

M

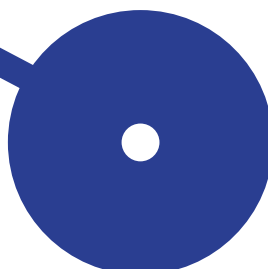
MESTRADO

MESTRADO EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E
DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL
NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**TRABALHAR, APRENDER,
EVOLUIR E CRESCER EM
GRUPO: EXPERIÊNCIAS DA
PES NO 1.º E 2.º CEB**

Rafaela Regina Lopes Domingues

NOVEMBRO 2020



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rafaela Regina Lopes Domingues

**TRABALHAR, APRENDER, EVOLUIR E CRESCER EM
GRUPO: EXPERIÊNCIAS DA PES NO 1.º E 2.º CEB**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Carla Ribeiro

Co-orientação: Professora Doutora Elisama Oliveira

Porto, novembro de 2020

DEDICATÓRIA

Este relatório, que vem colocar um fim momentâneo à minha vida acadêmica, é inteiramente dedicado aos meus pais, sem eles não me teria sido possível alcançar este sonho!

Foram cinco anos difíceis, de sacrifícios e cedências. Os desafios que surgiram fizeram-me, várias vezes, pensar em desistir, algo que os meus pais nunca permitiram.

À minha mãe, por me ter inspirado na escolha mais importante da minha vida. O meu sonho de seguir educação nasceu ao vê-la trabalhar, é o exemplo perfeito do que significa exercer por paixão.

Ao meu pai, por me dizer sempre - e me fazer ver - que a vida é dura para quem é mole, que temos de trabalhar para conseguir o que queremos e que devemos sempre lutar por nós próprios.

A vocês, Mãe e Pai, obrigada.
Para sempre.

AGRADECIMENTOS

Penso que nunca me senti tão feliz como agora, que vejo um dos meus maiores sonhos a ser concretizado!

Saber que cheguei ao final deste percurso deixa-me de lágrimas nos olhos e com uma vontade imensa de sorrir, pois sei que sou uma pessoa mais forte, capaz de ultrapassar todos os obstáculos que surjam no caminho.

Chegou agora o momento de agradecer às pessoas que me acompanharam neste percurso:

À Doutora Carla Ribeiro, minha orientadora, por toda a dedicação e preocupação demonstradas, pelas palavras de carinho e força sempre que reparou que a minha motivação se estava a desvanecer. Obrigada por ser um exemplo a seguir.

À Doutora Elisama Oliveira, que se disponibilizou a assumir a co-orientação deste relatório. Obrigada por todo o apoio e pelas palavras encorajadoras.

Ao Doutor José António Costa, coordenador do mestrado, por ter aguentado o barco durante este ano atípico.

Aos professores da Escola Superior de Educação do Porto por todas as aprendizagens que me proporcionaram nestes dois anos. Obrigada.

Às professoras cooperantes, pelos conhecimentos partilhados, pelo respeito e pela hospitalidade com que nos receberam nas suas salas de aula.

Aos alunos que acompanhei, por me inspirarem e me fazerem querer ser melhor.

Às minhas colegas, Cristiana, Joana e Sara, pelos momentos partilhados, bons e maus, por me ajudarem enquanto colegas e amigas. Obrigada amigas!

Aos meus padrinhos, por demonstrarem sempre o orgulho que têm em acompanhar-me. Obrigada!

À minha prima Diana, por ouvir os meus dramas mil e uma vezes, apesar da sua curta paciência. Obrigada Di!

Aos meus avós, que me ajudaram a ser a pessoa que sou, por todo o amor. É uma sorte tê-los comigo.

Ao meu irmão, por me tornar mais forte através de todas as lutas que travamos.

Por fim, aos meus pais, como referi, sem eles não seria possível concluir esta etapa. Palavras não chegam para vos agradecer tudo o que fizeram e fazem por mim, sou eternamente grata ao vosso amor. Obrigada!

RESUMO

O presente relatório resulta das experiências vivenciadas ao longo da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação do Porto.

Este relatório, centrado na intervenção realizada durante o período de estágio no 1.º CEB e no 2.º CEB, nas áreas disciplinares de Português e História e Geografia de Portugal, assume uma dimensão descritiva e uma vertente reflexiva. Sendo a Prática de Ensino Supervisionada organizada em momentos de observação, observação e cooperação e intervenção, o aparecimento de uma situação epidémica causada pela COVID-19, resultou numa passagem do ensino presencial para ensino à distância. Tal repercutiu-se, inevitavelmente, no desenvolvimento do estágio, sendo aqui apresentados quer os momentos de ensino presencial quer os no formato à distância.

O relatório contém, também, uma dimensão investigativa desenvolvida no âmbito das Ciências da Educação, que procurou verificar a relação entre o trabalho em grupo e o desenvolvimento da capacidade de atenção e de aceitação da opinião dos outros pelos estudantes nas aulas de História e Geografia de Portugal. Esta investigação foi motivada pela curiosidade pessoal da mestranda em compreender as mais valias do trabalho de grupo, bem como pelo facto de esta não ser, na disciplina mencionada, uma prática pedagógica habitual.

Palavras-chave: Trabalho em grupo; reflexão; ensino à distância.

ABSTRACT

This report is the result of the experiences of the Supervised Teaching Practice Course, part of the Master's Degree in Education of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, ministered in the Escola Superior de Educação do Porto.

This report, centred on the intervention carried out during the period of training at the 1st and 2nd Cycle of Basic Education, in the areas of Portuguese and History and Geography of Portugal, takes on a descriptive dimension and a reflexive aspect.

As the Supervised Teaching Practice Course was organised in phases of observation, cooperation and intervention, the emergence of an epidemic situation caused by COVID-19 brought about a shift from classroom teaching to distance learning.

This inevitably had an impact on the development of the internship, with both moments of classroom teaching and distance learning being presented here.

The report covers an investigative dimension developed in the field of Educational Sciences, which sought to verify the relationship between teamwork and the development of the capacity of attention and acceptance of the opinion of others by students in the History and Geography of Portugal classes.

This research was motivated by the student's personal curiosity to understand the added value of teamwork, as well as by the fact that it is not, in the referred subject, a standard pedagogical practice.

Keywords: Teamwork; reflection; distance learning.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS	IX
ÍNDICE DE APÊNDICES	X
LISTA DE SIGLAS/ ACRÓNIMOS	XI
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO LEGAL E PROFISSIONAL	3
1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL	3
1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL	5
1.2.1. O UNIVERSO DA DOCÊNCIA: SER PROFESSOR	6
1.2.2. ENSINO À DISTÂNCIA	12
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	20
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO	20
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CEB	22
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 2.º CEB	24
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	28
3.1. INTERVENÇÃO NO ENSINO PRESENCIAL	28
3.1.1. UNIDADE DIDÁTICA «PERMISSÃO PARA SORRIR?»	29
3.2. INTERVENÇÃO NO ENSINO À DISTÂNCIA	42
3.2.1. UNIDADE DIDÁTICA «COM TRADIÇÃO»	44
3.3. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: PROJETOS ESCOLARES	
54	
4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
DOCUMENTOS NORMATIVOS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
APÊNDICES	79

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 - Casas apresentadas à turma.....	30
Figura 2 - Características da cidade.....	32
Figura 3 - Guião da construção do texto narrativo.....	33
Figura 4 - Frasco entregue à turma.....	34
Figura 5 - Exposição dos trabalhos dos grupos.....	37
Figura 6 - Frente do puzzle concluído.....	38
Figura 7 - Questões apresentadas no verso.....	38
Figura 8 - Quizz em Wordwall.....	50
Figura 9 - Sessões do projeto.....	65

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A - Grelha de observação utilizada nas sessões do projeto.....	79
Apêndice B - Unidade Didática "Permissão para sorrir?".....	80
Apêndice C - Unidade Didática "Com tradição".....	92

LISTA DE SIGLAS/ ACRÓNIMOS

ACES - Agrupamento de Centros de Saúde.

CEB - Ciclo do Ensino Básico.

CMIA - Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental.

EA - Equipa de Autoavaliação.

ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System.

ERE - Ensino Remoto de Emergência.

HGP - História e Geografia de Portugal.

IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência.

NEE - Necessidades Educativas Especiais.

PE - Projeto Educativo.

PES - Prática de Ensino Supervisionada.

UD - Unidade Didática.

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado pela Escola Superior de Educação do Porto (ESE).

Indo ao encontro dos objetivos da PES, o relatório compreende a ação pedagógica testemunhada e desempenhada no decorrer do estágio e também um projeto de investigação. De modo a especificar um pouco o propósito deste projeto, importa referir que a investigação incidiu em algumas aulas de História e Geografia de Portugal (HGP), com o objetivo de perceber se o trabalho de grupo influenciaria o nível de concentração e de aceitação de opiniões entre os alunos. Este tema foi motivado pela curiosidade pessoal da mestranda em conhecer estratégias que apelem ao interesse e participação dos discentes.

O período de estágio, devido a vários fatores, foi especialmente curto. No entanto, a mestranda considera que a enriqueceu e permitiu conhecer um pouco melhor a profissão do seu futuro, na medida em que viabilizou momentos de aprendizagem relativos à atuação docente, por exemplo, no que diz respeito a estratégias de gestão de conflitos, ao esclarecimento de dúvidas, bem como ao contacto com outros aspetos que fazem parte do quotidiano desta profissão.

O estágio decorreu, então, de forma presencial com uma turma de 3.º ano, uma turma de 5.º ano e uma turma de 6.º ano, durante, aproximadamente, três meses (de outubro a fevereiro). Após este período, o modelo da PES sofreu alterações devido à conjuntura provocada pela pandemia associada à doença COVID-19.

Assim, a constituição deste relatório inclui quatro capítulos, sendo que o primeiro agrega o enquadramento legal e profissional. Por um lado, no enquadramento legal, é explicado o percurso do Mestrado entre o período pré e pós Processo de Bolonha; por outro lado, no enquadramento profissional, são abordados dois temas relativos à profissão docente: os atributos do que implica ser professor e o ensino à distância, elementos que se revelaram particularmente relevantes no decurso da PES.

O segundo capítulo é composto pela caracterização dos contextos de intervenção, sendo apresentadas as caracterizações das instituições cooperantes e turmas acompanhadas pela mestranda, ao longo da PES. O terceiro capítulo diz respeito à descrição das intervenções realizadas e encontra-se dividido em duas partes: as intervenções que ocorreram em ensino presencial e as planificações pensadas durante o período de ensino à distância. A mestranda optou por dividir este capítulo de forma a que se compreenda as duas fases de interação que aconteceram durante o estágio: a primeira, onde foi possível lecionar as aulas planificadas, e a segunda, onde foi proposta a planificação de um conjunto de aulas hipotéticas. Estas alterações decorreram, como é de conhecimento público, do facto de as escolas terem sido encerradas em março pelo que, desde esse momento, as mestrandas tiveram de acompanhar as aulas síncronas das professoras cooperantes das turmas em que intervinham.

O último capítulo do relatório incorpora a dimensão investigativa e retrata, por isso, o projeto que a mestranda levou a cabo. Por fim, finaliza-se este documento com a apresentação das considerações finais, que incluem uma reflexão retrospectiva e prospetiva do trabalho efetuado.

1. ENQUADRAMENTO LEGAL E PROFISSIONAL

1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL

Ser professor exige, além de gosto e paixão, uma formação académica superior. Esta dispõe-se a garantir “um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores”, como podemos verificar no preâmbulo do Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro (2007, p. 1320).

Hoje em dia, em virtude do Processo de Bolonha, o ensino superior tende a expandir a mobilidade de funcionários e estudantes e propiciar a empregabilidade no espaço europeu, assinado por Portugal e 47 outros países europeus. Estes 48 países, de modo a concretizarem os objetivos principais anteriormente mencionados, concordaram e adotaram reformas no ensino superior tendo por base valores-chave comuns como liberdade de expressão, autonomia para instituições, associações independentes para os alunos, liberdade académica, livre circulação de estudantes e funcionários. Com este processo os países, instituições e partes interessadas do espaço europeu adaptam constantemente os seus sistemas de ensino superior, tornando-os mais compatíveis entre si e fortificando os seus mecanismos de garantia de qualidade (EHEA, 2018-2020). Atualmente, de forma a permitir que a qualificação seja aceite em todo o espaço europeu, como visa o Processo de Bolonha, é atribuído um número de European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), a cada um dos três ciclos do ensino superior (licenciatura, mestrado e doutoramento) (Decreto-Lei n.º 74/2006, art.º 61).

Uma das consequências desta reorganização do sistema foi o aparecimento de mestrados profissionalizantes como parte da

formação obrigatória para todos aqueles que pretendem seguir a carreira de professor.

Esta formação consiste na frequência de dois ciclos de estudos, sendo o primeiro a licenciatura em Educação Básica e o segundo o mestrado de tipo profissionalizante. Neste segundo ciclo de estudos existem diferentes opções: combinando o Pré-Escolar e o 1.º ciclo (Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) e juntando o 1.º e o 2.º ciclos sendo que neste último os estudantes ficariam habilitados a lecionar quatro áreas do saber (Matemática, Ciências, Português e História e Geografia de Portugal). O facto de habilitar os professores a lecionar em duas valências distintas é considerado uma mais valia, uma vez que contorna a tradicional formação, que possibilitava a apenas lecionar numa valência, como podemos verificar no Decreto-Lei n.º 43/2007: "Na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se, neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos." (2007, p. 1320)

Nos dias de hoje, com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, vigoram dois mestrados: o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico e o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Estes mestrados resultam da desagregação do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Esta desagregação substitui a formação generalista e permite que a formação dos professores se torne mais específica, assegurando o saber nas áreas de conteúdo e nas didáticas específicas do grupo de recrutamento a que o estudante se pretende candidatar. Apesar desta formação mais específica ser uma mais valia, não é suficiente para contemplar o conhecimento que um professor deve possuir.

Uma forma de colmatar esta lacuna é investindo na formação ao longo da vida.

No que concerne ao plano de estudos do mestrado, este tem a duração de dois anos, divididos em quatro semestres com 120 ECTS no total. O primeiro ano centra-se no aprofundamento de conhecimentos científicos e didáticos e o segundo ano centra-se na UC da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que corresponde a 49 dos 120 ETCS, sendo considerada, segundo o decreto-lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro, como um momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem e da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes. A PES engloba, além da prática, a redação de um relatório e a sua apresentação pública. Este relatório torna-se importante pois permite que os futuros professores reflitam sobre a prática que vivenciaram, as aprendizagens que realizaram, as competências e as atitudes que desenvolveram.

1.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

Os textos apresentados de seguida surgem do interesse da mestranda e exploram dimensões ligadas à profissão docente, sendo que o primeiro texto aborda o papel do professor e o segundo texto o ensino à distância, algo que marcou a mestranda durante este último ano.

Com a consciência de que ser professor envolve inúmeras dimensões, no primeiro texto é abordada a influência da relação positiva professor-aluno, focando a afetividade em contexto escolar e as dificuldades advindas da mesma; a importância das expectativas depositadas nos alunos; o professor como orientador e promotor da interação entre a escola, a família e a sociedade.

Face à situação mundial vivida neste período de conclusão de mestrado, a estagiária vivenciou a emergência do ensino à

distância, uma vez que as escolas foram encerradas e foi aconselhado praticar o distanciamento e isolamento social como medida de combate à pandemia. Neste seguimento, experienciando um processo de ensino-aprendizagem pouco praticado até então, a mestranda apresenta, nos próximos textos, dados e reflexões referentes ao ensino à distância.

1.2.1. O UNIVERSO DA DOCÊNCIA: SER PROFESSOR

Ser professor é uma profissão que não permite estagnar. Como é referido no decreto-lei 240/2001 (anexo V, p. 5570), torna-se necessário igualar a evolução na educação à evolução na sociedade.

Hoje em dia, como nunca, o professor na escola tem o dever de ensinar valores como respeito, tolerância, igualdade. Pois, infelizmente, a escola é vista por muitos pais como um “depósito de alunos”, como enuncia Silva (2016, p. 12), o que implica uma desresponsabilização do papel da família, passando essa responsabilidade para a escola, para o professor. De acordo com o que é referido no decreto-lei 240/2001 (anexo II, p. 5570), o professor assegura aprendizagens curriculares, “fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.”

Com a consciência de que os alunos, além de serem um grupo/ uma turma, são seres individuais, com características próprias, na visão de Estanqueiro e Delors, (citados por Silva, 2016), os professores devem reconhecer as diferenças dos alunos, respeitando-as, e utilizar estratégias, instrumentos e recursos diferenciados, para desta forma desenvolver ao máximo as capacidades de todos os estudantes.

Guinote (citado por Wong, 2011) defende que um professor, antes de poder ser um bom profissional, tem de ser um excelente ser humano. Enquanto professores temos em mãos várias vidas, não sabemos o que os estudantes vivem no ambiente familiar e, por isso, precisamos de ser compreensivos e tentar que o aluno se sinta seguro e feliz na escola, onde passa a maior parte do seu dia.

Uma relação positiva professor-aluno é essencial para que se verifique sucesso no percurso académico. De acordo com Paulo Freire (1989), o diálogo é algo imprescindível nesta relação. Ao incluir o diálogo nas aulas, o professor motiva os alunos, sendo que estes se sentem, assim, parte do processo, estando então mais concentrados e curiosos. Além disso, quando os alunos têm a liberdade de partilhar as suas opiniões e conhecimentos, o professor evita ter um papel transmissivo, como se vê frequentemente em sala de aula.

No ambiente escolar a relação pedagógica afetiva é fundamental, como refere Moran (2012) e, apesar de difícil, são necessários limites, o que torna a afetividade algo complicado de medir e aplicar no contexto escolar. O professor deve, portanto, construir uma relação afetiva com os alunos assente no respeito e na confiança, de forma a que os alunos se sintam seguros/ à vontade, mas que mantenham (e sintam por parte do professor) o respeito. Um professor deve trabalhar de forma a incluir todos os alunos e não apenas aqueles com dificuldades físicas/ cognitivas e os marginalizados (alunos de classes sociais desfavorecidas; de etnias diferentes; com comportamentos problemáticos). Muitos alunos sentem-se excluídos pelo professor, quando são ignorados/ rebaixados e muitos alunos reparam na diferença de tratamento entre os pares, por parte do professor.

Moran (2012, p.1) afirma que os alunos:

São excluídos pelos professores, quando nunca falam deles, quando não lhes dão valor, quando são ignorados sistematicamente. São excluídos quando falam com e dos mesmos e descuidam os demais. São excluídos quando exigem de pessoas com dificuldades intelectuais, emocionais e de relacionamento, os mesmos resultados.

Portanto, inconscientemente, é possível ao professor excluir alunos e isso acaba por influenciar o seu gosto e motivação na escola. O professor deve tentar ao máximo interagir com todos os seus alunos. Como referem Tavares e Veiga (citados por Reis ,2017), as conversas tidas entre o professor e o aluno são muito valorizadas pelo aluno, o que nos demonstra, como já mencionado, que o professor deve comunicar com os alunos (não só durante o tempo da aula), não deve ser uma pessoa distante, superior e autoritário, pois se o for pode quebrar desde cedo a confiança do aluno. Como refere Reis (2017), a autoridade do professor deve ser vista, aos olhos dos alunos, como um reconhecimento e responsabilidade.

É também importante que o professor consiga equilibrar as suas formas de comunicação (verbal, gestual), pois é também assim que transmite sentimentos ao aluno, que o podem afetar de forma positiva ou negativa. O professor deve sempre tentar expressar-se num tom calmo, sem se exaltar com erros, o que permitirá que o aluno veja no professor um ser equilibrado, com o qual pode contar.

Além da afetividade, algo que também influencia o sucesso dos alunos são as expectativas que o professor cria sobre os mesmos. Estas expectativas podem também influenciar a forma como o professor se relaciona e comporta com os diferentes alunos.

Relativamente às expectativas, foi realizado um estudo nos Estados Unidos, por Rosenthal, Lawson e Jacobson (1964). Este estudo consistiu no treino, por parte de alunos de Psicologia,

de dois grupos de ratos em labirintos. A um dos grupos foi dito que os seus ratos pertenciam a uma categoria superior e ao outro que os ratos eram vulgares. Os dois grupos eram, no entanto, pertencentes à mesma categoria. As expectativas nos ratos de "categoria superior" permitiram que esse grupo obtivesse melhores resultados num menor espaço de tempo.

Este estudo demonstra que trabalhamos conforme as expectativas que criamos: assim como o grupo de ratos em que foi depositada maior expectativa revelou melhores resultados mais cedo, o mesmo é provável acontecer com os alunos. Ao colocarmos mais expectativas num aluno, vamos motivá-lo a querer ser e fazer melhor, enquanto que o aluno em quem não depositamos tanta expectativas acaba por ficar para trás e demora mais tempo a atingir o objetivo.

Por isso, de acordo com Ferreira e Santos (1994), é fundamental que o professor não transpareça as suas expectativas. O que é, de facto, complicado, pois estas são facilmente perceptíveis através do olhar, do tom de voz e da postura do professor perante os alunos. Regularmente vemos estas expectativas, muitas vezes involuntárias, representadas num maior contacto com os alunos com melhores notas, que costumam ter mais oportunidade e mais tempo para responder e mais compreensão quando os mesmos erram uma resposta.

Como foi mencionado no início do texto, a profissão docente não permite estagnar e devido às mudanças de natureza diversa que a sociedade tem sofrido, os professores lidam, a cada dia, com grupos cada vez mais heterogéneos, o que obriga o professor a procurar enriquecer-se de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos/ escolas da atualidade, de forma a encarar o desafio de encontrar um caminho profissional adequado a cada realidade (Estrela, 2010).

A evolução da sociedade trouxe o progresso da profissão docente, que por sua vez ocasionou uma era em que o professor não se rege exclusivamente pela exposição e transmissão dos

conhecimentos, que o colocava como o centro do ensino. Nesta mudança, o professor surge como mediador, isto é, orienta os alunos de forma a que construam, de forma autónoma, o seu conhecimento. Portanto, o professor atualmente deve optar por estratégias e atividades que viabilizem aos estudantes admitir a responsabilidade da sua própria aprendizagem (Estanqueiro, citado por Silva, 2019).

Além de orientar para o conhecimento, o professor deve almejar a formação de alunos com capacidade crítica e reflexiva, levando, assim, os alunos a indagar o que os envolve.

Uma das modificações sociais que afetou a escola e como os alunos a encaram foram as novas tecnologias, e neste campo é bastante importante levar os alunos a refletir e questionar o que lhes é facultado. Hoje em dia, quase todos os alunos têm acesso a telemóveis, computadores, *tablets* que possibilitam a conexão à Internet que, como é do conhecimento geral, oferece uma imensidão de informação. Isto é, os alunos quando querem informações sobre qualquer tema, pessoa ou acontecimento, pesquisam na Internet e retiram de lá o conhecimento que consideram suficiente e fiável e isto leva a que os alunos questionem a utilidade da escola e, conseqüentemente, ponham em causa os professores. Torna-se, portanto, fundamental que os professores promovam e incentivem a reflexão sobre a autenticidade das informações disponibilizadas na Internet. Uma forma de o fazer é implementando estratégias onde seja integrado o uso da Internet e as novas tecnologias nas suas salas de aula, "complementando atividades, (...) motivando os alunos e potenciando aprendizagens significativas" (Silva, 2019 p.33). Isto permite que os alunos explorem, sob orientação do professor, a Internet e compreendam como distinguir informações fidedignas de informações falsas.

Faz também parte da profissão docente a promover a interação escola-família, o que por vezes é bastante

complicado. Os alunos, ao entrarem na escola, já trazem valores e conhecimentos, muitos deles tendo como fonte a família e as escolas devem trabalhar de forma síncrona com estas famílias, contribuindo para a formação dos cidadãos do futuro: ativos e conscientes!

Ser professor implica saber (saber o que se ensina), saber ensinar (ensinar o que se conhece) e saber relacionar-se (com o saber sempre em evolução, consigo próprio no seu percurso de desenvolvimento, com os colegas, os alunos e suas famílias), (Alarcão, 2015, p.10).

O professor é como uma ponte de ligação (Silva, 2019), que fomenta as conexões entre todos os envolvidos na escola, isto é, como afirma Sanches (2008), deve promover o diálogo e cooperação entre os intervenientes, com o objetivo de repartir a responsabilidade pela educação e pela formação dos alunos.

Algumas escolas abrem as suas portas à sociedade, convocando os agregados dos alunos a participar não só nas reuniões, mas também em atividades de natureza diversa, e tal promove o afinamento da relação entre a escola e a família que acarreta vários benefícios, como por exemplo, a partilha de particularidades dos alunos, entre os encarregados de educação e os professores. Com estas partilhas o professor pode adequar de forma mais específica o seu trabalho, as estratégias que utiliza, às necessidades dos alunos.

Portanto, o Universo onde está inserido o professor é imenso e agrega várias outras entidades, com as quais o professor deve colaborar no âmbito de melhorar a cada dia o seu trabalho.

1.2.2. ENSINO À DISTÂNCIA

Face aos recentes acontecimentos que envolvem todo o mundo, a pandemia causada pela COVID-19, foi necessário reformular o funcionamento de várias áreas na sociedade, tentando dar resposta às necessidades da melhor forma possível. Uma das áreas que necessitou de se adaptar foi a educação. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem moldou-se às circunstâncias (necessidade de praticar o distanciamento pessoal) e generalizou-se o ensino à distância.

Dada toda esta situação, enquanto professora-estagiária, a mestranda sentiu necessidade de apresentar alguns dados referentes a este tipo de ensino, acompanhados de reflexões sobre os mesmos.

Segundo Keegan (citado por Santos, 2000), o ensino à distância representa uma quase permanente separação entre o professor e os alunos durante o processo de aprendizagem. Já na visão de Vidal (2002), o ensino à distância ocorre quando o educador e o educando estão separados por uma distância física, em lugares diferentes, e a tecnologia aparece com o papel de ponte entre os dois. De acordo com Pachler e outros (citados por Lencastre, Bento e Magalhães, 2016), o ensino à distância é sobre ser capaz de operar com sucesso, em novos contextos numa mudança constante e em espaços novos de aprendizagem. Estes autores ressaltam que a tónica do ensino à distância, do *mobile learning*, é permitir aos alunos serem mais produtivos tanto em contextos formais como em contextos informais, ao mesmo tempo que exploram, partilham e interagem com a informação.

Para Ferri, D'Andrea, Grifoni e Guzzo (2018), o ensino à distância tem uma história antiga e consiste em transmitir aulas de uma forma distante, sem o contacto cara a cara entre o professor e os alunos. Como os autores referem no artigo publicado no *International Journal of Learning, Teaching and*

Educational Research, no passado o ensino à distância organizava-se em cursos por correspondência ou pela televisão e hoje em dia existem outras abordagens do ensino à distância, como a via eletrónica e móvel (através de dispositivos móveis), por exemplo.

Como refere Vidal (2002, p.19), o ensino à distância "é um recurso de incalculável importância", pois permite dar resposta a um número bastante elevado de alunos de uma forma mais efetiva, na medida em que alcança até quem habita em zonas mais remotas e com dificuldades na deslocação à escola, garantindo a qualidade de serviços. No entanto, permanece a questão da desigualdade, nem todos os alunos que habitam em zonas remotas têm acesso aos dispositivos necessários ou à internet. Uma opção para colmatar esta desigualdade seria providenciar aos alunos nestas condições, os equipamentos necessários.

Apesar de algumas dúvidas, como a eficácia da aprendizagem dos alunos e a preparação dos professores no que concerne ao ensino à distância, algumas instituições apresentam resultados positivos, como é possível verificar num estudo, referente à disciplina de matemática, realizado em dois estados rurais dos Estados Unidos da América (EUA), Maine e Vermont.¹ Cristo (2020) refere que este estudo recorreu a mais de 400 alunos em 68 escolas básicas e consistiu na divisão dos alunos por dois grupos: o grupo de tratamento (frequentou aulas *online*) e o grupo de controlo (frequentou aulas presenciais). Para avaliar os resultados do estudo foi examinado o desempenho de ambos os grupos (através de testes). Os resultados apresentados permitiram concluir que os alunos do grupo de tratamento obtiveram melhores resultados do que os alunos do grupo de controlo na disciplina de matemática, pois tratava-se da frequência de uma disciplina isolada no ensino à distância.

¹"Access to Algebra I: The Effects of Online Mathematics for Grade 8 Students", 2012.

Cristo (2020) refere que quando focado em conteúdos específicos, este tipo de ensino se torna numa via particularmente eficaz com alunos de nível médio/alto, como os participantes do estudo. No entanto, um outro estudo apontado por Cristo (2020) integra alunos de 17 escolas secundárias de Chicago, nos EUA, que reprovaram a álgebra². Estes alunos foram colocados numa "escola de Verão", para recuperação. Foram criados dois grupos, o grupo de tratamento (aulas de recuperação *online*) e o grupo de controle (aulas de recuperação presenciais). Neste estudo, ao contrário do que foi verificado anteriormente, os alunos cujos resultados foram menos positivos pertencem aos alunos do grupo de tratamento, apresentando valores de 66% de probabilidade de passar no curso da escola de Verão contra 78%.

Estes dois estudos apresentam resultados contraditórios, pois num verificamos bons resultados em alunos de desempenho médio/alto e no outro verificamos um desempenho menos positivo em alunos de recuperação, ou seja, que já tinham níveis de desempenho baixos. Assim, podemos concluir que o ensino à distância é pior para os alunos com dificuldades e que funciona melhor para alunos com um nível de desempenho médio/alto (Cristo, 2020).

O sucesso da aprendizagem no ensino à distância, à semelhança do ensino presencial, requer que as metodologias e estratégias sejam adequadas ao conteúdo lecionado; que exista interação entre os alunos e que exista um *feedback* entre os intervenientes da aprendizagem. Os programas de ensino à distância, de forma a exibirem bons resultados, necessitam ser planeados e orientados de forma cuidada, atendendo às necessidades dos alunos. Como menciona Vidal (2002), a escolha da tecnologia e das estratégias a adotar só pode acontecer

² "The Struggle to Pass Algebra: Online vs. Face-to-Face Credit Recovery for At-Risk Urban Students", 2017.

depois de se conhecer detalhadamente os estudantes, as suas necessidades e tendo em conta os requisitos de cada conteúdo.

Vidal (2002) enuncia algumas características da função do professor nesta abordagem do ensino à distância, como assumir o papel de orientador, organizador e facilitador/ gestor de informação útil e pedagógica. O que vai ao encontro do papel que o professor assume hoje em dia na perspectiva socio-construtivista, de forma a permitir aos seus alunos a conquista e construção autónoma do seu conhecimento.

O ensino à distância apresenta aspetos bastante positivos, como nos indica Santos (2000): métodos e formatos de trabalhos que envolvem a partilha de experiências; utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que permitem trabalhar uma vasta quantidade de informação de modo rápido; motivar e cativar os alunos devido à imensidão de recursos que podem ser utilizados.

Este tipo de ensino tem também pontos negativos como a resistência de alguns professores ou encarregados de educação à tecnologia; as reações imprevistas e imediatas terem de ser lidadas à distância; a falha da relação humana professor/aluno típica de sala de aula; o acesso à internet ou aos dispositivos tecnológicos, que não estão ao alcance de todos.

O modelo primário do ensino à distância é representado pelo *e-learning*, que tira proveito das TIC (Sangrà, citado por Ferri, D'Andrea, Grifoni e Guzzo 2018). A primeira geração do *e-learning* cresceu com o surgimento da Web 1.0, "reconhecida como "web só de leitura" (Ferri, D'Andrea, Grifoni e Guzzo, 2018 p. 81). As principais vantagens desta geração foram relativas à maior autonomia proporcionada aos alunos devido aos materiais legítimos disponíveis em vários idiomas.

A Web 2.0 surge nos primeiros anos do século XXI e propiciou aos utilizadores, além de interagir com conteúdos criados por outros, a possibilidade de criar os seus conteúdos (blogues, redes sociais). O surgimento do *e-learning* 2.0

expandiu, como referem os autores, a abordagem de aprendizagem colaborativa. Como desvantagens desta segunda versão do *e-learning* foi apresentado o facto de ser necessário dispendir tempo para aprender a utilizar corretamente as ferramentas relacionadas com a tecnologia, em vez de se poder concentrar exclusivamente nos conteúdos.

A geração seguinte (*e-learning* 3.0) acompanha e é desenvolvida e apoiada pela Web 3.0, que se foca nos conteúdos e nos seus significados. As suas vantagens passam pelos conteúdos de acesso mais fácil e obtidos através de pesquisas semânticas; pela possibilidade de filtrar as pesquisas de acordo com os interesses. Como desvantagem, a Web 3.0 apresenta alguma inconsistência, incerteza, erros e imprecisão (Rubens, citado por Ferri, D'Andrea, Grifoni e Guzzo, 2018).

A difusão dos dispositivos móveis acarreta grandes mudanças na aquisição e transmissão de conhecimento nos ambientes de aprendizagem. É aqui que surge a aprendizagem móvel (*m-learning*), que não se trata apenas de uma ampliação do *e-learning*. Com o *m-learning*, a aprendizagem ocorre através de dispositivos eletrónicos móveis (*smartphones*, *tablets*) e é imensamente dinâmico, orientado para o contexto atual e necessidades do utilizador, como refere Parsons (2006). Como limitações, ao *m-learning* são apontadas o tamanho reduzido das telas dos dispositivos móveis, o teclado e a dificuldade de navegação na internet.

Para colmatar as falhas do *m-learning* surge o *u-learning* (aprendizagem ublúqua/omnipresente), que acrescenta a adaptabilidade e a personalização à aprendizagem móvel. O *u-learning* possui como vantagem o facto de fomentar a proatividade dos alunos, visto que estes podem colaborar com os colegas na construção dos conhecimentos através dos seus dispositivos, que, como são seus, à partida estão familiarizados com as ferramentas, o que diminui os problemas quanto à sua utilização, permitindo manter o foco nos

conteúdos (Ferri, D'Andrea, Grifoni e Guzzo, 2018). Outros pontos positivos do *u-learning* passam pelo acesso direto aos dados/ documentos guardados; a obtenção instantânea de informação e a interatividade. Como pontos negativos a apontar no *u-learning*, os autores ressaltam o alto preço dos dispositivos e a facilidade que existe em estragá-los; a experiência dos professores e dos alunos com um novo tipo de aulas (acesso à internet), dado que pode ser feito um uso inapropriado da tecnologia.

O último tipo de aprendizagem a referir trata-se da *blended learning (b-learning)*, ou seja, a aprendizagem mista. Nesta abordagem, o que acontece é a junção da aprendizagem *online* com a aprendizagem tradicional. Graham (citado por Ferri, D'Andrea, Grifoni e Guzzo, 2018) definiu o *b-learning* como um sistema que combina a instrução pessoal com a instrução mediada pelo computador. A harmonia dos dois tipos de aprendizagem possibilita focar as expectativas e necessidades e assim promover o envolvimento dos alunos.

Em suma, o ensino à distância traz benefícios como a facilidade no transporte e no acesso à informação; a reutilização de conteúdos; a flexibilidade, pois pode ser utilizado em diferentes contextos de formas variadas; a aprendizagem centrada no estudante; a potencialização do trabalho colaborativo; a constante atualização e a motivação dos estudantes. Mas, como já referido, também tem os pontos negativos, que acabam por pesar quando se pensa em optar pelo ensino à distância. Apesar de os telemóveis *smartphones*, ou os *tablets* terem um custo menor que os computadores, não significa que todos os estudantes tenham acesso aos mesmos. O facto de ser necessária a ligação à Internet também acaba por prejudicar os alunos sem acesso à rede.

As escolas por todo o mundo foram forçadas a encerrar, pelo bem da população. Em Portugal, as medidas encontradas para colmatar a ausência das aulas presenciais foi, então, o

ensino à distância, que se organizou através de aulas gravadas que eram emitidas na televisão, num canal de acesso geral, de modo a permitir que todos os alunos pudessem acompanhar os conteúdos. Estas aulas emitidas eram acompanhadas, posteriormente, por aulas síncronas em diversas plataformas de videochamada. Nestas aulas síncronas, os professores reuniam com os alunos, de forma a esclarecer dúvidas, realizar tarefas, permitindo um melhor acompanhamento. No entanto, nem todos os alunos puderam beneficiar destas aulas síncronas; Cristo (2020) refere um artigo realizado por Reis e Freitas (2020) onde é mencionado que, no nosso país, poderá haver mais de 50 mil alunos sem internet em casa, a estes juntam-se os que não possuem os equipamentos indispensáveis ou que possuem mas necessitam de os partilhar com os irmãos/pais em teletrabalho.

Além destas adversidades relativas às condições de acesso dos alunos, é necessário refletir sobre a posição dos professores face à emergência do ensino à distância. Os professores não estavam preparados para lecionar aulas à distância, pois no decurso da sua formação são preparados para resolver desafios apenas no contexto da sala de aula, como refere Cristo (2020), assim sendo, de forma natural, os professores sentiram dificuldades em adaptar-se ao modelo de aprendizagem à distância. Também é importante referir que o envelhecimento presente no corpo docente de Portugal também contribui para as dificuldades, pois reflete-se numa maior dificuldade em assimilar a utilização das novas tecnologias (Cristo, 2020).

Uma das dúvidas que surge neste período é a eficiência do ensino à distância, se os alunos adquiriram realmente conhecimentos ou se foram apenas recetores na transmissão dos mesmos. Esta dúvida surge devido à ausência de método avaliativo que permitisse medir o sucesso da aprendizagem dos alunos. É de facto difícil responder a esta questão, uma vez

que, dada a necessidade, o ensino à distância foi posto em prática numa situação urgente, não permitindo contemplar de forma rigorosa todas as etapas da aprendizagem. No entanto, esta falha permite levantar a questão de valorizar mais o processo que o resultado final. Esta situação seria uma das mais adequadas, pois além de impor uma interação constante entre os professores e alunos (fornecendo *feedbacks*, esclarecendo dúvidas), valorizava o esforço diário dos alunos, retirando o maior peso da avaliação a um só momento. Libertando os alunos da pressão de demonstrar o que aprenderam num só momento.

De forma a finalizar, é importante ressaltar que a relação pedagógica existente no ensino à distância carece da interação pessoal, que como refere Cristo (2020), é um fator decisivo no processo de aprendizagem dos alunos e é impossível de ser compensada.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

O Agrupamento de escolas onde decorreu a PES situa-se na cidade de Valongo, beneficia de uma localização privilegiada, pois encontra-se perto dos eixos viários e ferroviários da região. A centralidade do Agrupamento, na freguesia, permite a sua fácil acessibilidade a pé ou de transportes públicos.

Uma vez que pertence a uma cidade com um crescimento acentuado, a qualidade de vida tem melhorado, nos últimos anos, através de novas e modernas infraestruturas, de carácter cultural, económico e educativo.

A proximidade geográfica das escolas do Agrupamento favorece o funcionamento da organização, sendo facilitadora da mobilidade entre estabelecimentos de ensino. Este Agrupamento é constituído por cinco escolas do 1.º CEB, cinco jardins-de-infância e uma escola dos 2.º e 3.º CEB.

O projeto educativo (PE) define as opções estratégicas do Agrupamento, para o triénio 2018-2021, assumindo-se como um documento orientador das ações da comunidade educativa. A sua elaboração partiu da análise da situação concreta do Agrupamento, da avaliação da execução do PE anterior, dos resultados das Avaliações externas levadas a cabo pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), dos relatórios da Equipa de Autoavaliação (EA) e dos contributos de toda a comunidade educativa. Foram, então, tidos em conta os domínios: resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão. Dos objetivos gerais referentes aos resultados, fazem parte a melhoria do sucesso académico e

social; na prestação do serviço educativo, melhorar o mesmo; na liderança e gestão, potenciar a liderança pró-ativa.

O Agrupamento oferece alguns projetos e clubes dinamizados pelos docentes no sentido de promover o desenvolvimento holístico dos alunos, sendo eles: Desporto Escolar (desporto adaptado, patinagem, ténis de mesa e badmington); Jornal do Agrupamento; Plano Nacional de Leitura/Ler +; Projeto da Solidariedade; Projeto de Saúde Escolar; Projeto Tecnológico de Educação e alguns clubes como o clube de teatro, música, ambiente, proteção cívica, multimédia e artes. Com o mesmo objetivo, promover o desenvolvimento holístico dos alunos, o agrupamento tem estabelecido parcerias com estruturas e instituições culturais e científicas como: a Academia de Música de Costa Cabral; o ACES - Agrupamento de Centros de Saúde de Maia/Valongo; a Biblioteca Municipal de Valongo; o CMIA - Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental; a Lipor, o Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral do Porto, entre outras.

Percebemos, então que, este agrupamento procura melhorar os seus pontos fortes e consolidar as áreas mais problemáticas. Também verificamos, com o grande número de clubes e projetos, que os interesses dos alunos são valorizados.

Neste agrupamento, o plano anual de atividades é elaborado tendo em consideração as sugestões não só de professores mas também de encarregados de educação.

Por último, importa referir que o agrupamento dispõe de um grupo de professores de educação especial que circula entre as escolas.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º

CEB

Esta escola situa-se em frente à escola sede do agrupamento e tem as valências de Pré-Escolar e 1.º CEB. É composta por 13 salas de aula, sendo que uma delas está equipada com quadro interativo e projetor, uma biblioteca e uma cantina, esta última partilhada com o pré-escolar. Existe também um anexo, onde os alunos realizam atividades físicas quando está a chover. No espaço do recreio assistimos à utilização de materiais elaborados pelos alunos alusivas ao tema trabalhado pela escola ou à época festiva vivenciada. O edifício principal do 1.º CEB é decorado com trabalhos dos alunos realizados nas aulas, o que transmite um bom ambiente e torna a escola acolhedora.

Apesar de ser uma escola antiga, as salas têm um aquecedor capaz de tornar o ambiente agradável nos dias mais frios, têm também janelas amplas, que permitem a entrada da luz natural.

Passando agora à descrição da sala da turma acompanhada, esta tem então as grandes janelas, três filas de mesas de pares - os lugares dos alunos são alterados quase todas as semanas, de acordo com a necessidade - e um quadro branco. Não existe projetor nem computador. No fundo da sala, existe um armário onde os alunos guardam os cadernos e livros, todos os dias a professora vai pedindo a diferentes alunos para recolher ou distribuir estes materiais. Existe também um cantinho com livros, para quando os alunos terminam uma tarefa de aula antes dos restantes terminarem, poderem ir buscar um livro e ler, e existe uma capa com desafios, isto é, exercícios de matemática escolhidos pela proessora, que têm a mesma função dos livros. A sala é acolhedora pois está repleta de trabalhos realizados pelos alunos, nas aulas e em casa com os pais.

A turma de 3.º ano é composta por 21 alunos, 13 meninas e 8 meninos, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Tem um aluno com necessidades educativas especiais (NEE). O aluno detém paralisia cerebral, apresenta dificuldades na marcha, mas é capaz de caminhar sozinho. A nível cognitivo, em algumas áreas não acompanha a turma, mas é acompanhado por uma professora de educação especial.

Este acompanhamento é feito numa sala diferente. O agregado familiar dos alunos varia entre três e quatro membros, tendo, a maioria um irmão. Um dos alunos vive numa instituição. Relativamente às habilitações dos pais, a maior parte tem o 3.º ciclo ou o secundário concluído. A relação da turma com a professora é positiva, verifica-se que a professora preza a opinião e os interesses dos alunos e estes respeitam-na. Em relação ao comportamento, por vezes a professora precisa de chamar a atenção, devido ao comportamento nos intervalos ou devido à conversa em sala de aula. A assiduidade da turma, normalmente é exemplar, no entanto há três alunos que chegam muitas vezes atrasados. No geral a turma entre si tem uma relação positiva, raramente há conflitos e os alunos respeitam-se uns aos outros. A área disciplinar onde aparentam ter mais dificuldades é no Português, confundem conteúdos e dão muitos erros ortográficos. A área onde demonstram menos dificuldade é na Matemática, pois é uma área que todos os dias é trabalhada.

Relativamente à relação dos alunos com a área do Estudo do Meio, a estagiária não tem evidências para poder comentar, pois o horário proposto não permite assistir a nenhuma aula. No geral, a turma é muito ativa, querem participar em todas as atividades, são muito interessados e muito criativos.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 2.º

CEB

A Escola Básica 2/3 é a escola sede do Agrupamento. Esta possui 37 salas de aula, com projetor e quadro branco, sendo que uma é a "sala do futuro", (equipada com projetor e quadro interativo, alguns tablets, mesas modulares e cadeiras com rodinhas para os alunos), dois laboratórios, três salas dedicadas às tecnologias da informação e comunicação (TIC), uma biblioteca, uma cantina, um auditório, um ginásio e um campo de desporto exterior. As áreas estão divididas por quatro pavilhões, sendo que no principal se encontram os serviços de secretaria, papelaria, reprografia, bar, cantina, biblioteca e direção. É também o pavilhão que acolhe um espaço com mesas e cadeiras para uso dos alunos nos intervalos. Um outro pavilhão é o de desporto, utilizado pelos dois ciclos e os restantes dois pavilhões funcionam por ciclos, sendo um para o 2.º CEB (15 turmas) e o outro para o 3.º CEB (17 turmas).

O edifício em que as turmas acompanhadas têm aulas, os corredores são abertos, ou seja, a estrutura é aberta no centro. Quando chove, parte do chão fica molhado devido à chuva e o resto devido ao movimento das pessoas. Deste modo é impossível obter uma temperatura agradável nos corredores. Também nas salas de aula, apesar de existir um aquecedor nas mesmas, este está sempre, ou desligado ou numa temperatura que não aquece. As portas da sala são em metal. Estas condições levam a que, nos dias mais frios, tanto os alunos como os professores, estejam de casacos apertados durante a aula, o que interfere na atenção e motivação de ambos.

Além da oferta de clubes e projetos do agrupamento, já referidos anteriormente, esta escola dispõe da opção do curso básico de música e curso básico de dança, em regime articulado, com as parcerias também já mencionadas.

As paredes dos pavilhões da escola, a biblioteca e a sala de professores, são locais de exposição pública dos alunos, no entanto, as salas de aula onde decorrem as aulas com as turmas acompanhadas, não estão decoradas. No parecer da estagiária, a falta de materiais elaborados pelos alunos, não cativa nem permite que os mesmos sintam que a sala é um espaço deles. Contudo, as turmas não têm aulas sempre na mesma sala, o que torna a falta de personalização da sala, de certo modo, compreensível. No entanto é possível verificar que os alunos não se sentem, no geral, acolhidos nestas salas. Passando então à descrição das mesmas, na sua maioria são salas amplas, com mesas de dois lugares, organizadas de uma forma tradicional mas que permite que os alunos trabalhem tanto em pares como individualmente; com janelas grandes, o que permite que haja luz natural, todavia não é aproveitada, pois raramente a estagiária testemunha os estores abertos, placards vazios, como já referido, projetor e quadro branco.

As principais atividades da escola são o convívio de Halloween, a festa de Natal, o dia do agrupamento, a festa de Carnaval, a festa de finalistas e de encerramento do ano letivo. Existem também atividades das bibliotecas escolares que promovem, por exemplo, a leitura com concursos, promovem palestras dirigidas aos encarregados de educação, ações de sensibilização como a "plasticologia marinha", para os alunos e por último, visitas de estudo e comemoração de dias festivos.

Remetendo agora a atenção às duas turmas acompanhadas este ano, uma de 5.º ano, acompanhada nas aulas de Português e uma de 6.º ano, acompanhada em História e Geografia de Portugal.

A turma acompanhada em Português, 5.º ano, é composta por 23 alunos, 14 meninos e 9 meninas, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Nenhum dos alunos detém necessidades educativas especiais. Em Português, alguns alunos apresentam dificuldades na escrita, contudo, no geral, é uma turma com um

bom aproveitamento e bastante interessada em atividades da escola como a ação de melhoria da leitura (ler um livro e apresentar à turma), os concursos de ortografia. No geral, os alunos mostram-se interessados pela disciplina, são muito participativos e curiosos. Existe também uma ação de melhoria da escola para Português - "Estou atento" - que consiste em, uma vez por semana, à vez, um aluno escrever duas frases, uma verdadeira e uma falsa relativas ao conteúdo abordado na semana anterior. Esta é uma turma com alunos do ensino articulado, que frequentam, além desta escola, uma academia de música e dança. Esta característica permite, por exemplo, que a professora, apenas com um gesto, consiga silêncio na turma. É possível também verificar que os alunos do ensino articulado transmitem uma postura e um respeito diferente perante os professores. Relativamente ao nível habilitacional dos encarregados de educação, a maioria possui o grau de licenciado. É possível perceber que os alunos desta turma recebem apoio dos pais em casa, e alguns nos centros de estudo. Apesar de, na maioria, serem bem comportados, interessados e trabalhadores, a estagiária presenciou algumas chamadas de atenção dirigidas a faltas de respeito entre a turma e várias chamadas de atenção sobre a falta de trabalho.

Na relação dos alunos com a professora, podemos verificar que existe muito respeito, sendo esta a diretora da turma. Os alunos demonstram sentir-se à vontade e confiar na professora.

Por fim, quanto à turma de HGP acompanhada, o 6.º ano, composto por 22 alunos, 11 meninos e 11 meninas, articulado.

É uma turma que demonstra gostar muito da disciplina de HGP, é interessada, participativa e curiosa, adora conhecer curiosidades sobre o tema estudado, os alunos têm sempre questões. Além desta boa relação com a disciplina, também a relação com a professora é positiva. Entre a turma também se verifica uma relação positiva, não existem conflitos e os alunos, normalmente, tentam ajudar-se uns aos outros.

Não existem faltas de material a assinalar nesta turma e a assiduidade, exceptuando dois ou três alunos, é exemplar.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

3.1. INTERVENÇÃO NO ENSINO PRESENCIAL

O percurso da Prática de Ensino Supervisionada PES tanto no 1.º quanto no 2.º CEB com momentos de observação aos quais se seguiram períodos de observação e cooperação que, por sua vez, orientaram os momentos de intervenção (isto é, as aulas lecionadas apenas pela mestranda). A relevância destes momentos que antecederam as intervenções é inquestionável, uma vez que através deles a mestranda pôde conhecer os alunos de uma forma mais significativa. No contexto em que a professora em formação atuou, as professoras cooperantes permitiram, além da colaboração nas correções e explicações de exercícios, a realização de uma pequena intervenção de aula, no 1.º CEB, e uma apresentação de um recurso elaborado pelos dois elementos do par pedagógico, numa aula de HGP do 2.º CEB.³

Nesta simulação de aula no 1.º CEB, a mestranda e o seu par pedagógico tiveram a oportunidade de cooperar apresentando um pequeno texto alusivo ao Outono e os respetivos exercícios de compreensão leitora, ambos definidos anteriormente pela professora titular. Refletindo sobre esta intervenção, é possível afirmar que a mesma foi bastante proveitosa, visto que permitiu um ganho de confiança e à-vontade que favoreceram os momentos posteriores de intervenção que, geralmente, provocam alguns nervos e ansiedade, sobretudo por se tratar de uma estreia, diante de uma turma e com a presença de professores supervisores.

No caso da apresentação do recurso na aula de HGP, a mestranda e o par pedagógico realizaram um videoblogue em formato de *tour* pelas ruas da cidade que possuem nomes

³ O recurso consiste num videoblogue que representa uma "tour" por ruas com nomes de personalidades ligadas à 1ª República (na cidade de Ermesinde), este videoblogue foi acompanhado por um folheto com as localizações em mapa e questões de compreensão.

relacionados com a 1.^a República. Nesta *tour*, as estudantes revelavam os nomes das ruas e cediam informações relativas às personalidades distinguidas. Além do vídeo, os alunos tiveram que preencher um questionário, à medida que passava o vídeo. Esta apresentação também foi um momento que, à semelhança da pequena intervenção no 1.º CEB, permitiu um ganho de confiança, até porque o retorno sobre a atividade foi bastante positivo e foram obtidas críticas construtivas relacionadas com o método de gravação e o programa de edição de vídeo e de som.

Contemplando, agora, de modo mais diligente, todos os momentos de pré-intervenção, a estudante apercebe-se que os momentos de observação foram fulcrais para o sucesso da intervenção que realizou, pois como refere Estrela: "Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento" (1986, p. 135).

O facto de conhecer melhor os alunos, ajudou a que a estagiária conseguisse pressupor o que esperar deles em determinadas circunstâncias, mas também a criar uma ideia mais clara sobre as necessidades da turma às quais precisava dar resposta.

3.1.1. UNIDADE DIDÁTICA «PERMISSÃO PARA SORRIR?»

A intervenção realizou-se entre os dias 10 e 19 de fevereiro e consistiu na implementação de uma unidade didática (UD)⁴, intitulada «Permissão para sorrir?». Esta é composta por três aulas de HGP, no 6.º ano, e uma aula de Português, na turma do 1.º CEB (v. Apêndice B). O título foi definido de

⁴ Unidade Didática: apresenta-se como um modelo de planificação que recusa os planos de estudo compartimentados em disciplinas estanques entre si e favorece a articulação vertical e horizontal do currículo. É então composta por áreas e ciclos distintos e acompanhada por um título agregador, que transparece o fio condutor da UD.

forma a transmitir o fio condutor destas aulas, a saber: a liberdade de expressão. De forma sintetizada, refira-se que nas aulas de HGP foi lecionado um conteúdo referente ao Estado Novo e na aula de Português, no 1.º CEB, foi abordada a obra *A cidade que deixou de sorrir*, de Milu Loureiro.

1.º CEB

A planificação das atividades para esta intervenção foi pensada especificamente para estes alunos, tentando ir ao encontro dos seus interesses (partilhar ideias, criar arte), não esquecendo as orientações dos documentos oficiais, assim como textos de literatura especializada que se tomaram como referenciais, nomeadamente os da professora Fernanda Leopoldina Viana (2010), Emília Amor (2003), Morim (2013), entre outros.

Posto isto, passar-se-á à descrição crítica da aula de Português no 1.º CEB. Esta foi iniciada com uma atividade de pré-leitura, que induziu à ativação de conhecimentos prévios, como defende Amor (2006), e pretendia que a turma conseguisse descortinar qual seria o título do texto que iria ler. Esta atividade traduziu-se na apresentação à turma de duas casas (uma colorida e uma cinzenta) - como é possível verificar na Figura 1 -, assim foi solicitado aos alunos que imaginassem como seriam os habitantes de cada casa.



Figura 1 - Casas apresentadas à turma

Após o diálogo inicial⁵, a estagiária escreveu as palavras do título soltas no quadro e a turma desvendou o título da obra. Nesta primeira atividade, deu-se resposta ao conteúdo descoberta dos «sentidos do texto», através da identificação do tema e assunto do mesmo, bem como através da antecipação de conteúdos, a qual pertence ao domínio da Leitura e Escrita, do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.

A segunda atividade é correspondente à leitura da obra e pretende abordar conteúdos relativos ao domínio da Educação Literária. Para este momento de leitura, dividiu-se a turma em dois grupos, dentro dos quais se formaram pares, que corresponderam aos alunos que partilhavam a mesma mesa. De seguida, foi dado a conhecer que cada um dos grandes grupos ficaria com uma das partes, um com o antes e outro com o depois das características da cidade representada na obra. Após serem distribuídos pelos pares os excertos com as características, foi dado um tempo para os alunos os lerem e tirarem dúvidas. Esta atividade gerou algum conflito, pois os alunos realizaram as leituras em pares e alguns dos pares não chegavam a acordo, algo que a mestranda não previu, quando pensou na atividade. A leitura integral da obra foi realizada com interação entre a estagiária e os alunos.

Finalizada a leitura, teve lugar a atividade de pós-leitura, que, como refere Morim (2013), permite sistematizar e integrar os conhecimentos. Nas atividades de pós-leitura, os alunos são convidados a reler passagens, formular e responder a questões sobre o texto lido, entre outras tarefas. Neste caso, foi distribuída a obra pelos alunos, de modo a auxiliar no exercício de construção de uma tabela, representada na figura 2, referente à evolução das características da cidade.

⁵ Questões orientadoras: O que está representado no quadro? Quais são as diferenças entre as casas? Como serão as pessoas que vivem em cada uma delas?

Com este exercício, os alunos puderam esclarecer como era a cidade, como a mesma ficou no fim da história e o que aconteceu que promoveu essa mudança. Os alunos realizaram a atividade com facilidade e demonstraram valorizar o facto de terem de construir a tabela, apesar de alguns alunos se perderem na construção. Uma forma de evitar que alunos e perdessem seria entregar a tabela já construída.

ANTES	O QUE ACONTECEU?	DEPOIS
Desmotivada - não existiam sonhos	Um vendedor de sorrisos viu na cidade triste uma boa oportunidade de negócio.	Sonhadora - as pessoas voltaram a sonhar
Zangada - as pessoas não tinham paciência para nada		Feliz - as pessoas entendiam-se bem
Cinzenta - sol não quer brilhar e flores não querem nascer		Colorida - sol volta a brilhar, nascem flores

Figura 2 - Características da cidade

O exercício seguinte integrou o domínio da Gramática, especificamente conteúdos de sintaxe, expansão e redução de frases, algo que os alunos estavam a trabalhar na altura da intervenção e que ia ao encontro dos documentos orientadores. Nesta atividade, os alunos copiaram do quadro para o caderno os enunciados e responderam, realizando depois a correção em grande grupo. A estudante considera que, possivelmente, estes alunos seriam capazes de responder às questões sem os "apoios" dados no final de cada enunciado, portanto, numa próxima aula, não irá colocar esses apoios.

O momento seguinte correspondeu a uma atividade escrita, em que foi solicitado aos alunos que imaginassem o que fariam se a sua cidade fosse a cidade do texto lido. Antes da textualização, foi realizada uma chuva de ideias, as quais foram anotadas pela estagiária no quadro, e foi distribuído um

guião de escrita, representado na figura 3, para os alunos preencherem e escreverem as suas histórias.

Para contar uma história é necessário organizares as tuas ideias. Observa o seguinte quadro para poderes escrever a tua história:

Para construir um texto narrativo, tens que ter:

Título		Escreve nesta coluna as tuas ideias
Introdução	Personagens (quem) Espaço (onde) Tempo (quando)	
Desenvolvimento	Ação: acontecimentos	
Conclusão	Final	

Figura 3 - Guião da construção do texto narrativo

Nesta atividade, trabalharam-se conteúdos de planificação (através do preenchimento de um guião), redação (os alunos redigiram as suas ideias) e revisão de texto (leitura dos textos). Ao refletir após a ação, a estudante tem a apontar que o guião entregue aos alunos, cujo objetivo era o de auxiliar na planificação do texto, não foi o melhor, pois, apesar de os alunos estarem habituados a planificar textos, o modelo elaborado deixou-os confusos quanto ao seu preenchimento, levando a muitas questões derivadas de dificuldades de compreensão. Uma forma de colmatar esta falha seria, por exemplo, utilizar os guiões a que os alunos estão habituados ou a leitura e preenchimento do guião em conjunto, sendo que cada aluno apontava a sua ideia.

A última atividade desta intervenção consistiu na criação dos seus próprios sorrisos, remetendo os alunos para os sorrisos vendidos na obra. Os sorrisos criados pelos alunos ficariam expostos na sala, de forma a que os pudessem observar todos os dias. Como consequência, foi solicitado que cada aluno criasse o seu próprio sorriso. Este último momento integra-se no domínio da Experimentação e Criação, das Aprendizagens Essenciais de Educação Artística, especificamente das Artes Visuais.

Os alunos parecem ter gostado desta tarefa, uma vez que tiveram a oportunidade de trabalhar a sua criatividade numa manhã. No término da atividade, a estudante, com a ajuda do par pedagógico e da professora cooperante, prendeu os sorrisos num fio para ficarem expostos na sala.

Para finalizar esta intervenção, a professora em formação entregou um frasco com um sorriso decorado pela mesma, apresentado na figura 4, a cada aluno. Todos os sorrisos foram especificamente decorados pela mestranda para cada aluno. Foi, ainda, transmitido à turma que, quando eles sentissem dificuldades ou estivessem a ter um dia menos bom, poderiam ir buscar o sorriso, para se sentirem mais motivados. Pela expressão facial alegre que demonstraram foi possível verificar que os alunos ficaram entusiasmados com a oferta da mestranda.



Figura 4 - Frasco entregue à turma

Em modo de reflexão respetivamente a este momento, que foi a primeira e única intervenção no 1.ºCEB, a estudante considera pertinente referir que, apesar de certas atividades terem gerado algum conflito e dúvidas, como mencionado anteriormente, o balanço geral da aula foi bastante positivo, tanto para os alunos, que a iniciaram e terminaram entusiasmados, demonstrando interesse nas tarefas e participando de forma positiva, como para a professora em formação, que conseguiu solucionar os imprevistos, como os conflitos que antecederam a atividade de leitura e as dúvidas na atividade de escrita, conseguiu refletir e encontrou soluções para evitar essas situações numa próxima ocasião tendo-se sentido à vontade e com desejo de realizar mais intervenções no futuro!

2.º CEB

De seguida, será descrita a intervenção realizada em HGP, numa turma de 6.º ano, que decorreu entre o dia 10 e o dia 14 de fevereiro de 2020, correspondendo a um total de quatro aulas de 50 minutos cada. Não obstante, importa, desde já, referir que apesar de a planificação ter sido pensada para três aulas de 50 minutos, houve necessidade de a estender por mais uma aula.

O tema desta sequência de aulas foi «Portugal do século XX», que engloba a unidade «O Estado Novo (1933-1974)». De modo um pouco mais concreto, foram trabalhados conteúdos ligados à difusão dos ideais do Estado Novo e à repressão para com os opositores a este regime. Na elaboração da planificação, foram considerados os conceitos substantivos⁶, a situação problema⁷ e as questões orientadoras⁸ a ser respondidas ao longo da intervenção.

⁶ Censura; Liberdade de expressão; Polícia política.

⁷ Havia liberdade durante o Estado Novo?

Estas aulas foram pensadas de uma forma diferente, pois são objeto do projeto de investigação, que será descrito no capítulo quatro. É relevante, então, salientar que a turma trabalhou em pequenos grupos, durante as quatro aulas. Estes grupos foram compostos de forma aleatória: a professora em formação distribuiu números de um a quatro pelos alunos e, posteriormente, agrupou os alunos com os mesmos números em quatro grupos. Quando os alunos entraram na sala, as mesas já estavam dispostas de forma a facilitar o trabalho de grupo, a estagiária optou por dispôr as mesas por quatro grupos de duas mesas juntas.

Um apontamento que foi possível fazer, no momento em que a professora em formação observou os elementos dos grupos, é que, apesar de terem sido criados de forma aleatória, houve discrepância entre eles, tendo os alunos com maior à vontade e melhor participação ficado concentrados num só grupo. Esta situação não tinha sido pensada, uma vez que os números eram atribuídos por ordem de chegada, no entanto foi resolvida pelo fortalecimento da atenção dada aos grupos com maior necessidade de apoio.

Compostos os grupos, a turma levou algum tempo a acalmar-se, o que motivou o atraso final da aula. Foi-lhes explicado que com os colegas com quem tinham sido agrupados durante algumas aulas e que o trabalho de grupo, para que seja bem-sucedido, tem algumas regras relativas ao respeito pelo outro, compreensão e volume de voz.

O conteúdo desta primeira aula, deu resposta especificamente ao objetivo "Identificar principais valores defendidos pelo Estado Novo", determinado de acordo com as Metas, Programa e Aprendizagens Essenciais de HGP. Para o momento inicial de motivação, foi escolhido um vídeo da Escola Virtual. Antes da visualização do vídeo, os grupos foram

⁸ Quais eram os ideais do Estado Novo? De que forma o Estado Novo divulgava os seus ideais? Quais os métodos de repressão utilizados pelo Estado Novo?

desafiados a escrever em cartolinas, representadas na figura 5, o que sabiam sobre o Estado Novo ⁹.



Figura 5 - Exposição dos trabalhos dos grupos

O facto de os alunos saberem que estas cartolinas iriam ficar expostas na sua sala, motivou-os a fazer um bom trabalho, pois enquanto auxiliavam na afixação das mesmas, referiram, orgulhosamente, que os outros professores e alunos iriam ver aqueles trabalhos.

Após o levantamento das concepções dos alunos sobre o tema da aula, visualizou-se o vídeo. A visualização foi realizada com tomada de notas relativa às ideias e palavras-chave apresentadas no vídeo, com o objetivo de, posteriormente, se realizar um esquema em grande grupo. Este esquema foi efetuado pela mestranda no quadro, mas ditado pelos alunos, que o copiaram para os seus cadernos diários.

A mestranda tinha previsto que o momento seguinte da aula fosse uma análise do documento (Lição de Salazar), todavia, dado o atraso inicial relacionado com a constituição dos grupos e respetiva explicação da dinâmica de trabalho a

⁹ Censura, PIDE, injustiça, balança, ouro, Salazar.

adotar, este exercício teve lugar no início da aula seguinte. Assim, apesar deste contratempo, a tarefa proposta decorreu satisfatoriamente, esta consistiu na construção de um *puzzle* (recriação de uma das Lições de Salazar) e na resposta às questões encontradas na parte posterior do mesmo (v. Figura 6 e 7).

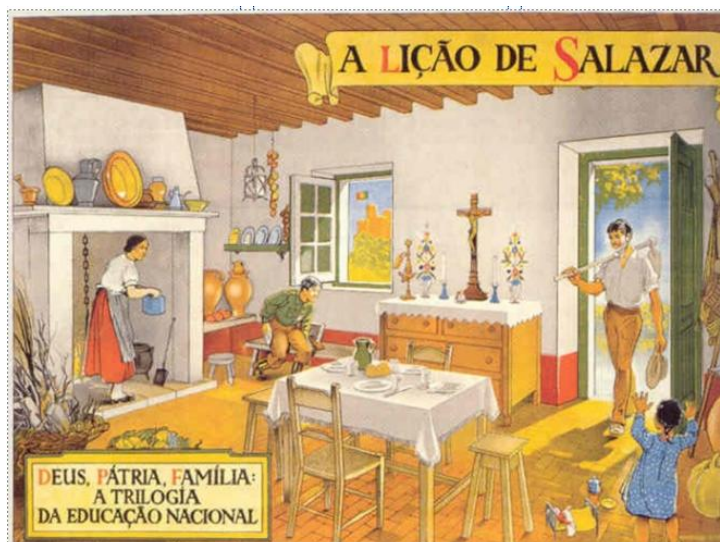


Figura 6 - Frente do puzzle concluído

Grupo ____

Agora que completaram o *puzzle*, respondam às seguintes questões:

Quais são os três ideais e onde estão representados no cartaz?

Identifica, no cartaz, um símbolo representante de cada um desses ideais.

Figura 7 - Questões apresentadas no verso

De seguida, os alunos visualizaram um pequeno vídeo acerca da Mocidade Portuguesa para obterem algum conhecimento acerca desta organização. No fim destes exercícios, a professora em formação partilhou algumas curiosidades relativas às fardas da Mocidade Portuguesa e mostrou exemplares dos livros escolares da época, de forma a motivar os alunos. Como foi possível à estagiária concluir, através da observação, a turma era bastante motivada e curiosa, em todas as aulas com a professora cooperante, uma vez que levantava questões e partilhava conhecimentos e vivências.

Posteriormente, deu-se início à exploração de outro conteúdo: "A repressão sobre os opositores". À semelhança da aula anterior, foram distribuídas novas cartolinas pelos grupos (cada grupo teve uma cor definida) que tiveram de escrever o que consideravam ser direito do cidadão.

A estagiária considera que esta estratégia das cartolinas escritas pelos grupos, resultou bem, uma vez que os grupos puderam partilhar o trabalho e as aprendizagens realizadas durante as aulas.

A este momento seguiu-se a apresentação de um vídeo da Escola Virtual, intitulado "Os mecanismos de repressão do Estado Novo", que permitiu aos alunos responder à questão-orientadora: «de que forma era feita a repressão?», pois exibia os principais meios de repressão utilizados para punir os opositores.

A atividade seguinte também incluiu a visualização de um vídeo da RTP, de título "A história da PIDE", onde os alunos perceberam qual era o papel da PIDE.

Apesar de terem sido apresentados vários vídeos e de esta metodologia ser algo a que os alunos estão habituados, é possível afirmar que foram recursos cativantes para os alunos, isto porque além de lhes serem facultadas tarefas antes da visualização dos vídeos (que os motivavam a prestar atenção), o trabalho de grupo exigido para a partilha das respostas foi

algo que estimulou uma forma diferente de trabalho na escola. Futuramente, a professora em formação, dependendo da duração das aulas, variaria na estratégia, uma vez que em aulas tão curtas, onde se perdem entre 10 a 15 minutos antes de iniciar as aulas, não é possível contar com estratégias muito elaboradas.

Estava, ainda, previsto para esta sessão, um momento de análise de fontes que transitou para a aula seguinte. A gestão do tempo para alguém que não tem experiência é algo complicado de adquirir. Pessoalmente, a mestranda sentiu dúvidas na quantidade de atividades que deveria planificar para uma aula de 50 minutos. Na prática, aprendeu que o tempo útil da aula não são os 50 minutos, pois os alunos demoram entre 10 e 15 minutos, como referido anteriormente, a trocar os manuais, cadernos e a acalmarem o êxtase do intervalo.

Assim, retornando à análise, esta focou-se em quatro documentos presentes no manual, que os grupos analisaram e partilharam, posteriormente, com a turma as suas conclusões. Relativamente aos manuais escolares, na opinião da estagiária estes são de extrema importância, pois é através deles que os alunos seguem o seu estudo e por isso não pode ser descurado. No entanto, além do manual, os professores podem sempre enriquecer as aulas com fontes diversas (vídeos, filmes, músicas, objetos, fotografias).

Por fim, os grupos realizaram uma síntese oral relativa ao conteúdo abordado, de modo a construir um esquema em grande grupo, e copiá-lo para o caderno diário, à semelhança de uma das aulas anteriores.

Na última aula desta UD, foi executado um resumo oral dos conteúdos abordados e realizado um jogo através da plataforma digital *Plickers*. Esta plataforma funciona através de *QR code*. Nesta aplicação, é possível definir dois tipos de questões: verdadeiro/ falso e de escolha múltipla. Após a definição das

questões, o professor tem de definir o nome dos alunos (neste caso, a estagiária definiu quatro grupos).

Depois a aplicação define um *QR code* para cada aluno (neste caso, cada grupo) que o professor imprime e, na altura de aplicar as questões, entrega a cada aluno (grupo). Assim, cada grupo possuía um cartão com o seu *QR code* e tinha de girar o mesmo conforme a resposta que queria dar (a; b; c; d; - cada posição do cartão corresponde a uma alínea). Enquanto respondiam, a mestranda verificava as respostas (através de uma câmara) e estas apareciam no quadro interativo.

Apesar de alguns dos alunos já conhecerem a plataforma, esta foi novidade para grande parte da turma, o que tornou o momento divertido, pois vários alunos demonstraram ficar estupefactos com o funcionamento da aplicação, o facto de a informação passar da câmara do dispositivo móvel para a página web. Para finalizar a sequência de aulas, os grupos refletiram acerca das ideias prévias que tinham relativas ao tema abordado na UD e foram convidados a elaborar um esquema que reunisse todos os conteúdos lecionados, para juntar aos trabalhos expostos no placar da sala.

As produções finais foram bastante agradáveis, tendo os alunos ficado visivelmente orgulhosos com o seu trabalho. O balanço das aulas realizado com a professora cooperante foi positivo, porque a mesma referiu que as aulas correram bem, que os alunos gostaram pois se demonstraram interessados e participativos, apesar de ter utilizado uma aula a mais, devido à dificuldade na gestão do tempo. A professora, desde logo, cedeu essa quarta aula e compreendeu a situação. Ainda assim, a mestranda tem a apontar o facto da distribuição dos grupos ter ficado um pouco desequilibrada, algo que, se tivesse sido definido anteriormente, de forma não aleatória, não aconteceria. Alguns alunos demonstraram-se insatisfeitos com o seu grupo e pediram para trocar, alteração que foi negada, pois era necessário, para a investigação, que os

grupos mantivessem os mesmos elementos, de forma a avaliar a sua evolução. Esta evolução foi, de facto, notória e positiva, dado que os grupos demoravam cada vez menos tempo a entrar na dinâmica e respeitavam as regras durante a maior parte da aula.

3.2. INTERVENÇÃO NO ENSINO À DISTÂNCIA

Esta intervenção foi pensada de forma a responder à necessidade de avaliar os professores em formação no decurso da pandemia causada pela COVID-19. Como é de conhecimento geral, as escolas foram encerradas e os alunos (e professores) conheceram uma nova realidade: o ensino à distância.

A continuidade das aulas foi garantida pelo Governo Português, que contratou equipas especializadas para gravar os conteúdos necessários até ao final do ano letivo 2019/2020. Esta foi a solução encontrada para os alunos do 1.º ao 9.º ano de escolaridade. O modelo utilizado no projeto de Ensino Remoto de Emergência (ERE), intitulado *#EstudoEmCasa*, assemelhou-se ao da antiga Telescola, pelo que se notou que os professores contratados para assegurar estas aulas televisivas se esforçaram por estabelecer um vínculo pedagógico de proximidade com os alunos, através do ecrã, dirigindo-se aos mesmos na segunda pessoa, questionando se compreendiam (tal como fariam presencialmente). Contudo, apesar de consistente, o ERE apresentou algumas lacunas, no que diz respeito à adequação de conteúdos: dado que as aulas se destinavam a dois anos de escolaridade, os alunos assistiam a conteúdos quer do ano anterior quer do ano seguinte. No entanto, o ERE permitiu assegurar o acompanhamento dos discentes, de forma a estimular o conhecimento dos mesmos através de uma nova realidade.

Como referido anteriormente, existiram algumas lacunas que vieram a ser colmatadas pelo ensino à distância com aulas

síncronas e assíncronas lecionadas pelos professores titulares das turmas. Nestas aulas, os professores facultavam um acompanhamento personalizado às suas turmas, podendo verificar com maior precisão a evolução de cada aluno.

Em virtude da conjuntura acima descrita, a intervenção dos professores em formação teve, forçosamente, de ser repensada. Assim, foi proposta às mestrandas a observação e respetiva reflexão crítica de aulas das seguintes disciplinas: Matemática, no 1.º CEB, e Português, no 1.º e 2.º CEB, no dia 27 de abril; no dia 28 de abril, Expressão Artística, no 1.º CEB, e, no dia 30 de abril, Estudo do Meio, no 1.º CEB, e HGP, no 2.º CEB. Em adição a estas tarefas, foi, ainda, solicitada uma planificação para dois dias do 1.º CEB (que contemplassem a leção de todas as áreas para as quais habilita o mestrado em apreço) e, no âmbito do 2.º CEB, uma planificação para a disciplina de HGP e uma para a de Português, tendo como público-alvo as turmas que as professoras em formação acompanhavam na PES, antes do período de confinamento. Para além disso, as aulas preparadas não tinham obrigatoriamente de ser aplicadas de forma síncrona.

A primeira atividade supramencionada, que consistiu na observação e reflexão crítica de uma aula do *#EstudoEmCasa*, foi acompanhada por uma replanificação de um momento à escolha do estudante, com o objetivo de o melhorar. Uma das atividades replanificadas foi, então, um momento da aula de Expressão Artística, onde era realizada a leitura do livro *O monstro das cores*. Para melhorar esta atividade, a mestranda elaborou questões para os alunos responderem aquando da leitura do texto, com o intuito de os manter atentos à leitura e promover a compreensão do texto. O facto de estas atividades serem solicitadas, permitiu que as estudantes de mestrado experienciassem um pouco melhor aquela que deverá ser uma das dimensões essenciais na sua futura atuação enquanto profissionais de educação, a saber: a reflexão, como podemos

verificar pelo relevo que lhe é dado no Decreto-Lei n.º 240/2001, que apresenta o perfil geral de desempenho dos docentes:

Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente (p. 5570).

O pensamento reflexivo é uma capacidade bastante importante na profissão docente, pois é através dela que se podem alterar e promover melhorias nas práticas educativas, como refere Reis (2006). É por intermédio da reflexão, como assegura Dewey (1959), que os professores se tornam capazes de analisar de modo constante os pontos fortes e os pontos fracos do seu trabalho, bem como encontrar soluções lógicas para os problemas que surgem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

3.2.1. UNIDADE DIDÁTICA «COM TRADIÇÃO»

Passando, agora, à atividade de planificação de aulas para posterior gravação, a estudante estruturou, novamente, a sua atuação em forma de uma UD (v. Apêndice C), intitulada «Com tradição». Esta englobou, para o terceiro ano do 1.º CEB, uma manhã, na qual estava previsto serem abordados conteúdos de Estudo do Meio e Matemática e uma outra manhã que se destinou a Português e a Educação Artística; por outro lado, para o 2.º CEB, foi planificada uma aula de Português (direcionada para o 5.º ano) e uma aula de História e Geografia de Portugal (cujo público-alvo seriam alunos do 6.º ano). Seguindo, então, a estratégia da UD anteriormente referida, é possível verificar, neste conjunto de aulas, que a tradição será o fio condutor,

estando, assim, todos os conteúdos ligados através deste tema, como será possível verificar adiante.

1.º CEB

Iniciar-se-á a descrição das planificações elaboradas com a primeira manhã, para a qual a estagiária planificou uma aula de Estudo do Meio e Matemática. A primeira atividade principiou pela tentativa de resposta, em grande grupo, à seguinte questão: «Como vivemos o São João no Porto?». Desta forma, é possível realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, que devem ser o ponto de partida dos professores, quando lecionam um conteúdo ou tema novo, como se verifica na citação que se apresenta a seguir:

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980, p.106).

Assim, ao iniciar uma aula trabalhando os conhecimentos prévios dos alunos, os professores conseguem, num primeiro momento, cativar e mostrar aos alunos que as suas contribuições são valorizadas e, num outro, construir caminhos pedagógicos mais eficazes, tornando a aprendizagem mais significativa e com sentido para os discentes, desconstruindo, igualmente, algumas concepções alternativas erradas que os mesmos possam ter acerca do tema em estudo.

A segunda atividade planificada consistiu na visualização de um vídeo relativo ao São João. Antes da reprodução do vídeo, solicitar-se-ia aos alunos que atentassem em alguns

elementos representados no mesmo¹⁰. Após a visualização, os alunos seriam, novamente, convidados a partilhar a sua experiência nas festas populares.

O facto de a turma para a qual foi pensada esta intervenção ser, em regra, bastante curiosa, participativa e respeitadora torna viável a existência de momentos de partilha como aquele que se descreveu acima. Nesta aula, seria também pedido aos alunos que escrevessem um pequeno parágrafo relativo às tradições observadas¹¹, incluindo os elementos tradicionais presentes no vídeo.

Entretanto, após a escrita, seriam recolhidos, pela professora, através de um questionário oral orientado, dados relativos ao modo como se vive a tradição na turma para, posteriormente, se proceder à elaboração de um gráfico e efetuar a sua leitura em grande grupo. A construção do gráfico seria levada a cabo através de uma plataforma digital disponível em ambiente *online*. Por esse motivo, na área da Matemática, para esta aula, foi selecionado o conteúdo «planear e conduzir investigações» (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 10), juntamente com os domínios Organização e Tratamento de Dados (OTD) e Representação e Interpretação de Dados.

A integração de momentos dedicados à aprendizagem através da tecnologia, que envolve o recurso a plataformas digitais, faz parte do quotidiano de grande parte dos alunos e cada vez mais terá de fazer, pois a escola necessita de acompanhar a evolução da sociedade, como refere Silva (2002) (citando Ribeiro Dias, 1979, p.16): "a escola terá de mudar, sob a ameaça de desaparecer". Ou seja, se a escola não acompanhar as necessidades da sociedade e se se mantiver com os modelos tradicionais, acabará por ser desvalorizada pelos estudantes

¹⁰ Tais como a decoração das ruas, os alimentos, os objetos e o estado de espírito das pessoas presentes no vídeo.

¹¹ Utilizando, como palavras-chave, os elementos anotados pelos alunos durante a visualização do vídeo.

que, atualmente, têm acesso a um sem-número de conteúdos digitais. A escola - assim como os professores - deve, por isso, preparar os alunos para a busca desse conhecimento, tornando-os capazes de distinguir informações fidedignas de informações duvidosas, fomentando o seu interesse e mostrando que é uma instituição necessária e importante para a evolução acadêmica, profissional, mas também pessoal da população.

Conforme as demais atividades pedagógico-didáticas realizadas na PES, também esta planificação foi enquadrada curricularmente pelos documentos oficiais de cada disciplina, nomeadamente o Programa, as Metas Curriculares e as Aprendizagens Essenciais. Por conseguinte, para Estudo do Meio (EM) foi selecionado o domínio Sociedade e a competência "reconhecer vestígios do passado local: costumes e tradições", de acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018, p. 5). Como refere Pacheco (2010 p.147), quando se planificam atividades de EM, "o professor provoca seus alunos a olharem para o mundo com curiosidade, a pensarem nas estratégias para a troca e apropriação das informações necessárias à intervenção em seu meio social".

Por conseguinte, a aula planificada pretendia promover a referida apropriação de informações que levaria os alunos a interagirem de forma diferente com esta tradição, partilhando com os seus familiares os conhecimentos adquiridos. É importante salientar que, no meio local onde os alunos estudam, existe uma forte tradição ligada ao São João, sendo este considerado Património Cultural do Município.

Para a segunda manhã do 1.º CEB, a estagiária planificou uma sessão que pretendia promover a articulação entre a área do Português e as Artes Visuais. Assim, a aula seria iniciada com Português, onde se trabalharia a competência «identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta» (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 6),

através da visualização de um vídeo acerca da comemoração do São João de Sobrado.

A reprodução do vídeo seria levada a cabo como momento de pré-leitura, que como refere Amor (2006), induz a ativação de conhecimentos prévios, tendo, portanto, como objetivo levar os alunos a antecipar alguns factos referentes à tradição (antes da visualização, seria pedido que escrevessem questões orientadoras¹² no caderno para, durante a visualização, recolherem a informação que lhes permitisse dar resposta às questões). Findada a visualização, seria realizado um diálogo sobre os diferentes aspetos do vídeo para que os alunos pudessem fazer a correção das suas respostas às questões orientadoras. Posteriormente, far-se-ia referência à lenda subjacente às comemorações do São João de Sobrado e os alunos seriam convidados a conhecê-la.¹³

O momento seguinte, que incorpora os domínios da Leitura e da Educação Literária, agregando competências de leitura silenciosa e autónoma, corresponde à leitura da lenda de São João de Sobrado, a qual seria projetada para que a professora estagiária a pudesse ler em voz alta, de forma pausada (com paragens em diferentes momentos da lenda, trabalhando a compreensão do texto ¹⁴), acompanhada pelos alunos, que apenas seguiriam, silenciosamente, a leitura projetada. Seguidamente, o texto seria distribuído pelos alunos e, em grande grupo, realizar-se-ia o levantamento e registo (em documento *Word*) dos principais momentos do texto com a atribuição de um título a cada um deles¹⁵, num diálogo orientado pela mestrandia.

¹² Que tipo de celebração é esta? Em que lugar se realiza? Quem são os intervenientes? Como estão eles caracterizados? O que é que os mesmos estão a fazer?

¹³ Sabiam que existe uma lenda associada às comemorações do São João do Sobrado? Ou seja, existe uma lenda acerca de São João de Sobrado. Vamos conhecê-la?

¹⁴ Com a orientação da professora estagiária, os alunos refletiriam sobre o que aconteceu e o que pensam que irá acontecer no texto.

¹⁵ Abrangência do império mouro e o interesse pelo Norte do País; adoecimento da filha do rei; conselho do conselheiro (onde refere a imagem milagrosa de outro povo); pedido de empréstimo da imagem para salvar a princesa; consentimento do empréstimo da imagem por parte dos cristãos;

A atividade subsequente consistiria na distribuição de um esquema da lenda com lacunas, que os alunos, em trabalho de pares, iriam completar e fazer corresponder as partes do texto, a cada item do esquema. Seguindo com a tarefa de pós-leitura, que como refere Morim (2013), permite sistematizar e integrar os conhecimentos, nesta aula, iria ser feita a síntese oral, com o contributo dos alunos e reflexão (orientada)¹⁶ sobre os diferentes acontecimentos da lenda do São João de Sobrado. A organização das atividades programadas para esta aula é inspirada nos preceitos teóricos difundidos por Amor (2003) e Giasson (2000).

As atividades que se seguiriam contemplariam a área da Educação Artística (expressão dramática e dança). A primeira delas consistiria na dramatização¹⁷, em grupos, de diálogos inspirados no texto, associados a emoticons (através do *Wordwall*, - ver exemplo representado na figura 8 - uma plataforma *online* que permite a criação de estratégias baseadas em jogos).

cura da princesa; banquete para qual os cristãos não foram convidados; confronto para devolução da imagem; início da guerra; pedido de ajuda dos cristãos aos bugios; empréstimo da Serpe que assusta os mourisqueiros/mouros; fuga dos mouros e vitória dos cristãos - recuperação da imagem de São João.

¹⁶ Já conheciam esta lenda? Qual foi o momento que mais vos interessou? Concordam com a atitude do rei em não devolver a imagem? O que fariam no lugar dos cristãos?

¹⁷ Através do *Wordwall*, os alunos fazem uma roleta girar e têm de ler a passagem inspirados na emoção do emoticon.

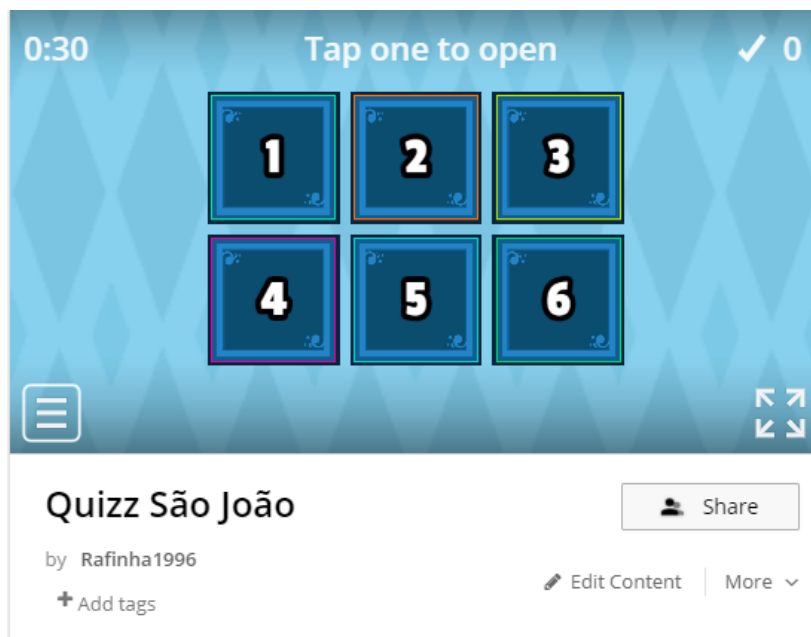


Figura 8 - Quizz em Wordwall

A segunda atividade, direcionada à dança, levaria a turma a ser deslocada a um espaço amplo (recreio) e a ser dividida em dois grupos, aos quais seriam atribuídos os papéis de bugios e de mourisqueiros¹⁸. Após a divisão da turma e da atribuição dos personagens, seriam ensaiadas as coreografias dos respetivos grupos, respeitando os movimentos da dança tradicional e, no final, cada grupo iria apresentar a sua coreografia.

A mestranda sente que é pertinente salientar pontos considerados, por si, como positivos, sendo eles a possibilidade de conhecer melhor o passado do meio e, como refere Pais (1999), trabalhar a dimensão identitária, de uma forma apelativa. Um dos pontos fracos desta planificação passa pela quantidade de atividades programadas, dado que uma das dificuldades da mestranda é relativa à gestão de tempo.

¹⁸ Personagens da lenda de São João de Sobrado.

2.º CEB

Para o 2.º CEB foram pensadas duas aulas: uma de Português e uma de HGP, ambas com 50 minutos.

Português

Iniciando a descrição da planificação da aula de Português, os domínios a abordar foram a Educação Literária e a Leitura. Na primeira atividade, seria dada a ver aos alunos uma apresentação *PowerPoint* relativa ao artista Bordallo Pinheiro e a algumas das suas obras, promovendo a «competência de análise de valores/vivências representados em obras» (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 9), neste caso a escultura. Esta atividade toma lugar como pré-leitura e permitiria o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos através de um diálogo orientado¹⁹: estas correspondem a duas fases importantes de uma aula de Português, como afirmam Viana (2010) e Amor (2003).

A atividade de leitura iniciaria com a distribuição do texto «Os santos populares», de Luísa Ducla Soares, que iria ser lido em voz alta pela professora. Posteriormente, existiria um diálogo com os alunos sobre diferentes aspetos do texto ²⁰. Após o diálogo, os alunos seriam convidados a identificar, no texto, palavras do campo lexical de Santos Populares. Uma vez que “martelo” seria uma das palavras identificadas, aproveitar-se-ia para falar acerca do surgimento do mesmo. Para isso, seria distribuído o texto *Rio Tinto com História(s)*, editado pela Junta de Freguesia de Rio Tinto (2020), que os alunos iriam ler, de forma silenciosa,

¹⁹ O que está representado nestas peças de artesanato? Há algum ponto em comum entre todas estas imagens? Remetem-vos para alguma festividade?

²⁰ Qual é a marcha referida no texto? Porque é que o Miguel não foi na marcha? E a Marta? A festa retratada no texto ocorre em que terra? O que é que deixou a Marta muito feliz? O que quis o Miguel dizer com “Vejam lá se não metem água!”? Porque é que o narrador refere que a marcha também é da Marta? Qual seria a intenção do Miguel ao oferecer um manjerico à Marta?; Atendendo às atitudes do Miguel, o que podemos dizer relativamente à sua personalidade?

para responderem a um conjunto de tópicos orientadores da leitura. Após a mesma, seguir-se-ia a correção, em grande grupo, das respostas aos tópicos. Por último, teria lugar um diálogo sobre as relações que poderiam ser estabelecidas entre as imagens projetadas no início da aula e o texto analisado.

Sobre a planificação descrita acima, torna-se complicado refletir o que é que a mestranda alteraria, uma vez que esta UD apresentou apenas um carácter hipotético. Sendo que não foi possível aplicá-la e receber o *feedback* dos alunos, a mestranda apenas é capaz de mencionar aquilo que poderia ser uma fragilidade. Assim, uma das fragilidades desta planificação seria o último diálogo, através do qual os alunos são questionados a propósito da relação entre as imagens apresentadas no *PowerPoint* e o texto analisado. Este aspeto constituiria, possivelmente, uma debilidade da planificação, dado que os alunos poderiam não associar as imagens aos Santos Populares.

História e Geografia de Portugal

Nesta planificação de HGP, o tema escolhido, e que vai ao encontro do tema da UD, foi "Portugal hoje". Este conteúdo integra a unidade Lazer e Património, especificamente o tópico "A importância da preservação do património" (Metas Curriculares, 1999, p. 27). À semelhança da aula de HGP anteriormente descrita, esta conta, igualmente, com conceitos substantivos²¹, situação problema²² e questões orientadoras²³.

A motivação desta aula seria feita através de um vídeo da UNESCO, intitulado "Proteger o nosso património e promover a criatividade". Após a visualização do vídeo, realizar-se-ia um

²¹ A saber: património natural; património cultural material e imaterial.

²² Formulada da seguinte forma: Será que valorizamos o nosso património?

²³ Tais como: O que é património? Quantos tipos de património existem? Quais?

brainstorming em torno da palavra património, através do qual a estagiária iria observar se os alunos tinham conseguido compreender as informações do vídeo.

A atividade seguinte consistiria na visualização de dois vídeos: um relativo ao património cultural e outro relativo ao património natural de Portugal. Os vídeos escolhidos são de curta duração, o que não torna a sua visualização maçadora para os alunos. Por outro lado, esta atividade apresenta, ainda, como ponto positivo o facto de , durante a visualização, ser pedido aos alunos que retirem notas a propósito daquilo que visualizam, de forma a, posteriormente, serem distinguidos os dois tipos de património.

Em alternativa, no caso de não ser possível utilizar os vídeos, seria interessante realizar uma visita digital a alguns exemplos dos tipos de património.

De seguida, dar-se-ia lugar à discussão sobre os aspetos observados nos vídeos e far-se-ia um desafio relativo aos conceitos em análise (património/ património natural/ património cultural material e imaterial), onde os alunos iriam classificar as imagens, que a estagiária iria projetar, consoante o tipo de património ao qual pertenceriam.

Posteriormente, seriam apresentadas as ações que existem para proteger e promover o património com o intuito de ser realizado um esquema síntese da aula, em grande grupo, para os alunos copiarem para o caderno diário. Para finalizar, iria discutir-se a resposta à situação problema colocada no início da aula e seria realizado um diálogo com os alunos acerca do São João de Sobrado, festividade considerada Património Cultural Imaterial do município onde se localiza a escola. O facto de poder ser trabalhado um conteúdo que aproxima os alunos à História, nomeadamente à História da sua localidade, é bastante positivo, pois permite fortalecer a dimensão identitária do aluno, que, por sua vez, se associa à consciência histórica, como menciona Pais (1999).

Apesar de esta UD não ter sido aplicada, a mestranda pensa que teria funcionado bem, pois foi pensada especificamente para as turmas que acompanhou na PES e que demonstraram, ao longo do percurso do estágio, ser trabalhadoras, criativas, participativas e interessadas no seu meio comunitário.

3.3. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: PROJETOS ESCOLARES

Neste ponto do capítulo, seria esperada a apresentação de um projeto colocado em prática pelas estagiárias do centro de estágio, demonstrando espírito e capacidade de cooperação, não só com a instituição, como também entre as mesmas. Apesar de se terem concretizado alguns diálogos, que precederam trocas de ideias, as estagiárias não tiveram oportunidade de as afinar, logo, não foram colocadas em prática. É importante referir que não foi possível concretizar a intervenção muito por força da interrupção das atividades letivas, derivada das medidas de combate à pandemia causada pela COVID-19.

Não obstante, existiram outros momentos de cooperação que não se restringiram unicamente ao trabalho de lecionação. Assim, para a realização das planificações integradas nas UD anteriormente descritas, foi necessário dialogar com as professoras cooperantes, preparando os conteúdos a abordar e divulgar as ideias pensadas, de forma a compreender a sua viabilidade. Ambas as professoras cooperantes se mostraram bastante colaboradoras, na medida em que escutaram os planos da mestranda, apoiaram e sugeriram melhorias para os mesmos.

Após a implementação das planificações, foi necessário refletir sobre os pontos fortes e fracos da aula, esta reflexão, além de individual, contou com a participação do par pedagógico e das professoras cooperantes, que, no fim das

aulas, transmitiam os seus pareceres, permitindo à mestranda evoluir.

Ainda que as intervenções no meio escolar tenham sido reduzidas, foi proposto às estagiárias, pelo conselho diretivo da escola, a elaboração de atividades para os alunos participarem durante os dias em que decorreram as reuniões intercalares. As atividades propostas pelo grupo de mestrandas foram as seguintes: um *peddypaper* com postos espalhados por dois pavilhões da escola, onde os alunos receberam pistas e resolveram enigmas, e uma atividade na qual os alunos trabalharam a expressão artística, utilizando tintas e recortes. Destas duas atividades, a que recebeu mais participantes foi a do *peddypaper*, sendo que alguns alunos pediram às professoras estagiárias para participar uma segunda vez - aspeto que aqui se destaca como retorno positivo.

Além desta participação, a mestranda e o seu par pedagógico tiveram oportunidade de participar noutras atividades do agrupamento, como, por exemplo, uma sessão sobre Plasticologia Marinha, com um membro do Oceanário de Lisboa, a Feirinha de Natal realizada na escola do 1.ºCEB e o desfile de carnaval que integrou as duas escolas. Estas participações permitiram à mestranda conhecer melhor o ambiente escolar e aprimorar as relações com os seus intervenientes, o que foi bastante importante pois o facto de conhecer melhor os alunos e o seu meio permite ao professor trabalhar com os interesses da comunidade.

4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A escolha da temática desta dimensão investigativa integrante do relatório de estágio surgiu da curiosidade e do interesse pessoal da mestranda e consistiu em averiguar a influência que o trabalho em grupo tem sobre os alunos nas aulas de História e Geografia de Portugal (HGP). A formanda optou por definir que o objeto de investigação seria a turma de 6.º ano que acompanhou pois verificou uma boa relação entre a maioria da turma e a disciplina, considerando pertinente e interessante apurar a influência do trabalho de grupo neste universo. Uma vez que a mestranda verificou, nas sessões que observou, que o trabalho em grupo não era uma prática comum, questionou-se sobre as melhorias que este podia produzir na turma.

Com esta investigação, a professora em formação pretendia também retirar proveito de forma a, no futuro, poder enriquecer as suas estratégias de trabalho enquanto docente, indo ao encontro do modelo de ensino adequado à sociedade atual, o modelo construtivista, permitindo que os alunos construam os seus conhecimentos e aprendam uns com os outros, orientados pelo docente. Este projeto, dada a situação pandémica que se vive desde março deste ano, não foi totalmente concretizado, contando apenas com quatro aulas de HGP implementadas no contexto, pelo que uma grande parte do que aqui é apresentado se constitui como válido apenas numa perspetiva teórica.

A investigação tem como ponto de partida a seguinte questão: "Que melhorias poderão ser obtidas pela utilização do trabalho de grupo como estratégia didáctica nas aulas de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB?". De forma a responder a esta questão foram traçados dois objetivos, sendo eles:

- Compreender se o trabalho de grupo, utilizado de forma sistemática como estratégia pedagógica, conduz a melhorias na capacidade de atenção e concentração dos alunos.
- Compreender se o trabalho de grupo, utilizado de forma sistemática como estratégia pedagógica, possibilita um aumento da capacidade de aceitação da opinião dos outros.

O trabalho em grupo é característico de dois tipos de aprendizagem: cooperativa e colaborativa. Estas duas palavras são, muito frequentemente, consideradas sinónimas no nosso dia-a-dia. Todavia, vários autores reiteram que o significado destes conceitos não é o mesmo. Boavida e Ponte (citados por Cunha e Uva, 2016) clarificam quanto à origem destas duas palavras, referindo que estas surgem como sinónimas devido ao prefixo «co» utilizado em ambas, o que diz respeito a uma ação conjunta. Porém, ao retirarmos o prefixo de ambas as palavras encontramos operar e laborar, assim podemos verificar a diferença entre cooperar (derivada do latim *operare*, que significa executar) e colaborar (derivada de *laborare*, que significa produzir) (Damiani, 2008). Posteriormente à análise destes significados, os autores constataam que a colaboração envolve a realização de um trabalho conjunto, onde é necessário que exista uma grande partilha e interação, ao contrário da simples realização de diversas tarefas em conjunto, como acontece na cooperação, ou seja, a diferença entre estes dois tipos de aprendizagem é que o modelo cooperativo exige que cada membro realize uma tarefa para que, no final, se agrupem para dar a resposta ao proposto pelo professor e no modelo colaborativo é necessário o comprometimento mútuo de todos os membros e um esforço coordenado para responder ao proposto. Damon e Phelps (1989, citados por Fernandes (1997), identificam o trabalho cooperativo como o trabalho em que os alunos assumem papéis

diferentes para resolver as diferentes tarefas propostas, sendo que esta divisão de tarefas pode resultar num trabalho isolado por parte dos alunos. O trabalho colaborativo, por sua vez, é identificado como um momento em que os alunos atuam em conjunto na resolução de um problema, criando, dessa forma, um ambiente estimulante, onde existe partilha de ideias e *feedback* mútuo, conduzindo a novas descobertas.

Estes dois tipos de aprendizagem surgem como sucessores do ensino tradicional, uma vez que possibilitam o desenvolvimento de competências sociais como a socialização, a colaboração e a entreaajuda. Lopes e Silva (2009) esclarecem que o trabalho realizado pelos alunos no ensino tradicional não permite vivenciar experiências de trabalho cooperativo, partilha de responsabilidades e não fomenta a construção de relações positivas entre os membros do grupo, uma vez que este tipo de ensino posiciona o professor no centro da aprendizagem, está assente na transmissão de conhecimentos sendo os estudantes meros recetores de informação e favorece “um ensino individualista e competitivo entre os alunos” (Cunha e Uva, 2016, p.136).

Com a aprendizagem cooperativa os alunos adotam uma nova conduta, onde atuam como “figuras centrais do seu processo de aprendizagem” (Cunha e Uva, 2016, p. 137), ou seja, assumem um papel ativo no próprio processo de aprendizagem, mobilizando conteúdos programáticos, conhecimentos e competências sociais, como referido. Quando trabalham cooperativamente, em pequenos grupos, os alunos abraçam dois tipos de concretização de tarefas. Por um lado, tentam realizar as suas tarefas individuais e, por outro lado, empenham-se em trabalhar juntos de forma produtiva, finalizando as tarefas propostas. Nestes pequenos grupos, os alunos possuem níveis de aprendizagem e de capacidade distintos, cada elemento possui uma função e “todos são responsáveis por aprender o que está a ser ensinado” (Cunha e Uva, 2016, p. 137). Assim, a vontade de escutar as

explicações dos colegas e aprender a ouvir é imprescindível (Silva, 1998, p.143). Ao permitir que os alunos expliquem e justifiquem o seu raciocínio aos restantes membros e, por sua vez, que escutem as explicações dos mesmos, estes tornam-se responsáveis por se auxiliarem de modo a proporcionar uma melhor compreensão sobre o assunto trabalhado.

Arends (1997) defende que as atividades cooperativas são mais significantes do que as atividades competitivas, uma vez que, durante as atividades cooperativas, os membros dos grupos manifestam uma maior motivação para realizar os desafios propostos, criando uma relação amistosa entre eles, fomentando a comunicação e partilha de ideias.

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1993, citados por Lopes e Silva, 2008), existem cinco elementos vitais para que a aprendizagem cooperativa aconteça, sendo eles: a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação estimuladora face a face; as competências sociais e o processo de avaliação do grupo. A interdependência positiva apenas acontece se cada aluno reconhecer que o seu sucesso é o sucesso de todos os elementos do grupo, assim como o fracasso (Fontes e Freixo, 2004). A responsabilidade individual e de grupo correspondem, de acordo com Lopes e Silva (2009), à responsabilidade de cada membro pela aprendizagem própria e por ajudar os colegas a aprender. A interação estimuladora relaciona-se de forma direta com a interdependência positiva, resultando nas possibilidades que permitem o trabalho em conjunto dos membros do grupo (Lopes e Silva, 2009). As competências sociais exigem que os alunos se conheçam e confiem uns nos outros, que exista diálogo aberto e direto entre todos, que se resolvam os conflitos de forma positiva e construtiva. Finalmente, a avaliação do processo deve ser feita regularmente pelos alunos, para isso convém que os alunos se acostumem "a analisar os resultados, avaliando-os em permanência, através da reflexão sobre o seu trabalho e

sobre os objetivos que forem atingidos.” (Freitas e Freitas, 2003, p. 34).

Esta metodologia, como mencionado por Cunha e Uva (2016, p. 139), “é mais benéfica para os alunos” pois origina “atitudes mais positivas em relação às novas aprendizagens, quando comparada com uma aprendizagem mais individualista.” A reciprocidade da influência, a partilha de ideias e experiências são algumas das benesses associadas a esta metodologia (Leitão, 2006). Alguns autores (Fontes e Freixo, 2004) mencionam aspetos considerados como bases do trabalho cooperativo, sendo estes: a oposição, os conflitos e a diversidade dos pontos de vista que promovem a capacidade de dialogar e gerir conflitos existentes no grupo.

No que concerne à aprendizagem colaborativa, esta é vista por Graça (2016, p. 25) “como um sistema de aprendizagem com o efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor”, o que possibilita uma aprendizagem mais eficiente, ao invés de competitiva e isolada. À semelhança da aprendizagem cooperativa, também aqui temos presente a interdependência positiva, onde os papéis dos membros do grupo são definidos pelo próprio, a autoridade é compartilhada, existe a colocação da responsabilidade de aprendizagem no aluno e a co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem dos colegas, tendo o professor papel de orientador. Graça (2016) refere também que a aprendizagem colaborativa não se foca apenas no presente do aluno e na aprendizagem de conteúdos, foca-se também no futuro enquanto cidadão exemplar, pois fomenta o desenvolvimento de capacidades pessoais que se fazem acompanhar por benefícios sociais e profissionais, como o espírito de equipa e entreaajuda. Figueiredo (2006, p. 23) também defende a ideia acima exposta: “se os alunos aprenderem a trabalhar juntos na sala de aula, eles terão a chance de

tornarem-se melhores cidadãos”, uma vez que terão mais facilidade em interagir com pessoas que, eventualmente, irão ter pontos de vista diferentes dos seus. Sendo assim, considera-se que a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, a construção coletiva de conhecimento, a troca de ideias entre os pequenos grupos instiga a uma maior aceitação da diferença e da diversidade, permitindo ao indivíduo o desenvolvimento de uma personalidade mais rica.

Atendendo à opinião de Araújo (2012), a colaboração é vista como a chave para o sucesso de qualquer estrutura e pode ser um trunfo para a educação neste século, é elementar para firmar a aprendizagem dos alunos e para aprimorar a abordagem dos conteúdos curriculares. Na visão deste autor, a colaboração revela-se ainda como precisa na educação, porque, como já referido, se julga que o trabalho colaborativo favorece o sucesso das aprendizagens, visto que as constantes interações no grupo levam a questionamentos e exposições a diferentes raciocínios e comportamentos que podem ser apropriados por meio da imitação criativa e não reprodutiva, o que enriquece o cognitivo dos estudantes, além de desenvolver as capacidades de socialização (Damiani, 2008, p.223).

Refletindo especificamente nas vantagens deste método, elas estão ligadas, maioritariamente, ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas, como refere Graça (2016), que permitem ao aluno assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, monitorizar o seu desempenho e conhecimento; uma outra vantagem desta metodologia - um elemento crucial - é a participação ativa que é possibilitada aos alunos, que desta forma trocam experiências dialogando. Este diálogo e troca de ideias promove o desenvolvimento dos alunos, como referido anteriormente.

De acordo com Morris (citado por Graça, 2016), o trabalho colaborativo tem o poder de revelar o que há de melhor na pessoa, e possui um papel importante na renovação dos

processos de ensino-aprendizagem, "combinando os pontos fortes de vários indivíduos de modo a influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos" (Graça, 2016, p.36).

Portanto, as melhorias que se podem esperar, fruto da aprendizagem colaborativa, são:

Melhoria das aprendizagens na escola; melhoria das relações interpessoais; melhoria da autoestima; melhoria das competências no pensamento crítico; maior capacidade em aceitar as perspectivas dos outros; maior motivação intrínseca; maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas; menos problemas disciplinares, uma vez que mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais; aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros e menos tendência para faltar à escola (Freitas e Freitas, 2003, p. 21).

De forma a tentar dar resposta aos objetivos elencados neste projeto, a mestranda tinha pensado planificar as aulas de HGP a lecionar, possibilitando o trabalho de grupo. Infelizmente, dada a situação pandémica que invadiu o mundo e levou as escolas a encerrar, apenas foi possível à mestranda recolher dados durante quatro aulas.

Sobre os alunos que participaram neste projeto, é possível afirmar que, enquanto turma²⁴, sempre demonstraram um grande interesse em todas as aulas de HGP observadas, sendo muito participativos e indagadores, questionando a professora sobre vários assuntos relativos aos conteúdos, o que permite concluir do seu gosto e motivação para as aulas de HGP. A metodologia mais empregue pela professora cooperante consistia na exploração do manual e das suas fontes, acompanhadas por atividades da escola virtual, aproximando-se assim do modelo tradicional do ensino, onde o professor transmite conhecimentos ao invés de orientar os alunos, permitindo que

²⁴ Este universo foi já apresentado no capítulo de caracterização dos contextos educativos.

estes construam o seu próprio conhecimento. Relativamente ao desempenho avaliativo desta turma, a média compreende-se entre o Bom e o Muito Bom.

Estas quatro aulas foram então lecionadas com a turma dividida em pequenos grupos, que se mantiveram inalterados. A formação dos grupos foi aleatória, foram distribuídos números de um a quatro por cada elemento da turma, agrupando depois os iguais. Esta estratégia para a formação dos grupos demonstrou não ser adequada, uma vez que os grupos assim formados eram notoriamente desequilibrados, em particular dois deles, ficando num os alunos com mais facilidade na disciplina e noutro os que revelavam mais dificuldades.

A seleção da metodologia utilizada, bem como dos instrumentos de recolha de dados, dependem não só dos objetivos da investigação, mas também do contexto em que esta ocorre (Turato, 2003). Assim, a mestranda considerou tomar o caminho de uma investigação qualitativa, privilegiando como instrumento de recolha de dados uma grelha de observação. A recolha de dados através de uma grelha remete-nos à técnica da observação, que permite captar a conduta dos grupos no momento exato em que acontece, dispensando a interferência de testemunhos diversos. A observação, como referem Quivy e Campenhoudt (2003), adequa-se quando o pretendido é a análise de comportamentos espontâneos, pois permite a perceção das atitudes não verbais, sendo essa uma das suas vantagens, juntamente com a apreensão dos acontecimentos no próprio momento e a autenticidade relativa mesmos. Uma vez que neste projeto a mestranda interveio, auxiliando na resolução de conflitos, atuando como mediadora, é possível afirmar que o tipo de observação que decorreu foi de carácter participante. Como vantagens deste método temos a recolha facilitada e em maior quantidade e das informações sobre as causas geradoras das atitudes (Cohen, Manion e Morrison, 2000).

Esta grelha (v. Apêndice A) tornava a observação semi-estruturada, uma vez que exibia os critérios a considerar relativamente ao funcionamento dos grupos e permitia o acrescento de informações que não constassem na mesma. O registo das observações decorreu durante as sessões e a grelha foi elaborada de forma a facilitar o preenchimento - as professoras preencheram com valores de um a cinco (sendo que o um representa muito fraco e o cinco representa muito bom). De forma a conferir maior rigor na recolha de dados, a grelha foi preenchida pela mestrande, pelo seu par pedagógico e pela professora cooperante, durante as sessões.

Eventualmente seria pedida autorização para gravar em áudio ou em audiovisual um conjunto de sessões, de forma a, posteriormente, verificar a existência de alterações nos comportamentos. Um outro método que não foi possível aplicar, mas que faria todo o sentido e permitiria compreender a experiência através do ponto de vista dos grupos, seria a utilização de um questionário, onde os grupos atribuíriam valores à sua evolução (v. Apêndice 1).

Na tabela abaixo apresentada - figura 9 - é descrita a duração da aplicação deste projeto, os seus participantes, os objetivos e as atividades por sessão.

Sessão	Duração	N.º de participantes	Objetivos	Temática e Atividades desenvolvidas
1	50 minutos	22	<p>Verificar a evolução dos grupos face aos seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integração de todos os elementos; 	<p>O Estado Novo (1933-1974)- Difusão dos ideais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento dos pré-conceitos sobre o Estado Novo por grupo, em cartolinas; • Esquema realizado em grande grupo;
2	50 minutos	22	<ul style="list-style-type: none"> • Boa dinâmica na partilha de opiniões; • Chegada a acordo sem conflitos; • Autonomia na distribuição de tarefas; 	<p>O Estado Novo (1933-1974)- Difusão dos ideais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de puzzle (documento) e análise-grupos; • Levantamento dos pré-conceitos relativos aos direitos do cidadão – por grupo, em cartolinas;
3	50 minutos	22	<ul style="list-style-type: none"> • Entreadjudados dos elementos; • Interesse e envolvimento demonstrados nas tarefas. 	<p>O Estado Novo (1933-1974)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repressão para com os opositores; • Análise documentos - por grupos; • Esquema em grande grupo;
4	50 minutos	22		<p>O Estado Novo (1933-1974)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resumo oral – grande grupo; • Atividade Plickers em grupos; • Construção de um esquema relativo aos conteúdos abordados – por grupo, nas cartolinas.

Figura 9 - Sessões do projeto

Analisando os dados referentes ao primeiro critério utilizado na grelha de observação - Permite a integração de todos os elementos - a classificação atribuída a cada grupo foi a mesma durante as quatro aulas lecionadas, mantendo-se inalterada entre o nível três e quatro (suficiente: grupo 1 e 3; bom: grupo 2 e 4). O segundo critério dizia respeito à demonstração de boa dinâmica na partilha de opiniões, sendo aqui possível verificar que, segundo a observação das professoras, o grupo 1 manteve o nível três durante as quatro aulas; o grupo 2 perdeu um valor da primeira aula para as restantes, sendo que na primeira aula foi atribuído o valor

cinco e nas restantes manteve-se no valor quatro; o grupo 3 iniciou as primeiras aulas com o nível três, no entanto, na última aula foi atribuído o valor dois (fraco); o grupo 4 neste critério manteve o valor quatro, o que demonstra um bom funcionamento relativamente à partilha e aceitação de opiniões. O critério seguinte correspondia à capacidade de chegar a acordo sem conflitos e é possível afirmar que, à excepção do grupo 3 (que regrediu, sendo atribuído o valor dois), os restantes grupos, apesar de oscilarem entre níveis, terminaram a última aula com um valor superior às anteriores. De seguida foi avaliada a autonomia na distribuição de tarefas e, analisando as observações registadas é possível referir que todos os grupos demonstraram evolução positiva neste parâmetro, desde a primeira até à última aula lecionada. O critério seguinte avaliava a capacidade de entreaajuda entre os elementos do grupo e todos os grupos mantiveram os níveis acima do valor três (incluído), à excepção do grupo 1, que na primeira aula esteve no nível dois, no entanto demonstrou melhoria, terminando com o nível três. O interesse e envolvimento do grupo nas tarefas propostas foi também analisado, sendo aqui possível verificar que os grupos melhoraram o seu envolvimento nas tarefas propostas, pois existe uma atribuição de níveis superiores na última aula realizada. O último critério correspondia a uma apreciação geral, tendo em mente a colaboração, a harmonia e o relacionamento do grupo: ao grupo 1 foi atribuído o nível três durante as quatro aulas; o grupo 2 terminou com a classificação referente ao muito bom, o valor cinco; o grupo 3 manteve o nível três durante as quatro aulas; o grupo 4 terminou com o valor quatro como maioria de valores atribuídos durante as quatro aulas.

É possível, após a apresentação destes dados, verificar que, em apenas quatro sessões existiram mudanças que permitem encarar esta estratégia pedagógica como um passo em direcção a

um maior sucesso por parte dos alunos. Analisando de forma geral, verificamos que a capacidade de integração de todos os elementos no grupo é positiva e evolui à medida que trabalham mais. Relativamente à dinâmica de partilha de opiniões, é possível verificar que existe um grupo que foi avaliado com nível três nas primeiras aulas, mas terminou com avaliação de nível dois, já numa escala negativa, portanto esta dimensão do trabalho de grupo é, notoriamente onde se nota mais diferenças entre os grupos, sendo que os restantes apresentam nível suficiente e bom. O critério onde existiu mais evolução (os quatro grupos evoluíram) foi o relativo à autonomia na distribuição de tarefas, o que nos permite reconhecer um sentido de responsabilidade crescente, ligado ao envolvimento e interesse demonstrados nas tarefas, que também foi um dos critérios onde se verificou uma maior evolução. Estando mais envolvidos no trabalho de grupo e entrando no espírito do mesmo, os alunos percebem que é necessário ajudarem-se uns aos outros para serem bem sucedidos, isso implicou também uma melhoria no critério relativo à ajuda mútua. De forma geral, os grupos entenderam e melhoraram as suas dinâmicas de trabalho de grupo.

Este projeto contou apenas com quatro sessões, resultando numa leitura dos dados limitada à quantidade de informação recolhida nesse período, não existindo, desta forma, condições para adiantar muitas mais conclusões nesse âmbito.

As melhorias observadas são relativas à interação entre os alunos e face ao envolvimento nas tarefas, dado que foi notória a satisfação dos alunos ao completar as tarefas em grupo. Estas melhorias observadas - embora limitadas - na perspectiva da mestranda são consequência da estratégia adotada, o trabalho de grupo mas sobretudo, pela novidade que esta significou para os alunos. A mestranda considera que o facto de os colocar no centro do processo de construção do seu conhecimento e permitir a interação entre eles (algo a que não

estavam habituados nas aulas de HGP) gerou a motivação que conduziu às pequenas melhorias constatadas.

Como referido, não foram reunidas condições que permitam dar resposta aos objetivos elencados neste projeto de investigação, pois observações realizadas nas quatro sessões não possibilitam conclusões maduras. Para responder aos objetivos era necessário aplicar o trabalho com os estudantes num número mais alargado de sessões, continuando a explorar as modalidades de trabalho em grupo (cooperativa e colaborativa) nas diferentes temáticas abordadas nos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término do percurso realizado ao longo do mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB culmina com o presente relatório onde foram descritos os contextos presenciados, as atividades realizadas e as reflexões levadas a cabo através da PES. É importante, agora, referir as aprendizagens proporcionadas pela Prática de Ensino Supervisionada, mas também os receios, dificuldades e constrangimentos advindos da mesma.

O facto ter sido possibilitado à mestranda contactar, agir e cooperar com as professoras dos contextos frequentados permitiu-lhe estabelecer a conexão com os diversos conhecimentos teóricos, pedagógicos e didáticos provenientes das UC que integram, tanto este ciclo de ensino, como o anterior, por exemplo, as UC das didáticas, a UC de Currículo, Organização Escolar e Inclusão e a UC de Cultura Linguística no Ensino do Português.

Durante este período, foram feitas várias reflexões que permitiram à mestranda encontrar o caminho a seguir na construção do seu «eu» profissional. Neste trajeto, a professora em formação percebeu que, além de todos os conhecimentos didáticos e teóricos que um docente deve possuir, é igualmente necessário que exista uma vertente humanista. Um professor que não é capaz de criar uma relação positiva com os seus alunos, que não tem consideração pelos mesmos, ou que não consegue colocar-se no lugar do outro não consegue desempenhar adequadamente a sua função: ensinar.

Ainda no que diz respeito à vertente humana, apesar de em todos os contextos frequentados os discentes se enquadrarem no protótipo do aluno dito exemplar (participativos, indagadores, respeitadores), existiram alunos que necessitavam de uma abordagem diferente, que os motivasse tanto quanto os restantes. A necessidade da diferenciação pedagógica ficou bem

evidente ao longo da Prática Educativa e mostrou que o futuro será desafiador e que é com os alunos que os professores se tornam melhores profissionais e pessoas. A capacidade de compreender que todos são seres individuais e distintos, que necessitam de diferentes abordagens é essencial para um professor. Com isto, a mestranda considera que foi possível aprender algumas abordagens a aplicar na sua futura prática profissional como, por exemplo, valorizar as pequenas conquistas dos alunos, permitir a participação dos que mostram mais dificuldades, de forma a que se sintam motivados e ambicionem melhores resultados.

Com a PES a mestranda desenvolveu também a capacidade de utilizar estratégias diversificadas, adequando-as científica e pedagogicamente, tendo em conta a gestão do tempo. Além das capacidades mencionadas, a mestranda compreendeu que a reflexão é um ato importante que o professor não deve descurar, sendo que é através dela que é possível ter consciência dos momentos mais e menos conseguidos para, a partir daí, melhorar o trabalho.

É importante também referir que, no início deste percurso, um dos maiores receios da mestranda era lecionar uma aula sozinha, dada a sua falta de experiência. Este receio foi ultrapassado, pois as conversas com o par pedagógico e com as professoras cooperantes permitiram diminuir a ansiedade no momento de iniciar as aulas; também o respeito demonstrado pelos alunos foi essencial para o à vontade sentido pela mestranda nos momentos de lecionação.

A presença do par pedagógico, o acolhimento das professoras cooperantes e restante comunidade escolar foram essenciais neste percurso, sendo por eles revelada a importância do trabalho em equipa - tema onde se centra o projeto investigativo que acompanha este relatório. Um professor que sabe colaborar e cooperar com os colegas é capaz de desenvolver essa capacidade com e nos seus alunos.

Apesar de ter sido um ano muito particular, com inúmeros percalços em todas as áreas, o balanço feito pela mestrandia, relativamente à PES, é positivo, pois possibilitou aprendizagens importantes tanto para a vida profissional que se aproxima, como para a vida pessoal.

Neste processo realizaram-se inúmeras reflexões, traçaram-se objetivos que foram, na generalidade, alcançados, melhoraram-se capacidades e ultrapassaram-se receios, pelo que se finda esta etapa com uma imensa motivação para viver o futuro.

DOCUMENTOS NORMATIVOS

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. *Diário da República* n.º 60/2006, *Série I-A*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201/2001, *Série I-A*. Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República* n.º 38/2007, *Série I*. Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República* n.º 92/2014, *Série I*. Ministério da Educação e Ciência

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2015). O que é ser professor hoje. O professor como mediador de aprendizagens. *Revista Pátio*, 73(10).

Amor, E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia* (6.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.

Araújo, H. (2012). *Projetos de leitura e trabalho colaborativo: conceções e práticas de professores e professores bibliotecários*. Lisboa: Departamento de Educação e Ensino à Distância.

Arends, R. I. (1997). *Aprender A Ensinar*. Alfragide: Editora McGraw- Hill de Portugal.

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Edicacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (43-55). Lisboa: APM.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in Education*. Londres: Routledge.

Cristo, A. (2020). O ensino à distância funciona?. Observador. Disponível em: O ensino à distância funciona? - Observador. Acedido 30 outubro, 2020.

Cunha, F., Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Interações*, 41, 133-159.

Damiani, M., F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo... *Educar*, 31, 213-230.

Dewey, J. (1959). *Como pensamos - Como se relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: uma Reexposição* (3ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional (tradução do original em inglês, 2ª ed., 1933. Boston: Heath & Co. Publisher).

EHEA (2018-2020). *European Higher Education Area and Bologna Process*. Disponível em: eha.info. Acedido 29 setembro, 2020.

Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes - uma estratégia de formação de professores*. (2ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Lisboa: Areal Editores.

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 563-572.

Ferreira, M., & Santos, M. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferri, F., Grifoni, P., D'Andrea, A., Guzzo, T. (2018) Distant Learning: Open Challenges and Evolution. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 17, 78-88. Acedido outubro 13, 2020, em: https://www.researchgate.net/publication/327599803_Distant_Learning_Open_Challenges_and_Evolution.

Figueiredo, F. (2006). A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. F. Figueiredo (org). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. (p. 12-79). Brasil: Ed. da UFG.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Freire, P. (1989). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.

Graça, T. (2016). *A aprendizagem colaborativa no contexto do ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*. Porto: Universidade do Porto.

Hiltz, S. (1998). *Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks: Building Learning Communities*. Invited Address at "WEB98" Florida: Orlando. Acedido 24 outubro, 2020 em:
https://web.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm .

Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: Edição do autor.

Lencastre, J. A., Bento. M., Magalhães, C. (2016). Mobile learning: potencial de inovação pedagógica. Hetkowski, T.M., Ramos, A.R. (Orgs.), *Tecnologias e processos inovadores na educação* (p. 159-176). Curitiba: Editora CVR.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos De Aprendizagem Cooperativa Para o Jardim de Infância*. Maia: Areal Editores.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula- Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: Lidel.

Moran, J. (2012). *A afetividade na relação pedagógica*. Acedido 20 maio, 2020 em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/afetividade.pdf.

Morim, A. (2013). *Da pré-leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira*. Porto: Universidade do Porto.

Pacheco, R. (2010). O ensino de História com base na Educação Patrimonial e no Estudo do Meio. *Cadernos do CEOM (UNOESC)*, 22, 145 - 155.

Pais, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade - Os Jovens Portugueses num contexto europeu*. Oeiras, Celta Editora/S.E.J..

Parsons, D., & Ryu, H. (2006). *A Framework for Assessing the Quality of Mobile Learning*. Reino Unido: Southampton Solent University.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, A. (2006). *Professores Reflexivos - Concepções dos supervisores de prática pedagógica*. Lisboa: Universidade de Lisboa

Reis, D. (2017). *Ser Professor - Saber dar para receber. - Relatório de Estágio Profissional*. Porto: Universidade do Porto.

Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*: Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santos, A. (2000). *Ensino à distância & tecnologias de informação - e-learning*. Lisboa: Editora Lidel.

Silva, A. (2016). *Ser professor: um ser em construção*. Porto: Politécnico do Porto.

Silva, B. (2002). A Tecnologia é uma Estratégia para a Renovação da Escola. *Movimento. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Tecnologia Comunicação e Educação*, 5, 28-44.

Silva, M. (1998). Considerações sobre o trabalho em grupo na aula de Matemática. *Mimesis*, 19, 135-145.

Silva, T. (2019). *Ser professora: a profissão que escolhi abraçar*. Porto: Politécnico do Porto.

Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.

Viana, F. L., Ribeiro I., Ferreira, I., Gomes S., Leitão, C., Mendonça, 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.

Vidal, E. (2002). *Ensino à distância vs Ensino Tradicional*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Wong, B. (2011). *A Minha Sala de Aula é uma Trincheira - 10 Mitos sobre os Professores*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

APÊNDICES

Apêndice A – Grelha de observação utilizada nas sessões do projeto

Registo de dados, através da observação direta, do funcionamento do trabalho em grupos.

Aula: _____

Preencher com os números de 1 a 5 sendo que:

1 – Muito fraco

2 – Fraco

3 – Suficiente

4 – Bom

5 – Muito bom

O grupo:	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Permite a integração de todos os elementos.				
Demonstra boa dinâmica na partilha de opiniões.				
Chega a acordo sem conflitos.				
Demonstra autonomia na distribuição de tarefas.				
Capacidade de entreaajuda dos elementos do grupo.				
Interesse e envolvimento demonstrados pelo grupo nas tarefas.				
Geral: Colaboração, relacionamento e harmonia do grupo.				

Apêndice B - Unidade Didática "Permissão para sorrir?"

Tema: Portugal do século XX Unidade: O Estado Novo (1933-1974) Sumário: A difusão dos ideais do Estado Novo e a repressão para com os opositores		Ano: ____ Data: __/__/__ Docente: _____		
Motivação/Contextualização: Visualização do vídeo "A propaganda ao Estado Novo".				
Situação-Problema Havia Liberdade durante o Estado Novo?				
Questões – Orientadoras Quais eram os ideais do Estado Novo? De que forma o Estado Novo divulgava os seus ideais? Quais os métodos de repressão utilizados pelo Estado Novo?				Conceitos substantivos: Censura; liberdade de expressão; polícia política.
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem e Recursos	Competências/Metas/Ap. Essenciais a desenvolver	Avaliação
Os ideais do Estado Novo e a sua propaganda	Identificar principais valores defendidos pelo Estado Novo;	<p style="text-align: center;">Aula 1- 50 min</p> <p>Antes do vídeo, em grupo, os alunos registam o que sabem sobre o Estado Novo. -Visualização do vídeo "A propaganda ao Estado Novo" da escola virtual. – No fim do vídeo perguntar quais os mecanismos de propaganda do Estado Novo.</p> <p>Realização de um esquema (grande grupo), referente à propaganda.</p> <p>Análise de documentos em grupo. - construção de um puzzle com questões relativas aos ideais; visualização de um vídeo (1min) sobre a mocidade portuguesa para indicar qual o objetivo desta instituição.</p>	<p>AE: Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único;</p> <p>AE: Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra colonial, oposição, liberdade de expressão.</p> <p>MC: Indicar os principais valores defendidos pelo Estado Novo, salientando a máxima "Deus, Pátria e Família" e a obediência.</p>	Participação;

A repressão sobre os opositores	Identificar as formas de repressão utilizadas pelo Estado Novo sobre os opositores	<p align="center"><u>Aula 2 – 50 min</u></p> <p>Registo de ideias sobre o que os grupos consideram ser os direitos de um cidadão - Visualização do vídeo “Os mecanismos de repressão do Estado Novo”- de que forma era feita a repressão?</p> <p>Visualização de um vídeo referente à PIDE;- Qual era o papel da PIDE?</p> <p>Análise de documentos do livro</p> <p>Partido do regime; Censura prévia; Polícia política.</p> <p>Elaboração, em grupos, de uma síntese relativa ao conteúdo da aula;</p>	<p>MC: Referir a utilização do ensino, da Mocidade Portuguesa e da propaganda como formas de difusão dos ideais do Estado Novo.</p> <p>MC: Enumerar os mecanismos de repressão do Estado Novo.</p> <p>MC: Referir os objetivos e a forma de atuação da polícia política, reconhecendo nos meios utilizados o desrespeito pelas liberdades e garantias fundamentais dos cidadãos.</p>	<p>Interesse;</p> <p>Resposta à situação problema.</p>
		<p align="center"><u>Aula 3 – 50 min</u></p> <p>Resumo oral das aulas anteriores;</p> <p>Realização de um Quiz através da aplicação Plickers</p> <p>Correção e melhoria das ideias prévias registadas anteriormente pelos grupos.</p> <p>Elaboração de um esquema síntese tendo por base as questões orientadoras.</p>		

Aula 1

- **Vídeo: A propaganda no Estado Novo;** Quais eram as formas de propagação dos ideais?
- **Vídeo Mocidade Portuguesa;** Qual era o objetivo do estado com a Mocidade Portuguesa?
<https://www.youtube.com/watch?v=XmbiGHpmFDo>
- **Cartaz popular da lição de Salazar em puzzle;** Quais são os 3 ideais e onde estão representados no cartaz?
- **Reconstrução de uma aula;** Diferenças para o dia de hoje?
<http://ensina.rtp.pt/artigo/reconstituicao-de-uma-aula-do-estado-novo/>
- **Livros escolares da época;** De que forma o estado tinha a escola a seu favor?

Aula 2

- **Vídeo: Os mecanismos de repressão do Estado Novo;** Quais eram os mecanismos?
- **Vídeo: A história da PIDE;** Qual era o papel da PIDE? <http://ensina.rtp.pt/artigo/historia-da-pidedgs/>
- **Documentos do livro p. 115 – Questões**

Aula 3

- **Quiz através do Plickers;**
 - **Questões:**
 - Quais os valores defendidos pelo Estado Novo?
 - De que forma o Estado Novo garantia o apoio da população?
 - O que acontecia a quem era contra o regime?
 - De que forma o Estado Novo limitou a “liberdade de expressão” e a “liberdade de reunião”?

Atividade	Domínio	Conteúdo	Recursos
<p>1. Obra “A cidade que deixou de sorrir”. Pré-leitura: São apresentadas à turma duas casas (uma cinzenta e uma colorida) e a turma tem que imaginar como seriam os seus habitantes. - após o diálogo, os alunos devem organizar o título da obra através das palavras coladas no quadro.</p> <p>Leitura: Os alunos são divididos em 2 grupos e têm o conhecimento de que 1 irá ficar com as características do antes da cidade e o outro com as do depois da cidade. É dado um tempo para lerem os excertos e tirarem dúvidas. Após as leituras, o professor inicia a leitura da obra e vai questionando aos grupos sobre as</p>	<p>Leitura escrita e</p> <p>Educação literária</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentidos do texto: tema, assunto; antecipação de conteúdos; • Ouvir ler obras literárias; • Compreender textos narrativos escutados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obra: “A cidade que deixou de sorrir” de Milu Loureiro; • 2 casas decoradas; • Título recortado; • Excertos das características; • Cópias da obra para os alunos;

<p>características.</p> <p>Pós-leitura: É distribuída a obra pelos alunos, de modo a auxiliar na construção de uma tabela referente à evolução das características da cidade.</p> <p>2. Nesta atividade é proposto aos alunos que façam a expansão de enunciados da obra.</p> <p>3. É questionado aos alunos se as pessoas da obra podiam sorrir. De seguida é proposto que imaginem: “O que é que eu faria se fosse a minha cidade?” Após uma chuva de ideias, os alunos preenchem um guião de escrita (planificação) e escrevem a sua história (redação + revisão).</p> <p>4. Remetendo os alunos</p>	<p>Gramática</p> <p>Escrita</p> <p>Leitura e Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sintaxe: • Expansão e redução de frases • Produção de texto: • Textos de características: narrativas; • Planificação de texto: relação e organização de ideias e tema; • Revisão de texto: planificação, vocabulário e ortografia; • Pesquisa e registo da informação • Integrar a 	
--	--	---	--

<p>para os exemplos de sorrisos vendidos na obra, sugerir-lhes criar sorrisos para expor na sala. A professora, no final da atividade, entregará 1 sorriso dedicado a cada aluno e um frasco para os colocar. Quando eles sentirem dificuldades ou estiverem a ter um dia menos bom, podem ir buscar o seu sorriso para ajudar.</p>	<p>Experimentação e criação</p>	<p>linguagem das artes visuais, assim como técnicas de expressão (pintura; desenho) nas suas experimentações.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas. • Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas. 	
---	---------------------------------	---	--

Exemplo de grelha pretendida:

ANTES	O QUE ACONTECEU?	DEPOIS
Desmotivada - não existiam sonhos		Sonhadora- as pessoas voltaram a sonhar
Zangada - as pessoas não tinham paciência para nada	Um vendedor de sorrisos de outra cidade viu na cidade triste uma boa oportunidade de negócio.	Feliz - as pessoas entendiam-se bem
Cinzenta - sol não quer brilhar e flores não querem nascer		Colorida - sol volta a brilhar, nascem flores

Enunciado para a atividade de gramática

Ainda te lembrás da expansão e redução de frases? Podemos enriquecer as frases (expansão) fazendo-lhes questões como: onde, quando, como, com/ para quem, porquê - e podemos reduzi-las retirando-lhes as respostas àquelas mesmas questões, sem tirar o sentido à frase.

Então agora, questionando estas frases, realiza a sua expansão, utilizando a tua imaginação:

1. A vida na cidade estava insuportável. (porquê?)

2. O vendedor de sorrisos, sorria. (para quem?quando?)

3. As pessoas sentiam-se mais felizes. (onde? porquê?)

Agora vais reduzir as frases que se seguem, ou seja, retirar a resposta às questões:

1. - O vendedor de sorrisos sorria, cada vez mais satisfeito com o negócio. (retira a resposta a como)

2- Os empresários compraram sorrisos para os empregados. (retira a resposta a para quem?)

3- As flores erguiam-se sorridentes, nos sítios mais inesperados! (retira a resposta a como e onde)

Guião para construção do texto narrativo

Para contar uma história é necessário organizares as tuas ideias. Observa o seguinte quadro para poderes escrever a tua história:

Para construir um texto narrativo, tens que ter:

Título		Escreve nesta coluna as tuas ideias
Introdução	Personagens (quem) Espaço (onde) Tempo (quando)	
Desenvolvimento	Ação: acontecimentos	
Conclusão	Final	

A cidade que deixou de sorrir - texto para leitura

Cinzento: Professora estagiária;

Azul e laranja: alunos.

A vida na cidade ia de mal a pior.

A paciência esgotava-se. A tolerância era menos que zero.

Refilava-se por tudo e por nada. Mas filas de automóveis gerava-se a confusão. Os automobilistas saíam do seu carro se alguém apitava e começava uma guerra de palavras. As discussões sucediam-se e muitas vezes passava-se ao uso da força.

Nas repartições públicas, reclamava-se por dá cá aquela palha.

Os funcionários atendiam os reclamantes com cara de poucos amigos, o que os enfurecia ainda mais.

Por todo o lado se geravam conflitos de toda a ordem.

Nas casas de família, também não reinava a paz. Os pais não tinham paciência para os filhos. Os filhos não respeitavam os pais.

Os vizinhos não se cumprimentavam.

Erguiam-se barreiras cada vez mais intransponíveis.

A vida na cidade não estava nada agradável!

As pessoas já não sabiam sorrir! Já não sabiam sonhar!

O sol, zangado, já não iluminava a cidade. As estrelas recusavam-se a bordar o céu noturno!

A cidade tornara-se cinzenta, fria e monotonamente triste.

A cidade estava insuportável.

Numa cidade distante, ouviu -se falar de uma cidade onde não existiam sonhos. Uma cidade que definhava, definhava, mergulhada num mar de tristeza. Onde se erguiam opacos e altos muros. Onde nem mesmo as crianças aprendiam a sorrir.

Como em terra de tristes quem tem um sorriso é rei, um vendedor de sorrisos viu ali uma oportunidade de negócio. Para lá se dirigiu com a sua preciosa mercadoria.

Chegado à cidade que deixou de sorrir, instalou a sua tenda numa das praças mais movimentadas e anunciava com os seus bigodes sorridentes:

- Compre! Aproveitem a oportunidade! Tenho sorrisos para todas as ocasiões! Levem três e paguem dois!

E as prateleiras ostentavam sorrisos para todos os gostos e situações: sorrisos rasgados, meios sorrisos, sorrisos de desdém, sorrisos de emoção, sorrisos de amor, sorrisos de saudação, sorrisos de agradecimento, sorrisos francos, sorrisos de orelha a orelha, sorrisos de circunstância, sorrisos de simpatia, sorrisos cúmplices,

sorrisos de namorados, sorrisos de mãe, sorrisos de pai, sorrisos de avós, sorrisos de filhos, sorrisos de inocência... e simplesmente sorrisos.

As pessoas passavam, olhavam de sobrolho franzido! O que era aquilo? O vendedor de sorrisos sorria perante a falta de sorrisos. E não desistia!

- Quer presentear a sua mulher? Ofereça-lhe um sorriso!

O magnata da cidade ouviu falar do vendedor de sorrisos. Era o aniversário da sua mulher. Foi à tenda do vendedor de sorrisos e começou por comprar um sorriso para ele. Para a mulher, ele levou um sorriso de cada tipo.

A sua mulher estranhou o presente! O marido acostumada enchê-la de joias, casacos de peles, perfumes franceses e agora aparecia-lhe com um presente daqueles! Sorrisos!

Em frente ao espelho, experimentou cada sorriso como se fossem joias apropriadas a cada ocasião. Começou a sentir-se mais bonita, mais leve, diferente! Foi ter com o marido com um sorriso de agradecimento. O marido foi aos sorrisos que tinha comprado e pôs um sorriso de amor. Abraçaram-se, sem deixarem de sorrir.

Deram uma festa de aniversário! Há muito que não havia festas!

Os convidados foram recebidos pelo casal com sorrisos de orelha a orelha. Os convidados pensaram para si:

-Hum, os anfitriões devem estar loucos!

Mas, a pouco e pouco, já todos queriam imitar os anfitriões. Alguns abandonaram, sorratamente, a festa e foram comprar sorrisos. Outros decidiram ir logo que pudessem.

A festa foi um sucesso. Houve alegria até às tantas!

Alguns habitantes endinheirados não quiseram ficar atrás e apressaram-se a comprar sorrisos!

Por vezes, havia situações embaraçosas, pois não sabiam usar muito bem os sorrisos! E lá havia uma troca ou outra! Mas, com algum treino, os sorrisos começaram a combinar com as ocasiões.

Os empresários compraram sorrisos para os empregados. Nas instituições públicas os chefes ofereceram sorrisos aos funcionários. A produtividade aumentou! Os maridos ofereciam sorrisos às esposas e vice-versa. A paz reinou entre os casais. As pessoas sentiam -se mais felizes!

O vendedor de sorrisos sorria, cada vez mais satisfeito com o negócio. Apostara bem!

O vendedor de sorrisos reparou num rapazinho que todos os dias espreita a a tenda. Olhava atentamente cada sorriso e parecia querer levá-los na memória.

Um dia perguntou-lhe:

- Queres algum sorriso?

- Eu querer, queria, mas não tenho dinheiro para comprar! Eu gostava de levar um sorriso para o meu pai que anda sempre tão maldispuesto. Trata-nos tão mal!

-Olha, meu menino, vou oferecer-te uns sorrisos.

- Oh, obrigado, senhor vendedor!

-Experimenta tu este- disse o vendedor estendendo-lhe um sorriso.

O menino pôs o sorriso. O vendedor comentou:

- Ah, fica -te a matar! Anda! Vai levar o sorriso ao teu pai!

O menino correu. Não foi bem recebido. O pai refileava-se a pôr o sorriso.

O menino insistiu, insistiu. Todos os dias pedia ao pai para pôr o sorriso.

Um dia, o pai cedeu. Experimentou o sorriso. Viu -se ao espelho. Sorriu! Nunca mais o quis tirar!

A cidade foi aprendendo de novo a sorrir! As pessoas eram felizes e sonhavam. O sol voltou a iluminar a cidade. As flores erguiam-se sorridentes, nos sítios mais inesperados! As estrelas voltaram a bordar o céu com bordados mais brilhantes!

O vendedor foi procurar novas oportunidades de negócio.

O menino cresceu. O menino fez-se homem. Um homem que nunca deixou de sorrir. Que nunca deixou que a sua cidade deixasse de sorrir. No fim da caminhada pela vida ativa, para matar a sua solidão e a solidão dos outros, entre o entardecer e a noite, quer o céu sorrisos, quer o céu chorasse, sentava-se num banco da praça e distribuía sorrisos pelos transeuntes e pelos automobilistas.

Acenava, num adeus de "até amanhã"! E voltava.

Sempre!

Até ao dia em que o seu sorriso se apagou e foi fazer sorrir uma estrelinha que, ainda hoje, brilha no céu da sua cidade.

Apêndice C - Unidade Didática "Com tradição"

	Domínio	Competências	Atividades	Recursos
E S T U D O			<ul style="list-style-type: none"> Levantamento da questão: Como vivemos o São João no Porto? (ideias prévias dos alunos) Visualização de um vídeo relativo ao São João (antes da reprodução é pedido aos alunos que atentem em elementos como a decoração das ruas, os alimentos, os objetos, o estado de espírito típicos desta festa. Finalizada a reprodução, os alunos têm oportunidade de expor como festejam os santos populares) 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de um PowerPoint. Vídeo "Festas de São João": http://www.agoraporto.pt/entrada/enimento/festas-de-sao-joao_17
		<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer vestígios do passado local: costumes e tradições. 		<ul style="list-style-type: none"> Quiz interativo: https://wordwall.net/resource/2731723/quizz-s%c3%a3o-jo%c3%a3o
M E I O E M A T E M Á T I C A	Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> Planear e conduzir investigações usando o ciclo da investigação estatística (selecionar formas de organização e representação de dados, analisar e concluir). 	<ul style="list-style-type: none"> Partilha dos apontamentos que os alunos realizaram durante o vídeo - as palavras chave, ex.: martelo, sardinhas, balões - são escritas no quadro. Elaboração de um pequeno parágrafo, no livro de eventos, em que os alunos têm de utilizar algumas das palavras-chave para descrever esta festa. Recolha de dados, para melhor compreensão de como é vivido o S. João pelas crianças; - Festejam o São João em casa ou na rua? Quanto acham que custa um martelo de São João? Comem sardinhas? Quanto acham que custa 1 sardinha num restaurante na ribeira? Compreensão de como se constrói um gráfico: título, design.... Leitura dos dados. 	
	Organização e tratamento de dados			
	Representação e interpretação de dados			



1



2



3



4



5



6



10


Quizz Wordwall referente à festividade



Quizz São João

by Rafinha1996

+ Add tags

 Share

 Edit Content

More 

	Domínio	Competências	Atividades	Recursos		
P O R T U G U Ê S	Oralidade	Identificar, organizar e registrar informação relevante em função dos objetivos de escuta	<p>Pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização de um vídeo da comemoração do São João de Sobrado para antecipação de alguns factos referentes a esta festividade; Antes da visualização do vídeo, a professora fornece aos alunos, que as escrevem no caderno, um conjunto de perguntas orientadoras: <i>Que tipo de celebração é esta? Em que lugar se realiza? Quem são os intervenientes? Como estão eles caracterizados? O que é que os mesmos estão a fazer?</i> Durante a visualização, os alunos vão registando as respostas no caderno); • Diálogo com os alunos sobre os diferentes aspetos do vídeo e confronto das suas respostas com pequenos excertos do vídeo; • Referência à existência de uma lenda de suporte ao vídeo da comemoração do São João de Sobrado. <i>Sabiam que este vídeo está subjacente a uma lenda? Ou seja, existe uma lenda por trás do que vimos neste vídeo. Vamos conhecê-la?</i> <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeção da lenda do São João de Sobrado. • Leitura em voz alta, feita pela professora, acompanhada pelos alunos. - A leitura é feita de forma pausada, com paragens em diferentes momentos da lenda, trabalhando a compreensão do texto (refletindo sobre o que acontece, o que pensam que irá acontecer). (anexo 1) • Distribuição do texto pelos alunos. • Levantamento em grande grupo e registo em word dos principais momentos do texto em diálogo orientado e consequente atribuição de um título a cada um deles: Abrangência do império mouro e o interesse pelo Norte do País; Adoecimento da filha do rei; Conselho do conselheiro (onde menciona a imagem milagrosa de outro povo); Pedido de empréstimo da imagem para salvar a princesa; Consentimento do empréstimo da imagem por parte dos cristãos; Cura da princesa; Banquete para qual os cristãos não foram convidados; Confronto para devolução da imagem; Início da guerra; Pedido de ajuda dos cristãos aos bugios; Empréstimo da Serpe que assusta os mourisqueiros/mouros; Fuga dos mouros e vitória dos cristãos – recuperação da imagem de São João. • Distribuição de um esquema da lenda para os alunos completarem. • Preenchimento do esquema referente aos acontecimentos anteriormente levantados, em grande grupo. • Delimitação, em trabalho de pares, das partes do texto 	Vídeo São João de Sobrado: https://www.youtube.com/watch?v=Dw7AJ95h5U		
		Leitura		Realizar leitura silenciosa e autónoma. -Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.		
	Educação Literária	Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular.				Livro online – Lenda do S. João de Sobrado: https://pt.calameo.com/read/0007546895d5213e71fb2
				Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.		Fotocópias da lenda de São João de Sobrado
					que correspondem aos tópicos do esquema	

		Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).	realizado.	Esquema da lenda
ED	(Exp. Dramática) Experimentação e criação	Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos	Pós-leitura: Síntese e reflexão sobre os diferentes acontecimentos da lenda de São João de Sobrado; <i>Já conheciam esta lenda? Qual foi o momento que mais vos interessou? Concordam com a atitude do rei em não devolver a imagem? O que fariam no lugar dos cristãos?</i>	Wordwall: https://wordwall.net/resource/2781503
ARTÍSTICA	(Dança)	Relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico, compreendendo e valorizando as diferenças enquanto fator de identidade social e cultural. Identificar diferentes estilos e géneros do património cultural e artístico, através da observação de diversas manifestações artísticas (danças tradicionais – nacionais), em diversos contextos.	Divisão da turma em 2 grupos, seguida da atribuição de papéis (bugios e mourisqueiros); Ensaio das coreografias dos respetivos grupos – segundo a coreografia tradicional. Apresentação à turma.	Coreografia
	Apropriação e reflexão Interpretação e comunicação	Recriar sequências de movimentos a partir de temáticas, com diferentes formas espaciais e/ou estruturas rítmicas, evidenciando capacidade de exploração e de composição		

Os cristãos, sensibilizados com a descrição do estado de saúde da princesa que o conselheiro fizera, decidiram emprestar a imagem. O certo é que, passado alguns dias, a princesa já parecia outra! A febre passara, recuperara o apetite e as faces tinham-se tingido da cor das romãs. O rei estava tão feliz que mandou fazer um banquete. Mas, com tanto entusiasmo, esqueceu-se de convidar os cristãos e, ainda pior, não devolveu a imagem do São João.

O que aconteceu à princesa? O que fez o rei? Como será que os cristãos ficaram? O que terão eles feito?

4º Momento: Confronto para devolução da imagem e início da guerra;

Os cristãos estavam indignados. Afinal, tinham cedido a imagem, tinham salvo a princesa e era assim que o rei lhes agradecia?

Decidiram, então, ir ao encontro do rei mouro e exigir a devolução de imagem, o que este recusou. Foi assim que começou uma guerra entre os dois povos. O confronto foi tão violento que o choque das espadas, o relinchar dos cavalos e os gritos dos soldados ecoava nos vales mais próximos e ouvia-se pelas aldeias em redor. Já esgotados, os cristãos começaram a ceder e os mouros aproveitaram para capturar o rei cristão.

Como foi o confronto entre estes dois povos? Estava algum em vantagem? Qual?

5º Momento: Pedido de ajuda dos cristãos aos bugios e empréstimo da Serpe que assusta os mourisqueiros/mouros);

De regresso às suas terras, os cristãos não se deram por vencidos. Reorganizaram-se e planearam um novo ataque. Havia ali perto uma tribo de homens estranhos a quem chamavam de bugios. Vestiam-se com roupas de cores garridas e chapéus decorados com fitas de todas as cores. A cobrir as caras usavam máscaras que lembravam seres disformes e animais.

Saltavam e pulavam, tocando castanholas, com uma energia inesgotável. Os cristãos pediram-lhes ajuda para recuperarem o seu rei e a imagem milagreira que lhes pertencia. Os bugios não se fizeram rogados. Gostavam de uma boa luta. Mas levaram um aliado: uma serpente verde, que fazia lembrar um lagarto e que transportavam apoiada em dois varões.

O que fizeram os cristãos para tentar dar a volta ao confronto? Vocês acham que eles conseguiram? Terão recuperado a valiosa imagem de São João?

6º Momento: Fuga dos mouros e vitória dos cristãos – recuperação da imagem de

São João. Mais uma vez, o embate entre os dois povos foi tremendo, mas, a Serpe (nome dado à serpente) era um animal horrendo e os mouros assustaram-se, fugindo em debandada e deixando para trás o rei cristão e a imagem de São João. Vitoriosos e triunfantes, os cristãos exclamaram "O Santo é nosso!! O Santo é nosso!!".

Quem ganhou afinal o confronto? O que aconteceu aos mouros?

E à imagem de São João?

Lenda do São João de Sobrado- Livrete

Lenda do São João de Sobrado

A partir do ano 711, os muçulmanos desembarcaram na Península Ibérica e, comandados por **Tariq**, deslocaram-se para norte e conquistaram todo o território até serem travados em 722 por Pelágio, na batalha de Covadonga, nas Astúrias. Todo este vasto território iria ser marcado pela presença deste povo oriundo de um império que se estendia da Pérsia à Península Arábica e pelo norte de África até a Mauritânia. As paisagens de laranjeiras, limoeiros, de amendoeiras, de figueiras ou de oliveiras começaram a ser mais comuns, assim como as povoações de casas caiadas de branco com azulejos e chaminés recortadas. Nas povoações com mais habitantes, construíram-se palácios e mesquitas e nas ruas principais, os bazares animavam o ambiente com os pregões dos comerciantes, com as cores gamidas das sedas, das casemiras ou com os arabescos dos tapetes. Os odores fortes das especiarias, dos incensos e dos couros compunham o exotismo do ambiente. A sul, as extensas planícies e o clima seco e quente, faziam lembrar as paisagens desérticas e áreas do norte de África. Mais para norte, o terreno acidentado e o clima mais frio e húmido não eram tão familiares a estes povos do deserto, mas outros fatores de interesse faziam com que estes povos se interessassem por esta península onde o terra se acaba e o mar começa, como viria a cantar o poeta Luís Camões. Era o caso das minas de ouro da Serra da **Curamaçuca**, sobranceira ao longo vale (**Valle longus** - Valongo) que se estendia a caminho do Porto e que iria ser galgado por alencroevras durante centenas de anos.

Pois era nesta serra que, segundo reza a lenda, vivia um rei mouro. Este rei tinha uma filha que, como não podia deixar de ser, era muito bela, com os seus longos cabelos negros e olhos de um verde muito intenso. A princesa era muito alegre, mas um dia amanheceu febril e com poucas forças. O pai mandou chamar curandeiros e médicos de todos os cantos do império, mas nenhum conseguia dar solução para a cura da menina. Com a filha cada vez mais doente, o pai desesperava, cada vez mais angustiado. Dia e noite, à sua cabeceira, o rei já não sabia o que fazer.

Até que um certo dia, um dos seus conselheiros reais ouviu falar num povo que vivia do outro lado da Serra, junto ao Rio Ferreira. Esse povo era cristão e venerava uma imagem de São João que diziam ser poderosa e milagreira. O conselheiro mal soube disto foi à presença do rei e contou-lhe o que tinha ouvido. Talvez fosse a solução para a pequena princesa! O rei não perdeu tempo: enviou um mensageiro

ao encontro dos cristãos a solicitar o empréstimo da imagem. Era a última esperança de salvar a filha!

Os cristãos, sensibilizados com a descrição do estado de saúde da princesa que o conselheiro fizera, decidiram emprestar a imagem.

O certo é que, passado alguns dias, a princesa já parecia outra! A febre passara, recuperara o apetite e as faces tinham-se tingido da cor das romãs.

O rei estava tão feliz que mandou fazer um banquete. Mas, com tanto entusiasmo, esqueceu-se de convidar os cristãos e, ainda pior, não devolveu a imagem do São João.

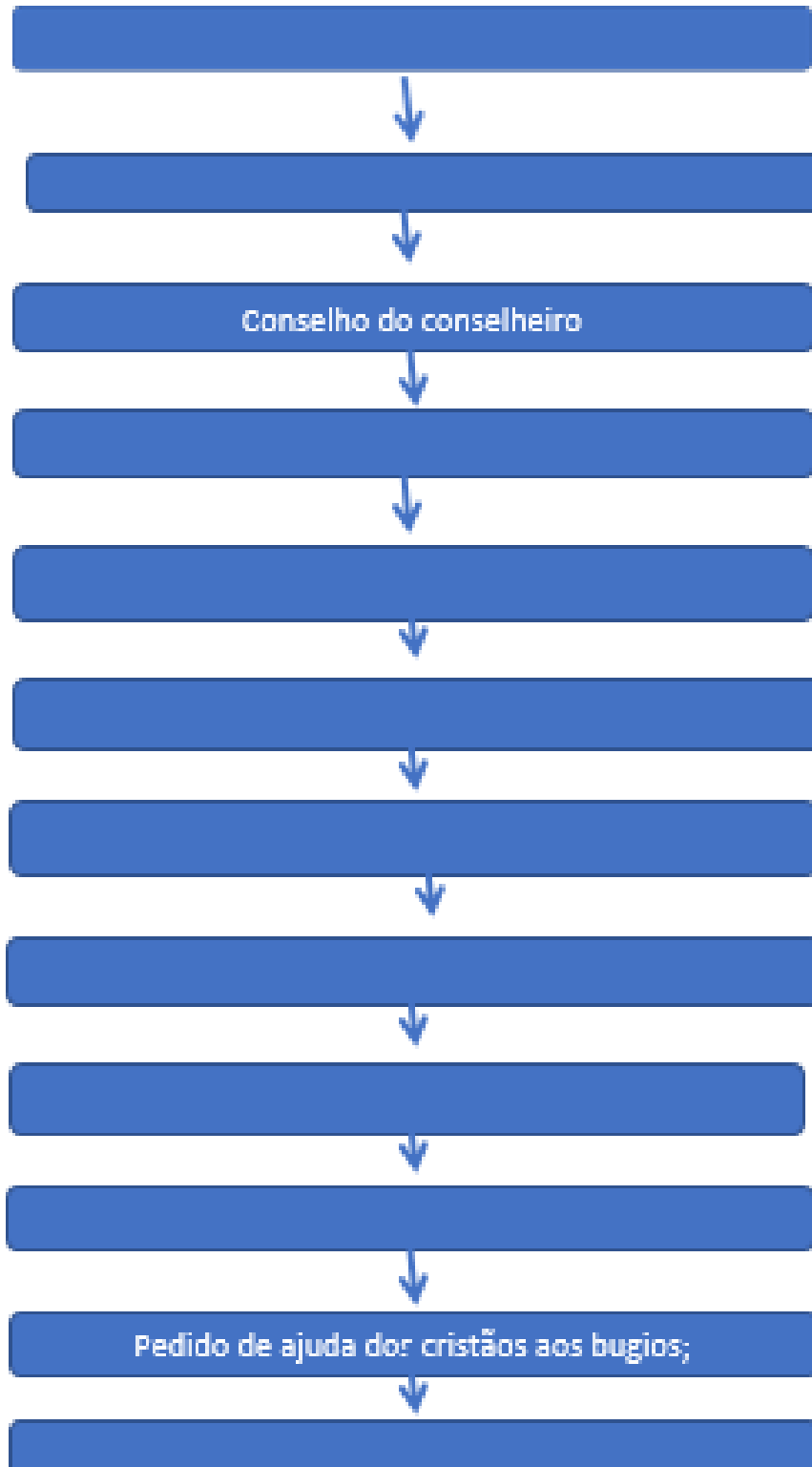
Os cristãos estavam indignados. Afinal, tinham cedido a imagem, tinham salvo a princesa e era assim que o rei lhes agradecia?

Decidiram, então, ir ao encontro do rei mouro e exigir a devolução da imagem, o que este recusou. Foi assim que começou uma guerra entre os dois povos. O confronto foi tão violento que o choque das espadas, o relinchar dos cavalos e os gritos dos soldados ecoava nos vales mais próximos e ouvia-se pelas aldeias em redor. Já esgotados, os cristãos começaram a ceder e os mouros aproveitaram para capturar o rei cristão.

De regresso às suas terras, os cristãos não se deram por vencidos. Reorganizaram-se e planearam um novo ataque. Havia ali perto uma tribo de homens estranhos a quem chamavam de bugios. Vestiam-se com roupas de cores gamidas e chapéus decorados com fitas de todas as cores. A cobrir as caras usavam máscaras que lembravam seres disformes e animaiscos. Saltavam e pulavam, tocando castanholas, com uma energia inesgotável. Os cristãos pediram-lhes ajuda para recuperarem o seu rei e a imagem milagreira que lhes pertencia. Os bugios não se fizeram rogados. Gostavam de uma boa luta. Mas levaram um aliado: uma serpente verde, que fazia lembrar um lagarto e que transportavam apoiada em dois varões. Mais uma vez, o embate entre os dois povos foi tremendo, mas, a Serpe (nome dado à serpente) era um animal horrendo e os mouros assustaram-se, fugindo em debandada e deixando para trás o rei cristão e a imagem de São João. Vitoriosos e triunfantes, os cristãos exclamaram "O Santo é nosso! O Santo é nosso!".

Esquema da lenda

Completa o seguinte esquema colocando por ordem cronológica os acontecimentos da lenda do São João de Sobrado.



Diálogos inspirados para o jogo da roleta - wordwall

Rei: Chamai todos os médicos e curandeiros que a princesa está doente! É preciso salvá-la.

Conselheiro: Meu rei! Ouvi dizer que do outro lado da serra existe um povo que possui uma imagem milagrosa!

Mouros: Nobre povo, vimos em nome do rei mouro pedir o empréstimo da vossa imagem milagrosa, de forma a salvar a nossa princesa!

Cristãos: Levar a nossa imagem de São João para salvar uma princesa? Com certeza!

Cristãos: Inacreditável! A nossa imagem salvou a princesa e é assim que nos agradecem?!


Cristãos: Vamos pedir auxílio aos bugios, eles irão certamente ajudar!

Mouros: Fugam! Fugam! Que eles trazem um monstro! Deixai tudo para trás! Cristãos: Viva! O santo é nosso! Viva!!

Roleta para leitura dramatizada

0:06

Drag wheel to spin



Spin It

Leitura Dramatizada - roleta

by Rafinha1996

+ Add tags

Share

Edit Content | More

Tema: Portugal hoje		Ano: 6º		
Unidade: Lazer e Património		Data: ___ / ___ / ___		
Sumário: A importância da preservação do património				
Motivação/Contextualização: Vídeo UNESCO (2:32 até 3:45)				
Situação - Problema		Será que valorizamos o nosso património?		
Questões Orientadoras O que é património? Quantos tipos de património existem? Quais?				Conceitos substantivos: Património natural; património cultural material e imaterial.
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem e Recursos	Competências/Metas/Ap. Essenciais a desenvolver	Avaliação
Medidas de preservação do património	Definir património; Distinguir património natural de património cultural; Distinguir património cultural material e imaterial.	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming sobre a palavra património; Visualização de dois vídeos relativos ao património natural e ao património cultural de Portugal (é solicitado aos alunos que durante os vídeos retirem notas sobre o que é mostrado, para posteriormente serem distinguidos os 2 tipos de património). Discussão sobre os aspetos observados nos vídeos. Visualização de um vídeo da escola virtual: <i>Património e sua preservação</i>; Desafio relativo aos conceitos (património/património natural/ património cultural material e imaterial) Classificação de imagens (tipos de património); Apresentação das ações que existem para proteger e promover o património; Esquema síntese da aula; Discussão da resposta à situação problema. 	<p>MC: Identificar diferentes tipos de património.</p> <p>MC: Identificar medidas de preservação do património.</p> <p>AE: Identificar/aplicar os conceitos: património (natural, cultural), ambiente.</p> <p>PE: Valorizar o património cultural e natural da região.</p>	<p>Participação;</p> <p>Empenho nas atividades propostas</p> <p>Resposta à situação problema</p>

Vídeos utilizados:

UNESCO: <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/proteger-o-nosso-patrimonio-e-promover-a-criatividade>

Património natural: https://www.youtube.com/watch?v=oOreuO_JFvo

Património cultural: <https://it-it.facebook.com/patrimoniocultural.pt/videos/288906905489496/>

PowerPoint utilizado na aula de HGP:

1 LAZER E PATRIMÓNIO A IMPORTÂNCIA DA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÓNIO

2 BRAINSTORMING: O QUE ENTENDEM POR PATRIMÓNIO?

3 PATRIMÓNIO É tudo aquilo que tem um valor adicional considerado de interesse cultural e ambiental, mencionando, portanto, ser preservado. Conhecia algum exemplo?

4 De onde surgiu a ideia de preservar paisagens naturais e monumentos? Em 1972, na Conferência Geral da UNESCO, criou-se a Comissão para Protecção do Património Mundial Cultural e Natural.

5 Vamos ver dois vídeos para nos esclarecer sobre os tipos de património que existem.

6 Vídeo de escola virtual: Património e sua preservação. <https://www.escolavirtual.pt/observatorio/colaborar/1323177/ver/0/0/0> Após este vídeo considerem que vocês capazes de identificar os tipos de património existentes? Vamos discutir?

7 Para verificar se aprendemos: O que é o património? Que tipos de património existem?

8 Para verificar se aprendemos: O que é o património? É tudo aquilo que tem um valor adicional, considerado de interesse cultural e ambiental, mencionando, portanto, ser preservado. Que tipos de património existem? Património natural (Parques, paisagens, etc.); Património cultural material (monumentos, locais e espaços); Património cultural imaterial (tradições, festas, gastronomia, etc.).

9 Agora vamos classificar estas imagens quanto ao tipo de património que representam.

10 Agora vamos classificar estas imagens quanto ao tipo de património que representam.

11 Agora vamos classificar estas imagens quanto ao tipo de património que representam.

12 Agora vamos classificar estas imagens quanto ao tipo de património que representam.

13 Que opções existem para proteger e promover o nosso património?

14 Agora vamos reunir o que abordamos num esquema: Sistema 2 tipos de património: Natural e Cultural. Cultural: Material e Imaterial. Exemplo: FADO Português.

15 SABIAM QUE AQUI PERTO DE NÓS EXISTE UM COSTUME CANDIDATO A PATRIMÓNIO IMATERIAL DA HUMANIDADE DA UNESCO? Pois é! Aíste, já é classificada como Património Cultural Imaterial da Intermun. Municipal. Sabem do que se trata?

16 CANDIDATA A PATRIMÓNIO CULTURAL IMATERIAL. Vamos ver umas fotografias para ver se sabem o que representam.

17 CANDIDATA A PATRIMÓNIO CULTURAL IMATERIAL. Vamos ver umas fotografias para ver se sabem o que representam. O nome é Bataleiros de Belmonte. Este grupo é conhecido sobretudo em Belmonte, sendo os seus membros vestidos com trajes que evocam a sua origem rural. Alguma vez foram lá?

Domínios	Conteúdos	Atividades	Recursos
Educação Literária	<p>Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras lidas e compará-lo com outras manifestações artísticas (escultura)</p>	<p>Pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apresentação do artista, Bordallo Pinheiro, através de um PowerPoint. -Projeção de imagens de artesanato com o tema dos Santos Populares, de Bordallo Pinheiro, de modo a os alunos levantarem hipóteses e mobilizarem conhecimentos prévios antes da leitura do texto; <p><i>O que está representado nestas peças de artesanato? Há algum ponto em comum entre todas estas imagens? Remete- vos para alguma festividade?</i></p> <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Distribuição, pelos alunos, do texto Santos Populares, retirado de O livro <i>das datas de Luísa Ducla Soares</i>. -Leitura do texto em voz alta pela professora. -Diálogo com os alunos sobre os diferentes aspetos presentes no texto: <p><i>Qual é a marcha referida no texto? Porque é que o Miguel não foi na marcha? E a Marta? A festa retratada do texto ocorre em que terra? O que é que deixou a Marta muito feliz? O que quis o Miguel dizer com “-Vejam lá se não metem água!”? Porque é que o narrador refere que a marcha também é da Marta?</i></p>	<p>PowerPoint Bordallo Pinheiro</p>
Leitura	<p>Ler integralmente textos literários de natureza narrativa.</p> <p>Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação</p> <p>Explicitar o sentido global de um texto.</p> <p>Fazer inferências, justificando-as.</p> <p>Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação no texto, por parte dos alunos, das palavras do campo lexical dos Santos Populares; -Registo, em word, das palavras selecionadas, pelos alunos, para o campo lexical. <p><i>Uma das palavras que identificamos foi martelo, vamos conhecer o porquê de o martelo ser um símbolo dos Santos Populares, a sua origem.</i></p> <p>Pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Distribuição do texto Rio Tinto com História(s), por todos os alunos -Leitura silenciosa, realizada pelos alunos, para obterem um conjunto de informações sobre a origem da tradição do martelo de São João. Para esta leitura, os alunos têm um conjunto de tópicos para responderem. - À medida que vão lendo e identificando as informações solicitadas, vão realizando tomada de notas ao lado do próprio texto e sublinhando as passagens onde se encontram as respetivas informações. -Correção, em grande grupo, das conclusões obtidas na tarefa anterior. -Diálogo com os alunos sobre as relações que podem ser estabelecidas entre as imagens projetadas no início da aula e o texto analisado. <p><i>Para finalizar, existe alguma relação entre as imagens que observamos no início da aula e o texto que lemos? Qual</i></p>	<p>Texto “Santos Populares”, de O livro <i>das datas, Luísa Ducla Soares</i></p> <p>Fotocópias do texto informativo “Rio Tinto com Histórias”.</p>

Imagens apresentadas sobre Rafael Bordallo Pinheiro



Raphael Bordallo Pinheiro



- Raphael Augusto Bordallo Pinheiro foi um artista português, com uma obra muito vasta. Foi desenhador, aguarelista, ilustrador, decorador, caricaturista político e social, jornalista, ceramista e professor.
- As suas obras destacavam-se pelas dimensões e pela delicadeza dos pormenores.
- Foi o autor da figura do “Zé Povinho”, que representa o povo português e a sua obra constitui um documento fundamental para o estudo político, social, cultural e ideológico de uma época.

<https://pt.bordallopinheiro.com/bordallo-pinheiro?fullview=true>

Algumas obras



Texto “Santos populares”, de *O livro das datas*, Luísa Ducla Soares

Santos Populares

Não há festas mais divertidas do que as dos Santos Populares.

Este ano, a escola vai entrar na marcha infantil da cidade.

O Zé e a Catarina vão à frente, com um arco enfeitado com flores encarnadas que os meninos fizeram no ATL.

Os fatos são lindos. As saias das meninas, azuis, têm caravelas bordadas e quando elas marcham parece que as caravelas saltam nas ondas.

-Vejam lá se não metem água! – brinca o Miguel.

Ele não quis ir na marcha. Prefere ajudar o pai a pôr os manjericos que plantaram nos vasos para os venderem. Em casa um espeta um cravo com um papelinho onde está escrita uma quadra. Armam uma mesa onde põem os vasos e o Miguel chama as pessoas que passam:

- Compre um manjerico! É só regar e pôr ao luar.

A Marta também não vai desfilar porque anda numa cadeira de rodas. Fica na rua, a ver. Mas aquela marcha também é dela porque ajudou a pintar os arcos e a prender neles as flores.

Por trás, aparece um rapaz, com um martelinho de plástico na mão. Bate com ele na cabeça da Marta e do Miguel, e depois na cabeleira loura de uma senhora toda vaidosa.

- Ai, o meu penteado! – grita esta. – Fui hoje ao cabeleireiro...

Vem socorrê-la um careca que leva outra martelada. Mas o homem ri-se.

Assim é que é o S. João no Porto, na minha terra. Lá é que há animação.

-Também gostava de ter um martelinho – confessa a Marta.

-Vou dizer aos meus pais que os vendam para o ano – responde o Miguel.

-Mas hoje tenho outra coisa para ti.

Oferece-lhe um manjerico, o mais verde e redondinho.

Os olhos dela ficam a brilhar. E mais brilham quando lê a quadra que o cravo traz:

Viva o Santo António,
O São Pedro, o São João.
Viva a menina bonita
Que mora no meu coração.



Texto informativo Rio Tinto com História(s):

Lê com atenção o seguinte texto informativo:

Rio Tinto com História(s)

Sabia que o "Martelo de São João" foi criado numa fábrica de Rio Tinto?

O ícone brinquedo de São João foi criado na fábrica Riotintense "Estrela do Paraíso".

Corria o ano de 1963, quando Manuel António Boaventura, proprietário da fábrica de brinquedos em plásticos "Estrela do Paraíso", entretanto extinta, sediada em Rio Tinto, criou o "Martelo de São João", inspirando-se num saleiro/pimenteiro que viu numa viagem ao estrangeiro. Bastou a este dispositivo com um duplo fole acrescentar-lhe um cabo e um apito e foi, assim, criado o famoso martelinho de São João.

Nesse ano, os estudantes quiseram um brinquedo barulhento para Queima das Fitas e o senhor Manuel propôs o martelo recentemente criado. O sucesso foi tão grande que os comerciantes do Porto comercializaram o martelo nas festas de São João, sendo de imediato adotado pelo povo nos festejos, tendo-se massificado, nos anos seguintes, retirando do trono o famoso alho-porro, símbolo do São João do Porto.

A venda do produto foi-se intensificando, ano após ano, até que decorridos cerca de 5 anos, o Presidente e o Vereador da Cultura da Câmara do Porto consideraram que este brinquedo ia contra a tradição e fizeram uma queixa ao Governador Civil do Porto.

Fruto desta queixa, o Governador notificou o senhor Manuel António Boaventura que não podia vender os famosos "Martelos de São João" para a festa do ano seguinte e que quem fosse apanhado com o martelo durante o período das festas seria multado em 70\$00, verba muito elevada para a época, mandando apreender todos os produtos dos estabelecimentos que os vendessem. Decorreu que o povo não aceitou esta decisão e continuou, de forma mais ou menos discreta, a utilizar este brinquedo.

O dono da fábrica Riotintense sentiu-se lesado, digamos injustiçado, com a posição e decisão do Governador Civil do Porto e colocou uma ação em tribunal, tendo perdido nas 1ª e 2ª instâncias. Continuando a defender a sua posição, recorreu, em 1973, para o Supremo Tribunal e ganhou este processo, podendo, assim, continuar a fabricar e a vender, os já famosos Martelos de São João.

Hoje em dia, este brinquedo é uma marca da tradição do São João, não só no Porto, mas também de Braga e de Vila do Conde e, até, do Carnaval de Torres Vedras.

Identifica, sublinhando no texto, as respostas aos seguintes tópicos. Utiliza a margem direita do texto para fazeres uma tomada de notas e colocares o tópico que está a ser respondido nessa passagem.

- O ano em que surgiu o martelo de São João.
- O local, empresa e proprietário desta criação.
- A fonte de inspiração para este objeto e as alterações realizadas.
- A situação em que surgiu o primeiro uso do martelo.
- A posição do governador face à utilização do martelo na festividade do São João.
- A atitude do povo e do dono da fábrica face à decisão do governador.
- O ano em que se reconheceu o martelo como um dos símbolos do São João.

M

MESTRADO

MESTRADO EM ENSINMO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**TRABALHAR, APRENDER, EVOLUIR E CRESCER EM GRUPO:
EXPERIÊNCIAS DA PES NO 1.º E 2.º CEB**

Rafaela Regina Lopes Domingues

