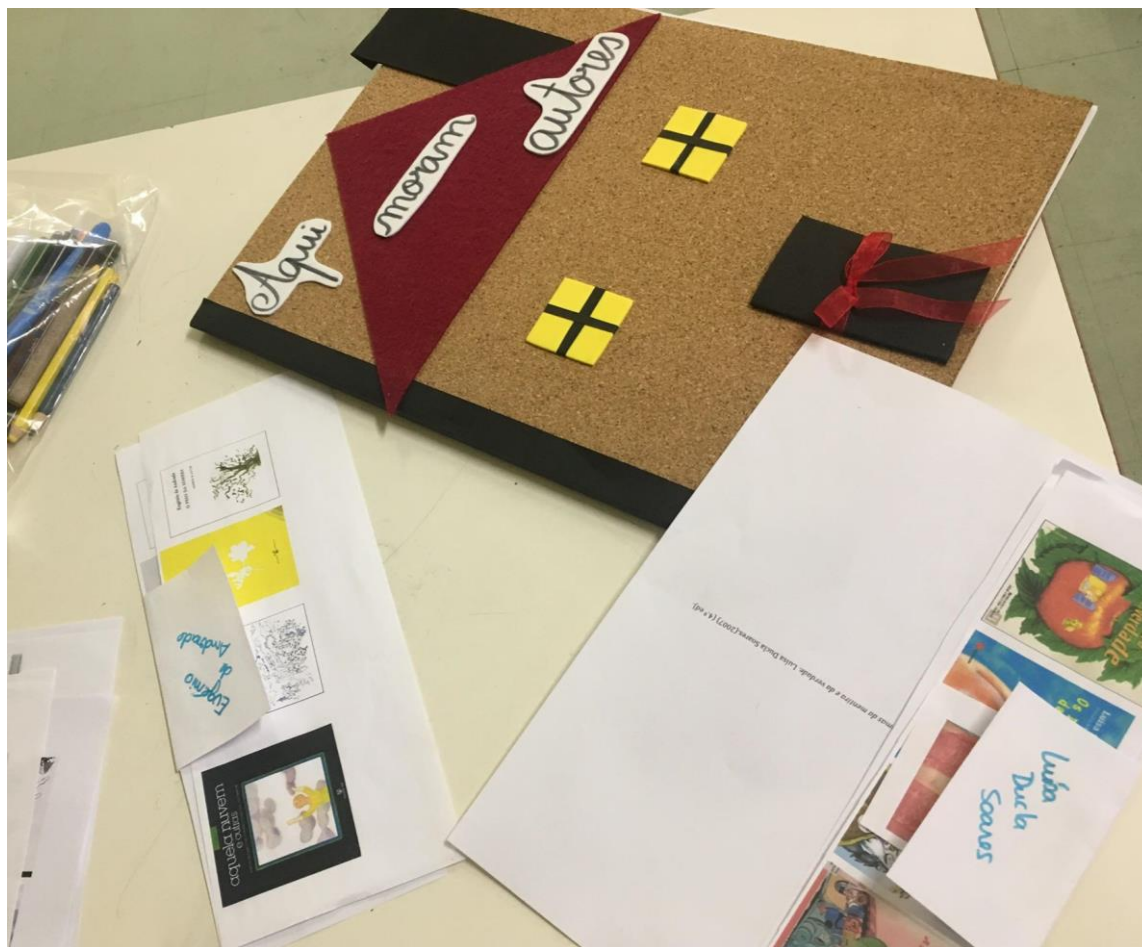
3. **Completa** o quadro seguinte, caracterizando as diferenças existentes entre a nau e a caravela portuguesa.

Diferenças		
Caraterísticas	NAU	CARAVELA
Rapidez		
Tamanho		
Resistência aos ventos e correntes		
Capacidade de carga		
Equipamento militar		
Época histórica		

Anexo L.4. – Projeto “A árvore dos autores”



Anexo L.5. – Projeto Álbum “Aqui moram autores”



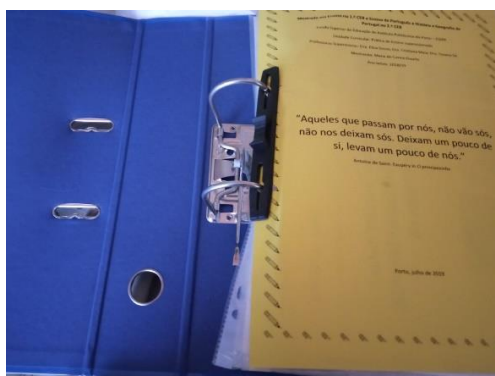
Anexo L.6. Esboço do Projeto “Dia do Autor Português

Uma história de autores. Autores com história. Contar autores.	
OBJETIVOS	Contribuir para a <u>valorização do</u> autor português
TEMPO/ DURAÇÃO	ABRIL + <u>MAIO</u>
ENVOLVIDOS	Turma do 1º CEB [REDACTED] 6º [REDACTED] (turma de HGP); 6º [REDACTED] (turma de <u>Português</u> ; Professoras cooperantes: [REDACTED], [REDACTED] Professores de EVT. Comunidade: pais e alunos da escola.
PRODUTOS	
PRODUTO FINAL	<u>Exposição</u> “Dia Mundial do autor Português”, sexta-feira, dia 23 ou 24 de maio (dia 24 há uma visita de estudo no 1º <u>ceb</u>) , ou na sexta feira seguinte, dia 31 de maio.
Quais os autores que queremos evidenciar?	Luísa Ducla Soares, Eugénio de Andrade, António Mota; José Fanha; José Jorge Letria, João Pedro <u>Messeder</u> ; Luísa Dacosta, Maria Alberta Menéres, Manuel António Pina (...)
O que queremos evidenciar sobre o autor?	Obras; Prémios; Escrita;
Como vamos dar visibilidade ao autor?	Dia do ator português. Dar a conhecer as obras do autor.

O QUE SERÁ FEITO?		1º CEB	PORTUGUÊS	HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL
Audiolivros	Gravação da leitura de histórias pelos alunos.	- Gravação de histórias lidas pelos alunos.	- Gravação de histórias lidas pelos alunos.	
Álbum de autores	Concretização de um álbum ao longo do ano com os autores que são trabalhados em aula.			
Roleta	(para a exposição) – Cores: Informação do autor, Lengalengas; Trava-línguas; Frases marcantes; Adivinhas;	- Recolha de lengalengas; Trava-línguas; Adivinhas	Recolha de Informação do autor;	
Painéis – Autores em Movimento	Criação de painéis dos autores com o contributo dos alunos e professores de EVT.			
Obras Ilustradas	Reconto das histórias através de ilustrações.	X		
Dicionário Inventado	Criação de um dicionário com pseudo-palavras. Poderá ser ilustrado.	X		
Autores da História	Personalidades marcantes na história e literatura.			X
Oficinar para mais alto chegar	Oficinas de Escrita. Produção de poemas. Escrita Criativa.	X	X	
Árvore de autores	Construção de uma árvore+	X		
Hora do conto	Momentos de leitura/ contar histórias.	X	X	X
Dramatizar para mais alto chegar	Dramatizações. Podem ser fotografadas/ gravadas e estar na exposição(?)	X	X	
Poemas aut(or)ênticos	Exploração de Poemas. Exposição de Poemas dos autores.	X		

Somos autores em crescimento	Criação de um painel: "As mãos do autor" (marcar as mãos dos alunos e escrever uma frase dita/escrita por eles)			
Marcadores de Livros	Feitos pelos alunos para entregar às famílias e aos alunos da escola.			
Sessão de cinema	Momentos de visualização de booktrailers			
O autor na nossa escola	Trazer um ou mais autores à escola para apresentar uma obra.			
Cabine de leitura	Espaço com livros (como uma <u>mini biblioteca</u>) onde os alunos possam sentar e ler.			

Anexo M- Portefólio Individual



Anexo L- Exemplo de propostas de escrita dos manuais

Escrita

Pesquisa e registo de informação. Texto biográfico

- No vídeo, ficaste a conhecer algumas informações sobre Andersen. Constrói, agora, um breve **texto biográfico** sobre o escritor, seguindo estes passos:
 - Faz uma pesquisa na Internet para obteres mais informações.
 - Organiza a informação por tópicos, orientando-te pelos que te apresentamos no quadro **Para saber**.
 - Redige uma breve biografia, seguindo a ordem cronológica dos factos.
 - No final, revê o teu texto, verificando se respeitaste os tópicos indicados.

Para saber

Numa **biografia**, narra-se, na terceira pessoa, a história da vida de alguém, apresentando as informações por ordem cronológica. Dela devem constar:

- data e local de nascimento;
- lugares onde viveu;
- estudos e profissão(ões);
- área(s) em que se distinguiu;
- acontecimentos significativos;
- data da morte (se já tiver morrido).

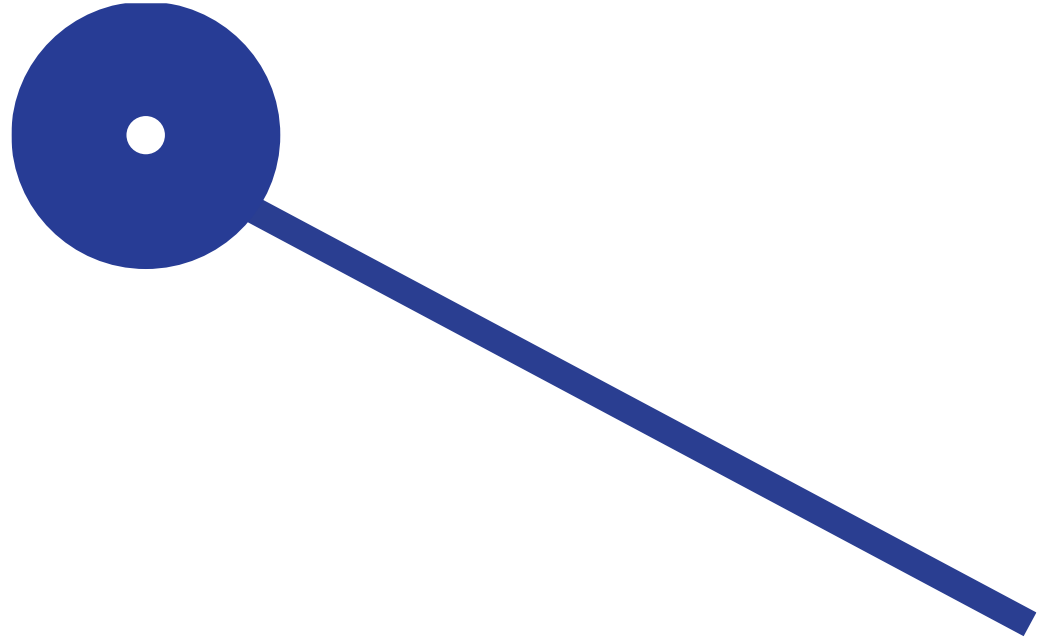
Exemplo de elaboração e revisão da escrita, 6.º ano (Costa e Bom, 2016)

2.º Depois de o escreveres, relê e revê o teu texto seguindo as indicações desta grelha:

Grelha de verificação de textos escritos	Sim	Não	Tive dificuldades
Escolha e organização das ideias			
1. Li com atenção as instruções dadas.			
2. Antes de começar a escrever, fiz/preenchi um plano para o texto.			
3. Segui a planificação do texto.			
4. Organizei as frases de acordo com as minhas ideias.			
Verificação da escrita do texto			
1. Dei um início ao texto.			
2. Dei um final ao texto.			
3. Verifiquei se as minhas frases se entendem bem.			
4. Verifiquei se não repeti palavras em frases seguidas.			
5. Utilizei corretamente os sinais de pontuação.			
6. Iniciei as frases com letra maiúscula.			
7. Escrevi as palavras sem erros.			
8. Utilizei vocabulário diversificado.			
9. Fiz parágrafos.			

3.º Faz as alterações que considerares necessárias e copia o teu texto para uma folha limpa.

Exemplo de proposta de revisão e autoavaliação da escrita, 2.º ano (Mota et al., 2017)



—
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

—
MESTRADO

Em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de
Portugal no 2.º CEB

Diz-me o que escreves e dir-te-ei quem és.
Maria do Carmo de Sousa Duarte