

M

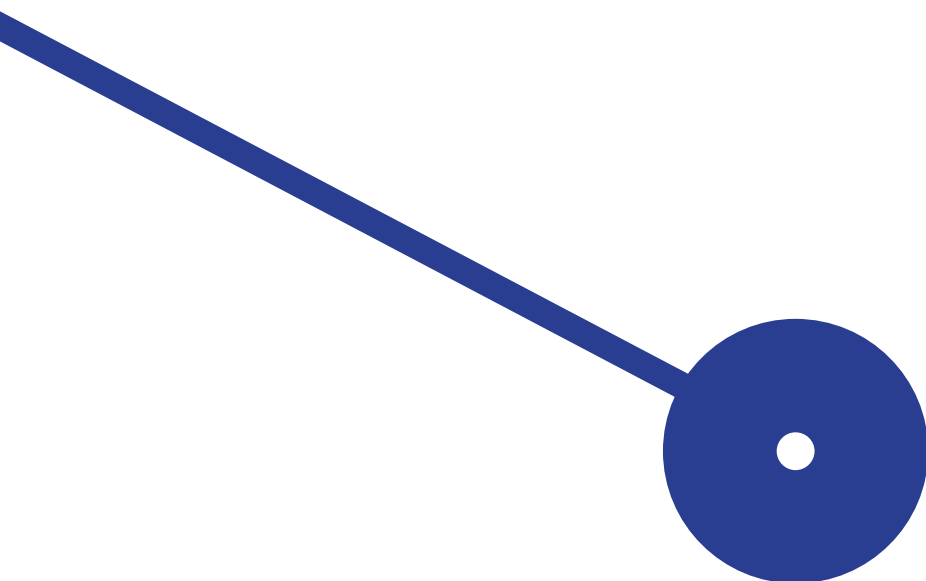
MESTRADO

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

# Dos rabiscos a lápis à caneta (quase) permanente

Diana João da Cunha Ribeiro

12/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Diana João da Cunha Ribeiro

**Dos rabiscos a lápis à caneta (quase) permanente: os caminhos da  
formação do professor de 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 do Relatório de Estágio: Prof. Doutor José António Costa

Supervisão de Estágio: Prof. Doutoras Ana Catarina Simão, Maria Elisa Sousa e Paula Flores

Porto, dezembro de 2023

Aos meus pais e namorado.

Obrigada por me ajudarem

a concretizar este meu sonho!

## AGRADECIMENTOS

Colocar o cursor nesta página e escrever as primeiras palavras de agradecimento significa que estou prestes a concluir mais uma etapa importantíssima da minha vida académica, da qual me orgulho imenso. É com uma enorme satisfação e sorriso nos lábios que não abdicó deste espaço especial para agradecer do fundo do coração a todos aqueles que acreditaram em mim, me deram força e apoio ao longo desta longa jornada.

Assim, inauguro esta página dirigindo as primeiras palavras às pessoas mais importantes da minha vida. Um agradecimento especial à minha família, pais e irmãos, eles que representam o meu porto de abrigo. Obrigada por estarem sempre lá, nos maus e nos bons momentos. Por me ouvirem, por me aconselharem e por permitirem que toda esta caminhada fosse possível.

Ao Pedro, meu namorado, amigo e companheiro de todas as aventuras. Obrigada pela tua paciência nos momentos mais stressantes e por tentares sempre ajudar ao máximo em tudo o que estava ao teu alcance.

Não posso deixar de expressar a minha gratidão ao meu querido orientador, Professor Doutor José António Costa, por toda a força, disponibilidade e por ter acreditado desde o primeiro segundo em mim, sem nunca me deixar sem rumo e alento.

Às professoras supervisoras por todas as palavras de incentivo e por todas as horas de trabalho dedicado.

A todos os professores que fizeram parte do meu percurso. Um bem-haja para todos!

Aos colegas de curso que me acompanharam desde o início do percurso académico até ao momento final, também eles foram parte indispensável do processo. A todos vocês, um muito obrigada, pelo crescimento em conjunto. A ti, Catarina Cardoso, agradeço-te de uma forma emocionada pela amizade verdadeira e companheirismo que tanto marcou a nossa união. Há pessoas que marcam a nossa vida e tu, sem dúvida, que és uma delas.

Ao meu amigo Pedro, pelos conselhos, pelas palavras e por me ler tão bem.

Aos professores cooperantes que me receberam de braços abertos nas suas turmas e contribuíram para que pedrinha a pedrinha o caminho fosse construído cada vez mais consolidado. A vossa simpatia e disponibilidade fizeram a diferença. Obrigada pelo vosso tempo.

Aos meus alunos, que também fizeram parte ativa do processo e de quem nunca me esquecerei. Sem vocês não seria possível. Ficam para sempre guardados num dos lugares mais bonitos do meu coração.

Muito obrigada a todos! São todos muito especiais...

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio (RE), com o título *Dos rabiscos a lápis à caneta (quase) permanente: os caminhos da formação do professor de 1.º e 2.º CEB*, surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) *Prática de Ensino Supervisionada*, 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, como um dos elementos de avaliação e passaporte obrigatório para a admissão da mestranda à prova pública que corresponde ao último requisito para a obtenção do grau de Mestre e habilitação legal para a docência no 1.º ciclo e nas indicadas áreas disciplinares do 2.º ciclo.

Este relatório é o reflexo do caminho de enriquecimento pessoal e aprendizagem profissional, no qual a mestranda, ao longo do seu percurso formativo, teve a oportunidade de rabiscar, traçar contornos e esboços a lápis até ao momento em que esse lápis deu lugar à caneta, sempre orientada pela máxima que a caracteriza – a vontade de crescer e aprender mais. Para a sua concretização, a atitude crítica, reflexiva e investigativa norteou a sua prática pedagógica na realização das suas intervenções didáticas em sala de aula, contextualizadas e articuladas entre os dois ciclos e entre áreas de conteúdo/disciplinares.

Assim, neste relatório procura-se expor atividades planificadas e executadas que espelham o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, orientado pelos princípios metodológicos de cada área, no âmbito da Supervisão Pedagógica.

Por fim, e enquadrando a componente de investigação de que faz parte o trabalho do professor, pretende-se apresentar um desenho do projeto de investigação que se debruça sobre a transversalidade da Língua Portuguesa e a sua importância, em articulação com o desenvolvimento de competências de leitura, para o sucesso em outras áreas curriculares.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Supervisão Pedagógica; Transversalidade da Língua Portuguesa; Compreensão na Leitura.

## **ABSTRACT**

This Internship Report (RE), with the title From scribbles in pencil to the (almost) permanent pen, appears within the scope of the Curricular Unit (UC) Supervised Teaching Practice, integrated into the Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, as one of the assessment elements and mandatory passport for the admission of the master's student to the public test that corresponds to the last requirement for obtaining the Master's degree and legal qualification for teaching in the 1st cycle and in the indicated disciplinary areas of the 2nd cycle.

This report is a reflection of the path of personal enrichment and professional learning, in which the master's student, throughout her training, had the opportunity to scribble, draw contours and sketches in pencil until the moment that pencil gave way to the pen, always guided by the maxim that characterizes it – the desire to grow and learn more. To achieve this, a critical, reflective and investigative attitude guided his pedagogical practice in carrying out his didactic interventions in the classroom, contextualized and articulated between the two cycles and between content/disciplinary areas.

Therefore, this report seeks to expose planned and executed activities that reflect the work carried out throughout the academic year, guided by the methodological principles of each area, within the scope of Pedagogical Supervision.

Finally, and framing the research component of which the teacher's work is part, we intend to present a design of the research project that focuses on the transversality of the Portuguese Language and its importance, in conjunction with the development of language skills. reading, for success in other curricular areas.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Pedagogical Supervision; Transversality of the Portuguese Language; Reading Comprehension

# ÍNDICE

Lista de apêndices .....	VII
Lista de tabelas .....	IX
Lista de figuras.....	X
Lista de abreviaturas .....	XI
Os primeiros rabiscos do resto da minha vida... ..	1
1. Rascunhar para crescer – de que é feito um professor .....	3
1.1. Um caminho feito de escolhas .....	3
1.2. Ser professor.....	8
1.3. A supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional .....	13
2. A prática de ensino supervisionada: o lugar do desenho .....	19
2.1. A prática de ensino supervisionada: ciclos em diálogo.....	20
2.2. Caracterização do contexto: agrupamentos, espaços e intervenientes .....	27
2.3. Desenhar para aprender.....	41
2.3.1. Saberes em articulação .....	43
2.3.2. Português nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico .....	50
2.3.3. História e Geografia de Portugal e Estudo do Meio.....	60
2.4. Parar...imaginar...para continuar .....	66
2.5. A reflexão como andaime para a autonomia profissional .....	69
3. Da transversalidade da língua portuguesa ao desenvolvimento de competências em outras áreas disciplinares .....	72
3.1. Justificação, motivação e formulação da questão de partida.....	72
3.2. Enquadramento teórico .....	73
3.3. Apresentação e reflexão sobre as atividades desenvolvidas .....	79
3.4. Síntese .....	86
4. Dos rabiscos a lápis à caneta permanente .....	88
Referências bibliográficas.....	90
Normativos legais e outros documentos.....	99

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A – UD: “Vem ver e ouvir a lenda!”

Apêndice B – UD: “Era uma vez uma ÁRVORE ENORME...”

Apêndice C – Planificação de HGP “À descoberta da escravatura...”

Apêndice D – Planificação de Estudo do Meio: “Na era dos Descobrimentos”

Apêndice E – Planificação de HGP: “Na era dos Descobrimentos”

Apêndice F – UD: “À procura de mundos...”

Apêndice G – UD: “Fabricar, comprar e calcular”

Apêndice H – UD: “Sombras, para que vos quero?”



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Unidades didáticas e planificações desenvolvidas pela professora em formação

Tabela 2 – Exemplo de uma tabela fornecida aos alunos

Tabela 3 – Tabela de registo de apoio à tarefa

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de horário semanal

Figura 2 – Exemplo de calendário de regências

Figura 3 – Mapa de Portugal e capa da obra *Contos e Lendas de Portugal*

Figura 4 – Título invertido

Figura 5 – Fotografias de Sophia de Mello Breyner Andresen

Figura 6 – Capa da obra *A árvore* de uma edição mais recente

Figura 7 – Capa da obra *A árvore* de uma edição mais antiga

Figura 8 – Esquema de compreensão já preenchido

Figura 9 – Esquema de compreensão semipreenchido

Figura 10 – Imagem apresentada aos alunos no momento inicial da aula

Figura 11 – Tabela de registo entregue a cada grupo de trabalho

Figura 12 – Guião de apoio à construção da narrativa histórica

Figura 13 – Tarefa do grupo 1

Figura 14 – Tarefa do grupo 2

Figura 15 – Tarefa do grupo 3

Figura 16 – Tarefa do grupo 4

Figura 17 – Imagem da árvore-biblioteca

Figura 18 – Exemplo de um postal (frente e verso)

Figura 19 – Árvore construída pela professora

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AE – Agrupamento de Escolas

ASE – Ação Social Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CREC – Complemento Regulamentar Específico de Curso

EB – Escola Básica

ESE – Escola Superior de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

IPP – Instituto Politécnico do Porto

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

SD – Sequência Didática

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática



## OS PRIMEIROS RABISCOS DO RESTO DA MINHA VIDA...

O presente Relatório de Estágio, intitulado *Dos rabiscos a lápis à caneta (quase) permanente*, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português (PT) e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico (da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto). A elaboração deste documento constitui um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, habilitando para a docência nos dois Ciclos de Ensino Básico e nas disciplinas para as quais este 2.º ciclo de estudos habilita.

Este relatório de estágio espelha o percurso percorrido pela mestranda ao longo do presente ano letivo que decorreu num regime misto, isto é, de forma presencial durante 5 meses, especificamente, entre outubro e março, e a distância nos meses restantes, devido à situação epidemiológica (COVID-19) que assolou o mundo inteiro. Este percurso deu origem a um crescimento bastante significativo, gradual e rico em aprendizagens, relevando diversas competências pessoais e profissionais bem como o conhecimento científico e didático-pedagógico relativo a dois níveis de escolaridade – o 1.º CEB e o 2.º CEB (PT e HGP) - e as opções tomadas inerentes às atividades de estágio, nomeadamente os momentos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação no âmbito da Supervisão Pedagógica que se apresenta como o eixo estruturador da construção do perfil de docente da formanda.

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolve-se em contexto especializado materializado em escolas do 1.º e 2º CEB dos Agrupamentos Escolares situados na área geográfica do Grande Porto. Entre outubro e maio, os estudantes desenvolvem a sua formação entre as escolas básicas e a ESE, deslocando-se durante a maior parte da semana para os contextos de formação. A conceção deste modelo de formação, cujo processo assenta na interação entre teoria/prática/teoria, procura responder a um perfil de professor plural e flexível, previsto no Mestrado que integra e articula dois níveis de escolaridade, enquadrados por especialidades do campo das Ciências Sociais e Humanas. Este perfil aponta para professores capazes de promover e praticar a articulação e integração de saberes entre áreas de especialidade e ciclos de ensino.

Este relatório é constituído por quatro capítulos articulados entre si organizados em subcapítulos que seccionam adequadamente a informação apresentada possibilitando uma leitura fácil aos leitores deste documento. Assim, a mestranda iniciou o primeiro capítulo concebendo um espaço em que nele é apresentado o seu percurso académico e as motivações que a conduziram a optar pela via da docência e, em concreto, por este Mestrado Profissionalizante. Segue-se um enquadramento teórico, ressaltando uma abordagem sobre o que é ser professor, terminando o capítulo com a exploração ao tema da supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional intrínseco ao contexto de estágio.

O segundo capítulo define-se como o lugar do desenho, uma vez que a Prática de Ensino Supervisionada é o palco em que toda esta história se desenrolou. Por esse motivo, este capítulo contempla a apresentação e análise reflexiva de momentos da prática pedagógica da mestranda, através da contextualização da PES, referindo a sua organização e funcionamento, assim como a caracterização dos contextos educativos. Explora-se, ainda, com pormenor algumas atividades concretizadas pertencentes a sequências didáticas idealizadas pela mestranda. É ainda neste espaço que será refletido o momento em que o ensino parou e foi necessário o seu reajustamento, colocando, assim, o ensino a distância em evidência.

O terceiro capítulo diz respeito à componente de investigação, no qual se apresenta o desenho de um projeto focado na área de Português, evidenciando os contributos que esta mesma área curricular fornece no desenvolvimento de competências nas restantes áreas curriculares.

O último capítulo encerra com uma reflexão que espelha as aprendizagens e constrangimentos sentidos ao longo desta jornada, bem como expectativas sobre o futuro, numa perspetiva de formação contínua. Por fim, encontram-se as referências bibliográficas utilizadas e consultadas para a realização deste documento, seguidas de anexos que considera poder enriquecer o presente RE.

# **1. RASCUNHAR PARA CRESCER – DE QUE É FEITO UM PROFESSOR**

*Rascunhar para crescer – de que é feito um professor* é o reflexo de um trabalho que aborda, numa primeira instância, uma dimensão mais pessoal e, por sua vez, subjetiva, culminando numa outra vertente caracterizada por ser mais transversal e genérica. Por outras palavras, nas primeiras páginas, poder-se-á ler o percurso formativo da mestranda, que transparece um caminho todo ele determinado por sonhos e vivências que a conduziram até ao momento tão importante e especial em que se encontra. Assim, e após esta introdução delimitada pela subjetividade, faz todo o sentido reservar um espaço que clarifique o conceito de ser professor e o seu papel, sublinhando alguns detalhes inerentes à sua ação enquanto profissional de educação, finalizando-o, deste modo, com algumas referências explicativas referentes ao processo de supervisão pedagógica, procurando caracterizá-lo, tratando-se de um momento fundamental na concretização da formação inicial de um futuro professor.

## **1.1. UM CAMINHO FEITO DE ESCOLHAS**

Professor(a), uma palavra com três/quatro sílabas, tão frequente ouvir e utilizar nos mais diversos contextos do nosso quotidiano, e que, certamente, para alguns, não passa de um mero nome de uma profissão, como qualquer outro, mas que, ainda assim, nos é inteiramente familiar e com que todos nós de alguma forma interagimos direta ou indiretamente ao longo da nossa vida – ou enquanto alunos, pais de alunos ou até mesmo como avós de alunos. Contudo, para outros tantos, a palavra professor(a), e o que lhe está inerente, reveste-se de um significado totalmente único, especial e muito próprio, pois, na realidade, é o que confere corpo e nome àquele que é o sonho de um dia mais tarde vir a tornar-se num profissional de educação, com especialização no ensino.

O gosto por esta área profissional surgiu, relativamente cedo, na vida da mestranda, transportando-a frequentemente para o mundo do imaginário que habitava no seu pensamento, onde nele efetivamente possuía total liberdade para brincar ao “faz de conta”,

sonhar e descobrir-se aos poucos, sempre que passava no passeio daquela rua tão especial e cheia de significado – a rua do seu infantário. Não eram raras as vezes em que se imaginava, curiosamente, a trabalhar naquela instituição à qual pertenceu, naquele preciso local que anos antes havia sido a sua segunda casa e que recordava com tanto carinho.

À medida que a mestranda foi crescendo, esse interesse inicial pela educação pré-escolar foi progressivamente substituído por uma vontade vincada em ser professora. Acredita que para o surgimento desse desejo muito contribuiu o privilégio e, em certa medida, a sorte, pela oportunidade, que teve em contactar com crianças desde tenra idade. Atendendo que é a mais velha de três irmãos e possui muitos primos na família, efetivamente, as relações estabelecidas com crianças eram bastante recorrentes, principalmente com os seus dois irmãos rapazes. A diferença de idades, de cinco anos para o primeiro e de 11 para o segundo, permitiu à mestranda que muitas brincadeiras “sérias” acontecessem e que marcassem um perfil que se foi revelando cada vez mais desperto para esta área. Nos primeiros tempos, a vontade em criar situações para que pudesse “ensinar alguma coisa” era uma constante. As brincadeiras que tinha com o seu primeiro irmão eram, na sua maioria, em torno da dinâmica professor-aluno. Rodeava-se do seu quadro preto de giz, que tanto adorava, abria a lição e ensinava o abecedário ao seu irmão de cinco anos, à semelhança do que via fazer na sua escola; recorda-se do gosto que tinha por escrever no quadro preto, de utilizar o giz, do ato de apagar e de voltar a escrever e fazia tudo isso com o maior cuidado e respeito, como se fosse a sua maior preciosidade. Era nos livros didáticos para o pré-escolar que se materializava todo esse mundo real, pois pintar desenhos e avaliá-los fazia parte de outro dos momentos que a marcaram.

De facto, todos estes momentos eram vividos com bastante intensidade. Considera, portanto, que essa ligação e contactos próximos foram essenciais na importância e dimensão que esta paixão adquiriu. De certo modo, contribuiu para que despertasse na mestranda uma vertente mais educativa que foi ganhando cada vez mais força.

Chegado o momento de definir aquele que seria o rumo a seguir nos anos que antecederam a entrada na faculdade, a autora deste relatório optou por enveredar pela área das Línguas/Ciências Sociais e Humanas no ensino secundário, concretamente no curso de

Línguas e Humanidades. Esta área de estudos sempre a atraiu, precisamente por nela estar incluída um conjunto de disciplinas - Português, História e Geografia - que sempre fez parte do seu leque de disciplinas de eleição. A par destas, surgiu um interesse especial pela Psicologia que, embora não fizesse parte do núcleo de disciplinas específicas deste curso, pertencia ao conjunto de opcionais para o último ano. Este interesse pela área da Psicologia surgiu algures na fase da adolescência, concretamente a vontade de saber mais acerca do comportamento humano e de compreender o funcionamento do ser humano era notória e encontrava-se bastante presente na vida da mestranda. Gostava de ler livros relacionados com o tema, interessava-se por tudo o que envolvia a Psicologia e a verdade é que surgiu a vontade de ter formação na área da Psicologia. Confessa que, aquando da decisão do curso a seguir no ensino superior, esta nova paixão da mestranda tornou-se, a par da vontade de seguir o rumo da Educação, uma das opções possíveis. Por este motivo, a mestranda viu-se a braços com dois caminhos que não podiam ser naturalmente seguidos em simultâneo. Todavia, e apesar da mais recente descoberta pessoal, a vontade em ser professora, definitivamente, falou mais alto. Numa primeira instância, decidiu formar-se como professora para posteriormente continuar a aprofundar e a alargar os seus conhecimentos a partir de uma formação na área da Psicologia. Na verdade, acredita seriamente que as duas áreas – Ensino e Educação - se complementam e se reforçam uma a outra, sendo essencial na formação de professores a tomada de consciência de que as crianças são seres humanos em desenvolvimento e que, por sua vez, a atuação do professor as afeta quer positiva ou negativamente.

O caminho estava decidido e traçado. Enquanto futura professora, o percurso iniciava-se formalmente no momento da inscrição na licenciatura em Educação Básica. Com todo o entusiasmo e a convicção de que era aquele o caminho, a mestranda iniciou o 1.º ciclo de estudos com toda o empenho e motivação para aprender e saber tudo o que era necessário para prosseguir os seus estudos com uma base sólida de conhecimentos.

A Licenciatura em Educação Básica proporciona uma formação geral e holística conferindo, por conseguinte, uma base de conhecimentos científicos e didático- pedagógicos (relativos às diferentes áreas do saber) necessários e fundamentais à progressão de estudos,

habilitando, assim, os futuros profissionais de educação para o exercício da prática profissional em contextos formais e não formais, dentro e fora do sistema educativo enquanto técnicos de educação básica. É neste contexto, no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional, que é conferida aos estudantes a possibilidade de contactar, entre o quarto e o sexto semestres do curso, com os três diferentes contextos educativos – Pré-Escolar, 1.º CEB e 2.º CEB – permitindo-lhes de uma forma mais consciente decidir o mestrado profissionalizante que pretendem realizar, no caso de prosseguimento de estudos.

Em caso afirmativo, os estudantes inscrevem-se num dos mestrados profissionalizantes, os quais correspondem ao 2.º ciclo de estudos, conferindo habilitação profissional para o exercício da docência, tal como legalmente é exigido (Decreto-Lei n.º 79/2014). Ao longo de dois anos, pretende-se dar continuidade à formação iniciada anteriormente, formando professores com competências de investigação e reflexão e capazes de mobilizar conhecimentos e saberes no desenvolvimento de ações didáticas com sentido e adequadas aos contextos educativos.

Ao embarcar nesta primeira fase da sua maior e mais importante aventura – a licenciatura-, a mestranda já estava bem ciente do que pretendia exercer profissionalmente - ser professora do 1.º ciclo – e não lhe restavam praticamente dúvidas que era este um dos perfis que queria conquistar. Tal convicção ganhou contornos mais firmes a partir do momento em que passou por experiências que permitiram traçar com precisão as suas ideias. Estas ficaram assim definidas aquando da realização de voluntariado numa escola de 1.º CEB, na qual teve a oportunidade de acompanhar uma turma durante os seus dois primeiros anos escolares, junto da sua professora titular. Esta experiência fantástica, que a professora em formação leva para a vida e da qual nunca se esquecerá, veio provar-lhe que o ensino era o seu caminho e que realmente era o que a fazia feliz, afastando, cada vez mais a educação pré-escolar do seu horizonte. Paralelamente a esta experiência, é de salientar que, também, realizou estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, no âmbito da Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional II, o que permitiu confirmar, definitivamente, que não era essa a estrada que queria percorrer.

Pelo exposto, torna-se claro que o ramo do ensino adquiriu uma importância singular que se evidenciou numa fase muito inicial do seu percurso e que foi fundamental para prosseguir os estudos com a total certeza da sua vocação. A partir do momento que decidiu ser professora do 1.º e 2.º CEB, a decisão pela especialidade do mestrado foi tomada automaticamente, sem qualquer hesitação. Considerando o percurso académico enunciado, não surpreende o lugar de destaque que a área das ciências sociais e humanas ocupa na vida da mestranda. Efetivamente, para além do gosto e da motivação pessoal pela disciplina de HGP, nasce o interesse em aprender para procurar estratégias que motivem os alunos e os aproximem desta disciplina e os faça compreender a utilidade da mesma. Nos dias de hoje, é muito frequente ouvir nas escolas que aprender história não tem utilidade prática, desvalorizando-a por completo, deixando a descoberto a visão empobrecida e o desinteresse que parece existir no que diz respeito à aprendizagem da História. Parece daqui resultar a ideia redutora veiculada de que a história é uma sucessão de datas, nomes e factos que o aluno tem que memorizar e que lhe é apresentada como se de um produto acabado se tratasse. Poder-se-á inferir que esta visão negativa que os alunos possuem acerca da disciplina poderá advir do ensino tradicional transmissivo praticado nas escolas. Face ao exposto, e compreendendo a importância da História e o seu contributo na formação de cidadãos conscientes, participativos e críticos, é manifesta a vontade da mestranda em contribuir para a transformação desta realidade. Para tal, como refere Proença (1990), é fundamental criar situações diversificadas de aprendizagem que coloquem o aluno em contacto com a História e faça dele participante ativo da sua própria aprendizagem e formação cívica como futuro cidadão.

A escolha da especialidade em ensino do Português prende-se com o incontornável gosto que a mestranda tem pelas palavras (e o seu poder) e a atenção especial que dá ao seu uso. Ademais, aprender e dominar a língua materna é crucial para cada cidadão, dado que somos confrontados a todo o momento com situações em que precisamos de utilizar a língua para comunicar. Esse domínio permite-nos ser livres, uma vez que, enquanto instrumento essencial de cidadania, torna-nos autónomos e capacitados para interagirmos adequadamente em sociedade, sem precisarmos da intervenção de terceiros. Acresce ainda a dimensão transversal do Português, na medida em que se assume como “(...) condição de

suporte, funcional e estruturalmente integrado nos restantes saberes (...)” (Amor, 2001, p. 9). Por isso, ser professor de português acarreta muita responsabilidade e é considerado um dos responsáveis pelo crescimento linguístico do aluno, bem como pela promoção da aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição.

Nas páginas que se seguem, pretende-se ilustrar o papel do professor e o lugar que ocupa enquanto um dos protagonistas do processo de ensino, particularizando o professor de 1.º CEB e o professor de Português e de HGP no 2.º CEB.

## **1.2. SER PROFESSOR**

Face aos múltiplos desafios do futuro, a educação é vista como um trunfo imprescindível à Humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. De acordo com Delors (2003), o papel essencial da Educação constitui um caminho que “conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (p. 11), estimulando o desenvolvimento contínuo da sociedade como da pessoa humana. A Educação poderá ser vista como uma forma de intervenção no mundo, pelo que se afirma um direito de todos os cidadãos portugueses possuírem o acesso a ela (UNICEF, 1990), sendo inconstitucional o seu incumprimento e, por sua vez, da responsabilidade do Estado, nos termos do artigo 2.º, garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares e impulsionar e garantir a liberdade de aprender a todos e de forma democrática (LBSE – Lei n.º 46/86, art.º 2, n.º2 e 3, alínea a).

Face ao exposto, compreende-se, deste modo, que a Educação, enquanto fenómeno social e universal, e, conseqüentemente, a qualidade da mesma são fundamentais para a existência e funcionamento saudável de qualquer sociedade, na medida em que promove

(...) o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem

com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Lei n.º 46/86, art.º 2).

Neste sentido, e fazendo jus ao seu propósito, é inegável o papel social que a escola desempenha enquanto lugar de excelência na formação holística do ser humano e na promoção do desenvolvimento de ambientes propícios à aprendizagem que fomentem “conhecimentos, capacidades e atitudes [que permitem às crianças] lidar com os desafios da vida e exercer uma cidadania plena, no respeito pela diversidade e pluralismo” (Formosinho, 2016, p. 5). De facto, a escola tem o poder de influenciar a sociedade, enquanto instituição transformadora e local de vivência da cidadania, pois, tal como sublinha Martins (1992), funciona como um

(...) agente de mudança e factor de desenvolvimento (...) que tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento (p. 41).

No fundo, é no seio da escola que o indivíduo se prepara para a sociedade atual, na medida em que é transformado e capacitado para a integração e vivência em sociedade, onde tem a possibilidade não só através do desenvolvimento e estimulação do pensamento crítico, de atitudes e construção de relações empáticas e de cooperação com os outros, mas também a descobrir-se ao descobrir o outro e a explorar, dentro e fora da sala de aula, todas as oportunidades para que evoluam na sua dimensão intrapessoal e nas suas relações interpessoais (Martins, et al., 2017; Alarcão & Roldão, 2008). Assim, e considerando a importância do papel da escola, e o valor concedido à educação ao longo dos tempos, para Delors (2003), é essencial que a educação se organize em torno de quatro aprendizagens que se traduzem, por sua vez, nos quatro pilares fundamentais da educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver em comum” e “aprender a ser” (Delors, 2003, p. 77). Ora, sendo aprendizagens consideradas essenciais, também faz parte do papel da escola contribuir para o seu desenvolvimento, encarando a educação como uma experiência global a levar a cabo durante toda a vida, no plano cognitivo e prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.

Em paralelo com a escola, é inevitável referir o papel principal que o professor ocupa nesta construção do ser humano, da sociedade e de uma educação de qualidade, visto que é o desencadeador e potencializador de excelência para o efeito, enquanto ator educativo e principal interessado na concretização dos objetivos de formação dos alunos. Como tal, é esperado que a sua atuação se adeque ao perfil de um profissional caracterizado por ser “apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” (Alonso & Silva, 2005, p. 49). Para tal, é-lhe exigida uma enorme capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança. Tendo em conta estas exigências cada vez maiores e complexas, onde impera um mundo repleto de desafios, assume aqui o lugar e a importância da formação de professores de qualidade na medida em que se espera que seja capaz de corresponder às diferentes dimensões do perfil geral de desempenho profissional do professor no decorrer da sua prática profissional.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, este perfil organiza-se em quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. De um modo geral, a primeira dimensão salienta que o professor é um profissional de educação que exerce a sua função na escola, cujo objetivo principal é o de ensinar, recorrendo ao seu conhecimento próprio inerente à profissão construído a partir da investigação e da reflexão partilhada da prática educativa, procurando desenvolver nos alunos a sua autonomia e a sua inclusão na sociedade. A segunda destaca que o professor é o responsável por promover aprendizagens significativas e organizar o ensino, no âmbito de um currículo, utilizando de forma integrada conhecimentos específicos, transversais e multidisciplinares, apropriados ao respetivo nível e ciclo de ensino em que estiver inserido. Por seu turno, a dimensão seguinte, relativa à participação na escola e de relação com a comunidade, refere que o professor exerce a sua atividade profissional, não só se circunscrevendo à sala de aula, mas entendendo a escola como um espaço de educação inclusiva e de intervenção social, participando e gerindo ativamente em projetos educativos de escola e curriculares de articulação horizontal e vertical. Por último, sublinha-

se que o professor encara a sua formação como elemento integrante da sua identidade docente, com base nas experiências recolhidas na sua prática pedagógica, analisando-as reflexivamente, com recurso à investigação e ao trabalho cooperativo, como forma de crescimento e enriquecimento pessoal e profissional.

A atividade do professor distingue-se de outras profissões precisamente pela sua função específica e caracterizadora que se centra no ato de ensinar. À luz de uma visão construtivista, ensinar significa fazer alguém aprender, implica, deste modo, gerar e gerir formas de fazer aprender (Roldão, 2009). Ademais, esta perspetiva contraria a representação mais redutora que existe no senso comum de entender o ato de ensinar como ação transmissiva de saber, em que o professor transmite o seu conhecimento e os alunos, por sua vez, confrontados com esse saber exposto, apreendem ou não, por força do seu esforço ou interesse apenas (Delors, 2003; Roldão, 2009). Ser professor passa, inevitavelmente, por saber ensinar e saber ensinar implica um agir e um interagir específico para se encontrar as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem. Nesta perspetiva, dada a centralidade que é o ato de ensinar na prática quotidiana dos professores, clarifica-se que ensinar consiste em

desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é, de accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro (Roldão, 2009, p. 14).

Assim, esta competência de fazer aprender pressupõe que o professor tenha a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e que não é de todo automática, espontânea e passiva, implicando, pois, que o aprendente se aproprie dela ativamente (Freire, 2012; Roldão, 2009). Ora, “se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias da informação” (Roldão, 2009, p. 47). Como não é o caso, é necessário um profissional de ensino, isto é, um professor que dê resposta eficazmente ao que sabemos ser um processo complexo e interativo entre professor e aluno – a aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, e tendo em consideração que ensinar não é transferir conhecimento, atribui-se ao professor um papel de mediação, ou seja, é encarado como o mediador entre o conhecimento e o aluno, que cria e proporciona oportunidades de aprendizagem facilitadoras dessa mesma aprendizagem (Freire, 2012). Com efeito, a tarefa de ensinar é uma ação estratégica desenvolvida pelo professor que implica conceber, organizar e planejar o momento de aprendizagem – um percurso intencional e orientado –, que irá propor aos alunos, da forma mais eficaz possível, para que realmente a aprendizagem aconteça, através da construção do seu próprio conhecimento, e se atinja a finalidade pretendida – a maximização da aprendizagem do aluno (Roldão, 2009). Para isso, cabe ao docente procurar ser um profissional capaz de criar ambientes propícios à aprendizagem, de estimular os alunos para a curiosidade e vontade de aprender e de estar na escola, envolvendo-os ativamente no seu próprio processo de aprendizagem, preocupando-se com todos, independentemente do seu ritmo de aprendizagem. Além disso, outra dimensão fundamental é a valorização dos conhecimentos prévios que os alunos transportam consigo – concepções e visões do mundo com base nas experiências já vivenciadas – no processo de ensino e aprendizagem (Arends, 1995; Freire, 2012). São eles a base para o desenvolvimento de novos conhecimentos que são construídos sobre aqueles que já possuíam (Abrantes et al., 1999), na medida em que todas as aprendizagens realizadas pela criança têm como ponto de partida os conhecimentos previamente adquiridos. Deste modo, o professor é aquele que planeia e gere as aprendizagens dos seus alunos, refletindo de forma sistemática sobre o ensino e as suas práticas com vista à construção de aprendizagens e desenvolvimento de competências.

Neste seguimento, importa mencionar a importância da planificação no trabalho do professor enquanto organizador do processo de ensino e aprendizagem e enquanto atividade mental interna do professor (Zabalza, 2000) para proporcionar as condições necessárias à distribuição de tempo, à motivação e à construção de ambientes de aprendizagem produtivos (Arends, 1995). Para tal, é indispensável que os docentes e as escolas tenham autonomia na gestão do currículo de forma flexível. A planificação e a tomada de decisão sobre o ensino são processos exigentes, mas também vitais. Torna-se essencial planificar na medida em que o

professor adequa a sua ação às características dos seus alunos que tão diversas são, assim como às suas necessidades e aos seus ritmos de aprendizagem.

Espera-se, deste modo, que o professor, enquanto gestor e decisor sobre o currículo, o possa interpretar, convocando os seus conhecimentos científico-pedagógicos para planejar e concretizar práticas que, marcadas por percursos articulados, fomentem o desenvolvimento de competências específicas e transversais. Revelando ser esta uma das muitas competências do professor, e sendo, por isso, essencial no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, a gestão do currículo permite que o docente ajuste cada conteúdo a cada situação, perspetivando o sucesso educativo (Bolívar, 2007). Assim, a gestão do currículo, nomeadamente quando o professor pretende flexibilizar o seu desenvolvimento, é o mesmo que identificar o conhecimento fundamental para todos os estudantes, em cada um dos níveis e ciclos de estudos da Educação Básica (Diogo & Vilar, 1999, p.11). Além disso, o professor, na sua tarefa de tomar decisões, decide a metodologia mais apropriada à turma, gere o tempo e o espaço, avalia e redefine as suas práticas e volta a colocá-las em prática (Roldão, 1999). Em suma, toda a ação educativa é um processo de gestão e de permanente tomada de decisões.

### **1.3. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Na sociedade em que atualmente vivemos, em constante evolução e transformação, as mudanças que naturalmente vão surgindo criam novos desafios, que se vão impondo, neste que é um tempo de valorização do conhecimento em que urge fazer do sucesso escolar e da qualidade de ensino uma realidade cada vez mais presente. Esses desafios inerentes às mudanças da sociedade, dada a sua complexidade, atiram o tema da educação para o centro das políticas educativas e, com ela, a formação inicial dos professores (Jacinto, 2003). Considerada uma dimensão crucial, reconhece-se, cada vez mais, a importância da formação inicial de professores e a necessidade de uma formação também ela exigente “em particular no conhecimento das matérias da área da docência e nas didáticas respetivas” (Decreto-Lei

n.º79/2014), ocupando um lugar de destaque que não é substituível pela formação profissional contínua. Todo esse reconhecimento desse valor e impacto da docência na qualidade da educação faz com que se invista e se olhe de um outro modo para a formação inicial de professores, perspetivando-a como uma aposta para o futuro e encarando-a com mais seriedade e exigência, naquele que é o processo formativo do professor (Jacinto, 2003).

Esta necessidade de melhoria da qualidade do ensino, como prioridade política, vem também espelhada na legislação mais recente sobre a habilitação profissional para a docência, valorizando, assim, a iniciação à prática profissional, como “momento privilegiado e insubstituível” (Decreto-Lei n.º 43/2007) para a aprendizagem de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades, competências e atitudes dos futuros professores para o desempenho eficaz da profissão (Formosinho & Niza, 2009), designada nos cursos de Mestrado por Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta componente curricular fundamental na formação docente oferece, no final do curso, uma iniciação formal à prática profissional que pressupõe a celebração de protocolos de cooperação entre as instituições de ensino superior e os estabelecimentos de ensino onde se realiza a prática pedagógica, tal como previsto no artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, construindo, assim, a partir desta articulação uma “(...) cultura de formação interinstitucional partilhada e fundamentadora de um projeto de formação (...)” (Alarcão, 1999, p. 264), em que as escolas cooperantes recebem os estagiários durante um ano letivo completo, partilhando e participando ativamente num compromisso de formação de futuros professores. Para a sua concretização, e assumindo a relevância da interligação entre estes dois contextos que não podem ser desconexos (Alarcão & Tavares, 2007), é fundamental a existência da figura de um professor cooperante e de um supervisor institucional que participará em todo o processo de crescimento do formando. Por outras palavras, e de acordo com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, são os mediadores do processo de desenvolvimento profissional do aluno, devendo o supervisor este último possuir formação especializada em supervisão pedagógica.

Enquanto professores em formação, é na PES que a identidade profissional destes continua a desenvolver-se fortemente, pois é nesse tempo que se encontra o espaço educativo que o futuro docente necessita para observar contextos e práticas, para refletir e experimentar estratégias de ensino novas e diferenciadas. Na verdade, é uma unidade

curricular extremamente ansiada pelos mestrandos precisamente por representar o momento em que se aprende a ser professor, a ensinar e a saber transformar o conhecimento teórico num conhecimento profissional, mais contextualizado e aplicado a situações práticas, devidamente ponderadas e refletidas (Pacheco & Flores, 2000; Formosinho & Niza, 2009). É neste contexto de iniciação da prática profissional que “(...) se torna mais visível a transição estatutária do estudante de uma condição de aluno das disciplinas para a de futuro profissional (...) com capacidade de mobilizar os saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (Formosinho & Niza, 2009, p. 129).

Neste seguimento, surge a necessidade de clarificar o conceito de supervisão, no seio de uma perspetiva formativa. Nas palavras de Alarcão e Tavares (2007), a supervisão é encarada como um processo continuado em que “um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16), tendo como objetivo principal ajudar o futuro professor a aprender a ensinar (Vieira, 1993). Assim, aprender a ensinar é o resultado de um processo evolutivo que inclui um processo de socialização e que envolve mudanças cognitivas, “(...) em que o ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada a experiência enquanto professor” (Pacheco & Flores, 2000, p. 47).

Para Vieira (1993), a supervisão, “no contexto da formação de professores, é uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p. 28), sendo estes autoformativos, que conduzirão o professor a conquistar progressivamente a sua autonomia e a desenvolver-se como professor, inserido num processo colaborativo de aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica (Alarcão, 1999). Esta perspetiva implica visionar a prática reflexiva como uma das bases construtoras da identidade profissional e desenvolvimento holístico do futuro professor (Alarcão & Roldão, 2008; Jacinto, 2003). Deste modo, a dimensão da reflexão de natureza colaborativa parece, assim, representar um papel relevante como estratégia de enorme potencial formativo, a ser promovida e estimulada nos estudantes pelos supervisores (Alarcão & Roldão, 2008), manifestado em diversos momentos

– concretamente, antes da ação, na ação e sobre a ação (Schon, 1995) –, correspondendo, respetivamente, às três principais fases do ciclo de supervisão: pré-observação, observação e pós-observação (Alarcão & Tavares, 2007). Assim sendo, importa salientar que, de acordo com Alarcão e Roldão (2008),

a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões (p. 30).

Neste seguimento, supervisionar, resultante de um processo colaborativo de desenvolvimento holístico e aprendizagem, que implica interação entre professor, supervisor e alunos, inclui processos de observação, questionamento, de receção de feedback (do supervisor e dos alunos), de reflexão e de autoavaliação a desenvolver pelo professor, para que haja lugar à correção e melhoria das práticas pedagógicas, com foco na promoção do sucesso dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional (Amaral et al., 1996). O supervisor surge, assim, como a figura que envolve os professores no seu próprio processo formativo, tornando-os agentes de mudança de si, dos outros e da sociedade, procurando estimular neles o autoconhecimento, o desenvolvimento do seu saber didático-pedagógico e a sua capacidade reflexiva sobre a prática (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2007), para que, posteriormente, segundo Amaral et al. (1996), concluam o período de formação e iniciem uma nova fase revestidos de competência profissional, sendo, por isso, fundamental experimentar e pôr em prática os seus próprios esquemas concetuais.

Nesta linha de pensamento, é expectável que o supervisor tenha como objetivo despertar nos formandos um conjunto de capacidades e atitudes que, na perspetiva de Alarcão e Tavares (2007) definem o seu papel, nomeadamente,

(...) o espírito de autoformação e desenvolvimento, [a] capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência, capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas, capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo, consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou insucesso, dos seus alunos, entusiasmo pela profissão que exerce e

empenhamento nas tarefas inerentes [e] capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo (p. 72).

Parece ficar, assim, evidente a importância da figura e do papel desempenhado pelo supervisor neste processo, não só do ponto de vista de facilitador da aprendizagem do professor (Vieira, 1993), que o acompanha e o apoia ao longo da caminhada (Ribeiro, 2000), mas também faz parte da sua função “(...) encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua ação (Amaral et al., 1996, p. 98). Em função disso, é deveras necessário que a relação interpessoal entre estes dois sujeitos que intervêm diretamente no processo de supervisão – supervisor e formando – assente num “(...) clima de trabalho favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária (...)” (Alarcão & Tavares, 2007, p.61) para que o trabalho se desenrole de uma forma harmoniosa e permita a construção de uma relação de confiança recíproca, na qual é esperado não só a partilha de ideias, receios e dúvidas como também a disponibilização de apoio e orientação.

O supervisor necessita de conhecer bem o professor em formação, de modo a ajustar adequadamente o tipo de supervisão às suas características. Desta forma, o supervisor pode adotar três estilos de supervisão: não diretivo, de colaboração ou diretivo (Glickman, 1985, como citado em Alarcão & Tavares, 2007), conforme o momento de formação em que se encontrar o futuro professor e as necessidades que apresentar.

Assim, importa esclarecer que, no estilo de supervisão não-diretivo, o professor em formação assume uma postura ativa e autónoma na interação que estabelece com o supervisor. Este escuta o seu formando, ajuda a verbalizar ideias, encoraja-o no seu processo e, quando necessário, pede-lhe informações complementares para ajudar a organizar o seu pensamento e o seu processo criativo. Por outro lado, o supervisor que adote o estilo diretivo centra as suas preocupações em dar orientações e a estabelecer critérios a cumprir, condicionando a atuação do professor em formação. No estilo de supervisão colaborativo, o supervisor ajuda a encontrar soluções, verbaliza, frequentemente, o que o formando lhe diz quando dialogam, colocando-lhe questões (Alarcão & Tavares, 2007).

Por todas as palavras explanadas anteriormente, é possível concluir que a PES se revela uma fase extremamente crucial na vida de um estagiário, representando, deste modo, o momento final da sua formação inicial que se pauta essencialmente pelo crescimento pessoal e profissional que é realizado de forma progressiva e que pretende lançar o futuro professor para o exercício da sua profissão, munindo-o de conhecimentos práticos obtidos em contexto laboral, promovendo a sua autoconfiança e desenvolvimento de competências de reflexão e de investigação, planeamento e observação. Contudo, também se compreende que o desenvolvimento da identidade profissional docente não é de todo um processo estanque obtido no último ano da formação e que será vitalício, muito pelo contrário, corresponde a um processo contínuo, que se constrói ao longo da vida profissional, através de relações estabelecidas com os diversos agentes educativos e de momentos de reflexão sobre as ações pedagógicas.

Após este enquadramento teórico espelhado nas páginas anteriores, o capítulo seguinte destacar-se-á pela descrição concreta dos espaços, intervenientes e ações realizadas na prática de ensino supervisionada.

## 2. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: O LUGAR DO DESENHO

“Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo.”  
(Malala Yousafsai, 2014)

O presente capítulo pretende ilustrar o caminho que a mestrandia percorreu na sua formação pedagógica e o lugar onde tudo aconteceu. Efetivamente, foi o lugar do desenho, onde rascunhou e esboçou as suas sequências didáticas e as suas opções metodológicas. Dada a sua centralidade e a sua importância neste processo, decidiu organizar este espaço, de forma a que primeiramente fosse apresentada a organização e o funcionamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em concreto, evidenciando e caracterizando, assim, o seu perfil duplo de docência muito característico e distintivo deste modelo de formação, para dar lugar nas páginas seguintes à caracterização dos espaços educativos onde o trabalho foi desenvolvido e a respetiva apresentação desse mesmo trabalho pedagógico no subcapítulo *Desenhar para aprender*. Também o trabalho desenvolvido durante a interrupção letiva, provocada pela pandemia e que, por sua vez, afetou as condições em que o estágio foi desenvolvido, é mencionado no subcapítulo seguinte *Parar... imaginar... para continuar*. Por último, é dedicado ao subcapítulo *A reflexão como andaime para a autonomia profissional* uma espaço em que se evidencia a importância da reflexão e da planificação. Cumprir-me sublinhar, ainda, que a redação das seguintes passagens foi acompanhada ininterruptamente pelo tão importante exercício de reflexão que tanto caracteriza esta profissão.

Note-se que as atividades no âmbito da Matemática e das Artes Visuais serão apresentadas apenas no capítulo do projeto, tendo em consideração o tema deste - a transversalidade da Língua Portuguesa. Do mesmo modo, serão apresentadas outras atividades desenvolvidas na área do Estudo do Meio que, também, não serão frisadas neste presente capítulo.

## 2.1. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: CICLOS EM DIÁLOGO

Terminada a licenciatura em Educação Básica – o 1.º ciclo de estudos, com uma duração de três anos –, o estudante tem à sua disposição um leque de mestrados profissionalizantes que o habilitam para o exercício da docência nos diferentes grupos de recrutamento. Uma vez concluída a sua formação em qualquer um destes mestrados, é conferido ao estudante o grau de mestre correspondente à conclusão do 2.º ciclo de estudos, conquistando, assim, o passaporte que necessita para se tornar educador e/ou professor. De acordo com o artigo 3º, que se encontra patente no documento designado por “Complemento Regulamentar Específico do Curso” (CREC, 2020), ressalta-se o funcionamento do curso em regime diurno, com uma duração de dois anos, equivalente a quatro semestres, e decorre numa primeira fase na instituição de formação, com a realização de unidades curriculares. Esse plano de estudos caracteriza-se, no primeiro ano, por ser maioritariamente de pendor teórico, dando lugar, no último ano, ao contacto com uma vertente essencialmente prática – a realização de estágio –, em estabelecimentos escolares do ensino público, quer de 1.º CEB quer de 2.º CEB, resultando, desta forma, numa articulação entre os dois contextos educativos tipicamente envolvidos na formação de professores – as escolas básicas e a ESE.

Neste sentido, e debruçando concretamente no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e Português e História de Portugal no 2.º CEB, a realização de estágio destina-se exclusivamente aos alunos que frequentam o 2.º ano, de carácter anual e pertencente à UC designada por Prática de Ensino Supervisionada da componente de *Iniciação à Prática Profissional*, fundamental na formação inicial de professores, sendo o que, de facto, efetiva o mestrando como profissional de educação. É nesta fase académica que se prepara o aluno e se desenvolvem competências e capacidades basilares, tendo em vista a sua progressiva autonomia, contribuindo fortemente a PES para isso. De facto, é ao longo do último ano da formação que se assiste ao lançamento do futuro professor da “sala de aula virtual” para a sala de aula real e no qual terá a oportunidade de mobilizar e desenvolver os conhecimentos científicos, técnicos e pedagógico-didáticos adquiridos no 1.º ciclo de estudos, ou seja, a Licenciatura em Educação Básica (LEB), cruciais para a docência em situação profissional.

Em conformidade com o referido anteriormente, neste âmbito da formação inicial de professores, é inquestionável o quão a PES assume significativa centralidade no processo formativo do futuro professor pela ligação que permite estabelecer entre a formação teórica adquirida nos anos anteriores de formação e a prática profissional essencial para o desenvolvimento de saberes e competências de ordem pessoal, social e profissional, procurando preparar, deste modo, os mestrandos para a docência, ajudando-os a progredir eficazmente naquele que é o caminho para a sua progressiva autonomia e capacidade reflexiva. Nesta ordem de ideias, e segundo o art.º 3.º do Anexo I do CREC (2020), importa destacar que a Prática de Ensino Supervisionada, como componente de Iniciação à Prática Profissional, oferece a possibilidade ao futuro professor de se confrontar com situações educativas concretas e únicas, tendo este de agir para resolver os desafios com que se depara, recorrendo à sua capacidade crítico-reflexiva e investigativa para os solucionar, tornando esta etapa uma componente essencial na formação docente pelas oportunidades práticas que surgem em contexto pedagógico. Esta riqueza permite ao professor em formação planificar intervenções devidamente fundamentadas e com intencionalidade educativa, sobre as quais reflete em cooperação com a restante equipa educativa, com o objetivo de compreender e de melhorar a sua prática, como resultado da observação e caracterização do contexto educativo e da própria observação que faz da atuação do professor cooperante.

Por outras palavras, esta UC permite estabelecer a ligação entre a formação e a prática profissional, possibilitando aos mestrandos a mobilização de saberes teóricos, bem como o desenvolvimento de capacidades investigativas e reflexivas procedentes da experimentação em contexto escolar. Desta forma, a PES apoia-se num modelo de formação que assenta no diálogo entre teoria-prática-teoria, com vista à preparação de docentes profissionalizados para o Ensino Básico, cuja atribuição de qualificação profissional para a docência culmina com a defesa pública do Relatório de Estágio (RE) em que deverá retratar o percurso e o desenvolvimento da Prática Pedagógica do professor em formação, de forma sustentada e contextualizada.

Como já destacado previamente, reitera-se que este modelo de formação integra dois níveis de escolaridade – 1.º e 2.º CEB – valorizando, deste modo, o diálogo entre ciclos e

proporcionando o desenvolvimento de uma formação especializada nos dois ciclos de ensino sequenciais da educação básica. Esta experiência enriquecedora, que decorre, em simultâneo, nos dois contextos de estágio, e no mesmo horizonte temporal, permite ao professor em formação interagir com docentes mais experientes e experimentar a prática pedagógica em escolas de ambos os ciclos nos quais se especializa, no período de um ano letivo, confrontando-se com as diferentes vivências e dinâmicas de ambos os contextos, aprendendo, desde logo, as suas especificidades e desenvolvendo a capacidade de se adaptar. Ademais, salienta-se que este contacto simultâneo com diferentes instituições, que se demonstra exclusivo neste mestrado específico que prevê a formação de um perfil de professor plural e flexível, para além de proporcionar aos estudantes um período de formação mais intenso e de maior tempo de exposição em ambos os contextos, é também uma etapa de visibilidade e afirmação da qualidade da formação da própria instituição formadora.

Assim, a simultaneidade dos ciclos patente neste contexto concorre para a prática através de atividades e intervenções articuladas dentro do próprio ciclo, bem como integrar saberes das diferentes áreas de especialidade e ciclos de ensino. Entende-se que a familiaridade com as especificidades de cada ciclo seja o motor de intervenções mais completas, fundamentadas em saberes científicos e didáticos específicos, capazes de estabelecer verdadeiros diálogos entre estes dois contextos que se pretendem de continuidade e, na prática, oferecem rutura. Esta exigência amplia o campo de visão do futuro docente e posiciona-o no contexto de uma prática pedagógica interventiva e reflexiva, em comunhão com os alunos, a escola e a comunidade.

Todo este modelo de trabalho implica uma organização. A partir do momento que é iniciada a componente de Estágio da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, os mestrandos organizam-se pelos centros de estágio disponíveis, em pares pedagógicos. Cada par cumpre um horário construído em função dos horários das turmas de 1.º e 2.º CEB, onde começará a estagiar. Os horários podem ser muito distintos uns dos outros, tendo dias em que a carga horária é por completo cumprida na escola do 1.º CEB ou, pelo contrário, partilhada entre esta e a escola do 2.º CEB, tendo em consideração para tal a distância entre as escolas e o tempo de deslocação que as separa (Figura 1).

HORAS	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
9:00-13:15 (1ºCEB)			1º CEB	1º CEB	
8:20-9:05					
9:05-09:50					
10:05-10:50					
10:50-11:35					
11:45-12:30					
12:30-13:15					
14:30-16:10 (1ºCEB)					
13:35-14:20	5ºJ (H)			6ºF (P)	
14:20-15:05					
15:15-16:00			5ºJ (H)		
16:00-16:45					
17:00-17:45		6ºF (P)	6ºF (P)		
17:45-18:30					

Figura 1- Exemplo de horário semanal

O seu trabalho nos centros de estágio compreende momentos que incluem as seguintes etapas: a observação, a observação/cooperação e a responsabilização/regência. A observação inicial é o primeiro contacto que os alunos em formação estabelecem com as escolas, os professores cooperantes e os alunos. Esta dimensão é transversal a todo o processo formativo, visto que estamos constantemente a observar os alunos e as suas interações, os espaços e as suas dinâmicas. Todas essas informações são, de facto, fundamentais na medida em que permite ao professor conhecer as características dos seus alunos, os seus interesses, os seus conhecimentos e as suas dificuldades que o ajudará, partindo desse conhecimento, a planificar a sua prática pedagógica de forma adequada e contextualizada.

Na etapa da observação/cooperação, o mestrando inicia, progressivamente, a sua colaboração junto do professor cooperante, participando em atividades por este dinamizadas ou criadas pelo formando, quer por iniciativa deste ou por sugestão do professor cooperante. É a partir desse momento que se começa a estabelecer uma relação mais próxima com os alunos e com os professores cooperantes, em virtude do contacto direto que surge entre todos os intervenientes, revelando-se fundamental na fase seguinte que o futuro professor inicia a sua fase de experimentação em sala de aula. Esse momento tão esperado, que ocorre ao longo do processo formativo de forma gradual, corresponde à responsabilização progressiva de regências, no qual o professor em formação é responsável por lecionar

unidades ou sequências didáticas, de acordo com o calendário previamente construído entre o par pedagógico e o professor cooperante com posterior aprovação dos supervisores institucionais. Em função do número de regências previstas pela ESE para cada formando, o par pedagógico, atendendo a que é o responsável pela gestão do seu calendário de regências (Figura 2), organiza as intervenções com vista a garantir uma sequência de aulas articuladas entre si, com fio condutor e significado para os alunos.

março		abril		maio	
1					
2					
3	PORT				
4	PORT	1	I/RE		
5	PORT	2	I/RE		
6		3		1	DIA DO TRABALHADOR
7		4		2	
8		5		3	
9	HGP	6		4	HGP
10	I*CEB (PT.EM+EXP)	7	I/RE	5	
11		8		6	HGP
12		9		7	I*CEB (PT+EXP)
13		10		8	I*CEB (PT+EM+MAT)
14		11		9	
15		12		10	
16		13		11	
17	PORT	14	PORT	12	PORT
18	PORT	15	PORT	13	PORT
19	PORT	16	PORT	14	PORT
20		17		15	
21		18		16	
22		19		17	
23	HGP	20	HGP	18	
24		21		19	PORT
25	HGP	22	HGP	20	
26	I*CEB (PT+EXP+MAT)	23	I*CEB (PT+MAT)	21	I*CEB (PT+EM)
27		24	I*CEB (PT+EM+EXP)	22	I*CEB (EXP+PT+MAT)
28		25		23	
29		26		24	
30	I/RE	27		25	
31		28		26	PORT
		29		27	PORT
		30		28	PORT
				29	
				30	
				31	

Figura 2 – Exemplo de calendário de regências

Para além do trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, faz também parte do processo formativo o envolvimento dos formandos na escola e na comunidade educativa em que estão inseridos. Salienta-se a sua importância e integração desta dimensão neste modelo de formação, quer através da planificação e dinamização individual ou colaborativa de atividades, quer na construção de projetos mais amplos, tal como vem preconizado no CREC

(artigo 5.º), assumindo-se, paralelamente, como um dos momentos para aprofundar a colaboração e a partilha entre pares.

Neste seguimento, evidencia-se o espírito de colaboração entre pares, cooperantes e supervisores surgido na sequência de reuniões de trabalho que promovem o crescimento em conjunto favorecido pela partilha e pelo apoio mútuo. Revela-se, pois, essencial na dinâmica colaborativa e de cooperação característico deste tipo de trabalho que se desenvolve neste mestrado, que abrange momentos de partilha de ideias, de apresentação e construção de materiais, levantamento de dúvidas e exploração de hipóteses para a realização das planificações e preparação da articulação e desenvolvimento das regências através da discussão e justificação do trabalho em desenvolvimento. Estes momentos eram motivados pela existência de reuniões semanais na ESE e pelas reuniões nas escolas com os cooperantes.

No que diz respeito às regências, algumas aulas lecionadas pelos estagiários são supervisionadas pelos supervisores institucionais. De acordo com Alarcão e Tavares (2007), a supervisão ocorre de acordo com o ciclo de supervisão que se define em três momentos: a pré-observação, a observação e a pós-observação, com a presença, o apoio e o acompanhamento próximo do supervisor subjacente a cada um dos momentos, contribuindo, por sua vez, para a promoção do desenvolvimento e construção da sua identidade profissional, desde a sua conceção à sua aplicação, norteado, mais uma vez, pela reflexão.

Assim, a pré-observação corresponde ao primeiro ou primeiros encontros entre o supervisor e o formando e serve para o mestrando partilhar ideias, expor e esclarecer as suas dúvidas, encontrar soluções e respostas para problemas concretos ou inquietações e definir estratégias de ensino e aprendizagem em conjunto com o supervisor, preparando a aula ao pormenor mediado constantemente pela reflexão. Após este contacto em que se prevê e se revê pormenorizadamente os diferentes momentos que compõem a proposta de intervenção pedagógica do futuro professor, idealizando-se a pôr em prática, ainda que em pensamento, provocar-lhe-á um sentimento de confiança e controlo da situação que o fará sentir-se preparado para encarar com mais segurança o momento que tanto anseia e espera.

Segue-se a observação propriamente dita, que compreende um conjunto de atividades por parte do supervisor destinadas a recolher dados e informações sobre o que ocorre na prática pedagógica, podendo essa observação recair sobre diversas variáveis como, por exemplo, a forma como o professor gere os imprevistos, como gere o tempo, a interação professor-aluno, o ambiente físico e relacional, a utilização dos materiais, as opções didáticas ao longo da aula e as suas posturas e atitudes (Alarcão & Tavares, 2007). Esse registo do supervisor possuirá um papel preponderante no crescimento pessoal e profissional do formando, precisamente por, posteriormente, orientar e servir de apoio no momento da reflexão da aula realizado, em conjunto, com os restantes intervenientes do processo de supervisão.

Em conformidade com o exposto, compreende-se a pós-observação como o momento final do ciclo em que o supervisor se reúne com o professor estagiário e o professor cooperante, no qual se reflete sobre o trabalho desenvolvido, o planeado e o concretizado, a aplicação da planificação, as opções tomadas na gestão da aula e dos eventuais imprevistos, dificuldades e obstáculos superados. É nessas reuniões de reflexão pós-supervisão que o supervisor ouve a reflexão do professor cooperante do formando e o ajuda, com a participação do orientador cooperante, a refletir e a interpretar, com o objetivo de contribuir para a superação de fragilidades e o reforço constante da confiança para a conquista da progressiva autonomia e do desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação, a partir da reflexão, do diálogo cordial e da crítica construtiva.

Finalizada a primeira etapa da unidade curricular aqui analisada tal como disposto na atual legislação que define os requisitos para a habilitação profissional, é requerido ao estudante a elaboração e a defesa de um relatório de estágio que, em consonância com o artigo 7.º do CREC, deve integrar a descrição e análise do processo de desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores em escolas de 1.º e 2.º CEB, sendo, por isso, o reflexo da prática pedagógica.

Nas páginas que se seguem, é dado destaque aos lugares onde (quase) todo o percurso foi desenhado, tendo permitido o crescimento pessoal e profissional da mestranda, essencial para poder continuar a desenhar o seu futuro. Assim, poder-se-á ler a caracterização dos

contextos educativos e respetivas turmas que acolheram a formanda e que, por sua vez, contribuíram para a sua construção enquanto futura professora. Note-se também que este conhecimento que os professores possuem acerca dos alunos é uma das peças-chave para o seu trabalho de construção de percursos de aprendizagem adequados e contextualizados, que sobressaem opções didáticas tomadas, considerando as características do contexto educativo.

## **2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO: AGRUPAMENTOS, ESPAÇOS E INTERVENIENTES**

Em conformidade com o título deste subcapítulo, importa agora caracterizar os contextos educativos que abriram as portas à mestrandia, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), e que contribuíram enormemente para o seu crescimento pessoal e profissional. Destaca-se, ainda, que o trabalho desenvolvido ao longo do ano pela professora em formação desenrolou-se em dois Agrupamentos Escolares (AE), ambos situados no distrito do Porto, e que, em cada um deles, esteve integrada simultaneamente em duas escolas – uma de 1.º CEB e outra de 2.º CEB –, desenvolvendo a sua prática educativa neste último ciclo em duas turmas, concretamente, nas áreas curriculares de Português e História e Geografia de Portugal.

Neste âmbito, importa salientar que, de acordo com o artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, um agrupamento de escolas é definido como sendo uma unidade organizacional constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, pertencentes ao mesmo concelho, e que se regem pelo principal objetivo que visa “(...) garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica” (Decreto-Lei n.º 75/2008) de todos os estabelecimentos que integram esse agrupamento, atendendo à descentralização e integração territorial. Esta mais recente reorganização escolar oferece aos alunos, de uma dada área geográfica, um percurso sequencial e articulado e permite uma gestão articulada mais eficiente dos recursos e projetos, uma vez que esta estrutura é assente numa perspetiva de escola-organização, enquanto unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e de assunção de autonomia, ainda que cada um dos estabelecimentos

que a integra mantenha a sua identidade e denominação própria, no qual se estabelecem relações de interdependência entre as escolas individualmente – unidades micro – e o agrupamento. Assim, o agrupamento assume, por um lado, a dimensão macro em relação às escolas que dele fazem parte e, por outro, assume a dimensão micro, em relação à comunidade em que se insere e na qual deve ter uma participação ativa e de contributo para o bem-comum (Formosinho & Machado, 2012).

Ademais, a escola é o espaço privilegiado que garante o direito à educação de todos os seus intervenientes, devendo organizar-se em prol desse propósito, mediante um projeto educativo que responda também aos desafios sociais que cada comunidade educativa exige, no fundo, centrar-se nas suas especificidades para que seja possível construir uma resposta cada vez mais consciente, resoluta e proativa. O Projeto Educativo é o mais essencial instrumento de gestão estratégica de um agrupamento, que consagra a orientação educativa, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008). É desta forma um produto de toda a comunidade educativa e garante da identidade coletiva, definindo uma política consensual da ação educativa e as orientações que sustentam a sua operacionalização.

Numa primeira fase, a mestranda frequentou um Agrupamento de Escolas que se caracterizava por ser um agrupamento constituído por seis estabelecimentos de educação e ensino, que se estendia desde o Pré-Escolar ao 3.º CEB, os quais correspondiam a cinco escolas básicas do 1.º CEB com jardim de infância integrado e uma escola sede que contemplava o 2.º e 3.º CEB. Acresce que todos estes estabelecimentos de educação e ensino possuíam proximidade geográfica entre si, beneficiada pela centralidade do Agrupamento na freguesia, permitindo o acesso a cada um dos seus espaços com relativa facilidade e favorecendo, também, o funcionamento e a comunicação da organização. Efetivamente, esta proximidade entre escolas, para além de assegurar e reforçar a coerência do projeto educativo e da qualidade pedagógica das mesmas, proporciona um percurso sequencial e articulado aos alunos e uma transição adequada entre níveis e ciclos de escolaridade (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho). Deste modo, e considerando que o desenvolvimento da Prática Educativa (PE) ocorreu em simultâneo nos dois primeiros ciclos de escolaridade do ensino

básico, foi possível à mestranda experienciar e compreender, em contexto real, a devida importância que se deve dar ao trabalho articulado entre ciclos e docentes e às necessidades e especificidades de cada ciclo de ensino, para garantir a formação de qualidade e uma transição entre ciclos e anos de escolaridade de uma forma o mais natural possível.

Assumindo uma clara vontade em contribuir para o sucesso escolar dos seus alunos e combater o absentismo, este agrupamento incorporava na sua identidade o lema “Uma escola de referência na diversidade formativa, uma escola de qualidade, uma escola para o futuro” (Projeto Educativo, 2018, p. 4), pretendendo, deste modo, consolidar-se como escola de referência pela qualidade do seu serviço educativo e pela capacidade de desenvolvimento dos seus alunos, com a missão de os educar baseada numa cultura de rigor cívico e académico, preparando-os para os desafios do futuro, na medida em que os torna seres realizados e livres, cidadãos responsáveis e capazes de uma intervenção social empenhada e transformadora (PEA). Com o objetivo de cumprir o seu propósito, orientava-se a partir dos seguintes princípios orientadores: qualidade do ensino/formação que oferece aos seus alunos; educar para um perfil de competências que formem cidadãos que valorizem o saber ao longo da vida; promover o sucesso académico e social, assim como a educação para a saúde; promover o ensino artístico, em meio escolar; propiciar um clima generalizado de segurança; propiciar o trabalho colaborativo e articulado; reconhecer o mérito académico e social; incluir o respeito pela diferença, pela personalidade e projeto de vida; fomentar a participação da comunidade educativa; valorizar a identidade nacional, a matriz histórica, a cultura e a língua portuguesa, bem como o património cultural e natural da região (Projeto Educativo, 2018).

Após uma leitura atenta do Regulamento Interno do AE, constata-se que existe bastante heterogeneidade no que diz respeito ao nível socioeconómico dos encarregados de educação dos alunos. Assim, e de acordo com os dados fornecidos por este documento, é de salientar que uma parte dos alunos é proveniente de vários bairros sociais da cidade com visíveis problemas de integração social. Por sua vez, nota-se que são crianças que passam a maior parte do seu tempo na rua ou na escola, não tendo, por vezes, a noção de regras ou obrigações sociais. Não obstante, apesar de existirem casos concretos de alunos provenientes de famílias que vivem com grandes carências económicas, a verdade é que a maioria vive com

um satisfatório nível económico (Regulamento Interno, 2018). Paralelamente, também este dado é comprovado pela existência de um número elevado de Apoio Social Escolar (ASE), cerca de 47% do total de alunos.

Segundo o PEA, é possível estabelecer uma relação direta entre as atividades profissionais a partir do conhecimento das habilitações académicas dos Encarregados de Educação, cujos dados indicam que a maioria dos encarregados de educação vê as suas habilitações académicas compreendidas entre o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. De acordo com os Censos 2011, verifica-se uma taxa de analfabetismo na ordem dos 3% no concelho em análise.

O contexto social e económico pode influenciar, de facto, o olhar e a predisposição das crianças para com a escola, muitas vezes provocando o desinteresse destas no seu percurso escolar, perturbando, assim, a sua dedicação e empenho no seu caminho que é a aprendizagem. Como resposta, o PEA e o RI estruturam-se de modo a apresentar um plano de ação que se almeja capaz de dar resposta às necessidades do meio, nomeadamente através da sua oferta educativa que se pretende integradora e promotora de melhores condições sociais da população que serve. O agrupamento tem como principal objetivo a promoção da qualidade das aprendizagens, num ambiente de confiança, de trabalho e de convivência harmoniosa e sadia, sendo para tal necessário que os direitos de cada um sejam respeitados e todos cumpram os seus deveres.

Com o intuito de fazer face às dificuldades evidenciadas pela comunidade escolar e contribuir para o seu sucesso, o agrupamento propõe um conjunto de atividades previamente planeadas que sustentam o “Plano Anual de Atividades” (PAA), o qual se baseia num documento de planeamento e articulação do trabalho a desenvolver. Este, em concreto, conta com noventa e cinco atividades, que se concretizam ao longo do ano letivo, de forma articulada entre as diferentes escolas e níveis de escolaridade, de que são exemplo o Projeto “Qualidade Ambiental”, “Iniciativa Escola a Ler” e “Projeto Saúde”. Todas estas dinâmicas criadas almejam ser encaradas como um incentivo à participação ativa dos pais/encarregados de educação, alunos, pessoal docente e não docente e agentes da comunidade.

No que diz respeito à oferta educativa disponibilizada por este Agrupamento, denota-se a sua abrangência desde a Educação pré-escolar até ao 3.º CEB. A título complementar, acrescem as atividades de enriquecimento curricular no 1.º CEB, atividades de animação e apoio à família na educação pré-escolar (da competência da autarquia, desenvolvidas em articulação com o Agrupamento), Ensino Básico Articulado da Música e da Dança e, ainda, uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE) para apoio à inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo e uma Unidade de apoio especializado (UAE) para apoio à inclusão de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

É de salientar também que este agrupamento é frequentado por cerca de 1700 alunos, tendo 205 inscritos no Pré-Escolar, 733 inscritos no 1.º CEB, 236 no 2.º CEB e 425 no 3.º CEB. Para a concretização dos seus objetivos, conta com um corpo docente composto por cerca de 200 professores, dos quais 132 pertencem ao Quadro de Agrupamento, 21 ao Quadro de Zona Pedagógica e 47 professores contratados. Relativamente ao pessoal não docente, este espaço escolar é composto por um universo que integra 50 funcionários, distribuídos pelas seguintes categorias: 40 assistentes operacionais, oito assistentes técnicos, um encarregado operacional e um coordenador técnico. Além disso, e de forma a garantir a oferta complementar já referida deste agrupamento, soma-se à totalidade dos seus recursos humanos 17 professores de AEC, dois psicólogos e seis terapeutas.

Partindo agora para uma breve caracterização de uma das escolas do 1.º CEB, onde a PES decorreu, é de referir que a sua localização era um dos aspetos muito interessantes e facilitadores na viagens entre escolas que a mestrandia fazia, pois esta encontrava-se circundada por outras duas escolas, uma de 2.º CEB (a escola sede do Agrupamento) e uma outra escola básica e secundária de outro Agrupamento. Este traço distintivo favorece a comunicação entre escolas e professores e, ainda, e não menos importante, a articulação curricular, promovendo estreitos laços na concretização do projeto educativo, pelo que se revela um fator positivo.

Esta escola, tipicamente tradicional, com instalações antigas e de pequenas dimensões, era composta por um edifício principal com duas entradas que dividiam a escola

em duas partes. Cada uma delas constituída por dois pisos: o rés-do-chão e o primeiro andar. No rés-do-chão, existiam duas salas de aula e no primeiro andar três. Para além das salas de aula, a escola contava com uma sala de professores, uma sala de biblioteca, casas de banho para alunos (separadas por sexo), professores e auxiliares da ação educativa, assim como um espaço para refeições e cozinha. No exterior, a escola dispunha de um espaço que circundava todo o edifício, onde se podiam realizar atividades orientadas pelos professores, assim como um campo de futebol e uma área de livre circulação para fins recreativos. Adicionalmente a todos os espaços naturalmente já conhecidos de uma escola, é de destacar que no momento em que a estagiária se encontrava a estagiar nesta escola de 1.º CEB, salientou-se o facto de estar a ser preparada e equipada uma sala denominada por Sala do Futuro. Este novo espaço de aprendizagem tinha como objetivo promover novas formas de ensinar e de aprender, proporcionando melhores condições pedagógicas e didáticas para todos os alunos, onde se previa um espaço equipado com secretárias e cadeiras com rodas para facilitar a movimentação do material da sala a favor de dinâmicas de trabalho em grupo; tablets como uma das ferramentas cruciais; quadro interativo com projetor integrado. Contudo, não foi possível à mestranda desenvolver práticas nesta sala por se encontrar ainda em conclusão.

As restantes salas de aula eram bastante semelhantes entre si, com características tradicionais típicas das escolas portuguesas. De um modo geral, todas possuíam as mesmas dimensões, um quadro de giz e com a disposição das carteiras em filas com dois lugares. A sala da turma do 3.º ano, na qual a mestranda desenvolveu a sua prática, possuía: um quadro de giz, um computador na secretária do professor, alguns placards para exposição de trabalhos e os que existiam eram pouco utilizados, dois armários com o material escolar dos alunos, material didático da docente e uma secretária para a professora.

A turma era constituída por 26 alunos, 11 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Na sequência da análise dos dados económicos e socioculturais da comunidade envolvente, em concreto dos Encarregados de Educação (EE), anteriormente realizada numa perspetiva geral de agrupamento, poder-se-á inferir que o nível médio de escolarização dos EE se situava entre o 1.º e o 3.º CEB. Destaca-se, ainda, o facto de a maior parte dos agregados familiares viver com algumas dificuldades,

fruto dos rendimentos económicos reduzidos, resultando em mais de 60% da turma a necessitar de Apoio Social Escolar (ASE).

Importa frisar que este conjunto de alunos se encontrava no primeiro ano de trabalho com a referida professora titular da turma e que se denotavam várias lacunas no domínio da Leitura e Escrita, concretamente na fluência e ritmo de Leitura, o que acabava por prejudicar a compreensão da mesma. Relativamente ao domínio da Escrita, revelavam muitos erros ortográficos, dificuldades na textualização e organização da informação escrita. Contudo, nas restantes áreas curriculares, apresentavam um desempenho geral satisfatório, demonstrando bastante interesse por estas.

De um modo geral, esta turma não revelava um comportamento muito agitado, no entanto apresentavam algumas dificuldades de concentração. Por vezes, verificava-se que as cabeças “viajavam para fora da sala”. Esta situação era bastante recorrente, tendo a professora titular alguma dificuldade em contornar esta situação. À parte isso, é inegável o facto de serem alunos que se empenhavam em cumprir as tarefas que eram propostas.

Em relação à interação Professor-Aluno, foi possível constatar que existia uma relação de respeito mútuo, apesar de, como já referido anteriormente, ser o primeiro ano de contacto da professora titular com a referida turma e, por esse motivo, ainda estarem a desenvolver laços de confiança e de afetividade. Quanto à interação entre os alunos, por vezes, era um pouco conflituosa fora e dentro da sala de aula. Estes revelavam uma atitude de constante crítica e desvalorização ao colega que, por vezes, perturbava o ambiente de trabalho. Também importa mencionar que eram alunos que não estavam habituados a trabalhar em grupo, uma vez que essa dinâmica de trabalho raramente era dinamizada pela professora, pelo que era apontado o mau comportamento da turma como justificação para a ausência de implementação desse tipo de trabalho.

A escola do 2.º CEB (sede do Agrupamento) era uma escola com características idênticas a todas as outras escolas deste nível de ensino - de grande dimensão e organizada por blocos, perfazendo um total de dois, destinado ao 2.º CEB e 3.º CEB, respetivamente. Em cada bloco, o espaço encontrava-se equipado com diversas salas de aula, sendo que no bloco de 2.º CEB,

do lado esquerdo se localizavam todas as salas de aula reservadas ao 5.º ano e, do lado direito, as salas reservadas ao 6.º ano, com acesso a um pátio central de céu aberto, por onde os alunos podiam circular. Para além das salas de aula, no bloco era possível, ainda, ter acesso à sala dos professores, casas de banho para alunos e professores, um local destinado às funcionárias, uma sala de trabalho equipada com computadores e uma mesa de trabalho para os professores. Também se encontrava equipada com dois laboratórios, três salas TIC e uma biblioteca. A escola possuía um espaço exterior bastante amplo, apetrechado com zonas ajardinadas e um campo de futebol.

As salas de aula, apesar de pouco apelativas e antigas, eram espaçosas e encontravam-se equipadas com um quadro branco, um computador, um projetor fixo em cada sala, alguns placards para exposição de trabalhos dos alunos que se encontravam completamente vazios. Concomitantemente, era um espaço com um ambiente arejado e iluminado proveniente de três janelas existentes dispostas ao longo de uma das paredes da sala.

A turma do 5.º ano de HGP era constituída por 23 alunos, 14 do sexo masculino e os restantes 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, o que equivale a dizer que a turma não possuía alunos repetentes. No que diz respeito ao nível de escolaridade dos EE, a média situava-se entre o ensino secundário e o ensino superior, o que poderá refletir-se nas atividades profissionais e nos rendimentos do agregado familiar, comprovados pelo facto de nenhum aluno beneficiar de Apoio Social Escolar (ASE).

De um modo geral, esta turma destacava-se por ser curiosa e bastante trabalhadora. Com sentido de responsabilidade, executavam todas as atividades propostas com a maior motivação, respeitando sempre as orientações dadas pela professora. Efetivamente, a relação entre estas duas figuras fundamentais no processo de ensino e aprendizagem era cordial e pautada pelo respeito mútuo. Revelavam uma atitude muito responsável e comprometida com a vontade que tanto tinham de aprender. Todas estas particularidades se repercutiam no desempenho geral da turma que se situava no muito bom.

Na mesma escola, a mestranda também acompanhou uma turma de 6.º ano, no âmbito da disciplina de Português. Esta era constituída por 22 alunos, 11 do sexo masculino e

os restantes 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Na mesma linha de pensamento, é de referir, também, que a par da análise socioeconómica geral do agrupamento, o nível de escolaridade das famílias era bastante superior, tendo a maior parte habilitações equivalentes ao ensino superior, o que poderá refletir-se nas atividades profissionais e nos rendimentos do agregado familiar, comprovados pelo facto de nenhum aluno beneficiar de Apoio Social Escolar (ASE).

As características que mais sobressaíam nesta turma de Português eram, sem dúvida, a capacidade de trabalho e empenho que praticamente todos tinham como traços bem delineados. Para além disso, era uma turma muito motivada, preocupada com o seu sucesso e envolviam-se em todas as tarefas propostas com satisfação. É de referir também que a relação com a professora titular era excelente, de máximo respeito e educação. À semelhança desta relação, a interação com os colegas era pautada pelo companheirismo, pelo respeito para com o próximo e entreajuda. De um modo geral, o desempenho da turma era classificado, pela professora cooperante, como Muito Bom.

O percurso de aprendizagem da mestranda prosseguiu, dando lugar à segunda etapa do percurso, que ocorreu numa outra rede escolar também localizada na Área Metropolitana do Porto e que, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2017/2020), tornou-se Agrupamento no dia 1 de setembro de 2003. Este espaço de ensino constituído por onze estabelecimentos, entre os quais a Escola-sede do agrupamento, com 2.º e 3.º Ciclos, sete escolas básicas, do 1.º Ciclo, das quais três com Jardim de Infância incluído, e, ainda, três Jardins de Infância independentes, proporciona aos seus alunos, além da oferta geral que oferece ao ensino regular, de duas Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEEM) presente em duas escolas, numa perspetiva inclusiva que tanto prioriza.

Após análise do Projeto Educativo, constatou-se que, de um modo geral, a maioria das habilitações literárias dos encarregados de educação se situava ao nível do 12.º ano de escolaridade. Era de notar também que mais de metade da população escolar beneficiava de

apoio da Ação Social Escolar (ASE), havendo uma expressão mais elevada nos alunos que frequentavam os 1.º e 2.º ciclos, comparativamente com os que não têm auxílios. Já as crianças da educação pré-escolar registavam uma discrepância maior entre as que usufruíam e não usufruíam de apoio social e quando comparada com os restantes ciclos.

No que diz respeito à comunidade educativa, o agrupamento era frequentado por cerca de 2355 alunos, estando 383 matriculados no Pré-escolar, 776 no 1.º CEB, 552 no 2.º CEB e 644 no 3.º CEB. Relativamente ao corpo docente, encontrávamos 205 professores. Quanto ao pessoal não docente, era composto por 85 funcionários, estando a maior parte agrupados na categoria de “Assistentes Operacionais” que “asseguravam a vigilância dos alunos, a limpeza e assistência à atividade docente”. O agrupamento possuía apenas uma psicóloga que trabalhava com todos os alunos, que frequentavam os diferentes estabelecimentos de educação e ensino que o integravam, qualquer que seja a sua faixa etária ou nível de ensino.

Para este contexto de ensino, os princípios, políticas e práticas educativas iam claramente no sentido da promoção de uma escola para todos. Promoviam, ainda, uma educação diferenciada que pretendia responder às necessidades individuais e apostava numa estrutura educativa centrada no aluno, na aprendizagem e na criação de oportunidades educativas para todos, de onde se destacam os seguintes termos: Integrar, Educar, Ensinar, Socializar, Alertar, Formar, Decidir, Resolver e Partilhar.

A escola do 1.º CEB, onde decorreu a PES, destacava-se por pertencer ao grupo de instituições que pertencia ao Plano Centenário já mencionado acima, pelo que devido à sua antiguidade de construção e características, poder-se-á caracterizar este estabelecimento como sendo algo antigo e, de um modo geral, com espaços de reduzidas dimensões, fazendo jus às suas origens arquitetónicas tradicionais.

Assim, e seguindo nesta linha de pensamento, este espaço escolar era constituído por um edifício principal com um único piso, bastante semelhante a uma casa para habitação, com capacidade para integrar apenas cerca de 100 alunos distribuídos por quatro turmas. Ora, neste referido espaço global encontravam-se, portanto, quatro salas de aula, sendo que cada

uma se destinava a cada ano de escolaridade; um gabinete reservado à coordenadora; um pequeno átrio comum a todas as salas; uma cozinha para os professores; um polivalente e cantina; instalações sanitárias para alunos e professores; uma sala de arrumos; e, ainda, um espaço exterior. Este não oferecia aos seus alunos uma área ampla e condições para as suas brincadeiras. Condiçionados pela situação meteorológica, nos dias de chuva, as quatro turmas ficavam concentradas à porta do edifício, recolhidas num pequeno espaço com coberto, o que não facilitava a satisfação das suas necessidades de libertação de energia e expansão que tanto precisam. Já nos restantes dias, podiam usufruir do restante recreio, uma área a céu aberto, com piso em cimento, equipada com um cesto de basquetebol.

Relativamente ao corpo docente, esta escola era constituída por quatro professores de 1.º CEB, a professora de Inglês e a de Expressão Musical, a professora de Educação Artística e o professor de Expressão Físico-Motora que lecionavam em coadjuvação com a professora titular. Também faziam parte do painel a coordenadora e quatro assistentes operacionais, que asseguravam o restante funcionamento da escola.

Adicionalmente, é de referir também que não havia biblioteca na escola, somente uma pequena estante de livros situada no polivalente, encostada a uma das paredes. Os livros, sem qualquer tipo de catalogação, eram colocados empilhados uns em cima dos outros sem obedecer a nenhum critério de organização. Apesar de se encontrarem num espaço de comum utilização por todos os intervenientes educativos, os alunos estavam impedidos da sua utilização e era muito raro a dinamização de atividades que fossem ao encontro da promoção do livro e de práticas de leitura em sala de aula, quer partindo deste espaço para a sala de aula ou vice-versa.

Genericamente, salienta-se, ainda, o facto de as salas serem acolhedoras, rodeadas de bastantes janelas, proporcionando uma adequada luminosidade e ventilação, as quais limitavam o espaço disponível nas paredes para afixar trabalhos dos alunos. De facto, pouco era a área sobrance, o que contribuía para o impedimento desta prática que, como se conhece, é um fator que auxilia a aprendizagem dos alunos, a partir da visualização dos seus próprios trabalhos, criando, por sua vez, um ambiente positivo na sala de aula, de motivação e de

reconhecimento. Efetivamente, o tempo que os alunos passam na sala de aula é considerável, o que leva a ressaltar a importância das condições físicas destes espaços como um dos fatores que conduzem à melhoria do desempenho escolar.

No interior do edifício principal, encontrava-se a sala da turma do 4.º ano, onde a professora em formação desenvolveu a sua prática. Esta dispunha de uma secretária para a professora, um quadro branco, um quadro interativo com projetor, um computador portátil que pertencia à professora titular, um espaço pequeno com placards para a exposição de trabalhos que era utilizado pela professora de Inglês, um armário e uma estante com o material escolar dos alunos e material didático da docente, janelas, um cabide na horizontal para os alunos colocarem os casacos, cadeiras e mesas que foram organizadas de forma diferente ao longo do ano.

A turma do 4.º A era constituída por 23 alunos, 14 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os 11 anos, não havendo nenhum aluno com uma retenção. Neste grupo-turma, dois alunos necessitavam de apoio mais individualizado, devido à sua nacionalidade espanhola. No entanto, não apresentavam dificuldades linguísticas que os impossibilitassem de comunicar. Ambos compreendiam bem a língua portuguesa, no domínio da escrita é que precisavam de mais ajuda.

Esta turma era particularmente curiosa e apresentava um desenvolvido espírito crítico. De uma forma geral, revelavam bastante maturidade e mostravam-se comunicativos, pelo que a partilha de acontecimentos da sua vida com a turma era uma constante, tendo sempre uma opinião para dar, questionando frequentemente o que os rodeava. A sua necessidade de questionar o mundo e tudo o que os rodeava, tornava-os ainda mais participativos e interessados, despertando ainda mais a vontade deles de aprender. Globalmente, era uma turma com bom aproveitamento nas diferentes áreas de conteúdo, muito empenhada e dedicada.

Já no âmbito do 2.º CEB, a escola frequentada pela mestranda era a sede do Agrupamento e caracterizava-se, em traços gerais, por ser um edifício recente, de grandes dimensões e com instalações modernas e áreas generosas. Situada num ambiente mais

urbano em comparação com a escola do 1.º CEB, os alunos e toda a comunidade educativa tinham possibilidade de aceder à Biblioteca e Auditório Municipais.

A título de exemplo, refere-se que a escola era constituída por dois pisos. No primeiro piso, era possível encontrar a entrada principal da escola que dava acesso ao átrio, bem como ao PBX, à secretaria, aos gabinetes de direção e dos diretores de turma, à reprografia, casas de banho, laboratórios e salas de aula destinadas às turmas do 2.º CEB. Já no segundo piso, situavam-se as restantes salas de aula direcionadas ao 3.º CEB, verificando-se a organização de ciclos pelos dois pisos desta instituição escolar.

Quanto às salas de aula, é possível destacar que apresentavam instalações funcionais e confortáveis, as quais ofereciam as condições necessárias para as funções a que estão destinadas. Todas as salas possuíam quadros brancos com projetor e bom acesso à internet, computador e boa iluminação natural, oferecida pelas janelas que existiam numa das paredes da sala.

No que diz respeito à turma de 5.º ano de HGP, salienta-se o facto de ser composta por 20 alunos, entre os quais 10 eram do género masculino e 10 do género feminino. A faixa etária destas crianças variava entre os 9 e os 10 anos de idade, não havendo retenções. Deste conjunto de alunos, um aluno apresentava Transtorno do Espectro Autista, o que dificultava a sua comunicação com a professora e colegas de turma. Destaca-se, ainda, outro aluno que possuía comportamentos e atitudes perturbadoras do normal funcionamento da aula, prejudicando-se a si e aos seus colegas. Tinha muita dificuldade em estar concentrado e sossegado na sua carteira, o que desencadeava outros comportamentos semelhantes em alguns dos restantes colegas, factos que, muitas vezes, geravam desordem na turma.

De um modo geral, a turma demonstrava algumas dificuldades em respeitar as regras de sala de aula impostas pela professora titular. Ademais, a falta de participação também era um dos desafios a enfrentar e a pouca vontade de aprender, muito distraídos, faladores e até, por vezes, pouco respeitosos relativamente a chamadas de atenção por parte da professora titular, e com uma capacidade de concentração muito reduzida devido também ao tipo de aulas transmissivas que tinham. A professora estagiária desde o primeiro contacto com a

turma detetou essas particularidades, enfrentando-as como um desafio. O seu maior objetivo era contribuir com dinâmicas que pudessem captar a atenção da turma, contrariar o desinteresse que era notório pela disciplina de História e Geografia de Portugal e prolongar ao máximo o tempo de concentração/ a capacidade de escuta deles.

Relativamente à turma de 6.º ano de Português, esta era constituída por 23 alunos, sendo 17 raparigas e 6 rapazes. A faixa etária destes alunos situava-se entre os 11 e os 13 anos, havendo dois alunos com retenções em anos escolares anteriores. Um deles apresentava dificuldades de aprendizagem específicas que ainda se encontravam em estudo, motivo pelo qual levava-o a necessitar de um acompanhamento em todas as aulas, por uma professora coadjuvante. Todavia, no período em que decorreu o estágio, foi a professora em formação que assumiu esse papel e apoiou o aluno nas tarefas realizadas em sala de aula, propostas pela professora titular.

Ainda convém frisar que esta turma era bastante participativa e comunicativa, revelando, empenho; porém, demonstrava algumas dificuldades no domínio da Leitura e Escrita, nomeadamente na Compreensão Leitora e a Expressão Escrita. Por este motivo, a professora estagiária optou por incidir a sua prática pedagógica no sentido de contribuir para a superação dessas mesmas dificuldades, promovendo atividades que trabalhassem competências inerentes a estes domínios que compõem a aprendizagem da Língua, como também proporcionou atividades/dinâmicas cujo objetivo prendia-se com o desenvolvimento de competências do oral, pouco trabalhadas em sala de aula.

Após a caracterização dos contextos educativos, segue-se a secção denominada *Desenhar para Aprender*, que ilustra os momentos de aula - uns dinamizados e outros idealizados pela professora estagiária -, integrados em Sequências Didáticas, evidenciando, por sua vez, as articulações horizontal e vertical previstas na formação de professores deste mestrado em ensino.

## 2.3. DESENHAR PARA APRENDER

Esta secção intitulada *Desenhar para Aprender* é o lugar pensado e criado para descrever e refletir o que a mestranda teve a oportunidade de “desenhar” ao longo desta jornada da sua formação. Assim, e considerando a prática pedagógica como um dos momentos-chave da formação inicial docente, é expectável, portanto, que se procure promover a autonomia e o desenvolvimento profissional deste através de momentos diferenciados que concorram e contribuam para o progresso e sucesso académicos do futuro professor, sendo incontornável que este encontre a oportunidade exímia, na sua formação inicial, para se enriquecer de conhecimento científico, técnico e pedagógico, conhecimento esse que é apreendido por meio de atividades de diferentes naturezas, nomeadamente a observação participante das ações educativas, cooperação e as intervenções pedagógicas realizadas em função das especificidades do seu público-alvo.

Ao longo deste caminho formativo, o contacto dos professores estagiários com os docentes mais experientes (supervisores da ESE) revela-se necessário, como em qualquer processo de aprendizagem, sendo imprescindível a aprendizagem que, com o auxílio destes, é construída, por intermédio da reflexão e discussão das práticas e planificações idealizadas pelos formandos, com os saberes em articulação. Toda esta fase é de extrema importância pelo esforço que todo o trabalho de planificação representa, não só ao nível da construção de aulas isoladas, como também na construção de sequências de aulas em articulação e com sentido para os alunos, valorizando as diferentes áreas curriculares, em torno de um fio condutor. Neste âmbito, ressalva-se a importância do papel da supervisão existente entre o supervisor e o professor em formação, que durante o ciclo de supervisão auxilia este a desenvolver os seus conhecimentos, competências e capacidades. De modo a cumprir esse propósito, assume uma postura questionadora, crítica e encorajadora do desenvolvimento do formando, como já detalhado em secção anterior.

Neste seguimento, e tendo em conta que o modelo de formação do presente mestrado preconiza este tipo de trabalho articulado, entre o 1.º e o 2.º CEB, através do qual procura edificar um perfil plural e flexível exigido pela dupla especialização para a qual este mestrado

qualifica, pretende preparar os futuros docentes para uma visão que rejeita encarar o currículo como um compêndio de informação sequenciada a transmitir aos alunos, nem as disciplinas serem entendidas como blocos de saber individuais e autossuficientes. Por conseguinte, esta recusa pela compartimentação do currículo conduz a uma prática articulada, pois integra o conhecimento e procura estabelecer pontes entre os vários conteúdos das diferentes disciplinas.

De facto, para se materializar todo este trabalho muito se rascunha até se conseguir chegar aos produtos finais que são pretendidos - “os desenhos” das aulas - que são a matéria-prima das aprendizagens que se constroem a partir deles e que, por sua vez, serão apresentados ao longo deste subcapítulo. Revela-se, pois, um dos pilares importantes da nossa formação, que envolve planejar, realizar o esboço, deparar-nos com o erro, refletirmos sobre ele e a partir daí continuar a construção do nosso caminho. Salienta-se, ainda, que a mestranda à medida que pensou e planificou as intervenções, considerou aspetos relevantes com base nas características dos alunos e das competências que se pretendiam trabalhar. Assim, nas sequências didáticas que concretizou procurou aplicar e valorizar conceitos das didáticas específicas que serão explanadas nas páginas que se seguem.

A tabela que se segue esquematiza o trabalho desenvolvido pela mestranda que envolveu a construção de cinco Unidades Didáticas (UD), bem como de três planificações que não foram integradas em Unidades Didáticas, na qual estão indicados os respetivos títulos e a quantidade de aulas de que são compostas (Tabela 1). Salienta-se, também, que a UD1 e a UD2 foram as únicas unidades didáticas concretizadas em sala de aula de forma presencial, pelo que as restantes apenas foram planificadas, devido aos constrangimentos provocados pela pandemia, à exceção da UD5 que foi toda ela simulada.

<b>UNIDADES DIDÁTICAS/PLANIFICAÇÕES</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AULAS</b>
<u>UD1</u>	Vem ver e ouvir a lenda!	Duas aulas de Português e uma manhã no 1.º CEB (Português e Estudo do Meio)
<u>UD2</u>	Era uma vez uma ÁRVORE ENORME...	Duas aulas de Português e duas manhãs no 1.º CEB

		(Português e Educação Artística)
<u>UD3</u>	Fabricar, comprar e calcular	Um dia no 1.º CEB (Português e Matemática)
<u>UD4</u>	Sombras, para que vos quero?	Um dia no 1.º CEB (Português, Estudo do Meio e Educação Artística)
<u>UD5</u>	À procura de mundos...	Uma aula de HGP e um dia e uma manhã no 1.º CEB (Estudo do Meio, Português, Educação Artística e Matemática)
<u>Planificação HGP</u>	À descoberta da escravatura...	Uma aula (de 90 min)
<u>Planificação HGP</u>	Na era dos Descobrimentos	Uma aula (de 90 min)
<u>Planificação EM</u>	Na era dos Descobrimentos	Uma aula (de 90 min)

Tabela 1 – Unidades didáticas e planificações desenvolvidas pela mestranda

### 2.3.1. SABERES EM ARTICULAÇÃO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(Paulo Freire)

Assumindo o ato de planificar como uma das tarefas cruciais no trabalho de um professor, identifica-se a aprendizagem da planificação como uma das competências essenciais a adquirir na formação de professores estagiários, pela importância que assume na futura atividade do professor, exigindo orientação, tempo, treino e muita reflexão com vista a conquistar, progressivamente, segurança e autonomia (Zabalza, 2000). Assim sendo, considera-se a planificação um documento de suporte que orienta o professor na sua ação pedagógica, pelo que qualquer intervenção pressupõe uma planificação que permite antever

a sequência da aula que pretende construir, detalhando os vários elementos que dela fazem parte como os conteúdos, objetivos e o percurso de aprendizagem. Este pressupõe que nele estejam incluídos atividades ou momentos de aula com os respetivos recursos didáticos e instrumentos, organizados de forma “coesa e articulada”, com significado e ajustados ao tempo de aula, sendo a gestão do tempo uma das competências de natureza mais prática que necessita de treino e aprimoramento. Pelo exposto, e atendendo ao seu caráter flexível, esta ferramenta de trabalho é entendida como um documento que se ajusta, sempre que necessário, aos imprevistos e situações que ocorrem durante uma aula (Silva & Lopes, 2015).

Portanto, dada a sua relevância, preparar uma aula recorrendo ao instrumento de planeamento – a planificação – exige tempo, uma vez que esta ação implica momentos de reflexão e de decisão que definirá o percurso de aprendizagem dos alunos. Trata-se de um momento fundamental, no qual o professor decide sobre o que ensinar, quando ensinar e quais as estratégias e metodologias a adotar, uma vez que planear é também procurar conciliar conteúdos que incorporam o currículo da disciplina e que são o ponto de partida de qualquer planificação juntamente com as características, necessidades e os interesses dos alunos (Diogo, 2010; Roldão, 1999).

Durante o regime presencial da PES, o trabalho de planificação, do presente mestrado, pressupõe a construção de Unidades Didáticas, baseadas num trabalho articulado entre o 1.º CEB e 2.º CEB. Este modelo de programação tem por base um princípio didático – a articulação curricular – que espelha um caminho integrador constituído por um conjunto de aulas sequenciadas que relacionam e conjugam “(...) saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (articulação horizontal) e interligam “(...) conteúdos, procedimentos e atitudes, (...), tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes” (articulação vertical) (Morgado & Tomás, 2010, p. 3), a partir de um fio condutor operacionalizado através de uma temática ou de um título agregador, permitindo antever uma lógica subjacente à organização dos textos, atividades, conteúdos e escolhas didático-pedagógicas.

Todo este trabalho articulado revela ser bastante desafiante para a classe docente, contudo, essencial, pois pode ser encarado como uma oportunidade para se conseguir

transformar a fragmentação existente no sistema educativo, pelo que poderá incentivar o professor a olhar para o ensino de um ponto de vista global e integrador e não de uma forma fragmentada, dando sentido à sequencialidade do percurso escolar dos alunos. Os próprios documentos oficiais em vigor defendem que o ensino deixe de ser uma cadeia de atividades soltas sem significado para os alunos, mas, pelo contrário, passe a incluir um conjunto de atividades cada vez mais ativas e significativas (Leite, 2012). Na perspectiva de Ramos (2016),

os docentes dificilmente podem continuar a manter um tipo de atitude e comportamento assente apenas na cultura de referência do seu grupo de docência, do seu nível de ensino, da sua escola (...). O novo contexto organizacional e a articulação vertical e horizontal do currículo e dos programas exigem a construção de uma cultura profissional abrangente no plano dos conceitos, do projeto educativo e do código deontológico, bem como a capacidade para produzir o seu desenvolvimento profissional (p. 9).

Benavente et al. (1994) menciona que “é urgente mudar uma escola de conteúdos desatualizados, de saberes dissociados das práticas sociais e ritualizados no uso escolar de práticas baseadas na impessoalidade e na uniformidade, ignorando a diversidade dos alunos, numa escola de linguagens empobrecidas” (p. 10). Para Cosme (2018), o que se pretende é que a articulação possa contribuir para ampliar a possibilidade de aprendizagem dos alunos, “exponenciar os significados da mesma, otimizar procedimentos ou rentabilizar tempo de trabalho, evitando redundâncias curriculares, no momento em que dada temática, comum a mais do que uma disciplina, pode ser objeto de trabalho, apenas, numa dessas disciplinas” (p.16).

É de elevada importância referir que este encontro e cooperação entre duas ou mais disciplinas deve ser pensado e planificado com base nos conteúdos de aprendizagem do ano em que se aplicam. Para que o trabalho interdisciplinar do docente surta o efeito pretendido, corroborar matérias que estejam empiricamente ligadas entre si, deve ser um trabalho realizado ao longo do ano de aprendizagem e em concordância com as motivações, facilidades e dificuldades dos alunos. Cabe ao professor, de acordo com o contexto educativo, adequar, diversificar, articular e flexibilizar o currículo, possibilitando uma aprendizagem desejada e significativa, de modo a que faça sentido para quem a integra. Para Alonso (2001), a

organização das aprendizagens baseada na articulação dos saberes é uma mais-valia, pois o estabelecimento de relações entre as diferentes áreas curriculares proporciona aos alunos a descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona (p. 60). Estes autores acrescentam ainda que esta articulação permite “trabalhar numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência” (p. 28). Por outras palavras, consiste em trabalhar num conjunto de várias áreas curriculares, conduzindo para a construção do seu próprio saber e a partir de um tema central para existir uma abordagem interdisciplinar. Logo, procura-se estabelecer uma sequência lógica e coerente dos temas, tendo em consideração, não só a progressão dentro de uma única disciplina, mas também a relação e interconexão entre diferentes áreas de conhecimento, com o objetivo de criar uma visão mais abrangente e interdisciplinar da aprendizagem (Reis et al., 2009, p. 21). Como resultado, proporciona-se ao aluno uma construção de conhecimento mais sólido e o desenvolvimento de competências, à medida que avançam nos diferentes níveis de ensino.

Face ao exposto, importa reforçar este trabalho desenvolvido no presente mestrado que contribui para o desenvolvimento de competências essenciais necessárias para o trabalho do futuro professor, moldando-o, precisamente por ser exposto desde a sua formação ao esforço que acarreta estabelecer uma sequência lógica de aulas que concretize a articulação curricular horizontal e vertical. Como tal, a mestranda, tendo por base o PASEO e as Aprendizagens Essenciais, que visam a pluralidade e o diálogo entre saberes (Proença, 1990) como caminho para um processo de ensino e de aprendizagem mais produtivo, organizou as intervenções em sequências didáticas, constituídas por áreas disciplinares, domínios a trabalhar, conteúdos, competências, estratégias, tendo por base textos de diferentes tipos (literários ou não literários), sempre a partir de um título unificador. Nesta perspetiva, a área de Português revelou-se protagonista neste trabalho, não fosse ela “(...) um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis et al., 2009, p. 21). Consciente da essencialidade do Português, assim como do seu carácter transversal a todas as disciplinas, a professora em formação organizou as suas sequências didáticas em torno dos textos (Sousa, 1993), visto que os podemos considerar como elementos centrais da aula, promovendo competências muito

benéficas para qualquer disciplina do currículo (facto que será explorado com mais detalhe no último capítulo dedicado à dimensão investigativa).

Destaca-se a unidade didática articulada entre o 1.º CEB e o 2.º CEB com o título “Vem ver e ouvir a lenda!” (cf. Apêndice A), cujo título agregador desvenda o género discursivo que foi o centro em torno do qual todo o trabalho se desenrolou – a lenda. Esta sequência foi composta por duas aulas de Português e uma manhã no 1.º CEB e permitiu articular o trabalho desenvolvido no 1.º CEB (4.º ano), a partir da Lenda das Amendoeiras, com o conteúdo que envolve conhecer o passado do meio local – mais concretamente os produtos característicos do Algarve – presente no currículo de Estudo do Meio. O título foi, desde logo, um elemento impulsionador da aula, pois foi pela organização sintática do mesmo que os alunos inferiram a sua relação com o tipo de texto e o trabalho proposto para aquele dia.

Esta sequência de aulas iniciou-se pela aula de Português no 1.º CEB, que envolveu a apresentação da capa da obra *Contos e Lendas de Portugal* e a sua exploração através da identificação de elementos paratextuais (título, autora e editora); e realização de inferências, a partir do título para antecipar o conteúdo do livro. Após a leitura do texto pela professora, seguiu-se uma atividade de compreensão do texto através do preenchimento de um esquema de compreensão e uma atividade de leitura dramatizada, a pares. Tendo em consideração que a ação decorre no Algarve, numa época em que o Algarve se encontrava dominado pelos muçulmanos, faz todo o sentido explorar com os alunos este local da história, mais concretamente os produtos caraterísticos deste local e que muito foram influenciados pelo povo muçulmano.

Neste sentido, a professora em formação decidiu continuar o trabalho de articulação horizontal entre as áreas disciplinares de Português e Estudo do Meio, estabelecendo um diálogo com os alunos, no sentido de resgatar o título da lenda, o local da ação da história que ouviram e localizar a região no mapa (concebido em cartolina), semelhante ao que foi projetado no início da aula, antes da abordagem da lenda. De seguida, a professora espalhou, numa mesa, imagens com elementos de produtos caraterísticos do Algarve, com o nome escrito em espelho, com o propósito de criar uma tempestade de ideias (*brainstorming*) sobre

o que já conhecem do Algarve que possibilitou a partilha dos seus conhecimentos prévios, de forma espontânea, contribuindo não só para a valorização da partilha dessas ideias como para o desenvolvimento da sua expressão oral. Posteriormente, em pares, os alunos escolheram um produto para colocarem no mapa, descobrir o seu nome e escrevê-lo no quadro para depois confrontarem o que escreveram com as palavras escritas corretamente que, entretanto, a professora colocou no quadro (em forma de etiqueta). No final, os alunos foram ao mapa e colocaram a etiqueta adequada ao produto e seguiu-se o registo do que aprenderam numa ficha de registo.

Ainda na mesma sequência didática, foi projetada uma aula de Português no 2.ºCEB em torno do mesmo texto literário – A Lenda das Amendoeiras –, que vem concretizar a articulação vertical entre o 1.º CEB e o 2.º CEB, realçando a ideia que o mesmo texto pode ser trabalhado nos diferentes ciclos, a abordagem e as estratégias para isso utilizadas é que podem diferir. Note-se que o mesmo texto literário pode ser abordado em qualquer ano de escolaridade, desde que as atividades implementadas, quer na compreensão, quer na exploração da mesma, se revelem apropriadas, pertinentes e significativas para o nível de escolaridade a que se destinam.

Neste caso específico, a mestrandia propôs um percurso muito semelhante ao do 1.ºCEB, contudo introduziu pequenas diferenças, nomeadamente uma atividade que implicava a realização de uma dramatização, a partir de excertos da lenda. Organizados em grupos de quatro alunos, cada um deles teria de recorrer a palavras, a gestos e a sons para apresentar à turma o seu texto. Todo esse trabalho foi gravado e ouvido, posteriormente, em grande grupo. Assim, poder-se-á afirmar que foi proposta a esta turma de 6.º ano uma dinâmica que integrava uma complexidade superior comparativamente à atividade proposta para a turma de 3.º ano, pois implicava manifestar, de forma expressiva, sentimentos e ações. Revelou-se, pois, um momento bastante entusiasmante para os alunos e foram notórios o envolvimento e dedicação ao longo da sua realização e apresentação à turma.

Foi possível perceber a importância da seleção de conteúdos e da adequação de estratégias a serem implementadas em cada ciclo ao longo da realização deste trabalho de articulação. Ainda que o ponto de partida fosse o mesmo – uma determinada obra/texto –

para, posteriormente construir um percurso de ensino e aprendizagem tanto no 1.º como no 2.º CEB, revelou-se uma mais-valia, pois permitiu visualizar a progressão ao nível de conteúdos e competências esperadas, assim como a complexidade dessas mesmas atividades com mais clareza, pois o que se espera desenvolver e abordar num determinado nível de ensino não é exatamente o mesmo que se procura trabalhar num nível superior. É fundamental diferenciar e proporcionar um desafio adequado ao público com que se trabalha e aos objetivos que se tem, apresentando, dessa forma, diferenças nas atividades ou simplesmente propor atividades distintas a fim de se obter o pretendido com as dinâmicas apresentadas.

Acrescenta-se ainda que não se concretizou na unidade didática apresentada uma articulação com HGP, por constrangimentos de tempo, contudo seria perfeitamente possível planificar aulas que envolvessem o conteúdo dos muçulmanos, as quais fariam todo o sentido pelo contexto já apresentando anteriormente. Este exemplo vem reforçar o quão é concretizável a articulação entre os diferentes anos de escolaridade, trabalhando assim os conteúdos e competências adequadas a cada nível, tendo uma visão integradora e consolidada das aprendizagens a construir pelos alunos.

Em suma, é de destacar, ainda, que os alunos puderam experienciar o trabalho de articulação de uma forma natural, isto é, sem quase se aperceberem disso, pelo facto de “mudarem” de disciplina sem isso representar um corte no fio condutor já estabelecido na dinâmica de trabalho. Assim, a trabalhar Português perceberam que também podiam trabalhar Estudo do Meio, sem precisarem de fechar o manual de Português para abrirem o de Estudo do Meio, porque mudaram de disciplina e de conteúdo. Por consequência, o envolvimento deles surgiu de forma espontânea. Atendendo a que foi a primeira vez que trabalharam neste tipo de registo, o empenho e a motivação foram notórios; o barulho e as chamadas de atenção por parte da professora cooperante desapareceram, bem como a falta de trabalho de muitos deu lugar ao foco e a uma postura comprometida com o trabalho. Revela-se, pois, um balanço positivo e que, juntamente com a curiosidade dos alunos, por via da novidade, deixa pistas que permitem inferir que se está perante os contornos que comprovam a eficácia/pertinência deste tipo de trabalho, não só pelas aprendizagens que daqui resultam, mas também na postura e visão dos alunos para com a escola.

Trabalhar de um ponto de vista articulado é desafiador no que diz respeito à sua programação, uma vez que exige esforço por parte de quem põe em prática, no entanto é compensador na sua execução tanto para o professor como para o aluno. Pensar no conhecimento como um todo e encontrar pontos em comum, complementaridades e possíveis diálogos entre os conteúdos reforça a ideia de que as disciplinas não são independentes, mas que se relacionam entre si. Desta forma, contribui-se para suscitar nos alunos essa visão e motivamo-los não só a pensar, mas também a ver os saberes interligados uns aos outros, proporcionando-lhes uma compreensão mais holística e integrada dos conhecimentos (Roldão & Almeida, 2018; Diogo, 2010), embora continue a ser importante trabalhar aspetos específicos de cada área, em conformidade com o que preconizam os documentos orientadores do ensino.

### **2.3.2. PORTUGUÊS NOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

Ser professor de Português pressupõe trabalhar, com os alunos, os diferentes domínios que compreendem o ensino da língua portuguesa – nomeadamente, a Oralidade, a Leitura, a Educação Literária, a Escrita e a Gramática –, de forma a capacitá-los linguisticamente, uma vez que ser proficiente na língua torna o falante mais livre, mais capaz de compreender o que o rodeia, de interpretar e de se expressar, quer oralmente, quer por escrito.

A escola desempenha um papel importante nesse âmbito ao contribuir para o desenvolvimento da linguagem e da habilidade com as palavras, promovendo a construção pessoal, social e profissional do indivíduo e contribuindo para o desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas dos alunos, nos domínios da língua, na modalidade oral e escrita, tanto na vertente da compreensão, como na vertente da expressão. Logo, a experimentação e a prática nos quatro domínios de aptidões (escutar, falar, ler e escrever) (Buescu, 2015) é importante e capaz de promover a competência comunicativa que, segundo Monteiro et al. (2013), se refere “à capacidade que cada um possui para falar, escrever e saber

selecionar as formas linguísticas mais adequadas às diferentes situações com que nos deparamos” (p. 113).

Neste sentido, considera-se distinguir a unidade didática *Era uma vez uma ÁRVORE ENORME...* concretizada em ambos os ciclos, sendo que no 1.º CEB resultou na articulação entre as áreas curriculares de Português e Educação Artística – Artes Visuais (cf. Apêndice B), constituída por um leque de textos literários e não literários, verbais e não verbais, tais como o conto *A árvore*, de Sophia Mello Breyner; a notícia *Biblioteca na árvore* e a respetiva imagem da árvore-biblioteca; imagens de capas de obras, de Sophia; o documentário *Nome das Coisas* e, ainda, revistas e folhetos. Tal como se pode verificar, a diversidade de textos foi notória e veio a revelar-se bastante produtiva ao longo das aulas, pela riqueza que esse contacto proporciona aos alunos e a relação que se pode estabelecer entre textos. Por este motivo, é na aula de Português que importa promover momentos que preconizam que o aluno interaja, experimente e faça coisas com os textos e as palavras (Lomas, 2003), desenvolvendo a sua confiança, a capacidade crítica e a criatividade.

É de destacar, ainda, a importância da escolha do título das unidades didáticas que, muitas das vezes, é indicador dos domínios e atividades que serão trabalhados, posteriormente, com os alunos, pelo que pode servir como um bom ponto de partida para a estimulação da curiosidade, na medida em que desafia os alunos a descobrir um pouco mais sobre o assunto da aula, suscitando-lhes interesse pelo processo e envolvendo-os automaticamente na dinâmica da aula.

Neste caso em particular, foi apresentado aos alunos o título *Era uma vez uma ÁRVORE ENORME...* em que as duas últimas palavras foram escritas com letras maiúsculas, de forma intencional, e projetadas no quadro, o que permitiu criar uma dinâmica que suscitou a troca de opiniões e a realização de inferências pela associação da mancha gráfica ao significado das próprias palavras escolhidas para o título, que se relaciona, naturalmente, com o respetivo texto selecionado *A árvore*, de Sophia, como já referido anteriormente, e que foi o cerne através do qual se organizaram as aulas e as atividades resultantes delas. Assim, os alunos exploraram o título e levantaram hipóteses sobre a possibilidade de se tratar de uma história

que envolvesse uma árvore de tamanho considerável, refletiram sobre o uso da expressão *Era uma vez* e, ainda, pensaram em obras e escritores que pudessem estar relacionadas com o retratado.

A professora em formação verificou que os alunos ficaram muito mais predispostos, proativos e empenhados no decorrer desse momento, precisamente por se sentirem envolvidos num mistério que precisou de ser desvendado. Também na UD *Vem ver e ouvir a lenda*, optou-se pela mesma dinâmica inicial – apresentação do título –, antes de avançar para as atividades propostas para essa aula. A partir dele, os alunos identificaram o tipo de texto escolhido para a aula e levantaram hipóteses para o que lhes poderia esperar ao nível de atividades.

Relativamente a esta última UD mencionada, poder-se-á frisar que a aula de Português de 1.º CEB se iniciou com a projeção de um mapa de Portugal que se encontrava demarcado nas várias regiões, com os seus respetivos nomes e com a imagem sobreposta da capa da obra



Figura 3 – Mapa de Portugal e capa da obra *Contos e Lendas de Portugal*

*Contos e Lendas de Portugal* (Figura 3). A partir dele, foi iniciado um diálogo com os alunos, orientado por questões previamente preparadas e pensadas para que a ativação de conhecimentos prévios acontecesse. Para isso, foram colocadas as seguintes questões: “Conhecem lendas em Portugal? Quais?; De onde são essas lendas?; Quem vos contou?”. Com a utilização deste mapa associado à capa da obra já referida, a professora estagiária pretendeu fomentar o diálogo e promover a participação dos alunos em grande grupo, desencadeando, assim, a partilha de ideias, de experiências e de conhecimentos de uma forma descontraída.

Após este momento inicial, em grande grupo, procedeu-se à exploração oral dos elementos paratextuais da capa do livro – através da identificação do título, autora e editora – e antecipação do conteúdo da obra a partir do título, incentivando a realização de inferências pelos alunos, através de questões orientadoras, como, por exemplo, “O que vamos encontrar dentro deste livro?”, “O que o título nos diz sobre este livro?”, respostas que foram

registadas no quadro, o que permitiu aos alunos recorrer à sua imaginação, ao seu quotidiano para estabelecer relações de sentido para construir raciocínios lógicos, partindo do que já sabiam sobre o assunto e aquilo que estava a ser observado na capa, de forma a conseguirem desvendar esse mesmo conteúdo. Este tipo de tarefas revela ser bastante produtivo, antes de se partir para a leitura do texto, uma vez que serve para desenvolver competências essenciais ao nível da leitura, mas também para estimular a curiosidade pelos livros e pela leitura. Entretanto, a professora estagiária projetou o título do conto que iria ser trabalhado de forma



invertida para que os alunos o descobrissem, cuja descoberta foi registada no quadro por um dos alunos (Figura 4).

Figura 4 – Título invertido

Enfatiza-se novamente a UD *Era uma vez uma ÁRVORE ENORME*, pelo momento que se seguiu, após a descoberta da escritora do texto a ser trabalhado, que envolveu a projeção de uma fotografia de Sophia (Figura 5). A partir do seu rosto, foi concedida aos alunos a oportunidade de partilharem as suas ideias e experiências, com o grupo-turma, a partir de questões que foram colocadas pela professora, tais como: “Quem é Sophia?; Já leram Sophia?;



Figura 5 – Fotografias de Sophia de Mello Breyner Andresen

O que conhecem dela?. Ora, estes momentos de partilha de conhecimentos e de diálogo constante entre professor e alunos, uma vez mais, revelam-se de extrema importância, pois,

para além de se valorizar as experiências e os saberes que o aluno foi acumulando ao longo da vida, também o estimulamos a partilhá-los com os demais, criando, em simultâneo, espaços de interação oral entre aluno-aluno e professor-aluno, tão essenciais num contexto de sala de aula e, em particular, na aula de Português, pois, desta forma, não só se valoriza e reforça o que o aluno já sabe, como também é-lhe oferecida a possibilidade de refletir, “(...) ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo, 2004, p. 101).

Neste seguimento, destaca-se, também, um momento de escuta ativa com caça ao intruso realizado a partir da audição de um excerto de um documentário sobre Sophia de Mello Breyner, intitulado *Nome das Coisas*, uma vez que ensinar os alunos a escutar faz parte do trabalho do professor de Português, constituindo um lugar de enorme importância nas aulas desta área curricular. Neste contexto, importa mencionar que as atividades de escuta ativa são uma forma intencional de trabalhar o domínio da Oralidade, especificamente, na sua vertente de compreensão oral, tendo como objetivo ensinar os alunos a saber escutar (Santos H. , 2006). Por sua vez, é criada “(...) na criança a necessidade de prestar atenção ao que é dito, de seguir a mensagem do interlocutor, de identificar com clareza o essencial da mensagem e de determinar o acessório” (Sim-Sim et al., 1997, p. 35), encontrando-se, ainda, ligadas à “(...) detecção e compreensão de aspetos globais e parcelares da mensagem (...)” (Amor, 2001, p. 72). Para que efetivamente cumpram o seu propósito, estas atividades devem ser orientadas por uma metodologia própria, “(...) pressupondo uma informação prévia que permite focalizar a audição por meio de instrumentos e categorias de recolha e análise de dados (...)” (Amor, 2001, p. 72).

Assim, foi intenção da mestrandia valorizar esta dimensão e dar lugar a este tipo de atividades na aula de Português e, por essa razão, propôs uma atividade em que essa metodologia pudesse ser concretizada. À luz desta perspetiva, os alunos ouviram o excerto previamente selecionado pela professora, sem nenhuma orientação; de seguida, a professora explicou a tarefa e o seu objetivo; os alunos ouviram uma segunda vez, já focando a sua atenção nas informações às quais tinham de estar atentos para conseguirem identificar o que estava errado nas frases que lhes foram distribuídas para, posteriormente, escreverem a

informação correta, em consonância com aquilo que ouviram e se lembravam; depois desta escuta, para confirmarem as suas respostas, ouviram pela última vez o áudio (Amor, 2001). Esta atividade revelou-se bastante interessante, pela introdução de uma dinâmica muito pouco habitual na prática da sala de aula e pelo efeito que ela provocou nos alunos – um misto de emoção, de desafio e de partilha de informações. De facto, foi possível constatar que o domínio da Oralidade era pouco valorizado naquele contexto e que os alunos se sentiam pouco familiarizados com este tipo de prática que implica captar o essencial de uma mensagem e orientar a sua escuta ativa para tal.

Em suma, a valorização do autor foi, desde logo, uma opção a que a mestrandia quis dar destaque em cada uma das suas aulas, pois dar a conhecer quem escreve o texto que será lido pelos alunos é aproximá-lo do texto enquanto leitor, é compreender que existem pessoas que escrevem textos e que têm rostos e percursos de vida que podemos conhecer (Moreira I., 2014). Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que é fundamental o professor de Português permitir aos seus alunos conhecer o escritor e os seus livros em completa consonância, pois, de acordo com Rodrigues (2019), fomentar o gosto de ler e investir na criação de hábitos de leitura, pelo contacto com vários livros e pelo conhecimento de escritores, contribui para o prazer e criação de hábitos de leitura ao longo da vida. Por esta razão, a mestrandia procurou valorizar o autor nas suas intervenções pedagógicas, nomeadamente, através da projeção da fotografia de Sophia e a abordagem que fez, como já referido anteriormente; assim como o momento de escuta ativa que, para além de permitir focar no domínio da Oralidade, também permitiu trabalhar dados biográficos desta mesma autora já supramencionada.

Ademais, também foi proporcionado aos alunos o contacto físico com as obras abordadas em sala de aula. Considerando este contacto produtivo para que os alunos conheçam as capas, possam tocar nos livros e folheá-los, a professora em formação distribuiu pelos alunos duas edições da obra *A árvore*, uma mais recente (Figura 6) e uma mais antiga (Figura 7) para esse efeito, aproveitando, de seguida, o momento para explorarem os diferentes elementos paratextuais, ainda antes da leitura do texto, servindo este como uma atividade de pré-leitura.

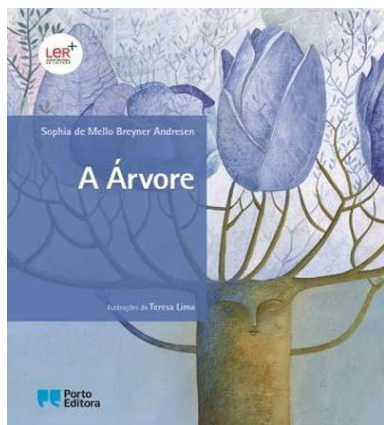


Figura 6 – Capa da obra *A árvore* de uma edição mais recente

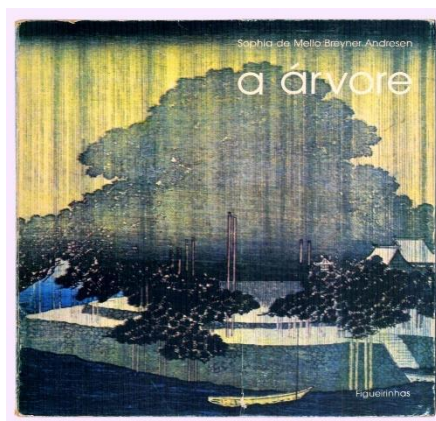


Figura 7 – Capa da obra *A árvore* de uma edição mais antiga

Sendo a leitura um processo interativo “entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o segundo” (Alves, 2007, p. 9), importa frisar que o texto e a sua leitura constituem, então, um domínio crucial na disciplina de Português (Sousa, 1993). A leitura revela-se um processo complexo que consiste em “extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (Viana, et al., 2018, p. 3). Neste sentido, ler é ser capaz de compreender o conteúdo de uma mensagem escrita. Assim, ensinar a ler corresponde a ensinar explicitamente a retirar informação contida num texto escrito, explorando os textos através do uso de estratégias que o permitam fazer.

Pelo explanado, e no âmbito do trabalho desenvolvido com o texto, antes de todo o trabalho de compreensão leitora relativo a ele, surge a primeira leitura do texto, que constitui o primeiro passo que se estabelece entre o leitor e o conteúdo. A propósito da UD *Vem ver e ouvir a lenda*, a leitura inicial do conto *Lendas das Amendoeiras* foi realizado pela professora, fazendo-se acompanhar por imagens e sons, que, previamente, preparou e apresentou em suporte PowerPoint, quer nas aulas de 1.º quer de 2.º CEB. Estas imagens e sons correspondiam ao que estava a ser lido pela professora, proporcionando aos alunos uma experiência visual e auditiva, o que fez enriquecer o momento de leitura na aula de Português e o diálogo estabelecido entre o leitor e o texto.

No decorrer da leitura, foi possível observar o entusiasmo com que os alunos encararam o momento. Os sorrisos e as expressões faciais que iam fazendo revelaram que a professora conseguiu captá-los com sucesso para essa primeira leitura do texto. Contudo, com

uma dinâmica mais apelativa, pela simultaneidade da sua vertente auditiva e visual que acompanhou esse momento de leitura, em que a imagem e o som se aliaram ao texto, a professora em formação pôde verificar que os alunos reagiram de uma forma totalmente diferente da habitual e que o interesse pelo texto e o diálogo com o mesmo, que estabeleceram a partir desse instante, foram completamente distintos.

Deste modo, faz todo o sentido notar que a primeira leitura do texto deve ser realizada pelo professor, de forma exímia, pois é ele a primeira voz de mediação que faz chegar o texto aos alunos, não só pela importância que assume na posterior compreensão do seu conteúdo (Colomer, 2008), mas também, tal como afirma Reis et al. (2009),

as crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler (p. 63).

Ainda nesta linha de pensamento, e considerando que ler e, por sua vez, compreender textos são operações essenciais para a vida humana (Pinto, 2010), importa sublinhar a importância do ensino explícito da compreensão da leitura. Na sociedade atual, em que toda a informação está ao alcance de um *clic*, torna-se, cada vez mais, uma necessidade investir neste domínio para a formação de leitores competentes e críticos, pois, tal como referem Viana e Ribeiro (2020), “a facilidade de acesso à informação exige *leitores críticos* [sendo, por isso] imprescindível que o leitor seja um *bom compreendedor*” (p. 1). Acresce, ainda, que “a compreensão da leitura é, em simultâneo, um objetivo de aprendizagem e um meio de aceder ao conhecimento [...] com um forte impacto não só no sucesso escolar, mas também noutras esferas da vida dos sujeitos” (Viana & Ribeiro, 2020, p. 1).

Neste seguimento, depois de distribuir o texto pelos alunos, a professora propôs uma atividade de compreensão da leitura que consistiu em completar um esquema de compreensão, orientado por questões que a professora foi colocando aos alunos, tais como: “O que está no centro do texto?; Quem é que casou com quem?; O que sentia a princesa?; O que aconteceu à princesa?; Como é que o rei resolveu o problema?; Quem ajudou o rei a



De seguida, a professora entregou o esquema-síntese semipreenchido, para que cada um dos alunos pudesse completar os espaços em branco e ficasse com o registo no caderno do trabalho efetuado anteriormente (Figura 9).

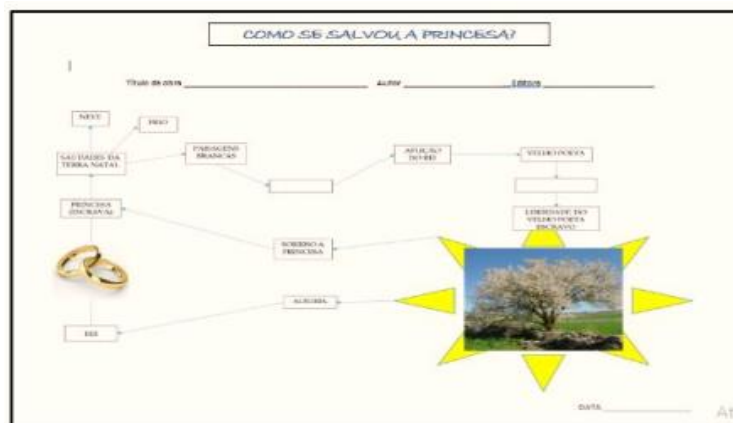


Figura 9 – Esquema de compreensão semipreenchido

Na aula de 2.º CEB, da mesma sequência didática, a professora também optou por utilizar esta estratégia de compreensão e verificou, igualmente, que a turma reagiu de forma entusiasta, tendo essa postura facilitado a compreensão do texto, no entanto considera que podia ter incluído outras questões, que convocassem outros níveis de compreensão, como, por exemplo, a compreensão crítica. Esta requer que o leitor se posicione em relação ao texto, através de emissão de juízos (Viana & Ribeiro, 2020). Segundo estas autoras, o ensino explícito da compreensão da leitura aponta para a necessidade de contemplar todos os níveis de compreensão, o que implica o recurso a tarefas que promovam não só a compreensão literal, mas também a compreensão inferencial, a compreensão crítica e a reorganização de informação.

Considerando que ler é compreender, e que o aluno assume um papel principal no seu processo de ensino e aprendizagem, ser professor de português implica direcionar esforços e estratégias para efetivar o ensino da compreensão leitora, sendo os esquemas de compreensão uma das estratégias que se podem trabalhar com os alunos e que revelam pertinência nesta matéria, porque os auxiliam na organização da informação, a partir de questões orientadoras/pistas e facilitam, também, a localização seletiva das informações (Anderson, 2013).

Adicionalmente, dar a oportunidade aos alunos de serem eles a lerem os textos também é essencial na aula de Português. Faz parte do papel do professor de Português dedicar tempo da aula a permitir aos alunos explorarem as diferentes possibilidades de leitura, criando, deste modo, práticas de leitura ricas e dinâmicas.

Assim sendo, sublinha-se uma atividade prevista numa das aulas da UD *Era uma vez uma ÁRVORE ENORME...*, em que os alunos do 2.º CEB prepararam a leitura dos diálogos correspondentes às personagens existentes no conto *A árvore*, nomeadamente, os habitantes, os comerciantes, o chefe da ilha e, também, o narrador. Para a sua concretização, primeiramente, sublinharam os diálogos, em grande grupo, e experimentaram ler de acordo com o sentido do texto, isto é, ler a chorar, ler com saudade, ler com confiança e ler com convicção.

Os alunos mostraram-se muito recetivos e, apesar de ser algo novo para eles, dedicaram-se a esta tarefa com alegria. Posteriormente, em grupos de quatro, definiram os papéis de cada elemento do grupo, para, em seguida, treinarem, em conjunto, as suas leituras. Estes momentos que envolvem a definição do que cada um vai ler, como vai ler e em que os alunos repetem a leitura várias vezes são fundamentais para o desenvolvimento da fluência leitora, pois favorecem a compreensão do texto, ajudam a dar mais ênfase à leitura e a escolher o ritmo mais adequado da narração (Colomer & Camps, 2002).

Seguiu-se a apresentação da leitura por parte de cada grupo, de acordo com a distribuição anteriormente feita e as intenções atribuídas. A leitura foi gravada e o resultado ouvido pelos alunos. Desta forma, puderam entrar em contacto com o resultado do seu trabalho, focando a atenção na sua voz e na entoação para apontarem sugestões de alterações ou correções, promovendo, assim, a autoavaliação e o seu espírito crítico.

### **2.3.3. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL E ESTUDO DO MEIO**

A visão relativa ao ensino da História tem evoluído ao longo do tempo, colocando a formação do indivíduo e o desenvolvimento da sua consciência histórica num patamar de

referência, rejeitando metodologias mais expositivas, que se baseiam na transmissão de conhecimento factual com apelo à memorização e na explicação do passado (Félix & Roldão, 1996). Partindo desta perspectiva, nos tempos atuais, reconhece-se uma evolução da concepção e do estatuto da História como ciência que possibilita a formação de cidadãos ativos e conscientes, capazes de intervir na sociedade de forma crítica e informada (Félix, 1998).

A História deve contribuir para explicar o presente. Apesar de o ensino da História ter vivido, durante muito tempo, direcionado para o passado, hoje privilegia o debate sobre questões da atualidade, através de uma dinâmica em que o diálogo entre o passado e o presente auxilia na perspetivação da realidade (Félix & Roldão, 1996). É fundamental que o ensino da História assegure a articulação entre o passado e o presente, perspetivando, assim, o futuro, contribuindo a História, enquanto área do saber, para a transformação do conhecimento histórico em conhecimento mobilizável (Pagés, 2011). Neste sentido, destacar a importância desta disciplina e consciencializar os alunos disso é crucial e irá motivá-los para a aprendizagem, pois muito do que somos hoje se explica através do que os nossos antepassados nos foram deixando. Tal como Stearns (2008, citado por Amaral et al. 2012) refere, “a História ajuda-nos a compreender a mudança e o processo através do qual a nossa sociedade se transformou no que é hoje” (p. 4).

Na sua prática pedagógica, a mestranda procurou afastar-se de metodologias mais expositivas, optando por implementar práticas que perspetivassem o aluno no centro da aprendizagem, figurando o professor como um mediador de aprendizagens, um exímio organizador de atividades pensadas com intencionalidade pedagógica, que acompanha a trajetória dos alunos e os guia no seu processo de aprendizagem e de aquisição progressiva de autonomia (Aguerrondo, 2018). Assim, a mestranda decidiu planificar aulas à luz do modelo de aula-oficina, refletindo um ambiente que promove a construção de conhecimento, no qual o professor, primeiramente, valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e parte deles para construir novos. Deste modo, cabe ao professor de HGP preocupar-se em criar um ambiente ativo de aprendizagem, proporcionando-lhes meios e recursos para que possam analisar, problematizar, refletir e construir a sua aprendizagem (Barca, 2004; Dias, 2014).

Neste seguimento, importa realçar uma aula planificada para o 2.º CEB dedicada ao comércio entre Portugal/África e a Escravatura existente nos séculos XV e XVI (cf. Apêndice C). Considerando, o momento inicial da aula fundamental para o decurso da mesma, por constituir a motivação que predispõe os alunos para a aprendizagem, constituiu preocupação da professora propor uma atividade que pudesse despertar a curiosidade dos alunos, desde o primeiro instante, para os envolver no processo e encorajá-los a expressarem as suas ideias prévias e convicções (Barca, 2004).

Neste sentido, a partir de uma imagem que remete para a escravatura pela representação de umas mãos negras acorrentadas, a professora decidiu dividi-la, previamente, em quatro partes, criando, deste modo, quatro peças de puzzle, com o objetivo de projetar, inicialmente, apenas uma delas (Figura 10).



Figura 10: Imagem apresentada aos alunos no momento inicial da aula

Como resultado, iniciaria um diálogo orientado sobre a mesma para constatar quais as ideias prévias da turma em relação ao que foi apresentado, incitando-os a observar e a descrever a imagem para levantar hipóteses. Após este primeiro contacto, a professora revelaria as restantes peças do puzzle e daria continuidade ao diálogo, relacionando esta imagem com os Descobrimentos, que corresponde à temática onde se insere este tópico. A exploração destas ideias/concepções que os alunos transportam para a sala de aula é fundamental, pois constitui o ponto de partida para o desenvolvimento da compreensão histórica e a construção do saber histórico, sendo o professor, “enquanto agente de promoção e edificação do conhecimento” (Moreira, 2017, p. 18), responsável por estimular o aluno nesse sentido (Moreira, 2017), pois, de acordo com Santos (2014, citado por Duarte, 2018), “mais importante do que o certo/errado e o completo/incompleto, é a liberdade que lhe é dada [ao aluno] para expor as suas ideias e trocar opiniões sobre uma determinada temática” (p. 25).

Findo este momento inicial, segue-se o segundo momento da aula (o qual corresponde ao desenvolvimento desta), caracterizado por ser a fase em que os conteúdos programáticos são trabalhados de forma mais pormenorizada, recorrendo a tarefas planificadas pelo professor e mobilizando os conhecimentos prévios, já levantados no momento anterior, que são basilares na construção de novos. Para tal, e considerando que o desenvolvimento do conhecimento histórico, se baseia na exploração de fontes adequadas, é fundamental o papel do professor na seleção dessas mesmas fontes que se querem diversificadas, com pertinência, uma vez que estas são cruciais para que seja possível a compreensão do passado e a construção do conhecimento histórico (Amaral et al., 2012). De acordo com Proença (1990), a utilização de fontes históricas e historiográficas numa aula de História apresenta-se como uma das melhores ferramentas pedagógicas, porque são um material que permitem inferir, compreender ou reconstruir algo sobre o passado (Barca, 2004). Esta variedade de fontes facilita a elaboração do trabalho, promove o espírito crítico e desperta o pensamento criativo (Proença, 2000).

Atendendo a que esta aula tinha como um dos objetivos de aprendizagem a identificação de produtos utilizados nas trocas comerciais entre África e Portugal, a professora selecionou duas fontes do manual escolar para trabalhar esse conteúdo – um mapa que faz alusão aos produtos trazidos de África pelos Portugueses e um documento escrito que revela os produtos que os Portugueses levavam para trocar com os Africanos. A professora decidiu incluir estes documentos retirados do manual por dois motivos: por um lado, revelavam qualidade pela informação veiculada neles, cumprindo o objetivo que a professora queria que os alunos atingissem; e, por outro, estaria a incluir o manual no processo, como um dos suportes disponíveis para a aprendizagem, que representa uma mais-valia para os alunos. De facto, o manual é o meio através do qual os alunos estudam, pelo que deve ser valorizado e explorado em sala de aula, para que estes o conheçam e saibam fazer uso dele no seu estudo autónomo.

A seleção de materiais para construir um percurso de aprendizagem motivador, coeso e eficaz é ao professor que o cabe fazer, assim como avaliar estrategicamente a pertinência dos materiais e, posteriormente, decidir, conforme as suas intenções didáticas, se os deve ou

não utilizar. Antes de mais, o professor toma constantemente decisões, pensa de forma crítica e, possui um papel de investigador, porque se questiona e tenta compreender o modo como os alunos aprendem, trabalha com os documentos, fazendo opções metodológicas, para gerar novos conhecimentos na sua sala de aula.

Os alunos, em pequeno grupo, teriam de preencher uma tabela indicando os produtos envolvidos nessas trocas comerciais, partindo da análise do mapa e do documento escrito (Figura 11). De seguida, seria realizada a correção oral da tabela, em grande grupo, ao qual cada grupo partilharia as suas respostas. É fundamental o registo escrito do conhecimento que vai sendo desenvolvido ao longo da aula, não só no final de cada aula, mas também no decorrer dela, à medida que os alunos vão construindo alicerces. Torna-se exímio o papel do professor nesta senda como potencializador do envolvimento dos alunos na reflexão sobre as suas próprias aprendizagens.

<i>Produtos levados pelos Portugueses para África</i>	<i>Produtos trazidos pelos Portugueses de África</i>

Figura 11 – Tabela de registo entregue a cada grupo de trabalho

Apresenta-se um outro exemplo de uma aula construída em torno do conteúdo da Expansão Marítima Portuguesa para o 1.º CEB, previsto no programa de Estudo do Meio, que também não chegou a ser implementada, por constrangimentos de tempo e acontecimentos alheios à professora estagiária. É de frisar, também, que a mestranda, além desta planificação, e ainda sob a alçada deste tema dos Descobrimentos, planificou uma aula para o 2.º CEB com o objetivo, posterior, de construir uma sequência didática que previsse uma articulação vertical e horizontal.

Neste contexto (cf. Apêndice E), a turma seria organizada em pequenos grupos, valorizando, deste modo, o trabalho colaborativo e cooperativo entre os colegas, pela implementação de tarefas de aula variadas, em que se contemplam momentos de trabalho

em pequeno grupo e em grande grupo. No momento da motivação, a professora apresentaria à turma o kit de navegador, isto é, um envelope onde estariam guardados os recursos que iriam ser utilizados ao longo da aula e que serviriam num primeiro momento para o levantamento das ideias tácitas, uma vez que o envelope estaria decorado com imagens alusivas ao tema (como a caravela, o astrolábio, a bússola, um mapa) e da questão que seria escrita no quadro – “Portugueses: os pioneiros na expansão marítima! Porquê eles?”. O professor pode aproveitar o início da aula para lançar uma questão-problema em que os alunos só terão capacidade de responder no final da mesma, podendo esta constituir uma estratégia adequada e produtiva para o desenvolvimento posterior da aprendizagem histórica (Lima & Silva, 2016). De acordo com Barca (2001), é desejável que se proponham “questões orientadoras problematizadoras que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens” (p. 135).

Após este momento inicial, que tanto aconteceria no 1.º CEB como no 2.ºCEB, cada grupo retiraria do seu kit uma tira de cartolina com um excerto de um texto sobre a conquista de Ceuta (cf. Apêndice D). Cada grupo leria o seu excerto em voz alta e, em grande grupo, tentariam descobrir a ordem correta dos excertos, colando as tiras em cartolina no quadro, para verificarem, no momento a seguir, se a ordem encontrada fazia sentido. Acresce, ainda, que tarefas deste tipo permitem desenvolver a capacidade de organização que se coaduna com a natureza da disciplina, uma vez que esta lida com vários acontecimentos e factos que se encontram naturalmente organizados e sequencializados no tempo. Além disso, apela à colaboração entre os pares para o cumprimento de um determinado objetivo comum, requerendo a atenção de todos para, em conjunto, se ajudarem mutuamente (Proença, 2000).

Há que salientar que a mestrandia considera que proporcionar um ambiente de confiança, no qual os alunos se sentem à vontade para partilhar as suas opiniões, sem ter medo de errar, é vantajoso para a progressão de cada um dos alunos e para o desenvolvimento da sua autoconfiança e autonomia de pensamento. Considerando esta premissa, é importante que o professor promova um ambiente onde se proporcione isso mesmo e em que a aprendizagem seja “focalizada em capacidades de pensamento e não

apenas em chegar às respostas “certas”, como é prática nas atividades tradicionais” (Valadares & Moreira, 2009, citado por Dias, 2014, p. 9), pelo que a escolha de materiais e atividades deve ter em conta estes aspetos, procurando sempre inovar e experimentar estratégias que motivem os alunos para este tipo de aprendizagem. Assim, a professora assume um papel de mediadora da aprendizagem e de apoio, intervindo quando solicitado, e sempre no sentido de ajudar o grupo a encontrar o caminho para a realização do trabalho proposto (Proença, 1989).

Concluído o desenvolvimento de conteúdos, segue-se o momento da consolidação, que acontece no final de cada aula, com o objetivo de sistematizar os acontecimentos adquiridos, sintetizar e registar as ideias principais adquiridas ao longo do desenvolvimento da aula e avaliar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. A título de exemplo, destaca-se uma atividade que envolveria a realização de uma narrativa histórica sobre o conteúdo da aula. Com o auxílio de tópicos orientadores, os alunos teriam a tarefa de contar, por escrito, ao seu melhor amigo o que tinham aprendido na aula de História (Figura 12). Este tipo de exercício permite a representação dos conteúdos aprendidos, sem os listar ou apresentar como fragmentos de informação (Cruz, 2017), importando o uso de vocabulário específico, a mobilização dos saberes históricos, a coerência, a compreensão temporal, espacial e contextualização (Rusen, 1992).

#### ESCRAVATURA

Escreve um texto (de 3 ou 4 linhas) em que contes ao teu melhor amigo o que aprendeste hoje, na aula de História.

Para te ser mais fácil, guia-te pelos seguintes tópicos:

- Os produtos que são levados de África para Portugal e de Portugal para África;
- O que é, para ti, um escravo;
- A escravatura ainda acontece hoje em dia ou só existiu no passado?

---

---

---

---



Figura 12 – Guião de apoio à construção da narrativa histórica

## 2.4. PARAR...IMAGINAR...PARA CONTINUAR

Atendendo à situação atual em que vivemos – um contexto de uma pandemia mundial – vimos as nossas vidas alterarem-se profundamente, de um momento para o outro. No âmbito escolar, esta situação motivou o encerramento das escolas a partir de meados de

março de 2020, decisão essa tomada pelo Governo Português, suspendendo, deste modo, todas as atividades presenciais, letivas e não letivas, em todos os estabelecimentos de ensino, como forma de controlar a situação pandémica e a propagação do vírus SARS-CoV-2, o novo coronavírus responsável pela pandemia de *COVID-19*.

Neste sentido, e para responder a esta realidade, o Ministério da Educação promoveu, via RTP, um programa de aulas, em casa, destinado aos alunos sem acesso à internet – que ficou conhecido por *#EstudoEmCasa*. O *#EstudoEmCasa* foi um conjunto de recursos educativos para o Ensino Básico que continha conteúdos organizados para os diferentes anos de escolaridade. As aulas foram lecionadas para dois anos, em simultâneo (1.º e 2.º anos; 3.º e 4.º anos; 5.º e 6.º anos e 7.º e 8.º anos) em todas as disciplinas, exceto em Educação Artística que abrangeu os nove anos de escolaridade (1.º ao 9.º anos). Cada aula teve a duração de 30 minutos e, de um modo geral, foi lecionada por dois professores.

Decorrente desta situação, também os estágios foram interrompidos, atirando os professores em formação para casa, provocando a reorganização total das atividades de estágios que, até então, decorriam, e que são conhecidas amplamente pela participação dos estagiários em sala de aula, a desenvolver o seu trabalho ativamente junto dos seus alunos e professores cooperantes, adaptando-as às circunstâncias atuais, de forma a garantir a continuidade do ano letivo e as condições necessárias para a concretização das aprendizagens em regime não presencial. Sem dúvida que este momento ofereceu um leque alargado de oportunidades para desenvolver competências em situações de emergência, proporcionando o contacto com duas realidades bem distintas.

Assim sendo, no âmbito da unidade curricular *Prática de Ensino Supervisionada*, foram propostas duas atividades de complemento à formação com vista no desenvolvimento de competências fundamentais necessárias ao exercício futuro da profissão. Deste modo, a primeira grande atividade implicou a realização de sinopses e reflexões críticas de uma aula de cada ciclo e especialidade, a partir da observação e da análise dos percursos efetuados (estratégias, recursos didáticos utilizados, apresentação e sequencialização das atividades) ao longo das aulas implementadas no *#EstudoEmCasa*, correspondentes à semana de 27 a 30 de

abril. Após esta primeira fase, os mestrandos teriam de apresentar uma proposta de reformulação/replanificação de uma das atividades observadas no decorrer de cada uma dessas aulas escolhidas – uma de Português, uma de HGP/EM e uma de Matemática/EA – incluindo a elaboração de materiais e justificação das opções tomadas, num total de três atividades replanificadas. Já a segunda grande atividade envolveu a planificação de uma Unidade Didática, que veio a intitular-se *À procura de mundos...* (cf. Apêndice F), e a gravação da simulação dessas mesmas aulas planificadas.

Apesar das referidas atividades que foram propostas corresponderem ao que é esperado do trabalho do professor em formação, como a observação, a reflexão e a planificação, que tão essenciais se revelam na formação de professores, o que é facto é que nenhum dos formandos estava preparado para se conectar com uma realidade que faz desprender a aprendizagem do professor em diálogo direto com a realidade prática da sala de aula. Sendo este o local onde se pratica, se erra, se aprende, se constrói e se reconstrói, se faz e refaz, o qual se trata de um momento tão aguardado por qualquer estudante, é duro sentir que o sonho ia estagnar, que o estágio não continuaria nos moldes com que foi iniciado e que todo o trabalho realizado, até então, sofreu um abalo e uma interrupção.

De facto, a realidade dos formandos mudou a partir do momento em que as portas das escolas encerraram e com elas os sorrisos que eram partilhados também deixaram de se poder ver, bem como a presença que deixou de existir e que fez perder o essencial do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, a interação professor-aluno e toda a afetividade, a atenção e comunicação que compõe o ato de ensinar e de aprender (Perrenoud, 1993). Sem dúvida que o professor se constrói na sala de aula, juntamente com os seus alunos e nada substitui a escola e os laços que são construídos entre professor e aluno, fundamentais para o desenvolvimento pessoal e intelectual das crianças e jovens.

Contudo, também é nestes momentos de adversidade que emergem outras situações que podem constituir novas aprendizagens e que nos preparam para o inesperado, como foi o caso da simulação de aulas, que implicava gravar uma aula, como se os alunos estivessem à nossa frente. Sem dúvida, que esta atividade enfatizou a importância das interações entre professor e aluno que o ensino presencial proporciona, ficando também em evidência o quão

tudo se torna tão artificial sem a presença destes intervenientes. Pelo exposto, apesar de a mestranda não se ter sentido confortável na experiência precisamente pela artificialidade que o momento adquiriu, reconhece que estes momentos são, ainda assim, oportunidades valiosas para desenvolver habilidades de flexibilidade e adaptação, preparando-nos para lidar com futuras situações inesperadas de forma mais eficaz.

## **2.5. A REFLEXÃO COMO ANDAIME PARA A AUTONOMIA PROFISSIONAL**

É na Prática de Ensino Supervisionada que o professor em formação tem a oportunidade de crescer, enfrentando diversas situações que o vão desafiando no decorrer da sua caminhada. Sem dúvida que este percurso é exigente, mas também muito recompensador, uma vez que é o culminar de uma etapa tão esperada e o início de uma profissão, para a qual nos dedicamos durante alguns anos, onde temos a possibilidade de construir a nossa identidade profissional e aprender a sermos professores num contexto prático e não só teórico. Efetivamente, é este o momento em que podemos experimentar práticas pedagógicas, errar, refletir, tentar de novo, voltar a experimentar e refletir novamente.

Refletir sobre a prática é crucial para qualquer professor. Os desafios complexos que os professores enfrentam diariamente requerem uma postura reflexiva contínua. É através dessa reflexão que se alcança a resolução de problemas e a tomada de decisões conscientes. Neste sentido, um bom profissional é aquele que se empenha em encontrar métodos mais eficazes para alcançar os seus objetivos e aprimorar o seu ensino, através da reflexão, aprendendo constantemente com a experiência. Por este motivo, o professor reflexivo não aceita a realidade passivamente, nem tenta aplicar receitas prontas, ele constrói o seu próprio perfil e adequa a sua prática à medida dos desafios que lhe surgem (Reis, 2006).

Conforme o descrito, a reflexão, na perspectiva de Dewey (2002), é uma atitude indispensável na prática educativa e deve ser vista como uma forma de estar em Educação, assumindo-se como um modo de encarar e responder aos problemas e uma maneira de ser professor, sendo, por este motivo, crucial que os professores não se vejam dominados pela rotina e desenvolvam uma prática de contínua reflexão crítica que se inicia na sua formação docente e que se prolonga ao longo da sua carreira profissional. Sob esse olhar, considera-se importante que o professor aprenda a “olhar para si mesmo” para fazer uma reflexão individual ou coletiva da sua prática pedagógica (Perrenoud, 2002).

A formação do futuro professor inclui uma forte componente de reflexão que o vai tornando, progressivamente, mais autónomo. No presente mestrado, salienta-se esse traço que sempre predominou as reuniões de trabalho e incitou os estudantes a analisar a sua ação, antes, durante e após ela acontecer. De facto, ainda antes do professor estagiário pôr em prática a sua aula, já esta foi fruto de muita reflexão até se chegar ao produto final, pois o momento da construção de um percurso de aprendizagem implica que se desenhe e organize um caminho, que se pense na pertinência pedagógica, na adequação das estratégias de ensino e/ou recursos didáticos selecionados consoante os objetivos e as características e necessidades dos alunos.

A reflexão contínua durante o processo de planificação permite ao professor identificar pontos fortes, antecipar possíveis desafios, adaptar estratégias e promover a melhoria constante do plano de aula, pelo que essa reflexão integrada no planeamento contribui para a criação de experiências de aprendizagem mais eficazes e alinhadas com as necessidades dos alunos.

Contudo, a reflexão não se encerra após o processo de planificação do professor. Ela continua no decorrer da aula e acontece em tempo real, sendo simultânea à ação, podendo o professor fazer ajustes se necessário, para melhorar o resultado das suas práticas. Finalizada esta fase, o professor entra numa nova fase de reflexão, a reflexão após a ação, em que são recriadas mentalmente as ações do professor em aula para analisá-las numa perspectiva retrospectiva. O professor pode refletir sobre as suas próprias atitudes, comportamentos e reações dos alunos, levando-o à reformulação dos conceitos já existentes e à descoberta de

novos significados. Neste sentido, revela-se muito útil para o professor em formação confrontar o que idealizou/previu com o que na realidade aconteceu, porque nem sempre o que é programado se concretiza da forma como é esperado. E é nessas diferenças que o professor evolui, à medida que adquire novos conhecimentos, e progride enquanto profissional de Educação (Schon, 1987, citado por Santos, 2010).

De entre todas as aprendizagens resultantes da Prática de Ensino Supervisionada, e que muitas delas exigem a prática da reflexão como suporte, é, sem dúvida, o ato de planificar. Este implica todo um processo de aprendizagem ao nível do aperfeiçoamento e da crescente complexidade, que o professor tem a oportunidade de realizar ao longo de toda a sua experiência formativa. No contexto deste mestrado, tal como já referido anteriormente, os professores planificam em articulação curricular, tanto vertical como horizontal, com vista à construção de unidades didáticas, representando este o primeiro e principal desafio que o professor em formação enfrenta. É algo que implica algum esforço, treino e, sobretudo, reflexão, para que a integração de saberes se concretize e cada aula contribua para um todo com sentido e significado.

A importância da reflexão e da planificação percorre todo este capítulo, em que procurámos dar conta das aprendizagens, desafios, dificuldades e conquistas do percurso de estágio desenvolvido em circunstâncias peculiares.

### **3. DA TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM OUTRAS ÁREAS DISCIPLINARES**

Neste capítulo será apresentado um estudo que pretende salientar o contributo que a transversalidade da Língua Portuguesa traz ao desenvolvimento de competências importantes para o sucesso escolar nas restantes áreas curriculares. Primeiramente, serão apresentadas as motivações do estudo, as questões orientadoras e os seus objetivos. Posteriormente, será feita a revisão da literatura, culminando na apresentação e reflexão sobre atividades planificadas no âmbito da PES.

#### **3.1. JUSTIFICAÇÃO, MOTIVAÇÃO E FORMULAÇÃO DA QUESTÃO DE PARTIDA**

A transversalidade do saber linguístico, na sua condição de base funcional e estruturalmente integrado nos diferentes saberes (Amor, 2006), potencia um melhor desempenho nas outras áreas, uma integração social efetiva e uma aprendizagem mais significativa, visto que a língua tanto é objeto de ensino, como é um veículo para a promoção de novas aprendizagens em diferentes áreas e uma ferramenta para a compreensão. Sendo a leitura transversal a todo o currículo, é impossível não se recorrer a esta em todas as disciplinas, para extrair o conhecimento de que se necessita. Bartolomeu e Sá (2008) indicam que o Português é “o instrumento de aprendizagem em todo o currículo: é veículo de comunicação entre professores e alunos e um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas dos alunos” (p. 18).

Considerando o exposto, explorar este tema foi imperativo para a mestranda, não só pela importância que o ensino do Português representa, mas também pelo gosto que tem nesta área curricular, uma vez que a língua portuguesa não é apenas uma disciplina isolada,

mas uma ferramenta fundamental que permeia todas as áreas do conhecimento. Ela atua como um veículo de comunicação, expressão e compreensão em todas as matérias, sendo essencial para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o que a torna ainda mais especial e deveras fundamental.

Partindo do exposto, importa destacar a seguinte questão de partida: De que forma o desenvolvimento de competências nas aulas de língua portuguesa contribui para a construção de aprendizagens em outras áreas disciplinares?

Desta forma, para a concretização deste projeto, traçaram-se os seguintes objetivos:

- apresentar as dimensões que caracterizam a transversalidade da língua portuguesa;
- identificar aprendizagens em várias áreas disciplinares para as quais as competências desenvolvidas em língua portuguesa, em particular na compreensão da leitura, são fundamentais;
- propor e analisar atividades pedagógicas de ensino da língua, designadamente de compreensão da leitura, relevantes para o desenvolvimento de competências em outras áreas disciplinares;

### **3.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Vivemos num mundo em que a comunicação verbal é um dos mecanismos mais utilizados nas interações humanas. É através da Língua Portuguesa que comunicamos com os nossos pares, quer de forma oral quer de forma escrita. À semelhança deste ato comunicativo que nos está intrínseco, também o processo de ensino e aprendizagem acontece por intermédio da comunicação. Assim, e reconhecendo essa centralidade e importância, levanta-se a necessidade de desenvolver as competências linguísticas das crianças ao longo de todo o percurso escolar. Valadares (2003) considera que

(...) tendo em conta que toda a experiência escolar é, em larga medida, uma experiência linguística e que os alunos precisam de desenvolver capacidades para funcionar, efetivamente, com a língua escrita e falada, então temos de assumir as tarefas de educação linguística como projeto coletivo, transversal (p. 13).

Perante o exposto, evidencia-se que a área curricular de Português é “uma disciplina nuclear, universal, transdisciplinar, de discurso transversal a todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares” (Sá, 2008, p. 16). Assim, nesta perspetiva, o ensino e aprendizagem da língua portuguesa assume um papel crucial. Deste modo, e de acordo com Silva (2000, como citado em Martins e Sá, 2008), “através da disciplina de Língua Portuguesa, o aluno deverá aprender a usar a linguagem, a defender-se da linguagem, a interagir através da linguagem, a intervir com os outros através da linguagem” (p. 236). Partindo destas palavras, é inevitável não admitir o papel de extrema relevância que a disciplina de língua portuguesa possui como eixo central do currículo e “matriz de identidade e suporte de aquisições” (LBSE), reconhecendo-se, deste modo, o quanto o domínio das competências de língua portuguesa poderá contribuir para o sucesso dos alunos nas restantes áreas curriculares (Santos, 2008; Martins & Sá, 2008; Valadares, 2003). Por último, mas não menos importante, contribui, igualmente, para a integração dos saberes em todas as áreas, desempenhando, assim, uma função de destaque na luta contra a fragmentação curricular (Valadares, 2003, p. 30). Ademais, destaca-se a sua função socializadora pela sua importância e utilidade indispensável ao nível da inserção social, pois é através do seu uso adequado que “as pessoas conseguem comunicar devidamente entre si, em situações de ação e interação social” (Sim-Sim, 1997, como citado em Valadares, 2003, p. 31). Neste contexto, é da responsabilidade da escola fazer com que os alunos aprendam a usar a língua de forma eficaz, não só na interação, mas também na aquisição de informação e na sua transformação em conhecimento, permitindo o desenvolvimento pessoal e a eficácia das relações sociais, escolares e profissionais do indivíduo. Na perspetiva de Sá (2011), para desempenhar esse papel, precisa de ser abordada de uma forma transversal,

focando-se no desenvolvimento de competências (e não na transmissão de conteúdos), no âmbito da área curricular disciplinar da Língua Portuguesa; promovendo a

transdisciplinaridade, que permite apostar no contributo das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua portuguesa (p. 73).

Neste seguimento, é de realçar a importância do conceito de transversalidade, promovendo a sua compreensão em conjunto com algumas ideias a enunciar sobre os conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma vez que estes estão relacionados entre si, já que são modos diferentes de organizar o conhecimento. Assim, pluridisciplinaridade poderá ser entendida como uma integração de disciplinas superficial, uma vez que não envolve mudanças na organização do ensino. As disciplinas trabalham em simultâneo e em paralelo, no qual os professores trabalham colaborativamente entre eles, de forma a organizarem os conteúdos a trabalhar (Silva, 2015). Já a interdisciplinaridade, em oposição à pluridisciplinaridade, corresponde a um nível de integração curricular um pouco mais complexo, na medida em que combina e articula saberes de uma ou mais áreas curriculares, resultando, por isso, numa interação entre diferentes disciplinas, pois, tal como refere a autora (Silva, 2015),

A interdisciplinaridade ultrapassa a simples coordenação entre disciplinas, caracterizando-se antes por uma combinação dos saberes convocados para o estudo sintético de um determinado assunto ou objeto, sem que, no entanto, se exija a fusão ou dissolução das fronteiras disciplinares (p. 25).

Nas palavras de Martins (2010), a transdisciplinaridade em educação é “uma forma de conceber e gerir o currículo em que a disposição tradicional da dispersão curricular por disciplinas é substituída por uma dispersão de saberes e competências que atravessa na perpendicular ou na diagonal todo o currículo” (p. 1). Para este autor, esta conceção de currículo (centrado em competências e saberes multidisciplinares) exige o trabalho cooperativo e colaborativo dos professores no desenvolvimento de projetos que englobem várias áreas curriculares. Além disso, exige também uma “reorganização das fronteiras disciplinares, conduzindo ao esbatimento da especialização e fragmentação disciplinar” (Martins, 2010, p. 17).

Esta perspectiva integradora dos saberes está presente na ideia de transversalidade, desta forma, é também um pressuposto associado à transdisciplinaridade. Assim, a transdisciplinaridade corresponde a uma etapa superior das relações interdisciplinares, ou seja, o nível máximo de integração disciplinar, sem fronteiras estáveis entre disciplinas, tendo por referência “a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um setor mais ou menos alargado do saber” (Pombo et al., 1993, p. 13). Note-se, ainda, que esta forma plena de integração curricular, no quadro atual da prática docente, obrigaria a mudanças profundas na organização da escola e no regime de ensino, desfazendo as barreiras existentes entre as áreas curriculares, o que se revela quase impraticável no contexto atual da prática docente.

Tendo em consideração que o domínio da Língua Portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual dos alunos no seu presente e no seu futuro e, ainda, o caráter transversal desta disciplina (Valadares, 2003), o uso correto e adequado da língua portuguesa como uma competência geral no ensino básico deve ser operacionalizado não só na especificidade de cada área curricular, mas também de forma transversal, enquanto veículo de aquisição e desenvolvimento dos saberes e, simultaneamente, factor de identidade pessoal, social e cultural. A sua operacionalização, como já referido anteriormente, destaca-se através do desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso escolar do estudante, potenciando a aquisição de saberes nas diversas disciplinas. Igualmente, também é válido considerar o contributo que as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, poderão oferecer para um melhor domínio da língua, uma vez que esta é a língua veicular em que todo o trabalho escolar se processa (Sá, 2008). O papel crucial dos professores neste sentido é determinante, são eles os intervenientes principais para a adoção de práticas de operacionalização da transversalidade da língua estruturadas e devidamente fundamentadas (Sá, 2012). Deste modo, é pertinente

sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e aprendizagem (Ministério da Educação, 2008, p. 238).

Paralelamente, também as instituições de Ensino Superior desempenham um papel de responsabilidade neste âmbito, na medida em que devem formar e preparar docentes para que sejam capazes de operacionalizar a transversalidade da língua portuguesa. Como Perrenoud (2003) afirma,

a escola não é uma soma de aulas de várias disciplinas totalmente separadas umas das outras, mas sim um espaço de educação para a cidadania, e que o currículo não é uma soma de matérias a ensinar, mas sim um projeto de realização de aprendizagem e de desenvolvimento de competências que deve proporcionar aos alunos experiências significativas de um modo coerente e articulado entre as suas componentes (p. 8).

Pelo exposto, a Língua Portuguesa não deve ser encarada como um espaço isolado e impermeável, muito pelo contrário, deve em conjunto com as restantes disciplinas formar um todo coerente e favorável à organização e articulação de experiências de aprendizagem, no qual é fundamental os professores cooperarem entre si para cumprir este propósito, não se fechando cada um na sua área curricular.

Tendo em conta que, na vida escolar, a leitura está no centro das atividades pedagógicas, ocupando um lugar de destaque no universo social e escolar dos indivíduos, também o sucesso escolar depende da leitura. Segundo Amor (2006), a leitura é um instrumento transversal ao currículo, pois “Aprendem-se as Línguas Estrangeiras, lendo. Aprende-se Matemática, lendo. Aprende-se História e Geografia, lendo” (p. 23). Corroborando a mesma ideia, Colomer (2001 como citado em Martins & Sá, 2008) refere que

muitas são as funções desempenhadas pela leitura na escola e na vida. Lê-se para ampliar os limites do conhecimento, para obter informação, para descontrair, para refletir, ... Um ensino/aprendizagem eficaz da leitura apoia-se no sentido de prática social e cultural que esta possui. Só desta forma os alunos poderão entender a sua aprendizagem como um meio de ampliar as possibilidades de comunicação, desfrute e acesso ao conhecimento (p. 239).

Como já referido em secções anteriores, podemos afirmar que a leitura não é uma atividade de aquisição espontânea, nem inata, sendo mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos. É, acima de tudo, o acesso ao significado do texto escrito ou

oral, num processo cognitivo complexo de construção de sentido ou sentidos (Colomer, 2008) e, por isso, o complexo ato de ler requer um trabalho de gestão da compreensão assegurado por um conjunto de estratégias e processos que permitam desenvolver as componentes cognitivas envolvidas na compreensão leitora” (Viana et al., 2018).

Sá (2003, citado por Santos 2008) considera que

a compreensão na leitura é, obviamente, uma competência transversal, que desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos e na vida extraescolar. Ler e compreender textos são operações importantes no dia a dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade (p. 23).

Efetivamente, vivemos numa sociedade marcada pela circulação da informação, sobretudo da informação escrita, “onde a compreensão na leitura tem uma importância cada vez mais proeminente e a falta de competências neste domínio dificulta a integração plena do indivíduo na sociedade e a sua inserção no mercado de trabalho” (Martins & Sá, 2008, p. 235). De facto, e ainda de acordo com as mesmas autoras, ser detentor de fracas competências em compreensão na leitura torna os alunos cidadãos “iletrados, pouco interventivos e pouco críticos, o que condicionará o desenvolvimento económico e social do nosso país” (Martins & Sá, 2008, p. 240). Com efeito, como resposta a esta realidade, tem vindo a ser reforçada nos estudos nacionais e internacionais realizados em torno desta temática, a importância extrema da leitura no âmbito escolar e extraescolar para a obtenção do sucesso escolar e social, sendo, por este motivo, um dos objetivos essenciais da escolarização desenvolver competências de compreensão na leitura. Também decorrente desses estudos, é possível saber que o nível de literacia, no âmbito da compreensão da leitura, dos alunos portugueses se apresenta baixo, assim como os reduzidos hábitos de leitura, revelando, deste modo, o quão um esforço efetivo no melhor ensino da leitura na escola é necessário (Martins & Sá, 2008).

Neste sentido, destacam-se os quatro níveis de compreensão: a compreensão literal, que corresponde ao reconhecimento, por parte do leitor, da informação explicitamente incluída num texto; a compreensão inferencial, que diz respeito à ativação do conhecimento prévio do leitor e à enunciação de antecipações ou conjeturas acerca do conteúdo do texto

através dos indícios que proporciona a leitura; a reorganização, que consiste na sistematização, esquematização ou resumo da informação contida no texto, consolidando ou reordenando as ideias através da informação adquirida, para que se possa criar uma síntese compreensiva; e a compreensão crítica, que corresponde à formação de juízos próprios sobre o conteúdo do texto e da forma como este se encontra apresentado que poderá potenciar a produção de respostas subjetivas (Viana et al., 2018).

### **3.3. APRESENTAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

Considerando o exposto nas páginas anteriores, neste subcapítulo importa apresentar e refletir sobre algumas atividades que sublinham o papel transversal da Língua Portuguesa, mostrando o quanto as competências desenvolvidas nesta disciplina, como a leitura e a compreensão oral, são fundamentais para a aquisição ou aplicação de conhecimentos nas restantes áreas curriculares. De facto, o ensino da Língua é a base de todo o currículo, deve em conjunto com as restantes disciplinas formar um todo coerente e favorável à organização e articulação de experiências de aprendizagem com o mesmo objetivo.

Na UD *Fabricar, comprar e calcular* (cf. Apêndice G), planificada para a turma de 4.º ano, que previa a articulação entre as áreas curriculares de Português e Matemática, a professora propôs uma atividade no âmbito da Matemática que implicava organizar a turma em grupos, para realizar uma tarefa de resolução de problemas, envolvendo a aplicação de conhecimentos matemáticos referentes à adição, à subtração e à multiplicação. Para contextualizar, é de referir, ainda, que esta atividade surgiria após um trabalho realizado com a obra *A grande fábrica de palavras* e o seu *booktrailer*, trabalhando, sobretudo, competências pertencentes ao domínio da Leitura.

Para a concretização desta atividade, seria distribuído, a cada grupo, todo o material necessário, sendo ele um cartão com imagens (de diferentes objetos que se podem comprar),

uma tabela de registo e organização de dados, uma tabela com o preço dos objetos representados nas imagens e um cartão com a tarefa, apresentando algumas diferenças para cada um dos grupos (Figuras 13 e 14).

No entanto, a primeira pergunta é comum a todas as tarefas e implica identificar o produto mais barato e o produto mais caro. Para isso, os alunos teriam de consultar a tabela de preços e fazer o reconhecimento dessa informação para, posteriormente, registar o nome dos objetos no espaço adequado da tabela de registo. Esta tarefa requer que o aluno saiba ler informações contidas numa tabela, associando a expressão “mais barato” ao produto com o preço mais baixo e a expressão “mais caro” ao produto com o preço mais alto.

Grupo 1 - tarefa:

- Qual é o produto mais barato? E o mais caro?
- De quanto dinheiro precisarias para comprar 3 gelados?
- Quanto gastarias para comprar 2 flores?
- No total, quanto gastarias?

Figura 13 – Tarefa do grupo 1

Grupo 2 – tarefa:

- Qual é o produto mais barato? E o mais caro?
- Quanto gastarias para oferecer 6 cadernos?
- De quanto precisarias para comprar 3 cubos de gelo?
- No total, quanto gastarias?

Figura 14 – Tarefa do grupo 2

Perante o exposto, a professora em formação considera que seria mais interessante propô-la com outros contornos: para a resolver, os alunos enfrentariam um outro desafio. Desta forma, não forneceria a tabela de preços no início da aula, conforme planeado inicialmente, e pediria para que os alunos respondessem à primeira pergunta, recorrendo apenas à informação presente numa outra tabela que seria entregue, tal como ilustrado na tabela abaixo (Tabela 2). Nesta, estariam indicados alguns produtos, com o preço unitário e o total correspondente a cada um. Assim, os alunos, para responder à questão, teriam de identificar a coluna que indica o preço unitário, o que implicaria compreenderem o significado de “preço unitário” e de “total”, para não optarem pelos dados errados. A mestrandia considera que seria proveitoso verificar a prestação dos alunos neste tipo de questões, em que necessitam de observar, analisar e interpretar dados, requerendo dos alunos a perceção que o total é influenciado pela quantidade comprada, pois podemos até pagar um valor superior por um produto mais barato e pagar um valor inferior por um produto mais caro.

Quantidade	Preço unitário	Total
1 flor	0,70€	0,70€
3 cubos de gelo	0,30€	0,90€

Tabela 2 – Exemplo de uma tabela fornecida aos alunos

Na segunda e terceira questões da tarefa dos grupos 1 e 2, que se encontram acima, precisam de calcular o valor que gastariam para comprar uma determinada quantidade de objetos. Contudo, a construção frásica das perguntas difere - “De quanto dinheiro precisarias para comprar três gelados?” e “Quanto gastarias para comprar duas flores?”, pelo que pode trazer alguma confusão pelas expressões utilizadas. Assim, os alunos, antes de utilizarem os seus conhecimentos matemáticos, precisam de compreender o enunciado primeiramente, caso contrário terão dificuldades em utilizar a matemática, uma vez que para serem compreendidos e interpretados os enunciados matemáticos, torna-se fulcral um apropriado domínio da língua (Menezes et al., 2001).

Já nas tarefas dos grupos 3 e 4, os alunos têm de registar os dados na tabela. Como tal, necessitam de compreender o que lhes é pedido na tarefa para conseguirem responder corretamente (Figura 15). Neste cenário, têm de associar a informação explicitada na tarefa à informação da tabela de registo, isto é, o preço por unidade ao preço unitário; o gasto em cada produto ao total; e a totalidade gasta ao total de dinheiro gasto (Tabela 3).

#### Grupo 3 – tarefa:

- Qual é o produto mais barato? E o mais caro?
- Tens 5€ para gastar. O comprarias?
- Para cada produto que compres, indica:
  - o preço por unidade
  - a quantidade de cada produto
  - quanto gastaste em cada produto
  - quanto gastaste na totalidade

#### Registo e organização das informações

Produto mais caro		
Produto mais barato		
Quantidade	Preço unitário	Total
5 flores	0,70€	3,50€
2 cubos de gelo	0,30€	0,60€
Total de dinheiro gasto	4,10€	

Tabela 3 – Tabela de registo de apoio à tarefa

Figura 15 – Tarefa do grupo 3

Já na tarefa do grupo 4, é de destacar que ser-lhes-ia dada a indicação dos objetos a comprar e teriam de ser os alunos a preencher as colunas do preço unitário e do total de cada produto para depois aferirem o total gasto, bem como o troco (Figura 16).

Grupo 4 – tarefa:

- Qual é o produto mais barato? E o mais caro?

Tens 5€ para comprar:

- um caderno
- dois cubos de gelo
- uma flor
- um gelado
- Quanto gastaste?
- Quanto sobrou de troco?

Figura 16 – Tarefa do grupo 4

Todas estas tarefas apresentadas anteriormente exigem que os alunos dominem a Língua Portuguesa, porque, efetivamente, antes de recorrerem aos seus conhecimentos matemáticos para os aplicar à situação concreta com que se enfrentam, têm de compreender o que está escrito nos enunciados para depois reorganizarem o seu raciocínio e resolverem a tarefa. Neste sentido, podemos afirmar que a compreensão é essencial para aprender e aprender é a base da compreensão, pelo que, quanto mais elevado for o domínio da Língua Portuguesa, maior será a capacidade de resolução de problemas do aluno, estando esta intimamente relacionada com a capacidade de leitura, interpretação e compreensão dos enunciados dos problemas matemáticos.

De acordo com Azevedo e Rowell (2007), as dificuldades reveladas em Matemática

não estão situadas no âmbito dos algoritmos, das fórmulas ou dos conceitos específicos dessas áreas [...], mas nas construções linguístico-discursivas dos enunciados dos problemas. São dificuldades de nível lexical, sintático, semântico, textual e/ou discursivo que impedem os alunos de resolver adequadamente os problemas por não poderem recuperar sua unidade de sentido (p. 18).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, salienta-se que cada enunciado matemático deve ser abordado linguisticamente, pois nele existe uma sintaxe e uma semântica. Assim, podemos afirmar que “ler e compreender um problema matemático escrito significa saber

descodificá-lo linguisticamente, construí-lo no seu significado matemático para poder codificá-lo novamente em linguagem matemática” (Lorensatti, 2009, p. 96), o que faz alertar para a importância do trabalho de análise à parte linguística que é necessário fazer relativamente aos enunciados dos problemas matemáticos, também pelos professores desta disciplina, reforçando, assim, a transversalidade da língua, pois, ainda segundo este autor,

a leitura de textos que envolvem Matemática, seja na conceitualização específica de objetos desse componente, seja na explicação de algoritmos, ou ainda, na resolução de problemas, vai além da compreensão do léxico: exige do leitor uma leitura interpretativa. Para interpretar, o aluno precisa de um referencial linguístico e, para decifrar os códigos matemáticos, de um referencial de linguagem matemática (p. 92).

Para concluir a menção a esta atividade, é de destacar, ainda, que, finalizada a tarefa matemática, cuja apresentação foi iniciada anteriormente, também faria parte da tarefa cada grupo apresentar o seu trabalho à turma, pelo que através da tabela de registo preenchida explicariam a sua resolução, explicitando os cálculos e operações realizadas, assim como dialogariam sobre as estratégias utilizadas. Este tipo de propostas revela-se muito útil, visto que a comunicação é um aspeto muito importante para a construção do saber e do pensamento matemáticos, pois toda a construção do conhecimento é feita por interação social através de interações múltiplas. Deste modo, considera-se a comunicação matemática um meio importante para que os estudantes clarifiquem o seu pensamento, estabeleçam conexões, reflitam na sua aprendizagem, aumentem o apreço pela necessidade de precisão na linguagem e aprendam a ser críticos (Lorensatti, 2009).

Assim, de acordo com Abrantes et al. (1999), o aluno deve ser capaz de comunicar matematicamente, tanto por escrito como oralmente, desenvolvendo a aptidão para comunicar ideias matemáticas, através do uso de uma linguagem escrita e oral. Para que isso aconteça, ressaltam-se, portanto, as competências de comunicação oral que os alunos precisam de dominar para saberem se expressar corretamente através da língua, visto que esta é um instrumento poderosíssimo de comunicação e de partilha de ideias. Assim, uma vez mais, e partindo do apresentado, é possível estabelecer uma relação entre a Língua Portuguesa e a Matemática. Esta dialética reforça o diálogo existente entre estas duas áreas

e o quanto as competências adquiridas na aula de Português auxiliam na aprendizagem da Matemática e dos seus conceitos. Por outro lado, também a aula de Matemática pode contribuir para reforçar as aprendizagens da aula da Língua, uma vez que aprender a falar num contexto matemático é também uma forma de desenvolver o conhecimento da língua, nomeadamente, pelo enriquecimento lexical e alargamento do uso da língua a outros campos semânticos (Moreira, 1999).

Seguindo a mesma linha de pensamento, também nas Artes Visuais o domínio da Língua é essencial. Por este motivo, é de destacar uma atividade desenvolvida no âmbito desta área curricular, pertencente à UD *Era uma vez uma ÁRVORE ENORME...* que envolveria a criação de postais com mensagens de obras literárias da escritora Sophia de Mello Breyner Andresen. Esta atividade surgiu na sequência de uma aula de Português de 1.º CEB, cujo trabalho desenvolvido foi em torno de uma das obras literárias desta referida autora, que culminou na projeção de uma imagem de uma árvore-biblioteca (Figura 17) e apresentação de uma notícia, em que esta se inseria.



Figura 17 – Imagem da árvore-biblioteca

Os alunos, organizados em grupos de trabalho, tinham à sua disposição imagens de capas de livros de Sophia, imagens de revistas, folhetos e livros desta mesma autora, tais como a *Menina do Mar*, o *Cavaleiro da Dinamarca* e o *Rapaz de Bronze*. A proposta passaria por selecionarem imagens/palavras para ilustrarem a frente do postal e para o seu verso teriam de selecionar um breve excerto de um dos livros de Sophia (Figura 18). Neste caso, para além de ser esperado que manifestassem e desenvolvessem as suas capacidades expressivas e criativas nas suas produções em consonância com as técnicas e materiais escolhidos, teriam

de colocar estas duas partes em diálogo, na medida em que os elementos selecionados, as cores contidas nelas, a escolha do aluno em sobrepor ou não as imagens e/ou palavras, bem como a disposição e orientação das mesmas se complementassem e fizessem sentido com o texto selecionado. Para isso acontecer, uma vez mais, o aluno necessita de convocar as suas competências linguísticas para conseguir compreender o texto, de forma a aliar a sua mensagem escrita à parte artística.

Posteriormente, cada postal seria colocado na árvore construída pela professora – Um postal para a biblioteca na árvore – que se assemelha ao esquema de compreensão utilizado anteriormente na aula (Figura 19).

(Frente)



(Verso)

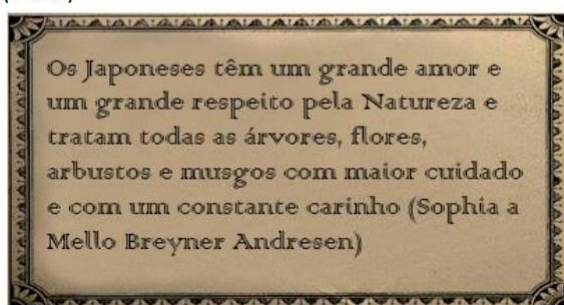


Figura 18 – Exemplo de um postal (frente e verso)

UM POSTAL PARA A  
BIBLIOTECA NA ÁRVORE



Figura 19 – Árvore construída pela professora

Para complementar este momento, seria interessante cada grupo apresentar à turma os seus cartões, justificando as suas escolhas e as suas intenções. Como tal, os alunos precisam de possuir competências de expressão oral para formularem discursos coesos e coerentes, de forma autónoma, e apropriado ao contexto (Aprendizagens Essenciais, 2018). Por outro lado,

também as competências de compreensão oral ficam em evidência neste tipo de proposta, uma vez que os alunos, enquanto ouvintes, se não forem capazes de compreender um discurso oral conduzi-los-á à perda de informação.

Também as atividades experimentais desenvolvidas no âmbito do Estudo do Meio revelam a importância do domínio da Língua Portuguesa para a realização das mesmas e o contributo que este tipo de atividades oferecem no desenvolvimento e consolidação das aprendizagens adquiridas nas aulas do Português. Paralelamente, colocam em evidência o que este subcapítulo pretende demonstrar – a Transversalidade da Língua Portuguesa. Pelo exposto, importa salientar a UD *Sombras, para que vos quero?*, na qual foram propostas duas atividades experimentais, sob as seguintes questões-problema: Será que o tipo de material de que é feito o objeto influencia a sua sombra? e O que acontece à sombra se variar a distância da fonte luminosa ao objeto?. Partindo delas, os alunos, realizá-las-iam, com o apoio da carta de planificação, documento orientador na sua concretização, em que estariam indicados os passos a seguir e todas as informações de que precisariam para as executar. Deste modo, os alunos teriam de recorrer à leitura do documento para aceder à informação necessária para cumprir o propósito para, no final, chegar a uma conclusão que seria registada por escrito e, posteriormente, partilhar à turma.

Tendo em conta o papel transversal que a Língua ocupa no currículo e a importância que esta reveste em todas as disciplinas, torna-se imprescindível que estas proporcionem práticas conducentes a um melhor domínio da Língua, pois a proficiência linguística é condicionante do sucesso educativo.

### **3.4. SÍNTESE**

Chegada até aqui, cumpre-me sublinhar que este projeto confrontou-se com limitações ao nível de escassez de tempo que o impediu de se desenvolver e de o pôr em prática junto dos alunos. A partir do momento que a prática pedagógica foi interrompida, em março, essa realidade ganhou forma e tornou tudo muito mais difícil, uma vez que o

desenvolvimento deste trabalho iria arrancar naquele preciso momento. Contudo, a questão de partida e os objetivos a que se propôs foram cumpridos na medida do possível, apresentando atividades, planificadas no âmbito das restantes áreas disciplinares, e refletindo sobre elas (propondo também atividades), no sentido de enriquecer e evidenciar o quão a Língua Portuguesa marca presença em qualquer tarefa escolar.

Muitas aprendizagens surgiram no decorrer desta jornada. Um olhar mais crítico em relação ao papel transversal que a Língua Portuguesa assume perante o sucesso nas restantes áreas curriculares foi possível desenvolver, bem como a tomada de consciência, de uma forma mais firme, da importância que esta representa na formação académica dos alunos. Assim sendo, proporcionar práticas pedagógicas que operacionalizem a transversalidade da língua, ao serviço do desenvolvimento de competências essenciais, é extremamente benéfico, na medida em que prepara o aluno para a sua vida escolar e para a sua vida futura.

A mestranda pretende dar continuidade a esta abordagem, no futuro, colocando em prática todos os seus conhecimentos e concretizando o que não foi possível, junto dos seus “primeiros alunos”, pois o término da sua formação inicial dará lugar ao começo de uma vida profissional que desafiará a mestranda neste sentido, procurando sempre valorizar a Língua e nunca esquecendo da sua importância e o que ela pode representar na determinação ou não do sucesso do aluno.

Um professor, para além da função específica de ensinar, será sempre um investigador que pesquisa e se apoia na sua investigação e reflexão. Deste modo, apetrechado de mais conhecimento, o professor-investigador poderá intervir para tentar mudar práticas e tentar inovar para cativar e contribuir para o desenvolvimento de determinadas capacidades na sua atuação em contexto pedagógico, o lugar, por excelência da sua ação (Amado, 2017).

## 4. DOS RABISCOS A LÁPIS À CANETA PERMANENTE

Olhar para trás e revisitar a prática pedagógica provoca na mestranda um turbilhão de emoções, no qual se mistura um sentimento de alegria com a sensação de que algo foi interrompido... e, de facto, foi! Essa interrupção foi provocada por algo que jamais se podia prever - a pandemia - acontecimento esse que provocou o encerramento das escolas e, por conseguinte, a prática pedagógica.

Desde cedo, a Prática Pedagógica era um momento muito aguardado pela mestranda. Eram variadíssimas as vezes em que se idealizava a entrar na sala de aula, pela primeira vez, imaginando o sorriso com que iria entrar na sala, as primeiras palavras que iria proferir aos alunos e as primeiras caras que iria ver. Do outro lado de lá, também vislumbrava, algures no seu imaginário, sorrisos e caras pouco nítidas com expressões que evidenciavam uma imensa curiosidade pela pessoa que estariam a ver diante deles. Todos essas imaginações tiveram a oportunidade de se tornarem realidade no dia em que abriu a porta da sala de aula pela primeira vez, o que representou um marco muito importante para a mestranda, pois a partir daquele momento iniciava-se um percurso muito recompensador e rico em aprendizagens, que a mestranda só queria aproveitar em pleno, entregando-se por inteiro, sem que nenhuma distração a afastasse do seu foco – crescer enquanto professora e contribuir para a formação académica e pessoal daquelas crianças que estava a conhecer.

Para que tal fosse possível, a mestranda teve de rabiscar percursos de aula, transpor as suas ideias para o papel, na tentativa de criar propostas ricas e desafiantes para os alunos. Inicialmente, esta tarefa constituiu um desafio que, com o passar do tempo, foi ultrapassado com dedicação, esforço, treino e reflexão, porque, sem dúvida, o ato de planificar exige todos estes ingredientes para que a segurança, progressivamente, se instale e todo esse processo se torne mais imediato e, aparentemente, menos complexo, embora o seja sempre. Assim, gradualmente, esses rabiscos a lápis, ainda inseguros, foram dando lugar a traços mais definidos e mais robustos, que ficarão para sempre marcados no seu crescimento e desenvolvimento profissional.

Paralelamente, a constante prática de reflexão que sempre norteou todos os passos dados na prática pedagógica foi uma mais-valia e permitiu desenvolver um olhar mais atento, essencial na construção de aulas que primassem pelo rigor científico e pela adequação pedagógica na escolha de estratégias e atividades. Não esquecendo da marca própria que este mestrado possui, também a construção de unidades didáticas, que preveem a articulação curricular entre o 1.º CEB e o 2.º CEB, constitui um contributo imprescindível para se perspetivar o ensino de um ponto de vista global e integrador.

O estágio decorria normalmente até surgir a notícia da pandemia que veio mudar os planos por completo. O sonho foi interrompido e, com ele, um caminho muito desejado que já tinha iniciado e que estava a ser percorrido com toda a dedicação e entusiasmo. Por esse motivo, foi bastante frustrante perceber que, a partir daquele instante, tudo previa que não voltaríamos às escolas. As relações de cumplicidade e proximidade até então estabelecidas com os alunos e com os professores cooperantes ficaram pendentes, assim como todas as expectativas criadas para o ano mais importante e significativo da nossa formação ficaram para trás. Consequentemente, as aulas supervisionadas deixaram de ser possíveis, as quais se tornaram, de um dia para o outro, uma realidade longínqua e inatingível que, certamente, muito iriam contribuir para o crescimento, tanto pessoal como profissional, da futura professora.

Apesar deste acontecimento que interrompeu o estágio, na sua componente presencial, e que não deixou a mestrandia viver o que sempre imaginou viver, muitas aprendizagens foram construídas e a sua confiança reforçada ao longo dos meses em que foi possível abrir a porta da sala de aula. Todo este percurso foi benéfico, produtivo e preponderante para a formação da futura professora, conduzindo-a para um futuro em que consigo leva uma bagagem para acrescentar novos conhecimentos, momentos e aprendizagens que virão, pois a formação de um professor não termina aquando da sua profissionalização, prossegue continuamente, numa constante atualização e aprofundamento dos seus conhecimentos teóricos e práticos e numa tentativa de fazer a diferença na vida daqueles com quem se cruzar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Aguerrondo, I. (2018). *Inovação e Tradição: o que preservar e criar na formação*. São Paulo: UNESP.
- Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. *Atas do I Congresso Nacional de Supervisão e Formação* (pp. 256-266). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (2001). *Reflexões em torno de uma abordagem integrada para o currículo*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. Em L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Almedina.
- Alves, P. (2007). *Concepções e Práticas Pedagógicas sobre a Leitura - Uma análise de provas de avaliação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. (2012). *Sim, a História é importante: o trabalho de fontes na perspetiva da Educação histórica*. Porto: Porto Editora.

- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no desenvolvimento do Professor Reflexivo: estratégias de supervisão. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2001). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Anderson, R. (2013). Role of the reader's schema in comprehension, learning. Em D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell, *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 594-605). Newark: International Reading Association.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, T., & Rowell, V. (2007). Problematização e ensino de língua materna. Em n. P. Seminário Nacional Sobre Linguagem e Ensino (2007). Anais... No prelo.
- Barca, I. (2001). Educação histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, 120-158.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. *Atas da IV Jornadas de Educação* (pp. 131-144). Centro de Investigação em Educação: IEP - Universidade do Minho.
- Benavente, A., Gather, M., & Perrenoud, P. (1994). *A Escola e a Mudança: Contributos Sociológicos. Contributos Sociológicos: Escolar Editora*. Escolar Editora.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços da melhoria? Em A. Lopes, & C. Leite, *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Asa Editores.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Ensenar Lengua*. Barcelona: Editora Graó.
- Colomer, T. (2008). *La constitución de acervos*. México: Océano, 378-405.

- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Crespo, E. (2016). *A Oralidade no 2º Ciclo: Como potenciar o desenvolvimento da compreensão e expressão oral*. Santarém: ESE Santarém - IPS.
- Cruz, A. S. (2017). *A narrativa de alunos e processo de ensino-aprendizagem*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Delors, J. (2003). *Educação - Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Dias, L. (2014). *A Metodologia da Aula-Oficina no Ensino da História e da Geografia*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.
- Diogo, F. (2010). Planificação. Em F. Diogo, *Desenvolvimento Curricular* (pp. 63-93). Porto: Porto Editora.
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa.
- Duarte, S. (2018). *Os impactos do modelo tradicional de ensino na transposição didática e no fracasso escolar*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Félix, N., & Roldão, M. (1996). *Dimensão formativa das disciplinas de ensino básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminho.
- Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos - Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. Em I. Fialho, & J. Verdasca, *TurmaMais e Sucesso Escolar - Fragmentos de um percurso* (pp. 45-58). Évora: CIEP-UE.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. Em J. Formosinho, *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-139). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedago.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores - concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador do programa curricular. *Educação Unisinos*, 88-93.
- Lima, M., & Silva, S. (2016). Situações-Problema: Uma Estratégia Didática para o Ensino de Ciências no Nível Fundamental. pp. 59-73.
- Lomas, C. (2003). *Educação linguística e literárias e aprendizagem das competências comunicativas*. Porto: Edições ASA.
- Lorensatti, E. (2009). Linguagem matemática e Língua Portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. *Conjectura: filosofia e educação, Vol. 14(2)*, (pp. 89-99).

- Martins, G. (1992). *Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania*. Colóquio: Educação e Sociedade.
- Martins, M. (2010). *Transversalidade da língua portuguesa: Representações de directores de turma do 3º ciclo do ensino básico de uma escola pública*. Covilhã: Universidade da Beira Interior Ciências Sociais e Humanas.
- Martins, M. E., & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI - Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber(e) Educar*, 1-12.
- Melo, C., & Cavalcante, M. (2007). Superando obstáculos de avaliar a oralidade. Em B. Marcuschi, & L. Suassuna, *Avaliação em Língua Portuguesa: Contribuições para a prática pedagógica*. (pp. 75-95). Pernambuco: CEEL.
- Menezes, L., Leitão, I., Pestana, L., & Laranjeira, I. (2001). Trabalho colaborativo de professores nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. *Atas ProfMat (2001)* (pp. 203-210). Vila Real: Associação de Professores de Matemática.
- Moreira, F. (2017). O conceito de Mudança em História. *Concepções de alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico a partir da exploração de fontes visuais e objetuais* (pp. 1-228). Porto: Faculdade de Letras – Universidade do Porto.
- Moreira, I. (2014). *Motivação para a Leitura*. Santa Maria: Escola Superior de Educação de Santa Maria.
- Moreira, M. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Morgado, J., & Tomás, C. (2010). *Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (2000). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pagés, J. (2011). Cidadanía y enseñanza de la historia. *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlandia: EDUFU.
- Pereira, I. (2003). *A língua portuguesa na formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico: formação actual e áreas de investigação em perspectiva*. Braga: Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1993). Formação inicial de professores e profissionalização. Em P. Perrenoud, *Perrenoud, Práticas pedagógicas, Profissão docente e Formação: Perspetivas sociológicas* (pp. 135-154). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Perrenoud, P. (2003). *Porque construir competências a partir da escola?* Lisboa: CriapASA.
- Pinto, A. (2010). *A mobilização de conhecimentos durante a leitura, na aula de Língua Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Proença, M. (1989). *Didática da História: textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. (1990). *Ensinar/Aprender História: questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Proença, M. (2000). *Ensinar e Aprender História*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Ramos, C. (2016). *Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas*. Conselho Nacional de Educação.
- Rato, V., & Ramalho, S. (2019). A interdisciplinaridade entre o Português e a História e Geografia de Portugal: um percurso com duas turmas de 5.º ano. *Atas do 13.º ENAPP*, 185-192.
- Reis, S. (2006). *Fundamentos e Didática da História I*. Faculdade de Tecnologia e Ciências - Educação a Distância Democratizando a Educação.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. Em I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, E. (2019). *Pensar a imagem olhar o texto - Experimentos poéticos na educação de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino - O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Rusen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórica. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, 27-36.
- Sá, C. (2008). *Transversalidade da Língua Portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

- Sá, C. M. (2012). *Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação*. Aveiro: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - Universidade de Aveiro.
- Santos, H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português: Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Porto: Edições ASA.
- Santos, J. (2010). *A reflexão partilhada sobre a prática docente no 1.º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Santos, S. (2008). A transversalidade da língua portuguesa: representações de professores e futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas*, pp. 19-36.
- Schon, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino - Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Silva, M. (2015). *Operacionalização da Transversalidade da Língua Portuguesa no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores Departamento de Ciências da Educação .
- Silva, M. A. (1986). *Iniciação à Comunicação Oral e Escrita*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa : Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Sousa, M. L. (1993). *A interpretação de textos na aula de Português*. Porto: Edições Asa.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- UNICEF. (1990). *Convenção sobre os direitos das crianças*. Obtido de Assembleia Geral das Nações Unidas:  
[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_cria](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_cria)
- Valadares, L. M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Edições Asa.
- Verde, C. C. (2011). *A comunicação oral na sala de aula*. Lisboa: FSCH - Universidade Nova de Lisboa.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (2018). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica - um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

## NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. (2018). Lisboa: Ministério da Educação.

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

Complemento Regulamentar Específico de Curso. (2020). Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92/2014 – I Série – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 38/2007 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário*. Diário da República n.º 79 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Procede à segunda alteração do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 126/2012 – I Série – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.

Martins, G., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo. (2004). Lisboa: Ministério da Educação.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de São Lourenço, 2017-2020.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Júlio Dinis de Gondomar, 2021-2024.

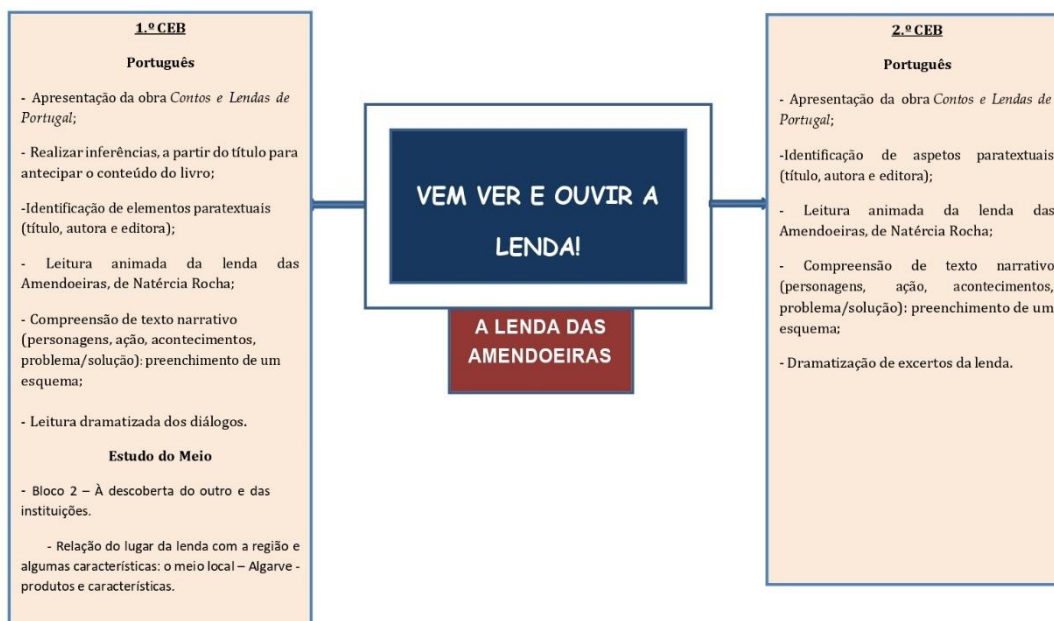
Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de São Lourenço, 2018-2022.

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Júlio Dinis, 2021-2025.


Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

# APÊNDICES

## Apêndice A – UD: “Vem ver e ouvir a lenda!”

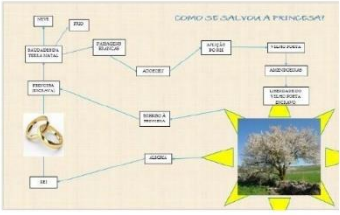


Ano: 3.º C | Duração: 100 minutos | Data: 11 de dezembro de 2019  
 Professora Estagiária: Diana Ribeiro | Professora Cooperante:

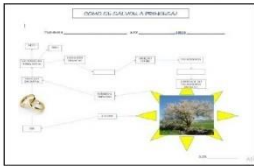
DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES	MATERIAIS E RECURSOS
Oralidade - Diálogo  Leitura Paratexto (Título)	- Identifica o título, a autora e a editora da obra  - Antecipa o conteúdo da obra com base no título	1. Apresentação e exploração da capa da obra <i>Contos e Lendas de Portugal</i> 1.1. Projeção do mapa de Portugal e da capa do livro, de forma sobreposta; 1.2. Diálogo com os alunos, orientado pelas seguintes questões: - Conhecem lendas em Portugal? Quais? - De onde são essas lendas? - Quem vos contou?  1.3. Exploração oral da capa: identificação do título, da autora e da editora da obra, pelos alunos; 1.3.1. Diálogo com os alunos para antecipação do conteúdo do livro: - O que vamos encontrar dentro deste livro? - O que o título nos diz sobre este livro?	

<p>Leitura</p> <p>Compreensão do texto narrativo (Personagens/ Ação/Acontecimentos/ Problema/Solução)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica os elementos-chave do texto</li> <li>- Identifica o sentido global do texto</li> </ul>	<p>1.4. Apresentação de uma das lendas através do seu título invertido</p> <p>1.4.1. A professora projeta o título invertido;</p> <p>1.4.2. Os alunos descobrem o título;</p> <p>1.4.3. Um aluno, escolhido aleatoriamente pela professora, regista no quadro o título da lenda;</p> <p>2. Leitura da lenda das amendoeiras pela professora, acompanhada por imagens, sons e música.</p> <p>2.1. Distribuição de fotocópias do texto aos alunos.</p> <p>2.2. Compreensão do texto: diálogo com os alunos orientado pelos seguintes tópicos, que suportam o esquema de compreensão do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que está no centro do texto?</li> <li>- Quem é que casou com quem?</li> <li>- O que sentia a princesa?</li> <li>- O que aconteceu à princesa?</li> <li>- Como é que o rei resolveu o problema?</li> <li>- Quem ajudou o rei a salvar a princesa?</li> </ul>	<p>- Powerpoint</p> <p>- Fotocópias do texto</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------

sarieodnema sad adnel



<p>Leitura</p> <p>- Leitura dramatizada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lê esquema-síntese</li> <li>- Adapta a sua entoação e tom de voz aos diálogos do texto</li> </ul>	<p>Nota: Ao longo da compreensão do texto, os alunos leem os parágrafos e situam as informações para dar resposta ao que é pedido.</p> <p>2.3. A professora distribui o esquema semipreenchido;</p> <p>2.4. Os alunos completam os espaços em branco e colam no caderno.</p> <p>2.5. Leitura global do esquema-síntese.</p> <p>2.6. Preparação para a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em grande grupo, sublinham os diálogos;</li> <li>- Os alunos experimentam ler de acordo com a expressividade sugerida no texto;</li> </ul> <p>2.7. Leitura dramatizada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos, em grupos de dois, definem quem é o narrador e quem diz o diálogo;</li> <li>- Apresentação da leitura, à turma;</li> <li>- Gravação das leituras, pela professora;</li> <li>- Audição em grande grupo.</li> </ul>	<p>Fotocópias do esquema</p>
---------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------



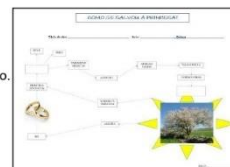


	<p>3.2.2. Diálogo com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brainstorming sobre o que já conhecem do Algarve;</li> <li>- Registo de algumas respostas dos alunos.</li> </ul> <p>3.2.3. Os alunos vão ao quadro, em pares, escolhem um produto característico do Algarve para colocarem no mapa na região do Algarve.</p> <p>3.2.4. Os alunos tentam descobrir o nome de cada produto e escrevem-no no caderno;</p> <p>3.2.5. A professora coloca no quadro as etiquetas desordenadas, com as palavras escritas corretamente;</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">praia</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">alfarroba</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">doces de amêndoa</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">figos</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">laranjas</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">batata doce</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">amêndoa</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">flor de sal</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">praia</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">salinas</div> </div> <p>3.2.6. Os alunos verificam e confrontam com o que escreveram;</p> <p>3.2.7. Em pares, os alunos vão ao mapa e colocam a etiqueta adequada ao produto.</p>	<p>Etiquetas com o texto ordenado</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------

	<p><b>4. Registo do que aprendi</b></p> <p>4.1. A professora regista no quadro uma lista para ser completada, em diálogo, com os alunos.</p> <p>O QUE FIQUEI A SABER SOBRE O ALGARVE</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Localização</td> <td>Sul de Portugal</td> </tr> <tr> <td>Produtos</td> <td>Laranjas</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td>Uma lenda</td> <td>A Lenda das Amendoeiras</td> </tr> </table> <p>4.2. A professora distribui a lista semipreenchida para os alunos copiarem o que está em falta a partir da projeção do quadro e colarem no caderno.</p>	Localização	Sul de Portugal	Produtos	Laranjas													Uma lenda	A Lenda das Amendoeiras	<p>Ficha de registo</p>
Localização	Sul de Portugal																			
Produtos	Laranjas																			
Uma lenda	A Lenda das Amendoeiras																			



	<p>- Lê esquema-síntese</p> <p>- Manifesta, de forma expressiva, sentimentos e ações</p>	<p>Nota: Ao longo da compreensão do texto, os alunos leem os parágrafos e situam as informações para dar resposta ao que é pedido.</p> <p>2.3. A professora distribui o esquema semipreenchido;</p> <p>2.4. Os alunos completam os espaços em branco e colam no caderno.</p> <p><b>AULA 2:</b></p> <p>2.5. Leitura global do esquema-síntese.</p> <p>2.6. Preparação para a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em grande grupo, os alunos sublinham os diálogos;</li> <li>- Os alunos experimentam ler de acordo com a expressividade sugerida no texto</li> </ul> <p>2.7. Dramatização de excertos da lenda (com diálogo), em grupos de quatro, com recurso a palavras, gestos e sons:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação à turma;</li> <li>- Gravação pela professora;</li> <li>- Audição em grande grupo.</li> </ul>	<p>Fotocópias do esquema</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------



## Apêndice B – UD: “Era uma vez uma ÁRVORE ENORME...”

### Era uma vez uma ÁRVORE ENORME ...

Professora Estagiária: Diana Ribeiro	Professores Cooperantes:	Professoras Supervisoras:
Ano/Turma: 4.º A e 6º F Março 2020		
1.º CEB (Português e Educação Artística) + 2.º CEB (Português)		
<b>Português</b>		
<u>Oralidade</u>		
- <b>Interação oral</b>		
- Emitir opiniões		
- <b>Exposição oral</b>		
- Justificar escolhas		
- Expor oralmente com entoação e dicção adequadas		
- Produzir textos oralmente		
- <b>Apreciação crítica</b>		
- <b>Escuta ativa: retenção de informação</b>		
- Detetar informação incorreta		
<u>Leitura</u>		
- <b>Leitura</b>		
- Pesquisar informação em diferentes suportes		
- <b>Compreensão do texto</b>		
- <b>Intertextualidade</b>		

- Estabelecer relações entre textos
<u>Escrita</u>
- <b>Escrita lúdica</b>
- Selecionar um postal para uma imagem
- Registrar excertos selecionados
<b>Educação Artística</b>
- <b>EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO</b>
- Construir um postal
- Utilizar a técnica de colagem
<b>Recursos</b>
A árvore; Notícia; Imagem; Documentário “Nome das Coisas”; Poemas declamados por Sophia; Fotografia de Sophia; Capas de duas edições diferentes; Imagem <i>árvore-biblioteca</i> ; cartões Imagens de capas; livros de Sophia; Revistas; Folhetos

Ano: 4º A | Duração: 2x90 minutos | Data: 3 e 4 de março de 2020  
 Professora Estagiária: Diana Ribeiro | Professores Cooperantes: \_\_\_\_\_  
 Professoras Supervisoras: \_\_\_\_\_

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	ATIVIDADES	MATERIAIS E RECURSOS
<p><b>Oralidade</b></p> <p>- Diálogo</p> <p>- Escuta ativa</p>	<p>1. Apresentação da autora</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeção da fotografia de Sophia;</li> <li>- A professora questiona os alunos, a partir das seguintes questões:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem é Sophia?</li> <li>- Já leram Sophia?</li> <li>- O que conhecem dela?</li> </ul> </li> <li>- Audição de alguns poemas de Sophia e declamados pela própria;</li> </ul> <p>2. Audição de um excerto do documentário sobre Sophia;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta ativa com caça ao intruso:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos ouvem o excerto selecionado pela professora;</li> <li>- A professora explica a tarefa e o seu objetivo aos alunos;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotografia de Sophia</li> <li>- Poemas</li> <li>- Excerto documentário "Nome das Coisas"</li> </ul>

<p><b>Leitura</b></p> <p>Paratexto</p> <p>Identificar título e editora</p> <p>- Compreensão de texto</p> <p>- Esquema-síntese de compreensão</p> <p>- Sentido global</p> <p>- Identificar problema central; situar acontecimentos; propor resoluções</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos ouvem novamente o excerto do documentário;</li> <li>- A professora distribui três tiras a cada aluno com uma frase escrita;</li> <li>- Os alunos sublinham a informação que está errada e escrevem a informação correta, segundo aquilo que ouviram e se lembram;</li> <li>- A professora coloca novamente o áudio para que os alunos possam confrontar o que ouviram com o que escreveram;</li> <li>- Correção oral, em grande grupo.</li> </ul> <p>3. Projeção da capa do livro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Duas edições da obra, uma mais antiga e outra mais recente;</li> <li>- A professora distribui pelos alunos as duas versões de livros;</li> <li>- Exploração oral da capa: identificação do título e da editora da obra, pelos alunos;</li> <li>- A professora lê o texto inicial presente na obra;</li> </ul> <p>4. A professora lê alguns excertos do conto <i>A árvore</i>, de Sophia acompanhada por imagens e com acompanhamento musical.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição de livros aos alunos.</li> </ul> <p>5. Compreensão do texto: diálogo com os alunos orientado pelos seguintes tópicos, que suportam o esquema de compreensão do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual era o problema?</li> <li>- O que aconteceu à árvore?</li> <li>- Como se resolveu?</li> </ul> <p>Nota: Ao longo da compreensão do texto, os alunos leem os parágrafos e situam as informações para dar resposta ao que é pedido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartões com frases</li> <li>- Capas</li> <li>- Obra</li> <li>- PowerPoint com imagens</li> </ul>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



<p><b>Oralidade</b></p> <p>- Diálogo</p> <p>- Escuta ativa</p>	<p><b>Aula 1 (Português 2.ºCEB):</b></p> <p><b>1. Apresentação da autora</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeção da fotografia de Sophia;</li> <li>- A professora questiona os alunos, a partir das seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem é Sophia?</li> <li>- Já leram Sophia?</li> <li>- O que conhecem dela?</li> </ul> </li> <li>- Audição de alguns poemas de Sophia e declamados pela própria;</li> </ul> <p><b>2. Audição de um excerto do documentário sobre Sophia;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta ativa com caça ao intruso;</li> <li>- Os alunos ouvem o excerto selecionado pela professora;</li> <li>- A professora explica a tarefa e o seu objetivo aos alunos;</li> <li>- Os alunos ouvem novamente o excerto do documentário;</li> <li>- A professora distribui três tiras a cada aluno com uma frase escrita;</li> </ul>	
----------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p><b>Leitura</b></p> <p>Paratexto</p> <p>Identificar título e editora</p> <p>- Compreensão de texto</p> <p>- Esquema-síntese de compreensão</p> <p>- Sentido global</p> <p>- Identificar problema central; situar acontecimentos; propor resoluções</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos sublinham a informação que está errada e escrevem a informação correta, segundo aquilo que ouviram e se lembram;</li> <li>- A professora coloca novamente o áudio para que os alunos possam confrontar o que ouviram com o que escreveram;</li> <li>- Correção oral, em grande grupo.</li> </ul> <p><b>3. Projeção da capa do livro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Duas edições da obra, uma mais antiga e outra mais recente;</li> <li>- A professora distribui pelos alunos as duas versões de livros;</li> <li>- Exploração oral da capa: identificação do título e da editora da obra, pelos alunos;</li> <li>- A professora lê o texto inicial presente na obra;</li> </ul> <p><b>4. Leitura da obra, pela professora, acompanhada de imagens.</b></p> <p><b>5. Compreensão do texto: diálogo com os alunos orientado pelos seguintes tópicos, que suportam o esquema de compreensão do texto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual era o problema?</li> <li>- O que aconteceu à árvore?</li> <li>- Como se resolveu?</li> <li>- Por que motivo abater a árvore não foi uma decisão fácil para este povo?</li> <li>- Em que se transformou a madeira do tronco?</li> </ul>	<p>Fotocópias do excerto do texto</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------

<p><b>Oralidade</b></p> <p>- Apresentar soluções rápidas</p> <p>- Expressar a sua opinião em mensagens resumidas</p> <p><b>Leitura</b></p> <p>- Compreensão de texto</p> <p>Leitura expressiva – jogos de leitura</p>	<p>- Qual foi o destino final da árvore?</p> <p>- A professora distribui o esquema preenchido e os alunos colam no caderno;</p> <p><b>Aula 2:</b></p> <p>1. Diálogo com os alunos: retoma da aula anterior</p> <p>1.1. Os alunos oferecem uma solução mágica aos japoneses para resolver o problema.</p> <p>1.2. Cada aluno apresenta, em poucas palavras, uma solução.</p> <p>2. Jogos de leitura – ler com diferentes intencionalidades, sentimentos e emoções</p> <p>- Preparação para a leitura:</p> <p>- Em grande grupo, sublinham os diálogos;</p> <p>- Em grande grupo, os alunos experimentam ler de acordo com o sentido do texto (ler a chorar; ler com saudade; ler com confiança; ler com convicção);</p> <p>- Leitura dos alunos</p> <p>- Em grupos de quatro, preparam a leitura e definem os papéis de cada elemento do grupo: habitantes, comerciantes, chefe da ilha e narrador;</p> <p>- Os alunos treinam a leitura de acordo com a expressividade sugerida pelo texto;</p> <p>- Apresentação à turma da sua leitura;</p> <p>- A professora grava a apresentação de cada grupo.</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

## Apêndice C – Planificação de HGP “À descoberta da escravatura...”

P.PORTO

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

À descoberta da escravatura...	
<p><b>História e Geografia de Portugal</b></p> <p><b>Domínio:</b> Portugal do século XIII ao século XVII</p> <p><b>Subdomínio:</b> Portugal nos séculos XV e XVI</p> <p><b>Sumário:</b> O comércio entre Portugal e África e a escravatura</p>	<p><b>Professora cooperante:</b></p> <p><b>Professora estagiária:</b> Diana Ribeiro</p> <p><b>Professora supervisora:</b> _____</p> <p><b>Tempo:</b> 90 minutos</p>
<p><b>Situação-problema:</b> Na atualidade, existe escravatura?</p> <p><b>Questões orientadoras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais foram os produtos comercializados entre Portugal e África?</li> <li>- O que é um escravo?</li> <li>- Em que condições os escravos eram transportados?</li> <li>- Na atualidade, ainda existe escravatura?</li> </ul>	

P.PORTO

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Conceitos	Experiências de aprendizagem Metodologias e recursos	Metas/Aprendizagens essenciais /Perfil do Aluno	Instrumentos de avaliação
<p>Comércio entre Portugal e o continente africano</p> <p>Escravatura</p>	<p>- Identificar os produtos utilizados nas trocas comerciais entre África e Portugal</p> <p>- Identificar o escravo como um dos produtos comercializados</p>	<p>Comércio</p> <p>Escravo</p> <p>Escravatura</p>	<p>(A turma estará organizada em U)</p> <p><u>Atividade de motivação:</u></p> <p>- A professora projeta uma peça de puzzle (que deixa ficar visível uma parte de uma imagem relacionada com a escravatura) e inicia um pequeno diálogo sobre a mesma (Anexo A);</p> <p>Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O que vocês veem neste bocadinho de imagem?</li> <li>✓ De quem serão estas mãos? Como é que elas estão?</li> <li>✓ Por que será que está acorrentado?</li> </ul> <p>(A professora revela as restantes peças do puzzle e continua o diálogo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ E esta imagem será que é atual ou tem muitos anos? Quantos?</li> <li>✓ Nós temos vindo a estudar os Descobrimentos nas últimas aulas, por que será que eu trago esta imagem? Que relação terá esta imagem com os Descobrimentos?</li> <li>✓ Na atualidade, existe escravatura?</li> </ul>	<p>- Salientar a introdução de novos produtos no continente africano e em Portugal em resultado da expansão.</p> <p>- Salientar os efeitos da intensificação do comércio de escravos operada a partir dos descobrimentos.</p>	<p>Grelha de observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser</li> <li>- Saber-ser</li> <li>- Narrativa</li> </ul>

	<p>- Definir escravo</p> <p>- Conhecer as condições de transporte dos escravos</p> <p>- Conhecer e compreender a existência de práticas de escravatura na atualidade.</p>	<p><u>Desenvolvimento de conteúdos:</u></p> <p><b><i>Estamos em África... que produtos levamos e trazemos?</i></b></p> <p>- A professora projeta a página do manual, onde se encontra dois documentos que serão trabalhados - um mapa relativo aos produtos trazidos de África pelos Portugueses e um documento escrito que menciona os produtos que os Portugueses levavam para trocar com os Africanos (Anexo B);</p> <p>- Os alunos, em pequeno grupo, preenchem uma tabela indicando os produtos envolvidos nessas trocas comerciais (Anexo C), partindo da análise desses dois documentos referidos anteriormente;</p> <p>- Realização da correção oral da tabela, em grande grupo, através da partilha das respostas dos alunos;</p> <p>- Após a verificação das respostas, a professora questiona os alunos acerca do valor dos produtos comercializados, através da questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Consideram que os produtos trocados entre os Portugueses e Africanos têm o mesmo valor? Dá um exemplo de dois produtos, em que um possua mais valor do que o outro;</li> <li>✓ Para quem era mais lucrativo este comércio? Porquê?</li> </ul>		
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como é que um ser humano pode ser considerado um produto? Já pensaram nisso? Não é nada agradável, pois não?</li> </ul> <p>Então, vamos descobrir mais sobre isto!</p> <p>- Visualização de um excerto de um vídeo (dos 2:06s aos 2:40s - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=v2-SAxldlcc">https://www.youtube.com/watch?v=v2-SAxldlcc</a>) onde se pode observar as condições do transporte de escravos. A professora coloca as seguintes questões, sendo feita essa exploração em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como se chamam os barcos que transportavam os escravos africanos?</li> <li>✓ Em que parte do navio eram transportados?</li> <li>✓ Em que condições eram transportados os escravos nos navios?</li> <li>✓ No vídeo é referido que muitos escravos morriam. Porquê?</li> <li>✓ Afinal, quem era um escravo?</li> </ul> <p>- Registo do conceito de escravo no quadro pela professora e posterior registo dos alunos no seu caderno; (Exemplo: É um indivíduo que não tem liberdade, sendo tratado como um produto/mercadoria).</p> <p>- A professora questiona os alunos, com a seguinte questão "Se fosses tu que estivesses nesta situação como te sentirias?". Partindo desta questão surge um diálogo em torno da mesma.</p>		
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

			<p>- A professora projeta um excerto da Declaração Universal dos Direitos do Homem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Será que esta questão dos direitos humanos se colocava neste período dos descobrimentos? Havia esta ideia de direitos humanos?</li> <li>✓ Açam que ainda existe escravatura atualmente?</li> </ul> <p>- A professora projeta um vídeo que noticia uma situação de tráfico humano na atualidade e os alunos escutam</p> <p><a href="https://expresso.pt/sociedade/2017-01-18-Trabalho-escravo-em-algumas-propriedades-agricolas-no-Alentejo#gs.8500dp">https://expresso.pt/sociedade/2017-01-18-Trabalho-escravo-em-algumas-propriedades-agricolas-no-Alentejo#gs.8500dp</a>;</p> <p>- Análise da informação contida no documento, recorrendo ao diálogo com os alunos, orientado pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em que locais vivem estas pessoas? As condições são boas ou más? Porquê?</li> <li>✓ Em que tipo de tarefas são envolvidas estas pessoas?</li> <li>✓ De que nacionalidades são oriundos estes imigrantes?</li> <li>✓ Por que motivo há trabalho escravo no Alentejo?</li> <li>✓ Que diferenças existem entre a escravatura do passado e a do presente?</li> </ul>		
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

			<p><u>Momento de consolidação:</u></p> <p>- Os alunos escrevem uma narrativa histórica com 3 ou 4 linhas, segundo tópicos de orientação, definidos pela professora (Anexo D).</p>		
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--



Anexo B – Página do manual “Era uma vez...”

A HISTÓRIA DO MUNDO EM 40 ESCAPOS DE

**A presença dos Portugueses no litoral africano**

... o povo português, que existia com povos muito diferentes durante a Expansão marítima. Ao contrário dos Europeus da América, África era habitada. A relação entre Africanos e Portugueses teve como motivo principal o comércio.

**O que é que os Portugueses contribuíam em África? Dica: 1**

**Palavra:** local onde se encontram mercadorias de vários países.

**Dica 1:** A utilização de feitorias em África (Diz João III quando escreve sobre os grandes resultados que esse, o seu pai e os seus naturais tinham no mar... ) tinha grande lucro e era uma feitoria (feitorias) onde se reuniam as mercadorias com muito lucro mercadorias para serem depois enviadas para o reino (Dica 1).

Carta de Almeida, Cronica de D. João III, Livro III, 1542 (adaptado)



**Será que os Portugueses conseguiram obter muito lucro com o comércio efectuado? Justifica. Dica: 2, 3 e 4**

**Dica 2:** Fortalezas e mercadorias trazidas de África pelos Portugueses.

**Dica 3:** Captura de escravos.

**Dica 4:** As mercadorias trazidas como Portugal e África eram (Diz João III sobre grande habilidade para adquirir riquezas... ) Mandou para a Casa de conto de lá de várias coisas (...), carvalhos, peças de cobre e de latão, (...) e outros muitos coisas, de lá trazendo-lhe a ele ouro, mercadorias valiosas, incensos, drogas de odoriferas (Dica 4).

Brasão de Armas, Livro III, 1542 (adaptado)

## Anexo C – Tabela de registo

<i>Produtos levados pelos Portugueses para África</i>	<i>Produtos trazidos pelos Portugueses de África</i>

## Anexo D – Ficha para os alunos escreverem a narrativa histórica

## ESCRAVATURA

Escreve um texto (de 3 ou 4 linhas) em que contes ao teu melhor amigo o que aprendeste hoje, na aula de História.

Para te ser mais fácil, guia-te pelos seguintes tópicos:

- Os produtos que são levados de África para Portugal e de Portugal para África;
- O que é, para ti, um escravo;
- A escravatura ainda acontece hoje em dia ou só existiu no passado?

---

---

---

---



Bom trabalho ☺

## Apêndice D – Planificação de Estudo do Meio: “Na era dos Descobrimentos”

ESTUDO DO MEIO					
<b>Domínio:</b> Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições <b>Subdomínio:</b> O passado do meio local – a expansão portuguesa			<b>Professora cooperante:</b> <b>Professora estagiária:</b> Diana Ribeiro <b>Professora supervisora:</b>		
<b>Sumário:</b> A expansão portuguesa – a conquista de Ceuta e a dobragem do Cabo das Tormentas			<b>Tempo:</b> 90 minutos		
<b>Situação-problema:</b> E o mundo nunca mais foi o mesmo!					
<b>Questões orientadoras:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual foi a primeira conquista realizada pelos Portugueses? Como se concretizou?</li> <li>- Qual são os nomes dos cabos ultrapassados pelos Portugueses? Em que continente se situam?</li> <li>- Quem foi o navegador que passou o Cabo Bojador e o Cabo das Tormentas?</li> <li>- Que descobertas foram realizadas ao longo da costa africana?</li> <li>- Qual foi a importância da passagem do Cabo da Boa Esperança?</li> </ul>					
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Conceitos	Experiências de aprendizagem Metodologias e recursos	Metas/AE/PA	Instrumentos de avaliação
			(A turma encontra-se dividida em 6 grupos de 4 alunos cada)		

Expansão portuguesa: A conquista de Ceuta	Identificar os motivos da conquista de Ceuta	Ceuta	<b>Momento inicial:</b> - No quadro, encontra-se escrita a seguinte frase: “E o mundo nunca mais foi o mesmo!” - Apresentação, por parte da professora, do kit de navegador que inclui a maioria dos documentos utilizados ao longo da aula dedicadas aos descobrimentos portugueses (Anexo A).	Conhecer personagens e história nacional com relevância para o meio local	Grelha de observação direta: - Saber - Saber-ser (Anexo F)
A dobragem do Cabo das Tormentas por Bartolomeu Dias	Localizar no espaço e no tempo as principais conquistas e descobertas portuguesas e os seus descobridores.  Referir a importância da passagem do Cabo Bojador e do Cabo das Tormentas.	Cabo Bojador  Cabo da Boa Esperança  Expansão marítima portuguesa	- Levantamento das ideias tácitas: a professora questiona os alunos sobre o possível tema das próximas aulas, partindo da decoração exterior do envelope e da questão que escreveu no quadro. - Distribuição de um kit de navegador por cada grupo.  <b>Desenvolvimento de conteúdos:</b> <b>A Aventura de Ceuta</b> - Cada grupo retira do seu kit de navegador uma tira colorida em cartolina que contém um excerto de um texto do livro “História de Portugal I” pertencente a uma coleção de adaptações de lendas e histórias de Portugal por Mário Neves (Anexo B). Este texto conta como se concretizou a conquista da cidade de Ceuta e o que os portugueses descobriram quando	Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado  <b>Sociedade</b>  - Conhecer personagens e aspetos da vida	

		<p>registar a resposta junto à questão. O vídeo é visualizado novamente para que todos confirmem as suas respostas.</p> <p>Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual é nome do cabo apresentado neste vídeo? Em que continente se situa?</li> <li>✓ O que se pensava, na altura, sobre o Cabo Bojador?</li> <li>✓ Existiu um homem que não achava que o Cabo Bojador fosse o fim do mundo. Qual era o seu nome e o que fez ele?</li> <li>✓ Em que ano se tentou passar mais uma vez a Cabo Bojador e que navegador o fez?</li> <li>✓ De que forma Gil Eanes conseguiu passar o Cabo Bojador e como é que ele provou que lá foi?</li> </ul> <p><i>A costa ocidental africana...</i></p> <p>- Apresentação, por parte da professora, de um mapa relativo à Expansão marítima portuguesa, onde se encontram todas as conquistas feitas ao longo da costa africana (Anexo C). O mapa será analisado em grande grupo, segundo algumas questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual é o continente que se destaca neste mapa?</li> </ul>	<p>Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade;</p> <p>- Transformar a informação em conhecimento</p>	
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>a alcançaram, contudo, a professora seleciona os pontos mais importantes a conter nesses excertos, existindo algumas supressões;</p> <p>- A professora pede a cada grupo para ler o excerto que se encontra no seu kit de navegador, em voz alta. Posteriormente, a professora dá um tempo para a turma descobrir a ordem correta dos excertos. A construção desta ordem é realizada no quadro, com a colagem das tiras em cartolina pela ordem que os alunos propuserem.</p> <p>- A professora lê os vários excertos na ordem pela qual foram colocados no quadro pelos alunos, tentando verificar, com os alunos, se a ordem está correta e se faz ou não sentido.</p> <p><i>O primeiro grande obstáculo!</i></p> <p>- Visionamento de um vídeo relativo à passagem do Cabo Bojador por Gil Eanes em 1434.</p> <p>- Cada grupo terá consigo uma questão, sobre o conteúdo do vídeo apresentado, para a qual terá de encontrar resposta, tendo, cada grupo, de</p>	<p>em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais.</p> <p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p><b>Perfil do Aluno: Informação e comunicação</b></p>	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A que se refere este mapa? Porque é que este continente se destaca?</li> <li>✓ Qual foi a primeira conquista da Expansão Marítima, que estivemos a estudar anteriormente? Onde se situa Ceuta no mapa?</li> <li>✓ Olhando para o mapa, qual foi o primeiro grande obstáculo que os Portugueses encontraram depois da conquista de Ceuta? Em que ano e quem conseguiu passar este cabo?</li> <li>✓ Depois da passagem pelo Cabo Bojador, seguiram-se várias descobertas ao longo da costa africana! Passaram-se meses ou anos entre cada descoberta? Porque será que demoravam tanto a chegar a cada sítio?</li> <li>✓ Todas estas conquistas aconteceram durante o mesmo reinado?</li> <li>✓ Quais foram as descobertas no tempo do Infante D. Henrique? Em que anos as descobertas durante este reinado terminaram?</li> <li>✓ A linha laranja corresponde a descobertas feitas em que reinado? Estas descobertas foram lideradas por quem?</li> <li>✓ A partir de 1474, as descobertas realizadas aconteceram em que reinado? Quais foram algumas dessas descobertas assinaladas neste mapa?</li> </ul>		
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como se chama o local mais a sul do continente Africano pelo qual os portugueses tiveram de passar? Porque terá o nome de Cabo da Boa Esperança? Será que teve sempre este nome?</li> <li>✓ Será que passar este Cabo foi fácil para os Portugueses? Porque era importante para os portugueses conseguirem passar este Cabo?</li> </ul> <p><b><i>Cabo das tormentas ou cabo das conquistas?</i></b></p> <p>- Audição da canção “<i>Vamos cantar! O Cabo das Tormentas</i>” da coleção Expresso, presente no site do Instituto Camões e projeção da sua letra (Anexo D).</p> <p>- Exploração, em grande grupo, das informações contidas na letra da canção, tendo em conta as seguintes questões orientadoras colocadas pela professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual era o nome do Cabo que os marinheiros tentavam passar?</li> <li>✓ Quais as adversidades encontraram quando tentavam passar este Cabo?</li> <li>✓ Quais eram os sentimentos dos marinheiros quando tentavam passar este Cabo?</li> <li>✓ Que nome davam os marinheiros ao Mar e aos perigos do Mar?</li> </ul>		
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em que reinado as expedições portuguesas conseguiram ultrapassar o Cabo das Tormentas?</li> <li>✓ Se fossem um marinheiro o que acham que iriam sentir quando fossem navegar pelo mar fora, sem saberem o que poderiam encontrar?</li> <li>✓ indicação por parte da professora do nome do navegador que conseguiu este feito: Bartolomeu Dias.</li> </ul> <p><b>Consolidação:</b></p> <p>- Distribuição do mapa analisado ao longo da aula, com algumas supressões (Anexo E). Os mapas encontram-se dentro do Kit de Navegador, embora exista um mapa para cada aluno do grupo, o exercício será realizado através da troca de ideias entre os elementos dos grupos. Os mapas serão colados nos cadernos diários.</p>		
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Anexo A – Envelope e imagens



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

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

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

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

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

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

#### Anexo C – As viagens marítimas portuguesas ao longo da costa africana



Anexo D – Letra da canção “Vamos Cantar! O Cabo das Tormentas”, da coleção Expresso (retirado do site Instituto Camões)

### Vamos Cantar! O Cabo das Tormentas

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

**Marinheiros**  
– Vamos, vamos, marinheiros!  
Não podemos descansar...  
Se o mar alto mete medo,  
Nós temos que aguentar!  
Que terror! Tempestade!  
O mundo vai acabar,  
E nós nesta caravela...  
Não queremos naufragar!

**Estimulando o mar**  
– Recolher todas as velas!  
Esticar cordas! Resistir!

**Marinheiros**  
– Pensar bem no nosso rei,  
Não podemos desistir!

**Refrão**

**Marinheiros**  
– Que mancha enorme é aquela?  
Parece mesmo um gigante...  
Deve ser o Adamastor,  
Que mostrogo arrepiante!

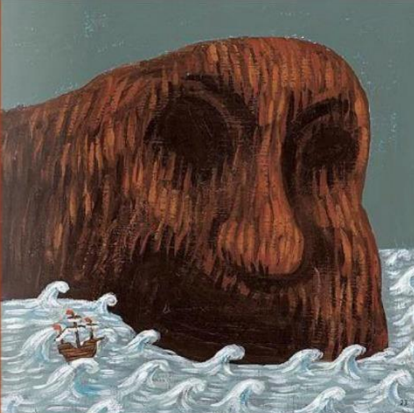
**Adamastor**  
– Onde é que julgam que vão?  
Este mar é o meu mundo!

**Marinheiros**  
– Vamos passar este cabo,  
Por El-Rei D. João III!

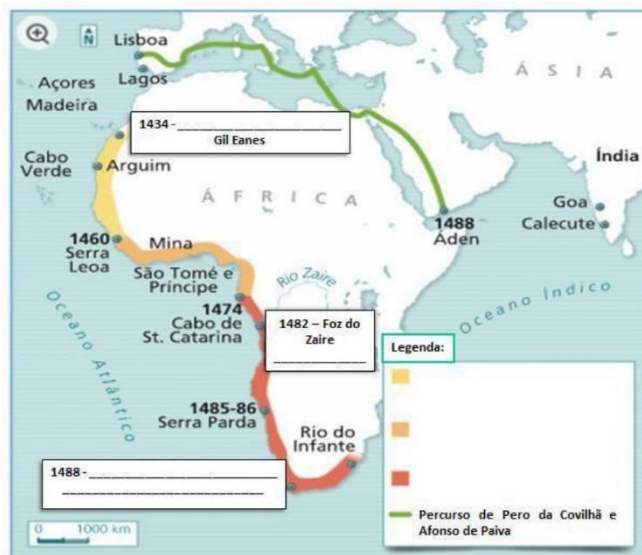
**Refrão**

**Marinheiros**  
– Parecem estar a acaluar  
Essas ondas violentas...  
E a verdade é que passámos  
Este Cabo das Tormentas!

**Refrão**



Anexo E – Mapa com lacunas



## Apêndice E – Planificação de HGP: “Na era dos Descobrimentos”

P.PORTO

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

História e Geografia de Portugal					
<b>Domínio:</b> Portugal do século XIII ao século XVII			<b>Professora cooperante:</b>		
<b>Subdomínio:</b> Portugal nos séculos XV e XVI			<b>Professora estagiária:</b> Diana Ribeiro		
<b>Sumário:</b> Motivações e condições para a expansão marítima portuguesa			<b>Professora supervisora:</b>		
			<b>Tempo:</b> 100 minutos		
<b>Situação-problema:</b> Portugueses: os pioneiros na expansão marítima! Por quê eles?					
<b>Questões orientadoras:</b>					
- Quais foram as motivações para o pioneirismo português na expansão?					
- Quais foram as condições geográficas, políticas, históricas, científicas e técnicas?					
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Conceitos	Experiências de aprendizagem Metodologias e recursos	Metas/Aprendizagens essenciais/Perfil do Aluno	Instrumentos de avaliação
			(A turma encontra-se dividida em 5 grupos de 4 alunos cada)	Metas curriculares:	

P.PORTO

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

Motivações e condições para o pioneirismo português na expansão marítima	- Identificar as motivações da sociedade portuguesa para a expansão marítima  - Identificar as condições para a expansão marítima portuguesa	Expansão marítima  Instrumentos de navegação: Bússola; Quadrante; Carta náutica; Astrolábio; Caravela; Nau	<b>Momento inicial:</b>  - No quadro, encontra-se escrita a seguinte questão: “Portugueses: os pioneiros na expansão marítima! Por quê eles?”. - Apresentação, por parte da professora, do kit de navegador que inclui a maioria dos documentos utilizados ao longo da aula dedicados aos descobrimentos portugueses (Anexo A). - Levantamento das ideias tácitas: a professora questiona os alunos sobre o possível tema das próximas aulas, partindo da decoração exterior do envelope e da frase que escreveu no quadro. - Distribuição de um kit de navegador por cada grupo.  <b>Desenvolvimento de conteúdos:</b>  <i>Queremos e podemos ir!</i>  - Leitura e análise em grande grupo do documento intitulado “Motivações da Sociedade Portuguesa”, de David Birmingham (Anexo B), presente em todos os kit’s de navegador, com o intuito de os alunos entenderem as motivações e interesses de cada grupo	- Referir os interesses socioeconómicos e religiosos dos vários grupos sociais portugueses na expansão  - Enumerar as condições geográficas, históricas, políticas, técnicas e científicas da prioridade portuguesa na expansão  Aprendizagens essenciais:  Identificar os principais navios e	Grelha de observação direta: - Saber - Saber-ser (Anexo F)  - Apresentação dos alunos.
--------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>- Cada grupo terá de recolher do seu kit de navegador um documento em papel que se encontrava enrolado, preso por um fio. Junto a este rolinho, e preso com o mesmo fio, encontram-se embarcações e instrumentos de navegação desenhados em cartão grosso, sendo que, cada kit de navegador tem um instrumento/embarcação diferente (Anexo C). Estes objetos, presos por fios, serão utilizados numa atividade posterior relativa, apenas, às condições científicas e técnicas que os portugueses possuíam para a expansão marítima;</p> <p>-Os alunos terão de desenrolar o documento, que corresponde a um pequeno esquema-síntese relativo às motivações e condições para a expansão portuguesa (Anexo D). O objetivo será, que em grupo, os alunos preencham a parte correspondente às motivações e interesses dos grupos sociais, de acordo com as informações recolhidas no diálogo anteriormente realizado.</p> <p>- Cada grupo, através do seu porta-voz, terá de partilhar com a restante turma, o que preencheu e que informações usaram.</p>	<p>documentais e a sua credibilidade;</p> <p>- Transformar a informação em conhecimento</p>	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>social na expansão portuguesa. Esta análise é orientada através de questões colocadas pela professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em que situação estiveram os portugueses durante dois milénios?</li> <li>✓ Qual era o interesse principal dos portugueses no descobrimento e conquistas de novas terras?</li> <li>✓ Quem foi o rei que aspirava (desejava) a expansão portuguesa?</li> <li>✓ Consideram que o povo, nesta altura, vivia em boas condições? Qual seria, então, o principal interesse do povo na conquista de novas terras?</li> <li>✓ Qual era o continente que os portugueses desejam conquistar em primeiro lugar?</li> <li>✓ Segundo o documento, o que é que este continente poderia oferecer?</li> <li>✓ De acordo com o documento qual era o “isco” que atraía a nobreza?</li> <li>✓ Se a burguesia se dedicava ao comércio e negócios, qual seria o grande interesse deste grupo social, na conquista de novas terras?</li> </ul>	<p>instrumentos náuticos utilizados pelos portugueses na expansão marítima;</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J).</p> <p>Perfil do Aluno:</p> <p>Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes</p>	
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>- Relativamente às condições geográficas e políticas, a professora coloca no quadro uma imagem do mapa de Portugal e outra do mestre de Avis, Rei D. João I. Cada imagem encontra-se acompanhada de uma questão (Anexo E):</p> <p>- Mapa de Portugal: Observem bem a localização de Portugal no Mundo. Será uma localização positiva para a Expansão Marítima? Porquê?</p> <p>- Pintura de D. João I (Mestre de Avis): Este Rei, tal como estudamos noutras aulas, deu início a uma nova dinastia, à de Avis. Achar que a situação política de Portugal na altura era positiva (estável) ou negativa (instável)? Porquê?</p> <p>- A cada grupo é dado um tempo para discussão de ideias e para o preenchimento das partes em falta, do esquema síntese, relativas às condições geográficas e políticas.</p> <p><b>Consolidação:</b></p> <p>- Cada grupo apresenta, rapidamente, o seu esquema e todos conferem as suas respostas;</p>	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

## Anexo A – Envelope e imagens



## Anexo B – Documento escrito “Motivações da Sociedade Portuguesa”

**Motivações da sociedade portuguesa**

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

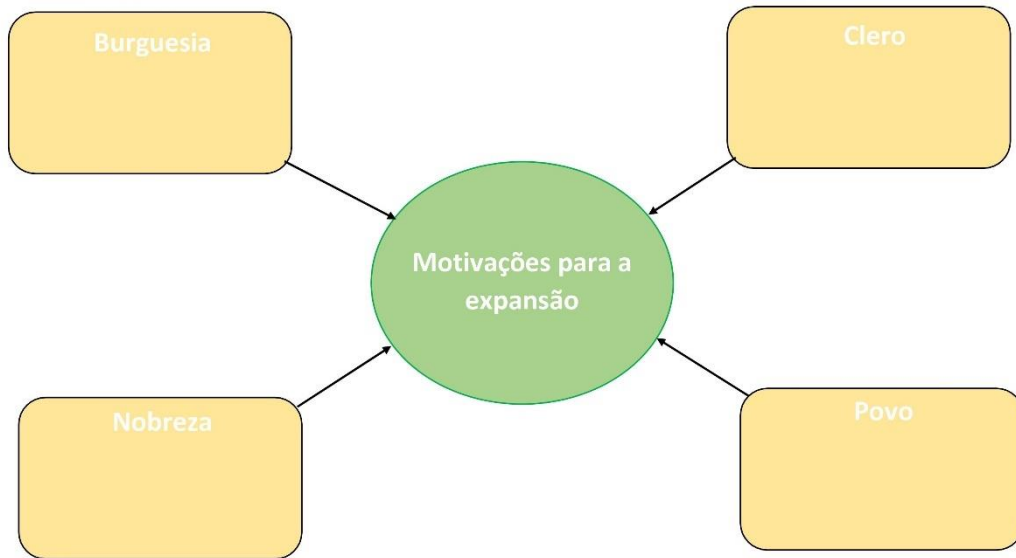
(...) A dinastia de Avis aspirava a atravessar o estreito de Gibraltar e conquistar o continente africano (...). O isico eram terras que atraíam tanto a nobreza do Norte de Portugal como os cavaleiros das ordens militares do sul. (...) O Norte de África, outrora celeiro de Roma, parecia oferecer grandes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

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

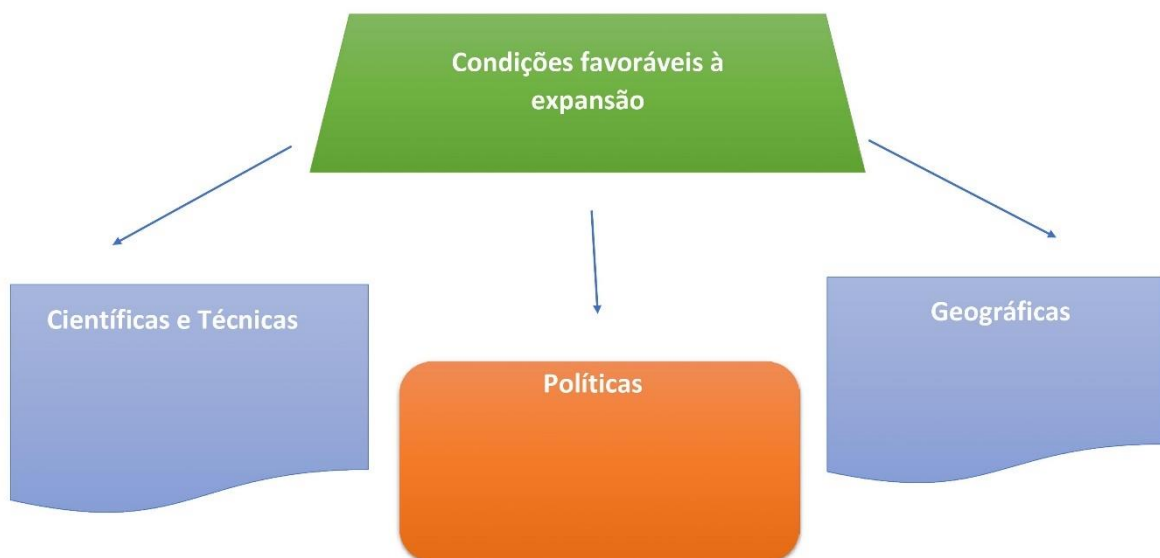
## Anexo C – Imagens dos instrumentos



Anexo D – Esquema “Motivações para a expansão”



Anexo D – Esquema “Condições favoráveis à expansão”



Anexo E – Mapa de Portugal e imagem de D. João I



## Apêndice F – UD: “À procura de mundos...”

P.PORTO

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO



## À procura de mundos...

P.PORTO

ESCOLA  
SUPERIOR

### À procura de mundos...

Professora Estagiária: Diana Ribeiro

Professoras Cooperantes:

Professoras Supervisoras:

1.º e 2.ºCEB

#### HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

##### ATIVIDADES:

- PORTUGAL DO SÉCULO XIII AO SÉCULO XVII
  - ✓ Visionamento de um vídeo sobre a descoberta do caminho marítimo para a Índia;
  - ✓ Exploração e preenchimento de um texto lacunar;
  - ✓ Análise de um mapa sobre a viagem de Vasco da Gama;
  - ✓ Observação de imagens de especiarias;
  - ✓ Visionamento de um excerto sobre a nau;
  - ✓ Exploração da nau de Vila do Conde (visita virtual);
  - ✓ Apresentação das informações recolhidas, a partir da visita virtual.

**RECURSOS:** Fotografia de Vasco da Gama; Vídeo RTP Ensina “Descoberta do caminho marítimo para a Índia”; Mapa “Viagem de Vasco da Gama”; Texto lacunar; Imagens das especiarias da Índia; Excerto do vídeo “Caravelas e Naus um Choque Tecnológico no século XVI”; Visita virtual (site); questionário.

#### PORTUGUÊS


##### ATIVIDADES:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>LEITURA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exploração dos elementos paratextuais (título, autor, ilustrador e sinopse) da capa e da contracapa da obra “A menina que queria desenhar o mundo”;</li> <li>✓ Brainstorming: O que são doites?;</li> <li>✓ Leitura de um excerto da obra, acompanhada da projeção das ilustrações e texto; <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compreensão do texto: preenchimento de um esquema;</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• <b>ESCRITA:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Completamento de um texto “Como é que tu desenharias o mundo?”</li> </ul> </li> </ul>
<b>RECURSOS:</b>
<b>MATEMÁTICA</b>
<b>ATIVIDADES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• GEOMETRIA E MEDIDA – Localização e orientação no espaço <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificação de quarto de volta (à direita e à esquerda) e meia volta;</li> <li>✓ Realização de um itinerário, a partir de uma grelha quadriculada, cumprindo indicações fornecidas;</li> <li>✓ Criação de outros percursos possíveis.</li> </ul> </li> </ul>
<b>RECURSOS:</b> Imagens; grelhas quadriculadas; avatar;
<b>ESTUDO DO MEIO</b>
<b>ATIVIDADES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL – Os astros <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Visionamento de um vídeo sobre as fases da lua;</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preenchimento de um cartaz, no qual os alunos identificam as imagens das diferentes fases da lua e as etiquetas com os seus nomes.</li> </ul>
<b>RECURSOS:</b> Ilustração Excerto do vídeo “Paxi e as fases da Lua”; Etiquetas com os nomes das fases da lua; Imagens das fases da lua; cartaz.
<b>EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – ARTES VISUAIS</b>
<b>ATIVIDADES:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Representação do seu mundo a partir de diversos materiais presentes na sala de aula e de uma imagem;</li> <li>✓ Construção de um cartaz “Vou desenhar o meu mundo”</li> </ul> </li> </ul>
<b>RECURSOS:</b> Cartaz com imagem do planeta Terra; jornal; cartolinas; papel crepe; papel celofane; tintas; esferovite; plasticina; algodão; régua.

### Aula 1


<b>Domínio:</b> Portugal do século XIII ao século XVII <b>Subdomínio:</b> Portugal nos séculos XV e XVI <b>Sumário:</b> Viagem de Vasco da Gama: descoberta do caminho marítimo para a Índia
<b>Situação-problema:</b> Qual foi a importância da viagem de Vasco da Gama?
<b>Questões orientadoras:</b>

<p>Quem é o impulsionador desta viagem?</p> <p>Quando partiu e chegou a armada comandada por Vasco da Gama?</p> <p>Que continentes ficaram ligados pela Rota do Cabo?</p> <p>Qual foi a importância desta viagem?</p>					
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Conceitos	Experiências de aprendizagem Metodologias e recursos	Metas/AE/PA	Instrumentos de avaliação
A viagem de Vasco da Gama: descoberta do caminho marítimo para a Índia	<p>Reconhecer o impulsionador da viagem</p> <p>Identificar o ponto de partida e de chegada da viagem, bem como as datas</p> <p>Conhecer a rota seguida</p>	<p>Viagens transatlânticas</p> <p>Embarcação</p> <p>Rota</p> <p>Caminho marítimo</p> <p>Especiarias</p> <p>Escorbuto</p>	<p><b>Momento inicial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora apresenta o assunto da aula e coloca a questão-problema.</li> <li>- Levantamento das ideias tácitas a partir da questão-problema.</li> <li>- De seguida, projeta uma imagem de Vasco da Gama, que se apresenta a seguir:</li> </ul> 	<p>Metas curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar a importância da viagem de Vasco da Gama de 1498</li> </ul> <p>Aprendizagens essenciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas,</li> </ul>	<p>Grelha de observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber</li> <li>- Saber-ser</li> </ul>

pela armada de Vasco da Gama	<p>Conhecer as especiarias características da Índia</p> <p>Identificar a nau como a embarcação utilizada na viagem</p> <p>Explicar a importância da viagem de Vasco da Gama de 1498</p>	<p>- Em grande grupo, a professora questiona os alunos, de acordo com as seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quem está representado na imagem? O que descobriu?</li> </ul> <p>- A professora partilha uma curiosidade com os alunos acerca do “sonho antigo” que representava a descoberta do caminho marítimo para a Índia.</p> <p><b>Desenvolvimento de conteúdos:</b></p> <p><i>Pelo caminho marítimo...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visionamento de um vídeo <i>Descoberta do caminho marítimo para a Índia</i></li> <li>- retirado da <i>RTP ensina</i> (<a href="https://ensina.rtp.pt/artigo/expedicao-india/">https://ensina.rtp.pt/artigo/expedicao-india/</a>)</li> <li>- Análise do vídeo, orientado pelas seguintes informações orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Datas</li> <li>• Lugares</li> <li>• Nomes de embarcações</li> </ul> </li> <li>- Nova audição do vídeo referido acima. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos completam, oralmente, o texto lacunar, em grande grupo, que está projetado no quadro.</li> </ul> </li> </ul>	<p>nomeadamente a de Vasco da Gama.</p> <p>Perfil do Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade:</li> <li>- Transformar a informação em conhecimento</li> </ul> <p>Áreas de competência do Perfil do Aluno:</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p>	
------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p><b>Texto lacunar:</b></p> <p>Em _____ partiu de Lisboa uma _____ com 150 homens. No seu comando estava _____. A frota era constituída pelas embarcações _____ e Bérrio. No ano seguinte, em _____, chegaram a Calecute: estava descoberto o _____ para a Índia.</p> <p>- A professora distribui o texto preenchido pelos alunos para colarem no caderno diário.</p> <p><b>Viajando pela rota!</b></p> <p>- A professora projeta um mapa e distribui o mesmo pelos alunos, em papel.</p> <p>- Diálogo com os alunos, a partir das seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual é o título/legenda deste mapa?</li> <li>✓ Qual foi o local de partida e o local de chegada da viagem de Vasco da Gama?</li> <li>✓ Como foi a viagem de Vasco da Gama?</li> <li>✓ E a sua duração?</li> <li>✓ Que continentes passaram a estar ligados por uma rota marítima?</li> <li>✓ Quais os oceanos que foram navegados na sua viagem por Vasco da Gama?</li> <li>✓ Qual foi a primeira paragem que os Portugueses fizeram depois de iniciar a viagem? E a última antes de chegar ao destino?</li> </ul>	
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--


		<p>- Alguns alunos, indicados pela professora, situam no mapa as informações pedidas.</p> <p>Mapa 1 - A viagem de Vasco da Gama</p>  <p>- Registo do conceito de rota do cabo no quadro pela professora e posterior registo dos alunos no seu caderno;</p> <p>- A professora projeta imagens de algumas especiarias transportadas pelos portugueses da Índia (canela, gengibre, cravo da Índia, pimenta e noz-moscada) e mostra esses mesmos produtos, em frasquinhos, tal como temos em casa. Os alunos visualizam as imagens e cheiram os produtos que a professora leva para a sala de aula.</p>	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

					
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------	--	--

			<p><b>Caravela ou nau?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora projeta duas imagens – uma da caravela e outra da nau – e questiona os alunos quanto à embarcação utilizada pelos portugueses na viagem à Índia.</li> <li>- Os alunos partilham a sua opinião à turma e identificam diferenças entre as duas embarcações a partir das duas imagens projetadas.</li> <li>- Visionamento de um excerto do documentário “Caravelas e naus – um choque tecnológico no século XVI” e diálogo com os alunos acerca do vídeo;</li> </ul> <p><b>Entra a bordo e descobre!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora propõe aos alunos a realização de uma visita virtual à nau quinhentista de Vila do Conde para conhecer os espaços que compõem a nau (<a href="http://porto.360portugal.com/Concelho/VilaConde/NauQuinhentista/">http://porto.360portugal.com/Concelho/VilaConde/NauQuinhentista/</a>).</li> <li>- Cada grupo, visita o interior desta nau – castelo de proa e de popa, convés coberto, porão e camarotes e regista no caderno os nomes dos espaços que encontrou.</li> <li>- Através do diálogo, em grande grupo, partilham o que observaram.</li> </ul> <p><b>Sistematização:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora escreve no quadro “O que fiquei a saber?”.</li> <li>- A professora coloca algumas questões aos alunos e regista no quadro as respostas dadas. Essas respostas serão registadas em forma de rota.</li> <li>- Os alunos registam no caderno diário.</li> </ul>		
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

			<p>- A questão-problema levantada no início da aula é retomada e, oralmente, os alunos respondem.</p> <p>- A professora entrega um questionário de autoavaliação que contempla algumas questões de escolha múltipla.</p>		
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

AULA 2

Dominios Conteúdos Aprendizagens	Experiências de aprendizagem	Tempo
<p><b>Bloco3 – À descoberta do ambiente natural</b></p> <p>2. Os astros</p> <p>Observar e representar os aspetos da Lua nas diversas fases</p> <p><b>NATUREZA</b></p> <p>Identificar as fases da lua</p>	<p><i>Em torno da lua!</i></p> <p>- A professora apresenta uma ilustração do livro que irá ser abordado na aula de Português e questiona os alunos:</p>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que destacam nesta imagem?</li> <li>• Observem os traços brancos: o que vos faz lembrar? O que conhecem sobre a lua?</li> </ul>	5'

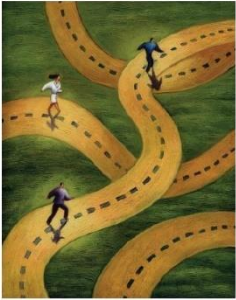

<p>Representar as fases da lua</p> <p>Áreas de competência do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória:</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Indagador/Investigador (C, D, F, H, I)</p>	<p>- A professora explica o momento que se segue: visualização de um vídeo que aborda conceitos sobre a lua.</p> <p>- Visionamento de um excerto do vídeo <a href="https://www.youtube.com/watch?v=i7Zq545gMOo">https://www.youtube.com/watch?v=i7Zq545gMOo</a> (até aos 3 minutos).</p> <p>- Diálogo com os alunos acerca do vídeo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descobriram algo novo sobre a lua?</li> <li>• Como surgem as fases da lua? Quantas fases tem a lua?</li> </ul> <p>- Novo visionamento do vídeo com o intuito de relembrar a origem e os nomes das fases da lua.</p> <p>- Em grande grupo, completa-se um cartaz com etiquetas previamente preparadas pela professora contendo as informações do vídeo, orientado por algumas questões:</p> <p>Título do cartaz: À volta da lua...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são os dois elementos presentes no cartaz?</li> <li>• Qual é a ligação entre estes elementos e a lua? (A lua brilha, porque reflete a luz que vem do Sol – colocar etiqueta; A lua orbita à volta da Terra)</li> <li>• Quais são as fases da lua? (À medida que os alunos respondem, coloca-se a imagem e a etiqueta correspondente)</li> <li>• Quanto tempo demora a volta completa da lua à Terra? (29 dias)</li> <li>• Como se chama o movimento que a lua faz em torno da Terra? (Movimento de translação – colocar etiqueta)</li> </ul>	<p>10'</p> <p>15'</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------

	<div data-bbox="632 315 1018 539" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="451 591 1230 640">- Após a construção do cartaz, em grande grupo, os alunos copiam para o seu caderno a informação do cartaz, num registo semelhante a este:</p> <div data-bbox="608 669 1034 943" data-label="Image"> </div>	10'
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

	<p data-bbox="451 1171 759 1189"><i>Uma história sobre um desenho do mundo</i></p> <p data-bbox="451 1261 1230 1585"> - A professora lê uma passagem da obra <i>A menina que queria desenhar o mundo</i>.  - A professora questiona os alunos: Que palavra desconhecida ouviram nesta passagem? O que são doites?  - A professora lê um excerto da parte inicial da obra, acompanhada da projeção das ilustrações e do texto.  - Compreensão do texto: diálogo com os alunos orientado por questões orientadoras (à medida que os alunos vão respondendo, a professora vai mostrando a ilustração que estará escondida, completando-a com tópicos-chave) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem é que está no centro da história? (a menina – ir mostrando a ilustração)</li> <li>• O que queria? (queria desenhar o mundo)</li> <li>• O que é que ela fez? (fez um risco que se transformou num traço – ir mostrando a ilustração)</li> <li>• O risco tinha dúvidas, como é que ela o ajudou? (desenhou asas – mostrar o que faltava da ilustração)</li> <li>• Porque é que desenhou umas asas? (liberdade de pensamento-mais imaginação)</li> </ul> - A professora apresenta e identifica os constituintes presentes na capa e na contracapa através de um cartaz; </p>	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<div style="text-align: center;"> </div> <p>Sinopse ←</p> <p>Título ←</p> <p style="text-align: center;">A autora</p> <p>- Atividade de escrita: “Como é que tu desenhas (representarias) o mundo?”</p> <p>Preparação para a escrita:</p> <p>→ Levantamento de hipóteses: com um tijolo, com as nuvens, com as estrelas, com palitos...</p> <p>→ A professora seleciona uma das hipóteses e exemplifica o que pretende com a atividade</p> <p>“Quero desenhar o mundo Para isso, utilizo umas asas Para dar asas à minha imaginação”</p> <p>Os alunos devem seguir o exemplo e escrever outras possibilidades</p> <p>“Quero desenhar o mundo Para isso, utilizo _____”</p>	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>ARTES VISUAIS</p> <p>EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO</p> <p>- Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.</p> <p>- Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.</p> <p>Áreas de competência do Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória:</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p>	<p>Para _____</p> <p>→ Partilha das variadas hipóteses construídas pelos alunos.</p> <p><b>Vou representar o meu mundo...</b> (A turma encontra-se organizada em 4 grupos)</p> <p>- Diálogo professor-aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como podemos transportar o nosso mundo imaginário para a sala de aula?</li> <li>• Se pudesses pegar num material para representar o teu mundo, qual é que selecionavas?</li> </ul> <p>- A professora dá o exemplo de como representaria o seu mundo</p> <p>- Diálogo com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E vocês, como é que representariam o vosso mundo?</li> </ul> <p>- Apresentação da tarefa: representar o seu mundo a partir dos diferentes materiais disponíveis (jornal, cartolinas, papel crepe, papel celofane, tintas, esferovite, plasticina, entre outros).</p> <p>- A professora coloca no quadro um painel com a imagem do globo dividida em 4 partes.</p> <p>- A professora distribui umas dessas partes a cada grupo.</p> <p>- Cada grupo deve representar o seu mundo recorrendo aos materiais anteriormente referidos.</p> <p>- Terminada a tarefa, cada grupo coloca o seu mundo no painel e explica o que representa.</p>	<p>5'</p> <p>20'</p> <p>5'</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------

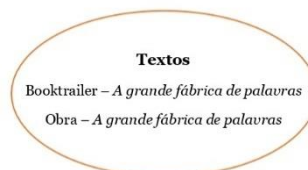
<p><b>GEOMETRIA E MEDIDA</b></p> <p><b>Localização e orientação no espaço</b></p> <p>Resolução de problemas</p> <p>- Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social.</p> <p>Raciocínio matemático</p> <p>- Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem.</p> <p>Comunicação matemática</p> <p>- Desenvolver persistência, autonomia e</p>	<p><b>Da Terra à Lua</b></p> <p>- Apresentação de duas imagens.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>Diálogo com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que estão a fazer as pessoas?</li> <li>• No vosso dia-a-dia também percorrem vários caminhos?</li> <li>• E no espaço? Será que também podemos percorrer caminhos?</li> <li>• Como?</li> <li>• E se criássemos um caminho para chegar da terra à lua?</li> </ul> <p><b>Tenho a cabeça no mundo da lua</b></p>	<p>5'</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

<p>à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade</p>	<p><b>-Apresentação da tarefa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora mostra um itinerário em que o ponto de partida é o planeta Terra e o ponto de chegada é a lua. Os alunos, para conseguirem chegar à lua, terão de seguir as indicações dadas pelo astronauta Tomás.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- À medida que se ouvem as indicações, a professora chama um aluno e pede que este exemplifique as orientações dadas (um quarto de volta para a direita, um quarto de volta para a esquerda, meia volta).</li> </ul> </li> <li>• Síntese da tarefa:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora, em diálogo com os alunos, realiza uma síntese:</li> <li>- os alunos indicam o n.º de quartos de volta e o n.º de meias voltas.</li> </ul> </li> <li>• A professora entrega uma grelha quadriculada e os alunos, em pares, terão de criar 3 percursos (da Terra à Lua):             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1.º percurso: apenas com 1 quarto de volta;</li> <li>- 2.º percurso: apenas com 2 quartos de volta;</li> <li>- 3.º percurso: apenas com 3 quartos de volta.</li> </ul> </li> <li>• Os alunos apresentam à turma os percursos criados.</li> </ul>	<p>20'</p> <p>15'</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------


## Apêndice G – UD: “Fabricar, comprar e calcular”

Unidade Didática – 1.º Ciclo do Ensino Básico		
Fabricar, comprar e calcular		
Professora Estagiária: Diana Ribeiro	Professor Cooperante:	Professoras Supervisoras:
Turma: 4ºA	Nº de alunos: 22 alunos	Data: 26 de março

Português
<b>Oralidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Inferência</li> <li>Descrição</li> <li>Interpretação do texto</li> </ul> <b>Leitura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação de informação</li> <li>Compreensão do texto</li> </ul> <b>Escrita</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Registo e organização da informação</li> </ul>
Matemática
<b>Números e operações (NO4)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adição</li> <li>Subtração</li> <li>Multiplificação</li> </ul>



Área/Domínios/ Blocos	Competências	Percurso de aprendizagem	Materiais e Recursos
<b>Português</b>  <u>Oralidade</u> -Inferência  - Interpretação do texto  <u>Leitura</u> - Identificação de informação	-Identificar o título da obra - Fazer inferências  Explicitar o sentido global do texto  - Ordenar os acontecimentos do texto	<b>1. A fábrica de palavras existe?</b> - Exploração do título. - Diálogo com os alunos: será que existe mesmo uma fábrica de palavras?  <b>2. Vamos conhecer um país diferente</b> - Visualização do Booktrailer “A grande fábrica de palavras”; - Exploração do vídeo. - Distribuição de imagens retiradas do vídeo; - Ordenação dos acontecimentos do vídeo com recurso às imagens. - Correspondência do texto com as imagens – a professora lê as frases e os alunos devem colar na ilustração mais indicada. - Cada grupo, coloca no quadro a sua imagem de acordo com a sequência visualizada.	- Livro “A grande fábrica de palavras”  - Booktrailer “A grande fábrica de palavras”;  - Imagens retiradas do vídeo; - Texto retirado do vídeo;

<p>- Compreensão do texto</p> <p><b>Matemática (NO4)</b></p> <p>Adição Subtração Multiplicação</p>	<p>- Formular perguntas para responder a respostas sobre o texto</p>	<p><b>3. A grande fábrica de palavras</b></p> <p>- Leitura da obra por parte da professora com uma melodia de fundo e com o acompanhamento das ilustrações</p> <p>- Exploração da obra através do jogo resposta – pergunta. A professora lê a resposta e os alunos devem tentar formular a pergunta correspondente à resposta.</p> <p><b>6. Quanto pago?</b></p> <p>- Seleção de algumas palavras com imagens que representam coisas e objetos que se podem comprar;</p> <p>- Projeção dessas imagens;</p> 	<p>- Folha com respostas;</p> <p>- Imagens</p> <p>- Cartões com a tarefa</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

	<p>- Resolver as tarefas</p> <p>- Proceder às operações adequadas</p> <p>- Registrar e organizar a informação na tabela</p>	<p>- A cada grupo irá ser atribuído uma tarefa de cálculo.</p> <p>- A professora distribui, a cada grupo, um cartão com imagens, um cartão com a tarefa e uma tabela de registo e organização de dados, semelhante ao exemplo seguinte:</p> <p><b>Registo e organização das informações</b></p> <table border="1" data-bbox="644 1496 1077 1646"> <tr> <td>Produto mais caro</td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td>Produto mais barato</td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td>Quantidade</td> <td>Preço unitário</td> <td>Total</td> </tr> <tr> <td>5 flores</td> <td>0,70€</td> <td>3,50€</td> </tr> <tr> <td>2 cubos de gelo</td> <td>0,30€</td> <td>0,60€</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Total de dinheiro gasto</td> <td>4,10€</td> </tr> </table> <p>Grupo 1 - tarefa:</p> <p>- Qual é o produto mais barato? E o mais caro?</p>	Produto mais caro			Produto mais barato			Quantidade	Preço unitário	Total	5 flores	0,70€	3,50€	2 cubos de gelo	0,30€	0,60€	Total de dinheiro gasto		4,10€	
Produto mais caro																					
Produto mais barato																					
Quantidade	Preço unitário	Total																			
5 flores	0,70€	3,50€																			
2 cubos de gelo	0,30€	0,60€																			
Total de dinheiro gasto		4,10€																			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- De quanto dinheiro precisarias para comprar 3 gelados?</li> <li>- Quanto gastarias para comprar 2 flores?</li> <li>- No total, quanto gastarias?</li> </ul> <p>Grupo 2 – tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é o produto mais barato? E o mais caro?</li> <li>- Quanto gastarias para oferecer 6 cadernos?</li> <li>- De quanto precisarias para comprar 3 cubos de gelo?</li> <li>- No total, quanto gastarias?</li> </ul> <p>Grupo 3 – tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é o produto mais barato? E o mais caro?</li> <li>- Tens 5€ para gastar. O comprarias?</li> <li>- Para cada produto que compres, indica: <ul style="list-style-type: none"> <li>- o preço por unidade</li> <li>- a quantidade de cada produto</li> <li>- quanto gastaste em cada produto</li> <li>- quanto gastaste na totalidade</li> </ul> </li> </ul> <p>Grupo 4 – tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é o produto mais barato? E o mais caro?</li> <li>- Tens 5€ para comprar:</li> </ul>	
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

- Pensamento e raciocínio matemático		<ul style="list-style-type: none"> <li>- um caderno</li> <li>- dois cubos de gelo</li> <li>- uma flor</li> <li>- um gelado</li> <li>- Quanto gastaste?</li> <li>- Quanto sobrou de troco?</li> </ul> <p>- Projeção e distribuição de uma tabela com o preço dos objetos representados nas imagens;</p>	- Tabela de preços								
		<p style="text-align: center;">Tabela de preços</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Produtos</th> <th>Preço</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Gelado</td> <td>1,20€</td> </tr> <tr> <td>Cubo de gelo</td> <td>0,30€</td> </tr> <tr> <td>Flor</td> <td>0,70€</td> </tr> <tr> <td>Caderno</td> <td>1,80€</td> </tr> </tbody> </table> <p>- Cada grupo apresenta o seu trabalho e discute-o com a turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da sua tabela anteriormente apresentada: <ul style="list-style-type: none"> <li>- como resolveu a tarefa</li> <li>- explicação dos cálculos e operações realizadas.</li> </ul> </li> <li>- diálogo sobre as estratégias utilizadas.</li> </ul>	Produtos	Preço	Gelado	1,20€	Cubo de gelo	0,30€	Flor	0,70€	Caderno
Produtos	Preço										
Gelado	1,20€										
Cubo de gelo	0,30€										
Flor	0,70€										
Caderno	1,80€										

## Apêndice H – UD: “Sombras, para que vos quero?”

**P.PORTO**

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

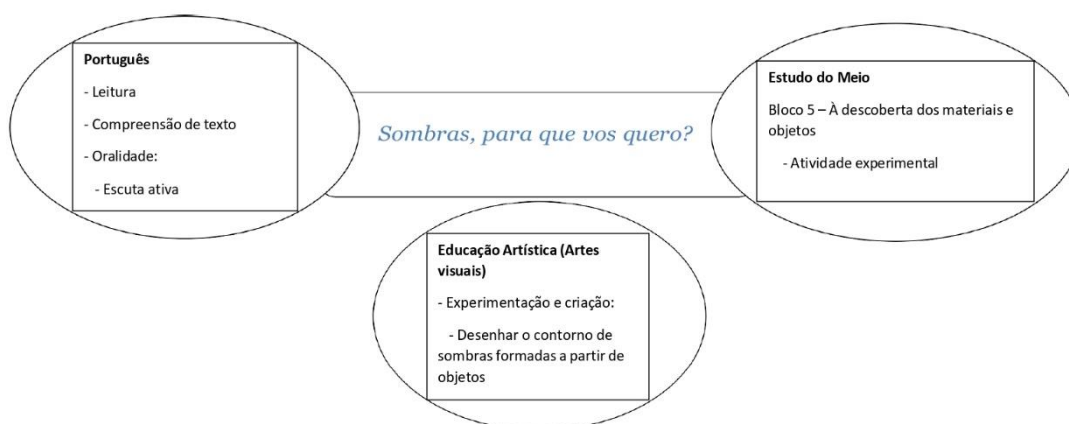
*SD - Sombras, para que vos quero?*

Escola: EB1 de Ramalde | Turma: 4.ªA | Data: 19 de abril

Áreas de conteúdo: Português, Estudo do Meio e Educação artística: Artes visuais

Professora Estagiária: Diana Ribeiro | Professores Cooperantes:

Professoras supervisoras:



**P.PORTO**

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES	MATERIAIS E RECURSOS
<p><b>Leitura</b> Texto poético Leitura em voz alta</p> <p><b>Leitura/ Compreensão</b> Compreensão do texto poético</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica os elementos chave do texto</li> <li>- Identifica o sentido global do texto</li> </ul>	<p>(A professora organiza a turma em 6 grupos)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura expressiva, pela professora, do poema "A sombra", da obra <i>Poemas da Mentira e da Verdade</i>, de Luísa Ducla Soares.</li> <li>2. Distribuição de fotocópias do texto pelos alunos.</li> <li>3. Compreensão do texto (Apresentação de um esquema, num cartaz, previamente preenchido pela professora, com questões orientadoras). O esquema encontra-se tapado com folhas de papel.               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Em diálogo, a professora questiona os alunos em função do esquema afixado no quadro.</li> <li>3.2. Os alunos respondem oralmente de acordo com as questões orientadoras, justificando as respostas, através da leitura de versos.</li> <li>3.3. À medida que respondem, a professora vai destapando o esquema.</li> <li>3.4. Perante a análise do cartaz, os alunos descobrem o sujeito poético e a sua relação com a sombra (sublinhando as oposições – fala/calça; corre/estende-se; salta e pula/presa; branco/preta);</li> </ol> </li> </ol>	<p>Poema "A sombra"</p> <p>Fotocópias do poema "A sombra"</p> <p>Cartaz com esquema de compreensão</p>

<p><b>Oralidade</b> - Expressão de opinião, de conceitos e ideias</p>	<p>- Relaciona conceitos, ideias e conteúdos abordados anteriormente</p> <p>- Explícita a sua opinião</p> <p>- Ilustra sentidos, conceitos e ideias</p> <p>- Relaciona o texto lido anteriormente</p>	<p>3.5. Em simultâneo com a exploração anterior, os alunos identificam os sentimentos do sujeito poético associados à sombra e experimentam ler alguns versos de acordo com o mesmo;</p> <p>4. Intertextualidade entre o poema e a visualização de um vídeo.</p> <p>4.1. Visualização de um excerto do Peter Pan .</p> <p>4.2. Diálogo com os alunos, orientado pelas seguintes questões</p> <p>- Quais as diferenças que encontram entre as duas sombras?</p> <p>- Por que razão esta sombra é diferente da do poema?</p> <p>- Será que a nossa sombra é assim tão verdadeira?</p> <p>5. Apresentação da autora Luísa Ducla Soares (Exercício de escuta ativa)</p> <p>4.1. Os alunos escutam a leitura, por parte da professora, de um excerto da biografia de Luísa Ducla Soares.</p> <p>4.2. Indicação, pela professora, das informações a identificar (dois locais e uma quantidade)</p> <p>4.3. Os alunos ouvem, novamente, a leitura do texto.</p> <p>4.4. A professora distribui o texto lacunar, enquanto relembra as orientações fornecidas para a escuta.</p> <p>4.5. Preenchimento, pelos alunos, do texto com lacunas.</p> <p>4.6. Nova leitura pela professora, mas com parágrafos para confrontar o que foi lido com as respostas dos alunos.</p> <p>6. Apresentação da obra <i>Poemas da Mentira e da Verdade</i></p> <p>6.1. A professora mostra o livro aos alunos.</p>	<p>Video do Peter Pan</p> <p>Biografia da escritora Luísa Ducla Soares</p> <p>Texto lacunar</p>
---------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>Leitura/ Compreensão</b> Paratexto (Título e ilustração)</p> <p><b>Leitura</b> - Leitura com diferentes intenções e expressiva</p>	<p>ouvido com o registo</p> <p>- Lê expressivamente após preparação da mesma.</p>	<p>6.2. Diálogo com os alunos, para relacionarem as informações presentes na capa e na contracapa:</p> <p>- "O que eu fico a saber do livro observando a capa e o título?";</p> <p>- "O que significa "Poemas da Mentira e da Verdade?"</p> <p>6.3. A professora lê da mesma obra um poema da <i>Mentira</i> ("Tudo ao contrário") e um poema da <i>Verdade</i> ("O jardineiro");</p> <p>6.4. Os alunos identificam os poemas lidos pela professora como poemas da <i>Mentira</i> ou da <i>Verdade</i>;</p> <p>6.5. A professora questiona os alunos relativamente ao poema "A sombra";</p> <p>6.6. Os alunos justificam a sua escolha.</p> <p>7. Leitura</p> <p>7.1. Preparação para a leitura:</p> <p>7.1.1. Em grande grupo, os alunos são desafiados a experimentar ler determinados versos indicados pela professora com diferentes intenções, de acordo com o sentimento que o verso transmite;</p> <p>7.1.2. Entrega de cartões com a indicação da estrofe e a respetiva forma de ler atribuída ao grupo (ler como se estivessem pensativos; ler como se estivessem aborrecidos; ler como se estivessem nervosos; ler como se estivessem zangados; ler como se estivessem contentes);</p> <p>7.1.3. Os alunos preparam a leitura, em pequeno grupo.</p> <p>7.2. Cada grupo lê a sua estrofe, de acordo com a intenção anteriormente atribuída.</p>	<p>Obra <i>Poemas da Mentira e da Verdade</i></p> <p>Poema "Tudo ao contrário"</p> <p>Poema "O jardineiro"</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos</b></p> <p>- Realização de experiências - atividade experimental</p>	<p>- Identifica fontes luminosas</p> <p>- Realiza experiências</p> <p>- Observa a passagem da luz através de objetos transparentes e transcluídos</p> <p>- Observa a intersecção da luz pelos objetos opacos — sombras</p>	<p>7.2.1. A professora grava a leitura;</p> <p>7.2.2. Audição da gravação, em grande grupo, e diálogo breve acerca do que ouviram (identificar possíveis melhorias e se a intenção manifestada estava de acordo com o cartão atribuído);</p> <p>8. Entrega do esquema de compreensão semipreenchido a cada aluno para completarem a informação relativamente ao poema trabalhado.</p> <p>8.1. Após o preenchimento, os alunos colam o esquema no caderno da escola</p> <p>9. Diálogo com os alunos sobre a necessidade de recorrer à experimentação para validação ou não das ideias;</p> <p>9.1. Orientação dos alunos recorrendo ao poema anteriormente trabalhado, questionando-os sobre o que é necessário para aparecerem as sombras (luz e objeto/corpo);</p> <p>10. Explicação da atividade que se vai realizar e em grande grupo, os alunos analisam a carta de planificação distribuída e interpretam o que é pedido em cada caixa;</p> <p>11. <b>Atividades experimentais</b> (Serão realizadas duas experiências em pequeno grupo)</p> <p>- 11.1. A professora coloca a primeira questão-problema: <b>Será que o tipo de material de que é feito o objeto influencia a sua sombra?</b></p> <p>11.2. Os alunos, em pequeno grupo, realizam a experiência, de acordo com as orientações presentes na carta de planificação;</p> <p>11.3. Em grande grupo, partilham os resultados que obtiveram;</p>	<p>6 Cartões</p> <p>Cartas de planificação semipreenchidas</p> <p>Plástico</p> <p>Papel celofane</p> <p>Papel</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>Artes visuais</b></p> <p><b>EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO</b></p> <p>Exploração de diferentes técnicas e materiais</p> <p>Desenvolver o sentido estético</p>	<p>Desenha a sombra do objeto construído</p> <p>Utiliza corretamente o lápis grafite no contorno e preenchimento da sombra obtida</p>	<p>11.4. Os alunos preenchem a última caixa da carta de planificação (conclusão)</p> <p>11.5. A professora coloca a primeira questão-problema: <b>O que acontece à sombra se variar a distância da fonte luminosa ao objeto?</b></p> <p>11.6. Os alunos, em pequeno grupo, realizam a experiência, de acordo com as orientações presentes na carta de planificação;</p> <p>11.7. Em grande grupo, partilham os resultados que obtiveram;</p> <p>11.8. Os alunos preenchem a última caixa da carta de planificação (conclusão)</p> <p><b>Experimentação e criação – À volta das sombras...</b></p> <p>12. A professora explora, em grande grupo, as diferentes sombras que se podem obter, conforme a variação da posição da lanterna.</p> <p>Exemplos de questões orientadoras:</p> <p>- Se colocar aqui a garrafa, para onde vai a sombra? Porquê?</p> <p>- E se colocar do outro lado será que acontece o mesmo?</p> <p>- Para aumentar o tamanho da sombra, como faço?</p> <p>12.1 A atividade a desenvolver pelos alunos consiste em desenhar o contorno de uma sombra formada a partir de figuras construídas com diferentes objetos (sólidos geométricos e bonecos);</p>	<p>Rolos</p> <p>Lanterna</p> <p>Cartolina</p> <p>- lanternas</p> <p>- garrafas</p> <p>- objetos diversos</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>12.2. A professora entrega uma folha de papel cavalinho A4 a cada aluno e distribui os materiais referidos anteriormente;</p> <p>12.3 A pares os alunos constroem a sua figura, fazendo incidir nela a lanterna;</p> <p>12.4. Desenham a sombra da figura no papel cavalinho, com lápis de grafite;</p> <p>12.5. Atribuem um título ao trabalho e apresentam-no à turma.</p>	<p>- folhas de papel cavalinho A4</p> <p>- lápis de grafite</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

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

**Dos rabiscos a lápis à caneta (quase)  
permanente**

Diana João da Cunha Ribeiro

