

**M**

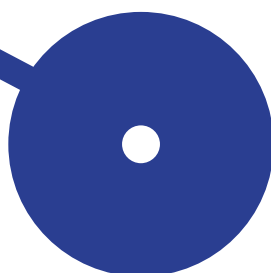
**MESTRADO**

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

# **Quem fui? Quem sou? Quem serei?: o caminho de autodescoberta de uma professora em formação**

Ana Filipa Ferreira Jesus

**07/2024**



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Filipa Ferreira Jesus

**Quem fui? Quem sou? Quem serei?: o caminho de autodescoberta de  
uma professora em formação**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Cristina Maria Ferreira da Costa Ribeiro Maia

Porto, julho de 2024

“Porque Dele, e por Ele, e para Ele são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém!”

Romanos 11:36

## AGRADECIMENTOS

“Não tenhas medo, porque estou contigo; não te aflijas, porque sou o teu Deus. Eu torno-te forte, ajudo-te, protejo-te com a minha mão direita vitoriosa.” (Isaías 41:10).

Primeiramente, agradeço a Deus porque até aqui Ele me ajudou. Sem Ele eu não conseguiria ter chegado até aqui. Acredito que foi e é Deus que me capacita. Tenho completa noção que se fosse por mim e pela minha capacidade, eu não conseguiria. Agradeço a Deus pelo conhecimento, pela força, pela alegria e pela paz que me deu ao longo deste percurso.

Aos meus pais, agradeço por todo o apoio que me deram nos momentos bons e nos menos bons. Agradeço por todos os bens materiais, todo o investimento, as fotocópias, as boleias e muitas outras coisas. Mas acima de tudo, estou grata pelo amor, pelo carinho, pela proteção, pelas palavras sábias e por todo o encorajamento que me deram sempre. Não há palavras para descrever a importância que tiveram e têm na minha vida.

À minha irmã Sara, agradeço pelo apoio e pela ajuda que me deu em vários trabalhos da faculdade. Agradeço pela fonte de energia e de alegria que foi e que é, que me fez rir, muitas vezes, especialmente nos momentos que mais precisei! Por todos os abraços, amor e carinho, sou muito grata!

Também agradeço a todos os meus amigos e irmãos na fé por todo o acompanhamento e por todo o apoio que sempre me deram. Por todas as nossas saídas, momentos de descontração e pelos risos que passamos juntos. Sem dúvida, que este percurso se tornou mais fácil e mais engraçado devido à sua presença nele.

À minha querida amiga desta díade, Alexandra Barros, não há palavras de agradecimento que reflitam ou que retribuam todo o apoio que me deu. Sou grata pela amizade, pela paciência e pela ajuda ao longo deste percurso. Agradeço a Deus por termos vivido esta experiência juntas, desde o primeiro dia até ao último.

Às minhas amigas da faculdade, a Elsa, a Mafalda e a Catarina pela amizade e por todos os momentos de alegria que passamos juntas, fazendo este percurso mais prazeroso! Também

deixo uma palavra de agradecimento a todos os meus colegas de turma que enriqueceram esta experiência que vivi.

Agradeço às Escolas Cooperantes e às respetivas professoras cooperantes, Rute Pires, Carla Almeida e Elisabete Fonseca por me acolherem e me integrarem tão bem. Às professoras, em especial, agradeço por todos os ensinamentos, pelo acompanhamento, pela orientação, por todo o cuidado e preocupação que sempre tiveram por mim e pela minha colega. As professoras marcaram de forma bastante positiva a minha formação inicial, tornando-se um exemplo a seguir para mim. Foram incansáveis comigo e por isso, não tenho mais palavras para agradecer a não ser "muito obrigada!".

Uma palavra de agradecimento à professora Cristina Maia por ter aceitado fazer parte deste relatório comigo. Agradeço a sua disponibilidade, a sua orientação, os seus ensinamentos, a sua supervisão, a sua paciência, a sua sensibilidade e o seu profissionalismo.

Por último, deixo um agradecimento especial à minha avó que acompanhou, de perto, maior parte deste percurso. Nunca será esquecida. Obrigada, avó!

## RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio relata as experiências e atividades desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada nos 1.º e 2.º CEB da professora em formação. Esta experiência teve como objetivo aplicar teorias pedagógicas em contextos reais, desenvolvendo competências pedagógico-didáticas. Destaca-se, assim, a importância de reconhecer competências essenciais num professor do século XXI, uma vez que se vive num mundo em constante mudança e, por isso, é necessário que o professor esteja em constante aprendizagem para conseguir adaptar a sua prática educativa às necessidades dos alunos. Portanto, é enfatizada a importância da diversificação das metodologias de ensino, de recursos didáticos e de atividades práticas que incentivem a participação ativa dos alunos.

O Relatório também aborda a relevância da abordagem à história local como metodologia para melhor ensinar a história nacional, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. A análise dos resultados obtidos, incluindo a triangulação de dados entre questionários, observações diretas e narrativas reflexivas dos alunos, demonstra o impacto positivo do ensino da história local na formação e consolidação do sentimento de identidade e de comunidade. De uma forma geral, este Relatório oferece uma visão crítica e reflexiva das práticas pedagógicas da mestranda ao longo da sua formação inicial, sublinhando a relevância da formação contínua no processo educativo como um elemento crucial para o sucesso do ensino no século XXI.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Reflexão; Metodologias ativas; Identidade; História local.

## **ABSTRACT**

This internship report describes the experiences and activities developed during the supervised teaching practice in the 1st and 2nd cycles of basic education by the trainee teacher. This experience aimed to apply pedagogical theories in real contexts, developing pedagogical-didactic skills. Thus, it highlights the importance of recognizing essential competencies in a 21st-century teacher, as we live in a constantly changing world. Therefore, it is necessary for the teacher to be in continuous learning to adapt their educational practice to the students' needs. Consequently, the importance of diversifying teaching methodologies, didactic resources, and practical activities that encourage active student participation is emphasized.

The report also addresses the relevance of local history as a tool for teaching national history content and other areas of knowledge, promoting contextualized and meaningful learning. The analysis of the results obtained, including the triangulation of data between questionnaires, direct observations, and students' reflective narratives, demonstrates the positive impact of teaching local history on the formation and consolidation of a sense of identity and community. Overall, this report offers a critical and reflective view of the master's student's pedagogical practices throughout her initial training, emphasizing the importance of continuous training in the educational process as a crucial element for the success of teaching in the 21st century.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Reflection; Active Methodologies; Identity; Local History.

## **LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

AE – Agrupamento de escolas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AS – Articulação de Saberes

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CT – Natureza e Tecnologia

CTS – Ciências, Tecnologia e Sociedade

EM – Estudo do Meio

ESE – Escola Superior de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

MAIA – Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

PAP – Plano de Acompanhamento Pedagógico

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PBX – Private Branch Exchange

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PI – Projeto de Investigação

PNEP – Programa Nacional de Ensino Português

PNL – Plano Nacional de Leitura

PT – Português

RE – Relatório de Estágio

S – Sociedade

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Calendário da PES .....	18
Tabela 2 – Estrutura e organização das regências no 2.º CEB.....	69
Tabela 3 – Níveis da Taxonomia SOLO segundo Biggs e Collis (1982) .....	102
Tabela 4 – Níveis de conhecimento histórico substantivo de Carretero, Castorina e Levinas (2013) .....	111
Tabela 5 – Grelha de observação nº1.....	112
Tabela 6 – Grelha de observação nº 2.....	113
Tabela 7 – Características comuns das narrativas históricas dos alunos segundo Carretero, Castorina e Levinas (2013).....	119

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Aspetos valorizados e não valorizados relacionados com Matosinhos.....	103
Figura 2 – Aspetos da cultura conhecidos e desconhecidos pelos alunos .....	105
Figura 3 – Razões que distinguem Matosinhos de outras cidades.....	106
Figura 4 – Classificações dos alunos.....	107
Figura 5 – Atividade do manual de EM , da página 55.....	109

# ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO.....	14
2.	ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL .....	16
2.1.	ENQUADRAMENTO CURRICULAR.....	16
2.2.	ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL: SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI .....	19
2.2.1	O PROFESSOR COMO ARTICULADOR.....	19
2.2.2	O PROFESSOR COMO EDUCADOR DE VALORES.....	21
2.2.3	O PROFESSOR COMO GESTOR DE EMOÇÕES.....	22
2.2.4	O PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO.....	25
2.2.5	O PROFESSOR COMO UM CONSTANTE APRENDIZ.....	27
3.	CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DA PES.....	30
3.1.	CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO.....	30
3.2.	CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO.....	31
3.3.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CEB.....	34
3.3.1	A ESCOLA DO 1.º CEB.....	34
3.3.2	A TURMA DO 1.º CEB.....	38
3.4.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 2.º CEB.....	42
3.4.1	A ESCOLA DO 2.º CEB.....	42
3.4.2	A TURMA DO 2.º CEB.....	44
4.	REFLEXÃO DA PES.....	48
4.1.	PES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	48
4.1.1	PORTUGUÊS.....	51
4.1.2	ESTUDO DO MEIO.....	57
4.1.3	ARTICULAÇÃO DE SABERES.....	63
4.2.	PES NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	69
4.2.1	PORTUGUÊS.....	71
4.2.2	HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	79
4.3.	PROJETOS ESCOLARES.....	85
5.	CONSTRUINDO IDENTIDADES LOCAIS: UM ESTUDO DE CASO .....	87
5.1.	MOTIVAÇÃO, PERTINÊNCIA, QUESTÃO-PROBLEMA E OBJETIVOS.....	87

5.2	A RELEVÂNCIA DA HISTÓRIA LOCAL.....	88
5.3	METODOLOGIA.....	100
5.4	RESULTADOS.....	102
5.5	CONCLUSÕES DO ESTUDO.....	125
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129

# 1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, mais concretamente, da Unidade Curricular (UC), Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Este RE visa apresentar a exploração, a análise e a reflexão da mestranda sobre a sua prática educativa, ao longo do seu percurso da PES. Portanto, este RE pretende apresentar o percurso cheio de desafios, dificuldades e conquistas da professora em formação através de um ponto de vista crítico e reflexivo. A reflexão é essencial e está presente em todo o RE, porque também esteve presente no dia-a-dia da professora em formação ao longo da PES, uma vez que foi através do processo reflexivo que a mestranda conseguiu compreender como a relação teoria-prática se complementam, contribuindo assim, para o desenvolvimento da sua competência profissional (Alarcão, 1996).

O RE tem como título “Quem fui? Quem sou? Quem serei?: o caminho de autodescoberta de uma professora em formação”, uma vez que, representa um percurso cheio de desafios e aprendizagens que a professora em formação viveu ao longo da PES e que marcaram a construção do seu perfil profissional. Este apresenta-se organizado em quatro capítulos: Enquadramento Curricular e Profissional, Caracterização dos Contextos da PES, Reflexão da PES, Construindo Identidades Locais, e, por fim, as Considerações Finais.

No primeiro capítulo, é apresentado uma fundamentação teórica acerca de aspetos centrais da formação e prática docente como por exemplo, pressupostos teóricos e legais refletidos em documentos normativos-curriculares no subcapítulo do enquadramento curricular. O subcapítulo do enquadramento profissional, proporciona uma visão abrangente das múltiplas facetas do papel do professor que a mestranda considera que são fundamentais, tais como: “Professor como Articulador”, “Professor como Educador de valores”, “Professor como Gestor de emoções”, “Professor como Profissional-Reflexivo” e “Professor como Constante aprendiz”. Aqui reconhece-se a complexidade e a importância do papel do professor na formação integral dos alunos e na construção de uma sociedade que prioriza os valores éticos e morais.

O segundo capítulo apresenta e caracteriza os contextos educativos onde a professora em formação desenvolveu a sua PES. Iniciando com a caracterização do município e do agrupamento escolar, concluindo com a caracterização das escolas e das turmas de ambos os ciclos que a mestranda teve a oportunidade de acompanhar. Este capítulo revela-se fundamental para a compreensão do seguinte capítulo, uma vez que ao fornecer a caracterização do contexto, facilita e contribui para uma compreensão mais profunda das experiências, reflexões e práticas educativas que a professora em formação realizou. Sabe-se que cada contexto educativo tem as suas próprias características como projetos educativos, estruturas e organizações, recursos, entre outros, que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Logo, é importante conhecer o contexto para poder adaptar as estratégias de ensino às características do mesmo.

De seguida, o terceiro capítulo, apresenta uma análise crítico-reflexiva acerca do percurso da professora em formação durante a PES. Por isso, na reflexão do 1.º CEB, a professora em formação, reflete acerca do seu percurso e acerca das regências realizadas no âmbito do Português, do Estudo do Meio e de Articulação de saberes. Já na reflexão do 2.º CEB, a mestranda faz o mesmo, embora reflita acerca das regências no âmbito do Português e de História e Geografia de Portugal. Procurou-se, portanto, refletir acerca da intervenção educativa da mestranda apresentando uma fundamentação das suas opções e práticas pedagógicas e, conseqüentemente, também são apresentadas dificuldades, desafios e aprendizagens adquiridas pelo trabalho desenvolvido fora e dentro de sala de aula.

O quarto capítulo diz respeito à dimensão investigativa do RE. A professora em formação apresenta o seu Projeto de Investigação (PI) "Construindo Identidades Locais" desenvolvido com a turma do 4.º ano de escolaridade. Este PI tenta responder à questão-problema "Qual é o impacto do ensino da história local, articulado com outras áreas do saber, na construção do sentimento de identidade e de comunidade no 4.º ano de escolaridade?", e, por isso, procurou dar a conhecer aos alunos o aspeto histórico-culturais da sua localidade.

Por último, nas Considerações finais, a mestranda faz um balanço final, refletindo acerca do trabalho desenvolvido.

## 2. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

### 2.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR

A formação inicial de professores está profundamente enraizada num conjunto de documentos normativos legais e curriculares. Estes normativos estabelecem as diretrizes fundamentais para a preparação, desenvolvimento profissional e prática pedagógica dos futuros docentes. Este subcapítulo examina os principais documentos normativos que orientam essa formação, destacando a sua relevância e implicações para a prática educativa.

O Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, estabelece o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Este decreto-lei define as condições de acesso à formação inicial de professores, os conteúdos programáticos obrigatórios e os requisitos para a realização de estágios pedagógicos. Também afirma que são necessários dois ciclos de estudo para garantir a formação inicial de professores. A licenciatura, que tem duração de três anos, divididos em seis semestres. E, o mestrado, que tem duração de dois anos, ou seja, quatro semestres. Este último, só pode ser obtido depois da finalização da formação anterior. Neste caso, o presente mestrado, habilita para a docência no 1.º CEB e para o ensino de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB.

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores, incluindo os princípios, os objetivos e as modalidades de formação. Este Decreto-Lei destaca a importância do desenvolvimento profissional contínuo para a atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. A formação contínua é vista como um direito e um dever dos professores, sendo essencial para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para além destes decretos-lei aqui mencionados, também existem outros documentos normativos fundamentais que orientam a formação inicial de professores, tais como: o documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória de 2017 (PASEO) e o documento das Aprendizagens Essenciais de 2018 (AE). O primeiro, é um referencial essencial

que estabelece as competências, conhecimentos e valores que os alunos devem adquirir ao longo da escolaridade obrigatória. Este perfil orienta a prática educativa e a formação inicial de professores, definindo um conjunto de competências-chave que incluem áreas como o saber científico, técnico e tecnológico, bem como competências pessoais, sociais e culturais. O documento promove uma abordagem educativa centrada no desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios da vida pessoal, social e profissional no século XXI. As Aprendizagens Essenciais, neste caso, do 1.º ciclo e de Português e HGP do 2.º ciclo, publicadas pelo Ministério da Educação, são documentos que especificam os conhecimentos e competências fundamentais que os alunos devem adquirir em cada disciplina e ciclo de ensino. Estes documentos definem os objetivos de ensino e os resultados esperados, orientando a prática pedagógica e a avaliação dos alunos.

Uma componente essencial da formação inicial de professores e como está explícito no Decreto-Lei n.º 79/2014 é o estágio profissional. Este tem como objetivo proporcionar aos futuros docentes uma experiência prática de ensino, integrando a teoria e a prática pedagógica. Assim, é expectável que os professores em formação desenvolvam competências pedagógicas e didáticas, desenvolvam a capacidade de planificação, execução e avaliação de atividades de ensino e aprendizagem e desenvolvam a capacidade de reflexão crítica e de inovação pedagógica. Este Decreto-Lei, enfatiza a importância do estágio profissional como uma etapa crucial no processo de formação de professores, pois facilita a preparação e integração dos futuros docentes na cultura e nas práticas educativas.

Neste sentido, a PES, é uma UC da componente de iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. O desenvolvimento deste momento da Prática Educativa Supervisionada revela ser um elemento fundamental na formação inicial dos professores, uma vez que se reconhece a sua utilidade e necessidade para a aquisição de conhecimentos e de experiências que integram a formação do professor. Aliás, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, alterada pela Lei nº 49/2005) determina que esta formação inicial deve proporcionar a todos os educadores e professores “a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” e que esta deveria ser integrada no plano de preparação científico-pedagógico e no plano da articulação teórico-prático,

como está referido no capítulo IV, no artigo 33.º (Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores), nomeadamente nas alíneas a) e d) respetivamente. Logo, confirma-se que a Prática Educativa faz parte da formação do futuro professor e do projeto pedagógico dos cursos superiores de formação de professores. Entende-se a importância da PES, por esta ser uma oportunidade valiosa para adquirir experiência, onde se conecta a teoria com a prática, permitindo, assim, uma transição da aprendizagem para a aplicação e uma transição do conhecimento teórico para a capacidade de ensinar. A PES é fundamental para construir, transformar e consolidar o perfil do futuro professor (Alfredo, Silva e Morgado, 2022). Além disto, segundo Assai, Broietti e Arruda (2018), Buriolla (1995) reforça a ideia de que o estágio é essencial e que deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem na formação do aluno, uma vez que permite uma reflexão sobre a prática profissional, estimula o olhar crítico sobre as relações existentes no campo institucional e, ainda, oferece a oportunidade de elaborar e construir novos saberes.

A PES deste mestrado, pretende contribuir para a criação de um perfil de professor versátil, capaz de atuar em dois níveis de ensino. Isto é alcançado através de uma formação que abrange todas as áreas do saber relacionadas ao ensino no 1.º CEB com uma particular ênfase na área das Ciências Sociais e Humanas, e ainda, assegura o cumprimento dos princípios de articulação e integração de conhecimentos alinhados com o Ensino Básico e que caracterizarão o percurso formativo dos futuros professores.

A PES, realizada em par pedagógico, foi desenvolvida em dois contextos educativos, nomeadamente o 1.º CEB no primeiro semestre e o 2.º CEB no segundo semestre, e esta decorreu conforme o seguinte calendário:

Tabela 1 – Calendário da PES

MÊS	SEMANAS				
OUT 23	2-6	9-13 O	16-20 OC	23-27 R	
NOV 23	30out-3 R	6-10 R	13-17 R	20-24 R	
DEZ 23	27nov-1 R	4-8 R	11-15 R	NATAL	
JAN 24	3 (quarta)-5	8-12 R	15-19 R	INTERRUPÇÃO LETIVA	
FEV 24	INTERRUPÇÃO LETIVA		19-23 O	26-1mar OC	
MAR 24	4-8 R	11-15 R	18-22 R	PÁSCOA	
ABR 24	PÁSCOA	8-12 R	15-19 R	22-26 R	
MAI 24	29abr-3 R	6-10 (R)	13-17 R	20-24 R	27-31 R

**O: Observação** 1 semana em cada semestre  
**OC: Observação/cooperação** 1 semana em cada semestre  
**R: Regências** 10 semanas em cada semestre

## **2.2 ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL: SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI**

Neste subcapítulo serão abordadas dimensões que devem fazer parte de um professor no século XXI e que a mestrandia ao longo da sua formação académica foi descobrindo e que considera que deve destacar: “Professor como articulador”, “Professor como educador de valores”, “Professor como gestor de emoções”, “Professor como profissional-reflexivo” e “Professor como um constante aprendiz”. Este capítulo proporciona uma visão abrangente das múltiplas facetas do papel do professor no século XXI, e reconhece a complexidade e a importância do papel do professor na formação integral dos alunos e na construção de uma sociedade educada e ética.

### **2.2.1 O PROFESSOR COMO ARTICULADOR**

Analisando a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, este documento refere que “no 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea a, do n.º 1 do art. 8.º da lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3070), e ainda, que “No 2.º ciclo, o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área” (alínea b, do n.º 1 do art. 8.º da lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3070). Esta lei atribui ao professor, tanto do 1.º CEB como no 2.º CEB a função de proporcionar um ensino globalizante, um ensino em que haja articulação de saberes.

As articulações curriculares vertical e horizontal abordam aspetos como: (vertical) a coordenação das áreas disciplinares, a comprovação da continuidade na transição de ciclos, decisões acerca da planificação do ensino e aprendizagem, coordenação de atividades, definição de critérios de avaliação; (horizontal) planificação do trabalho dos docentes, desenvolvimento e coordenação do currículo, definição de critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos; estabelecimento da avaliação dos docentes colaborando com outras equipas (Marques, 2012; González, 2003).

Reconhece-se, portanto, o papel do professor nesta articulação. A articulação é feita pelo professor. O professor é o agente que motiva toda a decisão curricular, o que lhe permite adaptar, no contexto de realização, o currículo (Machado, 2006). Ele tem liberdade para planejar o currículo de forma a oferecer continuidade às aprendizagens prévias dos alunos, preparando-os para o presente e para o ano seguinte (articulação vertical). Melhor dizendo, o professor precisa e tem a possibilidade de desempenhar um papel ativo no desenvolvimento curricular. Cabe aos professores partilharem o seu saber, pois não existe proprietário exclusivo do conhecimento. Esta colaboração entre professores é importante para refletirem os conteúdos, os métodos de trabalho, as avaliações. Ou seja, a articulação horizontal é da responsabilidade dos educadores, professores titulares de turma e dos conselhos de turma que num trabalho colaborativo devem avaliar, comparar e verificar conteúdos, metodologias, atividades, transdisciplinaridade (Marques, 2012; Lazana, 2020).

O trabalho colaborativo entre os professores das diferentes áreas do saber declara-se como essencial. Torna-se necessário planejar a prática e a organização curricular fundamentada sob princípios de trabalho colaborativo, tanto a nível disciplinar como interdisciplinar para destruir o pensamento fragmentário que está instituído e que tem vindo a provar que não facilita a aprendizagem e a formação de cidadãos (Mota, 2020). Segundo Roldão (1999), é importante que a aprendizagem tenha significado para quem a constrói. E o significado é atribuído ao encontrar pontos de ligação entre diferentes áreas do saber. Portanto, articular o currículo, é adaptá-lo vertical e horizontalmente para que faça sentido e seja mais eficaz.

Sobre um estudo de Lazana (2020) relativamente à articulação de saberes, os dados e informações apuradas revelaram que a articulação curricular horizontal ajudou no desenvolvimento global dos alunos. Acrescentando que não foi apenas um método que facilitou a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, mas que também, o alargou. E esta articulação, bem-sucedida, só foi possível, através do trabalho cooperativo, complementar, colaborativo entre os vários professores. Compreende-se, assim, a importância da articulação curricular para a aprendizagem uma vez que os documentos reguladores (elaborados pelo Ministério de Educação) contribuem para uma melhor organização do currículo através da articulação vertical e horizontal (Lazana, 2020). Por exemplo, o documento das Aprendizagens Essenciais (2018) em conjunto com as competências apresentadas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

(2017) são a prova dessa contribuição, uma vez que, as áreas do saber estão interrelacionadas e cooperam para o conhecimento como um todo.

## 2.2.2 O PROFESSOR COMO EDUCADOR DE VALORES

De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 relativo à habilitação dos professores, este valoriza a formação dos docentes relativa à área cultural, social e ética no art. 12.º. Considerando e destacando a área da ética, esta é fundamental na formação do professor, uma vez que não se pode dissociar educar de ética, uma vez que, o ensino exige a adoção de uma ética profissional para orientar a conduta e as decisões no contexto educacional. Aliás, tal como refere Nóvoa (1989, p. 441) quando reflete sobre a profissão de professor,

*Em primeiro lugar, é fundamental perceber que os professores são funcionários públicos de um tipo muito especial, pois a profissão docente está intimamente articulada com uma prática e um discurso sobre as finalidades e os valores da sociedade.*

Como educação tem como objetivo promover o desenvolvimento de outros indivíduos, é necessária que seja conduzida eticamente. Isso implica que aqueles que desempenham o papel educativo devam guiar as suas ações por princípios éticos gerais, nomeadamente por valores universais, tais como a justiça, a honestidade, o respeito, a responsabilidade, a empatia, entre outros, e normas específicas adaptadas às situações profissionais (Estrela, 2010). Os professores influenciam as atitudes dos alunos ao orientar os processos de ensino-aprendizagem e ao promover expectativas positivas. Os professores podem influenciar positivamente através por exemplo, da escolha de metodologias e estratégias de ensino, da interação com os alunos de forma empática, da promoção de um bom comportamento dentro da sala de aula, da reprovação de qualquer tipo de atitude ou comportamento inadequado, do fornecimento de *feedback*, da promoção do trabalho cooperativo, entre outras. Qualquer prática educativa implica influência, seja de forma direta ou indireta, e, portanto, é impossível conduzir a educação sem exercer algum tipo de impacto, independentemente de se reconhecer ou não essa intenção (Coll, 1998). Logo, o professor acaba por exercer a função de educador ético-moral. O processo de humanização, que se baseia no desenvolvimento cooperativo e colaborativo das dimensões individual e social do ser humano, é o foco destes dois conceitos que estão interligados: educação e valor. Devido à relação intrínseca dos dois, podemos afirmar que são conceitos que se complementam: todo o ato educativo veicula valores, a educação é na sua essência um valor (Fonseca, 2005).

Neste sentido, o professor tem um papel importantíssimo no desenvolvimento moral dos alunos, ou seja, na educação de valores. Savater (1997) destaca a importância do papel do professor na formação do aluno, afirmando que o aluno se orienta pelo exemplo que reconhece do professor e que este transmite. Tal como afirma Valente (1989, p. 1),

*O professor na sala de aula bem como a escola no seu todo, naquilo que explicita e não explicita, no que diz permitir e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, ensinam aquilo que valorizam, o que acham, justo e não justo, em suma, ensinam valores. O ensino dos valores não se pode evitar.*

Esta educação intrínseca de valores acontece em todos os momentos e em todas as ações dos professores. Daí a importância de os professores terem a consciência que o seu papel não se limita ao ensino de conteúdos curriculares. Os docentes podem e devem ajudar a desenvolver o juízo moral dos seus alunos. Apesar de não existir educação sem valores, também deve existir uma educação em valores intencional por parte dos professores. A aprendizagem sobre valores deve estar integrada na educação para ajudar os alunos no seu crescimento e desenvolvimento, a fim de se tornem capazes de contribuir para a constante evolução e construção de valores na sociedade e nas suas vidas pessoais (Campos, 1990). Isto porque, o professor é um educador também, não apenas alguém que ensina conteúdos. Tal como diz Silva, Silva e André (2010, p. 180) “Ensinar não envolve apenas manter a ordem na aula, despejar conhecimentos, fazer testes, dar notas. Isto é muito pouco.”. O professor tem de assumir a responsabilidade de ser um educador, por isso, deve priorizar o diálogo, aceitar críticas e corrigir quando for necessário. A forma como ensina envolve diferentes métodos que ajudam os alunos a aprender não apenas sobre conteúdos curriculares, mas também desenvolver boas atitudes éticas e refletir sobre valores importantes. O papel do professor é preparar os alunos para a vida, ajudando-os integrarem-se na sociedade. Isto implica estar atento aos alunos, compreender as suas dificuldades e estar familiarizado com eles. O objetivo não é apenas ensinar-lhes habilidades profissionais, mas também ajudá-los a se tornarem pessoas virtuosas.

### **2.2.3 O PROFESSOR COMO GESTOR DE EMOÇÕES**

No Decreto-Lei n.º 240/2001 que é dedicado à definição dos perfis de competência para o desempenho de funções docentes definidos pelo próprio Governo, refere que a nível da “Dimensão profissional, social e ética”, o professor “Manifesta capacidade relacional e de

comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional” (alínea f do capítulo II do decreto-lei n.º 240/2001 p.5571). O professor do século XXI necessita de ser capaz de identificar, lidar e gerir as suas próprias emoções e expectativas, só assim poderá ter atenção ao desenvolvimento emocional do seu aluno. Ou seja, o entendimento emocional do próprio eu e a capacidade de gerir emoções são essenciais para que o professor possa apoiar os alunos no seu próprio desenvolvimento emocional. Isso implica ajudá-los a construir um suporte emocional que promove a motivação, a participação e o bem-estar dos alunos. Portanto, as competências emocionais devem ser cada vez mais valorizadas na formação inicial de professores, pois são elementos fundamentais e que incorporam uma clara dimensão ética e emocional (Estrela, 2010).

Hargreaves (1998, p. 835) diz, “As emoções são o coração do ensino”, ou seja, as emoções desempenham um papel central e dinâmico no processo de ensino, e acabam por influenciar a forma como os professores abordam e se envolvem no processo educacional. Para este autor, um bom educador requer mais do que apenas conhecimento e capacidades técnicas. Ser um bom educador implica a habilidade de estabelecer ligações emocionais com os alunos, o que torna o ensino mais profundo e envolvente. Os bons professores são reconhecidos como pessoas apaixonadas que inserem emoções positivas dentro da sua sala de aula, contribuindo, assim, para uma experiência educacional enriquecedora.

Atualmente há uma necessidade maior para os sistemas educativos atuais investirem mais na educação emocional tanto dos alunos como dos professores, o que significa que há um entendimento mais alicerçado da ligação entre cognição, emoção e ética, e, portanto, da natureza holística do ser humano. As razões para este investimento, atualmente, podem ser: pela necessidade da escola desempenhar um papel complementar diante das lacunas na educação familiar, e que por isso, precisa de estabelecer e aprofundar relações de afetividade com os alunos, mas ao mesmo tempo precisa de ser reconhecida com autoridade; pelas pressões de um ensino competitivo para preparar os alunos para uma sociedade competitiva que geram tensões; por situações de indisciplina dentro da sala de aula que podem provocar sentimentos de desespero, tristeza e irritabilidade por parte dos professores que os levam a agir movidos por estes sentimentos negativos; pelo impacto do insucesso dos alunos nos próprios e nos professores que podem originar sentimentos de tristeza e desilusão; pelas políticas educativas; pelo

relacionamento entre professores e pais ou encarregados de educação que também podem originar momentos positivos como negativos. Portanto, percebe-se que neste contexto, os sentimentos têm um papel crucial na regulação das relações pedagógicas e no processo de ensino-aprendizagem. Logo, revela-se importante que um professor desenvolva inteligência emocional, é cada vez mais imperativo que um professor saiba compreender as suas próprias emoções, que saiba ouvir os outros com empatia e expressar as emoções de forma adequada e construtiva. A inteligência emocional fomenta relações saudáveis, cultiva oportunidades para o afeto entre pessoas, viabiliza o trabalho colaborativo e facilita a construção de um sentimento de comunidade (Estrela, 2010).

Relacionado com as razões da necessidade de investir na educação emocional mencionados acima, está, claramente, o mal-estar docente. O "mal-estar docente", introduzido por Esteve (1987 citado por Picado 2009), refere-se às reações coletivas dos professores diante de uma rápida mudança social. Tem como objetivo descrever os efeitos persistentes e negativos dos professores que resultaram das condições psicológicas e sociais do contexto em que estão inseridos. Integrando a desmoralização e a desmotivação, o mal-estar docente reflete os desafios enfrentados pelos professores (Picado, 2009). Analisando um estudo de Susana Ramos de 2002, que mencionou a classificação de Blase (1982) sobre os indicadores e potenciais fatores de "mal-estar" docente, os fatores de primeira ordem podem ser relativos a vários aspetos, tais como: às condições de trabalho, que podem englobar o clima escolar, disponibilidade/escassez de recursos, deficientes condições de trabalho, limitações institucionais, a burocracia, tudo isto, por vezes, impede os professores de cumprir os Programas e os objetivos definidos provocando sentimentos de frustração; à violência e indisciplina nas escolas que pode abalar os sentimentos de segurança e autoconfiança dos professores; ao esgotamento dos docentes devido à acumulação de tarefas e exigências que traduz em sentimentos negativos face ao seu local de trabalho e a si próprio. Já os fatores de segunda ordem são explicitados pela autora como sendo os seguintes: a alteração das funções do professor e dos agentes tradicionais de socialização; as contestações e contradições que os docentes acarretam por parte de vários grupos (pais, encarregados de educação, meios de comunicação e outros); a alteração do apoio do contexto social, no sentido em que atualmente, os encarregados de educação estão mais propensos a defender os seus filhos e a questionar a autoridade do professor; objetivos do sistema de ensino e do progresso de conhecimentos, ou seja, o contexto social vai alterando o sentido das

instituições educativas e, por último, os estereótipos errados associados à imagem do professor (Ramos, 2002).

Considerando todos estes fatores como razões de mal-estar dos professores, torna-se urgente e vital que um docente tenha a capacidade de saber gerir as suas emoções e expectativas, isto porque a educação emocional tem como propósito preparar as pessoas para a vida, desenvolvendo competências emocionais, ou seja, de gestão de emoções. No contexto educativo, este desenvolvimento humano implica prevenir, de uma forma abrangente, os fatores que o podem dificultar, como a violência, o *stress*, a ansiedade, comportamentos de risco, entre outros. Bisquerra (2005, p. 96) diz o seguinte:

*Concebemos a educação emocional como um processo educativo contínuo e permanente, que visa potenciar o desenvolvimento das competências emocionais como elemento essencial do desenvolvimento integral da pessoa, de forma a capacitá-la para a vida. Tudo isso visa aumentar o bem-estar pessoal e social.*

Portanto, um professor do século XXI tem de ter a consciência que as emoções que surgem em ou provenientes do contexto educativo são reações naturais e, por isso, deve ser reconhecida a importância de saber gerir essas emoções. Esta capacidade revela-se fundamental para evitar descontrolos emocionais que acabam por afetar e prejudicar a prática pedagógica, para preservar a autoestima e evitar o desgaste emocional, que pode conduzir à exaustão do professor (Estrela, 2010).

## **2.2.4 O PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO**

No Decreto-Lei n.º 240/2001 que é dedicado à definição dos perfis de competência para o desempenho de funções docentes definidos pelo próprio Governo, refere que a nível da “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”, o professor “incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (p. 5571). Portanto, o professor deve desenvolver competências metacognitivas para que possa compreender, examinar, avaliar e questionar a maneira como conduz as suas próprias práticas de ensino, bem como os fundamentos éticos e

valores que as sustentam (García, 1999). Isto revela a necessidade e a importância da reflexão por parte do professor, logo, o professor precisa de ser um agente reflexivo constante.

Korthagen e Russel (1999) definem a reflexão como o processo mental de organizar ou reestruturar experiências, problemas ou conhecimentos. Este processo, representado em espiral, envolve ações, aprendizagens com essas ações e um aperfeiçoamento contínuo. Os autores destacam um aspecto importante na formação de professores, é que estes não devem ser apenas incentivados a refletir, mas também precisam de ser ensinados a dominar este processo, que conseqüentemente, promove uma mudança significativa na sua capacidade de direcionarem o seu próprio desenvolvimento profissional (Korthagen & Russel, 1999).

Segundo Alarcão (1996) baseada em Dewey (1933) ser reflexivo significa ter a capacidade de atribuir significado ao pensamento. Neste sentido Dewey (1933, citado por Alarcão, 1996) diferencia o pensamento reflexivo do ato rotineiro que é guiado por impulsos, hábitos, tradições ou submissão à autoridade. Ao contrário do ato rotineiro, a reflexão é baseada na vontade, no pensamento crítico, no questionamento e na descoberta pela verdade e justiça. Este processo, simultaneamente lógico e psicológico, intercala a “racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão” (Alarcão, 1996, p.3), unindo a cognição e a afetividade num ato específico do ser humano. O pensamento reflexivo é despertado por situações problemáticas e surge a partir de observações e experiências anteriores, o que possibilita a formulação de hipóteses e ideias que são aplicadas na prática até que a questão inicial seja resolvida e deixe de ser uma situação problemática (Filho & Quaglio, 2008).

O professor para ser um professor prático-reflexivo (que reflete sobre a sua prática) precisa de pensar em abordagens e metodologias inovadoras para ensinar e ajustar as suas aulas de acordo com a situação ou contexto educacional onde se insere. Se algo novo acontecer na sala de aula, o professor precisa de tomar decisões, refletir sobre elas enquanto ensina e, se for preciso, fazer mudanças. Um professor eficiente é alguém que reconhece que as suas ideias afetam a forma como ensina. A interação entre o que ele sabe teoricamente e a experiência, juntamente com a reflexão sobre a sua prática, ajuda a melhorar as suas ideias pessoais e a melhorar a sua competência profissional (Jacinto, 2003). E segundo Perrenoud (2007), adotar uma prática

reflexiva não é apenas uma competência a favor dos interesses legítimos do professor, mas, também é uma manifestação da consciência profissional.

Em suma, a reflexão é um processo crucial para o professor, pois é através deste processo que há um aperfeiçoamento constante e contínuo da sua prática pedagógica. Uma vez que ao analisar de forma crítica as suas experiências, o professor pode identificar áreas de melhoria, adaptar suas abordagens de ensino e tomar decisões mais fundamentadas, promovendo, assim, um ambiente educativo mais eficaz e enriquecedor.

## **2.2.5 O PROFESSOR COMO UM CONSTANTE APRENDIZ**

Ainda no Decreto-Lei n.º 240/2001 ao nível da “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”, o ponto um destaca que o professor “incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional (...)” e no ponto dois refere que o professor “desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida (...)” (p. 5571). Como o professor deve ser prático-refletivo, então, tem de estar disposto à mudança, uma vez que vai perceber no seu processo de reflexão que fez decisões erradas ou que tem dificuldades em certas áreas, portanto, vai ter de ponderar, reconsiderar a sua prática, e conseqüentemente, pesquisar, investigar e estudar ou adotar novas opções metodológicas ou teorias pedagógicas. Por isso, tal como diz Freire (1996, p. 26) “Ensinar exige consciência do inacabamento”, uma vez que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.”.

O conhecimento do professor é construído ao longo da carreira e da vida, ou seja, é um conhecimento que vai sendo adquirido gradualmente, ao longo do tempo. Estes saberes são temporais, resultantes de diversas dimensões, como identidade, socialização profissional, fases de desenvolvimento e mudanças, formando um conjunto abrangente de competências, competências e atitudes (Cunha, 2009).

Ademais, com as mudanças no mundo, o modelo de competências agora destaca a importância da articulação de saberes, habilidades, procedimentos, valores e atitudes, em vez de apenas repetir padrões. Daí a formação contínua dos professores ser essencial, pois os

conhecimentos adquiridos, durante a formação acadêmica, não são suficientes. Os professores precisam de constantemente atualizar as suas informações, superar desafios e avançar para ultrapassar limites e fronteiras, uma vez que reconhecem que a educação e a aprendizagem são processos contínuos (Cunha, 2009). A formação é dinâmica, constituída por avanços e recuos, e desenvolve-se através da interação com o conhecimento, tornando-se parte essencial da identidade pessoal. Cunha (2015), também defende esta ideia de que a formação deve ser adaptada às mudanças que ocorrem na sociedade. Estas mudanças incluem novos valores, empregos, tecnologias e técnicas de trabalho, logo entende-se que a formação esteja associada à noção de um desenvolvimento contínuo ao longo da vida. Devido a esta diversidade de conhecimento, os professores não precisam apenas de conhecer e de entender estas mudanças, mas também devem saber integrá-las, necessita de ser capaz de gerir a informação disponível e adequá-la ao contexto e à situação (Cunha, 2009).

O tempo é crucial para adquirir conhecimentos que são essenciais para a atividade docente. Os saberes profissionais são temporais, pois foram e são adquiridos através de processos de aprendizagem e de socialização ao longo das suas vidas pessoais e profissionais, logo a formação não se inicia com a formação acadêmica. Segundo Tardiff (2005), o professor não aprende apenas com a sua mente, mas também com a sua vida, ou seja, com as suas experiências e isso influencia a sua abordagem ao ensino. Os conhecimentos profissionais dos professores provêm de várias fontes sociais, como a família, a escola e a universidade e são adquiridos em diferentes fases da vida, desde a infância até a carreira profissional. Afirma, também, que os saberes do professor estão diretamente ligados ao seu trabalho, portanto, são saberes que provêm da prática que são utilizados com base na adequação às funções, problemas e situações específicas do trabalho. Com isto, Tardiff (2005) caracteriza os saberes do professor como existenciais, sociais e pragmáticos, e assim, destaca a dimensão temporal destes conhecimentos, uma vez que mostra que estes são adquiridos ao longo do tempo e que são influenciados por experiências novas e pela prática, logo é um “conhecimento inacabado” tal como refere Freire (1996). Assim, o conhecimento do professor é um processo em constante evolução, permeado pelo tempo e pela incorporação contínua de aprendizagens ao longo de sua trajetória profissional.

Portanto e para concluir este ponto, um dos princípios da formação dos professores, é o princípio da continuidade. A formação inicial não deve ser um processo limitado no tempo e, portanto, "fechado" e destinado a ser concluído. Deve sim, ser um processo aberto e em constante mudança que seja "coextensiva à duração de vida ativa do educador" e não deve ser concluído com a formação inicial (Cunha, 2015, p. 105).

Para resumir o capítulo, o papel dos professores no século XXI abrange uma variedade de aspectos importantes: como articulador, que é responsável por integrar e coordenar o currículo; como educador de valores, que é essencial na educação moral e ética dos alunos; como gestor de emoções, que enfatiza a importância da inteligência emocional no ambiente educacional; como professor prático-reflexivo, que reflete sobre a sua prática pedagógica para promover a melhoria contínua e, por fim, como um constante aprendiz, uma vez que se reconhece a necessidade de uma formação contínua ao longo da carreira.

### **3 CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DA PES**

A caracterização do contexto educativo é uma etapa fundamental para uma compreensão aprofundada das dinâmicas pedagógicas nas escolas. Cada escola possui a sua própria dinâmica, influenciada por diversos fatores, como é apontado por Zabalza (2001, citado por Teixeira e Reis, 2012), por exemplo, cada escola/agrupamento tem definido no seu projeto educativo os seus objetivos pedagógicos, a sua oferta educativa, o seu plano de ação, entre outros, que o professor necessita de conhecer, compreender e dominar.

Para além de conhecer o agrupamento e a escola, torna-se necessário compreender a realidade social na qual a escola está inserida para os professores, uma vez que esta compreensão permite definir práticas educativas que considerem as particularidades dos alunos. O conhecimento e a compreensão do perfil e da configuração do espaço e da organização da escola, juntamente com a consideração da realidade social circundante, emerge como um fator determinante para o sucesso das metas pedagógicas.

Por último, considera-se importante conhecer as particularidades dos alunos. Os professores precisam de conhecer os seus alunos para poderem definir objetivos pedagógicos, métodos de ensino, abordagens, práticas educativas, planificar, entre outras coisas.

Portanto, neste capítulo será realizado uma análise e caracterização profunda dos contextos educativos das escolas e das turmas onde ocorreu a PES, incluindo o agrupamento ao qual pertencem, uma vez que é uma etapa crucial para os professores. Esta caracterização, por conseguinte, proporciona uma visão enriquecedora para aprimorar as práticas pedagógicas, isto porque permite aos professores aproximarem-se das necessidades específicas de cada contexto, melhorando, assim os processos de ensino e aprendizagem.

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO**

A PES ocorreu em duas freguesias do município de Matosinhos. A cidade de Matosinhos faz parte da área Metropolitana do Porto, por isso, pertence ao distrito do Porto. O município está dividido por quatro freguesias e, atualmente, conta com 172 557 habitantes.

Através da análise da Carta Educativa de Matosinhos consegue-se compreender que a educação e a formação de cidadãos pertencentes à comunidade local são uma prioridade. Pela Carta Educativa percebe-se a importância que se dá à Educação através das preocupações com o ponto de situação educacional do concelho e através das propostas para melhorias para tentar combater as falhas detetadas. Isto porque, como está expresso na Carta Educativa “Se a educação de uma população constitui uma das bases fundamentais do seu desenvolvimento, a construção deste pilar começa no seu sistema de ensino, na sua formação inicial, como base para uma contínua formação ao longo da vida. Importa, pois, fornecer as melhores condições possíveis às comunidades educativas para que sua actuação se transforme em êxito e, conseqüentemente, dela se retire o máximo de eficácia.” (Relatório Carta Educativa de Matosinhos, 2006, p.1), logo entende-se a preocupação expressa na Carta relativa às condições das infraestruturas dos estabelecimentos de ensino e aos seus recursos disponíveis.

A Câmara Municipal de Matosinhos, no âmbito da Ação Social Escolar, proporciona apoio financeiro aos alunos carenciados do 1.º CEB para a compra de livros e material escolar. Além disso, oferece serviço de refeições a aproximadamente 88% das crianças no 1.º CEB e jardins-de-infância, servindo mais de 2500 refeições diárias sendo que acerca de 60% das refeições são gratuitas. A Câmara também garante a prática de Educação Física a todas as crianças no 1º CEB e jardins-de-infância, incluindo natação para alunos do 3º e 4º anos. E, ainda garante o ensino de Inglês para todos os alunos do 3º e 4º ano, envolvendo cerca de 3000 alunos, com financiamento do Ministério da Educação utilizado pela Câmara em pagamentos a docentes, aquisição de livros e material distribuído gratuitamente aos alunos, além de outras despesas eventuais.

## **3.2 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO**

O Agrupamento de escolas (AE) do concelho de Matosinhos onde decorreu a PES encontra-se, inserido numa área turística e de lazer no município de Matosinhos, rodeado, principalmente, por residências destinadas às classes média/alta. Este AE é constituído por seis estabelecimentos de ensino, sendo que abrangem os diferentes níveis de ensino, desde o Pré-Escolar até ao 3.º CEB. Importante referir que o AE também inclui o Ensino do 2.º CEB de Música e Dança, assim como o Ensino do 3.º CEB de Música (Projeto Educativo, 2020–2023; Projeto Educativo, 2024–2027). É importante referir que no presente ano letivo, o agrupamento contou

com 35 turmas do 1.º CEB e 20 turmas do 2.º CEB. Também é importante referir que, no presente ano letivo, o total de alunos subsidiados são 944, o que revela um aumento em relação ao ano letivo anterior.

Este AE tem como objetivo, tornar-se numa instituição educativa de destaque e de referência no concelho de Matosinhos, tal como está expresso nas linhas orientadoras do seu Projeto Educativo. O seu objetivo passa por proporcionar aos alunos a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, respeitando os diferentes estilos de aprendizagens dos alunos. E, ainda, tem como objetivo oferecer atividades pedagógicas que desenvolvam o espírito crítico, a competência de comunicação, a resolução de problemas. A sua missão é potenciar a formação e a educação das crianças e alunos, para os capacitar para uma participação ativa, criativa, responsável e consciente na escola e na sociedade. Também reconhece a promoção da diversidade e da inclusão como elementos enriquecedores e essenciais para aprendizagem. E, ainda valoriza as práticas interdisciplinares e colaborativas que envolvam diversos agentes educativos nos contextos escolares. Relativamente aos princípios e valores que sustenta a ação do agrupamento, estes são: a liberdade; a educabilidade universal, ou seja, a aceitação que todas os alunos possuem a capacidade de aprender; a equidade; a personalização; a flexibilidade do currículo, dos espaços, dos tempos; a autodeterminação, ou seja, respeitar e valorizar os interesses dos alunos e a autonomia pessoal; o envolvimento parental; a democracia; a igualdade e inclusão; a cidadania; a qualidade dos serviços prestados, da oferta educativa e do sucesso escolar; o mérito; a cooperação; a responsabilidade social, ou seja, promover o conhecimento de património, de valores e da cultura para respeitar e preservar os mesmos e, por último a autonomia (Projeto Educativo, 2024-2027).

O agrupamento em análise oferece uma variada lista de projetos e protocolos/parcerias com outras instituições aos alunos. Os projetos implementados podem ser de iniciativa governamental, dos próprios órgãos e estruturas do agrupamento ou das Associações de Pais e Encarregados de Educação. Pode-se encontrar no documento do Projeto Educativo do agrupamento projetos como: Centro de Gestão de Conflitos; Escolas Promotoras de Saúde; Desporto Escolar; Jornal Escolar; Articulação e Sequencialidade; Escola...Viva! Ciências em Ação; Experimentar!; Horta Pedagógica; Projeto Farol, entre outros. O agrupamento também estabeleceu vários protocolos/parcerias com o objetivo de satisfazer as necessidades reveladas

pelo seu Projeto Educativo e de contribuir para a execução eficiente de estratégias tanto pedagógicas como administrativas, tal como com: a Biblioteca Municipal de Matosinhos para apoiar o projeto de Biblioteca Escolares; o Centro de Formação de associação das Escolas de Matosinhos que auxilia na dinamização de ações de formação e disponibiliza instalações; as Juntas de Freguesia que fornecem apoio para a, realização de atividades; a Liga Portuguesa contra o Cancro que realiza projetos/atividades na área da saúde e educação nas escolas, entre muitos outros. No entanto, neste âmbito dos protocolos é essencial destacar a Câmara Municipal de Matosinhos que auxilia na manutenção das infraestruturas escolares e alguns projetos como a Literacia Emergente, também fornece apoio psicológico, apoio ao Desenvolvimento de Sistemas de Relações da Comunidade Educativa e Educação e Orientação para a Carreira. Ainda, promove e dinamiza as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); operacionaliza as medidas de ação social escolar (refeições, transportes, lanches e ajudas económicas), entre outras coisas.

O agrupamento identifica e reconhece as suas fragilidades e potencialidades e, por isso, criou um plano de ação que vai ao encontro das necessidades detetadas. Este Plano de Ação está dividido em quatro eixos nos quais são desenvolvidos ações, projetos e medidas de acordo com os objetivos de cada um, sendo estes: (i) Qualidade Educativa – Pedagógica e Organizacional em que o objetivo é garantir uma formação de qualidade, promover a melhoria dos resultados, valorizar a Língua Portuguesa, desenvolver a literacia científica, promover a melhoria das práticas educativas e diminuir as taxas de desistência e abandono escolar; (ii) Cidadania, Inclusão e Cultura, que tem como objetivo melhorar as atitudes e comportamentos dos alunos, conhecer e cumprir os direitos e deveres de todos os intervenientes, desenvolver uma consciência cívica, incentivar a promoção de um estilo de vida saudável e ainda, promover atividades culturais e de expressão artística; (iii) Relação com a Comunidade, que pretende incentivar a participação dos encarregados de educação no agrupamento, melhorar a comunicação com a comunidade e desenvolver parcerias; (iv) Aprendizagem ao longo da vida, este último eixo tem como objetivo oferecer formação a todos os profissionais e garantir a igualdade de oportunidades relativamente ao acesso à formação (Projeto Educativo, 2024–2027).

Em suma, consegue-se verificar através do Projeto Educativo, a existência de variadas dinâmicas e estratégias tanto comuns como específicas às escolas do Agrupamento, sempre com

o objetivo de melhorar a oferta educativa e conseqüentemente a qualidade de ensino para contribuir para o sucesso escolar dos alunos.

### **3.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CEB**

#### **3.3.1 A ESCOLA DO 1.º CEB**

A PES no 1.º CEB realizou-se, no primeiro semestre do ano letivo (de outubro a fevereiro) numa escola que integra o 1.º CEB, mas também a Educação Pré-escolar. Relativamente ao seu contexto, é uma escola de uma localidade que mantém uma tradição rural muito forte, mas que ao mesmo tempo experimenta um notável aumento nas atividades comerciais, impulsionado pela instalação de grandes estabelecimentos comerciais na região.

Neste ano letivo, 2023/2024, a escola tem oito turmas, sendo que conta com duas de cada ano de escolaridade e mais duas turmas de pré-escolar. Importante referir que 89 alunos desta escola são alunos subsidiados.

Relativamente aos recursos humanos, a escola conta com oito professores com turma, com duas educadoras com turma, com acerca de dez auxiliares (sendo que algumas auxiliares também são assistentes operacionais dentro da sala de aula), com um coordenador, com duas professoras de ensino especial, com três funcionárias responsáveis pela cozinha e com uma professora que dinamiza atividades na biblioteca. Importante referir que esta escola oferece como AEC, aulas de xadrez, de educação física, de ciências, de música e de artes plásticas.

Esta escola aceitou o Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação) relativo à avaliação dos alunos, que até ao momento deste relatório está em vigor. Portanto, os alunos não realizam testes de avaliação sumativa no final dos períodos letivos, ao invés disso, os alunos realizam fichas ou apenas pequenas tarefas no final de cada conteúdo lecionado.

No que diz respeito às infraestruturas da escola, esta apresenta dois edifícios ambos com dois pisos. Um dos edifícios é do ano de 1961 e apresenta uma estrutura tradicional de escola

primária que podemos encontrar em várias escolas do país. Este edifício é mais antigo e pela sua infraestrutura inadequada e desatualizada já não é usado para cumprir o seu objetivo inicial. Neste momento, o piso de cima conta com a sala de professores e auxiliares, e ainda, com a secretaria da escola. Já no piso inferior conta com casas de banho (que são de uso raro) as antigas salas de aula, hoje, servem de salas de armazenamento (a escola conta com três espaços de arrecadação), tanto de materiais escolar como de limpeza. No entanto, destaco que o interior do edifício continua decorado com trabalhos de artes visuais realizados pelos alunos da escola, mas predominantemente com fotografias do património local e ainda, com um retrato da primeira viscondessa da localidade.

O segundo edifício é recente e deveras mais moderno, com mais qualidade que o outro e ajustado às necessidades das crianças. Conforme é destacado por Teixeira e Reis (2012), a qualidade do espaço escolar exerce uma influência direta nos processos de ensino-aprendizagem. A mestranda concorda com as autoras, um espaço acolhedor, “humano” e agradável não é apenas uma pretensão estética, mas sim uma necessidade intrínseca para proporcionar interações eficazes e experiências educativas enriquecedoras. Sendo assim, a futura docente considera que este edifício revela um espaço indicado para a interação e onde é aprazível trabalhar.

Este está dividido em duas alas, a da direita e da esquerda onde se encontram diferentes salas. No piso inferior, podemos encontrar um polivalente espaçoso, onde entra bastante luz solar, que serve de espaço de recreio para quando as condições climáticas não permitem os alunos de irem para o espaço exterior. Este espaço está sempre decorado com trabalhos realizados pelos alunos de toda a escola de acordo com o tema escolhido para o mês. Durante a PES, a professora em formação pôde testemunhar a decoração do mês de outubro que celebrava o “outubro rosa” (mês de prevenção o cancro da mama), do mês de novembro que foi sobre a temática do outono, o que incluiu a referência à lenda de S. Martinho, do mês de dezembro que foi no âmbito do Natal. Logo, esta forma de organização do espaço, acompanhar a decoração da escola com o mundo lá fora, vai ao encontro do que, segundo Teixeira e Reis (2012) defendem, ou seja, que o espaço e a sociedade não podem estar afastados, não se podem dissociar. E, outro aspeto a considerar que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem e que se nota que escola em questão respeita,

é o facto da organização do espaço não ser permanente, a organização sempre acompanha as atividades ao longo do ano e incorpora os trabalhos realizados pelas crianças.

Ainda neste piso, encontramos a biblioteca. A professora em formação destaca a grandeza e riqueza da biblioteca, uma vez que esta se apresenta muito bem organizada e com uma variedade enorme de livros e, conseqüentemente de géneros literários e de temas. A biblioteca tem uma área de computadores, uma área de visualização que conta com quadro grande de projeção, uma área de estudo e ainda a área das estantes com os vários livros. A biblioteca conta com os livros do plano nacional de leitura e muitos outros livros infantojuvenis que abordam diferentes temas. Os livros estão divididos por secções abrangendo diferentes áreas do saber como as expressões, a matemática, as ciências, a história, a literatura, entre outras. A professora em formação destaca a existência de uma estante de livros dedicada à história da localidade, contanto com livros sobre o município, sobre lendas da localidade, sobre as tradições e costumes locais, sobre artistas locais e, ainda com trabalhos manuais realizados pelos alunos sobre aspetos da história local. É importante referir que a biblioteca permite a consulta e a requisição dos livros por parte da comunidade educativa, aliás esta prática da requisição é habitual para os alunos, uma vez que estes, todas as semanas são incentivados e encorajados a requisitarem um livro.

Ao lado da biblioteca está a cantina que é ampla, no entanto, as turmas têm horários diferentes de almoço para não sobrelotar o espaço. Este piso ainda conta com as salas do pré-escolar e algumas salas do 1.º CEB, numa ala tem as salas de uma turma do primeiro e terceiro ano e na outra ala as outras turmas desses mesmos anos. E, ainda, conta com a sala do Centro de Apoio à Aprendizagem e três casas de banho espalhadas neste piso.

Depois, subindo as escadas encontramos uma sala que serve para variadas funções como por exemplo, para as aulas de inglês ou de apoio ao estudo. Também é possível encontrar as salas das turmas dos segundos e quartos anos e ainda, casas de banho. Os corredores de ambos os pisos estão decorados com trabalhos manuais realizados pelas respetivas turmas desses mesmos corredores.

Sobre o espaço exterior, este revela-se ser bastante amplo e em ótimas condições. O espaço tem um campo desportivo envolvido por grades de alto comprimento, equipado com balizas de futebol, cestos de basquetebol e com bancadas de um dos lados. Também encontramos um pequeno parque para brincar mais destinado ao pré-escolar e uma horta ecológica na qual os próprios alunos trabalham e cultivam. O espaço vazio é bastante amplo o que permite aos alunos brincarem e correrem à vontade, no entanto, o espaço que se encontra coberto e que protege da chuva é reduzido. Por conseguinte, a futura docente através da observação e reflexão entende que é um espaço que dá continuidade ao espaço interior (Alves, 2012) e que respeita o artigo 3 do Decreto-Lei n.º 379/97 que define o espaço exterior como uma “área destinada à atividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância” (p. 6804). O espaço exterior da escola demonstra várias potencialidades para o desenvolvimento das crianças, pois oferece experiências e sensações através dos seus vários espaços (horta, parque, contacto com a natureza, o campo de jogos, entre outros) que o espaço interior não permite. E, como o espaço exterior é bastante amplo oferece imensas oportunidades e possibilidades para as crianças poderem brincar ao ar livre, que segundo Bento (2015, p. 130) “desenvolve competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta.”.

Por fim, é importante destacar que há muros espelhados pelo exterior da escola que estão decorados com desenhos feitos pelos alunos ou palavras escritas por eles com tinta. A mestrandia destaca a participação de todas as crianças da escola na decoração da mesma. Todas as paredes, muros e salas têm expostas os trabalhos, no âmbito da expressão artística, realizados pelos alunos, portanto, é uma escola que para além de valorizar as expressões artísticas e de acreditar que existe aprendizagem pela arte, também coloca o aluno no centro dos processos ensino-aprendizagem e contextualiza a aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem tem um contexto, um significado e um propósito. Por exemplo, nas paredes da biblioteca tem vários trabalhos realizados pelos alunos que mostram conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Portanto, este incentivo às artes e a autonomia que a escola oferece aos alunos só contribui para o desenvolvimento dos alunos. Tal como Bruner (1997, citado por Augustowsky, 2003, p. 42) refere que

*A expressão individual de cada sujeito é o que permite a criação de significados em contextos particulares. São esses significados "situados" que tornam possível sua negociabilidade e comunicação. Dessa forma, a cultura, criação humana, possibilita o funcionamento da mente, também humana.*

Logo, destaca-se a importância da forma como o ser humano se expressa, neste caso, mais propriamente, a forma como os alunos se expressam para criar significados, que pode ser de diferentes maneiras, sendo uma delas através da expressão artística.

### **3.3.2 A TURMA DO 1.º CEB**

A PES no 1.º CEB decorreu numa turma de 4.º ano, onde as suas aulas funcionavam na sala T6 que ficava na ala esquerda do segundo edifício, no piso superior. A sala tinha cinco janelas de grandes dimensões, portanto, a luminosidade dentro da sala de aula era bastante boa. O espaço da sala não era muito grande, o que tornava o acesso e a passagem por entre as mesas mais complicado. Apesar deste constrangimento, a sala tinha dezoito mesas um pouco mais longas que as tradicionais e estas estavam distribuídas pela sala a pares sendo que quatro estavam sozinhas, formando assim três colunas de mesas. Cada aluno estava sozinho na mesa à exceção de seis alunos que estavam em pares, apenas por uma questão de gestão de espaço. Compreende-se que apesar da maioria dos alunos ter a sua própria mesa, como a maior parte das mesas estavam juntas em pares, esta disposição da sala de aula favorecia e contribuía para a aprendizagem cooperativa que considera Arends (2008, citado por Pinheiro, Marques, Ramos & Figueiredo, 2017), que é uma abordagem de ensino centrada no aluno e que está dependente das interações dentro da sala de aula (aluno-aluno e aluno-professor), logo é uma disposição que favorece as discussões e trabalhos em pares e pequenos grupos. Esta questão da disposição das mesas e das cadeiras revela-se uma questão importante para um professor refletir, uma vez que influencia a comunicação dentro da sala de aula, que por consequência, é uma reflexão da própria ação pedagógica do professor.

A sala dispunha da secretária da professora cooperante, de um lavatório, de cabides e de armários onde eram guardados os materiais de desenho, de artes plásticas, recicláveis, didáticos e lúdicos como jogos educativos, e ainda, livros. As paredes da sala estavam decoradas com trabalhos realizados pelos alunos e de diferentes temáticas, como por exemplo trabalhos manuais no âmbito da disciplina de Estudo do Meio relativamente aos sistemas do corpo humano,

mas também estavam decoradas com mapas e outros recursos didáticos oferecidos pela editora dos manuais escolares da turma. Revela-se importante referir que este registo nas paredes da sala de aula através de trabalhos realizados pelos alunos, segundo Augustowsky (2003), motiva os alunos a continuarem a realizar trabalhos, facilita a envolvimento da família, uma vez que as crianças comunicam e partilham em casa (e em muitos casos estes mesmos trabalhos são realizados com a participação dos pais) e, ainda, desenvolve e fortalece o sentimento de pertença nos alunos, porque eles reconhecem os seus trabalhos nas paredes da sua sala de aula, que é o espaço onde aprendem.

A turma é composta por vinte alunos, onde dez alunos são do sexo feminino e os outros dez são do sexo masculino, que se encontram entre os oito e os dez anos de idade. Nesta turma, existia apenas um aluno que não era de nacionalidade portuguesa, mas sim brasileira. No entanto, também havia outro aluno com descendência libanesa. A professora cooperante em conversa com o par pedagógico disse que a turma se insere num contexto socioeconómico médio-baixo. Na turma, existiam seis alunos sinalizados com MSAI (Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão) Universais, ou seja, usufruíam de apoios educativos, como por exemplo, de testes de avaliação adaptados e de mais recursos de aprendizagem, isto com o objetivo de haver uma melhoria tanto no desenvolvimento de competências da área do Português como da Matemática. Esta diferenciação pedagógica é fundamental, uma vez que é através da utilização de estratégias e recursos diversificados que são proporcionadas aprendizagens ajustadas às particularidades dos alunos, o que conseqüentemente, contribui para um “maior sucesso para todos os alunos” (Henrique, 2011, p. 170). Para além destes, existiam dois alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), sinalizados com MSAI Seletivas. Estes dois alunos têm Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), no entanto de níveis diferentes. Um dos alunos revela uma ausência total do desenvolvimento da linguagem, não comunica e não reage a estímulos, e o outro aluno tem uma linguagem repetitiva, ou seja, repete aquilo que os outros lhe dizem e responde apenas a perguntas diretas de “sim ou não?”. Normalmente, estes alunos quando estão dentro da sala de aula são acompanhados pela professora de Ensino Especial ou então por assistentes operacionais e realizam tarefas adaptadas e propostas pela professora cooperante em articulação com a professora de Ensino Especial. Neste sentido, é importante destacar o papel da professora cooperante que vai ao encontro da ideia que Jiménez (1997, citado por Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013) tem sobre o mesmo, ou seja, o professor cooperante tem o dever de planificar

atividades, escolher métodos e recursos didáticos ajustados aos alunos para responder às suas necessidades. Durante a PES, a professora em formação pôde testemunhar o trabalho pormenorizado realizado pela professora cooperante, particularmente com estes dois alunos com medidas seletivas. A professora adaptava sempre que possível as atividades da planificação, fazia relatórios sobre o progresso dos alunos e envolvia os pais nos processos de ensino-aprendizagem. Quando estes alunos não se encontravam na sala de aula com a restante turma, encontravam-se na sala de Centro de Apoio à Aprendizagem com as professoras de Ensino Especial, a realizar tarefas específicas e próprias para eles. Esta presença de professores ou outros agentes educativos é crucial, uma vez que fazem um acompanhamento mais preciso e personalizado, dando assim, o apoio necessário dentro da sala de aula. Também se revela importante o trabalho colaborativo entre o professor cooperante e o professor de Ensino Especial o que se destacou neste contexto, uma vez que trabalhavam em conjunto para identificar problemas, desafios e fragilidades dos alunos para atender às necessidades específicas de cada aluno (Castro, 2009).

A turma em questão caracterizava-se como heterogénea a nível das capacidades desenvolvidas e aprendizagens adquiridas. No entanto, apesar da heterogeneidade da turma, esta revelava ser bastante participativa, empenhada e interessada. Os alunos eram esforçados, responsáveis e autónomos em relação ao seu tempo de estudo e à realização de tarefas e atividades. Em relação ao aproveitamento, a turma era boa na generalidade das áreas, apesar de haver alunos que revelavam mais dificuldades. As áreas de maior dificuldade da turma eram relativas à capacidade de resolução de problemas na área da Matemática e à competência ortográfica. Apesar destas dificuldades, os alunos sempre mostravam receptividade para aceitar o erro e tentar melhorar. Também demonstravam interesse por atividades relacionadas com as Expressões (Música e Artes Plásticas) e, ainda, por atividades que envolvessem as ferramentas TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação). Neste âmbito das TIC, os alunos realizavam vários trabalhos nos seus computadores, que traziam sempre à terça-feira, e, portanto, mostravam que já tinham algumas competências digitais desenvolvidas. A utilização das TIC dentro da sala de aula é fundamental atualmente, uma vez que é uma realidade cada vez mais próxima das crianças, logo é uma forma de trazer o quotidiano para dentro da sala, dando assim, um sentido à aprendizagem (Moran, 2019). Esta utilização na sala de aula também vai ao encontro

dos documentos curriculares, ou seja, das Aprendizagens Essenciais relativas à TIC, isto porque os alunos realizam tarefas onde é necessário, por exemplo,

*realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver” e “Comunicar (por texto, áudio, vídeo, etc.), utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia ou opinião, explicar ou argumentar, no contexto das atividades de aprendizagem de diferentes áreas do currículo (AE de TIC, 2018, p. 6-7).*

E também vai ao encontro do Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017) uma vez que integra uma das áreas de competência “Saber científico, técnico e tecnológico” que é esperado que os alunos desenvolvam.

Os alunos demonstravam conhecer as regras de funcionamento de sala de aula e isso notava-se pelo bom comportamento e pela relação que tinham com o outro. As relações entre os alunos, com as auxiliares e com todos os professores eram baseadas no respeito, na cortesia e na entreatajuda. Aqui, é importante destacar o relacionamento que a turma tinha com os dois meninos com Necessidades Adicionais de Suporte, uma vez que era um relacionamento forte, amigável, compreensível e carinhoso, onde os alunos mostravam o seu carinho, a sua preocupação e ajudavam-nos em qualquer circunstância. A mestranda considera que este foi um dos aspetos mais importantes de toda a PES e considera que foi um relacionamento muito bonito de testemunhar. E segundo Castro (2009), este relacionamento e interação positiva entre os alunos provém da atitude e da capacidade de desenvolver um ambiente educativo agradável e positivo do próprio professor. Revela-se necessário destacar o relacionamento da turma com a professora cooperante que era de bastante proximidade e intimidade. No entanto, o respeito pela professora cooperante nunca faltou e os alunos tinham a consciência das regras e da autoridade da professora, portanto sabiam quando podiam “brincar” ou ter momentos de mais descontração com a professora e quando tinham de parar e “voltar à aula”. Este equilíbrio, entre afetividade e autoridade, por parte da professora cooperante, revelam uma boa gestão pedagógica das suas emoções segundo Estrela (2010,) mesmo não sendo uma tarefa fácil. Estrela (2010, p. 56) ainda explicita os benefícios deste desafio, dizendo que “é o exercício de uma autoridade equilibrada, equidistante do laxismo e da arbitrariedade que garante um clima positivo na sala de aula.”.

Relativamente à rotina da turma, esta conhece bem o seu horário e o funcionamento de cada aula, pois estava dividido por disciplinas (Português, Matemática e Estudo de Meio). No

entanto, o horário sempre foi bastante flexível, sendo muitas vezes alterado para responder às necessidades dos alunos ou então para dar resposta a imprevistos. Aqui a professora em formação destaca a importância da rotina diária para os alunos, uma vez que contribui para o desenvolvimento da autonomia nos alunos, no entanto, a flexibilidade da mesma também é um critério necessário para eles aprenderem a “lidar com o inesperado” (Reis & Lima, 2011, p. 2). As aulas começavam às 9 horas da manhã e depois, das 15 horas às 17 horas e 30 minutos aconteciam as AEC, sendo que à quarta-feira era o único dia que fugia à regra. Isto, porque o dia começava com a AEC de educação física até às 10 horas da manhã e depois até às 17 horas e 30 minutos estava destinado às aulas com a professora cooperante. Também tinham um intervalo de 1 hora de manhã, entre as 10 horas e as 11 horas, e outro igual de tarde, das 15 horas às 16 horas. A hora de almoço acontecia das 12 horas e 30 minutos até às 14 horas da tarde.

### **3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 2.º CEB**

#### **3.4.1 A ESCOLA DO 2.º CEB**

No segundo semestre (de fevereiro a junho), a PES ocorreu numa escola que integra desde a Educação Pré-escolar até ao 3.º CEB, e ainda, contempla o ensino articulado de Dança e Música no 2.º CEB e, apenas de música no 3.º CEB. A escola encontra-se num contexto urbano com um forte setor industrial.

Focando a análise no 2.º CEB, no presente ano letivo, 2023/2024, a escola conta com vinte turmas, que neste caso é o equivalente a 456 alunos, dos quais 110 são alunos que beneficiam de subsídios (escalão A e B).

No que diz respeito ao edifício escolar, este caracteriza-se por ter dimensões consideráveis e, por se apresentar em forma de quadrado. As infraestruturas são modernas e encontram-se em bom estado. A escola conta com 50 salas de aula, que apresentam uma planta tradicional de sala de aula. Para além das salas destinadas às aulas, a escola também apresenta duas salas de apoio educativo, uma sala de estudo, três salas de Informática, duas salas de multifunções, cinco salas de laboratórios, duas salas de professores, nove salas de armazenamento e outras dez salas para outras funções.

A escola apresenta um auditório grande e em bom estado, um polivalente, um refeitório com cozinha própria, um posto médico, três espaços dedicados ao desporto e oito balneários, uma papelaria, um PBX, uma reprografia e papelaria, 11 gabinetes de diversas funções incluindo de psicologia, acerca de 23 casas de banho e, por último, uma biblioteca.

A biblioteca é um espaço amplo e inclui algumas divisões, por exemplo: o espaço dos computadores; um espaço de leitura e de estudo; um espaço de exposição de trabalhos realizados pelos alunos e que normalmente, são temáticos relacionados com o dia-a-dia e, por último, tem grandes prateleiras com livros de diversos autores e géneros literário. Percebe-se a valorização da leitura, não só pela grandeza e riqueza da própria biblioteca, mas também através de alguns projetos (alguns dinamizados pelas próprias docentes responsáveis pela biblioteca) que decorrem na escola, como por exemplo: leituras de poemas para celebrar e assinalar certos dias, como dia do pai e o da mulher; leituras partilhadas, onde os encarregados de educação vão à escola partilhar momentos de leitura; diversas atividades durante a semana da leitura; feiras de troca de livros usados; conversas com escritores; concursos como “Leitura em Voz Alta” e “Letra a Letra”; entre outros. A mestranda destaca o projeto “10 minutos a ler” que abrange todos alunos da escola e ocorre duas vezes por semana. O projeto consiste na dedicação de 10 minutos a ler um livro à escolha dos alunos e que pode ocorrer em qualquer disciplina, portanto, envolve a participação de todos os professores. A mestranda conseguiu observar alguns destes momentos do projeto e constatou a sua produtividade, ou seja, observou que os alunos ficavam animados sempre que tinham os “10 minutos a ler”, gostavam de ler e quando terminavam um livro, ficavam entusiasmados por irem requisitar outro à biblioteca. Neste sentido, a mestranda considera que a biblioteca escolar tem sido útil para ajudar os alunos nas suas dificuldades relativas à leitura. E, também conseguiu observar que realmente, tal como Conde, Mendinhos, Correia e Martins (2012) defendem, a biblioteca ajuda a estabelecer relações entre as atividades da escola com os conteúdos que os alunos abordam dentro da sala de aula, o que facilita a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento geral dos alunos em diferentes áreas. Embora as bibliotecas escolares acarretem várias funções, a principal ainda é a de criar leitores. É suposto que se fomentem nos alunos competências leitoras, o pensamento crítico e a capacidade de ler em diferentes formas e meios. Para isto, a biblioteca escolar necessita de encontrar maneiras de motivar os alunos a ler e de proporcionar atividades de leitura autónoma, não se concentrando apenas nas atividades de narrativa oral. Os alunos precisam de atividades que os envolvam

diretamente com os livros, uma vez que é a experiência pessoal de leitura que realmente é determinante para o percurso do leitor (Araújo, 2016). Posto isto, a iniciativa da biblioteca da escola com o projeto “10 minutos a ler”, realmente faz sentido e vai ao encontro dos objetivos e finalidades da promoção de leitura ao oferecer a leitura como um prazer.

Relativamente ao espaço exterior, pelo menos a parte onde ocorrem as aulas de Educação Física, é de grandes dimensões. Depois os outros espaços livres são um pouco mais pequenos e repartidos pelo espaço escolar. O espaço livre conta com alguns espaços verdes onde é possível encontrar grandes espaços de relvado e com alguns bancos e mesas de jardim espalhados, com campos desportivos que estão devidamente equipados e, ainda, com um espaço coberto, onde os alunos podem estar quando chove. Os alunos da Educação Pré-escolar e o 1.º CEB, não partilham os espaços livres com os restantes sítios, uma vez que têm espaços próprios.

### **3.4.2 A TURMA DO 2.º CEB**

Durante a PES no 2.º CEB, a professora em formação teve a oportunidade de observar e acompanhar três turmas do 5.º ano, no entanto, a caracterização irá se focar numa das turmas, uma vez que a mestranda apenas realizou as suas regências nessa mesma turma e porque realizou um acompanhamento mais próximo com a professora cooperante que era a diretora de turma. Nas outras duas turmas, a professora em formação observou tanto os comportamentos dos alunos como as práticas educativas das professoras cooperantes com o objetivo de aprender novas estratégias e práticas educativas. Pontualmente, o par pedagógico ficou responsável por momentos de aulas nessas duas turmas. As aulas da turma do 5.º ano funcionavam numa sala do piso superior que ficava no corredor destinado a todas as turmas do 5.º ano. O espaço da sala era amplo, tinha acerca de 15 mesas, incluindo a secretária da professora cooperante. A disposição da sala seguia o método tradicional, ou seja, as mesas em três filas viradas para a parede onde se encontrava o quadro branco. Os alunos sentavam-se em pares e, apenas três alunos é que estavam sozinhos. A sala tinha uma parede que era praticamente coberta com janelas de grandes dimensões, portanto, havia sempre uma boa luminosidade natural.

Para além do mencionado, a sala ainda continha um bom espaço de armazenamento nos armários que, praticamente, se estendiam ao longo de uma parede inteira. A parede do fundo, era

o único espaço livre para decorar e expor trabalhos realizados pelos alunos. Nessa parede, os alunos colocavam os seus trabalhos manuais de diferentes disciplinas, e muitas vezes, decoravam a parede com trabalhos temáticos relacionados com a celebração de algum dia, como por exemplo, o 25 de abril de 1974.

A turma é composta por 23 alunos, onde 13 são do sexo feminino e os restantes 10 são do sexo masculino. As idades dos alunos variam entre os 10 e os 11 anos. Dos 23 alunos, apenas um não tem nacionalidade portuguesa, mas sim argentina e outro aluno tem descendência vietnamita. A aluna argentina chegou a Portugal no último período letivo do ano anterior, o que justifica o facto de ser considerada repetente e por isso, integra uma turma de tutoria e tem um apoio individualizado.

Na turma, 11 alunos usufruem de um Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP), que significa que estes alunos demonstraram ter dificuldades na aquisição e compreensão de conteúdos numa ou em várias disciplinas, refletindo-se nas avaliações, e que por isso, o professor titular em articulação com o Conselho de Turma e em contacto com os encarregados de educação, traçou um plano individual. Este plano pode conter diversas estratégias de recuperação, com o intuito de colmatar as dificuldades detetadas (Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro). Também é importante referir que destes alunos, dois fazem terapia da fala.

Esta turma caracterizava-se como heterogénea a nível das capacidades desenvolvidas e aprendizagens adquiridas. Portanto, é bastante notório as diferenças que os alunos apresentam relativamente a capacidades e conhecimentos adquiridos e os diferentes ritmos de aprendizagens. A mestranda observou que a turma revela dificuldades na leitura e compreensão e observou, também, a falta de autonomia de grande parte dos alunos.

Apesar das diferenças detetadas, a maioria dos alunos são esforçados, empenhados e revelam gosto pela aprendizagem. Relativamente ao aproveitamento, a turma é considerada boa e, apenas três alunos obtiveram notas negativas na pauta final do segundo período. Também é perceptível que as disciplinas onde a turma obteve melhores notas, foram as disciplinas relacionadas com a Expressão Artística, como Expressão Visual e Tecnológica, Expressão Musical e Educação Física.

No geral, a turma revela conhecer as regras de funcionamento de sala de aula o que se reflete no bom comportamento que os alunos praticavam, tanto dentro como fora da sala. As relações entre os alunos e os auxiliares e os professores eram baseadas no respeito e na cortesia. Os alunos mostravam ter boas relações com os professores que era perceptível pelo à vontade, pelo respeito e pelo carinho que demonstravam. No entanto, as relações entre os alunos, já não era assim tão linear, uma vez que, surgiam frequentemente conflitos fora da sala que, por vezes, poderiam afetar o comportamento dentro da sala de aula. Apesar destes conflitos, que podem ser considerados normais pelas idades dos alunos, a diretora de turma sempre mostrou preocupação por esta área, desempenhando um bom papel na gestão de conflitos dentro da sala de aula, no âmbito da disciplina de Cidadania. Logo, estes conflitos rapidamente eram resolvidos.

O professor, frequentemente enfrenta conflitos quer sejam entre alunos ou entre os alunos e as suas famílias, entre outros. Também é necessário perspetivar o conflito como um impulsionador de transformação no desenvolvimento humano, uma vez que um conflito vivenciado, resolvido e ultrapassado representa uma transição para estabelecer uma relação mais saudável com os outros. No entanto, é preciso destacar a importância de evitar a violência, que acaba por distorcer valores fundamentais. Na prática pedagógica, os professores devem ser construtores de harmonia para resolverem conflitos de forma construtiva e promoverem uma convivência saudável (Silva, 2007). E, o professor, como mediador de conflitos desempenha um papel fundamental na restauração da paz nas escolas e na consequente promoção de valores. A escola, enquanto ambiente de aprendizagem, tem o dever de criar espaços onde se pode discutir os temas em questão, para capacitar os alunos a enfrentar e a lidar com os conflitos de uma forma saudável, ou seja, reverter os conflitos em momentos de aprendizagem e crescimento (Freitas, & Silva, 2023). Ao longo da PES do 2.º semestre, a mestranda observou alguns conflitos na turma e teve a oportunidade de observar a postura da diretora de turma em relação aos mesmos, e considera que o seu papel foi fundamental na gestão de conflitos e que proporcionou bastantes aprendizagens aos alunos.

Acerca da rotina da turma nas três disciplinas (História e Geografia de Portugal, Português e Cidadania) que a professora em formação teve a oportunidade de observar e acompanhar a turma em questão, notou-se que os alunos conheciam o horário e o funcionamento de cada aula. A mestranda observou como os alunos entravam na sala de aula e sabiam, de imediato, o que

precisavam de fazer consoante a disciplina que estavam. O procedimento era praticamente igual em todas as disciplinas, resumia-se nos seguintes passos: entrar na sala de forma ordeira; sentar no lugar adequado (por vezes, variava consoante a professora titular da disciplina); retirar o material da disciplina da mochila e, abrir a lição no caderno diário. Todos os alunos realizavam este procedimento, quase de forma automática e depois, a professora iniciava a aula.

## **4 REFLEXÃO DA PES**

Neste capítulo do relatório será apresentado uma reflexão crítica da mestranda acerca do seu percurso de estágio desenvolvido tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB. A reflexão inclui uma visão geral da PES, a identificação e a reflexão acerca de determinadas aprendizagens e dificuldades, e ainda, a análise e reflexão de certas aulas e unidades didáticas.

### **4.1 PES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A PES no 1.º CEB foi um marco significativo na formação da mestranda, que representou um momento de aprendizagens e de crescimento, uma vez que enfrentou experiências enriquecedoras e desafios que contribuíram para a sua construção da identidade profissional. Portanto, neste subcapítulo, serão descritas e analisadas algumas das principais aprendizagens adquiridas durante a PES no 1.º CEB, destacando os momentos mais significativos e os impactos na prática pedagógica da mestranda.

No que diz respeito à sua experiência e percurso no 1.º CEB, a mestranda considera necessário destacar um aspeto que foi alvo de maior observação e reflexão por parte da mesma: a relação de afetividade VS autoridade do professor para com os alunos. Claramente que para além das aprendizagens adquiridas através do processo de observação, a mestranda também considera que a PES foi uma oportunidade excelente para adquirir conhecimentos práticos e colocar a teoria aprendida durante a sua formação na prática, através das regências. As regências foram momentos de aprendizagem, crescimento e de muita reflexão. A mestranda realizou três regências de Estudo do Meio (EM), quatro de Português (PT) e seis de Articulação de Saberes (AS) (Apêndice A).

Ao longo da PES, um dos aspetos que a professora em formação focou a sua atenção foi na relação pedagógica entre a professora cooperante e os alunos. Esta relação foi alvo de reflexão e de destaque, devido ao equilíbrio perfeito entre afetividade e autoridade que a professora em formação encontrou neste contexto. Isto porque, esta relação entre afetividade e autoridade, que pode parecer uma relação antagónica, foi sempre algo abstrato para a mestranda e parecia-lhe

difícil de colocar em prática. No entanto, ambas são importantes para o processo de ensino-aprendizagem (Freitas & Miguel, 2019). A afetividade é fundamental estar presente na escola, até porque, é difícil dissociar afeto ao ato de ensinar. Um ambiente escolar permeado pela afetividade, é um ambiente que proporciona segurança, fomenta o amor e a aceitação, desperta a curiosidade, valoriza os conhecimentos prévios, estimula a participação, desenvolve a autoestima e as competências socio emocionais, e, portanto, contribui para moldar cidadãos autônomos (Alencar, Floriano, Eugênio & Teles, 2019). A expressão afetiva é fundamental para criar relações e vínculos entre as pessoas, e em especial, na interação professor-aluno nos primeiros anos de escolaridade. O afeto, independentemente das circunstâncias, é crucial para atrair a atenção dos alunos, tornando-se um facilitador essencial da educação. O afeto é considerado uma ferramenta útil para ajudar os professores a lidar com problemas como dispersão, conflitos familiares e pessoais e comportamento agressivo e de indisciplina na escola (Souza, Paula & Esper, 2020).

Dito isto, a afetividade na relação professora-aluno foi muito evidente e, a mestrande, através do processo de observação direta conseguiu perceber a sua importância e os seus benefícios para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Também conseguiu observar diferentes formas de expressar afetividade pelos alunos, como por exemplo: a liberdade dada aos alunos para a partilha de ideias e opiniões; a criação e realização de atividades que iam ao encontro dos desejos e interesses da turma; os recursos didáticos utilizados; os temas e os próprios tons de voz da professora; os tempos de brincadeira que surgiam ao longo do dia, entre outros.

Portanto, deve-se valorizar a escuta, a procura de soluções para as dificuldades, a utilização de uma linguagem adequada e demonstrações de cordialidade, amor e compreensão no ambiente escolar (Santos, Portela & Sousa, 2013). Portanto, e como a professora em formação pôde observar, a afetividade está presente em todas as partes da sala de aula, incluindo nas expressões faciais, posturas, palavras, toques e até mesmo na forma como os professores recebem, ensinam ou corrigem os alunos. Assim, é evidente a importância que as decisões tomadas pelos professores detêm, pois impactam diretamente as relações que ocorrem na sala de aula (Leite, 2012). Isto porque, as interações dentro da sala de aula, através da linguagem, moldam novas formas de expressão afetiva e influenciam a construção da autoestima, a

consciência, a confiança e a segurança nas próprias capacidades, o reconhecimento das dificuldades e a compreensão dos conteúdos pelos alunos (Tassoni & Leite, 2013).

A professora em formação pôde observar que apesar da relação da professora cooperante com a turma ser profundamente marcada pela afetividade, a professora continuava a ser uma figura de autoridade para os seus alunos e, portanto, não havia lugar para o desrespeito e indisciplina. Logo, a professora em formação conseguiu perceber que é possível existir autoridade numa relação de afetividade. Como Novais (2004) afirma, autoridade não é o mesmo que autoritarismo e, estes conceitos não podem ser confundidos. Este autor afirma que a autoridade pode ser exercida de duas formas: pelo poder e domínio atribuído pelo estatuto ou pela instituição, que é baseada na força e violência, ou então, pelo reconhecimento e respeito pela competência demonstrada numa determinada área. Ou seja, quando é exigido aos alunos obediência através de castigos e punições, a obediência dificilmente será legitimada pelos alunos, isto porque o respeito raramente é conquistado pelo professor que se sente intimidado e inseguro e que por causa disso, utiliza ameaças e punições com os alunos. Este é um erro crasso e comum dos professores: o uso inadequado da autoridade na sala de aula (Carlos, 2014).

A mestranda entendeu que a existência e a implementação de regras também é uma forma de express de afetividade e uma expressão de autoridade. Neste caso, conseguiu observar que todos os alunos tinham consciência das regras de funcionamento da sala de aula e obedeciam às regras por respeito à professora cooperante, aos colegas e eles mesmos, uma vez que valorizavam o processo de ensino-aprendizagem. Assim, entende-se que a imposição de deveres e regras, facilitada pelo professor, leva à autonomia educacional. A disciplina, encorajada e motivada pelo professor, revela-se fundamental para aprendizagem, uma vez que é necessária para limitar e controlar os impulsos egoístas dos alunos, casos de indisciplina e garantir ordem, continuidade e respeito à vida social em sociedade (Novais, 2004). Davis e Luna (1991, p.68) afirmam que não se deve ignorar ou desvalorizar a autoridade na educação, “Quando abrimos mão da autoridade na educação, negamos ao aluno o apoio necessário para se tornar um adulto capaz de estabelecer objetivos, analisar alternativas e tomar decisões conscientes.”. A autoridade do professor, se for baseada no conhecimento e na experiência, contribui para facilitar a aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, é necessário que o professor guie intencionalmente os alunos, desde o primeiro contacto com a turma de forma a poder “ganhar” os alunos, mostrando

afetividade, respeito, confiança e segurança, isto para o professor conseguir atingir uma obediência voluntária baseada no respeito mútuo. O conceito de afetividade não pode ser confundido com permissividade, porque como já foi referido, o professor ao estabelecer limites e regras, significa que se compromete com a ação educativa. E, portanto, a relação afetiva entre professor-aluno, não implica falta de firmeza, mas está alicerçada num equilíbrio entre carinho e orientação (Lopes, 2009). Assim sendo, autoridade desejada na sala de aula é “libertadora”, uma vez que “se reconhece, naquele que a exerce, sabedoria, experiência e compromisso com os sujeitos do amanhã.” (Davis & Luna, 1991, p.70).

Em suma, a experiência da PES no 1.º CEB, permitiu à professora em formação observar e compreender a complexa interação entre a afetividade e a autoridade na relação pedagógica na prática. A mestranda considera que a professora cooperante foi um bom exemplo e modelo a seguir, pois, neste sentido, conseguiu estabelecer um equilíbrio eficaz entre o afeto e a autoridade, o que proporcionava um ambiente escolar seguro, estimulante e disciplinado, onde os alunos se sentiam confortáveis, seguros e à vontade para participar, para colocar questões e dúvidas, para errar e para demonstrarem afeto. A mestranda reconheceu a importância da afetividade na construção de vínculos e no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo, compreendeu que a autoridade, quando exercida com sabedoria e respeito, é fundamental para manter a ordem e a disciplina na sala de aula. Assim, a professora em formação compreende a necessidade de guiar os seus futuros alunos com afetividade e firmeza, uma vez que isso contribui para o desenvolvimento autónomo e consciente dos alunos.

### **4.1.1 PORTUGUÊS**

O documento das Aprendizagens Essenciais (2018) afirma que o ensino da língua portuguesa, durante a escolaridade obrigatória, tem como objetivo principal desenvolver competências essenciais para a realização pessoal, social e o exercício de uma cidadania consciente e ativa. Segundo este documento, a aprendizagem do Português na qual é necessária que haja interseção das diversas áreas, contribui para a produção e receção de textos orais, escritos e multimodais, educação literária e conhecimento explícito da língua. As AE de Português (2018) estão divididas por cinco domínios: oralidade (compreensão e expressão); leitura; educação literária; escrita e gramática.

Um professor de português precisa de possuir uma formação sólida e confiável em Linguística e Literatura, isto porque, é fundamental integrar conhecimentos de ambas as áreas científicas. Esta integração é crucial para desenvolver nos alunos competências tanto literárias como linguísticas, uma vez que as áreas são inseparáveis. Ou seja, o ensino da língua deve abranger tanto as regras de funcionamento da língua como também os textos e as suas características e especificidades. Por isso, o professor desempenha um papel vital neste processo, onde precisa assegurar que os alunos compreendam tanto as normas linguísticas quanto a aplicação prática dessas regras em contextos textuais específicos (Duarte, 2010).

Segundo Dodó e Fernandes (2019) o objetivo do ensino de língua na sala de aula deve ser a aquisição, por parte dos alunos, de uma aprendizagem útil e eficaz da língua materna. Os professores e toda a escola devem reconhecer que uma prática docente bem planeada e estruturada atribui às aulas de Português uma importância real que proporciona aos alunos a possibilidade de usarem a língua de maneiras diversas e efetivas.

#### **A) Regências**

Nas regências de Português, um dos objetivos do par pedagógico foi trabalhar e desenvolver a leitura e as competências leitoras. Para isso, o par pedagógico diversificou os géneros textuais ao longo das regências, uma vez que é da responsabilidade do professor trabalhar em sala de aula com textos de diferentes géneros que apresentem diferentes tipos de discursos. (Rocha, 2020)

E, independentemente do tipo de texto, é necessário que antes dos alunos o lerem, entendam o porquê de o lerem e compreenderem antemão qual é o assunto tratado no texto. Assim, facilita a construção de suposições sobre o que os alunos irão ler e a ter uma ideia geral do texto. Este momento é o momento de pré-leitura, onde o professor pode utilizar diversos recursos como os títulos dos textos, imagens e outros recursos visuais para ajudar os alunos a preverem o assunto do texto. Este momento, também serve para estimular a curiosidade dos alunos, a motivá-los para a leitura do texto e deixá-los interessados e envolvidos na leitura (Vasconcelos et al., 2016). Como tal, sabendo da importância do momento de pré-leitura, o par pedagógico sempre valorizou esta fase e tentou diversificar as estratégias, como por exemplo: na primeira regência onde se abordou a lenda, neste caso, uma lenda sobre a localidade, a lenda de Caio Carpo,

o momento de pré-leitura consistiu na visualização de um excerto de um vídeo de uma recriação da "História de Caio Carpo". Assim, como a história e o vídeo retravam elementos da localidade dos alunos, foi possível ativar os seus conhecimentos prévios e a encenação das personagens conseguiu motivar os alunos para a leitura. Já a segunda regência, onde foi trabalhado o texto poético, com um poema de Fernando Pessoa, "Mar Português", o momento de pré-leitura foi a audição da interpretação musical, de Carlos do Carmo, do poema escolhido. Com a audição da música e com questões orientadas feitas pelas professoras em formação, os alunos conseguiram perceber que o texto que iam abordar se tratava de um poema e compreenderam o assunto global do texto. Na terceira regência, como a turma, nessa mesma semana, tinha abordado e estudado a estrutura da notícia, o par pedagógico optou por escolher uma notícia da Visão Júnior, para abordar o assunto da aula que era acerca do terramoto de Lisboa de 1755. O momento de pré-leitura consistiu na visualização de um vídeo que recriava em 3D os acontecimentos do dia 1 de novembro de 1755, juntamente com um conjunto de questões de exploração realizadas pela professora em formação.

Portanto, com os exemplos de atividades de pré-leitura aqui descritas e outras que o par pedagógico dinamizou ao longo da PES no 1.º CEB, a mestrandia considera que o propósito das mesmas foi alcançado, uma vez que, ajudaram os alunos a se prepararem para ler, a entender o texto de forma mais profunda, e para isso foi necessário ativar os conhecimentos prévios e orientar os alunos para que chegassem à estrutura e à compreensão global do texto (Barbeiro, 2020)

Segundo Barbeiro (2020), durante a leitura, o objetivo é que o aluno construa uma imagem mental do que está a ler, daí ser importante ajudar o aluno a explorar detalhadamente a estrutura e o conteúdo do texto, especialmente a investigar palavras desconhecidas. Posto isto, em todos os momentos de leitura que o par pedagógico propôs, houve sempre um momento de levantamento de palavras desconhecidas pela turma (momento previamente planificado). Os alunos nomeavam as palavras que não conheciam e consultavam os seus significados nos seus dicionários. Depois de encontrado o significado, alguns alunos com diferentes dicionários partilhavam o que encontraram e, assim, o vocabulário era enriquecido. Esta fase da leitura é essencial para uma compreensão profunda do texto.

No momento pós-leitura, o professor deve oferecer guiões de leitura orientada, pois isso ajuda os alunos a desenvolver estratégias para entender o texto. As atividades propostas para este momento podem incluir as seguintes estratégias: responder a perguntas de escolha múltipla, de transcrição de palavras ou frases, de respostas curtas, de seleção de opções, de verdadeiro e falso, de completar frases, de ordenar frases, entre outras (Viana, et al., 2010). Assim, todos os momentos de leitura realizados pelo par pedagógico foram acompanhados por uma folha de trabalho com questões de compreensão variadas e diversificadas como as descritas pelos autores Viana, et al. (2010).

As folhas de trabalho dinamizadas pelo par pedagógico tinham como um dos objetivos incluir questões de compreensão que contemplassem os diferentes níveis de compreensão leitora. Català e colaboradores (2001, citado por Viana, et al., 2010) apresentam uma classificação dos níveis de compreensão, que são os seguintes: compreensão literal, inferencial, reorganização e crítica (Apêndice A). Apesar de existirem diferentes níveis de compreensão, geralmente, dentro da sala de aula, dá-se mais importância a tarefas relacionadas com o processamento de informações explícitas nos textos. Portanto, revela-se necessário desafiar os alunos a pensar além de suas capacidades atuais, fornecendo o suporte necessário para que aprendam a construir estratégias cognitivas e metacognitivas para conseguirem superar as dificuldades (Viana & Ribeiro, 2020).

Assim sendo, o par pedagógico quis insistir no desenvolvimento da compreensão do texto, porque essa foi uma dificuldade que o par identificou na turma desde o início da PES. Por isso, a mestranda reconhece a necessidade do ensino explícito da compreensão, uma vez que muitos alunos podem não alcançar níveis adequados sem esse tipo de instrução. Por exemplo, saber localizar informação precisa e relevante, é vital e deve ser abordada de forma sistemática. As perguntas nas folhas de trabalho das diferentes regências, propostas pelas professoras em formação, no âmbito do ensino de estratégias de compreensão de textos, tiveram como propósito ir ao encontro de Sim-Sim (2007), que refere que o objetivo é que o aluno seja capaz de: compreender o significado global de um texto; identificar o tema principal, reconhecer a diferença entre ficção e não ficção e entre facto e opinião; localizar informações específicas; compreender inferências; relacionar informações dos textos com conhecimentos externos; tirar conclusões a partir do texto, entre outras.

Em algumas regências, também foram propostas atividades no âmbito da Escrita. Segundo Amor (1993), considera-se importante criar situações onde a escrita seja necessária, tenha um propósito claro, reconhecido e que seja objetivo ou subjetivo. Estas situações devem permitir que os alunos tenham contacto com diferentes formas de escrita e tipos de textos e estimular a observação e o controlo do processo de escrita para ajudar os alunos a ajustar a sua escrita de acordo com as diferentes situações de comunicação. E, também, é essencial criar atividades de escrita pessoal, onde os alunos possam expressar as suas próprias experiências, imaginação e pensamentos. Assim sendo, o par pedagógico tentou criar atividades de escrita que seguissem estes objetivos aqui descritos, como por exemplo: na regência onde se analisou o poema “Mar Português” de Fernando Pessoa, a atividade de escrita consistiu na criação de versos acerca do mar para celebrar o Dia Nacional do Mar, e o resultado foi brilhante, isto porque os alunos estavam motivados e tiveram espaço para soltar a imaginação e foram bastante criativos. Noutra regência, a proposta da atividade de escrita passou pela escrita de uma notícia, em pares. Esta atividade foi proposta, depois dos alunos estudarem e explorarem a estrutura da notícia e foi acompanhada por um esquema que facilitava a planificação, a produção e revisão do texto. Na regência acerca do terramoto de Lisboa, os alunos precisavam de escrever um breve relato, tendo em conta a questão “Imagina que és um habitante da cidade de Lisboa no dia do terramoto. Como seria a tua reação? Conta-nos!”. O par pedagógico definiu esta atividade de escrita, porque reconhece a importância de “ensinar os alunos a escrever diferentes géneros de texto (inseridos em contextos), partindo do seu conhecimento e prática (livre) de escrita” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 8). Nesta atividade, os alunos tinham total liberdade para escreverem a sua reação como quisessem, usando a criatividade.

Ao longo das regências de Português, o par pedagógico também utilizou várias vezes as ferramentas digitais, uma vez que considera crucial que o ensino tenha em conta a realidade atual, onde os recursos digitais são cada vez mais presentes na vida das pessoas. E, também, porque permite aos alunos aprender de novas maneiras e integrar diferentes formas de conhecimento a partir de várias fontes digitais (Varão, 2022). Um ensino fundamentado e articulado com as TIC pode alterar a forma como a aprendizagem é concebida ao promover mais autonomia e participação dos alunos, para além de desenvolver o pensamento crítico (Silva, 2022). Assim, em vários momentos, o par pedagógico utilizou ferramentas digitais no ensino da Língua Portuguesa, e serão apresentados alguns exemplos de seguida. Na regência acerca do terramoto de Lisboa,

os alunos fizeram um trabalho de pesquisa nos seus computadores. Esta atividade foi fundamentada pelas sugestões de atividades relacionadas com a leitura de textos referidas por Amor (1993). Uma das atividades referidas por Amor (1993, p. 104) é “iniciativa que proporcione ao aluno o convívio com as obras (...) como realização de trabalhos de carácter investigativo: (...) sobre leituras/obras/autores (...); reconstituição de épocas e lugares referenciados nas obras, etc;”. Esta atividade consistia em escolher uma personalidade referida na notícia (Marquês de Pombal, D. José I, Voltaire e Kant) e recolher informação, tendo em conta os tópicos de orientação fornecidos na folha de trabalho. Na regência onde se trabalhou a lenda do Caio Carpo, o par pedagógico utilizou o *kahoot* para realizar um *quiz* acerca das características da lenda, como forma de consolidar os conteúdos abordados durante a aula. E, em diversas regências foi utilizada a plataforma do *Youtube* para a audição de músicas e visualização de vídeos como já foi referido anteriormente. Posto isto, a mestranda conseguiu observar ao longo das regências, que através destes recursos, efetivamente, os alunos tornaram-se participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2022).

Outra abordagem proposta pelo par pedagógico no ensino do Português, em pelo menos duas regências, foi o laboratório gramatical. O laboratório gramatical, tem como objetivo transformar o aluno num investigador para ir à descoberta de regras linguísticas, ou seja, o aluno tem a oportunidade de desenvolver o conhecimento explícito da língua, a competência metalinguística e as suas capacidades investigativas. Nesta abordagem, o aluno desempenha um papel central e ativo, enquanto o professor orienta o processo de ensino-aprendizagem (Silvano & Rodrigues, 2010). Portanto, com o laboratório gramatical, a primazia não é a memorização de padrões e de regras, mas sim, a participação ativa dos alunos na descoberta dessas mesmas regras (Duarte, 2008). Assim, devido estes benefícios do laboratório gramatical e também porque o par pedagógico identificou dificuldades na ortografia dos alunos, as professoras em formação utilizaram esta abordagem em algumas regências, tais como: na regência do dia 15 de novembro, onde a turma realizou o primeiro laboratório gramatical sobre as formas <am> e <ão>, no seguimento da exploração e análise do poema “Mar Português”, de Fernando Pessoa (Apêndice B). Na regência do dia 14 de dezembro, a turma também realizou um laboratório gramatical, sobre as formas <à> e <há>, que estava contextualizado com a notícia acerca do terramoto de Lisboa explorada no dia anterior. Durante a realização dos exercícios, surgiam algumas dúvidas. No entanto, com a orientação das professoras em formação e com a própria estrutura do laboratório,

aqueles alunos que mostraram mais dúvidas (alunos que mostravam falta de noções básicas de conteúdos de anos anteriores) também conseguiram entender. No final, os alunos mostraram conhecer as regras de ortografia. A mestranda considera ser fundamental desenvolver a consciência linguística, através do conhecimento explícito da gramática, visto que a competência metalinguística é essencial para o aluno ser fluente na leitura e escrever bem. Ou seja, é uma condição indireta para o sucesso de todas as áreas do saber (Duarte, 2008).

### **4.1.2 ESTUDO DO MEIO**

Esta área de conhecimento articula as Ciências Humanas e Sociais e as Ciências Físico-Naturais. O objetivo desta área do saber passa pela compreensão das inter-relações entre a Natureza, Sociedade e a Tecnologia. Logo, naturalmente os conteúdos curriculares propostos são de variadas áreas do saber. Para além disto, a área de Estudo do Meio (EM) relaciona-se fortemente com a Educação para a Cidadania, uma vez que promove competências que vão para além do aspeto cognitivo. Por exemplo, os conteúdos do ramo das Ciências Naturais promovem valores e desenvolvem atitudes no âmbito da Educação para a Saúde e para o Ambiente (entre outras), já as áreas do saber relacionadas com a História e Geografia colaboram para o desenvolvimento de valores, de atitudes e da identidade (por exemplo, com a História Local, Regional, Nacional e Internacional). Exatamente pelo facto de EM contribuir para a Educação para a Cidadania, é considerada uma disciplina fundamental e estruturante para o currículo do 1.º ciclo (Carvalho & Freitas, 2010).

Segundo o documento das Aprendizagens Essenciais (2018), o ensino do Estudo do Meio encontra-se dividido por três domínios: a Sociedade (S); a Natureza e a Tecnologia (CT) e, ainda, Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS).

Mais precisamente no 4.º ano, o foco está na continuidade de temas abordados no 3.º ano, enfatizando-se os fenómenos naturais, factos históricos de Portugal e elementos da sua Geografia como o património natural e cultural, tipos de uso do solo, migrações e contributos da ciência e tecnologia para a qualidade de vida e sustentabilidade. A abordagem desses temas no Estudo do Meio requer a compreensão dos contextos locais pelos professores, identificando situações que possam gerar questões para orientar as aprendizagens. As atividades de Estudo do

Meio envolvem uma abordagem interdisciplinar, integrando saberes de diferentes áreas do currículo para promover novas aprendizagens. A mestrandanda considera que reconheceu a natureza e a dinâmica desta área do saber e planificou as regências de EM tendo isso em conta.

### **A) Regências**

Ao longo das regências de Estudo do Meio, o par pedagógico valorizou a fase inicial da aula e tentou diversificar as atividades de Motivação através da utilização de diferentes recursos. Isto porque, esta fase é bastante importante, uma vez que conduz os alunos ao tema a ser abordado, logo é o primeiro contacto entre os alunos e o tema da aula. A fase da Motivação visa introduzir aos alunos os conteúdos novos, estabelecer o tema que conduzirá a aula, incentivar a participação ativa na sala de aula e estimular o interesse. Portanto, compreende-se que é uma etapa crucial para garantir um bom clima dentro da sala de aula e sucesso na aprendizagem, uma vez que a aprendizagem significativa é facilitada quando os alunos estão motivados, interessados e desenvolvem gosto pelo processo de ensino-aprendizagem (Ernesto, 2021).

Agora, serão apresentados alguns exemplos de atividades de Motivação dinamizadas pelo par pedagógico: na primeira regência de EM, como os alunos tinham acabado de trabalhar e explorar as lendas, nomeadamente a lenda do Caio Carpo e a de S. Martinho no âmbito de Português, a atividade de Motivação consistiu no levantamento da questão-problema, "O que têm de comum as duas lendas que estudamos na aula de Português?", com o objetivo de levar os alunos a refletir, discutir e partilhar ideias. Segundo Libâneo (2006), apresentar o tema com um problema a ser resolvido é o melhor procedimento para começar uma aula, uma vez que leva os alunos a colocarem questões, colocarem possíveis soluções e a estabelecer relações. Na segunda regência, a fase da Motivação consistiu na visualização de um vídeo que mostrava que Matosinhos "é mar o ano inteiro", por outras palavras, que a vida dos matosinhenses é influenciada por esta proximidade ao mar. O par pedagógico optou por um vídeo, uma vez que este combina a multiplicidade de imagens e ritmos com sons, o que acaba por enriquecer a comunicação e atinge as pessoas a nível sensorial, afetivo e racional (Moran, 1995). E, embora, o vídeo não transforme radicalmente o processo de ensino-aprendizagem, este tem potencial para aproximar o ambiente escolar ao dia a dia, quer nas interações sociais, nas linguagens e nos códigos presentes (Almeida, Azevedo, Carvalho & Nogueira, 2009). Após a visualização do vídeo, foram feitas algumas questões de exploração pela professora em formação tais como, "Que

cidade foi apresentada neste vídeo?”, “O que significa a expressão “Matosinhos é mar o ano inteiro”?”, entre outras. Na regência do dia 28 de novembro, a atividade de Motivação consistiu na apresentação de um excerto do texto “A Restauração da Independência” da obra *O Livro das Datas*, de Luísa Ducla Soares e, de seguida foram feitas algumas questões de exploração para levar os alunos a pensar e a refletir sobre o que leram. Com esta atividade, a professora em formação considera que conseguiu obter aquilo que desejava, que era despertar o interesse, a curiosidade e a motivação por parte dos alunos e anunciar o tema da aula que é o propósito desta fase inicial da aula, como já foi referido anteriormente.

Relativamente à fase de Desenvolvimento de conteúdos, o par pedagógico utilizou em várias regências o *PowerPoint* didático, portanto, utilizou frequentemente ferramentas digitais. Isto porque, estes recursos digitais não servem apenas para entreter, mas promovem a atenção, a concentração, a reflexão, a cooperação e a participação ao longo da aula. Por isso, é importante reconhecer as potencialidades pedagógicas destes recursos para o processo de ensino-aprendizagem (Silva, Lima & Francioni, 2022). As professoras em formação optaram por utilizar o *PowerPoint* didático tanto na primeira quanto na segunda regência oficial (depois utilizou para outras regências, ainda no âmbito de EM, a pedido da professora cooperante) porque estimula a interação entre o aluno e o conhecimento, além de promover um maior envolvimento por parte dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Sanches, 2016). No entanto, isto só acontece se o recurso for construído de acordo com o modelo de aprendizagem construtivista e, não apenas, como uma exposição de conteúdos. Para isso, é necessário que o professor faça uma boa seleção de documentos que ajudem os alunos a aprender de forma ativa (Maia, 2014). Na primeira regência, o *PowerPoint* didático construído para abordar e explorar a herança do povo romano, contou com vídeos, esquemas-sínteses com palavras em destaque e várias imagens e fotografias. Neste sentido, o par considerou necessário integrar várias imagens e fotografias, não como forma de ilustrar, mas para auxiliar na identificação e na compreensão do conteúdo. Aliado a esta razão, as imagens estimulam o pensamento crítico e tornam o tema mais acessível, compreensível e próximo dos alunos (Pires, Araujo-Jorge & Trajano, 2012), como foi o caso desta regência, uma vez que os alunos conheceram, identificaram e localizaram vestígios romanos presentes na sua localidade e noutras partes de Portugal. Na segunda regência, o *PowerPoint* didático foi acerca da importância do mar para Matosinhos, como forma de celebrar o Dia Nacional do Mar, este continha vídeos, notícias e imagens para a exploração os seguintes aspetos: a pesca,

a indústria conserveira, o Porto de Leixões, a restauração, o comércio e as atividades de lazer. A exploração deste *PowerPoint* foi realizada através de um questionamento acerca das informações dos documentos presentes nos slides. Com estas perguntas orientadoras, foi possível que os alunos aprendessem de forma ativa, isto porque eles foram colocados no centro do processo de ensino-aprendizagem e eram responsáveis pela construção do seu conhecimento. E, portanto, quando isso é alcançado, ou melhor dizendo, quando os alunos são participativos e estão envolvidos, os alunos têm a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento, deixando de lado um processo de aprendizagem tradicional (Pires, Araujo-Jorge & Trajano, 2012).

Destaco também o momento de Desenvolvimento de conteúdos da regência supervisionada do dia 28 de novembro acerca da Restauração da Independência (Apêndice C), que neste caso foi uma atividade que se aproximava da metodologia ativa de *Escape Room*, onde foi utilizado um *PowerPoint* didático (Apêndice C1) com desafios e respetivas pistas para chegar ao código final de um cofre, que possuía as informações que desvendavam a pergunta inicial da aula. Esta parte da aula correu muito bem e fluiu sem impedimentos, isto porque os alunos entenderam logo as instruções e, portanto, sabiam o que tinham de fazer, tal como refere Moura (2022, p.43):

*Os alunos quando estão envolvidos num processo de conquistas que lhes causam uma sensação de satisfação, por exemplo, encontrar o código para desbloquear um nível ou passar a uma nova tarefa, leva a um estado de bem-estar emocional, um estado de fluxo (flow), enquanto aprende.*

A professora em formação acredita que este recurso que criou, juntamente com o seu par, foi uma mais-valia para o desenvolvimento da aula e para a aprendizagem dos alunos, isto porque permitiu os alunos a terem mais estímulos e a tornar a aprendizagem mais dinâmica. Assim, ao estimular a interação e o dinamismo, é possível elevar a atenção dos alunos, resultando num melhor desempenho escolar (Haetinger, 2004). Desta maneira, esta ferramenta educativa exerceu uma influência significativa no progresso cognitivo, social e emocional da turma. Ao longo da exploração do *PowerPoint*, os alunos compreenderam as fontes analisadas e conseguiram responder às questões que iam sendo levantadas para orientar a construção de conhecimento por parte dos alunos e para deixá-los a refletir. Os alunos mostraram-se participativos, mas, obviamente que uns queriam participar mais que outros e neste sentido até houve um momento de um dos questionamentos (relativo a uma análise de um esquema) que a mestranda teve de ser

mais incisiva e colocou limites, dizendo a um aluno para não dar as respostas todas e deixar outros colegas participarem.

Aqui, a mestranda destaca a importância da participação dos alunos na aula, uma vez que a participação ativa contribui para o sucesso dos alunos e gera uma atitude mais positiva em relação à aprendizagem. No entanto, olhando para trás e depois de refletir com a sua colega e com as professoras cooperante e supervisora, a mestranda entendeu que poderia ter estimulado mais a participação de alguns alunos mais reservados, apesar da mesma ter notado que todos os alunos em algum momento da aula participaram, nem que fosse só uma vez. Isto, porque os professores devem esforçar-se para criar oportunidades iguais para todos os alunos participarem, equilibrando a distribuição de perguntas entre eles. Portanto, promover uma participação equitativa contribui para um ambiente de aprendizagem mais justo e inclusivo (Dias, 2014). Ao conceder aos alunos a oportunidade de expressarem as suas opiniões, está-lhes a ser proporcionado a oportunidade de esclarecer ideias, articular sentimentos e abordar dificuldades ou incertezas. Através de elogios, críticas ou correções, os professores oferecem um *feedback* essencial para o desenvolvimento de novas capacidades ou para a retificação de informações mal compreendidas (Dias, 2014). Logo, através dos questionamentos, dos desafios, das hipóteses lançadas o objetivo era promover a participação e foi isso que aconteceu, a turma participou e foi uma participação, que no geral, teve qualidade, uma vez que conseguiram concluir todos os desafios e respondiam a todas as perguntas. O momento de Desenvolvimento de conteúdos correu bem e, também foi fluída, interativa e dinâmica, e mais uma vez foi conseguido alcançar o objetivo: cativar a curiosidade e prender a atenção tanto pelo recurso utilizado quanto pelas práticas educativas adotadas como a gestão e a mediação, por parte das professoras em formação, relativamente à gestão da aula e à participação dos alunos. A mestranda considera que uma grande parte do sucesso deste momento de Desenvolvimento de conteúdos e da aula no global é devido à metodologia adotada visto que a partir da metodologia do *PowerPoint* baseado no *Escape Room*, a atenção dos alunos foi captada, o interesse foi promovido e desenvolveu-se o espírito crítico tal como Moura (2022) afirma.

Para a última fase da aula, que é o momento de Consolidação, que segundo Libâneo (2006) é a organização de ideias e conceitos de uma maneira que seja fácil de entender e de pensar sobre eles, e que muitas vezes é um momento desvalorizado nas escolas ou então

reduzido à repetição de exercícios. Portanto, para a consolidar os conhecimentos abordados ao longo das aulas de forma fácil compreensão e de forma atrativa para os alunos, o par pedagógico adotou, várias vezes, ferramentas digitais, tais como a aplicação *PowerPoint* e as plataformas *Genially* e *Kahoot* para a criação de *quizzes*.

Por exemplo, na regência acerca da importância do mar para Matosinhos, a atividade de Consolidação consistiu na construção de um *PowerPoint* em que cada grupo (a turma estava dividida por grupos de três) ficou responsável pela elaboração de um ou dois diapositivos acerca do tópico atribuído, e para isso, os alunos usaram os seus computadores. O par pedagógico decidiu trazer o computador para dentro da sala de aula, uma vez que o computador, atualmente, está em todo o lado e é uma realidade próxima dos alunos. Portanto, deve ser integrado na educação, porque ajuda os professores a ensinar e os alunos a aprender de uma forma mais interessante devido às potencialidades desta ferramenta, como a capacidade de cativar os alunos, dinamizar as aulas, levando os alunos a participarem mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem (Pessoa & Machado, 2019). Os tópicos atribuídos aos grupos tinham sido abordados durante a aula, neste caso, foram os seguintes: a pesca, a indústria conserveira, o Porto de Leixões, a restauração, o comércio e as atividades de lazer. Os alunos construíram os slides com imagens que selecionaram da *Internet* e informações exploradas na aula ou retiradas do *site* da Câmara Municipal de Matosinhos. No final, a turma assistiu à apresentação dos slides de cada grupo, resultando num *PowerPoint* de consolidação dos conteúdos abordados em sala de aula.

Já na regência do dia 28 de novembro, a atividade de Consolidação foi a realização de um *quiz* acerca dos conteúdos abordados ao longo da aula, na plataforma *Genially*. O par pedagógico também utilizou outras plataformas, noutras regências, para realizar *quizzes* como o *Kahoot* e o *Wordwall*. No entanto, nesta aula, o *quiz* foi realizado na plataforma *Genially* com o objetivo de obter um *quiz* no formato de “Quem quer ser milionário?” para motivar a turma (Apêndice C2). O par utilizou estas ferramentas digitais, uma vez que a aprendizagem ao recorrer a esta metodologia, permite que as crianças tenham mais estímulos, tornando a aprendizagem mais dinâmica (Haetinger, 2004). Desta forma, quando se promove a interatividade e o dinamismo, a capacidade de atenção dos alunos aumenta, aumentando também o aproveitamento escolar. Logo, estes recursos pedagógicos têm um grande impacto no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Assim sendo, a professora em formação conseguiu observar que

efetivamente a atividade obteve sucesso, uma vez que, conseguiu captar a atenção dos alunos e motivá-los, e para além disso, os alunos mostraram ter adquirido aprendizagens ao responder com qualidade ao *quiz*.

### 4.1.3 ARTICULAÇÃO DE SABERES

O Decreto-Lei n.º 241/2001 ao definir e especificar o perfil de desempenho profissional do professor um dos aspetos que destaca é o facto do professor necessitar de proporcionar uma aprendizagem holística, onde integra e articula várias áreas do saber, “b) Desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;” (alínea b) do ponto II do anexo n.º 2 “Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico” – Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Esta articulação permite uma orientação integradora em que os conteúdos e as disciplinas estão articulados. Ou seja, há um sentido, uma lógica na aprendizagem, pois deixa de existir a fragmentação do conhecimento, passando a facilitar uma aprendizagem holística e integral. A mestranda ao longo da sua formação, realmente entendeu a importância da articulação de saberes e reconhece as suas potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem. Tal como Leite (2012), a professora em formação compreende que quando se estabelece uma relação entre os conteúdos curriculares, que permite aos alunos interpretar determinadas situações de várias perspetivas científicas, ocorre uma aprendizagem significativa.

#### A) Regências

Na regência do dia 12 de dezembro, o tema do dia foi o “Voluntariado” de forma a celebrar o Dia do voluntariado. Neste dia, a regência articulou os seguintes conteúdos orientados pelo o documento das Aprendizagens Essenciais (2018): no âmbito do Português, explorou-se as características e as funções do texto informativo, nomeadamente, a notícia; no âmbito de Matemática, foram consolidados alguns conteúdos relativos a Números e Operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) e a Geometria e Medida, mais concretamente, a área, os sólidos, as figuras planas e as retas paralelas e perpendiculares; no âmbito de Estudo do Meio, abordou-se a festividade natalícia e, por último, no âmbito da Cidadania, foi abordada e refletida a importância do voluntariado, que neste caso foi o fio condutor da regência (Apêndice D)

Nesta regência, a mestranda quer destacar a atividade de Desenvolvimento de conteúdos, da parte da tarde, onde foi utilizada a metodologia ativa de gamificação, através de uma aproximação de *Escape Room*. A gamificação aplica elementos de *game design* a um contexto de não game, o que torna a aula mais interessante e motivante para os alunos, por ser um contexto no qual estes já estão bastante familiarizados (Araújo, 2022). O objetivo consistiu nos alunos ultrapassarem os desafios matemáticos relacionados com o cotidiano num determinado tempo, para ajudar a associação “A casa do Caminho” (uma associação de voluntariado que acolhe crianças). Estas atividades passavam por exemplo, por ajudar a montar e enfeitar um pinheiro de Natal ou preparar os presentes, com um toque de game design: estas tarefas transformaram-se em desafios que, quando os alunos os resolviam, atribuíam uma pontuação que os permitiu passar ao próximo desafio (Apêndice D1) A influência do *Escape Room* nota-se em alguns elementos da aula, como os desafios que os alunos tiveram de resolver para poder ajudar uma instituição de solidariedade a preparar o Natal e o tempo de execução dos mesmos, isto porque cada desafio tinha um determinado tempo para ser resolvido. Esta planificação, ao seguir esta metodologia, foi idealizada com o objetivo de colocar os alunos no centro da aula e da ação como Moura (2022) indica, e efetivamente, a mestranda considera que isso ficou notável, uma vez que, a turma foi a protagonista deste enredo (da missão proposta: ajudar a Casa do Caminho). Com esta metodologia ativa adotada, a gamificação numa aproximação ao *Escape Room*, a mestranda conseguiu observar na prática algumas das suas vantagens para o processo educativo que Fernandes (2020) indica, tais como: desassociou o processo de ensino-aprendizagem, e neste caso em particular, o ensino da Matemática de algo “aborrecido”; a construção do conhecimento por parte do aluno tornou-se um processo dinâmico e criativo, uma vez que passou a ter um sentido, e neste caso, o fio condutor do voluntariado facilitou ao atribuir significado a todas as atividades do dia; mesmo quando os alunos erravam, estes queriam continuar a tentar, desenvolvendo, assim, a persistência; os alunos foram o centro do processo de ensino-aprendizagem; permitiu desenvolver a atenção e despertar o interesse da turma; desenvolveu a capacidade de resolução de problemas, e ainda, a autonomia.

A professora em formação ao refletir nessa atividade considerou que, para melhorar a atividade e a aula no global, o melhor era reduzir o número de desafios ou diminuir a extensão dos próprios desafios, uma vez que o par pedagógico não conseguiu concluir a planificação, deixando a atividade de Consolidação para o dia seguinte. Devido a esta experiência proporcionada pela

regência, a mestranda compreendeu, mais uma vez, que a reflexão é um processo bastante importante e fundamental para o professor, porque é o procedimento que ajuda o professor a monitorizar regularmente o que aconteceu durante a aula, o tempo gasto em cada parte e o quão eficaz cada atividade foi (Richards & Lockhart, 2007). Realmente a decisão dos tempos estipulados para cada parte da aula é uma decisão bastante importante que influencia e muda o rumo da aula, tal como referem Richards e Lockhart (2007, p. 122):

*O tempo a atribuir a cada parte da aula é, portanto, uma decisão importante que os professores devem tomar ao planificar uma aula. As decisões relacionadas ao ritmo são aspectos importantes da tomada de decisão interativa, uma vez que o ensino envolve monitorizar o envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem e decidir quando é hora de concluir uma tarefa e passar para outra atividade antes que a atenção dos alunos comece a desaparecer.*

Na regência do dia 17 de janeiro (Apêndice E), os conteúdos explorados, no âmbito de Português, estavam relacionados com os seguintes domínios: a oralidade (compreensão), uma vez que os alunos tiveram de ouvir e ver um vídeo relativo à estrutura de uma entrevista e “selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la”; a leitura, isto porque, os alunos leram um texto e precisavam de “identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto” numa folha de trabalho que continha perguntas de compreensão que contemplavam os diferentes níveis de compreensão leitora e, ainda a escrita, dado que os alunos escreveram uma entrevista, a pares, e por isso, tinham de ter “consciência da existência de diferentes modos de organizar um texto”, neste caso, deveriam seguir a estrutura da entrevista (Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano). No âmbito de Matemática, os conteúdos explorados foram relativos ao tópico do Cálculo mental e às operações, mais propriamente, ao algoritmo da divisão com números naturais (Aprendizagens Essenciais de Matemática do 4º ano).

Também é importante referir que os conteúdos abordados foram relacionados com uma figura/personalidade de Matosinhos, porque recorrer à História Local foi uma abordagem adotada ao longo da PES pelo par pedagógico. Portanto, de uma forma intencional, o dia girou em torno do arquiteto Álvaro Siza Vieira. Portanto, ao relacionar os conteúdos selecionados com aspetos da história local, a planificação também ia ao encontro de um descritor das Aprendizagens Essenciais de EM (2018), “Reconhecer e valorizar o património cultural – local e nacional”. É importante referir, que neste momento de planificação da aula, como em todas planificações, um dos aspetos a ter em atenção e em conta é a própria turma, os seus interesses

e necessidades. Isto é algo que foi ensinado ao longo do percurso acadêmico da mestranda, daí ser fundamental fazer uma caracterização da turma e do seu contexto local, porque é ao planificar que o professor analisa e ajusta o currículo de acordo com o contexto e a turma (Santos, Cardoso & Lacerda, 2016).

Mais uma vez, a professora em formação quer destacar a importância de integrar as novas tecnologias dentro da sala de aula, uma vez que o par pedagógico as utilizou em todas as regências de Articulação de Saberes. Como foi o caso da atividade de Motivação do dia 17 de janeiro, cuja turma não estava à espera de poder utilizar o Instagram numa aula. Foi algo inovador e motivador para os alunos. Com esta atividade, o objetivo era dar a conhecer o arquiteto Siza Vieira de uma forma original. A mestranda destaca esta atividade inicial, porque foi deveras importante para despertar o interesse dos alunos para o resto do dia, e considera que a utilização desta aplicação foi uma boa escolha, porque é de conhecimento geral que, cada vez mais e mais cedo, esta faz parte da realidade dos alunos. Logo, torna-se fundamental integrar as novas tecnologias na escola e, assim, é importante trazer o quotidiano das crianças para dentro da sala de aula, dando um sentido à aprendizagem. Para além disto, as plataformas digitais adaptam-se cada vez mais às nossas necessidades e a sua utilização na sala de aula ajudam a tornar visível os percursos e ritmos de cada aluno, e ainda, os seus progressos e dificuldades sentidas (Moran, 2019). Na regência do dia 3 de janeiro, outra plataforma utilizada foi o *Slido*, também na atividade de Motivação, com o objetivo de criar nuvens de palavras com as respostas dos alunos a algumas questões feitas pela professora em formação após a audição de uma música.

Outro aspeto que o par pedagógico se dedicou, ao longo das regências, foi a criação de fios condutores e contextos para dar sentido, significado e interligar as atividades ao longo do dia. Estes podiam ser temas, adereços ou recursos que o par pedagógico utilizou para contextualizar os conteúdos a serem abordados e para materializar os temas das aulas para não ser algo que ficasse pelo abstrato. Por exemplo, na regência do dia 17 de janeiro, o par pedagógico tentou destacar e materializar mais o fio condutor que ligava todas as atividades das diferentes áreas do saber, que era o tema "Jornalistas por um dia", e por isso, a sala foi decorada, para tentar criar um ambiente de redação e foi utilizado um microfone para realizar umas entrevistas. O par, ainda, criou uns "crachás" de identificação para os alunos colocarem ao pescoço para de alguma forma, tornar mais real este tema da aula (Apêndice E1). Esta estratégia funcionou bem, a turma mostrou

interesse, percebeu-se que foi um elemento motivador e que os envolveu mais para o tema da aula. Tal como Tafner (2003) refere, é importante conectar os conteúdos selecionados com o mundo real. Desta forma quando se conecta o que se aprende com situações reais, torna-se mais fácil aprender e isso ajuda a construir conhecimento e a desenvolver competências intelectuais, como o espírito crítico e a resolução de problemas. Na regência do dia 24 de janeiro, o tema da aula que foi transversal a todas as atividades, tinha como título “A Educação é um direito!”, como forma de celebrar o do Dia da Educação. Para tal, foram dinamizadas atividades ligadas à ativista Malala Yousafzai, à profissão de Professor e aos Direitos Humanos. Como último exemplo, a professora em formação destaca a regência do dia 30 de janeiro, que tinha como título “Navegando na cultura” e nesse dia, as atividades estavam relacionadas com diferentes manifestações culturais de Matosinhos e de países como a Itália. O par pedagógico procurou sempre criar um contexto para as suas aulas que unisse todas as atividades do dia, embora estas fossem de áreas disciplinares diferentes. O objetivo era dar um significado, e um significado que fosse o mais real possível, aos conteúdos selecionados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Ausubel (1968) defende que a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações são assimiladas de forma relacionada e substancial ao conhecimento prévio do aluno. Para que a aprendizagem seja significativa, os novos conceitos devem ser integrados de forma lógica e coerente com o que o aluno já sabe. A professora em formação acredita que esta forma de apresentar os conteúdos, contextualizando-os e atribuindo-lhes significado é a aprendizagem mais eficaz e desejável, pois cria uma interligação de conhecimentos, o que facilita a aquisição e a aplicação do conhecimento.

Outra metodologia adotada pelo par pedagógico para uma atividade relacionada com a área de Matemática, na regência do dia 17 de janeiro, foi o jogo. Isto porque, existem diversos benefícios dos jogos na educação, tais como: ajudam no desenvolvimento do pensamento lógico, da comunicação matemática, da capacidade de resolução de problemas ao conectar os jogos com os conceitos matemáticos selecionados; motiva os alunos; desenvolve uma melhor aceitação ao erro e estimula a criatividade e a autonomia (Costa, 2018). Posto isto, o par pedagógico criou um jogo de tabuleiro onde as equipas do jogo mantiveram os canais televisivos que tinham criado na parte da manhã (para uma atividade mais relacionada com a área do Português) e jogaram para ganhar uma entrevista com o famoso arquiteto Álvaro Siza Vieira (Apêndice E2). Este tabuleiro, continha as casas “normais” e casas “especiais”. Nas casas “normais”, os alunos necessitaram de

utilizar estratégias de cálculo mental para resolver a operação de divisão presente nessa casa, dentro do tempo estipulado. E nas casas “especiais”, os alunos eram desafiados a resolver um problema matemático relacionado com a construção de algumas obras de Álvaro Siza Vieira, caso respondessem corretamente, ganhavam essa “casa” e, depois de terminar o jogo, têm a oportunidade de elaborar uma questão para a entrevista a Siza Vieira sobre essa obra. No final, venceu a equipa que conseguiu ganhar mais casas “especiais”. Neste jogo, destacou-se a cooperação e a ajuda que os alunos tiveram entre si. Como era um jogo em equipa, a mestranda conseguiu ver alunos com menos dificuldades a ajudarem aqueles que têm mais. Os quadros brancos, onde os alunos apresentavam os resultados, também ajudou para este espírito de cooperação, uma vez que o resultado teria de ser aceite por todos os elementos da equipa. A professora em formação considera que esta atividade correu muito bem, e ainda, percebeu que os alunos conseguiram realizar operações com números de três algarismos no dividendo, algo que ainda não tinham feito e, fizeram-no com sucesso. Portanto com esta atividade, a mestranda conseguiu compreender que tal como Costa (2018) afirma, dinamizar atividades lúdicas no ensino da Matemática tem um grande impacto na formação de atitudes nos alunos, com isto quer dizer que, os ajudou a encarar os desafios, a procurar soluções, a criar estratégias e, ainda, promoveu a cooperação entre os alunos como pôde observar.

Por último, a professora em formação destaca algumas atividades que consistiram em trabalhos de pesquisa como o preenchimento de bilhetes de identidade de ativistas dos Direitos Humanos e de determinados países, nas regências do Dia da Educação “Educação é um direito” e da “Navegando pela Cultura”, respetivamente (Apêndice F). Nestas atividades, os alunos tiveram de pesquisar e recolher informações acerca do pedido, em *sites* determinados pelas professoras em formação. Por exemplo, para os alunos preencherem o bilhete de identidade do país que lhes foi atribuído, tiveram de recolher informações do site da *Wikipédia*, tais como: a língua, uma tradição, um prato típico, um monumento, entre outras. O par pedagógico dinamizou estas atividades uma vez que oferecem oportunidades para desenvolver competências presentes no documento PASEO (2017, p. 29), principalmente as seguintes: o saber científico, técnico e tecnológico, isto porque os alunos precisam de ser capazes de “executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada para atingir um objetivo (...); o raciocínio e resolução de problemas, uma vez que os alunos interpretam informação, planeiam e conduzem pesquisas e, ainda, a informação e comunicação porque os alunos necessitam de pesquisar,

selecionar, descrever e avaliar informações, de forma crítica e autônoma, utilizando ferramentas digitais. Posto isto, estas atividades de pesquisa proporcionam um desenvolvimento global no aluno e ainda, o envolve no processo de ensino-aprendizagem, passando a desempenhar um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento (Roberto & Correia, 2014).

## 4.2 PES NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No que diz respeito à PES no 2.º CEB, esta foi um ponto crucial na formação da mestranda uma vez que lhe foi proporcionado aprendizagens e crescimento, através de todas as experiências que viveu, tais como: todas as regências que planificou e colocou em prática; o acompanhamento que fez às professoras titulares das turmas, percebendo e presenciando de perto as tarefas e responsabilidades que um professor acarreta no dia a dia, em especial um professor que é diretor de turma; o acompanhamento que fez a três turmas diferentes ao longo do período da PES e a uma turma de tutoria; a observação e participação em diversas reuniões escolares como reuniões de Conselho de Turma, de Conselho Pedagógico e do Departamento de Ciências Sociais e Humanas. Todas estas experiências foram enriquecedoras e essenciais para a construção da sua identidade profissional. Neste subcapítulo, serão descritas, analisadas e refletidas algumas estratégias e metodologias adotadas pela mestranda na sua prática pedagógica.

As regências foram momentos de aprendizagem, crescimento e de muita reflexão. A mestranda, ao longo deste período, planificou 30 regências de 45 minutos juntamente com o seu par pedagógico e esteve responsável por 15. As regências realizadas seguiram a seguinte estrutura apresentada na tabela seguinte.

*Tabela 2 – Estrutura e organização das regências no 2.º CEB*

Blocos de regências	Data	Áreas e número de aulas		
		Português 2.º CEB	HGP 2.º CEB	Organização
1	fim de outubro / início de novembro	1	1	Par pedagógico
2	novembro	2	2	Uma UD por área (par)
3	novembro / dezembro	2	1	Uma UD comum (par)
4	dezembro / janeiro	2	1	UD comum (individual)
5	janeiro	2	1	UD comum (individual)
<b>Totais</b>		9	6	

Portanto, tal como está apresentado na tabela, o par pedagógico planificou regências por Unidade Didática. Este processo envolve a organização e planeamento do ensino-aprendizagem, assegurando que todos os domínios de aprendizagem das várias áreas curriculares estejam integrados sob uma temática ou uma metodologia educativa ou, ainda, um recurso didático comum. Esta abordagem é uma mais-valia, pois permite que os alunos construam novos conhecimentos e promove uma aprendizagem holística, uma vez que os conteúdos ganham um sentido, um significado e um contexto. Todas regências realizadas no 2.º CEB foram planificadas pelo par pedagógico (Apêndice G).

Durante a PES no 2.º CEB uma das professoras cooperantes que acompanhou o par pedagógico, exercia a função de diretora de turma. Assim, o par pedagógico teve a oportunidade de observar e acompanhar de perto, o trabalho e as funções de um diretor de turma. Este, foi um dos aspetos que provocou mais curiosidade na professora em formação, levando-a a refletir sobre o papel do diretor de turma, uma vez que poderá, no futuro, também vir a exercer este cargo. A mestranda considera que este acompanhamento foi fundamental para a sua formação e que aprendeu mais acerca deste papel através da professora cooperante.

O diretor de turma desempenha um papel crucial na intermediação entre a Escola, os alunos e as famílias, contribuindo significativamente para a coesão e funcionamento eficiente do ambiente escolar. A sua função é multifacetada, abrangendo desde a coordenação pedagógica até à mediação de conflitos e promoção do envolvimento parental.

Segundo Nunes e Alho (2007), o diretor de turma é fundamental na relação entre a Escola e a família, evidenciando que a comunicação eficaz entre os pais e a escola melhora significativamente quando é mediada por um diretor de turma competente. Este profissional atua como um ponto de contacto regular para os pais, informando-os sobre o desempenho escolar dos seus educandos.

No entanto, o diretor de turma não assume apenas a mediação entre a escola e a família, este também desempenha um papel vital na mediação entre a coordenação curricular e o Conselho de Turma. Eles facilitam a cooperação entre os professores de diferentes disciplinas, assegurando que as práticas pedagógicas sejam coesas e orientadas para o sucesso dos alunos

Favinha, 2010). Esta função do diretor de turma está explícita no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, uma vez que especifica que este é designado para coordenar o trabalho do Conselho de Turma. Nestas reuniões são discutidas as avaliações de cada aluno. Como o diretor de turma coordena estas reuniões, necessita de estar a par de todos os detalhes acerca das avaliações dos alunos. Então, é necessário realizar um acompanhamento escolar que é uma dimensão central do papel do diretor de turma e que se revela como um processo contínuo. Isto porque, implica que o diretor de turma acompanhe e monitorize a evolução do desempenho e aproveitamento escolar dos alunos, ou seja, as avaliações e o comportamento dos alunos (Assunção, 2013). No entanto, esta tarefa revela-se complexa, uma vez que inclui a análise das avaliações periódicas, a identificação de áreas onde os alunos apresentam dificuldades e a criação de estratégias de apoio individualizado em colaboração com os professores da turma de outras áreas do saber. Este acompanhamento escolar como também envolve a promoção do bem-estar dos alunos, o diretor de turma, também deve estar atento às dinâmicas de grupo para prevenir conflitos, ou em caso de acontecerem, geri-los corretamente. A professora em formação, conseguiu observar estas funções de diretor de turma na prática, uma vez que teve a oportunidade de participar em reuniões com encarregados de educação, reuniões de Conselho de Turma e também presenciou momentos de conflito entre alunos em que a professora cooperante conseguiu fazer a gestão e a mediação dos mesmos de forma eficaz e adequada.

Em suma, o diretor de turma é um elemento essencial no ecossistema escolar, atuando como mediador, coordenador pedagógico e gestor intermédio.

## **4.2.1 PORTUGUÊS**

De acordo com o documento das Aprendizagens Essenciais (2018) do 5.º e 6.º ano, durante o 2.º CEB, a disciplina de Português visa desenvolver competências fundamentais da língua: compreensão oral, leitura, educação literária, expressão escrita e conhecimento explícito da língua. No final deste ciclo, espera-se que os alunos compreendam textos orais complexos, identifiquem intenções comunicativas e intervenham adequadamente nas interações. Na leitura, os alunos devem selecionar estratégias apropriadas ao propósito da leitura e enfrentar textos mais complexos e longos com persistência. Na educação literária, pretende-se que os alunos compreendam, interpretem e apreciem textos literários, cultivando o hábito e o prazer da leitura.

Experiências gratificantes de leitura, apoiadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) e estratégias diversificadas, são fundamentais para motivar a continuidade da aprendizagem. É essencial que os alunos apreciem criticamente a estética dos textos literários e os valores neles expressos, integrando a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua. Na escrita, espera-se que os alunos do 2.º CEB dominem processos e estratégias para produzir textos de diversos géneros, com organização discursiva, vocabulário adequado e correção linguística e ortográfica. O conhecimento gramatical deve estar sistematizado, abrangendo os aspetos básicos da estrutura e funcionamento da língua (AE, 2018).

Para um professor abordar estes conteúdos e desenvolver as competências expressas no documento das Aprendizagens Essenciais (2018), não pode ver só a língua como um conjunto de estruturas sintáticas, morfológicas, lexicais e fonológicas isto porque, o foco acaba por incidir nas regras gramaticais que normalmente apenas constam em gramáticas normativas. O professor necessita de ver a língua como um conjunto de estruturas que se materializam em textos durante interações sociais e culturais contextualizadas. Esta abordagem é eficaz para o ensino do Português, uma vez que utiliza a gramática para desenvolver competências de leitura e de escrita. Além disso, ajuda os alunos a perceberem a própria língua, pois promove uma postura crítica em relação aos textos que leem, ouvem e produzem (Oliveira, 2018). Por isso, é importante o professor de Português ter consciência dos fundamentos teóricos que sustentam a sua prática pedagógica, pois ajuda na tomada de decisões quer, na escolha de recursos didáticos, quer na planificação das atividades. Para além disto, a consciência da fundamentação teórica é crucial para a construção da identidade de um professor, tal como Oliveira (2018, p. 21) reforça:

*E o leque de facetas identitárias que podem escolher é grande: docente que usa o livro ou que é usado por ele; que concebe o ensino como transferência de conhecimentos ou que o concebe como facilitação da aprendizagem; que vê as alunas e alunos como seres inteligentes ou que os vê como seres passivos com mentes vazias a serem moldadas; que concebe a escrita e a leitura como atividades exclusivamente linguísticas ou que as vê como processos dialógicos de construção de sentidos.*

### **A) Regências**

Um dos aspetos das regências realizadas que a professora em formação pretende destacar, é a importância que o par pedagógico atribuiu à contextualização dos conteúdos selecionados e ao fio condutor que unificava as atividades planificadas para cada regência. Por exemplo, a regência que aconteceu no dia 10 de abril (Apêndice H), teve como tema o 25 de abril

de 1974, uma vez que a escola também estava a realizar um projeto para celebrar os 50 anos desta data. Posto isto, o par pedagógico decidiu criar um museu dentro da sala de aula para, de certa forma, materializar o tema e atribuir um significado real através de materiais físicos. Para tal, foi entregue aos alunos no dia anterior, um bilhete de entrada no museu com o título da exposição “Abril, poesias mil” (Apêndice H1). O propósito do par ao entregar os bilhetes foi alcançado, uma vez que os alunos ficaram entusiasmados, empolgados e motivados para a aula do dia seguinte, quando perceberam que a aula seria num museu. Segundo Campos (2016), quando um aluno está intrinsecamente motivado, aprende sem precisar de recompensas ou incentivos, e assim, um aluno motivado, geralmente, obtém um maior desempenho escolar. Logo, a motivação deve ser valorizada e estimulada pelos professores e deve apoiar o desenvolvimento das atividades. Neste caso, o bilhete de entrada e o próprio museu foram criados e dinamizados pelo par pedagógico para motivar a turma.

A criação de um museu dentro da sala de aula proporciona uma aprendizagem que combina aspetos estéticos e intelectuais, colocando o aluno no centro da aula e fomenta uma aprendizagem ativa e interativa. Neste caso, o par pedagógico preparou e organizou, previamente, a sala de aula para criar um ambiente de museu que continha: imagens, fotografias, poemas e trabalhos manuais relativos ao 25 de abril fixados nas paredes, expostos nas mesas e suspensos por um fio que ia de um lado da sala a outro. Assim, foi proporcionado aos alunos uma aprendizagem interativa e promoveu uma experiência emocional e estética. Para além disso, a turma teve acesso a imagens, fotografias e poemas relevantes não só para a aula, mas também para a sua cultura geral, promovendo relações entre diferentes contextos e áreas do saber. Também foi possível compreender que os alunos se envolveram com o museu, uma vez que demonstraram interesse e atenção sobre tudo o que estavam a observar (Sederberg, 2013). A mestranda considera que o par pedagógico tomou uma boa decisão ao transformar a sala de aula num museu, porque, efetivamente, tal como Sederberg (2013) defende, ofereceu uma oportunidade única para os alunos se envolverem de forma mais profunda e significativa com o tema da aula.

Também no âmbito da celebração do dia da Europa, o par pedagógico realizou duas regências de Português em que os alunos abordaram textos não literários. Por exemplo, na aula do dia 8 de maio (Apêndice I), como os alunos iriam realizar um *Escape Room* intitulado “Perdidos

na Europa”, onde iriam viajar por alguns países europeus. A sala estava preparada para esse cenário, como tal, tinha um sinal na porta escrito “avião” e dentro da sala soava um som de um avião a descolar. Para além disso, sempre que os alunos viajavam para outro país ganhavam um bilhete de avião (Apêndice I1). Portanto, a mestrandia conseguiu observar que todos estes recursos físicos, icónicos e sonoros ajudaram a contextualizar os conteúdos e, claramente, que provocaram um entusiasmo extra nos alunos.

Relativamente aos momentos de pré-leitura, estes são importantes para facilitar a própria leitura e compreensão dos alunos, uma vez que são nestes momentos que os alunos precisam de identificar o tipo de textos, o tema global e os objetivos da aula e dos textos que irão ler durante a aula. Posto isto, o par pedagógico, ao longo das regências, tentou diversificar estes momentos, como por exemplo, usando músicas, vídeos, cartazes, um excerto de uma dramatização, uma visita pelo museu, entre outros.

A professora em formação destaca a visita ao museu criado pelo par pedagógico dentro da própria sala de aula. Essa aula iniciou, exatamente, com os alunos fora da sala, ansiosamente à espera com os seus bilhetes de entrada. Os alunos entraram de forma ordeira e organizada dentro do museu e puderam circular, observar e refletir acerca do que iam vendo. Como Sim-Sim (2007) refere, a compreensão da leitura é influenciada pelos conhecimentos prévios do leitor sobre o assunto, por isso, o par pedagógico utilizou este momento e o diálogo que se seguiu para realizar o momento de pré-leitura. Segundo, Vasconcelos et al. (2016), o momento de pré-leitura também pode partir de imagens e elementos não verbais, desde que a função deste momento seja cumprida. Assim, com a experiência do museu, os alunos familiarizaram-se com palavras comuns deste tema e com ideias e imagens associadas ao mesmo. Depois dos alunos circularem pelo museu, observando as imagens, lendo os poemas e refletindo sobre o assunto, os alunos sentaram-se e iniciaram uma conversa orientada pela professora em formação para recuperar informação explícita com o objetivo de facilitar a compreensão da leitura. Com este momento, foi possível compreender que os alunos conseguiram identificar o fio condutor da aula, compreenderam os objetivos da aula, identificaram o tipo de texto que iria ser abordado de seguida e previram o conteúdo do mesmo (Viana et al., 2010).

A mestranda também destaca a aula do dia 8 de maio, que antes de iniciar o *Escape Room* foi importante realizar o momento de pré-leitura. Neste momento, os alunos foram incentivados a ativar os seus conhecimentos prévios para antecipar o significado e o sentido da aula, isto porque a aula e todas as atividades estavam contextualizadas (Balça & Pires, 2012). A aula foi idealizada para celebrar o Dia da Europa (dia 9 de maio) e para dar seguimento à aula anterior (3 de maio), onde os alunos tiveram o primeiro contacto com este tema e desenvolveram atividades nesse sentido, nomeadamente, tiveram contacto com textos informativos acerca de vários países da Europa. Neste momento, os alunos visualizaram um vídeo e puderam analisar três cartazes do Dia da Europa e um texto informativo através de um conjunto de questões orientadoras realizadas pela professora em formação (Apêndice I2).

Depois, passando para o momento de leitura e pós-leitura, neste âmbito, a mestranda reconhece a importância de proporcionar aos alunos uma ampla diversidade de leituras com diferentes propósitos e funções. Esta premissa é, aliás, sustentada por Colomer e Camps (2002, p. 90) quando referem que o ensino eficaz da leitura pressupõe que os alunos “entendam a sua aprendizagem como um meio para ampliar as suas possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem e se envolvam no interesse por compreender a mensagem escrita”. Assim, o par pedagógico teve a oportunidade de abordar e apresentar diferentes tipos de textos aos alunos, tal como textos poéticos como, por exemplo, o poema “O Computador” de Luísa Ducla Soares, onde foi feita a análise do poema, foi abordada a estrutura do mesmo e serviu de mote para abordar a classe e subclasses dos advérbios. Na aula seguinte, para consolidar o conhecimento dos alunos acerca da classe e subclasse dos advérbios, os alunos leram e analisaram outro poema de Luísa Ducla Soares, “Antigamente” e, a partir deste, consolidaram os advérbios através de jogos educativos em plataformas digitais. Outro exemplo de um texto poético selecionado foi “Mar Português” de Fernando Pessoa, onde os alunos fizeram a análise do poema, respondendo a algumas questões de compreensão e, partindo do poema abordaram alguns conteúdos gramaticais, servindo assim de revisão para a ficha de avaliação que tiveram na aula seguinte. Esta aula integrou uma unidade didática para abordar o início da Expansão Marítima. Na primeira regência, o par pedagógico utilizou o texto dramático, neste caso, um excerto da obra “O Príncipe Nabo” de Ilse Losa que faz parte do PNL do 5.º ano. Através deste poema os alunos realizaram uma atividade de leitura expressiva, responderam a diversas questões de compreensão que abrangiam os diferentes níveis de compreensão leitora e abordaram alguns conceitos

gramaticais contextualizados com o excerto, através da realização de um laboratório gramatical acerca dos complementos direto e indireto. O par pedagógico ainda teve a oportunidade de abordar alguns tipos de textos não literários como a notícia, o texto informativo, o texto instrucional e o texto publicitário, maioritariamente através de duas unidades didáticas que tinham como temática o Dia da Europa.

A mestranda destaca a aula de 10 de abril, onde este momento de leitura e pós-leitura consistiram numa atividade que seguiu a metodologia ativa de “Rotação por Estações”. A rotação de estações é um método de ensino que permite que os alunos tenham acesso a informações diferentes através de diferentes atividades ou tarefas em cada estação, dentro da sala de aula (Christina, Rusijone & Bachtiar, 2019). A rotação por estações, envolve criar um circuito na sala de aula, onde os alunos estão divididos em grupos de quatro ou de cinco e alternam entre as estações, de forma a poderem ter acesso às informações de todas as estações (Anexo A). Esta metodologia ativa, coloca o aluno no centro da aprendizagem e estimula a participação ativa dos alunos, ao incentivá-los a investigar e a trabalhar em grupo, e assim, se desenvolvem outras competências referidas no PASEO (2017) (Descovi, Mehlecke & Costa, 2019; Moran, 2018).

A sala estava organizada em quatro estações, nas quais estavam distribuídos textos poéticos e respetivas tarefas, tais como: na primeira estação, o texto selecionado foi o poema “Quem a tem” de Jorge de Sena; na segunda estação, o texto foi o poema de Eugénio de Andrade, “Urgentemente”; na terceira estação as tarefas eram sobre o poema “Portugal Ressuscitado” de Fernando Tordo e a última estação era sobre o poema “25 de Abril” de Luísa Ducla Soares. Nas estações encontravam-se os poemas impressos e as folhas de trabalho relativas aos poemas (Apêndice H1). Estas folhas de trabalho tinham como objetivo desenvolver e fomentar os diferentes níveis de compreensão leitora, uma vez que o ensino explícito da compreensão de leitura destaca a importância de abranger todos os níveis de compreensão, através de tarefas que estimulem a compreensão literal, a compreensão inferencial, crítica e a reorganização de informações e através da aplicação de estratégias variadas para trabalhar os diferentes níveis de compreensão (Viana & Ribeiro, 2020). Por isso, as folhas de trabalho integravam diferentes estratégias de compreensão que envolviam a expressão de opiniões pessoais fundamentadas, formulação de deduções, identificação e compreensão de informação implícita e explícita, entre outras (Viana et al., 2010), a partir de diferentes abordagens como por exemplo a audição de um

poema musicado, leitura de um poema com ilustrações (fotografias reais da guerra), um poema em forma de caligrama, onde se relacionou com a expressão artística e, simplesmente a leitura de um poema. O par pedagógico tentou diversificar as tarefas, porque compreende que deve proporcionar aos alunos a oportunidade de praticar diferentes estratégias para entender o assunto selecionado e, também porque é necessário que os alunos entrem em contacto com diferentes manifestações da cultura escrita (Amor, 1993).

Já na aula do dia 8 de maio, este momento foi realizado seguindo a metodologia ativa, *Escape Room*. A metodologia ativa de *Escape Room* é uma abordagem que envolve os alunos e os coloca no centro do processo de ensino-aprendizagem e no centro da ação da aula (Moura, 2022). Esta metodologia promove a colaboração, o trabalho em equipa e o desenvolvimento de competências essenciais, como a resolução de problemas e o pensamento crítico, presentes no documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Na tradução literal, é uma fuga da sala ou de uma situação, em que as pessoas experienciam e são desafiadas a tentar sair desse problema. Para isso, devem superar um conjunto de provas e desafios para conseguirem encontrar uma chave ou um código para saírem (Sanchez, 2019). Neste caso, os alunos estavam perdidos na Europa, mais concretamente na Islândia por causa de uma tempestade que os aprisionou nesse país. Para chegarem ao destino final (Portugal), os alunos precisavam de resolver algumas tarefas que estavam relacionadas com um tipo de texto não literário. A ordem do jogo foi a seguinte: na Islândia, os alunos resolveram tarefas relacionadas com o texto informativo acerca de auroras boreais; depois na Suécia, os alunos resolveram tarefas relacionadas com o texto publicitário da marca IKEA e, por fim, na Itália as tarefas resolvidas eram acerca de um texto instrucional, uma receita de uma pizza Marguerita. Sempre que os alunos terminavam as tarefas de um país, tinham de resolver um pequeno desafio para ganharem um bilhete de avião que os levasse para o próximo país.

Durante a realização das tarefas de cada país, os alunos estiveram a ler, compreender e analisar os textos e as suas estruturas. Por exemplo, as tarefas relativas ao texto informativo, orientavam os alunos para a identificação e análise da sua estrutura e características através de questões (Apêndice I3). Estas questões seguiam as indicações do Programa Nacional de Ensino Português (PNEP) de 2007, e, por isso, incluíam os seguintes aspetos: a identificação do objetivo do texto, a identificação do tipo de linguagem, identificação das classes de palavras e tipo de frase

predominantes no texto. O PNEP (2007) destaca a necessidade e a importância de ensinar a identificar o tema principal e a reconhecer a estrutura e as marcas linguísticas para a compreensão de textos informativos. A mestranda considera que as questões das folhas de trabalho foram ao encontro do objetivo de contribuir para a formação de leitores autónomos e críticos que Carvalho e Sousa (2011) destacam, uma vez que foram idealizadas com o propósito de estimular o desenvolvimento da competência metacognitiva dos alunos.

Tal como aconteceu para o texto informativo, os alunos também resolveram tarefas semelhantes relativos aos outros tipos de texto, o publicitário e instrucional. A resolução destas tarefas foi realizada em grupos. O par pedagógico esteve, durante o *Escape Room*, a orientar os grupos, apoiar e auxiliar na resolução das tarefas e a responder às dúvidas que iam surgindo. A mestranda acredita que este papel do professor de orientador e auxiliador é importante e foi necessário para esta aula. A professora em formação reconhece que o professor precisa de atuar como o facilitador da aprendizagem ao fornecer apoio e orientação aos alunos, enquanto estes constroem o seu próprio conhecimento (Jardilino, Amaral & Lima, 2010).

No que diz respeito a atividades de escrita, a mestranda destaca dois momentos. O primeiro que diz respeito à aula do dia 10 de abril. Depois de proporcionar à turma o contacto com diferentes exemplos de poemas e após terem refletido sobre quatro poemas apresentados de diferentes formas (momento de pré-escrita), o par pedagógico dinamizou uma última atividade, que consistia na escrita, em grupos, de uma quadra relativa ao tema da aula. Portanto, os alunos com todo o conhecimento que adquiriram desde o início da aula com o museu, até à atividade de rotação por estações, os alunos em grupos conseguiram criar um poema acerca do 25 de Abril. Por último, os grupos tiveram a oportunidade de apresentar o poema que criaram à restante turma. Durante as apresentações, os alunos realizaram uma auto e heteroavaliação relativa à apresentação, em que os alunos tiveram de preencher uma tabela com alguns critérios, como: tom de voz, ritmo, dicção, entre outras. Esta tarefa foi importante para atribuir responsabilidade e para captar a atenção dos alunos às apresentações. Amor (1993), defende, que é importante que os professores procurem fomentar práticas de avaliação das produções escritas e complexificar estas situações, articulando-as com outras dimensões comunicativas.

O segundo momento que a mestranda destaca aconteceu numa aula (3 de maio) da unidade didática “Europa (não) literal: info(puxa)sias e companhias”. Neste âmbito, depois de os alunos em pares terem conhecido, observado e lido um texto informativo que continha imagens ilustrativas acerca de um país da Europa, cada par teve de escrever um poema seguindo a estratégia “Palavra puxa palavra” acerca do respetivo país. Claramente que antes dos alunos iniciarem a produção escrita, a professora em formação mostrou um exemplo de um poema criado pelo par pedagógico acerca de Portugal, para servir de exemplo e para explicar os critérios desta estratégia “Palavra puxa palavra”. A mestranda considerou que esta atividade estimulou a criatividade dos alunos e os desafiou. No final, isso foi notório através dos poemas que a turma criou, uma vez que ficaram tão bons que foram expostos na biblioteca da escola (Anexo B).

O par pedagógico também tentou diversificar as estratégias utilizadas no que consta aos momentos de consolidação. Estes passaram por atividades em plataformas digitais, que a turma sempre mostrou muito interesse e que estimulavam a sua participação e, ainda, por atividades de preenchimento de esquemas para uma melhor organização do esquema mental e consolidação dos conteúdos.

## **4.2.2 HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL**

No 2.º CEB, a disciplina de História e Geografia de Portugal está integrada no Departamento das Línguas e Estudos Sociais. A disciplina é chamada História e Geografia de Portugal (HGP) consiste na integração, de uma forma inter e intra disciplinar das duas áreas do saber, História e Geografia e, neste momento, é regida pelos documentos normativos, PASEO (2017) e AE (2018). O objetivo passa por proporcionar aos alunos a aquisição de um conhecimento diacrónico da História e do território do país. Para além disto, a disciplina visa promover valores como a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a consciência ambiental. Os alunos devem também aprender a gerir recursos e património a diferentes escalas, valorizando os aspetos históricos regionais e locais (AE, 2018; Solé, 2021).

No 5.º ano de escolaridade, os alunos aprendem a localizar a Península Ibérica e o seu quadro natural. Os alunos também estudam desde os primeiros povos da Península Ibérica até à Restauração da Independência em 1640. No 6.º ano, os conteúdos selecionados vão desde o

século XVIII até à democracia e temas atuais como a realidade económica, política e social do país (AE, 2018).

O documento das AE (2018) espera que os alunos, no final deste ciclo, tenham desenvolvido as competências específicas da disciplina, que são transversais a vários temas e anos de escolaridade como por exemplo: identificar fontes históricas; utilizar referentes de tempo e de unidades de tempo histórico; localizar, em representações cartográficas de diversos tipos; conhecer episódios da História regional e local, entre outras. Para desenvolver estas competências, o trabalho de análise e tratamento de fontes históricas é essencial. Assim, o professor tem o dever de fazer uma boa seleção de fontes para que estas sejam oportunas para os conteúdos selecionados e adequados ao nível escolar e à faixa etária dos alunos. Para além disto, o professor deve adotar metodologias didáticas que promovam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e que coloque os alunos no centro desse processo (Antas, 2004). Ao fazê-lo, o professor está a promover uma aprendizagem significativa que desenvolve tanto as competências específicas da disciplina quanto as competências transversais e pedagógicas, como estão expressas no documento normativo PASEO (2017) como por exemplo, o pensamento crítico e criativo.

### **A) Regências**

No âmbito do ensino da História e Geografia de Portugal, o par pedagógico seguiu sempre uma estrutura de aula que em termos pedagógico-didáticos se adequa ao ensino desta disciplina. Portanto, as regências começaram sempre com uma atividade de Motivação para criar um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, onde o objetivo principal é despertar interesse e suscitar curiosidade nos alunos ao apresentar o tema da aula (Libâneo, 2006).

Portanto, no que diz respeito ao momento de Motivação, o par pedagógico tentou diversificar nas várias regências. Como é o momento inicial da aula que tem como dever provocar entusiasmo nos alunos e apresentar os conteúdos selecionados, o par pedagógico utilizou recursos atrativos e dinâmicos tais como: músicas como por exemplo “Mar português”, um poema cantado por Carlos do Carmo; adivinhas como aconteceu na aula acerca da trilogia negra e vídeos como foi o caso da regência relativa às atividades económicas do século XIII e XIV e como foi o caso da regência do dia 20 de maio (Apêndice J). Nesta última, atividade consistiu na visualização

de um vídeo que revelava o enredo do *Escape Room*, ou seja, mostrava que os alunos entraram numa máquina do tempo que os levou até aos finais do século XV e inícios do século XVI. Entretanto no vídeo, surgiram quatro navegadores (Cristóvão Colombo, Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral e Fernão Magalhães) que falaram com a turma, revelando-lhes a fórmula para voltarem para casa. A mestranda considera que este recurso didático foi bem construído e cumpriu o seu propósito, uma vez que ao ser acompanhado por um conjunto de questões orientadoras realizadas pela professora em formação, compreendeu-se que a turma entendeu os conteúdos que iriam explorar e foi notável o entusiasmo que suscitou e que se traduziu na participação e no envolvimento da turma ao longo da aula (Ponce, Macías & Zambranco, 2020).

Na fase seguinte, ou seja, no momento de Desenvolvimento de conteúdos, o par pedagógico utilizou algumas metodologias ativas e recursos didáticos interessantes. No que consta a metodologias ativas, foi adotada, por exemplo, na aula do dia 18 de março, a metodologia de "Rotação por estações". Neste caso, havia quatro estações, onde cada uma trabalhava um conceito diferente: fome, peste, guerra e crise dinástica. Os grupos integravam entre cinco a seis alunos e cada grupo tinha um roteiro que orientava a sua rotação pelas estações, por exemplo o roteiro do grupo 1 dizia: fome-peste-guerra-crise dinástica. Assim, todos os grupos sabiam a ordem da rotação. Para que esta metodologia funcione e obtenha sucesso, como a mestranda considera que tenha acontecido nesta aula, é muito importante que o professor planifique cuidadosamente as atividades, organize o espaço e os materiais necessários. E, antes de começar a rotação por estações, as regras de funcionamento precisam de ser explicadas de forma clara para que os grupos possam entender (Guimarães, Coelho, Abreu, Martini & Alves, 2023). Como tal, a mestranda considera que o par pedagógico fez um bom trabalho na fase da planificação da aula, pensando detalhadamente em todos os seguintes aspetos que se constituem necessários para que a rotação por estações funcionasse (Apêndice K): as regras de funcionamento, a ordem da rotação, a formação de grupos, os objetivos de cada estação, o material necessário para cada estação, incluindo a seleção de fontes históricas e o tempo estipulado para as estações. O par pedagógico também preparou a sala de aula, antes da aula iniciar, para adaptar o espaço à metodologia, portanto, houve junção de mesas e, assim, formaram-se as quatro estações grandes para os grupos poderem se sentar e trabalhar. Os materiais também foram organizados antes do começo da aula, ou seja, cada estação já tinha os materiais preparados, tais como: as diversas fontes, tanto impressas como em formato de vídeo (em dispositivos tecnológicos). As

regras de funcionamento também foram explicadas no início e os alunos mostraram ter compreendido, uma vez que cumpriram todas as regras e não “andavam perdidos” na sala de aula.

Os alunos tinham um guião orientador que os acompanhava pelas estações (Apêndice K1). Esses guiões tinham perguntas de compreensão e interpretação construídas de forma variada (como por exemplo, resposta curta, escolha múltipla, preenchimento de lacunas, tarefa de associação e preenchimento de tabela) destinadas para cada estação. Em cada estação, havia um conjunto de fontes que os alunos precisavam de conhecer, analisar, compreender e interpretar para poderem responder ao guião com questões orientadoras acerca das fontes. Os alunos tinham acesso a fontes escritas como documentos escritos, notícias e um esquema com a árvore genealógica de D. Fernando I (na estação da crise dinástica) e, ainda, vídeos. Na seleção de fontes, o par pedagógico teve em conta a complexidade das fontes, a relevância das mesmas e a sua extensão para estarem adaptadas às capacidades da turma. Outro aspeto importante que o par pedagógico considerou, foi a diversidade das fontes e a diversidade das próprias questões do guião (como foi mencionado anteriormente). Isto porque, é importante diversificar as formas de tratamento de informação para que os alunos possam conhecer e ter contacto com diferentes formatos de fontes e porque, cada aluno aprende de maneiras distintas, seja através de esquemas, de texto escrito ou por imagens (Guimarães, Coelho, Abreu, Martini & Alves, 2023). A diversidade de fontes e de questões de compreensão ajuda a desenvolver a capacidade de pensamento, as competências de comparação, de análise, de raciocínio, de tomada de decisões e de resolução de problemas (Christina, Rusijone, Bachtiar, 2019). Assim, como se partiu desta metodologia ativa para explorar conteúdos de História, os alunos foram os principais agentes da sua aprendizagem, através da análise e interpretação de fontes, e como não houve um ensino transmissivo e tradicional, podemos considerar que foi adotado o modelo de “aula-oficina” de Barca (2004). Considera-se uma aula oficina, uma vez que o par pedagógico selecionou o tema específico, “trilogia negra do século XIV e crise dinástica” com base no documento das Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal (2018) e no diálogo com a professora cooperante, e a partir daí, preparou um conjunto de atividades interativas e práticas para os alunos realizarem durante a aula. Estas atividades incluíram a análise de fontes históricas e a produção de conclusões e inferências em grupo (Barca, 2004). Portanto, este modelo de aula-oficina promoveu uma compreensão mais profunda dos conceitos históricos por parte dos alunos. Para além disso, este modelo de aula deixou os alunos altamente motivados para o trabalho com

as fontes, por estarem envolvidos e serem o centro da aula, uma vez que eles eram os “investigadores do século XIV” e teriam de descobrir o que tinha acontecido no século XIV em cada estação (fome, peste, guerra e crise dinástica). Este modelo de aula, onde os alunos participam ativamente e constroem o seu próprio conhecimento, contrapõe as aulas expositivas tradicionais, onde o professor transmite o conteúdo. Logo, esta abordagem é marcada pela dinâmica construtivista, que valoriza a participação dos alunos e coloca-os no centro da aprendizagem (Silva, Mendes & Nicolini, 2020).

Para além desta metodologia, o par pedagógico também adotou a metodologia de *Escape Room* para abordar o conteúdo da “importância das grandes viagens transatlânticas” (AE, 2018). Também utilizou o *PowerPoint* didático para duas regências, nomeadamente, acerca das atividades económicas do século XIV e acerca das lendas e mitos do Mar Tenebroso e as condições e motivações dos grupos sociais para a Expansão Marítima (Apêndice L). Numa regência, também foi adotada a metodologia de pesquisa que é um método cheio de potencialidades e que atribui ao aluno um papel ativo na construção do seu conhecimento (Stecanela, 2015). Neste caso, a turma estava dividida em seis grupos e cada grupo, nos seus computadores, iria pesquisar, analisar, recolher e tratar informações de fontes previamente selecionadas pelo par pedagógico, seguindo um guião com questões orientadoras. Este trabalho teve como partida uma questão-problema “Como estava a Europa no século XV e XVI?”, isto porque os alunos iriam iniciar um módulo novo “Portugal no século XV e XVI”, portanto, esta pesquisa veio dar o mote para o novo módulo. Esta metodologia incentiva os alunos a se envolverem no processo de ensino-aprendizagem, a trabalharem em grupo e desenvolveram várias competências como as digitais (Castro & Collares, 2016).

Falando em competências digitais, o par pedagógico também utilizou diversas vezes recursos digitais neste momento da aula, uma vez que a mestranda considera a sua utilização dentro da sala de aula fundamental devido às suas potencialidades. Como os recursos digitais são, atualmente, uma constante no quotidiano dos alunos, os professores devem aproveitar essa realidade e trazê-los para a aula. Isto porque, os recursos digitais têm vindo a comprovar que são uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem pois, não apenas estimulam e motivam os alunos à participação, como também captam a atenção e os envolvem na aula, melhorando e tornando mais eficaz o processo educativo (Almeida, 2018). Portanto, o par pedagógico utilizou

bastantes recursos digitais, tais como: a plataforma educativa *Wordwall* que foi várias vezes utilizada pelos alunos; o *Canva* que serviu maioritariamente para o par pedagógico construir os recursos didáticos (guiões orientadores, esquemas-síntese, os diários de bordo da aula do dia 20 de maio e materiais de motivação como os distintivos dos investigadores do século XIV) utilizados nas diversas aulas; o *Youtube* que auxiliou a visualização de vídeos; o *BreakOut Edu* que serviu para os alunos colocarem, as vezes necessárias, um código que finalizaria a atividade de *Escape Room* da aula do dia 20 de maio, entre outros.

Portanto, a professora em formação considera importante referir que todas estas metodologias utilizadas para o momento de Desenvolvimento de conteúdos foram adotadas por serem norteadas pela teoria do Construtivismo, que é a abordagem que melhor se adequa ao ensino, de acordo com os documentos normativos. No construtivismo, atribui-se ao aluno um papel ativo na construção do conhecimento, logo destaca-se a importância do papel do aluno na aprendizagem. O construtivismo opõe-se à abordagem tradicional do ensino, onde o professor é central na transmissão do conhecimento. Por isso, com a escolha destas metodologias, o intuito das professoras em formação, foi mesmo atribuir aos alunos a responsabilidade de construírem o seu próprio conhecimento histórico, claro que orientado pelas mesmas. Outra ideia comum do construtivismo é que o trabalho em grupo e a cooperação são fundamentais para a aprendizagem. E, através destas metodologias adotadas, o trabalho colaborativo foi conseguido (Bidarra & Festas, 2005).

O último momento é o da Consolidação de conteúdos que como o próprio nome indica, serve para promover uma melhor organização e consolidação dos conteúdos abordados durante a aula. Estes momentos foram marcados, essencialmente, por atividades de preenchimento de esquemas-sínteses, isto porque este recurso apresenta diversas vantagens, tais como: ajuda a descomplexar conteúdos, possibilitando uma melhor compreensão; contribui para um estudo ativo; permite uma melhor organização de ideias; desenvolve o espírito crítico e favorece a memorização (Bargas, 2014). No entanto, para além de esquemas, também foram utilizados recursos digitais para que os alunos, de uma forma divertida e atrativa, realizassem exercícios/tarefas de consolidação como jogos de associação, palavras cruzadas, *quizzes*, entre outros.

## 4.3 PROJETOS ESCOLARES

Durante a PES, o par pedagógico dinamizou dois projetos escolares, um em cada ciclo do ensino básico. No 1.º CEB o projeto foi desenvolvido durante os meses de março, abril e maio e tinha como objetivo valorizar e divulgar aspetos da história local de Matosinhos, e assim, promover valores como o respeito e a preservação da memória e património local. E para além disso, ajudar na formação e construção do sentimento de identidade e comunidade. Também é importante referir que este projeto teve como contexto um período importante e festivo da própria escola: uma celebração em homenagem da primeira Viscondessa da localidade.

Como o projeto consistia na construção ou elaboração de um trabalho que evidenciasse algum aspeto da história local, o par pedagógico apresentou algumas ideias que poderiam servir como exemplo às turmas envolvidas. No entanto, cada turma, deliberadamente, escolheu o seu tema e a forma como iria produzi-lo para no final colocá-lo numa exposição.

O resultado do projeto foi bastante criativo. Durante o processo foram notórios o empenho e a dedicação de cada turma e respetivos professores. A exposição pôde contar com produções artísticas diversificadas, tais como: uma recriação da estátua do “Homem da Maça” com cerâmica fria, juntamente com um trabalho de pesquisa que apresentava a lenda que recaí sobre a estátua realizado pela turma do 1.º ano; uma banda desenhada, feita manualmente, da lenda de Caio Carpo que diz explicar a origem do nome “Matosinhos” realizada pela turma do 2.º ano; para além de umas latas de conservas decoradas pelos alunos do 3.º ano, de uma marca alimentar também de inventada por eles (Visconhal), estes criaram um jornal local e elaboraram uma notícia para divulgar a nova marca; e por último, um poema de quatro estrofes, escrito pelos alunos do 4.º ano, que integrou variados aspetos histórico-culturais da localidade, que estes abordaram ao longo das aulas orientadas pelo par pedagógico, como por exemplo, a lenda do Caio Carpo, o Homem da Maça, a tradição piscatória do concelho, o casamento de D. Fernando e D. Leonor Teles e o Foral de Leça do Balio (Anexo C).

A exposição, que deu lugar a um espaço de partilha e de valorização dos trabalhos realizados pelos próprios alunos, ocorreu no mês de maio, no átrio da escola. A mestrandia sentiu bastante prazer ao desenvolver este projeto, não só pela temática, mas também porque, durante

todo o processo, conseguiu perceber que os alunos também sentiram prazer ao realizar estes trabalhos e ao conhecer mais acerca de aspetos históricos da localidade. Portanto, notou-se o impacto que o projeto causou tanto nos alunos como na comunidade escolar no geral, pois adquiriram conhecimentos e aprendizagens acerca da localidade, através dos trabalhos elaborados que necessitaram de uma pesquisa prévia dos seus significados. E, ainda, contribuiu para a consolidação da identidade e do sentimento de comunidade.

No 2.º CEB, o par pedagógico dinamizou um projeto escolar durante o mês de maio. Este surgiu no âmbito da celebração do Dia do Autor Português que aconteceu no dia 22 de maio. Tinha como objetivo promover a leitura e desenvolver o espírito crítico e criativo que são competências descritas no documento PASEO (2017). O projeto consistiu na criação de um portfólio digital, na plataforma *Paddlet*, onde os alunos publicavam os seus trabalhos (Anexo D). As professoras em formação criaram um guião orientador que detalhava as etapas que os alunos deveriam seguir, evitando, assim, a não participação dos alunos por falta de conhecimento sobre o que fazer ou o uso da plataforma e fizeram a divulgação do projeto em algumas turmas (Apêndice M). E, ainda, partilharam o *link* e o *QR Code* com outros docentes, para estes transmitirem a informação aos seus alunos. Os alunos tinham, então, de escolher uma obra de um autor português e escrever um breve comentário acerca da mesma. O *Paddlet* é uma plataforma colaborativa que permite a criação de murais ou de portfólios através da possibilidade de os alunos adicionarem, organizarem, partilharem e publicarem conteúdos em tempo real, tais como: fotos, vídeos, textos, entre outros. A utilização do *Paddlet*, não só, por já ser conhecida por bastantes alunos, mas também por ser de fácil utilização, foi uma mais-valia para este projeto, pois cativou os alunos e contribuiu para a partilha rápida entre os mesmos, os professores e a comunidade escolar. Assim, a mestranda considera que este projeto funcionou bem, tanto pela adesão dos alunos quanto pelos próprios trabalhos dos mesmos que cumpriram todos os objetivos.

## 5 CONSTRUINDO IDENTIDADES LOCAIS: UM ESTUDO DE CASO

### 5.1 MOTIVAÇÃO, PERTINÊNCIA, QUESTÃO-PROBLEMA E OBJETIVOS

O gosto pela disciplina de História, da professora em formação, desenvolveu-se devido à sua professora do Ensino Secundário, mais propriamente ao seu entusiasmo em ensinar História que se refletia nas suas práticas educativas, o que tornou o processo de ensino-aprendizagem interessante, relevante, significativo e memorável. A partir desse momento, a mestrande percebeu que tinha prazer a estudar História. E também nutre um gosto pessoal e particular pela História Local, e como tal, a mestrande escolheu esta temática para o seu projeto de investigação da PES.

Segundo a Lei de Bases do Património Cultural Português (lei n.º 107/2001, de 8 de setembro) “Todos têm direito à fruição dos valores e bens que integram o património cultural, como modo de desenvolvimento da personalidade através da realização cultural”. Portanto, todas as pessoas têm o direito de conhecer o património cultural do seu país, e o pronome “todos”, também inclui as crianças. Revela-se fundamental dar a conhecer o património cultural por várias razões, sendo que uma delas está explícita na descrição do artigo que é o desenvolvimento da personalidade. O estudo da história local contribui significativamente para esse desenvolvimento, uma vez que ao aprender sobre as tradições, personagens, acontecimentos que afetaram e afetam a sua comunidade, consegue-se construir um sentimento de identidade que vai moldando a personalidade.

Também se torna fundamental mencionar a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente o Artigo 3.º relativo aos princípios organizativos. E destaca-se a alínea a), “Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao

património cultural do povo português (...). Se um dos princípios do sistema educativo é contribuir para a defesa da identidade nacional, torna-se extremamente essencial ensinar história local.

Posto isto, a professora em formação chegou à questão-problema do projeto de investigação, “Qual é o impacto do ensino da história local, articulado com outras áreas do saber, na construção do sentimento de identidade e de comunidade no 4.º ano de escolaridade?”. Esta investigação tem como objetivo geral: investigar o impacto do ensino da história local, no 4.º ano de escolaridade, na construção do sentimento de identidade e de comunidade nos alunos. A mestranda também definiu alguns objetivos específicos que orientaram a evolução da investigação, apresentados de seguida num sentido de gradual aumento de importância dos mesmos:

1. analisar a importância do ensino da história local como parte do currículo do 4.º ano de escolaridade;
2. avaliar os conhecimentos prévios e a consciência dos alunos sobre a história local e a sua comunidade;
3. concluir sobre a importância da história local e preservação do Património na formação da sua consciência histórica.

## **5.2 A RELEVÂNCIA DA HISTÓRIA LOCAL**

A história local caracteriza-se como um campo da História que enfrenta um paradoxo interessante: por um lado, alguns setores consideram-na negativa e subestimada, uma vez que acreditam que é escrita, na maioria das vezes por pessoas que não têm formação. Por outro lado, outros setores consideram-na positiva e em crescimento (Silva, 1999). Também é considerado um campo diversificado e abrangente que não pode ser totalmente definido por categorias ou classificações restritas. Por outras palavras, a história local integra um amplo leque de temas, perspectivas e abordagens, o que contribui para a sua riqueza e complexidade. Ao evitar classificações muito específicas ou estreitas, os historiadores podem explorar a variedade de experiências, eventos e contextos que compõem a história local. Isso permite uma compreensão mais completa e holística das comunidades, culturas e sociedades a nível local (Neto, 2010).

A história local trata-se de um ramo da História, que assenta numa investigação mais particular de uma determinada comunidade ao longo do tempo. Esta é considerada a história de um lugar, examina as relações entre paisagem, economia e cultura, e muitas vezes precisa de informações que ultrapassam os arquivos e os documentos, tais como objetos e ferramentas antigas, tradições orais, diários pessoais, testemunhos, entre outras. No entanto, a história local não trata apenas de lugares, mas também de pessoas e fornece a possibilidade de compreender tanto a evolução do lugar como do mundo maior que abrange várias dessas localidades. Aliás, como Sérgio Campos (2017) refere, há duas características na definição de história local: a territorialidade e a comunidade que faz parte desse território. Isto implica, considerar a área geográfica específica e reconhecer que o local é um componente vital da vida social e comunitária (Campos & João, 2017).

Também é importante explicitar e compreender o papel que a história local desempenha nas questões associadas ao património cultural, as memórias e a identidade. A noção de património tem vindo a expandir-se ao longo do tempo. O património não se limita às instituições políticas, militares e religiosas, mas engloba também outros aspetos relacionados com o trabalho, o quotidiano, a ciência, os costumes, o folclore, a gastronomia e o lazer. Assim sendo, é notável a relevância da história local na valorização dos diversos tipos de património, que destaca o seu valor e estabelece relações com a memória, particularmente, com a memória e identidade das comunidades (Mendes, 2000).

Segundo o estudo de Silva (1999), o autor explicita, de forma esclarecedora, todos os objetivos da História Local que serão apresentados de seguida. Um dos objetivos é contribuir para o desenvolvimento da consciência cívica, promovendo a compreensão da necessidade de integração e intervenção na vida da comunidade. Sendo que, ao explorar a história local deve-se abordar conceitos de tolerância, de respeito, de solidariedade, de consciência nacional e entre outros para formar cidadãos conscientes e responsáveis (Alves, 2014). Outro objetivo, intrínseco ao anterior, é descobrir e valorizar aspetos comuns a outras comunidades, contribuindo, assim, para a valorização das diferenças e para a diminuição das rivalidades entre elas. Esta questão é relevante, porque nos leva a compreender que a História Local não deve ser utilizada para despertar ou fortalecer rivalidades ou para descobrir supostas superioridades e motivos para gerar divisões dentro ou entre comunidades. Outra função é afastar “bairrismos fanáticos” (Silva,

1999, p. 387), uma vez que a História Local permite descobrir e reconhecer os aspetos positivos e os negativos da comunidade comparativamente à matriz nacional comum. A História Local, ainda tem como objetivo promover um amor saudável pela terra, pela comunidade e pelas origens, e auxiliar na compreensão do significado profundo dos acontecimentos e das atitudes do passado. Neste sentido, João (2013) no Dicionário de Historiadores Portugueses refere que, o que motivou os primeiros estudos e trabalhos regionais e locais, que foram realizados maioritariamente por padres, professores e autodidatas locais, foi o forte amor pela terra, o sentimento de patriotismo local, a valorização da região da qual pertenciam. No entanto, a reflexão sobre a Problemática da História Local de Oliveira (1995, citado por Moreira, 2015) ressalta que o amor pela localidade não se opõe ao amor pela pátria e vice-versa. Este argumento estabelece uma relação com o último objetivo da História Local apresentado de seguida: ajudar a entender a história de uma nação através das suas partes constituintes, porque uma nação não é simplesmente um conjunto de localidades. As regiões ou localidades não são incompatíveis com o país, aliás a unidade do país depende dessa interligação (João, 2013).

Resumindo, a história local, não se limita a registar eventos passados em determinados lugares, mas também se estende ao estudo das pessoas, às suas relações e como essas comunidades evoluíram ao longo do tempo. A história local oferece uma perspetiva única e detalhada sobre a vida quotidiana, a cultura e as transformações sociais numa escala local. Além disso, ao se envolver com o indivíduo e com situações específicas e particulares, a história local desempenha um papel fundamental na renovação e expansão do conhecimento histórico, trazendo contributos para a investigação histórica.

Face ao exposto relativo à importância da História Local no geral, salienta-se de seguida, de forma mais especificada e precisa, os contributos da História Local para a História Nacional, para a formação de identidade e sentimento de pertença e para o ensino.

#### **a) Contributo para a História Nacional**

Um dos contributos da história local é o enriquecimento que proporciona acerca do panorama histórico global, sendo que fornece *insights* detalhados e perspetivas únicas que complementam e enriquecem narrativas mais abrangentes. O entendimento da história local é crucial para formar a história nacional. A história nacional não tem necessariamente de ser

contada e escrita na perspetiva da capital, mas deve refletir os pensamentos, as emoções e as experiências de um povo. Isto porque, um país, por exemplo Portugal, não é apenas um conceito abstrato, é a realidade de todas as suas partes (Silva, 1999).

Mendes (1990, citado por Moreira, 2015) nomeia as potencialidades da relação da história local com a história geral, que são as seguintes: pode ajudar a corrigir ideias erradas ou generalizações precipitadas; limita o foco da pesquisa para permitir uma compreensão mais completa e mais aproximada da história; também pode ajustar certas ideias sobre como determinados eventos históricos aconteceram e, para além disto, pode tornar a história geral mais humana, ao destacar histórias individuais, específicas e particulares ao invés de apresentar apenas números e estatísticas.

Neste sentido, outra perspetiva é apresentada por Agnaldo Barbosa (1999, citado por Donner, 2012) na revista História e Perspetiva. Esta perspetiva destaca que o principal valor da história local é a sua capacidade de explorar as singularidades e diversidades históricas, algo que muitas vezes é perdido ao tratar a história geral de forma uniforme. Portanto, enquanto a história geral tende a ressaltar as semelhanças e a uniformizar experiências locais, a história baseada nas realidades específicas de cada localidade, valoriza a diferença e a multiplicidade de vivências.

Segundo João (2013), os próprios autores Alexandre Herculano e Oliveira Martins argumentaram, em ocasiões diferentes, que o progresso da história local era essencial para entender a história nacional. Oliveira Martins (1893, p. 261, citado por João, 2013, p. 5), por exemplo, escreveu no prefácio de um livro sobre Oliveira do Hospital, o seguinte:

*considerarei sempre que um dos subsídios principaes para a historia geral do paiz consiste nas monographias locaes, onde se estuda a arqueologia e a historia, as biografias e as tradições, com os documentos à vista e à mão dos archivos municipaes e particulares.*

Por conseguinte, não se deve separar a história local da história nacional ou global. Pelo contrário, deve-se procurar criar conexões e comparar os acontecimentos locais com os nacionais e globais. Esta é a opinião geral dos autores citados até aqui: a história das diferentes localidades e regiões que compõem um país, forma a história do país. A história local, para além de fornecer informações sobre a diversidade do território nacional e as suas características das identidades locais, é importante destacar que, muitas vezes, o estudo das localidades nos ajuda a

entender fenómenos que têm impacto não apenas localmente, mas também em todo o país (Couto, 2020; Neto, 2010).

#### **b) Contributo para a formação da identidade e para o sentimento de comunidade**

A história local desempenha um papel fundamental na preservação e na valorização da identidade cultural e da memória coletiva de uma determinada comunidade. Devido ao seu foco em eventos, pessoas e lugares específicos, ela oferece uma lente através da qual podemos examinar as complexidades da vida quotidiana, as interações sociais e as transformações ao longo do tempo num contexto mais próximo e tangível (Toledo, 2010).

Atualmente, vivemos na era da “globalização”, por isso, todas as pessoas são cidadãos do mundo. Devido à eficácia da produção global e à velocidade da circulação de informações, as inovações económicas, sociais, culturais e políticas são exploradas por todo o mundo. Portanto, as questões nacionais estão intimamente ligadas ao que acontece a nível global, sendo assim, a cidadania deixou de ser relacionada exclusivamente ao nacional. Apesar da globalização permitir que as pessoas alcancem diferentes lugares sem se preocuparem com fronteiras, também permite que cada indivíduo encontre elementos que o identifiquem com os seus espaços locais. Logo, o local, o regional e o nacional auferem um significado que os diferencia e os integra no contexto global (Rocha, 2009).

Desta forma, revela-se necessário definir conceitos e as variedades de área que são consideradas na história local e regional. A principal diferença está, claramente, no foco geográfico. No entanto, tanto a história local como a regional expressam uma proximidade com o indivíduo, ambas se referem a algo que está próximo da sua realidade. Geralmente, a historiografia relaciona-se com a forma como se contam as histórias sobre o passado e como se constrói a memória dos grupos humanos, que são os protagonistas dessas tais histórias. Logo, é a memória e a história das pessoas que vivem em áreas menores que está em questão. O maior desses locais, em termos de dimensão, é a região, que é uma área limitada por padrões que podem variar. Na área mais pequena, encontram-se os territórios mais específicos, como paróquias, que posteriormente se transformaram em freguesias, cidades e vilas. O termo “local” refere-se a uma parte específica de um território maior que é objeto de análise (João, 2013).

O “local” é uma combinação de elementos concretos, como monumentos, igrejas e escolas, que marcam a identidade e a história do local, e elementos simbólicos, como os tipos de relacionamentos e interações que ocorrem nesse mesmo local. Para os habitantes locais, o lugar é onde vivem, trabalham, mantêm relações e preservam as suas memórias e tradições. É uma representação tangível das conexões das pessoas com seu território, família e comunidade (Viseu, 2007). Os lugares refletem a cultura do trabalho, os laços sociais e as desigualdades, e estes são importantes para a construção da identidade, história e memória coletiva das pessoas. Cada lugar é único e precisa de ser compreendido através dos elementos que o compõe e as suas funções. Logo, entende-se a importância de esclarecer o conceito de espaço quando se trata de história local (Toledo, 2010).

Posto isto, percebe-se a importância e a ânsia da procura e descoberta da identidade, que parece surgir como uma maneira de lidar com as lacunas provocadas pelo contexto em que vivemos. O que é certo é que as pessoas e grupos de pessoas procuram constantemente fortalecer a sua identidade, seja por estar na moda, por vantagens competitivas ou para responder a um desejo humano natural de compreender o passado, o presente e o futuro (Mendes, 2000). As pessoas estão à procura de construir uma identidade única para si mesmas para poderem encontrar liberdade, felicidade e cidadania. A identidade pode ser definida de várias formas, desde identidade cultural até identidade política, social ou nacional. No entanto, é evidente que a identidade cultural, geralmente, é a mais profunda, uma vez que a cultura está na base de todas as outras formas identitárias.

Numa comunidade, as pessoas precisam de se unir como um grupo e cultivar essa união para evitar conflitos que possam enfraquecer o grupo e ameaçar a sua sobrevivência. E, uma questão importante dessa união, é efetivamente, a identidade do grupo, que é construída ao longo do tempo e que inclui o passado, o presente e o futuro do grupo (Cerri, 2001). Assim, torna-se necessário que haja elementos identitários, elementos que tornem os indivíduos em sujeitos únicos para construir uma identidade, e é entre esses elementos que a história desempenha um papel fundamental. Um dos primeiros aspetos que os seres humanos partilham, é a cultura do seu grupo, e esta pode ser identificada através da língua, a raça, a pátria e do espaço geográfico (Rocha, 2009; Gil, 2015).

A história local tem como responsabilidade destacar as particularidades de cada local, como os elementos importantes da sua cultura. E, assim, quando esses elementos são reconhecidos e valorizados pelo grupo de pertença, contribuem para a diversidade cultural (Moitinho e Pina, 2019). Por conseguinte, o conhecimento da história local, aviva a memória e preserva essas particularidades culturais que são essenciais para a identidade. A utilização adequada da história local pode ser essencial para motivar as pessoas e promover a cidadania, visto que se espera que um cidadão tenha identidade, consciência nacional e cívica, valorize e salvaguarde o património e os sentimentos de tolerância e de solidariedade cívica (Alves, 2014; Mendes, 2000).

Nunes (1996, citado por Moreira, 2015) defendia a importância da história local para a construção e manutenção de comunidades e identidades ao promover uma maior autoconsciência. Também Mattoso (1988, citado por Moreira, 2015) afirmava que o estudo do passado local podia ajudar a consciencializar a comunidade através das suas origens e da sua evolução, contribuindo, assim, para a construção da sua identidade. Portanto, a história local pode ser gratificante para quem procura compreender a si mesmo e o mundo a que pertence (Donner, 2012). O historiador francês, François Hartog, evidencia o conceito de património e a sua importância e explica que o património é necessário para a construção de uma identidade (Hartog, 2006).

E, quando se fala em património, surgem, de imediato, outros dois conceitos que estão intimamente associados ao conceito de património: memória e identidade. A identidade é o que nos torna diferentes uns dos outros em contextos específicos. O ser humano, geralmente, rejeita as formas culturais, morais, religiosas e sociais dos outros com os quais não se identifica. Esta atitude está profundamente estabelecida no nosso quotidiano e leva-nos a falar em, como Silva (1999, p. 70) indica, na “nossa casa”, na “nossa rua”, na “nossa comida”, no “nosso bairro”, na “nossa música”, na “nossa aldeia”, na “nossa região”. Assim, entende-se que a identidade abrange tanto as raízes quanto o património, a memória e os valores, o presente e o futuro. Existem mecanismos que contribuem para preservar a memória coletiva através do património como os museus, os monumentos, as escolas, os arquivos, entre outros, ou do património imaterial como as leis, a língua, as tradições e os costumes. Estes mecanismos cooperam para a preservação do passado no presente (Barca, Solé, Pinto, Facal, Gil & Sabaté, 2015). Solé e Almeida (2015), ainda

acrescentam que o conceito de património arrecadou novos significados e valores de pertença, tanto a nível pessoal quanto local. O património auxilia a compreensão da história e, ao utilizar os vestígios do passado, permite a construção do nosso próprio conhecimento histórico e, conseqüentemente, da nossa identidade. Pereira e Marques (2016) acrescentam que a valorização do património na definição das identidades culturais locais, regionais ou nacionais deve ter em consideração as contribuições dos diversos grupos étnicos e culturais para a construção da identidade coletiva.

A Lei Portuguesa do Património Cultural define o património como todos os bens materiais e imateriais que são importantes para a cultura portuguesa ao longo do tempo. Portanto, o conceito de património vai além dos monumentos e inclui a herança cultural popular, como festas, tradições e objetos do quotidiano. Logo, este conceito pretende ser o mais abrangente possível para poder incluir todos os produtos materiais da atividade humana que tragam informações sobre o passado (Lei 13/85, de 6 de julho). No entanto, não se deve olhar para o património apenas como uma lembrança histórica, também deve ser compreendido como um legado valioso das gerações passadas. Por isso, e por todos os valores importantes que acarreta tanto para a comunidade como para cada indivíduo, este deve ser preservado e valorizado para o futuro, e com o objetivo de dar continuidade à identidade do local em que está inserido. O património, declara-se, portanto, um símbolo visível e material de memórias e, conseqüentemente, de identidades coletivas (Solé & Almeida, 2015; Gil, 2015).

Viseu (2007) referiu que a herança cultural das comunidades rurais contribui para unir as pessoas, fortalecer a cooperação e resistir a mudanças rápidas na sociedade e argumentou com o exemplo de Trás-os-Montes. Isto porque, Trás-os-Montes permitiu a construção e o desenvolvimento de uma identidade única que, atualmente, é considerada uma parte fundamental da cultura portuguesa. Percebe-se, assim, a importância da história local na construção das identidades das comunidades locais, uma vez que, uma pessoa ao se interessar, ao conhecer e ao pesquisar pela sua história, traz um sentido de pertença, de lugar no mundo, isto porque é a “sua história” (Donner, 2012).

A memória coletiva, como uma imagem do passado, também contribui para a formação da identidade da comunidade. A diferença entre memória e a História, segundo Viseu (2007), é a

seguinte: enquanto a História lida com os conflitos do passado, a memória une o passado ao presente. Assim sendo, não se pode esquecer ou ignorar o passado humano, pois a cultura das sociedades é formada pela combinação de todas as memórias, experiências e passados. A memória histórica é uma lembrança compartilhada de ações que um determinado grupo fez no passado, que tem um valor simbólico para o momento presente e que ajuda a evitar erros do passado. Por isso, compreende-se que as memórias sejam importantes para a preservação da identidade e para a continuidade cultural. E, tal como Nora (2012) afirma, estas memórias precisam de ser preservadas através de várias práticas, como manter arquivos, celebrar eventos e datas importantes e registar acontecimentos, uma vez que estes “lugares de memórias” estão sujeitos a desaparecer se não forem cuidadosamente mantidos. Desta maneira, torna-se fundamental compreender que sem memória deixamos de ser humanos, isto porque, perder a memória é a despersonalização do indivíduo, ou por outras palavras, é perda da identidade. Assim, o património e todas as manifestações culturais ao nosso redor, constituem-se elementos preciosos para a recuperação e preservação da memória (Gil, 2015).

Tanto as memórias individuais como as coletivas precisam de ser valorizadas, uma vez que constituem fontes importantes para o estudo da história local e devem ser analisadas, questionadas e confrontadas com outras fontes históricas (Moitinho & Pina, 2019). A maior parte dos conteúdos de História ensinados nas escolas, costumam focar apenas na memória nacional, que é basicamente a memória das elites, o que acaba por desvalorizar as memórias das populações rurais que integram costumes, tradições, rituais e trabalhos. Face à diversidade cultural e étnica cada vez mais presentes no nosso quotidiano, é importante considerar a variedade de memórias das populações, e principalmente, conhecer e valorizar as memórias locais (Proença, 1994).

### **c) Contributo para o ensino**

A relação entre história local e educação é clara e cada vez mais presente e necessária, tanto no meio escolar como em diversas instituições e agentes que têm como objetivo promover e preservar o património (museus, sítios arqueológicos, autarquias, o turismo, entre outros) (Barca, 2015).

A História, integrada num currículo interdisciplinar, tem como um dos seus objetivos dar a conhecer e estabelecer ligações entre os alunos e as heranças culturais das suas comunidades locais. A disciplina deve inspirar os alunos a refletir sobre princípios morais, civis e políticos, bem como desenvolver uma consciência histórica que os motive a preservar e salvaguardar o património cultural (Alves, 2014). A História tem o papel de sensibilizar os alunos a criar empatia com indivíduos de diferentes épocas e lugares para promover a compreensão da diversidade humana e a importância de saber estar em sociedade.

Em particular para o 1.º CEB, o Estudo do Meio é uma área interdisciplinar que une contribuições de várias áreas do saber, uma vez que envolve a interligação de diferentes fenómenos sociais. Assim como a História tem uma abordagem global, é importante que o ensino da história local também incorpore visões de outras ciências sociais. Tal como refere Silva (1999), diversos aspetos como, costumes, tradições, crenças e jogos tradicionais têm recebido uma maior atenção graças aos avanços da antropologia e da etnologia. Estas matérias de outras ciências sociais e humanas não podem ser ignoradas ao estudar a história local. O meio histórico é o ambiente moldado pela atividade humana ao longo do tempo, que reflete vestígios culturais, artísticos e sociais (Proença, 1994). Estrela (1966, citado por Mendes 2000) afirma que o estudo do meio é essencialmente, do ponto de vista histórico, uma forma de explorar a História Local.

O estudo do meio ou do quotidiano pode e deve ser incorporado no currículo escolar porque oferece a oportunidade, aos alunos, de observar e conhecer como as pessoas ao seu redor influenciaram as mudanças que ocorrem ao longo do tempo, contrapondo, assim, a ideia de que a vida quotidiana é alheia à História (Barros, 2013). Esta observação ao meio em que o indivíduo se insere e, conseqüente pesquisa, promovem o desenvolvimento de competências intelectuais relativas à análise, classificação, comparação, discriminação e síntese das informações recolhidas (Proença, 1994).

Para tornar o ensino da História mais significativo para os alunos, é essencial que o professor consiga relacionar as experiências dos alunos com os conhecimentos e a cultura desenvolvida ao seu redor, no seu meio, porque isto ajuda os alunos a consolidarem a sua identidade ao aprenderem sobre o passado (Moitinho & Pina, 2019). E, quando o ensino tem significado e está próximo da realidade do aluno, este acaba por ganhar muito mais interesse e

curiosidade acerca do tema e dedica-se ao estudo (Proença, 1994). As próprias autoras Moitinho e Pina (2019) afirmam que é mais fácil ensinar história aos alunos a partir do conhecimento da história local, uma vez que, muitas vezes, os alunos sentem dificuldades em compreender a relevância de determinados conteúdos históricos.

A História Local ajuda os alunos a compreenderem o ambiente que os rodeia, reconhecendo tanto o passado quanto o presente nos lugares que fazem parte do seu cotidiano. Também se revela muito importante ser abordada dentro da sala de aula, uma vez que complementa e favorece os conteúdos históricos, fomentando competências específicas de História. Logo, a história local pode ajudar a mudar a forma como o professor ensina História. Isto porque, os alunos ao explorarem a história onde vivem, podem perceber a relevância e de forma mais aprofundada os conteúdos históricos apresentados nos manuais didáticos. E, assim, descobrem que eles próprios fazem parte da história e que o conhecimento histórico que desenvolvem é crucial para entender o mundo atual (Moitinho & Pina, 2019; Barros, 2013; Toledo, 2010). O conhecimento da história local também demonstra ser bastante relevante para o professor, pois ajuda-o a entender a comunidade em que leciona, ou seja, a conhecer o contexto onde está inserido que influencia os alunos da sua turma e a respetiva escola. Mendes (2000) acrescenta que, como os currículos escolares continuam centralizados e não incentivam o enquadramento da história local, torna-se necessário atribuir responsabilidade aos professores. Os professores, devidamente capacitados, deviam dedicar mais atenção à história das comunidades locais, uma vez que ao fazê-lo, estão a utilizar um recurso pedagógico que permite aos alunos partir do familiar para o desconhecido e vice-versa. Sérgio Couto (2020, p. 20), ainda levanta uma questão pertinente que também demonstra a importância do professor acerca desta problemática, “caso a História Local não seja estudada na sala de aula (ou fora dela, com o recurso a visitas de estudo *in loco*), com o auxílio do professor, quem terá esse papel?”.

No entanto, estudar a história local também se revela importante para a formação cívica dos alunos. Como refere Alves (2014, p. 68), a História Local tem o papel de auxiliar os alunos “na construção da sua identidade pessoal, nacional e civilizacional”, pois conceitos como a identidade, a tolerância, a consciência nacional, a preservação do património e as solidariedades civilizacionais são essenciais serem abordados e consolidados para ajudar a formar cidadãos conscientes e responsáveis. Ao estudar História Local, os alunos começam a notar e entender

acontecimentos que ocorreram no passado, e assim, entendem que as realidades históricas de uma região integram um processo histórico, no qual as comunidades locais constroem as suas identidades culturais e sociais. Logo, compreende-se, que ensinar história local, pode levar o aluno a estabelecer relações com a sua comunidade, ao orientá-lo na compreensão da sua história e identidade (Barros, 2013; Toledo, 2010). Por conseguinte, é importante dar a conhecer, envolver e oferecer a oportunidade aos alunos de entrarem em contacto com o património histórico local para desenvolver um sentido de responsabilidade, de reflexão crítica e compreensão do presente, uma vez que é ao conhecer a sua história pessoal e comunitária que os alunos se tornam sujeitos críticos (Pinto, 2015; Nunes & Bianchezzi, 2015). A escola desempenha um papel fundamental na educação cívica dos alunos relativamente à preservação do património cultural português, ao incentivá-los a agir localmente para protegê-lo. No entanto, para defender e preservar o património, é necessário conhecê-lo e, isso significa, compreender o seu contexto histórico (Proença, 1994).

O estudo do património histórico ajuda, não só, os alunos a desenvolver pensamento e compreensão histórica, como também os ajuda no desenvolvimento da consciência do património e da história. Torna-se crucial compreender o património cultural e a sua relação com a história de um país, uma vez que esse conhecimento fortalece os vínculos entre história e memória (Pereira & Cardoso, 2016). Quando os alunos entendem o valor das fontes patrimoniais e quando estas são questionadas levando em conta a sua localização no espaço e no tempo, os alunos são mais propensos a atribuir-lhes significado histórico e a desenvolver atitudes de preservação e valorização do património (Solé & Almeida, 2015).

Na educação, o estudo da história local pode contribuir para a construção de memórias que se conectem com o passado, ajudando os alunos a compreenderem melhor a passagem do tempo. E, também facilita os alunos a se identificarem e a se sentirem parte de um grupo (Proença, 1994). Para isto, as fontes de conhecimento histórico, como as memórias da família, da comunidade local e os meios de comunicação, não devem ser desvalorizados pelos professores. É de conhecimento geral que sem fontes, não se pode construir História. Quando se trata de história local, a questão das fontes pode apresentar alguns desafios, no entanto, não podem ser negligenciados. Os documentos e textos escritos, as imagens, as ilustrações e as fotografias, e ainda, as fontes orais são valiosas para o estudo da história local, não só para conhecer o passado

como para projetar o futuro das comunidades locais. Estas fontes podem ser utilizadas com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos e ajudá-los a desenvolver uma compreensão mais completa e profunda da história (Pinto, 2015; Silva, 1999; Neto, 2010). A utilização das fontes históricas, para além de ajudarem a desenvolver o pensamento histórico dos alunos, também oferece um significado real aos conteúdos abordados na vida dos alunos.

## **5.3 METODOLOGIA**

O presente subcapítulo aborda a metodologia adotada neste estudo de caso, que essencialmente se centrou numa metodologia de investigação de natureza qualitativa, através da análise de conteúdo (Bardin, 1977). Todavia, ressalva-se que se procedeu também a uma análise quantitativa dos dados recolhidos pelo inquérito por questionário.

A mestranda ponderou cuidadosamente sobre qual metodologia de investigação utilizar, e decidiu que esta seria a mais pertinente para os objetivos do estudo, dada às suas qualidades analíticas, especialmente a sua capacidade inferencial. A razão para essa escolha recaí sobre a técnica em questão, uma vez que permite uma representação rigorosa e objetiva do conteúdo das mensagens analisadas. Além disso, também possibilita avanços na interpretação dos dados através de inferências baseadas em quadros teóricos estabelecidos (Amado, 2000). Neste caso será utilizada a análise segundo a taxonomia de SOLO para analisar as produções escolares dos alunos no inquérito por questionário (Biggs e Collis, 1982), e os restantes dados recolhidos pelas técnicas de observação, análise documental e narrativas reflexivas, serão analisados segundo os níveis de conhecimentos históricos referidos por Carretero e Castorina (2013).

Outro passo crucial na investigação é a definição das técnicas e instrumentos de recolha de informação para conseguir alcançar conclusões válidas e mais precisas. Por sua vez, na presente investigação, a recolha de dados fez-se a partir de diferentes técnicas:

### **a) Inquérito por questionário**

No presente estudo, o inquérito por questionário foi aplicado, presencialmente, à turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, antes das regências da professora em formação. O objetivo desses inquéritos por questionários foi recolher informações acerca do conhecimento e a opinião

dos alunos do 4.º ano de escolaridade sobre a sua cidade de origem. As perguntas visam avaliar quais aspetos da história local os alunos conhecem e valorizam, fornecendo indícios importantes para entender o nível de consciencialização e apreciação dos alunos em relação à sua própria comunidade.

#### **b) Observação direta: grelhas de observação, notas de campo e registos fotográficos**

Neste projeto de investigação, as grelhas de observação foram utilizadas, sobretudo, no decorrer do tempo letivo da turma do 4.º ano de escolaridade, onde foi desenvolvida a PES e, estas desempenharam um papel central neste estudo. Estas serviram para a recolha de dados relativos à importância que a escola atribuía a aspetos da História Local. Portanto, o objetivo era tentar compreender, através da observação, se existia uma valorização do ensino da história local dentro da sala de aula e, em visitas de estudos, projetos da escola, na biblioteca e nos corredores do edifício (Apêndice O)

As notas de campo foram, de igual forma, cruciais para a recolha de informação, uma vez que facilitaram o registo detalhado do ocorrido em campo, através da reconstrução de diálogos, a descrição das regências e de comportamentos e atitudes das pessoas observadas (Ludke & André, 1986). E, para complementar as notas de campo e as grelhas de observação, também foram feitos registos fotográficos que ajudou a tornar os dados fiáveis no decorrer do projeto de investigação.

#### **c) Análise documental**

Neste estudo, a análise ao conteúdo do material didático dos manuais escolares (de Português, Matemática e Estudo do Meio) utilizados na turma do 4.º ano de escolaridade (manuais *Plim* da editora Leya), e ao conteúdo do documento curricular Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (2018) foi conduzida de forma descritiva, com o objetivo de examinar e compreender qual a importância dada ao ensino da História Local no 4.º ano de escolaridade.

#### **d) Narrativa reflexiva**

A narrativa reflexiva teve como objetivo, os alunos relatarem informações e experiências que tiveram, durante a PES no 4.º ano de escolaridade, relativas ao trabalho da história local.

Através das narrativas realizadas pelos alunos, a mestranda pretende compreender os conhecimentos adquiridos pelos alunos acerca de aspetos da História Local, perceber se os alunos valorizam os aspetos da História Local de Matosinhos e, se estas condições contribuem para a formação de identidade e sentimento de pertença dos alunos. A mestranda analisou estas narrativas segundo os níveis de conhecimentos substantivos e narrativas nacionais de Carretero e Castorina (2013) (Apêndice P).

## 5.4 RESULTADOS

Neste subcapítulo, serão apresentados e analisados os resultados obtidos através das técnicas e instrumentos de recolha de dados, anteriormente referidos.

### a) Dados recolhidos do Inquérito por questionário

Depois de definir a questão-problema e os objetivos do estudo de caso, e como referido anteriormente foi formulado e distribuído, à turma do 4.º ano, um inquérito por questionário com quatro questões de compreensão crítica e de opinião relativas ao conhecimento dos alunos acerca de aspetos da história local de Matosinhos (Apêndice N).

Por isso, serão apresentados e analisados os dados recolhidos dos 16 inquéritos por questionário respondidos. Estes dados serão analisados segundo as categorias da taxonomia de SOLO apresentadas por Biggs e Collis (1982), que se podem observar no quadro abaixo:

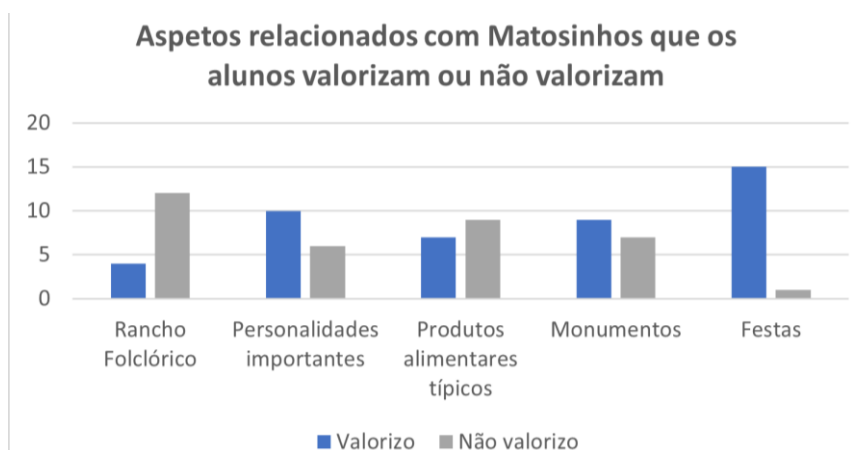
*Tabela 3 – Níveis da Taxonomia SOLO segundo Biggs e Collis (1982)*

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Capacidade</b>
Pré-estrutural	O aluno não entende o tópico e não responde corretamente à pergunta. As respostas são inadequadas ou irrelevantes, mostrando uma confusão entre a pergunta e a resposta.	Mínima; o aluno confunde o estímulo e a resposta numa unidade global indiferenciada.

Uni-Estrutural	O aluno entende, apenas, um aspeto do tópico, mas não consegue relacionar este aspeto a outros. As respostas são simples e isoladas.	Baixa; o aluno relaciona apenas um dado relevante ao estímulo.
Multi-estrutural	O aluno entende vários aspetos do tópico, mas os vê de forma independente. As respostas incluem múltiplos pontos, mas sem inter-relações significativas.	Alta; o aluno inter-relaciona vários dados relevantes com o estímulo, exigindo maior memória de trabalho.
Abstrato Estendido	O aluno vai além do que foi aprendido, usando princípios abstratos para generalizar e extrapolar as informações. As repostas mostram pensamento abstrato e a aplicação de hipóteses a novas situações.	Máxima; o aluno compreende a relevância dos dados em relação a princípios abstratos, deduzindo hipóteses e aplicando-as a novas situações.

Com o seguinte gráfico apresentado, percebe-se que relativamente à primeira pergunta “Quais destes aspetos relacionados com Matosinhos valorizas?”, o item mais valorizado são as festas locais com 15 alunos a selecionarem a opção “valorizo”; em segundo, encontram-se as personalidades importantes com 10 alunos a selecionarem a opção “valorizo”; em terceiro estão os monumentos onde 9 alunos mostraram que os valorizam e, em último, ficaram os produtos alimentares típicos que teve 9 alunos a selecionarem a opção “não valorizo”.

Figura 1 – Aspetos valorizados e não valorizados relacionados com Matosinhos



Relativamente à segunda pergunta, “De entre os seguintes itens, seleciona aqueles que consideras serem o(s) motivo(s) por que aprecias vários aspetos relacionados com a tua localidade.”, o item mais selecionado foi “as festas locais são atividades divertidas” com 15 respostas positivas. A seguir, encontra-se o item “gosto de visitar os monumentos de Matosinhos com a minha família” com 13 respostas positivas, o que contradiz as respostas da pergunta anterior, mostrando, assim, pouco conhecimento e reflexão acerca do assunto. Em terceiro, o item “há/houve pessoas que fazem/fizeram coisas importantes em Matosinhos” obteve 10 respostas positivas. Os itens a seguir já obtiveram mais respostas negativas que positivas, portanto os itens “gosto da gastronomia local, e isso faz parte da cultura da minha Terra”, “gosto dos monumentos da minha Terra e de saber o seu significado”, “gosto das tradições da minha Terra” e “tenho pessoas na família que participam num rancho folclórico” apenas são motivos de apreciação da localidade para um número bastante reduzido de alunos. Estes dados podem ser observados no gráfico apresentado de seguida:

Figura 2 – Os motivos por que os alunos valorizam aspetos da cultura

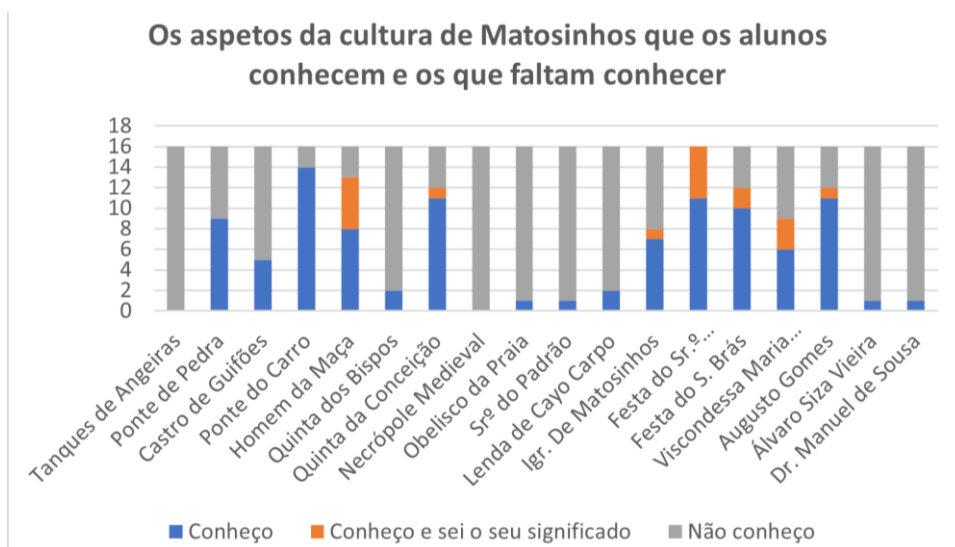


De acordo com a taxonomia de SOLO, ao analisar as respostas entende-se que exista, entre os alunos, dois níveis de compreensão. O nível uniestrutural, uma vez que os alunos conseguiram identificar motivos de apreciação da localidade, mas de forma isolada e sem relacionar com o contexto mais amplo, como os alunos que selecionar os itens “as festas locais são atividades divertidas” ou “gosto de visitar os monumentos de Matosinhos com a minha família”. E, ainda, o nível multiestrutural, uma vez que alguns alunos começaram a relacionar os

motivos de apreciação, mais ainda de forma superficial como por exemplo, os alunos que selecionaram os itens “gosto dos monumentos da minha Terra e de saber o seu significado”, “tenho pessoas na família que participam num rancho folclórico” ou “gosto das tradições da minha Terra” (Biggs & Collis, 1982)

A terceira pergunta “Que aspetos da cultura da tua localidade já conheces e quais te faltam conhecer?”, revelou a falta de conhecimento por parte dos alunos a cerca dos aspetos da história local explicitados na tabela. No primeiro item “Tanques de Angeiras”, a turma foi unânime e a opção “não conheço” obteve 100% das respostas. 44% da turma desconhecia a Ponte de Pedra e Viscondessa Maria Dias Sousa. Depois, um número demasiado elevado da turma respondeu que não conhecia o Castro de Guifões, a Quinta dos Bispos, a Lenda de Caio Carpo, o Obelisco da Praia, a Sr<sup>a</sup> do Padrão, o Álvaro Siza Vieira e o Dr. Manuel de Sousa. Destacam-se alguns itens que obtiveram um número significativo (mais de 50%) de respostas “Conheço”, por exemplo: o item Ponte do Carro, Augusto Gomes, a Festa do Sr.º de Matosinhos, a Quinta da Conceição e a Festa de S. Brás. Relativamente à opção “Conheço e sei o seu significado” é praticamente nula em quase todos os itens, os itens com mais respostas nesta opção foram o Homem da Maça e a Festa do Sr.º de Matosinhos que contaram com 31% da turma em cada. Estes dados podem ser observados no gráfico abaixo.

Figura 2 – Aspetos da cultura conhecidos e desconhecidos pelos alunos

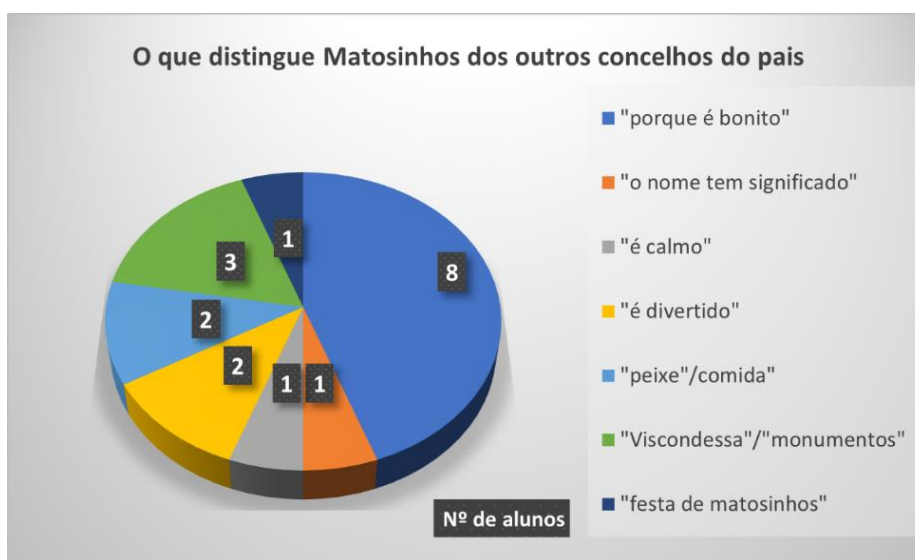


Analisando estes dados percentuais de acordo com a Taxonomia de SOLO, compreende-se dois níveis de conhecimento: o nível uniestructural que é o predominante, uma vez que os alunos

demonstram falta de conhecimento sobre a maioria dos aspetos da cultura local e, de forma pouco significativa, o nível multistrutural, que podemos associar quando os alunos reconheceram alguns aspetos da cultura local, mais ainda com pouca profundidade (Biggs & Collis, 1982).

A quarta pergunta "O que achas que distingue mais Matosinhos de outros concelhos do país?" era de resposta livre. Acerca de 50% da turma apresentou uma resposta simples com um adjetivo básico como "bonito" ou "lindo" e as respostas foram todas neste sentido "porque é bonito". Depois, 13% da turma (dois alunos) responderam "é divertido" e outros 13% responderam com algo associado à comida, por exemplo "porque há muito peixe". Depois, quatro alunos (aproximadamente 25% da turma) mencionaram a Viscondessa ou outro monumento ou outro aspeto da história local como a Festa do Sr. de Matosinhos, dizendo por exemplo, que "Matosinhos teve uma Viscondessa". Os últimos dois alunos deram outro tipo de respostas, um deles (6%) adjetivou Matosinhos como sendo calmo e o outro (6%) disse que "Matosinhos é diferente porque o seu nome tem significado". Estes dados podem ser observados no gráfico abaixo:

Figura 3 - Razões que distinguem Matosinhos de outras cidades

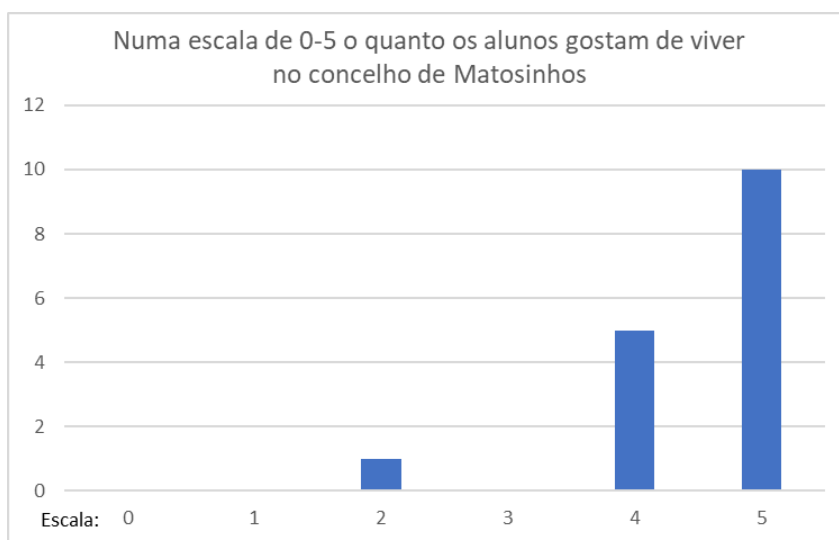


A maior parte das respostas a esta pergunta encontram-se no nível pré-estrutural, uma vez que a maior parte dos alunos apresenta uma capacidade mínima de encontrar informações e responder ao pedido, fechando a resposta apenas com "bonito", "lindo", "é divertido". Ao fechar assim a resposta, levanta dúvidas e questões, como "que parte ou aspeto é bonito em Matosinhos?" "o que é divertido em Matosinhos?", deixando, assim, um leque cheio de hipóteses de resposta. Também se compreende que certas respostas se encontram no nível uniestrutural,

uma vez que alguns alunos revelam ter uma capacidade reduzida de encontrar informações, respondendo com uma ideia apenas, como por exemplo “porque há muito peixe”, “por causa da Quinta dos Bispos” ou “Matosinhos teve uma Viscondessa”. E, ainda, pode-se considerar que uma resposta se encontra no nível relacional, uma vez que apresenta duas informações importantes, “Matosinhos é diferente” e “o seu nome tem significado” que são relacionadas, ao concluir que “Matosinhos é diferente porque o seu nome tem significado” (Biggs & Collis, 1982).

A última pergunta que tinha como enunciado o seguinte: “Numa escala de 0-5, quanto é que gostas de viver no concelho de Matosinhos. Nota: o 0 significa “não gosto” e o 5 significa “gosto muito”. Assinala com um X e justifica a tua resposta.”, obteve 3 classificações diferentes. Cerca de 63% da turma respondeu com a classificação 5, e as justificações foram à volta das seguintes respostas: “bonito”, “calmo”, “praias bonitas”, “sinto-me bem e moro aqui desde bebé”, “gosto das tradições”, “tem coisas divertidas”. 31% da turma respondeu com a classificação 4 e as justificações foram as seguintes: “está sempre cheio”, “gosto das praias, mas algumas são sujas”, “frio”, “as pessoas são simpáticas” e “todas as comidas daqui são boas”. Por último, houve um aluno que apresentou a classificação 2, justificando com a falta de transportes para o Porto. O gráfico abaixo apresenta as classificações dos alunos à pergunta “Numa escala de 0-5, quanto é que gostas de viver no concelho de Matosinhos?”.

Figura 4 - Classificações dos alunos



Analisando as respostas segundo a Taxonomia de SOLO, podemos identificar o nível uniestrutural, uma vez que alguns alunos respondem, apenas, com uma ideia isolada como “bonito”, “calmo”, “gosto das tradições”, “tem coisas divertidas”, “gosto das praias”, “faz frio”, entre outras. Também encontramos uma resposta no nível multiestrutural, isto porque responde com mais que um elemento, “sinto-me bem e moro aqui desde bebé”.

Ainda, é possível categorizar uma resposta no nível de transição de multiestrutural para o nível relacional, uma vez que o aluno justificou a sua classificação 4, ao generalizar, dentro do seu contexto e das suas experiências, que “gosta das praias, mas algumas são sujas”. E por último, a resposta “dou um 2 porque apesar de Matosinhos ser uma cidade bonita, não tem muitos transportes para o Porto. O Porto porque é uma cidade mais desenvolvida tem mais transportes que aqui.”, encontra-se também no nível relacional, uma vez que o aluno apresenta um princípio maior que pode ser utilizado noutra contexto. O aluno ao identificar o Porto como uma cidade mais desenvolvida do que a cidade de Matosinhos, conseguiu chegar a um patamar mais abstrato, uma vez que foi além das informações fornecidas previamente (Biggs & Collis, 1982).

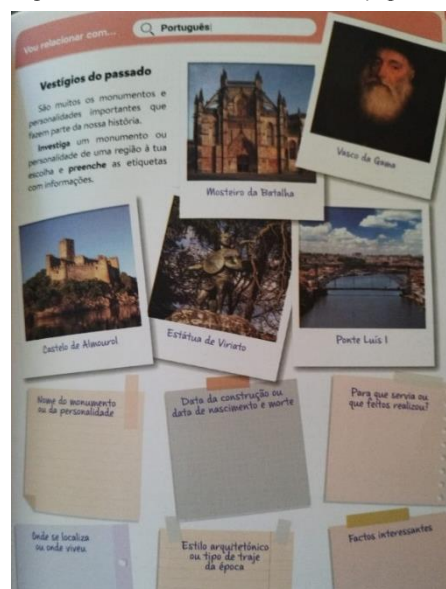
## **b) Análise dos manuais didáticos e dos documentos curriculares das Aprendizagens Essenciais**

A análise realizada aos manuais escolares de Português, de Matemática, de Estudo do meio e ao documento curricular das Aprendizagens Essenciais do 4.º ano (2018) foi de natureza descritiva, focando-se na identificação da articulação das atividades, presentes nos manuais, com o ensino da história local. A professora em formação ao analisar os manuais, percebeu que a articulação entre os conteúdos e o ensino da história local é quase nula, existindo apenas uma atividade, apresentada de seguida, no manual de EM, que faz essa articulação.

Nesta sugestão de atividade da página 55 do manual de EM, apresentada de seguida, é solicitado aos alunos que explorem e compreendam eventos e figuras históricas de Portugal, incentivando a exploração a nível local. Esta atividade ajuda a desenvolver uma compreensão mais ampla das narrativas históricas e identidades nacionais, uma vez que ao pesquisar sobre um monumento ou uma figura histórica, os alunos recebem informações e ativamente procuram avaliar e interpretar dados históricos. Conhecer, pesquisar e aprender acerca de diferentes aspetos de um determinado monumento ou figura histórica (como nomes, datas, locais, estilos

arquitetónicos, funções, feitos e factos interessantes), facilita a contextualização do mesmo dentro da história mais ampla, a história nacional. Posto isto, com esta atividade, os alunos podem conseguir uma melhor e mais complexa compreensão do passado. Também leva os alunos a considerarem os diferentes fatores que influenciaram a construção de monumentos e as ações de figuras históricas, abordando assim, a multicausalidade histórica. Ao investigar monumentos e personalidades históricas locais, os alunos desenvolvem uma compreensão das narrativas nacionais e substantivas, que são cruciais para a construção de identidades nacionais.

Figura 5 – Atividade do manual de EM, da página 55



A atividade apresentada, abrange os três níveis de conhecimento:

- Conhecimento factual – os alunos são solicitados a investigar e preencher detalhes específicos sobre um monumento ou personalidade, como o nome, data de construção ou nascimento, localização, estilo arquitetónico, e feitos realizados, proporcionando uma compreensão concreta e tangível da história;
- Conhecimento conceptual – os alunos devem compreender os factos isolados e como se encaixam num contexto histórico mais amplo. Por exemplo, compreender a importância do Mosteiro da Batalha na história de Portugal ou o impacto das navegações de Vasco da Gama no comércio global. A atividade incentiva os alunos a verem as inter-relações entre diferentes elementos históricos. Por exemplo, entender como a localização de um monumento se relaciona com eventos históricos significativos ou como o estilo arquitetónico reflete as tendências culturais da época;
- Conhecimento procedimental – os alunos são incentivados a realizar pesquisas sobre o monumento ou personalidade, utilizando diversas fontes de informação. Esta prática desenvolve competências de investigação histórica. Os alunos devem analisar as informações recolhidas, discernindo o que é relevante e as suas relações com os conceitos históricos aprendidos.

Apesar desta atividade ser a única nos três manuais que articula com o ensino da história local, a professora em formação identificou algumas atividades em que essa articulação seria possível. Por exemplo, na página 140 do manual de Português (Anexo E), são apresentadas quatro mulheres que foram pioneiras em algumas áreas e é solicitado que a turma converse sobre o tema. A atividade poderia incluir a investigação de figuras femininas que contribuíram para o desenvolvimento da localidade. Neste caso, para a turma do 4.º ano, seria oportuno conhecer e explorar a Viscondessa de Santa Cruz do Bispo e a sua importância para a localidade, promovendo assim, o sentimento de identidade e de pertença fundamentado e um desenvolvimento de valores humanos, legitimada pelas ações da Viscondessa na área da educação. Esta sugestão pretende interligar narrativas locais com a história nacional, pois isso enriquece o entendimento dos alunos sobre a contribuição de figuras femininas na história e a sua influência na formação da sociedade local e nacional. Ao integrar figuras femininas locais nesta atividade, expande a diversidade de narrativas históricas, pois permite aos alunos compreenderem que a contribuição feminina na história não se limita a figuras amplamente conhecidas e com um grande impacto a nível nacional, mas também inclui mulheres que impactaram diretamente as suas comunidades. E, ainda, ao aprenderem sobre figuras locais dentro do contexto de narrativas nacionais, os alunos conseguem desenvolver uma visão mais holística da história, uma vez que percebem como eventos e figuras locais se encaixam na narrativa mais ampla da história nacional. Assim, a atividade orienta os alunos a reconhecer que a história nacional é composta de muitas histórias locais interligadas. As contribuições de figuras locais passam a ser vistas como parte integrante da construção da identidade e progresso da nação como um todo.

Relativamente aos documentos das Aprendizagens Essenciais (2018) do 4.º ano, apenas o documento de EM menciona e incentiva o ensino da história local. O documento das AE (2018) de EM enfatiza a importância de valorizar as situações do dia a dia e questões do âmbito local, enquanto instrumentos facilitadores da aprendizagem. Ainda, encoraja os professores a conhecerem os contextos locais e a identificarem situações a partir das quais possam emergir questões-problema que sirvam de base para as aprendizagens. Este documento valoriza, claramente, o ensino da história local e nacional e promove um ensino interdisciplinar que integra contextos locais. Ao incentivar o uso de situações e questões locais com a realidade imediata, promove uma compreensão mais significativa e contextualizada da história. Portanto, o documento das AE (2018) de EM incentiva um desenvolvimento do conhecimento factual e

conceptual, uma vez que focam na aquisição de conhecimentos factuais e conceitos relacionados à história de Portugal, que integra a história dos contextos locais. Para além disto, também incentiva o desenvolvimento do conhecimento procedimental, uma vez que, valoriza a compreensão das conexões entre história local e história nacional.

### c) Análise das grelhas de observação direta

No que diz respeito às grelhas de observação direta, estas refletem a observação e análise contínua da professora em formação sobre a valorização da história local na escola, os conhecimentos e atitudes dos alunos do 4.º ano em relação à história local de Matosinhos. A seguir, a análise é realizada com base nos níveis de conhecimento histórico substantivo e narrativas nacionais de Carretero, Castorina e Levinas (2013).

É importante referir que a maior parte das regências que o par pedagógico realizou nesta turma, que foram apresentadas no capítulo da PES no 1.º ciclo do Ensino Básico, evidenciaram o ensino de aspetos histórico-culturais da localidade articulados com outras áreas do saber. As categorias de análise, segundo os autores referidos, serão apresentadas no quadro abaixo:

*Tabela 4 – Níveis de conhecimento histórico substantivo de Carretero, Castorina e Levinas (2013)*

<b>Níveis de conhecimento</b>	<b>Descrição</b>
Conhecimento Factual	Refere-se aos elementos básicos que os alunos devem conhecer dentro de uma disciplina. Isto inclui detalhes específicos, como nomes de figuras históricas (por exemplo, D. Fernando I), datas e eventos importantes (por exemplo, Cerco do Porto 1832-1833), e terminologia relevante (por exemplo, dinastia, crise de sucessão, liberalismo).
Conhecimento Conceptual	Envolve a compreensão dos conceitos inter-relacionados que formam a estrutura de uma disciplina. Isto inclui categorias, princípios e teorias gerais, como a noção de "património" ou "Romanização".
Conhecimento Procedimental	Refere-se ao conhecimento de processos e metodologias usados para adquirir e aplicar conhecimentos factuais e conceituais. Isto inclui, competências para conduzir pesquisas históricas, análise crítica de fontes

	primárias e secundárias e a capacidade de construir argumentos históricos com base em evidências.
--	---

As grelhas de observação foram construídas para observar e registar a presença do ensino e valorização da história local. A primeira grelha diz respeito ao ambiente escolar e visa identificar a presença e valorização da história local e compreender de que forma é incorporada nas práticas escolares e nos recursos disponíveis. Os aspetos a observar são os seguintes: 1) projetos escolares desenvolvidos relacionados com a história local; 2) valorização da história local na biblioteca (por exemplo, livros relacionados com a localidade, trabalhos sobre o património local, entre outros); 3) valorização da história local no interior da escola. A tabela que se segue apresenta o registo dos dados relativos acabados de mencionar.

Tabela 5 – Grelha de observação nº1

Grelha de observação direta		Escola
Aspetos a observar		
Projetos desenvolvidos relacionados com a história local	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não houve projetos desenvolvidos pela escola relacionados com a História Local.</li> <li>• o par pedagógico dinamizou um projeto, no mês de maio, que tinha como objetivo os alunos criarem trabalhos que valorizassem um aspeto da histórica local. No final, os trabalhos foram expostos para toda a comunidade escolar ver. Os trabalhos foram articulados com outras áreas do saber como o Português e as Expressões artísticas.</li> </ul>	
Valorização da história local na biblioteca? (ex.: livros relacionados com a localidade; trabalhos sobre património local...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• há vários livros relacionados com a localidade como por exemplo: monografias, livros de lendas, biografias de personalidades locais, entre outros.</li> <li>• há trabalhos dos próprios alunos nas prateleiras como expostos nas paredes.</li> </ul>	
Valorização da história local no interior da escola (ex.: trabalhos nas paredes...).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nas paredes do edifício são apresentadas fotografias de património local e também trabalhos dos alunos como por exemplo, o retrato da Viscondessa de St. Cruz do Bispo.</li> </ul>	

A segunda grelha foi desenvolvida para avaliar como os alunos do 4.º ano percebem e interagem com aspetos da história local durante o ano letivo, analisando o seu interesse, conhecimento, envolvimento e aprendizagem em relação ao tema em diferentes momentos. Os aspetos a observar foram os seguintes: 1) os alunos revelam conhecimentos acerca de aspetos histórico-culturais da localidade; 2) os alunos mostram interesse por aspetos da história local durante as regências (por exemplo, colocam questões, manifestam juízos de valor, entre outras); 3) os alunos fazem comentários positivos acerca da sua localidade; 4) exploração de aspetos da

história local fora das regências; 5) Articulação de aspetos da história local com outras áreas do saber. A grelha está dividida em diferentes meses do ano letivo (de novembro de 2023 a maio de 2024) para captar as mudanças e progressões no conhecimento e envolvimento dos alunos com a história local ao longo do tempo. Apresenta-se, de seguida, o registo dos dados relativos a cada um dos pontos de análise acabados de mencionar.

Grelha de observação n.º 2

Aspetos a observar		Grelha de observação direta			
		Sala de aula			
		NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	MAIO
Os alunos revelam conhecimentos acerca de aspetos histórico-culturais da localidade (ex.: mostram já conhecer determinado património local)	<ul style="list-style-type: none"> <li>os alunos revelam pouco conhecimento acerca da localidade que se refletiu nos inquéritos por questionários.</li> <li>foi com este questionário que percebi que não sei nada acerca da minha terra?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>os alunos já revelaram conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores (por ex.: foral). Os alunos já sabem o que era um foral e conheciam o de Matosinhos.</li> <li>Revelaram for um conhecimento muito superficial acerca de alguns aspetos histórico-locais abordados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>os alunos apenas conheciam a Viscondessa, no entanto, de uma forma bastante superficial.</li> <li>Devido às aulas anteriores, os alunos já conheciam algumas manifestações culturais de Matosinhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos revelam conhecimentos acerca de aspetos histórico-culturais da localidade durante a realização do projeto escolar e das narrativas reflexivas</li> </ul>	
Os alunos mostram interesse por aspetos da história local abordados durante as regências (ex.: colocam questões, manifestam juízos de valor...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>demonstram curiosidade acerca dos aspetos da HL abordados em aula. E, demonstram surpresa e admiração ao conhecer aspetos da localidade como os vestígios romanos, o mosteiro de Leça do Balio.</li> <li>Estão interessados e querem saber mais.</li> <li>colocam várias questões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>demonstram surpresa e admiração ao conhecer aspetos da localidade como os monumentos.</li> <li>Estão interessados e querem saber mais.</li> <li>colocam questões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>os alunos gostaram muito de conhecer o arquiteto Álvaro Siza Vieira. Gostaram das suas obras e ficaram admirados por saberem quem as desenhou e de Matosinhos.</li> <li>Os alunos mostraram interesse e admiração ao aprender sobre a Viscondessa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>os alunos gostaram muito de realizar o trabalho para o projeto escolar e empenharam-se para fazê-lo. Os alunos investigaram e de uma forma criativa criaram um trabalho acerca de um aspeto da HL.</li> </ul>	
Os alunos fazem comentários positivos acerca da sua localidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>"até os romanos estiveram aqui!"</li> <li>"matosinhos é um sítio tão bom para viver que até os romanos se instalaram aqui."</li> <li>"agora sempre que passar pelo mosteiro, vou-me lembrar da 1.ª dinastia".</li> <li>D. Fernando e D. Leonor escolheram casar aqui em matosinhos? que incrível".</li> <li>"agora já percebo porque que tenho alguns familiares a trabalhar nas conservas, realmente a pesca é muito importante"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"não sabia que pessoas tão importantes tenham passado aqui em Santa Cruz do Bispo"</li> <li>"Como assim a Quinta dos Bispos é tão antiga e ainda existe?"</li> <li>"A Quinta da Conselheira é realmente muito bonita e agora que sei a sua história, ainda gosto mais."</li> <li>já posso dizer aos meus pais que foi um arquiteto muito famoso que construiu estes monumentos aqui perto?"</li> <li>Não conhecia o Dr. Souzinha, mas agora já entendo a sua fama"</li> <li>"Dr. Souzinha foi uma boa pessoa, fico contente que seja daqui de matosinhos."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Álvaro Siza nasceu mesmo cá? que fixe"</li> <li>"Eu já vi alguns desses edifícios imensas vezes e sempre disse que eram muito fiéis, não fazia ideia que o arquiteto era de Matosinhos"</li> <li>"Fizemos tantas vezes da Viscondessa, mas eu não sabia que tinha sido ela a mandar construir as escolas. Achei muito bonito esse ato."</li> <li>"A Viscondessa é tão famoso aqui na escola e agora eu sei porquê."</li> <li>"Foi uma mulher muito boa que pensou nos outros."</li> <li>"Tudo aqui é bom, a comida, o comércio, as praias, a história. Agora percebo porque que o meu pai não quer sair daqui."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"foi difícil colocar todos os aspetos espetaculares de Matosinhos no poema"</li> <li>"foquei e percebi que este Matosinhos é mesmo uma grande e bela cidade"</li> </ul>	
Exploração de aspetos da história local fora das regências	<ul style="list-style-type: none"> <li>não houve exploração de aspetos da história local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>não houve exploração de aspetos da história local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>não houve exploração de aspetos da história local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>foi realizado um projeto que envolveu a escola, em que consistiu na realização de um trabalho acerca de um aspeto de história local que fosse articulado com outra área do saber?</li> </ul>	
Articulação de aspetos da história local com outras áreas do saber	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lenda do Caio Cargo e os romanos - EM + PT</li> <li>Casamento de D. Fernando e D. Leonor Teles - EM + TIC</li> <li>Os setores económicos e a importância do mar para Matosinhos - EM + TIC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.ª Dinastia e património local? - EM</li> <li>Dr. Souzinha e o voluntariado em Matosinhos - EM + PT + MAT</li> <li>4.ª Dinastia e património local? - EM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>EntreVistas e DiviSizas - Mat + PT + EM</li> <li>Dia Mundial da Educação e a Viscondessa de 38.ª Cruz do Bispo - PT + EM</li> <li>Manifestações culturais locais e internacionais - PT + Mat + EM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>os alunos do 4.º ano criaram um poema sobre Matosinhos - PT</li> </ul>	

Analisando a primeira grelha de observação, que diz respeito à escola, consegue-se compreender que, inicialmente, a professora em formação não observou nenhum projeto específico relacionado com a história local. No entanto, em maio, o par pedagógico dinamizou um projeto, onde os alunos criaram trabalhos que valorizavam aspetos da história local, como a criação de embalagens inspiradas na indústria conserveira de Matosinhos e a criação de um poema que integrava vários aspetos histórico-culturais. Estes trabalhos, expostos para toda a comunidade escolar, permitiram aos alunos desenvolver um conhecimento factual sobre determinados aspetos relacionados com a história local. A participação dos alunos neste projeto, fortalece as narrativas nacionais, uma vez que situam a história local de Matosinhos dentro do contexto nacional.

Na biblioteca da escola, a presença de livros e materiais relacionados com a localidade, como monografias, livros de lendas e biografias de personalidades locais, fornece aos alunos a possibilidade de desenvolver uma compreensão conceptual mais profunda do património cultural

e histórico de Matosinhos. A valorização da história local também foi evidenciada no interior da escola, onde trabalhos dos próprios alunos, como por exemplo, o retrato da Viscondessa, e fotografias de alguns monumentos locais foram expostos nas paredes. Esta prática, não apenas promove a aplicação prática do conhecimento histórico, como também incentiva os alunos a investigarem e a articularem essa investigação com as expressões artísticas, o que permite o desenvolvimento do conhecimento procedimental. A presença de materiais na biblioteca e os trabalhos dos alunos reforçam a identidade local dos alunos e a sua ligação com a narrativa nacional.

Portanto, a mestranda compreende que, através deste projeto escolar dinamizado e as atividades práticas que os alunos realizaram, que articulou a história local com as narrativas nacionais, os alunos adquiriram conhecimentos factuais, conceptuais e desenvolveram competências procedimentais.

Agora, passando para a segunda grelha, a professora em formação considera importante destacar um comentário feito por uma aluna que demonstrou a sua falta de conhecimento acerca da sua localidade e que acabou por refletir o conhecimento de toda a turma. O comentário foi no seguimento do preenchimento do inquérito por questionário que a turma realizou, e foi o seguinte, “senti um pouco de vergonha, porque foi com este questionário que percebi que realmente não sei nada acerca da minha terra”. Portanto, no primeiro contacto com a turma, a professora em formação entendeu que o conhecimento era reduzido e superficial, o que veio a ser provado com a análise dos dados recolhidos dos inquéritos por questionários.

Quando o par pedagógico começou a realizar as regências em que existia a articulação de conteúdos das diferentes áreas do saber com o ensino da história local, o panorama começou a mudar. Os alunos ficaram cada vez mais interessados e empenhados a aprender os conteúdos e os aspetos da história local que desconheciam. A mestranda apresenta, de seguida, a análise dos dados recolhidos da segunda grelha de observação direta segundo os níveis de conhecimento – factual, conceptual e o procedimental (Carretero, Castorina & Levinas, 2013), considerando os aspetos observados anteriormente apresentados.

- Conhecimento factual

Em novembro, por exemplo, a aula de Português, do dia 9, consistiu na leitura e análise da Lenda de Caio Carpo. Esta lenda pretende explicar a origem do nome “Matosinhos” e a sua ligação com os caminhos de Santiago de Compostela. Nesta aula, os alunos conseguiram conhecer uma lenda antiga da sua localidade e a sua ligação com os caminhos de Santiago de Compostela. Logo a seguir, a aula de Estudo do Meio consistiu na herança do povo romano em Portugal e, mais concretamente, em Matosinhos. Os alunos ao conhecerem e explorarem estes conteúdos, nomeadamente os vestígios romanos na localidade, como por exemplo, os tanques romanos de Angeiras, a professora em formação percebeu que estes revelavam um conhecimento prévio muito limitado acerca da História local. Isto porque, os alunos expressavam surpresa e admiração ao saber que “até os romanos estiveram aqui?” e que Matosinhos “é um sítio tão bom para viver que até os romanos se instalaram aqui”. Portanto, nestas primeiras aulas foi possível introduzir informações históricas e culturais específicas sobre Matosinhos e Portugal, através de factos com evidências em diversas fontes, como vestígios materiais da civilização romana, que ajudaram a desenvolver o conhecimento factual, que forma a base para uma compreensão mais ampla do contexto histórico.

Em dezembro, o par pedagógico abordou alguns aspetos da história local nas suas regências, como por exemplo, numa regência de EM, os alunos conheceram e exploraram os principais acontecimentos da 2.<sup>a</sup> dinastia em Portugal, e, portanto, exploraram o património local construído durante essa época. Logo, a professora em formação observou que o conhecimento factual dos alunos se aprofundou com a aprendizagem de figuras e monumentos locais. Ainda, continuaram a demonstrar surpresa e admiração através de comentários durante as aulas.

Em Janeiro, duas das regências foram à volta de duas figuras locais, o arquiteto, Álvaro Siza Vieira e a Viscondessa de St.<sup>a</sup> Cruz do Bispo. Em ambas as regências, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer estas figuras locais, nomeadamente, a sua vida e a sua influência na localidade. Os alunos aprenderam sobre a vida e as obras do arquiteto Álvaro Siza Vieira, uma figura local significativa. Este trabalho foi desenvolvido em experiências de aprendizagem, que tiveram por base uma articulação disciplinar com o Português e a Matemática. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer detalhes sobre as suas contribuições arquitetónicas e a sua importância para Matosinhos. No caso, da Viscondessa, os alunos aprenderam sobre vida e influência da Viscondessa na educação de Santa Cruz do Bispo. Esta regência apresentou

informações factuais, através de uma atividade de Português, onde os alunos conheceram os contributos da Viscondessa na comunidade local. Nestas duas regências, os alunos demonstraram admiração pelas figuras locais, reconhecendo a sua importância e a sua influência na localidade através de comentários como, “Eu já vi alguns desses edifícios, imensas vezes, e sempre disse que eram muito fixes, não fazia ideia de que o arquiteto era de Matosinhos”. Este tipo de comentário indica que os alunos estavam a adquirir e a consolidar novos conhecimentos factuais sobre figuras locais e o seu impacto na comunidade.

A terceira regência que articulou o ensino da história local com o ensino do Português, teve por base a leitura e análise de uma notícia acerca das diferentes manifestações culturais de Matosinhos e outros sítios. Os alunos conheceram vários aspetos da cultura da sua localidade, nomeadamente, a gastronomia, tradições e costumes, entre outras. Este conteúdo factual proporcionou aos alunos a oportunidade de alcançar um entendimento mais profundo sobre as manifestações culturais de Matosinhos, reforçando os conhecimentos adquiridos anteriormente. Esta última regência, evidenciou que os alunos já estavam a começar a integrar e aplicar estes factos nas suas compreensões mais amplas da história e cultura locais.

Por último, em maio, os alunos mostraram um conhecimento factual consolidado, ao participarem no projeto escolar dinamizado pelo par pedagógico e ao produzirem trabalhos no âmbito de Português e da Expressão Plástica com muita qualidade. Estes trabalhos estavam relacionados com aspetos da história local, como por exemplo, a escrita de um poema que envolvia vários conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo das regências, como o casamento de D. Fernando e D. Leonor Teles e a lenda do Caio Carpo. Os alunos ao demonstrarem uma aplicação correta do conhecimento adquirido, ao longo das regências, revelam uma compreensão detalhada de eventos e figuras históricas específicas.

- Conhecimento conceptual

Em novembro, por exemplo com a aula do dia 16, “Dia Nacional do Mar”, no âmbito de EM, os alunos exploraram as atividades económicas relacionadas com o mar com o objetivo de compreender a importância do mesmo para Matosinhos. A mestranda analisa que os alunos começaram a desenvolver a compreensão conceptual sobre a importância do mar, uma vez que conseguiram explicar a sua importância em algumas atividades económicas como a pesca, as

fábricas de conserva, a restauração, entre outras. Por exemplo, o seguinte comentário de um aluno, “agora já percebo porquê que tenho alguns familiares a trabalhar nas conservas. Realmente a tradição da pesca é muito forte aqui em Matosinhos”, demonstra que compreendeu o conceito de tradições locais e a sua implicação social.

Em dezembro, no seguimento de uma regência de AS acerca do voluntariado, onde foi explorada a personalidade do “Dr. Souzinha” (médico local famoso), os alunos fizeram alguns comentários que refletiam um entendimento mais profundo dos conceitos históricos e culturais. Como por exemplo, “Não conhecia o Dr. Souzinha, mas agora já entendo a sua fama” ou “Dr. Souzinha foi uma boa pessoa, fico contente que seja daqui de Matosinhos.”, ou seja, os alunos conseguem entender a importância das contribuições e da influência desta personalidade local em particular.

Em janeiro, acontece algo parecido com o mês anterior, uma vez que os alunos aprenderam sobre duas personalidades locais importantes, Álvaro Siza Vieira e a Viscondessa de St.<sup>a</sup> Cruz do Bispo. Neste seguimento, os alunos foram além do conhecimento factual, uma vez que alcançaram a compreensão de conceitos históricos mais amplos, como a relevância de figuras históricas no contexto local e nacional. Alguns comentários que refletem a compreensão do impacto social das ações da Viscondessa são “Falamos tantas vezes da Viscondessa, mas eu não sabia que tinha sido ela a mandar construir as escolas. Achei muito bonito esse ato.”, e “A Viscondessa é tão famosa aqui na escola e agora eu sei porquê. Foi uma mulher muito boa que pensou nos outros.”.

Em maio, os alunos aprofundaram a compreensão dos conceitos de preservação da história e do património local, ao reconhecer a importância de manter vivas as histórias e as tradições locais com a dinamização do projeto escolar pelo par pedagógico. Portanto, este projeto não serviu apenas para consolidar o conhecimento factual adquirido, mas foi mais além e desenvolveu o conhecimento conceptual, ao levar os alunos a refletirem e a compreenderem estes conceitos. A mestranda destaca o seguinte comentário, “ainda bem que fizemos uma exposição para todos verem a linda história de Matosinhos, assim ninguém esquece” que evidencia a compreensão de um conceito fundamental de preservação do património cultural, a memória.

Portanto, o processo de aprendizagem, ao longo dos meses, mostra que os alunos desenvolveram uma compreensão conceptual. Os alunos foram capazes de compreender conceitos históricos em diferentes contextos, demonstrando, assim, uma compreensão profunda e significativa das inter-relações e significados subjacentes a esses conceitos. Por exemplo, compreenderam o conceito de foral, a influência e as contribuições das diversas figuras locais, a importância do património local e a sua preservação. Comentários como "entendo a sua fama" e "fico contente que seja da minha cidade" indicam a interiorização de conceitos históricos sobre a importância cultural e social das figuras locais estudadas.

- Conhecimento procedimental

Em novembro, no âmbito de uma regência de EM acerca da 1.<sup>a</sup> dinastia, os alunos realizaram um trabalho de pesquisa, orientado pelo par pedagógico, acerca do casamento de D. Fernando e D. Leonor Teles no Mosteiro de Leça do Balio e, acerca do Foral de Leça do Balio. Este trabalho exigiu que os alunos pesquisassem informações em fontes previamente selecionadas, retirassem as informações relevantes e as aplicassem no contexto do estudo. Esta atividade mostra claramente a aplicação de métodos de pesquisa, que é uma evidência do desenvolvimento de conhecimento procedimental. Assim, os alunos aplicaram os conhecimentos históricos adquiridos e métodos de pesquisa dentro da sala de aula. Compreende-se que os alunos adquiriram um conhecimento procedimental, uma vez que, foram para além de conhecer factos, datas e nomes, ao investigarem e compreenderem, através do trabalho de pesquisa, o conceito de foral e a importância do Mosteiro de Leça do Balio.

Em maio, a turma também demonstrou competências procedimentais avançadas ao desenvolver o projeto escolar dinamizado pelo par pedagógico, uma vez que tiveram de realizar investigações acerca de determinados aspetos da história local, criando produtos criativos e informativos, como por exemplo, a escrita de um poema acerca de vários aspetos da história local, entre outros. Aqui, os alunos mostraram que compreenderam todos os conhecimentos adquiridos até então, uma vez que mostraram saber explicar e aplicar os conteúdos corretamente. Os alunos precisaram de planear, pesquisar e executar as suas ideias, o que envolve um alto nível de competência procedimental. A capacidade de explicar e aplicar corretamente os conteúdos históricos no desenvolvimento deste trabalho em específico, indica que os alunos não apenas

adquiriram conhecimento factual e conceptual, mas também desenvolveram competências práticas para utilizar esse conhecimento de maneira eficaz.

Ao longo das regências, a participação ativa dos alunos nas aulas, demonstrada por perguntas e comentários, como “não sabia que pessoas tão importantes tinham passado aqui em Santa Cruz do Bispo”, é uma evidência de que os alunos estiveram envolvidos no processo de aprendizagem. Este envolvimento reflete o interesse em aplicar os métodos de pesquisa e análise histórica que os alunos estavam a estudar. A surpresa e a admiração, expressas pelos alunos, ao descobrir e explorar aspetos histórico-culturais, indicam que os alunos interiorizaram e aplicaram o conhecimento estudado, uma vez que compreenderam a relevância e a importância dos conteúdos abordados.

Para além disto, como já foi referido, os alunos realizaram tarefas que envolveram pesquisas e análises históricas, mostrando assim, o desenvolvimento de competências procedimentais ao lidar com informações históricas. Através destas atividades, os alunos desenvolveram competências de pesquisa, como a seleção e análise de informações relevantes de diversas fontes.

#### **d) Análise das narrativas reflexivas**

Os alunos da turma do 4.º ano escreveram narrativas históricas, orientados pelas seguintes questões: a) Quais aspetos gostaste mais de conhecer? E porquê?; b) Achaste importante conhecer estes aspetos acerca da História Local de Matosinhos? Porquê?; c) Agora que conheces mais sobre a História da tua localidade, o que isso te faz sentir? Sentes que conhecê-la melhor te ajuda a sentir mais gosto por fazeres parte dela? Porquê?; d) Consideras importante que haja preservação do Património da tua localidade? Porquê? (Anexo F). As narrativas escritas dos alunos serão analisadas segundo as quatro características principais comuns das narrativas históricas de Carretero, Castorina e Levinas (2013), que são apresentadas no quadro abaixo:

*Tabela 6 - Características comuns das narrativas históricas dos alunos segundo Carretero, Castorina e Levinas (2013)*

<b>Característica</b>	<b>Descrição</b>
-----------------------	------------------

Exclusão – Inclusão como Operação Lógica Contribuindo para Estabelecer o Sujeito Histórico	A operação lógica de exclusão-inclusão estabelece um "nós" (a comunidade a que pertence) em oposição a "eles" (outras localidades ou pessoas fora desta comunidade)
Processos de Identificação como Âncora Cognitiva, mas também Afetiva	Os processos de identificação refletem como as crianças e adolescentes formam uma ligação emocional com a história local, ancorando as suas identidades no contexto social e cultural da cidade.
Presença Frequente de Personagens e Motivos Míticos e Heroicos	A presença de personagens e motivos míticos e heroicos enriquece a narrativa histórica, fornecendo modelos de comportamento e virtude admirados e celebrados.
Narrativas Escolares Históricas Contêm Orientações Morais Básicas	As narrativas históricas escolares frequentemente contêm orientações morais básicas, legitimando atos e decisões importantes da nação ou da comunidade local.

Nesta análise, serão apresentados excertos das narrativas reflexivas dos alunos como forma de demonstrar a presença destas categorias de análise de Carretero, Castorina e Levinas (2013) e explicar como se manifestam e quais são as suas implicações.

#### 1. Exclusão-Inclusão como Operação Lógica Contribuindo para Estabelecer o Sujeito Histórico

A operação lógica de exclusão-inclusão nas narrativas históricas dos alunos de Matosinhos, observa-se na linguagem dos alunos, ao estabelecerem um "nós" (a comunidade de Matosinhos) em oposição a "eles" (outras localidades ou pessoas fora desta comunidade).

Exemplos:

A1 – “O que eu mais gostei de conhecer e aprender foi o forte, porque é um dos aspetos mais importantes. E também do Homem da Maça, porque está aqui perto. Achei muito importante aprender sobre Matosinhos, porque do momento em que me mudei até agora, não sabia nada,

agora sei muita coisa. Não sinto orgulho, mas gosto muito de onde moro, mas onde vivia tinha mais monumentos e história. Considero muito importante a preservação do património daqui, porque senão muita coisa não existia."

Este aluno foi o único caso que demonstrou se excluir do "nós" de Matosinhos. O aluno faz uma comparação com a cidade em que vivia anteriormente, ao afirmar que esta tem mais monumentos e história. Portanto, o aluno faz um contraste entre as duas cidades, colocando Matosinhos num lugar inferior com a sua localidade anterior, o que revela que não se inclui no "nós" de Matosinhos.

A2 – "(...) Foi importante conhecer estes aspetos e toda a história local de Matosinhos porque provam como ela é incrível e por isso, gostei ainda mais de viver na minha localidade e sinto muito orgulho nela (...)".

Ao contrário do anterior, este aluno, claramente, se inclui no "nós" de Matosinhos, não só pelo pronome possessivo utilizado "minha", mas também pela operação de exclusão que realizou de forma implícita. O aluno ao se referir à história de Matosinhos como "incrível", implicitamente está a posicionar a sua cidade como única e distinta, sugerindo alguma superioridade quanto às demais.

As narrativas dos alunos utilizam a operação lógica de exclusão-inclusão para estabelecer um sujeito histórico coletivo. Eles destacam elementos positivos e significativos da história local, ao mesmo tempo em que contrastam, implícita ou explicitamente, com outros lugares ou situações, fortalecendo a identidade e o orgulho local. Esta abordagem não só constrói uma narrativa histórica coesa, mas também promove um sentimento de pertença e de responsabilidade pela preservação do património cultural e histórico de Matosinhos.

## 2. Processos de Identificação como Âncora Cognitiva, mas também afetiva

Os processos de identificação nas narrativas históricas refletem como os alunos formam uma ligação emocional com a história local, ancorando as suas identidades no contexto social e cultural da cidade. Estes processos são evidenciados pela forma como os alunos expressam

orgulho, sentimento de pertença e uma compreensão emocional da história, muitas vezes, antes mesmo de uma compreensão cognitiva completa (Carretero, Castorina & Levinas, 2013).

Exemplos:

A3 – “Gostei de conhecer as conservas Pinhais, pois é uma das conservas mais antigas. Eu sinceramente acho importante sabermos estas coisas, para contar aos netos ou bisnetos, mas também para perceber a nossa cidade. Não sei se vocês sentem o mesmo, mas orgulho-me de viver aqui em Matosinhos, pois esta cidade é cheia de lendas e histórias. Por isso, é importante que haja a preservação do Património, porque assim, quando crescermos contamos a história a outros e assim sucessivamente.”

Este aluno expressa um forte sentimento de orgulho por viver em Matosinhos, destacando as lendas e as histórias da cidade como uma razão. E, ainda, compreende a importância de conhecer a história local não apenas como um conhecimento factual, mas como algo que ele pode partilhar com as gerações futuras, criando um vínculo emocional com a localidade.

A4 – “Os aspetos que mais gostei de conhecer foram as construções do Álvaro Siza Vieira e a história da Viscondessa de Santa Cruz do Bispo porque o arquiteto tem construções muito variadas e a Viscondessa esteve por de trás da construção da escola que eu ando. Eu achei importante conhecer aspetos da História Local de Matosinhos porque é a minha cidade e é onde eu cresci. Agora que eu conheço mais sobre a história da minha localidade, ainda gosto mais de viver em Matosinhos, porque conheço as suas tradições. Sinto muito orgulho de Matosinhos, porque é uma localidade cheia de história e tradições.”

Este aluno expressa orgulho por viver em Matosinhos pela sua História e pelas tradições. Por isso, o conhecimento que adquiriu acerca de Matosinhos, o que inclui o trabalho do arquiteto Siza Vieira e a importância da Viscondessa para a construção da sua própria escola mencionados na narrativa, fornecem-lhe uma base cognitiva para o seu sentimento de orgulho.

Assim como estes dois exemplos, a maioria da turma demonstrou os seus laços afetivos pela localidade, tanto pelas expressões utilizadas como os pronomes possessivos como “minha localidade” e “nossa cidade”, conseguindo fundamentá-los, ou seja, a turma criou uma âncora cognitiva para esses sentimentos. Os processos de identificação nas narrativas dos alunos, revelam uma forte conexão emocional com a história local, que é apoiada por uma base cognitiva. Estas narrativas mostram como o orgulho e o desejo de preservar a história se entrelaçam para formar uma identidade coletiva. Através dessas identificações afetivas e cognitivas, os alunos, não só aprendem sobre o passado de sua cidade, mas também se conectam emocionalmente com ela, fortalecendo o sentimento de pertença e a valorização do património cultural.

### 3 - Presença Frequente de Personagens e Motivos Míticos e Heroicos

A presença de personagens e motivos míticos e heroicos nas narrativas dos alunos, mostra como essas figuras desempenham um papel central na construção da história local. Essas personagens, não só enriquecem a narrativa histórica, mas também fornecem modelos de comportamento e virtude que são admirados e celebrados (Carretero, Castorina & Levinas, 2013).

A5 – “De todos os aspetos abordados nas aulas, os que eu mais gostei foi a Viscondessa de Santa Cruz do Bispo, porque ela contribuiu generosamente para a construção de escolas para crianças e o Doutor Manuel Rodrigues de Sousa, porque foi muito importante na vida de muitas pessoas.”

Este aluno menciona a Viscondessa de Santa Cruz do Bispo e o Dr. Sousinha como os aspetos da história local de Matosinhos que mais gostou de conhecer. O aluno apresenta estas duas figuras como heróis e valoriza-os pelo seu impacto positivo na vida das pessoas, destacando as suas ações altruístas e benéficas.

A6 – “Os aspetos que eu gostei mais de conhecer foi a Viscondessa de Santa Cruz do Bispo e o Homem da Maça. Eu gostei do Homem da Maça porque a sua origem ainda é desconhecida, mas existem algumas teorias interessantes. E gostei de conhecer a Viscondessa porque com o seu dinheiro, mandou construir escolas para as crianças, dando o nome à escola de Viscondessa que atualmente, é uma escola muito boa onde eu gosto muito de aprender. Se não fosse pela

Viscondessa, talvez eu não estaria nesta escola. Considero importante preservar o património local, porque temos de salvaguardar o que é de todos nós.”

Neste caso, o aluno menciona a Viscondessa e o Homem da Maça. A Viscondessa é vista como uma figura heroica devido às suas contribuições para a educação. A narrativa do aluno, enfatiza o heroísmo desta figura, que transcende o tempo e continuam a inspirar admiração. E, ainda, o Homem da Maça é uma personagem mítica cuja origem incerta e as teorias em torno dela, alimentam a imaginação e o fascínio. A combinação de figuras heroicas reais e personagens míticas nesta narrativa, demonstra como ambos os tipos de personagens são utilizados para criar um sentimento de continuidade histórica e cultural.

A presença de personagens e motivos míticos e heroicos nas narrativas dos alunos é evidente e desempenha um papel crucial na construção da identidade histórica local. Estas narrativas utilizam figuras heroicas reais e personagens míticas para criar um sentimento de continuidade e de pertença, enquanto fornecem modelos de comportamento virtuoso e inspirador. As histórias dessas figuras são frequentemente atemporais, transcendem gerações e continuam a ser recontadas, reforçando o vínculo emocional dos alunos com a sua cidade e a sua história. A figura mais mencionada nas narrativas foi a Viscondessa, uma vez que os alunos valorizaram muito o seu impacto na educação.

#### 4. Narrativas escolares históricas contêm orientações morais básicas

As narrativas históricas escolares, frequentemente, contêm orientações morais básicas, que legitimam atos e decisões importantes da nação ou da comunidade local. Essas orientações, não apenas transmitem informações históricas, mas também estabelecem padrões éticos e valores para os alunos (Carretero, Castorina & Levinas, 2013).

A7 – “O que eu mais gostei de conhecer em Matosinhos foi a D. Maria Dias de Sousa, porque ela mandou construir as escolas aqui em Santa Cruz do Bispo. Eu achei muito importante aprender estas coisas, porque assim descobri que a minha localidade foi muito importante para a História de Portugal. Agora passei a gostar mais de morar em Matosinhos. Sinto muito orgulho de

Matosinhos. Considero importante que haja preservação do Património de Matosinhos, porque assim vamos ter sempre lembranças do passado da nossa localidade na memória."

Nesta narrativa, o aluno expressa orgulho em aprender sobre a importância da Viscondessa para a educação local. A construção das escolas é apresentada como um ato de grande valor moral, enfatizando, implicitamente, a importância da educação e do investimento no futuro das crianças. E, ainda, o aluno considera a preservação do património histórico como fundamental para manter a memória e a identidade da comunidade.

A8 – "(...) Eu achei importante conhecer estas histórias dos locais de Matosinhos para ficar a saber um pouco mais sobre esta terra para onde vim morar. E, agora que sei mais sobre o significado por de trás destes monumentos e de outros aspetos, gosto muito mais de viver aqui porque não conhecia e nem sabia que tinham acontecido tantas coisas em Matosinhos."

Este aluno, valoriza o conhecimento sobre a história local como um dever moral de quem vive em Matosinhos. E, conhecer o significado dos monumentos é visto como uma forma de respeito e valorização da história local. Portanto, a valorização da história local é vista como necessária para uma melhor compreensão e apreciação do lugar onde se vive, que contribui para desenvolver um sentimento de pertença e orgulho na comunidade.

As narrativas dos alunos demonstram claramente como as orientações morais básicas estão entrelaçadas com a história local. A valorização da generosidade, do serviço à comunidade, da educação, e do respeito pelo património cultural são temas recorrentes que legitimam atos históricos e estabelecem padrões éticos para as futuras gerações. Essas orientações morais são fundamentais para a formação da identidade coletiva e para a transmissão de valores culturais e históricos importantes.

## **5.5 CONCLUSÕES DO ESTUDO**

Começando pela análise dos dados recolhidos do inquérito por questionário, este mostrou que os alunos estão em diferentes níveis de compreensão e reflexão sobre os aspetos relacionados com a História Local de Matosinhos, podendo ir de um entendimento superficial até

uma compreensão com um pouco mais de profundidade. No entanto, a ideia principal retirada desta análise é que os alunos revelavam ter pouco conhecimento sobre a sua localidade.

Passando para a análise dos manuais didáticos e do documento curricular das Aprendizagens Essenciais do 4.º ano (2018), esta análise descritiva revela uma lacuna significativa na articulação dos conteúdos dos manuais didáticos com o ensino da história local, exceto em raras exceções. O documento das Aprendizagens Essenciais de EM, no entanto, enfatiza a importância e o valor do ensino da história local, promovendo um ensino interdisciplinar que integra contextos locais. Para um desenvolvimento holístico do conhecimento histórico dos alunos, é crucial que os manuais didáticos ampliem as suas atividades para incluir mais referências à história local, facilitando uma compreensão mais rica e contextualizada da história nacional e local.

A partir da análise das grelhas de observação direta, a professora em formação compreende que os alunos do 4.º ano passaram por um processo de aprofundamento dos níveis de conhecimento histórico substantivo. Inicialmente, apresentavam um conhecimento factual limitado, que se expandiu conforme exploravam eventos e figuras históricas locais. No entanto, através da análise dos dados recolhidos, compreende-se que os alunos adquiriram muito mais do que apenas uma memorização de factos, datas e nomes. Os alunos demonstraram que o seu processo de aprendizagem foi além do conhecimento factual, abrangendo também o desenvolvimento de conhecimento conceptual e procedimental. É possível observar um significativo desenvolvimento de conhecimento conceptual e procedimental, evidenciado através das atividades e comentários dos alunos. Isto porque, compreenderam conceitos históricos e aplicaram métodos investigativos para aprofundar a sua compreensão, e isso notou-se na capacidade de explicação e de justificação das respostas, dos trabalhos e dos comentários dos alunos acerca da história local. Este desenvolvimento multifacetado do conhecimento, indica uma aprendizagem profunda e significativa, que orientou os alunos para uma compreensão mais ampla e completa da história e cultura de Matosinhos.

A análise realizada às narrativas reflexivas, revela um profundo empenho e interesse em conhecer a história e o património local de Matosinhos, por parte dos alunos. Os alunos demonstram possuir diferentes níveis de conhecimento, abrangendo desde o factual até o

conceptual e procedimental. Eles identificam figuras históricas e monumentos específicos (conhecimento factual), compreendem a importância de conhecer e preservar a história local (conhecimento conceptual), e refletem sobre como essa história influencia as suas vidas e a identidade da comunidade (conhecimento procedimental). Portanto, compreende-se que os três tipos de conhecimento histórico que Carretero, Castorina e Levinas (2013) referem, foram desenvolvidos e consolidados ao longo das regências. No entanto, nas narrativas, os alunos mostraram ter adquirido e desenvolvido o conhecimento conceptual e procedimental de uma forma mais significativa que o conhecimento factual, uma vez que revelaram uma compreensão mais profunda e reflexiva sobre o valor da história local. Estas narrativas evidenciam uma valorização significativa da história local, manifestada no orgulho que os alunos sentem em viver em Matosinhos e na compreensão da necessidade de preservar o património para as futuras gerações. Eles articulam, de forma clara, como o conhecimento histórico enriquece o seu entendimento da cidade e fortalece o seu vínculo com a comunidade.

Em jeito de conclusão deste subcapítulo, compreende-se que os resultados deste estudo, revelam uma complexa evolução de conhecimentos e perceções dos alunos acerca da história local. Inicialmente, através dos dados recolhidos dos inquiridos por questionário, foi possível perceber que os alunos possuíam um conhecimento limitado, superficial e quase inexistente sobre a sua localidade. Esta falta de conhecimento, pode ser parcialmente explicada pela falta de articulação entre os conteúdos dos manuais escolares e o ensino da história local, conforme é incentivado no documento normativo das AE (2018) de EM. No entanto, com a análise das grelhas de observação direta, que recolheram dados ao longo de toda a PES no 1.º CEB, percebe-se a evolução dos conhecimentos históricos dos alunos acerca da história local e o forte incentivo do par pedagógico para os alunos adquirirem os três tipos de conhecimento – o factual, o conceptual e o procedimental – sendo que se verificou uma incidência mais acentuada dos conhecimentos conceptual e procedimental face ao conhecimento factual. Através das grelhas de observação, a professora em formação, também compreende a importância de realizar atividades e projetos escolares que integram a história local para despertar o interesse e aprofundar o conhecimento dos alunos. Por último, é evidente a evolução dos conhecimentos dos alunos que se observa com mais intensidade nas narrativas reflexivas que escreveram. Isto porque, as reflexões dos alunos, não apenas mostram uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos históricos, mas também

indicam um desenvolvimento integral que combina conhecimento factual, conceptual e procedimental, valores e identidade comunitária.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título deste RE, "Quem fui? Quem sou? Quem serei?: o caminho de autodescoberta de uma professora em formação", encapsula perfeitamente, a jornada transformadora vivenciada pela mestranda ao longo da PES. Esta viagem de autodescoberta e crescimento profissional reflete não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também a construção de uma identidade docente sólida e consciente. Este RE teve como finalidade refletir sobre as diversas experiências e aprendizagens adquiridas ao longo do percurso da professora em formação, no âmbito da PES.

Durante este ano, a mestranda teve a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos e metodologias pedagógico-didáticas em contextos reais de sala de aula, desenvolvendo competências pedagógicas essenciais para o ensino eficaz no 1.º e 2.º CEB. A PES permitiu uma imersão profunda nas dinâmicas escolares, promovendo um entendimento mais robusto das necessidades e desafios presentes no ensino básico.

Ao longo deste caminho de autodescoberta, os desafios enfrentados, as dificuldades sentidas e as conquistas adquiridas, permitiram a construção de uma identidade profissional mais sólida e fundamentada em referentes teóricos. A PES proporcionou um crescimento profissional contínuo, marcado pela adaptação e a aplicação de diversas estratégias pedagógicas. A mestranda envolveu-se em várias atividades, desde a elaboração de planos de aula e a condução de atividades práticas, até à avaliação de aprendizagens e reuniões com diferentes Departamentos disciplinares. Este conjunto de experiências contribuiu significativamente para a consolidação de um perfil docente versátil e competente.

A professora em formação considera que a maior dificuldade sentida foi a gestão de tempo, uma vez que, foi com a prática que compreendeu que a definição de tempos para as atividades propostas é uma tarefa complexa que depende de vários fatores, como por exemplo, as características da turma.

Relativamente às conquistas adquiridas, a mestranda destaca a adoção de diversas estratégias pedagógico-didáticas, nomeadamente, metodologias ativas dentro da sala de aula,

pois através destas experiências, a professora em formação adquiriu aprendizagens acerca do funcionamento e potencialidades das próprias estratégias e acerca do impacto real das mesmas nos alunos.

No que diz respeito à dimensão investigativa deste RE, o projeto de investigação de natureza qualitativa, serviu como um eixo central para desenvolver competências investigativas, críticas e reflexivas tanto nos alunos como na própria professora em formação. O PI foi ao encontro do gosto pessoal e das expectativas da professora em formação, uma vez que foi sobre história local. E, juntando a estes fatores, a mestranda também se sentiu motivada por perceber que os alunos não conheciam a sua localidade e que à medida que iam aprendendo, demonstravam admiração, surpresa e gosto pela localidade. Este projeto, não só contribuiu para o fortalecimento do conhecimento histórico através da articulação do ensino da história local com outras áreas do saber, mas também contribuiu para a criação de um sentimento de pertença e orgulho pela história da localidade. A valorização da preservação do património histórico-cultural, emergiu como um aspeto crucial, evidenciando a importância de se manter viva a memória cultural de Matosinhos para as futuras gerações. Todos estes sentimentos e aprendizagens que os alunos desenvolveram, através deste projeto de investigação, são essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Para finalizar, como já foi referido, este RE representa um caminho de autodescoberta que a mestranda percorreu. No entanto, a professora em formação ainda não chegou ao fim desse caminho, uma vez que acredita que um professor é um constante aprendiz. Logo, enquanto colocar em prática a sua profissão, estará sempre em constante reflexão, aprendizagem e construção da sua identidade profissional. E, para esta construção de identidade profissional e pessoal, a professora em formação considera que este percurso da PES foi fundamental e essencial para esse caminho de autodescoberta, por todas as experiências vividas e aprendizagens adquiridas. Portanto, este é o desejo que fica de toda esta experiência na mestranda, o desejo de ser melhor a cada dia para poder dar o melhor de si às crianças que passarem pelo seu caminho.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp.171-189). Porto Editora.
- Alencar, C., Floriano, A., Eugênio, A. & Teles, I. (2019). Gestão Pública Educacional: A importância da afetividade no processo educativo infantil. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 13(44), 1006-1015. <https://doi.org/10.14295/online.v13i44.1672>
- Alfredo, D., Morgado, E. & Silva, L. (2022). Importância do estágio curricular na formação de professores: um estudo no instituto superior de ciências de educação do huambo. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 15(3), 385-396. <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v15.n3.2022>
- Almeida, D., Azevedo, E., Carvalho, L. & Nogueira, L. (2009) O vídeo na construção de uma educação do olhar. *Perspetivas online*, 3(9), 153-174.
- Almeida, P. (2018) Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo. *Da Investigação às Práticas*, 8(1), 4-21. <https://doi.org/10.25757/invep.v8i1.124>
- Alonso, L. (2010). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projeto "PROCUR". *Revista do GEDEI, Investigação e Práticas*, (5), 62-88.
- Alves, L. (2012). *História da Educação: uma introdução*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Biblioteca Digital. <http://hdl.handle.net/10216/15150>
- Alves, S. (2012). *Brincar e aprender no espaço exterior*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional de Aveiro.
- Alves, L (2014). *A História Local como estratégia para o ensino da História*.

- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência 5*.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora, Lisboa.
- Antas, M. (2004). A Didática da História e o Ensino da História. *História*, 2(1), 180-192.
- Araújo, H. (2016). *O texto e a leitura literária na biblioteca escolar: fundamentos, estratégias e atividades*. Rede de Bibliotecas Escolares.
- Araújo, I. (2022). Gamificação. In A. Carvalho (org.) *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais* (pp.36-43). FAPEMA.
- Assai, N., Briotti, F. & Arruda, S. (2018). O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. *EDUR*. <https://doi.org/10.1590/0102-4698203517>
- Assis, E., Bellé, K., & Bosco, V. (2013). O ensino da história local e sua importância. *Revista de Divulgação Interdisciplinar do Núcleo das Licenciaturas*, 1(1), 1-9.
- Assunção, M. (2003). O director de turma como actor socioeducativo: o acompanhamento escolar dos alunos. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Algarve.
- Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 39-59.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Balça, A. & Pires, N. (2012). O Ensino da leitura literária na escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances: estudos sobre Educação*, 21(22), 92-104. <https://doi.org/10.14572/nuances.v21i22.1624>

- Barbeiro, C. (2020). A leitura detalhada: estratégias interacionais de compreensão e aprofundamento da leitura In Sousa, O., Ferreira, P., Estrela, A., Esteves, S. *Investigação e Práticas em Leitura*, 111-127. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.085>
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In I. Barca (org.), *Para uma Educação Histórica com Qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga, 131-144.
- Barca, I. (2015). Educação patrimonial e consciência intercultural. In G. Solé (Org.), *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, (pp. 64-66). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/40238>
- Barca, I.; Solé, G; Pinto, H.; Lopez, R. F.; Martínéz, T.& Sabaté, M. (2015). Educação histórica e educação patrimonial- novos desafios. In G. Solé (Org.), *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp. 53-75). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/53131>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bargas, C. (2014). *O uso de esquemas como sistematização das aprendizagens*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum.
- Barros, C. H. (2013). Ensino de História, memória e história local. *Revista De História Da UEG*, 2(1), 301-321.
- Bento, G. (2015), Infância e espaços exteriores: Perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4). <http://hdl.handle.net/10773/17517>
- Bidarra, M. & Festas, M. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195. <https://hdl.handle.net/10316/11548>

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. In *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(54), 95-114.
- Biggs, J. & Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Academic Press (pp. 3-59).
- Cainelli, M. (2020). A aula-oficina como possibilidade de mudança metodológica na forma de ensinar História no Brasil. In L. Alves, M. Gago & M. Lagarto (coord.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, CITCEM, 101-115. <https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>
- Campos, B. (1990). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. In *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 83-96.
- Campos, I. (2016). A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança. [Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF.
- Campos, S. & João, M. (2017). Sobre a escrita da história nos dois últimos séculos. In S. Campos & M. João (orgs.), *Historiografia e Res Publica nos dois últimos séculos* (pp. 11-25). Centro de História da Universidade de Lisboa. Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade.
- Carlos, M. (2014). Os conceitos de autoridade e autoritarismo na relação professor-aluno (pp. 95-100). *XVII Congreso Internacional de Humanidades, Palabra y Cultura en América latina: herencias y desafíos*. Facultad de Historia, Geografía y Letras. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.
- Carretero, M., Castorina, J & Levinas, L. (2013). Conceptual Change and Historical Narratives about the Nation: a theoretical and empirical approach. In *International Handbook of Research on Conceptual Change*, 2, 269-287.

- Carvalho, C. & Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura (2011). *NO. 19*, 109–126. <http://hdl.handle.net/10400.15/530>
- Carvalho, G. & Freitas, M. (2010). Metodologia do Estudo do Meio. In F. Diogo (coord.), *Coleção Universidade–Metodologias de Ensino*. Plural Editores. <https://hdl.handle.net/1822/10730>
- Castro, H. (2009). *Percepções dos professores relativamente à diferenciação pedagógica em alunos com PEA*. [Projeto de Investigação da Pós-Graduação em Educação Especial, Escola Superior Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF.
- Castro, I. & Collares, M. (2016). A metodologia de projetos em sala de aula: uma experiência com educadores do Colégio Estadual Tancredo Neves. In *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Cadernos PDE, 1.
- Cerri, L. (2001). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*, 6(2), 93–112.
- Chistina, S., Rusijono, R. & Bachtiar, B. (2019). The application of blended learning's station rotation method in elementary school's science education to improve higher order thinking skills. *Dinamika Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 11(2). <https://doi.org/10.30595/Dinamika/v11i2.5048>
- Coll, C. (1998). *Os conteúdos na reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Artmed Editora.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender* (pp. 89–169). Artmed Editora.
- Costa, M. (2004). O texto não literário na aula de Língua Materna: perspectivas de abordagem didática do anúncio publicitário impresso. [Dissertação de Mestrado em Linguística e Ensino da Língua, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.

- Costa, S. (2018). *Jogos no ensino de matemática: potencialidades e desafios*. Anais V CONEDU..., Campina Grande: Realize Editora.
- Cronin, M. (2009). Local History. In M. McAuliffe, K. O'Donnell, L. Lane (eds.), *Palgrave Advances in Irish History* (pp. 147-168). Palgrave Advances. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/9780230238992\\_6](https://doi.org/10.1057/9780230238992_6)
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Couto, S. (2020). *A história local e o património histórico-cultural no ensino da história*. [Dissertação de Mestrado em Ensino de História do 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.
- Cunha, C. (2015) *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Chapecó: Argos Editora. <https://hdl.handle.net/1822/71419>
- Cunha, M. (2009). *Formação de professores: um desafio para o século XXI*. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 1048-1056). Braga: Universidade do Minho.
- Custódio, M. C. (2009). *A Relação Escola-Museu: Contributo para uma Didáctica do Património*. [Dissertação de Mestrado em Didáctica da História, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Davis, C. & Luna, S. (1991). A questão da autoridade na educação. *Cadernos de Pesquisa* (76), 66-70.
- Descovi, L., Mehlecke, Q. & Costa, J. (2019). *Modelo de rotação por estações: tecnologias digitais e infográficos*.

- Dias, P. (2014). *Participação verbal em sala de aula por género, no âmbito da aprendizagem das ciências*. CIES/ISCTE-IUL e IPS, 397-425. <http://hdl.handle.net/10071/9624>
- Dodó, F. & Fernandes, D. (2019). A importância da formação do professor de português: fator decisivo para as escolhas teórico-metodológicas que nortearão o fazer docente nas aulas de língua materna. *Letras, Escreve*, 9(3), 17 – 29. <https://doi.org/10.18468/letras.2019v9n3.p17-29>
- Donner, S. (2012). História Local: Discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil. *História, memória, património*, 223-235.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua: desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação.
- Duarte, I. (2010). Gramática, Literatura e ensino do Português: uma exemplificação em três tempos. In M. Marçalo, M. Lima-Hernandes, E. Esteves, M. Fonseca, O. Gonçalves, A. Vilela & A. Silva (eds.), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, 89 – 105.
- Ernesto, N. (2021). Uma análise dos planos de aula elaborados por estudantes universitários moçambicanos na área de formação de professores: dos problemas às propostas de remediação. *Indagatio Didactica*, 13(3), 347-362. <https://doi.org/10.34624/id.v13i3.25566>
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: dimensões afectivas e éticas*. Coleção Saberes Plurais, Areal.
- Facal, R. (2015). Educación patrimonial y construcción de identidades democráticas. In Educação histórica e educação patrimonial – novos desafios. In G. Solé (Org.), *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, (pp. 59-61). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/53131>

- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino em Revista*, 17(1), 117–201. <https://doi.org/10.14393/ER-v17n1a2010-8>
- Fernandes, J. (2020). Gamificação. In E. Alcantara (org.), *Inovação e renovação académica: guia prático de utilização de metodologias ativas* (pp. 42–48). FERP.
- Ferreira, J. (2014). *Esquemas organizadores facilitadores da aprendizagem em História e Geografia*. [Dissertação de Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório do Politécnico de Lisboa.
- Filho, A., & Quaglio, P. (2008). Professor reflexivo: mais que um simples modismo – uma possibilidade real. *Revista da Faculdade de Educação*, VI (9), 55–71.
- Fonseca, J. (2005). Educação e valores: que relação? In *Ciências da Educação*, 6, 107–127.
- Formosinho, J., e Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Research. Fundação Aga Khan Portugal, Lisboa.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, 25. *Paz e Terra*.
- Freitas, A., Silva, M. (2023). A Gestão de conflitos no ambiente escolar: desafios e possibilidades. *Discussões e Estudos sobre Gestão Educacional* 2, 89–101.
- Freitas, R. & Miguel, J. (2019). Afetividade: significados e contribuições para a aprendizagem nas séries iniciais. *Revista multidisciplinar e de psicologia* 13(45), 909–935. <https://doi.org/10.14295/online.v13i45.1795>
- Garcia, C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora.

- Gil, T. (2015). La educación patrimonial y la construcción de identidades. Educação histórica e educação patrimonial – novos desafios. In G. Solé (Org.), *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, (pp. 61–64). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/53131>
- González, M. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M. González (Coord.), *Organización y Gestión de Centros Escolares: imensiones y procesos* (pp. 25–38). PEARSON EDUCACION. Madrid.
- Guimarães, M., Coelho, A., Abreu, A., Martini, M. & Alves, V. (2023). A metodologia de rotação por estações: uma análise das possibilidades e desafios na prática pedagógica. *Revista Amor Mundi, Santo Ângelo*, 4(5), 101–106. <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i5.240>
- Haetinger, G. (2004). *Informática na Educação: um olhar criativo*. POA: Instituto Criar Ltd.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hartog, F. (2006). Temporality and Patrimony. In *Varia Historia* 22(36), 261–273. <https://doi.org/10.1590/S0104-87752006000200002>
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167–187.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Ministério de Educação. Departamento da Educação Básica, Lisboa.
- Jardilino, J., Amaral, D. & Lima, D. (2010). A interação professor–aluno em sala de aula no ensino superior: o curso de administração de empresas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 10(29), 101–119. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3064>

- João, M. (2013). *História local e regional*. In S. Matos (coord.), Dicionário de historiadores portugueses, da academia real das ciências ao final do estado novo. Lisboa.
- Júnior, M. (2016). História local e o ensino de história: das reflexões conceituais às práticas pedagógicas. In *VIII encontro estadual de história*.
- Korthagen, F. & Russel, T. (1999). *Building Teacher Education on What We Know about Teacher Development* (pp. 4-14).
- Lazana, V. (2020). *Articulação curricular horizontal: um estudo sobre o ensino de inglês no 1.o Ciclo do Ensino Básico*. [Tese de Doutoramento (Percurso Didática e Desenvolvimento Curricular), Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional de Aveiro.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos* 16(1), 88-93. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>
- Leite, M. (2013). *Articulação no Ensino Básico: Estudo de Caso*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa.
- Libâneo, J. (2006). *Didática*. Cortez Editora, São Paulo.
- Lopes, M. (2006). *O Diretor de Turma e a Articulação Curricular: Estudo de Caso sobre o ensino das línguas no 2.º CEB*. [Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
- Lopes, R. (2009). *A relação professor aluno: o processo ensino aprendizagem*. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.
- Ludke, M. & André, M. (1986). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino (pp. 35-44).

- Machado, M. (2006). *O Papel do Professor na Construção do Currículo*. Um Estudo Exploratório, 1. [Dissertação de Mestrado em Educação (Especialização em Desenvolvimento Curricular). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho]. RepositóriUM.
- Maia, C. (2014). *Aprender História com PowerPoint Didático. Uma perspetiva construtivista. Atas ensinar e aprender com criatividade dos 3 aos 12 anos.*
- Marques, A. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum.
- Mendes, A. (2000). História local e memórias: do Estado-Nação à globalização. *Revista Portuguesa de História*. T. XXXIV, p. 349–368. <https://hdl.handle.net/10316/12801>
- Moitinho, H. R., & Pina, M. C. (2019). História local como estratégia para ressignificar o ensino de histórias. In *X Encontro Estadual de História* (pp. 1–10). AMPUH.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In J. Moran & L. Bacich (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (pp. 35–77).
- Moran, J. (2019). Metodologias Ativas em Sala de Aula. *Pátio Ensino Médio*, 10(39), 11–13.
- Moran, J. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, 2, 27–35. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35>
- Moreira, J. (2001). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras História* 3(2), 33–39. <https://hdl.handle.net/10216/56630>
- Moreira, N. (2015). *História local, espaço e paisagem em Portugal: panorâmica historiográfica e estudo de caso sobre a Revista de História (1912–1928)*, 8(15), 60–89.

- Mota, L. (2020). *Constrangimentos e potencialidades da implementação da flexibilidade curricular numa escola do distrito do Porto*. [Dissertação de Mestrado em Educação (Especialização em Administração das Organizações Educativas), Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto.
- Moura, A. (2022). O Escape Room como recurso educativo. In A. Carvalho (org.), *Metodologias Ativas e Tecnologias Educativas Digitais* (pp. 43-50). FAPEMA.
- Nascimento, M. & Ferreira, C. (2023). Aplicação da Metodologia Ativa "Rotação por Estações" como Ferramenta Pedagógica nas aulas de Língua Inglesa. *Id on Line Rev. Psic.* 17(69), 43-55.
- Neto, M. (2010). Percursos da história local portuguesa. In J. Santos & A. Catana (coords.), *Memória e História Local*. Colóquio Internacional realizado em Idanha-a-Nova (pp. 47-76). Coimbra.
- Nora, P. & Aun Houry, T. Y. (2012). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História*, 10.
- Novais, E. (2004). É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário?. In *Linguagem & Ensino* 7(1), 15-51.
- Nóvoa, A. (1989). Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. In *Análise Psicológica*, 7, 435-456. <http://hdl.handle.net/10400.12/5229>
- Nunes, C. & Alho, S. (2007). O papel do diretor de turma na relação entre a escola e a família: construção e validação de um instrumento. *Revista E-Curriculum*, 2(2).
- Nunes, I. & Bianchezzi, C. (2015). *O ensino de história local: desafios e superação em uma experiência na escola pública*. 1(4). Realize Editora.
- Oliveira, L. (2018). O que toda professora e todo professor de português precisam saber. *Revista Tabuleiro de Letras*, 12(3), 13-21. <https://doi.org/10.35499/tl.v12i0.5562>

- Pereira, L. & Cardoso, I. (2013). Atividades para o ensino da língua. *Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Protexos. Cadernos PNEP 3. <http://hdl.handle.net/10773/12713>
- Pereira, M. d. P., & Marques, A. P. (2016). A escola e a educação patrimonial: perspectivas de intervenção. *Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde*, (38), 107–124.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Crítica y Fundamentos.
- Pessoa, R & Machado, S. (2019). A importância do uso do computador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da 3ª etapa da educação de jovens e adultos da escola estadual joanira del castillo. *Revista Exitus*, 9(1), 232–257. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n1ID722>
- Picado, L. (2009). *Ser professor: Do mal-estar para o bem-estar docente*. *Revista Psicologia*, 20(8), 1–32.
- Pinheiro, C., Marques, J., Ramos, V. & Figueiredo, V. (2017). Ambientes de aprendizagem: educação por todos, com todos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (1), 269–274. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2741>
- Pinto, H. (2015). Articulando Património e Educação: os contributos da Educação Patrimonial. In G. Solé (Org.), *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, (pp. 66–69). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/40238>
- Pires, F, Araujo-Jorge, T. & Trajano, V. (2012). Avaliação sobre o uso do programa PowerPoint em sala de aula por estudantes da educação básica na rede pública. *R. B. E. C. T.*, 5(1), 39–53.
- Ponce, J., Macías, L. & Zambranco, R. (2020). The advantages of using warm up activities to engage students in the english language teaching and learning process: an experience from “go teacher” program. *Revista Órbita Pedagógica*, 7(1), 75–85.

- Proença, M & Manique, A. (1994). *Didática da História: Património e História Local*. Texto Editora.
- Ramos, S. (2002). *(In)Satisfação e stress docente*. [Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra e Instituto Superior Miguel Torga]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.
- Reis, M. & Lima, A. (2011). A Implantação da Rotina Didática no Primeiro Ano do Ensino Fundamental. In *XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação*. Universidade do Vale do Paraíba (pp. 1-4).
- Richards, J. & Lockhart, C. (2007). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Roberto, R. & Correia, M. (2014). Estudo das potencialidades do trabalho prático de orientação investigativa no 1º ciclo do ensino básico. *Revista da UIIPS*, 2(6),196-212. <http://hdl.handle.net/10400.15/1490>
- Rocha, A. (2020). A importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 10(3),18-32.
- Rocha, R. (2009). História local e formação de identidades nos currículos escolares. In *XXV Simpósio Nacional de História*, 1-10, ANPUH.
- Roldão, M (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Sanches, B. (2019). O lúdico e o escape room – caminhos para aprendizagem. *UNISANTA Humanitas* 8(2), 57-66.
- Sanches, C. (2016). PowerPoint como ferramenta educacional e sua contextualização nas TICs. *Revista Tecnologias na Educação*, 15(8), 1-9.

- Santos, G., Portela, M. & Sousa, E. (2013). *A afetividade como facilitadora da aprendizagem*. ICESP.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coords.). *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação*, (pp. 1045-1053). <http://hdl.handle.net/10400.19/4152>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel, S. A.
- Sederberg, K. (2013). Bringing the Museum into the Classroom, and the Class into the Museum: Na Approach for Content-Based Instruction. *Die Unterrichtspraxis/teaching German*, 46(2), 251-262.
- Silva, D., Silva, E., & André, S. (2010). Estratégias de desenvolvimento humano: A escola e os professores. In Associação das Universidades de Língua Portuguesa (Coord.), *Estado e Desenvolvimento: Pesquisa e Estratégias* (pp. 177-182). Angola.
- Silva, E., Lima, A. & Francioni, W. (2022). O uso do PowerPoint como ferramenta didático-pedagógica na construção de jogos para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. *Research, Society and Development*, 11(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26785>
- Silva, F. (1999). História local: objectivos, métodos, fontes. História Local: objectivos, métodos e fontes. In *Memoriam*, 2, (pp. 383-395). Faculdade de Letras. Porto. <http://hdl.handle.net/10216/8247>
- Silva, I. (2007). O professor como mediador. *Cadernos de Pedagogia Social*, (1) 117-123.
- Silva, M. (2022). Recursos Educativos Digitais: visões e perceções nas ciências naturais do 2.º CEB. [Dissertação de Mestrado em Recursos Digitais em Educação, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém.

- Silva, M., Mendes, B. & Nicolini, C. (2020). A aula-oficina e suas possibilidades: vinte anos depois, 1999–2019. In L. Alves, M. Gago & M. Lagarto (Coords.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, CITCEM (pp. 101–115).
- Silva, M., Ribeiro, C., Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (47), 53–73. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_47-1\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_3)
- Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org.), *Gramática: História, Teorias e Aplicações* (pp. 275–286). Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras. <https://hdl.handle.net/10216/136567>
- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação/DGIDC.
- Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21–59. <https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>
- Solé, G. & Almeida, E. (2015). O património histórico como recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico. In Glória Solé (Org.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica* (pp. 208–238). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/53127>
- Souza, G., Paula, T. & Esper, M. (2020). A afetividade nos anos iniciais da educação básica: revisão de literatura. *Revista Destaques Acadêmicos*, 12(2), 128–141. <https://doi.org/10.22410/issn.2176-3070.v12i2a2020.2522>
- Stecanela, N. (2015). A metodologia de pesquisa em sala de aula na formação e na atuação docente. *Revista Pedagógica*, Chapecó, 17(35), 163–178. <https://doi.org/10.22196/rp.v17i35.3060>

- Tafner, E. (2003). A contextualização do ensino como fio condutor do processo de aprendizagem. *Revista da Pós*, 1(3), 1-8.
- Tardif, M. (2005). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In M. Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*. (pp. 56-111). 5 Vozes.
- Tassoni, E. & Leite, S. (2013). Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação* 36(2), 262-271.
- Teixeira, T., & Reis, F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4 (11), 162-187. <http://hdl.handle.net/10400.15/3300>
- Toledo, M. (2010). História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. *Antíteses* 3(6), 743-758.
- Valente, M. (1989). A educação para os valores. In *O ensino básico em Portugal* (pp. 133-172) Porto: Edições Asa.
- Varão, M. (2022). As tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa: o olhar dos professores na prática de extensão. Edufpi.
- Vasconcelos, A., Fonseca, A., Silva, A., Fernandes, E., Sousa, I., Mata, L., Santos, L., Teixeira, M., Campos, N. & Major, T. (2016). *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa – Guia de formação inicial*. Projecto Reforço Institucional e Qualificativo do Ensino Básico – RIQUEB. República Democrática de São Tomé e Príncipe. Unidade Disciplina Trabalho. Ministério da Educação, Cultura e Ciência. Fundação Calouste Gulbenkian. <http://hdl.handle.net/10400.15/3309>
- Viana, F & Ribeiro, I. (2020). *Desenvolver: Compreensão da Leitura*. Ler PNL 2027.

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Edições Almedina. <https://hdl.handle.net/1822/11219>

Viseu, A. (2007). Memórias Históricas de um espaço rural: três aldeias de Trás-os-Montes (Coleja, Cachão e Romeu), ao tempo do Estado Novo. [Tese de Doutoramento em História, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.

## Legislação

Decreto-Lei n.º 46/86 – Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 79/2014 – Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, páginas 2819 – 2828, de 14 de maio. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 240/2001 – Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, páginas 5569 – 5572, de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de dezembro – Aprova o Regulamento que Estabelece as Condições de Segurança a Observar na Localização, Implantação, Concepção e Organização Funcional dos Espaços de Jogo e Recreio, Respetivo Equipamento e Superfícies de Impacte. Diário da República n.º 298/1997, Série I-A de 1997-12-27 (N.º 379 de 1997-12-27).

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – Altera (segunda alteração) o Decreto-Lei 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, e procede à sua republicação.

Despacho normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro – Princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos, aplicáveis às diversas ofertas curriculares do ensino básico e do ensino secundário, ministradas em estabelecimentos do ensino público, particular e cooperativo.

Lei de Bases do Património Cultural Português (lei n.º 107/2001, de 8 de setembro)

Lei n.º 13/85, de 6 de julho - O património cultural português é constituído por todos os bens materiais e imateriais que pelo seu reconhecido valor próprio, devam ser considerados como de interesse relevante para a permanência e identidade da cultura portuguesa através do tempo.

### **Documentos Curriculares**

Aprendizagens Essenciais (2018) – TIC

Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano (2018)

Aprendizagens Essenciais de Matemática do 4.º ano (2018)

Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 4.º ano (2018)

Aprendizagens Essenciais de Português do 5.º ano (2018)

Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 5.º ano (2018)

Aprendizagens Essenciais de Português do 6.º ano (2018)

Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 6.º ano (2018)

Perfil do Aluno à Saída Obrigatória (2017)

### **Outros documentos**

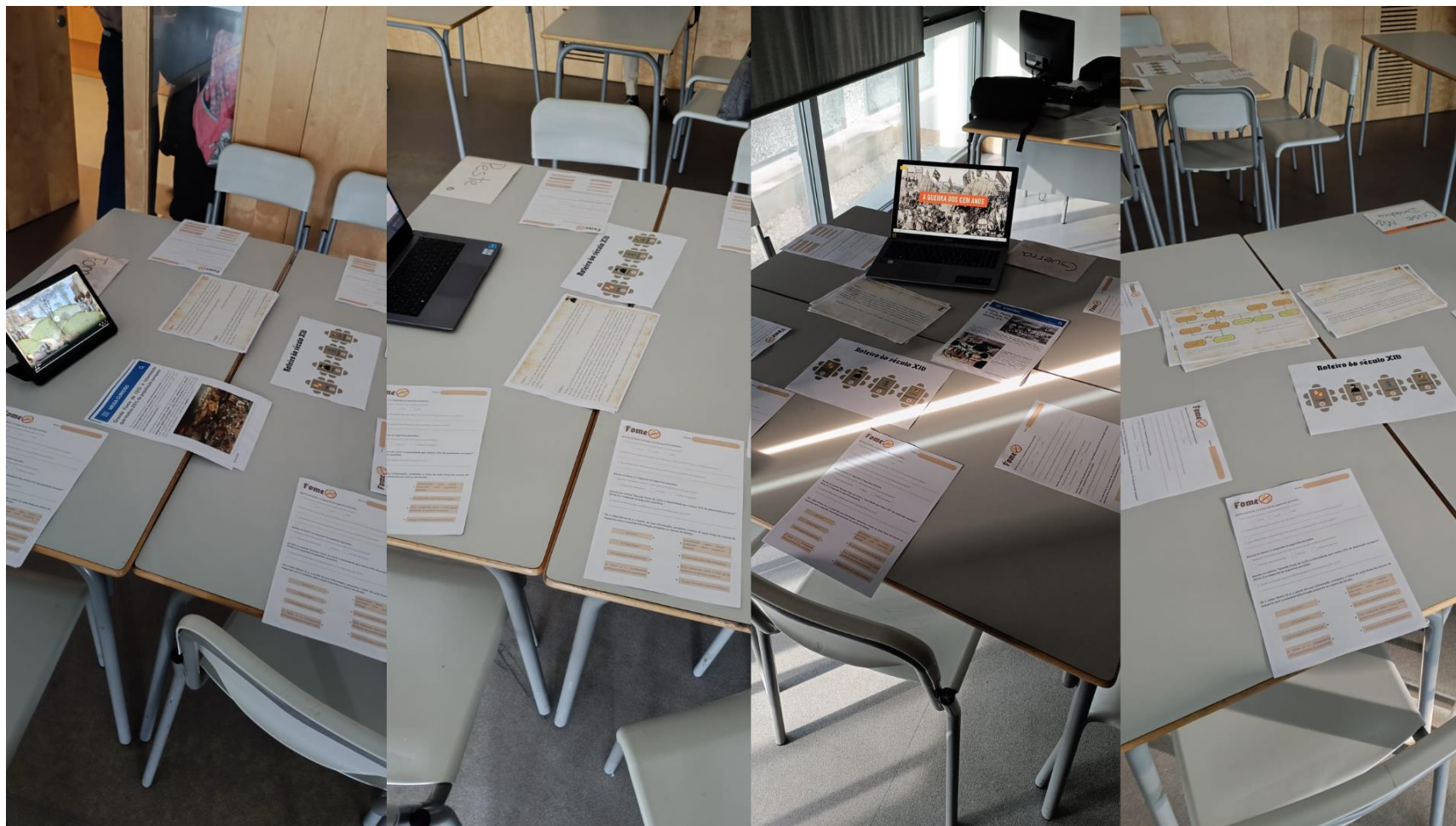
Monitorização da Carta Educativa do Concelho de Matosinhos (2011) – Relatório Final

Projeto Educativo do AE, 2020–2023

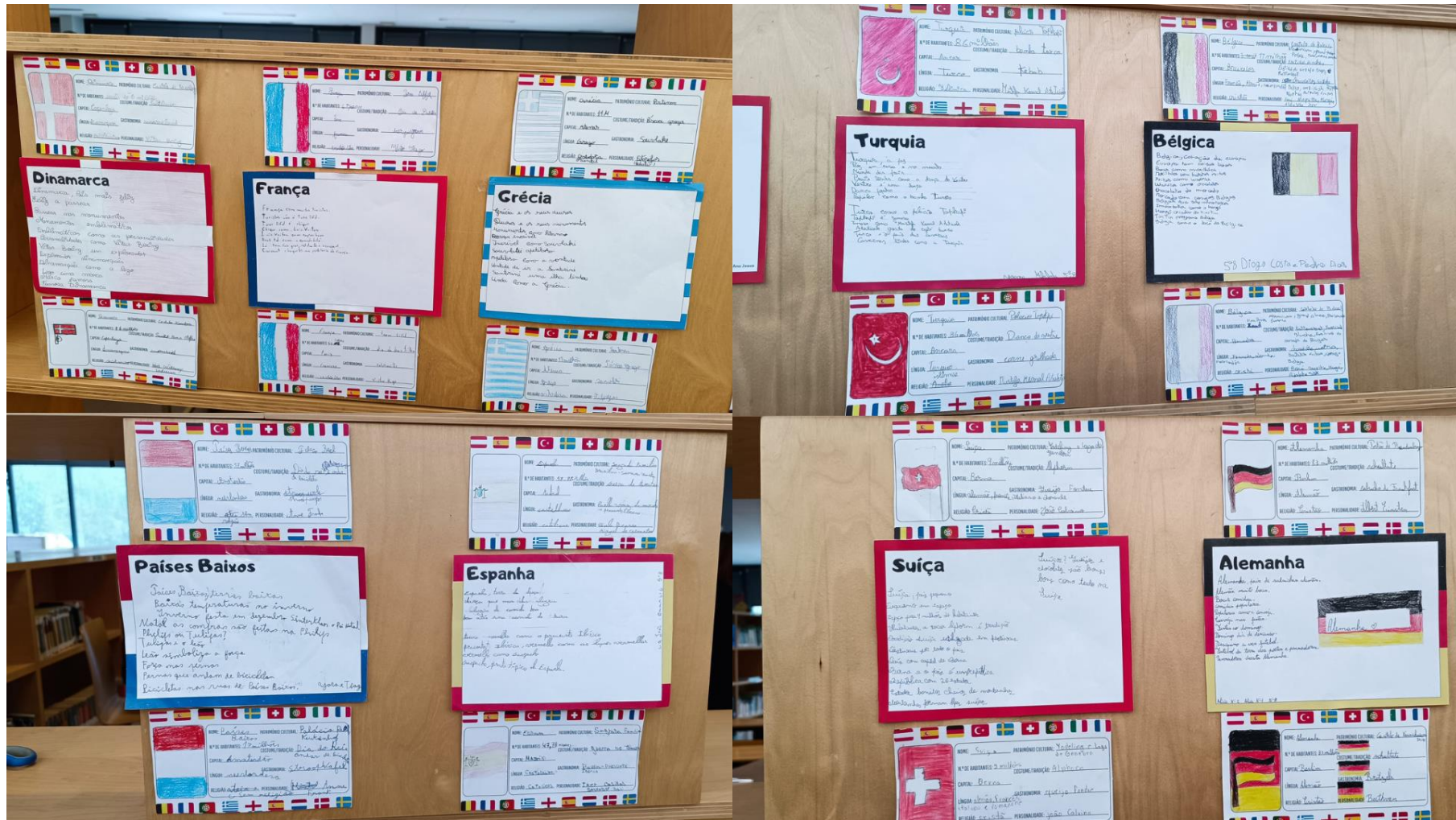
Projeto Educativo do AE, 2024–202

# ANEXOS

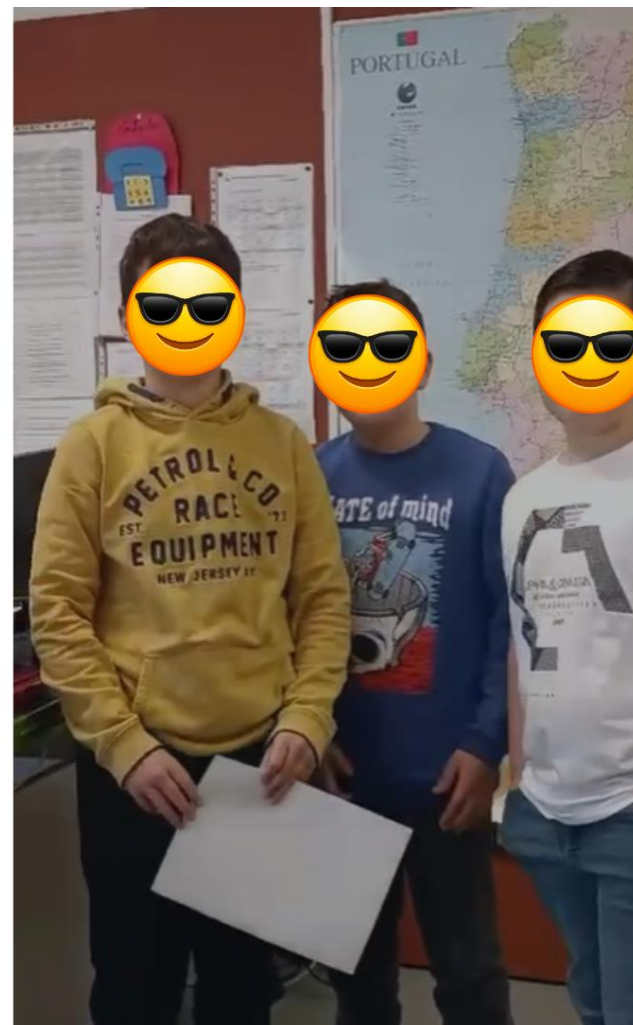
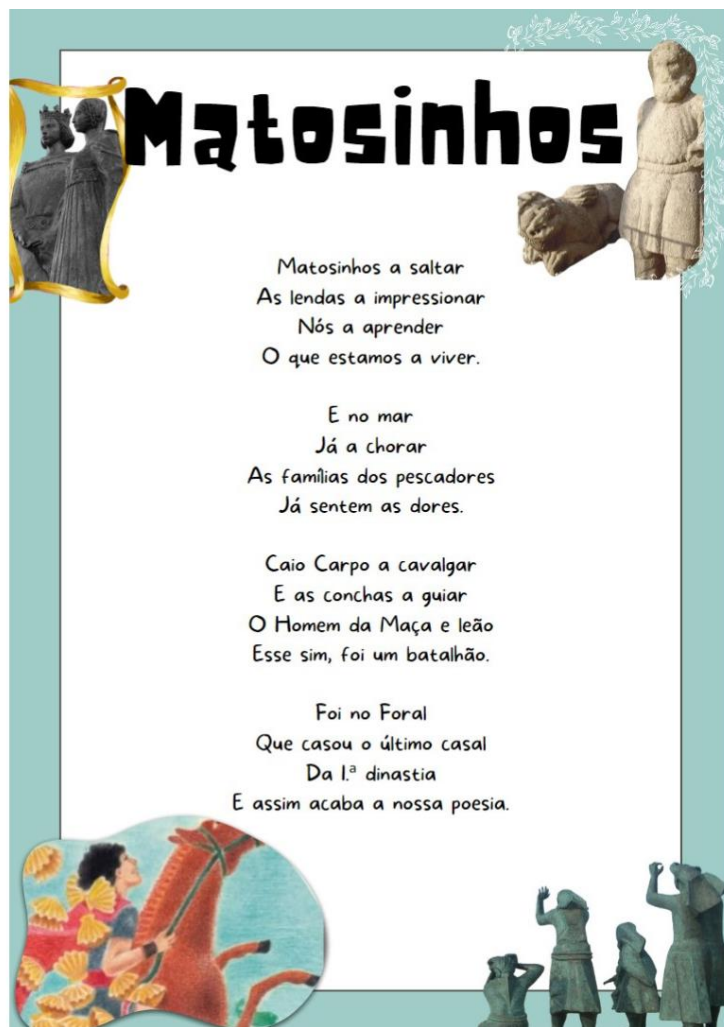
Anexo A – Registos fotográficos da aula 18 de março



Anexo B – registos dos trabalhos expostos na biblioteca relativos ao Dia da Europa



Anexo C – alguns registos dos trabalhos realizados no âmbito do projeto escolar do 1.º CEB







# Jornal Matosinhos

Quinta-feira, 2 de maio de 2024

Matosinhos

CONSERVAS PINHAIS LANÇA NOVA MARCA:

## CONSERVAS VISCONHAL



Ver pág. 2

Escola de Matosinhos alerta pais sobre o vestuário




Ver pág. 4

1.º de Maio é celebrado nas ruas



Ver pág. 3

Anexo D – registos do portfólio digital realizado no âmbito do projeto escolar do 2.º CEB

<p><b>Ilse Losa</b></p>  <p><b>Obra:</b> O Príncipe Nabo</p> <p>Eu gostei desta obra de teatro porque foi muito engraçada e mostrou que as nossas atitudes têm impacto na nossa vida e na vida de quem nos rodeia.</p> <p>Emma Victoria 5.º 8</p> <p>☆ Avaliar 0</p> <p>+ Adicionar comentário</p>	<p><b>Fernando Pessoa</b></p>  <p><b>Poema:</b> Mar Português</p> <p>"Ó mar salgado, quanto do teu sal São lágrimas de Portugal! Por te cruzarmos, quantas mães choraram, Quantos filhos em vão rezaram! Quantas noivas ficaram por casar Para que fosses nosso, ó mar! Valeu a pena? Tudo vale a pena Se a alma não é pequena. Quem quer passar além do Bojador Tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo deu, Mas nele é que espelhou o céu."</p> <p>Escolhi este poema de Fernando Pessoa que trabalhamos nas aulas de Português e eu gostei muito porque está relacionado com a História de Portugal.</p> <p>Daniela Lobo, 5.º 8</p>	<p><b>António Mota</b></p>  <p><b>Obra:</b> Pedro Alecrim</p> <p>Pedro Alecrim é um jovem de 11 anos que vivia com os pais e com dois irmãos. Pedro vivia numa pequena aldeia chamada Pagal. E para além de estudar, tinha de trabalhar na lavoura para ajudar a família. Eu gostei da obra porque mostra uma vida muito diferente da realidade em que eu vivo e as personagens são felizes na mesma.</p> <p>Joana Rocha, 5.º 8</p> <p>☆ Avaliar 0</p> <p>+ Adicionar comentário</p>
---	--	---

Pessoa que trabalhamos nas aulas de Português e eu gostei muito porque está relacionado com a História de Portugal.

Daniela Lobo, 5.º 8

☆ Avaliar 0

+ Adicionar comentário

**Nuno Caravela**



**Coleção:** O Bando das Cavernas

Eu adoro ler os livros desta coleção porque a história envolve sempre elementos da natureza, da Idade da Pedra e de temas de fantasia.

Raquel 6.º 7

☆ Avaliar 0

+ Adicionar comentário

padlet.com/alexandrafcbarros/.../07A9QmlnmApJa6x3

**Nuno Caravela**



**Obra:** O Bando das Cavernas

Eu gostei muito desta história, porque tem dinossauros e eu adoro-os. Para além disso, este é o meu autor preferido.

Diogo Costa, 5.º 8

☆ Avaliar 0

+ Adicionar comentário

**Sophia de Mello Breyner**

Mafalda Pereira, 5.º 8

☆ Avaliar 0

+ Adicionar comentário

**Alice Vieira**



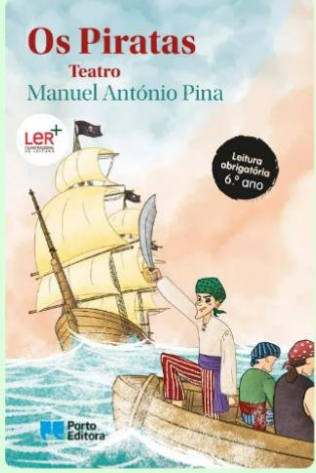
**Obra:** Chocolate à chuva

Alice Vieira nasceu em 20 de março em Lisboa onde atualmente vive. A escritora já escreveu mais de uma centena de livros entre eles o livro "Chocolate à Chuva". O livro Chocolate à chuva retrata uma história de uma família que

**Pequena biografia:** Luísa Ducla Soares é uma das mais relevantes escritoras portuguesas de literatura infantil e juvenil, em prosa e poesia, tendo publicado até agora 190 obras, algumas galardoadas e traduzidas. O humor, aliado à fantasia e ao *non-sense*, constitui uma das marcas distintivas da autora. Ao longo do seu percurso profissional foi tradutora, colaborou com vários jornais e revistas e escreveu guiões para séries televisivas. Trabalhou 30 anos na Biblioteca Nacional, sendo responsável pela Área de Pesquisa e Informação Bibliográfica. Aí desenvolveu trabalhos tendo em vista a história da literatura infantil em Portugal e a organização de diversas exposições e catálogos sobre o tema. Ciente da importância do contacto direto com o público mais jovem na promoção da leitura, participou em projetos de divulgação e animação cultural em escolas e bibliotecas elaborando igualmente diversas publicações seletivas da literatura infantil nacional e internacional.

+ Adicionar comentário

**Manuel António Pina**



**Obra:** Os Piratas

Manuel António Pina nasceu em 18 de Novembro de 1943, no Sabugal, filho de Manuel Pina e Ester Mota. Desde os 17 anos passou a viver na cidade do Porto. Tendo licenciando-se em direito foi jornalista do Jornal de Notícias durante três décadas. As obras de Manuel António Pina são principalmente de poesia e de

Anexo E – atividade do manual de Português (página 140)

Vou relacionar com... **Cidadania – Igualdade de género e...**

**PONTO DE PARTIDA**

Conversa com a turma sobre mulheres que foram pioneiras em algumas áreas. Porque é que foram importantes e qual terá sido o seu contributo para a igualdade de género?

**Maria de Lourdes Pintasilgo**  
Primeira mulher a ocupar o cargo de primeira-ministra na Europa.

**Sophia de Mello B. Andresen**  
Primeira mulher a receber o Prémio Camões (prémio literário português).

**Vieira da Silva**  
Primeira mulher a receber o grande prémio de pintura francês.

**Rosa Mota**  
Campeã europeia, mundial e olímpica da maratona.

1. Lê o texto com atenção. **Faixa 50**

**Beatriz Ângelo, a primeira mulher a votar em Portugal**

1911 era ano de eleições, e a lei dizia que só podiam votar cidadãos maiores de 21 anos, que soubessem ler e escrever e fossem chefes de família. Tratava-se de uma lei feita a pensar nos homens, claro, mas Beatriz era esperta e encontrou ali uma maneira de votar...

O plural «cidadãos» não incluía também as mulheres? Pois bem: ela era maior de idade, era médica e, sendo viúva com uma filha a cargo, também era chefe de família. Contra tudo e contra todos, o juiz deu-lhe razão e foi a única mulher a votar nesse ano! Beatriz, que era perspicaz, corajosa e dinâmica, esteve sempre à frente do seu tempo: além de ter um consultório e fazer cirurgias (a primeira mulher a fazer uma cirurgia no Hospital de S. José, em Lisboa), lutou até à morte pelos direitos das mulheres. A sua vida foi um exemplo para todas as outras.

Depois da sua morte – e para evitar que outras mulheres reclamassem o direito ao voto –, a lei passou a contemplar apenas os «cidadãos do sexo masculino». Por isso, só em 1931 as mulheres voltaram a votar.

Maria do Rosário Pedreira, Portuguesas extraordinárias, mulheres de coragem o frente do seu tempo. Booksmile, 1.ª edição, 2018 (adaptado)



Anexo F – alguns registos fotográficos das narrativas reflexivas escritas pelos alunos

Asínta opinões sobre Mateusinhos

O que acho eu mais gostei de conhecer em Mateusinhos foi a D. Maria Dias de Sousa, porque ela mandou construir as escolas aqui em Santa Cruz do Espetro. Ela achou.

Eu acho muito importante aprender estas coisas, porque assim descubro que a minha localidade onde estou foi muito importante na história de Portugal.

Agora posso a gostar mais de estar em Mateusinhos. Sinto muito orgulho de Mateusinhos.

Considero importante que haja preservação do Património de Mateusinhos, porque assim vamos ter sempre lembranças de nós próprios aqui em Mateusinhos.

Eu gostei de aprender sobre a história de esta vila porque acho muito interessante esta história. Eu acho importante conhecer sobre esta história e sobre de Mateusinhos porque para saber mais sobre esta história gostei muito mais de saber de uma história porque não conheço e não sei o que tinham a contar de tanta que em Mateusinhos. Sim porque é importante porque a dizer porque sabemos o que aconteceu em Portugal e o que aconteceu aqui em Mateusinhos.

Eu acho que eu gostei mais da história de Santa Cruz do Espetro e da história da vila. Eu gostei de conhecer a história porque é uma história interessante e eu acho que eu gostei de saber que eu também gostei da história de Santa Cruz do Espetro e da história de Mateusinhos. Eu acho que eu gostei de saber que eu também gostei da história de Santa Cruz do Espetro e da história de Mateusinhos. Eu acho que eu gostei de saber que eu também gostei da história de Santa Cruz do Espetro e da história de Mateusinhos.

Considero importante que haja preservação do Património de Mateusinhos. Porque assim vamos ter sempre lembranças de nós próprios aqui em Mateusinhos.

Gostei de conhecer os costumes locais, porque eu descobri coisas muito interessantes. Eu acho muito importante conhecer sobre esta história, porque assim vamos ter sempre lembranças de nós próprios aqui em Mateusinhos. Eu acho que eu gostei de saber que eu também gostei da história de Santa Cruz do Espetro e da história de Mateusinhos. Eu acho que eu gostei de saber que eu também gostei da história de Santa Cruz do Espetro e da história de Mateusinhos.

# Apêndices

## Apêndice A – Calendário de regências do 1.º CEB

1.º CEB - Regências						
	9/11/2023	15/11/23	16/11/23	28/11/23	12/12/23	13/12/2023
<b>Duração</b>	9h - 12h30	9h - 12h30	9h - 12h30	9h - 10h30	9h - 15h	9h - 12h30
<b>Área/ Domínio/ Subdomínio</b>	PT: Leitura e Escrita (Lendas. A banda desenhada). EM: CTS e S (Romanos. Magusto. HL).	PT: Leitura, Escrita e Gramática (A presença do mar na literatura portuguesa).	EM: N e CTS (A importância do mar em Portugal. Matosinhos e o mar).	EM: S (O reinado de D. Sebastião. A crise de sucessão. O domínio filipino e a Restauração da Independência).	AS: PT (leitura); Mat. (Números e Operações); EM (S). <b>Voluntários por um dia!</b>	PT: Leitura e Escrita (Texto informativo: a notícia).
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender o conceito e as características de uma lenda;</li> <li>- fomentar a capacidade de resumir informação (...).</li> <li>- desenvolver a competência escrita e ortográfica (...).</li> <li>- conscienciar para a importância do sentimento de identidade local na preservação do património material e imaterial.</li> <li>- conhecer os vestígios romanos na Península Ibérica;</li> <li>- reconhecer a importância da herança romana no país e em Matosinhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecer produtos culturais que mostram a importância do mar para Portugal ao longo dos tempos;</li> <li>- conscienciar para a importância de preservação do mar.</li> <li>- interpretar as informações principais de um poema;</li> <li>- utilizar com correção as formas e &lt;ão&gt;;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer o papel do mar em Portugal, nomeadamente em Matosinhos;</li> <li>- compreender os contributos da evolução tecnológica para a evolução da sociedade e das atividades económicas;</li> <li>relacionadas com o mar;</li> <li>- conscienciar para a importância de preservação do mar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relacionar o fim da 2.ª dinastia com a crise de sucessão;</li> <li>- compreender de que forma a crise dinástica esteve na origem da perda da independência portuguesa em 1580;</li> <li>- apontar as causas de descontentamento com o domínio filipino que levaram à revolta do 1.º de dezembro de 1640;</li> <li>- descobrir e compreender a importância do feriado nacional de 1 de dezembro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar as partes constituintes de uma notícia, assim como a função social deste texto;</li> <li>- resolver problemas matemáticos que envolvem questões do quotidiano.</li> <li>- conscienciar para questões sociais e para valores morais como a importância do voluntariado e a solidariedade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas);</li> <li>- Explicitar ideias-chave do texto;</li> <li>- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto;</li> <li>- Escrever relatos;</li> </ul>

1.º CEB - Regências						
	14/12/23	03/01/24	17/01/24	24/01/24	29/01/24	30/01/24
<b>Duração</b>	9h - 12h	9h - 12h30	11h30 - 15h	9h - 12h30	9h - 12h30	9h - 15h
<b>Área/ Domínio/ Subdomínio</b>	PT: Gramática e Escrita (A utilização do <à> e do <há>: regras e truques ortográficos).	AS: PT (oralidade e leitura); EM (S e CTS); CD (Direitos Humanos...); AV (Intepretação e comunicação e experimentação e criação). <b>Paz urgentemente!</b>	AS: PT (leitura, escrita e oralidade - A entrevista); EM (CTS - personalidades locais); Mat. (Operações - Divisão). <b>Entre(Vistas) e DiviSizas.</b>	AS: PT (oralidade, leitura e escrita); EM (S e CTS); CD (Direitos Humanos...) e TIC. <b>A Educação é um direito!</b>	AS: PT (oralidade, leitura, escrita e gramática); EM (S e CTS); CD (Instituições e participação democrática) e TIC. <b>Cartas da República</b>	AS: PT (oralidade, leitura, escrita); EM (CTS); CD (Interculturalidade); Mat. (Números) e TIC. <b>Navegando na cultura.</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar regras de ortografia</li> <li>- Superar problemas associados ao processo de escrita (...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- refletir acerca de questões sociais atuais;</li> <li>- escrever textos onde exprimam a sua opinião;</li> <li>- consciencializar do seu papel como cidadão do mundo;</li> <li>- ler e interpretar informações relevante de um poema;</li> <li>- selecionar informações relevantes de um determinado recurso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer as características de uma entrevista;</li> <li>- interpretar as informações principais de um texto;</li> <li>- escrever textos com criatividade e sentido;</li> <li>- escrever com correção ortográfica e gramatical;</li> <li>- selecionar informação relevante;</li> <li>- expressar experiências e opiniões;</li> <li>- utilizar estratégias de cálculo mental na resolução de operações aritméticas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas;</li> <li>- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, na escrita de uma carta;</li> <li>- Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa;</li> <li>- Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, na escrita de uma carta;</li> <li>- Explicitar regras de ortografia (relacionadas com a utilização do sufixo -esa e -eza);</li> <li>- Conhecer personagens, partidos políticos e aspetos da vida em sociedade (crises, inflação, organização política, etc.) relacionados com os factos relevantes da atualidade nacional;</li> <li>- Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- consciencializar para questões sociais e culturais;</li> <li>- Reconhecer e valorizar o património natural e cultural (local, nacional e mundial);</li> <li>- Utilizar o computador como ferramenta de apoio ao processo de investigação e pesquisa;</li> <li>- Comparar e ordenar frações com o mesmo numerador, em contextos diversos, recorrendo a representações múltiplas.</li> <li>- Usar de forma fluente diferentes representações simbólicas de valores de referência envolvendo decimais.</li> </ul>

## Apêndice B- Exemplo de folhas de trabalho no âmbito de Português no 1.º CEB



VISÃO JÚNIOR  
31.10.2019 às 15h10

EDIÇÃO MENSAL

VISÃO SETE SAÚDE VERDE HISTÓRIA PRIMA EXAME EXAME INFORMÁTICA JL  
REVISTA MÍDIAS A VOTOS

### COMO FOI O TERRAMOTO DE 1755?

**LUÍS ALMEIDA MARTINS**

Lisboa foi quase toda arrasada por um terramoto que aconteceu há 264 anos. Por isso, a cidade que hoje conhecemos é "outra", muito diferente da que havia a 1 de novembro de 1755.

É claro que já ouviste falar do Terramoto, Do Terramoto com "I" grande. Esse, o de 1755. Se calhar, até já sentiste sismos pequenos, dos muitos que ocorrem quando duas placas tectónicas e afastam ou aproximam uma da outra. E, nesse caso, assustaste-te um bocadinho. Mas nada que se compare ao grande terror experimentado pelos habitantes de Lisboa e do Sul de Portugal naquela manhã de 1 de novembro de 1755, há mais de 260 anos.

Agarra-te bem e escuta. Nesse Dia de Todos os Santos, feriado religioso, quase todos os moradores de Lisboa tinham ido à missa e deixado as lareiras acesas em casa. Estava frio e, além disso, naquele tempo em que não havia gás nem eletricidade, as lareiras serviam sobretudo para cozinhar. As panelas tinham ficado ao lume porque almoçava-se cedo. E foi então que, de repente, às pelas nove e meia, o chão começou a tremer assustadoramente e se ouviu um ronco sinistro a sair das entranhas da terra. Os prédios desabavam, abriam-se fendas nas ruas, havia pessoas que eram engolidas soltando gritos.

Imagina o pesadelo! E durou uns intermináveis seis minutos.

1755

1. Onde foi publicada esta notícia? Quem a escreveu?

---

---

2. De acordo com a notícia, as lareiras das casas estavam acesas no dia do abalo. No entanto, a maioria dos moradores tinha ido à missa.

2.1. Explica por que razão os habitantes tinham deixado as lareiras acesas.

---

---

---

3. O autor da notícia refere que este terramoto durou “uns intermináveis seis minutos”.

3.1. Qual foi o objetivo do autor ao utilizar o adjetivo “intermináveis” para caracterizar os minutos que o sismo durou?

---

---

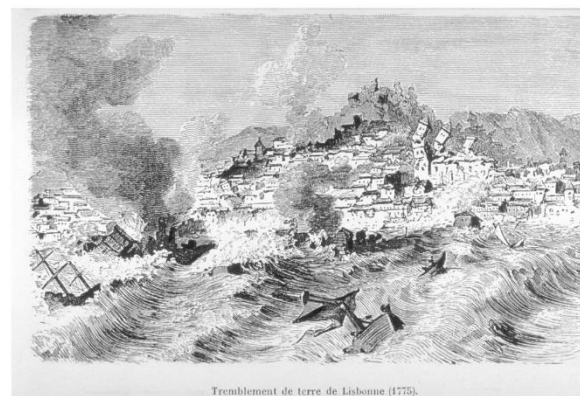
---

## Agora, o “tsunami”!

Quando aquilo parou já havia mortos e ruínas por todo o lado. Mas mais desgraças estavam para acontecer. Ao longo da manhã fizeram-se sentir fortes réplicas do sismo, enquanto as ruínas ardiam, pois o fogo das lareiras transmitira-se às vigas de madeira que suportavam os telhados. O incêndio duraria alguns dias, pois como não havia bombeiros como hoje, as pessoas, aterrorizadas e sem meios de combate às chamas, não tinham mãos a medir.

E, para que nenhum elemento sinistro faltasse neste autêntico “filme” de terror, um tsunami da altura de um prédio de três andares abateu-se daí a pouco sobre a Baixa lisboeta. Muitos dos que não morreram esmagados ou engolidos perderam a vida queimados, sufocados ou afogados. Um autêntico inferno! Foi o maior sismo de que há memória em Portugal.

Segundo as estimativas, terão morrido em Lisboa pelo menos 10 mil pessoas, mas há quem fala de 30 mil. Não havia ainda escalas de medição de sismos, mas a avaliar pelos estragos, o abalo terá atingido o grau 9 na escala de Richter. Quanto à localização do epicentro, julga-se que tenha sido na Crista de Goringue, um maciço montanhoso submarino a uns 193 km a sudoeste do Cabo de São Vicente- aliás, como o do forte abalo de 1969, de que os teus avós, se calhar, já te falaram (se não o fizeram, puxa tu pelo assunto...).



Tremblement de terre de Lisbonne (1755).

4. Classifica as seguintes afirmações com V (se verdadeiras) ou F (se falsas), de acordo com a notícia.

- O incêndio foi rapidamente extinto, graças à mobilização de grandes equipas de bombeiros.
- O sismo de 1 de novembro de 1755 foi o maior sismo de que há memória em Portugal.
- O terramoto, o tsunami e o incêndio não fizeram vítimas.

4.1. Corrige as afirmações que consideraste falsas.

---

---

5. Explica, por palavras tuas, o que significa a expressão "(...) as pessoas (...) não tinham mãos a medir" (1.º parágrafo, linha 4).

---

---

---

---

6. Observa a imagem que acompanha a 2.ª parte da notícia que acabaste de ler.

6.1. Nesta gravura, é possível observar os três fenómenos da natureza (sismo, tsunami e incêndio) descritos na notícia? Justifica a tua resposta.

---

---

---

---

## Coisa muito badalada

O grande Terramoto de Lisboa foi muito falado em toda a Europa naqueles meados do século XVIII e pôs as pessoas cultas a refletirem. Numa época muito voltada para a filosofia, o francês Voltaire e o alemão Kant fartaram-se de escrever sobre este desastre. O primeiro descreve-a no seu maravilhoso romancinho *Cândido* e no *Poema sobre o desastre de Lisboa*; o segundo dedicou-lhe três textos cheios de palavras compridas. Pode até afirmar-se que a sismologia moderna tem as suas raízes no terramoto de 1755. O Marquês de Pombal, o poderoso ministro do rei D. José, contribuiu muito para isso, mandando fazer um inquérito em que os lisboetas tinham de responder a perguntas acerca da maneira como tinham sentido o fenómeno.

É, aliás, ao Marquês de Pombal (que por sorte, escapou sem uma beliscadura, apesar de estar no Bairro Alto) que se deve a reconstrução da cidade com ruas largas e retas e praças amplas. O País tinha então muito dinheiro, por causa do ouro que vinha das minas do Brasil. Desta reedificação resultou a Baixa como hoje a conhecemos, onde antes só havia becos como os de Alfama. D. José também sobreviveu ao sismo, porque a essa hora estava em Belém, onde o abalo quase não se fez sentir (como mostra o facto de o Mosteiro dos Jerónimos e a Torre de Belém terem ficado intactos). Mas apanhou um tal susto que decidiu passar a morar num palácio de madeira montado no alto da Ajuda, que ficou conhecido por "Real Barraca".

### RELACIONADOS



HISTÓRIA  
**D. JOÃO V, O REI QUE MANDAVA EM TUDO**



ONDE ESTÃO OS 10 ERROS?  
**ONDE ESTÃO OS 10 ERROS? A CAMINHO DA ESCOLA**



HISTÓRIA  
**CONTA-ME COMO FOI O 25 DE ABRIL**

Visita o [site](#) da Revista Visão Júnior!

## Vamos *compreender* a notícia!

### 3.ª PARTE

7. Quem foi o responsável pela reconstrução da cidade de Lisboa?

---

---

7.1. Como é que Portugal conseguiu pagar as obras de reconstrução da cidade?

---

---

8. Embora este abalo tenha sido extremamente forte, existem locais da cidade que conseguiram ficar intactos. Justifica esta afirmação com uma expressão desta 3.ª parte da notícia.

---

---

### Pesquisa autónoma

Faz uma pesquisa sobre as personalidades referidas na notícia.  
Podes ter em conta os tópicos que sugerimos ou outros que consideres relevantes.

- Nome
- Nacionalidade
- Data de nascimento e falecimento
- Profissão
- Aspectos importantes da sua vida
- Curiosidades



Marquês de Pombal



D. José I




Voltaire



Kant

## Apêndice C – Exemplo de um laboratório gramatical

**Laboratório gramatical**



Olá, outra vez! 😊  
 Preciso da tua ajuda neste laboratório.  
 Precisamos de resolver todas as tarefas para responder a uma questão.  
 Vamos ao trabalho, cientistas! 🔍

➡ **Quando é que utilizamos o <-am> e o <-ão> na escrita?**


**Tarefa 1**

1. **Atenta nas frases que se seguem.**

As famílias dos marinheiros portugueses ficaram em terra a vê-los partir.  
 As noivas não conseguiram conter o choro ao ver os maridos partir para o mar.  
 Os portugueses cruzaram o mar em busca de novas terras.  
 A próxima geração lembrar-se-á desta época.  
 Vários territórios se descobrirão ao longo da época retratada no poema.  
 Os marinheiros deixaram as mães de coração partido.  
 As lágrimas representaram o sofrimento vivido pelos portugueses, graças às viagens.  
 Durante este período, os portugueses irão cruzar mares nunca navegados.

1.1. **Sublinha com lápis azul as palavras que contêm a forma <am> e com lápis verde as palavras em que encontras a forma <ão>.**

Prontos para a segunda tarefa?  
 Vamos lá!



**Laboratório gramatical**

**Tarefa 2**

2. **Escreve no quadro as palavras que sublinhaste na tarefa 1.**


2.1. **Rodeia a sílaba tónica das palavras do quadro.**


2.1.1. **Agora que já sabes a sílaba tónica de cada palavra, organiza-as no quadro que se segue de acordo com a posição desta sílaba.**

Graves	Agudas

Acho que estás pronto para descobrir um dos **truques** que podes usar para escrever corretamente.  
 Completa as frases que se seguem.

**Regra geral**, se a sílaba tónica é a penúltima, as palavras são \_\_\_\_\_ e terminam em \_\_\_\_\_.

Se a sílaba tónica é a \_\_\_\_\_, as palavras são agudas e, **regra geral**, terminam em \_\_\_\_\_.



# Laboratório gramatical

## Tarefa 3

3. Volta a prestar atenção às palavras que sublinhaste na tarefa 1.

3.1. Selecciona as que pertencem à classe dos verbos. Escreve-as abaixo.

\_\_\_\_\_

3.1.1. Para cada verbo, escreve uma frase escolhendo a alínea em que a expressão de tempo está a concordar com o verbo.

\_\_\_\_\_

Na semana anterior, \_\_\_\_\_

No próximo ano, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

No dia anterior, \_\_\_\_\_

No próximo mês, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

No mês passado, \_\_\_\_\_

Na próxima semana, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

No aniversário passado, \_\_\_\_\_

Amanhã, \_\_\_\_\_



# Laboratório gramatical

\_\_\_\_\_

Ontem, \_\_\_\_\_

No próximo dia 5, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Na aula passada, \_\_\_\_\_

No próximo domingo, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

No ano passado, \_\_\_\_\_

No próximo dia 16, \_\_\_\_\_

3.1.2. Preenche o quadro com os verbos utilizados. Coloca-os na coluna que corresponde ao tempo verbal em que se encontram.



Pretérito perfeito	Futuro



Quando o verbo se encontra conjugado no \_\_\_\_\_ do modo Indicativo, na terceira pessoa do plural, este termina com \_\_\_\_\_.

Quando conjugamos o verbo na \_\_\_\_\_ pessoa do plural, no \_\_\_\_\_ do modo Indicativo, este termina em \_\_\_\_\_.

# Laboratório gramatical

Boa, cientistas! 😊  
Conseguimos resolver todas as tarefas!  
Agora está na hora de treinar!!  
Bom trabalho.



## Tarefa 4

4.1. Completa o quadro que segue, prestando atenção às palavras destacadas para preencheres todas as colunas de forma correta.

Frase	Sílaba tónica	Posição da sílaba tónica	Classificação (EGA)
O Duarte fez uma <b>redaç</b> sobre as viagens marítimas dos portugueses.			
As grandes viagens da Expansão Marítima <b>começar</b> há cerca de sete séculos.			
A <b>preocupaç</b> era notória na cara das famílias, na hora do adeus aos marinheiros.			
Nos navios, nos momentos de mais <b>afliç</b> , reinava a <b>confus</b> .			
Nestas viagens do século XV, os marinheiros <b>experimentar</b> novos produtos gastronómicos.			

4.2. Escolhe a opção que completa corretamente as frases que se seguem. Risca a opção errada.

- Quando **viram/virão** os maridos partir, as mulheres não **aguentaram/aguentarão** a emoção.
- No passado, os portugueses **encontraram/encontrarão** novas terras.
- Estas viagens marítimas **influenciaram/influenciarão** a literatura e a arte do século XVI.
- Nestas antigas aventuras da Expansão Marítima também se **encontraram/encontrarão** especiarias e tecidos.

# Laboratório gramatical

Boa, cientistas! 😊  
Conseguimos resolver todas as tarefas!  
Agora está na hora de treinar!!  
Bom trabalho.



## Tarefa 4

4.3. Completa as frases que se seguem, conjugando o verbo que se encontra entre parênteses.

- Em 1488, os portugueses \_\_\_\_\_ (**passar**) o cabo das Tormentas.
- Vamos ver se no 5.º ano vocês se \_\_\_\_\_ (**lembrar**) deste conteúdo.
- Desde a época da Expansão Marítima que a Índia e o Brasil \_\_\_\_\_ (**começar**) a ser territórios importantes para os portugueses.
- Fernando Pessoa e Luís Vaz de Camões \_\_\_\_\_ (**escrever**) sobre as aventuras marítimas dos portugueses.
- Naquela época, os portugueses \_\_\_\_\_ (**construir**) um grande império.
- Será que as próximas gerações \_\_\_\_\_ (**estudar**) esta época da História de Portugal?
- Pedro Álvares Cabral e a sua tripulação \_\_\_\_\_ (**chegar**) ao Brasil em 1500.

### Autoavaliação



Já sei utilizar corretamente o <-am> e o <-ão>!!



Estou no bom caminho, só preciso de treinar mais um pouco!

Obrigada pela ajuda!  
Até ao próximo laboratório! 😊



## Apêndice D – Planificação da aula do dia 28 de novembro



### Objetivos principais da aula:

- relacionar o fim da 2.ª dinastia com a crise de sucessão;
- compreender de que forma a crise dinástica esteve na origem da perda da independência portuguesa em 1580;
- apontar as causas de descontentamento com o domínio filipino que levaram à revolta do 1.º de dezembro de 1640;
- descobrir e compreender a importância do feriado nacional de 1 de dezembro.

### Conhecimentos prévios necessários:

- início da 2.ª dinastia;
- reconhecer as viagens marítimas como momentos marcantes da 2.ª dinastia.

### Estudo do Meio

**Conteúdos:** O reinado de D. Sebastião. A crise de sucessão. O domínio filipino e a Restauração da Independência.

Sociedade:

- Construir um friso cronológico com os factos e as datas relevantes da História de Portugal, destacando a formação de Portugal, a época da expansão marítima, o período filipino e a Restauração, a implantação da República e o 25 de Abril.

- Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais.

Sociedade/Natureza/Tecnologia:

- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências
	<p><b>Desafio inicial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de um excerto do texto “A Restauração da Independência” da obra <i>O Livro das Datas</i>, de Luísa Ducla Soares.</li> <li>- Leitura do excerto.</li> <li>-Breve discussão acerca das questões colocadas pela personagem Luísa (“Que terá acontecido neste dia? E quem são esses restauradores?”) e da resposta de Afonso (“Ora, quem haviam de ser? Homens que restauravam coisas antigas, monumentos, quadros, etc e tal!”).</li> </ul> <p>Questões de exploração:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⊙ Qual é o título deste texto?</li> <li>⊙ Encontram alguma palavra que se relacione com “restauração” ao longo do texto? Qual?</li> <li>⊙ O que significa a palavra “restauração”? (Pesquisa no dicionário)</li> <li>⊙ Será que o Afonso tem razão?</li> <li>⊙ Terá sido por isso que este dia se tornou tão especial?</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento dos conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de um <i>PowerPoint</i> didático que contém documentos escritos e audiovisuais acerca dos conteúdos: crise de sucessão, União Ibérica e Restauração da Independência.</li> </ul> <p>Esta apresentação está construída em formato jogo. Os alunos são desafiados a cumprir um conjunto de desafios que fazem parte de uma missão que tem como objetivo descobrir a importância do dia 1 dezembro. Ao longo do processo, os alunos são acompanhados por uma personagem: D. Sebastião. Esta personagem irá fornecer pistas</p>	<p>Excerto da obra <i>O Livro das Datas</i>, de Luísa Ducla Soares (Anexo A, fig. 1)</p> <p><i>PowerPoint</i> construído pelas professoras em formação (disponível na pasta)</p>	

	<p>aos alunos, que devem ser registadas no caderno diário, e que serão importantes para descobrirem o código final. Este código final permite abrir um cofre que contém informações relevantes que mostram a importância do dia 1 de dezembro de 1640.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. No primeiro diapositivo da apresentação, surge o nome da missão que os alunos têm de cumprir: “1 de dezembro é feriado! Porquê um dia tão admirado?”. Este título vai suscitar a dúvida nos alunos. Esta dúvida será colmatada com a visualização do vídeo que surge, igualmente, no primeiro diapositivo, ao clicar na tecla “seguinte”. Neste vídeo, começam por surgir vários documentos iconográficos:<ul style="list-style-type: none"><li>✓ duas gravuras da Batalha de Alcácer Quibir (anexo A, fig. 2);</li><li>✓ uma imagem de D. Sebastião (anexo A, fig. 3);</li><li>✓ uma imagem de D. António, prior do Crato (anexo A, fig. 4);</li><li>✓ uma imagem de D. Filipe II de Espanha (anexo A, figura 5);</li><li>✓ uma imagem de D. Catarina de Bragança (anexo A, fig. 6)</li><li>✓ uma reconstituição da Revolta do Manuelinho (anexo A, fig. 7);</li><li>✓ um quadro que mostra uma reunião dos conjurados (anexo A, fig. 8);</li><li>✓ um quadro que retrata a prisão da duquesa de Mântua (anexo A, fig. 9);</li><li>✓ uma pintura a óleo que retrata a aclamação de D. João IV como rei de Portugal (anexo A, fig. 10).</li></ul></li></ol>		
--	---	--	--

	<p>Ainda neste vídeo são esclarecidos os pormenores da missão que a turma tem pela frente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “A vossa turma tem uma grande missão: descobrir a razão pela qual o dia 1 de dezembro é feriado.”;</li> <li>✓ “Para conseguirem cumprir esta missão, precisam de resolver 6 desafios que estão relacionados com os acontecimentos que marcaram o fim do reinado de D. Sebastião e o início e fim da 3.<sup>a</sup> dinastia.”;</li> <li>✓ “Por cada desafio, vão receber uma pista que devem registar no vosso caderno.”;</li> <li>✓ “Essas pistas vão ajudar-vos a descobrir o código final. Este código abre um cofre que contém informações fundamentais para cumprirem a vossa missão e descobrirem a importância do dia 1 de dezembro”.</li> </ul> <p>2. No segundo diapositivo, surge a personagem de D. Sebastião, que se apresenta, referindo que vai ajudar a turma a descobrir a importância do 1.<sup>o</sup> de dezembro, e questiona os alunos (“Será que eu estou relacionado com este dia?”), lançando o desafio para começarem a investigar.</p> <p>3. No terceiro diapositivo, a personagem de D. Sebastião surge novamente, pedindo que os alunos observem o esquema e prestem atenção ao áudio que vão ouvir. Depois deste primeiro momento, os alunos serão questionados tendo em conta a análise das informações ouvidas no áudio e observadas no esquema genealógico (apêndice A, fig. 2a):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>② O que aconteceu em 1557?</li> <li>② Quem eram os pais de D. Sebastião?</li> <li>② Quem seria o sucessor de D. João III? Porque não foi rei?</li> </ul>		
--	---	--	--

	<p>⑦ Por que razão D. Sebastião não pôde assumir o trono de Portugal, aquando da morte do seu avô?</p> <p>⑦ Mas, então, quem ficou à frente do reino?</p> <p>4. No quarto diapositivo, é lançado o 1.º desafio da missão. Para resolver este desafio, os alunos têm de responder à questão “Que idade tinha D. Sebastião quando assumiu, efetivamente, o governo do reino?”. Esta informação é referido no áudio que ouviram no diapositivo anterior. Assim, a resposta seria, então, 14 anos.</p> <p>5. Os <i>slides</i> 5 e 6 destinam-se ao registo da primeira pista que será fundamental para descobrir o código final. Neste caso, a pista é: “Os algarismos da idade que acabaste de descobrir estão ambos no código final”.</p> <p>6. No diapositivo seguinte, serão analisados documentos relacionados com a Batalha de Alcácer Quibir e com as suas consequências:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ um pormenor de uma gravura de 1578, sobre a Batalha de Alcácer Quibir (anexo A, fig. 11);</li> <li>✓ um excerto da <i>História de Portugal</i>, de José Queirós Veloso, quando é descrita a reação da população quando souberam do desaparecimento de D. Sebastião (anexo A, fig. 12);</li> <li>✓ o título de uma notícia da revista <i>Visão</i>, onde se pode ler “Alcácer Quibir, a batalha que muda o destino de Portugal” (anexo A, fig. 13).</li> </ul> <p>Algumas questões de exploração destes documentos:</p> <p>⑦ Observando a gravura e o título da notícia, como vos parece que terminou o reinado de D. Sebastião?</p> <p>⑦ O que aconteceu a D. Sebastião na Batalha de Alcácer Quibir?</p>		
--	---	--	--

	<p>⑦ Qual foi a reação da população portuguesa quando soube do desaparecimento do rei?</p> <p>7. No <i>slide</i> seguinte, é proposto aos alunos que visualizem um vídeo e descubram o ano em que se realizou a Batalha de Alcácer Quibir, como forma de resolver o 2.º desafio e receber mais uma pista.</p> <p>8. O clique anterior leva-os a este diapositivo. Aqui, surge a segunda pista da missão: “O primeiro algarismo do ano em que ocorreu a Batalha de Alcácer Quibir, surge três vezes no código final”. Mais uma vez, é solicitado que o aluno registe esta pista no seu caderno.</p> <p>9. A personagem de D. Sebastião começa por colocar a seguinte questão: “E agora, quem fica a governar o país?”. Esta personagem acrescenta, ainda, a seguinte informação: “Eu compliquei esta situação! Descubram por que razão”. Neste diapositivo é retomado esquema genealógico do <i>slide</i> 3 (apêndice A, fig. 2b). No entanto, este esquema surge com mais informação, nomeadamente no que diz respeito aos anos da morte de D. João III, de João Manuel, príncipe de Portugal, de D. Sebastião, de Catarina de Áustria e de Joana de Áustria, assim como, o facto de D. Sebastião não deixar descendência. Assim, são colocadas algumas questões à turma, como forma de analisar a informação contida neste esquema:</p> <p>⑦ Já tinham visto este esquema?</p> <p>⑦ Existem informações novas? Quais?</p> <p>⑦ Quem é que já tinha morrido?</p> <p>⑦ D. Sebastião morre sem deixar descendência?</p>		
--	---	--	--

	<p>⑦ Quem será, então, rei de Portugal após a morte de D. Sebastião?</p> <p>Pretende-se, com este questionamento, que os alunos compreendam que existiu a necessidade de “voltar atrás” genealogia, até chegar ao cardeal D. Henrique.</p> <p>10. No diapositivo seguinte, os alunos compreendem que foi o cardeal D. Henrique quem assumiu o governo do reino e D. Sebastião questiona a turma: “Então, já sabem quem é o rei?”. Esta personagem faz, ainda, a ligação com um documento escrito (retirado e adaptado da obra <i>História Alegre de Portugal</i>) (anexo A, fig. 14) cerca do fim do reinado de D. Sebastião. Depois da leitura do documento, os alunos serão questionados:</p> <p>⑦ Por que razão é que o autor refere que se “perdeu a coroa”?</p> <p>⑦ O cardeal D. Henrique morre em que ano?</p> <p>⑦ O que significa a expressão “deixou tudo como dantes”? (o objetivo é chegar à conclusão que a morte do cardeal D. Henrique gera uma crise de sucessão, tal como havia acontecido após a morte de D. Sebastião).</p> <p>11. Já no diapositivo seguinte, os alunos são desafiados a completar a seguinte frase: “Em 1578, o tio-avô de D. Sebastião, o cardeal D. Henrique, assumiu o trono, mas faleceu logo depois. Portugal deparou-se novamente com um grave problema de...”. Para completar esta afirmação, os alunos têm de assistir ao vídeo que surge neste <i>slide</i> e concluir que a palavra que completa corretamente a frase é “sucessão”.</p> <p>12. Passando para o <i>slide</i> 14, neste é fornecida a terceira pista para descobrir o código final: “Quantas letras tem a palavra</p>		
--	--	--	--

	<p>que completava a frase anterior? Esse é o número de algarismos do código final”.</p> <p>13. No diapositivo seguinte, D. Sebastião refere que existem três pessoas interessadas em assumir o trono português e desafia os alunos a conhecer cada um. Para tal, devem clicar na imagem que surge neste <i>slide</i>.</p> <p>14. Já no <i>slide</i> 17, surgem os três pretendentes ao trono: D. António, prior do Crato, Filipe II, rei de Espanha, e D. Catarina de Bragança. Para conhecer cada um dos pretendentes, deve-se clicar em cima da imagem de cada um.</p> <p>15. No diapositivo 18, surge a apresentação de D. António, prior do Crato, onde este refere por quem é apoiado.</p> <p>16. No diapositivo 20, D. Filipe II de Espanha faz a sua apresentação, referindo os grupos sociais que estão do seu lado.</p> <p>17. Já no <i>slide</i> 22, D. Catarina de Bragança procede à sua breve apresentação.</p> <p>18. Chegados ao diapositivo seguinte, D. Sebastião afirma que os alunos se devem ter perdido no meio de tanta propaganda e convida-os a analisar o documento escrito que está presente neste <i>slide</i> (excerto da obra <i>História Alegre de Portugal</i>, de Manuel Pinheiro Chagas) (anexo A, fig. 15). Depois da leitura, os alunos são questionados:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>⑦ Quem eram, afinal, os pretendentes ao trono do reino de Portugal?</li><li>⑦ Qual dos pretendentes “tinha mais força”, como refere no excerto?</li><li>⑦ Quem era apoiado pelo povo?</li><li>⑦ Mas, então, quem pensam que vai ocupar o trono?</li></ul>		
--	--	--	--

	<p>19. No diapositivo seguinte, surge o 4.º desafio da missão. Os alunos têm de fazer a correspondência correta entre o pretendente ao trono e quem o apoia, com o objetivo de formar um código que abre o cadeado para a próxima pista.</p> <p>20. É neste momento que surge a 4.º pista. Aqui D. Sebastião refere que os alunos devem fazer a soma dos algarismos que surgem no desafio 4, como forma de descobrir um dos algarismos do código final e a sua respetiva posição.</p> <p>21. Passando para o diapositivo seguinte, num primeiro momento, surge D. Sebastião com uma carta que os alunos devem abrir. Dentro desta carta, surge uma gravura das Cortes de Tomar de 1581 (anexo A, fig. 16) e D. Sebastião anuncia a presença de um convidado. É, então, que surge D. Filipe I de Portugal, acompanhado por um documento escrito onde constam as promessas que este rei fez nas Cortes de Tomar de 1581 (anexo A, fig. 17).</p> <p>22. No <i>slide</i> 28, D. Sebastião informa a turma que o visitante deixou um desafio para eles. Aqui, deve-se clicar na imagem como forma de aceder ao link onde será realizado o 5.º desafio (<a href="https://cttic.esesantarem.pt/red/promessas-de-d-filipei/">https://cttic.esesantarem.pt/red/promessas-de-d-filipei/</a>).</p> <p>23. Já no diapositivo 30, surge a 5.º pista da missão. Aqui, D. Sebastião questiona a turma: “O D. Filipe eram o primeiro em Portugal. Mas, e em Espanha? O algarismo que descobrires fica nesta posição”. Surge, então, o algarismo 2 e a sua respetiva posição no código final.</p> <p>24. No diapositivo seguinte, a personagem de D. Sebastião volta a aparecer para dizer aos alunos que estão quase a cumprir todos os desafios. Neste diapositivo, surge um vídeo que</p>		
--	---	--	--

	<p>contém informações sobre o período do domínio filipino referente aos monarcas D. Filipe II e D. Filipe III de Portugal.</p> <p>25. É no diapositivo seguinte que surgem algumas questões de exploração do vídeo, em formato de guião (apêndice A, fig. 3):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>⑦ Quando se iniciou a União Ibérica?</li><li>⑦ No vídeo, é referido que o reinado de D. Filipe I de Portugal foi tranquilo. Porquê?</li><li>⑦ O que aconteceu durante o reinado de D. Filipe II e D. Filipe III de Portugal para que a população começasse a ficar descontente?</li><li>⑦ De que forma é que os portugueses mostravam a sua revolta?</li></ul> <p>26. Já no <i>slide</i> 34, surge a última pista para completar a grande missão. Aqui a personagem de D. Sebastião conta aos alunos que houve uma fuga de informação sobre o código final e são apresentados três algarismos deste código.</p> <p>27. Chegados ao diapositivo seguinte, é o momento de os alunos analisarem todas as pistas registadas no caderno diário e tentarem descobrir o código final, para conseguirem abrir o cofre que contém informações fundamentais sobre o dia 1 de dezembro.</p> <p>28. No diapositivo imediatamente a seguir, surge os espaços para completar com o código final (01121640) que abre o cofre. Quando aberto, este cofre mostra uma opção para clicar “O dia da Restauração”. Os alunos devem clicar nesta opção para conhecer mais sobre este dia, com o objetivo de compreender a sua importância.</p> <p>29. No <i>slide</i> 37, já depois de abrirem o cofre, surgem alguns documentos:</p>		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ uma pintura a óleo de Veloso Salgado (<i>Aclamação de D. João IV</i>), de 1908 (anexo A, fig. 10);</li> <li>✓ um vídeo, onde uma personagem, o Jaime, mostra o que está a acontecer no Palácio Real, que foi tomado de assalto pelos conjurados;</li> <li>✓ um excerto da <i>História de Portugal nos séculos XVII e XVIII</i>, de Rebelo da Silva (1890), que narra o momento do assalto ao Palácio Real (anexo A, fig. 18).</li> </ul> <p>Estes documentos devem ser explorados, num primeiro momento, através das seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⊙ O que vês nesta pintura?</li> <li>⊙ Como vos parece que estão as pessoas? Felizes? Tristes?</li> <li>⊙ Como é que as pessoas estão vestidas?</li> <li>⊙ Então, será que a figura central da pintura é um rei?</li> <li>⊙ Que ação vos parece que a pintura está a representar? Será um momento de celebração?</li> </ul> <p>Nota: as respostas dadas a estas questões serão confirmadas na visualização do vídeo e com a leitura do documento escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⊙ Alguém conseguiu perceber o que o Jaime nos contou?</li> <li>⊙ Qual era o nome dos grupo de homens que o Jaime refere no vídeo?</li> <li>⊙ O que fizeram os conjurados?</li> <li>⊙ O Jaime diz que é filho de um conjurados. No fim do vídeo, o que diz o seu pai, na varanda do Palácio Real?</li> <li>⊙ Afinal, o que aconteceu no dia 1 de dezembro de 1640?</li> <li>⊙ Depois de veres o vídeo e leres o documento, já consegues compreender o que viste na pintura?</li> <li>⊙ O que estava, então, a acontecer na pintura?</li> </ul>		
--	--	--	--

	<p>⑦ Quem foi proclamado rei de Portugal?</p> <p>30. Neste diapositivo, surge um exercício que deve ser realizado depois da análise de todos os documentos, como forma de sintetizar toda a informação recolhida. Deve-se clicar na imagem para aceder ao exercício.</p> <p>31. No <i>slide</i> seguinte, a personagem de D. Sebastião surge novamente para questionar os alunos: “Depois de tantos desafios, já conseguem dar resposta à grande missão? Vá, precisamos de dizer ao Afonso se ele estava certo ou errado!”.</p> <p>32. Já no último diapositivo, surge o link que dá acesso ao <i>quiz</i> final.</p> <p>- Continuação do preenchimento do caderno da História de Portugal fornecido aos alunos (os alunos registam informações ao longo da exploração do <i>PowerPoint</i>).</p> <p><b>Sistematização:</b> - Realização de um <i>quiz</i> acerca dos conteúdos abordados.</p>	<p>Caderno da História de Portugal construído pelas professoras em formação (Apêndice A, fig. 1)</p> <p><a href="https://view.genial.ly/65532fcede43ae001273a41f/interactive-content-uniao-iberica-e-restauracao-da-independencia">https://view.genial.ly/65532fcede43ae001273a41f/interactive-content-uniao-iberica-e-restauracao-da-independencia</a></p>	
<p><b>Avaliação formativa</b></p>	<p><b>Critérios de avaliação formativa</b> (o aluno deve ser capaz de ...):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relacionar a crise de sucessão com o fim da 2.<sup>a</sup> dinastia;</li> <li>- relacionar a crise de sucessão com a subida ao poder de D. Filipe II de Espanha;</li> <li>- compreender o caminho até à restauração da independência;</li> </ul> <p><b>Instrumento(s):</b> grelha de observação; qualidade da participação; registos nos cadernos de História de Portugal individuais.</p>		

Apêndice D1 – PowerPoint didático da aula

100.º TÍTULO DA AUTORA

Luisa Ducla Soares  
Ilustrações de Maria João Lopes

O Livro das Datas

LIVRO RECOMENDADO LER+ PARA ESCOLAS DO 1.º CICLO

Clivras

**A Restauração da Independência**

Dia 1 de Dezembro era feriado. A Luísa e o João aproveitaram para ir até casa da tia, em Lisboa.

— Que tal demos uma volta pela baía? — propôs ela.

Meteeram-se no metropolitano, saíram numa estação decorada com estuções, subiram a escada a comer e entraram num amplo largo rectangular.

PRACA DOS RESTAURADORES, anunciava uma placa. A meio erguia-se um obelisco, com uma trinta metros de altura, dedicado aos sete restauradores. Em letras de bronze podia ler-se:

**1.º DE DEZEMBRO DE 1640**

— Que coincidência! — exclamou a Luísa. — Que terá acontecido neste dia? E quem são esses restauradores?

A tia ia explicar mas o Afonso tomou logo a palavra:

— Ora, quem haviam de ser? Homens que restauraram coisas antigas, monumentos, quadros, etc. e tal.

# 1 de dezembro é feriado!

porquê um dia tão admirado?

## Missão

# Vamos investigar?

irmãos

Cardenal D. Henrique

D. João III  
Rei de Portugal

Catarina de Áustria

João Manuel  
Príncipe de Portugal

Joana de Áustria  
Princesa de Portugal

D. Sebastião  
Rei de Portugal

### 1.º desafio



Que idade tinha D. Sebastião quando assumiu, efetivamente, o governo do reino?

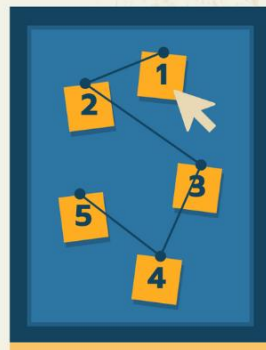
### 1.º desafio



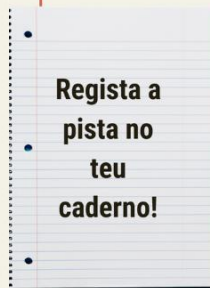
Que idade tinha D. Sebastião quando assumiu, efetivamente, o governo do reino?

14  
anos

### Pista para o código final



### Pista para o código final



Regista a pista no teu caderno!



Os algarismos da idade que acabaste de descobrir estão ambos no código final.

## O fim do reinado de D. S



Primeira de uma gravura de 1578.

### Morte de D. Sebastião

"Quando houve a certeza do desastre, a comoção em toda a cidade [Lisboa] foi enorme, correndo gente desviada de igreja para igreja, entre prantos e gritos de desespero de alguns milhares de pessoas. (...) A crença de que o monarca [D. Sebastião] era invulnerável aos perigos; a incerteza da sua sorte e, portanto, da sucessão do Reino, tudo concorreria para dar a Lisboa um aspecto fúnebre, apesar da multidão que enchia as ruas."

J. M. Queirós Veloso, *História de Portugal* (adaptado)



Notícia da revista Visão (18/04/2023)

## 2.º desafio

Vê o vídeo e descobre em que ano se deu a Batalha de Alcácer Quibir.



## 2.º desafio

Vê o vídeo e descobre em que ano se deu a Batalha de Alcácer Quibir.



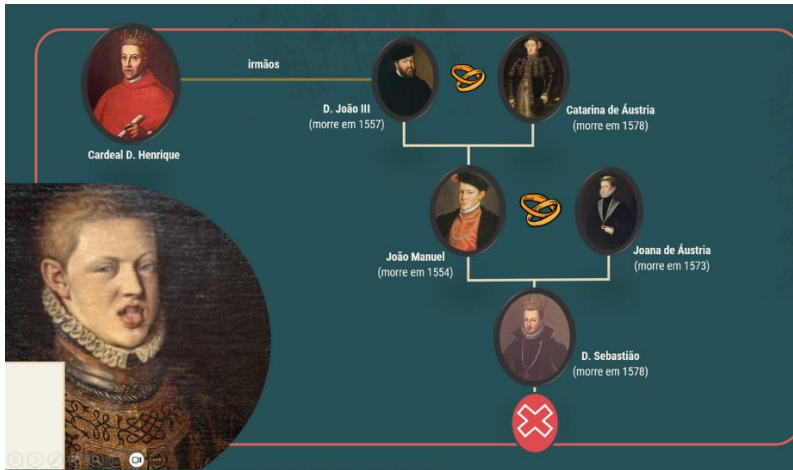
1 5 7 8

## Pista para o código final

Regista a pista no teu caderno!



O primeiro algarismo do ano em que ocorreu a Batalha de Alcácer Quibir, surge três vezes no código final.

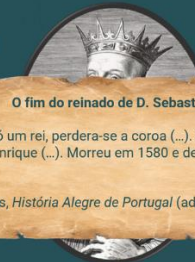


E agora? Quem é o rei?



Cardeal D. Henrique  
Tio-avô de D. Sebastião

E agora? Quem é o rei?



O fim do reinado de D. Sebastião

"Não se perdera só um rei, perdera-se a coroa (...). Quem subiu ao trono foi o cardeal D. Henrique (...). Morreu em 1580 e deixou tudo como dantes".

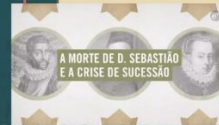
M. Pinheiro Chagas, *História Alegre de Portugal* (adaptado)

Cardeal D. Henrique  
Tio-avô de D. Sebastião

3.º desafio

Detetives, precisam de descobrir o que se passou depois da morte do cardeal D. Henrique. Para isso, prestem atenção ao vídeo e completem a frase com a palavra em falta.

Em 1578, o tio-avô de D. Sebastião, o cardeal D. Henrique, assumiu o trono, mas faleceu logo depois. Portugal deparou-se **novamente** com um grave problema de ...



## Pista para o código final

Regista a pista no teu caderno!

Quantas letras tem a palavra que a frase anterior?  
Esse é o número de algarismos do código final.



## Crise de sucessão



## Os pretendentes ao trono



D. António  
Prior do Crato



D. Filipe II  
Rei de Espanha



D. Catarina de Bragança

## Os pretendentes ao trono



### Os pretendentes ao trono em 1580

(...) Quem tinha direito verdadeiro era a duquesa de Bragança, por ser filha de um irmão de D. João III, D. Duarte; quem era mais simpático ao povo era D. António, filho bastardo de outro irmão de D. João III, D. Luís; quem tinha mais força era D. Filipe II, rei de Espanha, filho de uma irmã de D. João III, D. Isabel.

M. Pinheiro Chagas, *História Alegre de Portugal* (adaptado)

## 4.º desafio

Faz a correspondência correta para obter o código que vai desbloquear o cadeado.



A) Sem apoios suficientes

B) Apoio da nobreza, clero e burguesia

C) Apoio do povo

1 C 2 B 3 A

## Pista para o código final



6

Regista a pista no teu caderno!

## O domínio filipino



Cortes de Tomar de 1581

## O domínio filipino



Cortes de Tomar de 1581

## O domínio filipe

### Juramento de D. Filipe I de Portugal nas Cortes de Tomar (1581)

"Dom Filipe por graça de Deus Rei de Portugal e dos Algarves [...] aos que esta carta virem faço saber, que nas Cortes [...] de Tomar [...] mandei chamar os três estados destes meus reinos, [...] e me foi por eles pedido, houvesse por bem, de lhes conceder as **mercês, graças e privilégios** contidos em uns capítulos [...]"

E eu, [...], me aprouve conceder-lhes as ditas mercês [...] que são as seguintes:

Cap. I - Primeiramente, que Sua Majestade fará juramento em forma de guardar todos os **foros, usos e costumes, privilégios e liberdades** concedidos a estes reinos pelos reis deles. [...]

Cap. IV - [...] Que todos os cargos superiores e inferiores, assim de justiça, como de fazenda e do governo dos lugares, se proveja a **portugueses** e não a estrangeiros. [...]

Cap. VII - Que os tratos da Índia e da Guiné e de outras partes pertencentes a estes reinos [...] **não se tirem deles**, nem haja mudança, do que ao presente se usa [...]

Cap. VIII - Que o ouro e prata, que se lavrar em moeda nestes reinos se lavrarão com os cunhos de armas de Portugal [...]"

Lopes Praça, *Coleção de Leis e Subsídios para o Estudo do Direito Constitucional Português* (adaptado)



## 5.º desafio

Compromissos de D. Filipe I

Manter

Atribuir cargos apenas a:

Continuarem a pertencer a Portugal os negócios:

da Guiné

Costumes

de outras partes

Usos

Direitos

da Índia

Liberdades

Portugueses

Privilégios



## Pista para o código final



↓  
2

Regista a pista no teu caderno!

## A União Ibérica



## 6.º desafio

### Guião de questões

- 1 - Quando se iniciou a União Ibérica?
- 2 - No vídeo, é referido que o reinado de D. Filipe I de Portugal foi tranquilo. Porquê?
- 3 - O que aconteceu durante o reinado de D. Filipe II e D. Filipe III de Portugal para que a população começasse a ficar descontente com estes monarcas?
- 4 - De que forma os portugueses mostravam a sua revolta?

## Pista para o código final



Código final

1 1 1

Regista a pista no teu caderno!

Está na hora de juntar as **pistas** e adivinhar o **código final**!

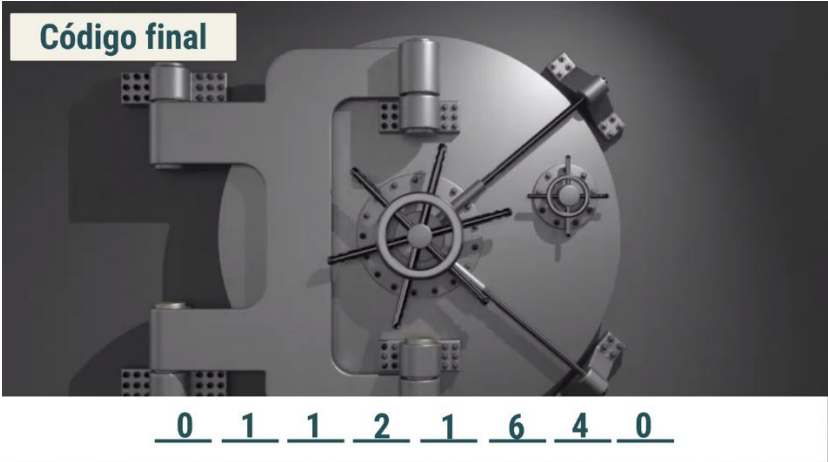
Só assim vais conseguir aceder a **informações** que são fundamentais para terminar esta **missão**!



O tempo está a contar!!

Código final





## Missão



Completa o texto arrastando as palavras para o local correto.

Um grupo de \_\_\_\_\_ organizou uma \_\_\_\_\_ para \_\_\_\_\_ a independência de Portugal. No dia 1 de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, os conspiradores entraram no palácio da governadora e aclamaram o Duque da \_\_\_\_\_ rei de Portugal. As \_\_\_\_\_ reuniram pouco tempo depois em \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ subiu ao trono de Portugal. Estava restaurada a \_\_\_\_\_ do país.

Bragança dezembro Lisboa restaurar independência nobres 1640  
D. João IV espanhola Cortes conspiração

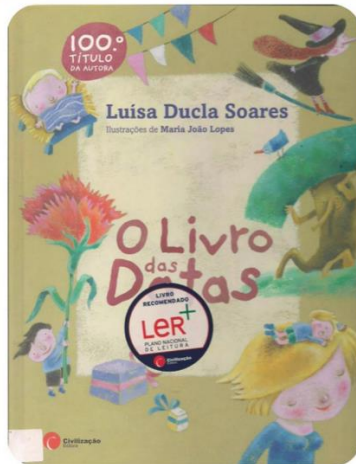
Verificar

Retuar Embed 80P



Já conseguem dar resposta à grande pergunta desta missão?

**1 de dezembro é feriado!**  
**Porquê tão admirado?**



## Apêndice D2 – Atividade de consolidação

The image shows a Kahoot! quiz interface with four screens. The top-left screen is the title screen: "A União Ibérica e a Restauração da Independência" with an "Início" button. The top-right screen shows a question: "Quem foi o sucessor de D. João III, após a sua morte em 1557?" with four options: A Cardeal D. Henrique, B D. João I, Mestre de Avis, C Príncipe João Manuel, and D D. Sebastião. A score table is visible in the top right of this screen. The bottom-left screen shows a question: "D. Sebastião perdeu a vida em que batalha?" with four options: A Batalha da Restauração, B Batalha de Aljubarrota, C Batalha de São Mamede, and D Batalha de Alcácer Quibir. A score table is visible in the top left of this screen. The bottom-right screen shows a question: "Após a morte de D. Sebastião, a quem foi entregue o trono de Portugal?" with four options: A Conde D. Henrique, B Infante D. Henrique, C Cardeal D. Henrique, and D D. Filipe I. A score table is visible in the top right of this screen. Each screen includes a score table with 10 levels of points.

**Score Table (Top Right):**

1	100 Pontos	6	3.200 Pontos
2	200 Pontos	7	6.400 Pontos
3	400 Pontos	8	12.800 Pontos
4	800 Pontos	9	25.600 Pontos
5	1.600 Pontos	10	50.000 Pontos

**Score Table (Bottom Left):**

1	100 Pontos	6	3.200 Pontos
▶ 2	200 Pontos	7	6.400 Pontos
3	400 Pontos	8	12.800 Pontos
4	800 Pontos	9	25.600 Pontos
5	1.600 Pontos	10	50.000 Pontos

**Score Table (Bottom Right):**

1	100 Pontos	6	3.200 Pontos
2	200 Pontos	7	6.400 Pontos
▶ 3	400 Pontos	8	12.800 Pontos
4	800 Pontos	9	25.600 Pontos
5	1.600 Pontos	10	50.000 Pontos

The image shows a quiz game interface with four questions. Each question is presented in a dark blue box with a score multiplier (4, 5, 6, or 7) and a list of options (A, B, C, D). A score table is visible in the top right of each question box, showing point values for each option. The correct answer is highlighted with a green arrow and a green checkmark.

**Question 1:** Qual destas opções foi uma consequência da Batalha de Alcácer Quibir?  
Score multiplier: 4  
Options: A O abandono dos territórios africanos, B A suspensão do exército português, C Uma crise de sucessão, D A religião oficial do reino passou a ser o islamismo.  
Score table: 1 100 Pontos, 2 200 Pontos, 3 400 Pontos, 4 800 Pontos, 5 1.600 Pontos, 6 3.200 Pontos, 7 6.400 Pontos, 8 12.800 Pontos, 9 25.600 Pontos, 10 50.000 Pontos.  
Correct answer: C

**Question 2:** Quem eram os pretendentes ao trono de Portugal?  
Score multiplier: 5  
Options: A, B, C D. Filipe II, D. Catarina e D. Sebastião, D  
Score table: 1 100 Pontos, 2 200 Pontos, 3 400 Pontos, 4 800 Pontos, 5 1.600 Pontos, 6 3.200 Pontos, 7 6.400 Pontos, 8 12.800 Pontos, 9 25.600 Pontos, 10 50.000 Pontos.  
Correct answer: C

**Question 3:** Que razão levou a nobreza e o clero a apoiar D. Filipe II, rei de Espanha?  
Score multiplier: 6  
Options: A Queriam continuar a luta contra os infiéis, B Queriam obter privilégios e riquezas, C Pretendiam defender os direitos nacionais, D Procuravam casa em Espanha.  
Score table: 1 100 Pontos, 2 200 Pontos, 3 400 Pontos, 4 800 Pontos, 5 1.600 Pontos, 6 3.200 Pontos, 7 6.400 Pontos, 8 12.800 Pontos, 9 25.600 Pontos, 10 50.000 Pontos.  
Correct answer: C

**Question 4:** Durante a União Ibérica, D. Filipe I de Portugal...  
Score multiplier: 7  
Options: A Não cumpriu as promessas que fez nas Cortes de Tomar, B Cumpriu a maioria das promessas feitas nas Cortes de Tomar, C Fugiu para Espanha, D Abandonou o trono português.  
Score table: 1 100 Pontos, 2 200 Pontos, 3 400 Pontos, 4 800 Pontos, 5 1.600 Pontos, 6 3.200 Pontos, 7 6.400 Pontos, 8 12.800 Pontos, 9 25.600 Pontos, 10 50.000 Pontos.  
Correct answer: B

1	100 Pontos	6	3.200 Pontos
2	200 Pontos	7	6.400 Pontos
3	400 Pontos	8	12.800 Pontos
4	800 Pontos	9	25.600 Pontos
5	1.600 Pontos	10	50.000 Pontos

1	100 Pontos	6	3.200 Pontos
2	200 Pontos	7	6.400 Pontos
3	400 Pontos	8	12.800 Pontos
4	800 Pontos	9	25.600 Pontos
5	1.600 Pontos	10	50.000 Pontos

Os monarcas D. Filipe II e D. Filipe III de Portugal ...

**8**

A Não cumpriram as promessas feitas aos portugueses.

B Foram iguais a D. Filipe I.

C Abandonaram o trono português.

D Organizaram revoltas.

O descontentamento da população originou...

**9**

A a diminuição dos impostos.

B o aumento de portugueses nos cargos mais altos da justiça.

C a organização de festas populares.

D a organização de violentos motins populares.

1	100 Pontos	6	3.200 Pontos
2	200 Pontos	7	6.400 Pontos
3	400 Pontos	8	12.800 Pontos
4	800 Pontos	9	25.600 Pontos
5	1.600 Pontos	10	50.000 Pontos

**Parabéns!**

**Ganhaste!**

**50.000 Pontos**

Atrás

1	100 Pontos	6	3.200 Pontos
2	200 Pontos	7	6.400 Pontos
3	400 Pontos	8	12.800 Pontos
4	800 Pontos	9	25.600 Pontos
5	1.600 Pontos	10	50.000 Pontos

Quem foi aclamado rei em 1640, iniciando a dinastia de Bragança?

**10**

A D. Filipe IV.

B D. João IV.

C D. António.

D D. Catarina.

*Voluntários por um dia!*

**Português**

Conteúdos:

- Texto informativo: a notícia-características e funções.

**Matemática**

Conteúdos (consolidação)

Números e Operações:

- Adição, subtração, multiplicação e divisão.

Geometria e medida:

- A área.
- Sólidos e figuras planas.
- Retas paralelas e retas perpendiculares.

**Estudo do Meio**

Conteúdos:

- Educação para a Cidadania: a importância do voluntariado.
- Festividades: o Natal.

Dia/ Tempo previsto	Ações estratégicas	Recursos	Tempo previsto
	<p><b>Desafio inicial:</b> - Jogo para descobrir a palavra “Voluntariado”, que será o tema do dia.</p> <p><b>Desenvolvimento de estratégias:</b> - Visualização de um pequeno vídeo realizado no âmbito da comemoração do Dia Internacional do Voluntariado ( de dezembro). Questões de exploração:  <ul style="list-style-type: none"> <li>❶ O que significa ser voluntário?</li> </ul> </p> <p>- Construção de um mapa mental (apêndice A, fig. 1) com as respostas à questão “O que significa ser voluntário?”. - Breve referência a uma figura matosinhense que marcou a história local pelas suas ações enquanto voluntário (Manuel Rodrigues de Sousa). Questões de exploração:  <ul style="list-style-type: none"> <li>❶ O que fazia o Dr. Sousinha para que tenha sido reconhecido pela comunidade?</li> <li>❷ De que forma é que esta figura está relacionada com o voluntariado?</li> </ul> </p> <p>- Visualização de um vídeo que apresenta as características da notícia, ilustrando com exemplos. Questões de exploração:  <ul style="list-style-type: none"> <li>❶ Quais são as partes que compõem uma notícia?</li> </ul> </p> <p>- Identificação das partes constituintes de várias notícias, ao longo da exploração das características de cada uma destas partes (título, <i>lead</i> e corpo da notícia). - Resolução de uma ficha de trabalho (apêndice A, fig. 2):</p>	<p><a href="#">Dia do Voluntariado</a></p> <p>Mapa mental</p> <p>PowerPoint sobre o voluntariado (referência a figura local) e a notícia</p>	<p>5 minutos</p> <p>2 horas</p>



	<p>Cada desafio tem um tempo determinado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• desafio 1- 3 minutos;</li> <li>• desafio 2- 5 minutos</li> <li>• desafio 3- 7 minutos</li> <li>• desafio 4- 5 minutos</li> <li>• desafio 5- 8 minutos;</li> </ul> <p><b>Aplicação dos conhecimentos construídos :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo “Mesas giratórias”, que consiste em completar tabelas de multiplicação (a operação que os alunos mostram mais dificuldade).</li> <li>- Visualização de uma curta-metragem acerca do Dia Mundial da Gentileza, como forma de promover uma reflexão final sobre o tema do dia, compreendendo que o ato de gentileza se relaciona com o voluntariado.</li> </ul> <p>Questões de exploração:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❗ O que viram neste vídeo? Conseguem resumir?</li> <li>❗ Acham que esta história pode estar relacionada com todos aqueles significados de ser voluntário que escrevemos? Com quais? E como?</li> <li>❗ Será que ser gentil está relacionado com ser voluntário?</li> </ul>	<p><a href="#">Jogo Mesas Giratórias- Matific</a></p> <p><a href="#">Dia Mundial da Gentileza</a></p>	<p>10 minutos</p>
<p><b>Avaliação formativa</b></p>	<p>CrITÉrios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar as partes constituintes de uma notícia, assim como a função social deste texto;</li> <li>- distinguir facto de opinião;</li> <li>- resolver problemas matemáticos que envolvem questões do quotidiano.</li> </ul>		

## Apêndice E1 – Atividade de Desenvolvimento de conteúdos “Voluntários na Casa do Caminho”

The image is a composite of three parts. The top-left part is a newspaper article from 'MATOSINHOS' dated '5 de dezembro de 2023' with the title 'A CASA DO CAMINHO' and subtitle '“PELO DIREITO A TER UM COLO”'. The article describes the 'Associação A Casa do Caminho' and its mission. The top-right part is a screenshot of a Google Drive interface showing a folder named 'Casa do Caminho' with a satellite image of the location. The bottom part is a slide titled 'Desafio 1' with a '50 PONTOS' badge. The slide contains a math challenge: 'Chegamos à instituição e precisamos de conhecer as instalações. Observa a imagem e identifica um par de retas paralelas e um par de retas perpendiculares.' Below the text is an aerial photograph of a large building complex. To the left of the challenge is a festive graphic with a Christmas tree, Santa Claus, and a text box asking 'vamos ser voluntários e preparar um Natal, através de Problemas matemáticos?' with a 'Começa agora!' button.

MATOSINHOS 5 de dezembro de 2023

### A CASA DO CAMINHO

“PELO DIREITO A TER UM COLO”

**A ASSOCIAÇÃO**

A origem da Associação A Casa do Caminho assenta num profundo sentimento de solidariedade para com as crianças em risco. Foi a partilha deste sentimento que levou três amigos, envolvidos em serviços de voluntariado, a empenharem-se na construção de uma casa do caminho.

Uma Associação Desde 1988

Associação A Casa do Caminho

Missão: Acolher, Cuidar, Proteger e Dar Carinho a crianças em perigo, promovendo o seu desenvolvimento integral e a concretização do seu projeto de vida.

TEMOS UMA MISSÃO PARA TI: VAMOS AJUDAR A CASA DO CAMINHO A PREPARAR O NATAL ESTE ANO?

Ficheiro Ver Adicionar Ferramentas Ajuda

Casa do Caminho, Rua Padre Ant

+ Novo

Projetos do Drive

Casa do Caminho

Casa do Caminho, R. Padre António Porto, 101-102, 4465-903 Senhora da Hora, Matosinhos

58MV-WS Sra. da Hora

Guardar no projeto

Google 100% Attribuição de dados 3 000 km Células: 16 183 km 4°02'22"N 23°32'04"E

## Desafio 1

50 PONTOS

Chegamos à instituição e precisamos de conhecer as instalações. Observa a imagem e identifica um par de retas paralelas e um par de retas perpendiculares.

1  
2  
3  
4  
5

Resposta:

vamos ser voluntários e preparar um Natal, através de Problemas matemáticos?

Depois de resolver cada problema, precisas de passar o desafio que te é proposto. Só assim consegues desbloquear o próximo passo!

Começa agora!

## Desafio 2

100 PONTOS

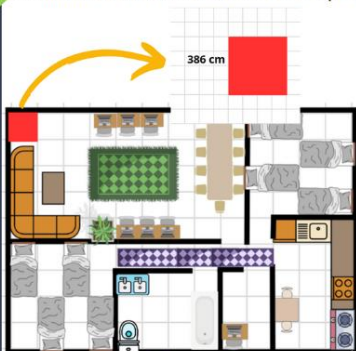


A Casa do Caminho precisa de comprar um **novo pinheiro de Natal**. Para isso, é necessário saber que espaço podem ocupar.

Observa a imagem da planta da divisão onde vai ficar a árvore de Natal.

Determina a **área do local** onde vai ficar o pinheiro de Natal.

- 1 ✓
- 2 ✓
- 3
- 4
- 5



Resposta:



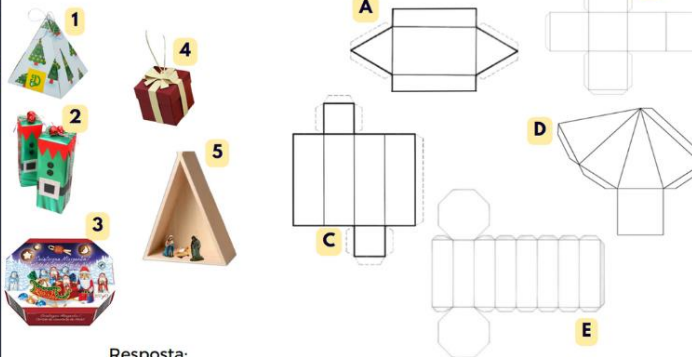
- 1 ✓
- 2 ✓
- 3
- 4
- 5

## Desafio 3

100 PONTOS

Agora que já temos o pinheiro de Natal, precisamos de o enfeitar. As crianças da Associação já escolheram alguns **enfeites**.

Faz a **correspondência** entre o enfeite e a **planificação** da sua forma.



Resposta:

## Desafio 3

250 PONTOS



Completa a tabela que segue com as seguintes informações: **nome do sólido**, n.º de **vértices**, de **arestas** e de **faces**.

- 1 ✓
- 2 ✓
- 3
- 4
- 5

Enfeite	Nome do sólido	N.º de vértices	N.º de arestas	N.º de faces



- 1 ✓
- 2 ✓
- 3 ✓
- 4
- 5

## Desafio 4

200 PONTOS

Para preparar algumas prendas, a Associação precisa de angariar **calçado** para as crianças que estão a necessitar. Ajuda a Casa do Caminho a organizar os dados e **responde** às seguintes alíneas:

- a) Quantas crianças estão a precisar de calçado?
- b) Qual é o tamanho mais pequeno? E o maior?
- c) Qual é a moda deste conjunto de dados?
- e) Organiza a informação num diagrama de caule e folhas (utiliza a parte de trás da folha).

29	32	34	36	30
34	40	28	27	36
39	41	33	24	37
40	38	36	29	32

## Desafio 5

300 PONTOS

A Associação precisa de preparar os restantes presentes para as crianças e precisa da tua ajuda. A lista que se segue contém as **prendas** que serão oferecidas a cada uma das crianças. No total, a instituição tem **63 crianças**. Preenche a tabela com a quantidade de presentes a comprar para todas as crianças.

Presente	Total para as 63 crianças
Livros	
Peças de roupa	
Pares de calçado	
Brinquedos	
Material escolar	
Doces	
Voucher	

- 10x livros
- 27x peças de roupa
- 2x pares de calçado
- 3x brinquedos
- 39x material escolar
- 45x doces
- voucher de 50€

### Parabéns!!

Conseguiste completar todos os desafios e ajudar a Casa do Caminho a preparar o Natal de todas as crianças da instituição!

Agora, está na hora de...

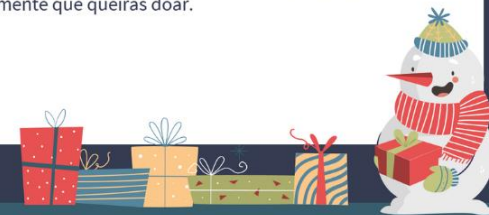
SOMAR A TUA PONTUAÇÃO!!

BOA!!!  
Ganhaste \_\_\_\_\_ pontos para o

Campeonato  
DO ADVENTO

## O Grande Desafio

Desafiamos-te a **doares** alguma coisa tua à **Casa do Caminho**: um brinquedo, um livro, uma peça de roupa... Algo que já não uses ou simplesmente que queiras doar.





- 1 ✓
- 2 ✓
- 3 ✓
- 4 ✓



Não se esqueçam!

# Natal Solidário

*Todos merecem um Natal Feliz!*  
*Ajude quem mais precisa doando.*

Alimentos	Produtos de Higiene	Brinquedos
Leite	Cobertores	Chamizos
Óleo	Sabonetes	Toalhinhas
Açúcar	Dois dias	Traga os brinquedos em bom estado e que já não têm uso
Bolachas	Gel de banho	Deodorizantes
Arroz	Escova de dentes	Papel Higiênico
Cereais	Escova de dentes	Pensas Higiênicas
Massas		
Conservas		
Gelofónio		

**De 27 de Novembro a 7 de Dezembro**  
**Local de entrega Escola EB Viscondessa**  
 Todas as doações irão ser entregues às Vicentinas de Santa Cruz do Bispo




## Apêndice F – Planificação do dia 17 de janeiro

### Entre(vistas) e DiviSizas

#### Português

##### **A entrevista.**

###### Leitura:

- Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados.
- Explicitar ideias-chave do texto.
- Identificar o tema e o assunto do texto.

###### Escrita:

- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados em grupo.
- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação, translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares de escrita).

###### Oralidade:

- Planear, produzir e avaliar discursos orais breves, em grupo.
- Participar com empenho em atividade de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.

#### Estudo do Meio

##### **Personalidades locais (Álvaro Siza Vieira). Arte.**

###### Sociedade/Natureza/Tecnologia:

- Reconhecer e valorizar o património cultural- local, nacional.

#### Matemática

##### **Divisão: cálculo mental e algoritmo.**

###### Cálculo mental:

- Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas, para produzir o resultado de um cálculo que envolva decimais, relacionando-as com as estratégias de cálculo mental usadas com números naturais.

###### Operações:

- Compreender e usar o algoritmo da divisão e aplicá-lo com números até três algarismos no dividendo e um algarismo no divisor e discutir a razoabilidade do resultado obtido.

###### Resolução de problemas:

- Reconhecer e aplicar as etapas do processo de resolução de problemas.

###### Pensamento computacional:

- Extrair a informação essencial de um problema.

###### Comunicação matemática:

- Ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordena as frases, tendo em conta a ordem com que surgem na primeira resposta do entrevistado.</li> <li>• Que influência teve o arquiteto Carlos Ramos na decisão de Siza Vieira em ser arquiteto?</li> <li>• Completa o esquema, referindo quais as ações que Álvaro Siza Vieira considera quando pensa na Arquitetura.</li> <li>• Durante a entrevista, Álvaro Siza Vieira faz uma distinção entre os verbos <i>ter</i> e <i>olhar</i>, referindo que “a aprendizagem da arquitetura passa muito pela aprendizagem do ver realmente, não do simples olhar”. Qual a tua opinião sobre esta distinção? Achas que existem diferenças entre o <i>ver</i> e o <i>olhar</i>? Justifica a tua resposta.</li> <li>• escrita de uma entrevista (com três questões), em pares, tendo em conta o seguinte ponto de partida: “Imagina que és um pessoa que ficou muito famosa devido à profissão que escolheste.”:</li> <li>• Imagina e cria uma celebridade. Deves atribuir-lhe um nome, uma profissão e destacar uma das suas principais obras.</li> <li>• Pensar em três questões relevantes para serem feitas à celebridade.</li> <li>• Escrever uma breve entrevista com as questões que criaram, acrescentando, agora, as respostas do entrevistado (não se esqueçam dos elementos característicos de uma entrevista: título, breve introdução, corpo da entrevista e um agradecimento final).</li> <li>• Fazer a apresentação da entrevista, em que um de vocês é o entrevistador e o outro será a celebridade (o entrevistado).</li> </ul> <p>- Criação de uma breve dramatização, tendo por base as entrevistas escritas pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentação da conversa entre um entrevistador e a celebridade, que será gravada para posterior autoavaliação dos alunos, seguindo</li> </ul>	<p>30'</p>	<p>Cartões de identificação (Apêndice G)</p> <p>Caderno diário</p> <p>Microfone</p> <p>Grelha de autoavaliação (Apêndice C)</p>	<p>B</p> <p>A</p> <p>D</p>
--	---	------------	---	----------------------------

14h-15h	<p>critérios específicos (a postura, os gestos, a entoação, o ritmo, a qualidade das questões e das respostas, a integração dos principais elementos de uma entrevista).</p> <p>- Criação de uma breve dramatização, tendo por base as entrevistas escritas pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da conversa entre um entrevistador e a celebridade.</li> <li>• Os grupos que estão a assistir às apresentações dos colegas devem preencher uma grelha de avaliação.</li> </ul> <p>- Divisão da turma em três grupos e cada grupo será uma hipotética estação televisiva.</p> <p>- Atribuição, por parte de cada equipa, de um nome para a estação televisiva. A estação televisiva vencedora ganha a oportunidade de preparar uma entrevista a Álvaro Siza Vieira. Assim, depois do término do jogo (no dia seguinte) os grupos vão elaborar a entrevista.</p> <p>- Explicação do que irá acontecer na aula: “Vamos jogar um jogo, por isso devem escolher o vosso pino!”. Cada equipa escolhe o pino que irá utilizar ao longo do jogo.</p> <p><b>Desenvolvimento das estratégias:</b></p> <p>- Explicação do jogo “DiviSiza”:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jogo de tabuleiro, em que existem casas “normais” e casas “especiais”;</li> <li>• nas casas “normais”, os alunos necessitam de utilizar estratégias de cálculo mental para resolver a operação presente nessa casa dentro do tempo estipulado;</li> <li>• nas casas “especiais”, os alunos são desafiados a resolver um problema relacionada com a construção de algumas obras de Álvaro Siza Vieira; caso respondam corretamente, ganham essa “casa” e, depois de terminar o jogo, têm a oportunidade de elaborar uma</li> </ul>	55'	Grelha de heteroavaliação (Apêndice C)	E
---------	--	-----	--	---

	<p>questão para a entrevista a Siza Vieira sobre essa obra;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>no final, vence a equipa que conseguiu ganhar mais casas “especiais”.</li> </ul> <p>- Exploração, em grande grupo, das regras deste jogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>As três equipas lançam os dados ao mesmo tempo.</li> <li>O jogo é em equipa e, por isso, todos têm de cooperar e participar na resolução das tarefas.</li> <li>As tarefas têm um tempo de resolução definido que tem de ser respeitado:</li> <li>Nas casas “normais”, o tempo pode variar entre 1 minuto e 1 minuto e 30 segundos;</li> <li>Nas casas “especiais”, têm 2 minutos para resolver o problema.</li> <li>Caso o tempo termine e a equipa não tenha submetido a resposta, recuam uma casa no tabuleiro.</li> <li>Todos os elementos da equipa têm de concordar com a resposta submetida.</li> <li>Se as equipas lançarem e calharem na mesma “especial”, é dada prioridade a quem não tem nenhuma casa “especial”. Caso nenhuma das equipas tenha uma casa “especial”, devem lançar os dados novamente e fica com a casa quem obter o maior número nos dados.</li> <li>Caso as equipas já tenham casas “especiais”, é dada prioridade à quem tem um menor número.</li> <li>Vence a equipa que conseguir angariar mais casas “especiais”.</li> </ul> <p><b>Aplicação dos conhecimentos contruídos:</b></p> <p>- Realização de um <i>quiz</i> acerca dos aspetos abordados ao longo do dia, em formato “Quem quer ser milionário?”.</p>	5'	<p>Pinos de jogo</p> <p>Regras do jogo (Apêndice D)</p> <p>Dados de jogo</p> <p>Tabuleiro do jogo (Apêndice E)</p> <p>Cartas do jogo (Apêndice F)</p> <p><a href="#">Entre(vistas) e DiviSizas - quiz</a></p>	<p>F</p> <p>B</p>
--	---	----	---	-------------------

<p><b>Avaliação formativa</b></p>	<p>Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer as características de uma entrevista;</li> <li>- interpretar as informações principais de um texto;</li> <li>- escrever textos com criatividade e sentido;</li> <li>- escrever com correção ortográfica e gramatical;</li> <li>- selecionar informação relevante;</li> <li>- expressar experiências e opiniões;</li> <li>- utilizar estratégias de cálculo mental na resolução de operações aritméticas;</li> <li>- trabalhar em grupo, respeitando as opiniões dos colegas;</li> <li>- gerir o tempo disponível para realizar tarefas propostas.</li> </ul> <p>Instrumento(s): grelha de observação; fichas de trabalho realizadas; participação no jogo.</p>			
-----------------------------------	---	--	--	--

## Apêndice F1 – Crachás de identificação

**IDENTIFICAÇÃO**

---

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

Cargo: \_\_\_\_\_



**CONVIDADO**

---




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

Profissão: \_\_\_\_\_

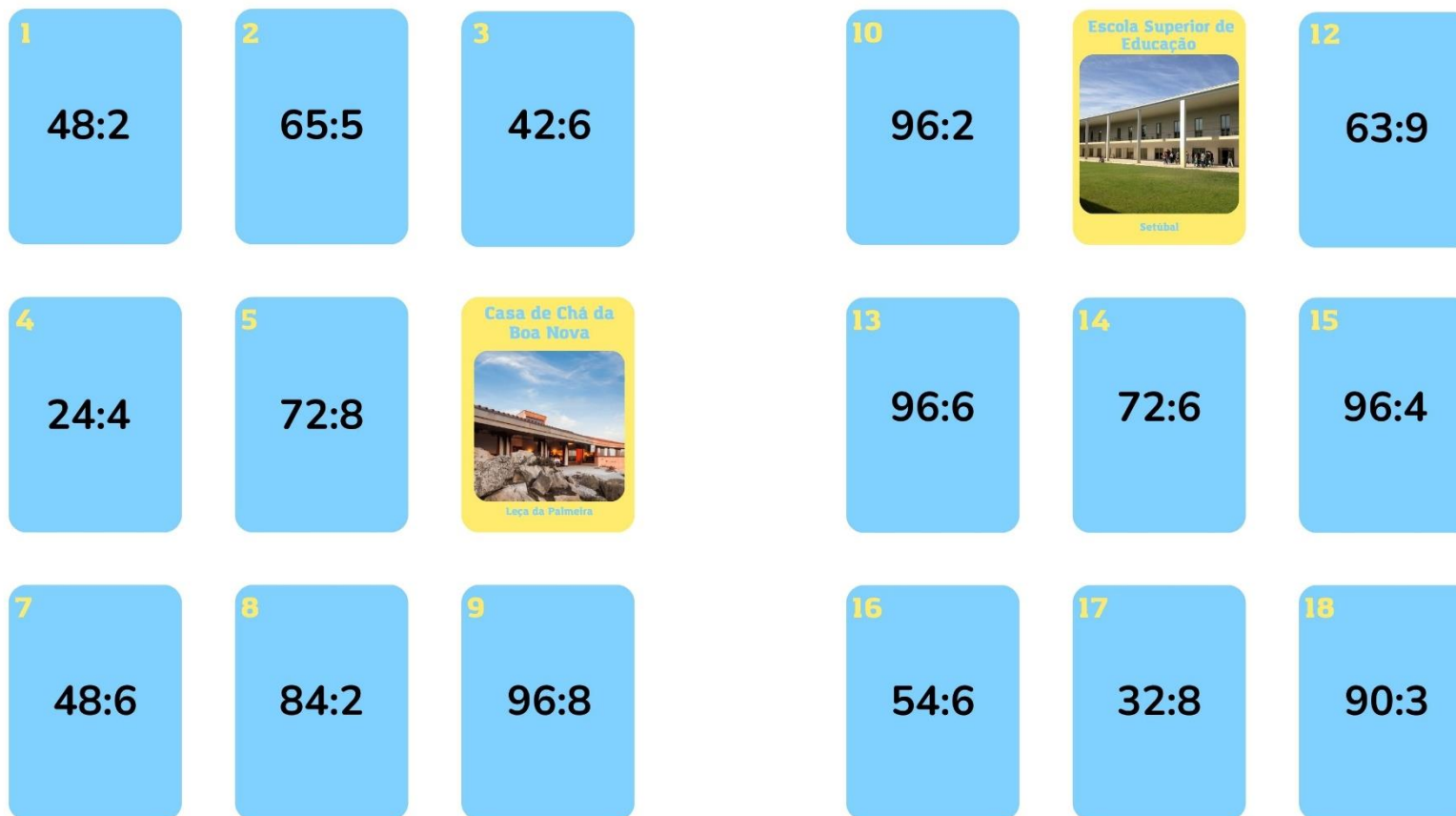


## Apêndice F2 – Jogo de tabuleiro “DiviSizas”

### Tabuleiro de jogo

						<b>Casa de Chá da Boa Nova</b> Leça da Palmeira					<b>Escola Superior de Educação</b> Setúbal		
<b>Início</b>	1	2	3	4	5		7	8	9	10		12	13
													14
	<b>Museu de Arte Contemporânea</b> Serralves-Porto									<b>Piscina das Marés</b> Leça da Palmeira			
28		26	25	24	23	22	21	20		18	17	16	15
29													
						<b>Faculdade de Arquitetura</b> Porto				<b>Pavilhão de Portugal</b> Lisboa		<b>Biblioteca da Universidade de Aveiro</b> Aveiro	
30	31	32		34	35	36	37		39	40	41		43
													44
		<b>Bairro da Bouça</b> Lapa- Porto				<b>Biblioteca Municipal</b> Viana do Castelo					<b>Museu Nadir Afonso</b> Chaves		
<b>Fim</b>	57		55	54	53		51	50	49	48		46	45

Exemplos de cartas das casas normais



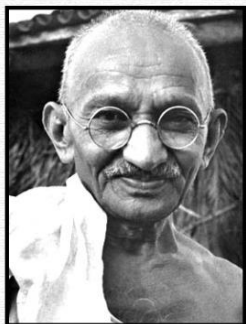
## Casa de Chá da Boa Nova

Para a construção da **Casa de Chá da Boa Nova**, foram necessários 324 sacos de cimento. Sabendo que para cada uma das 9 divisões da Casa de Chá foram gastos os mesmos sacos de cimento, quantos sacos foram utilizados em cada divisão?

# Escola Superior de Educação

A equipa de construção das janelas do edifício da **Escola** é constituída por 8 trabalhadores. No total, irão existir 120 janelas. Quantas janelas cada trabalhador deve montar, para que todos montem o mesmo número de janelas?

Apêndice G – Exemplos de cartões de identificação



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

Data de nascimento e morte: \_\_\_\_\_

Contributos como ativista: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Frases célebres: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



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

Data de nascimento e morte: \_\_\_\_\_

Contributos como ativista: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Frases célebres: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Apêndice H – Tabelas das regências oficiais do 2.º CEB

2.º CEB - Regências					
26/02/2024	28/02/2024	10/03/2024	13/03/2024	18/03/2024	20/03/2024
8h35-10h05	8h35 - 10h05	8h35 - 9h20	8h35 - 10h05	8h35 - 10h05	8h35 - 10h05
HGP: Portugal no século XIII	PT: Leitura e Gramática (laboratório gramatical acerca dos complementos direto e indireto)	HGP: A formação do reino de Portugal (revisões para a ficha de avaliação)	PT: Leitura e análise de um poema e identificar a classe do advérbio.	HGP: A trilogia negra do século XIV. A crise dinástica de 1383-1385.	PT: Leitura e análise de um texto e consolidação da classe dos advérbios
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar a organização do espaço português do século XIII com os recursos naturais e humanos e com a distribuição das atividades económicas.</li> <li>- Reconhecer a importância assumida pela expansão de feiras e de mercados no crescimento económico do século XIII.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar informação relevante para a compreensão de um texto dramático.</li> <li>- Identificar as funções sintáticas de sujeito, predicado, complemento direto e complemento indireto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sintetizar os conteúdos abordados relativamente à formação de Portugal (doação do Condado Portucalense, reconquista cristã, alargamento do território, Batalha de S. Mamede, Tratado de Zamora, Bula Manifestus Probatum, Tratado de Alcanises).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar informação relevante para a compreensão de um texto poético.</li> <li>- Identificar a classe de palavras dos advérbios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o século XIV como uma época de fomes, pestes e guerras na Europa.</li> <li>- Referir a presença da trilogia fome, peste e guerra em Portugal.</li> <li>- Conhecer as causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecionar informação relevante para a compreensão de um texto poético.</li> <li>- Identificar a classe de palavras dos advérbios.</li> <li>- Construir frases utilizando, corretamente, advérbios</li> </ul>
		10/03/2024			
		9h20 - 10h05			
		HGP: Portugal no século XIII - atividades económicas e grupos sociais (revisões para a ficha de avaliação)			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sintetizar os conteúdos abordados relativamente a Portugal no século XIII (as atividades económicas, os grupos sociais e as suas funções)</li> </ul>			

## 2.º CEB - Regências

10/04/2024	04/2024	22/04/2024	24/04/2024	29/04/2024	03/05/2024
8h35 - 10h05	8h35 - 9h20	8h35 - 9h20	8h35 - 10h05	8h35 - 10h05	8h35 - 9h20
<p><b>PT:</b> Texto poético. O 25 de abril de 1974 - a luta pela liberdade presente na poesia (Leitura, Escrita e Gramática).</p>	<p><b>HGP:</b> A Europa no século XV e XVI (trabalho de pesquisa)</p>	<p><b>HGP:</b> As lendas e mitos do Mar Tenebroso</p>	<p><b>PT:</b> Revisões para a ficha de avaliação (Leitura e análise de um poema "Mar Português" e exercícios de gramática associados)</p>	<p><b>PT:</b> Texto não literário (notícia)</p>	<p><b>PT:</b> Texto não literário (texto informativo) - "Dia da Europa"</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e compreender textos poéticos, atendendo à sua estrutura formal e linguagem simbólica.</li> <li>- Escrever um texto poético tendo por base um determinado tema.</li> <li>- Refletir acerca da importância do 25 de abril e da importância da conquista da liberdade.</li> <li>- Reconhecer classes de palavras: nome, determinante, verbo, advérbio, preposição, adjetivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar, pesquisar, analisar e tratar informação acerca de determinados assuntos/acontecimentos dos séculos XV e XVI.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender os conhecimentos dos europeus acerca do mundo;</li> <li>- Analisar e interpretar fontes acerca de lendas e mitos acerca do mar no século XV.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- selecionar informação relevante para a compreensão de um texto;</li> <li>- identificar as funções sintáticas sujeito, predicado, complemento direto e complemento indireto;</li> <li>- classificar advérbios;</li> <li>- conjugar verbos no pretérito perfeito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as características de um texto informativo, a notícia;</li> <li>- Selecionar informação relevante para a compreensão de um texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- selecionar informação relevante para a compreensão de um texto;</li> <li>- compreender a estrutura e a função de um texto informativo</li> </ul>
	<b>/04/2024</b>	<b>22/04/2024</b>			<b>03/05/2024</b>
	9h20 - 10h05	9h20 - 10h05			9h20 - 10h05
	<p><b>HGP:</b> A Europa no século XV e XVI (trabalho de pesquisa)</p>	<p><b>HGP:</b> As condições e as motivações dos grupos sociais para a Expansão Marítima portuguesa.</p>			<p><b>PT:</b> Palavra puxa palavra (poesias do Dia da Europa)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar, pesquisar, analisar e tratar informação acerca de determinados assuntos/acontecimentos dos séculos XV e XVI.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir a importância do conhecimento dos ventos e das correntes marítimas para a progressão pela costa ocidental africana.</li> <li>- Identificar os principais navios e instrumentos náuticos utilizados pelos portugueses na expansão marítima.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecer e compreender a estratégia de escrita "Palavra puxa palavra";</li> <li>- Escrever um poema, segundo essa estratégia, acerca de um determinado país da Europa.</li> </ul>

2.º CEB - Regências		
08/05/2024	20/05/2024	22/05/2024
8h35 - 10h05	8h35 - 10h05	8h35 - 10h05
PT: Textos não literários (informativo, instrucional e publicitário) - Dia da Europa	HGP: As grandes viagens transatlânticas e o Tratado de Tordesilhas.	PT: Expansão Marítima: do passado ao presente
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas.</li> <li>- Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.</li> <li>- Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes).</li> <li>- Analisar textos em função do gênero textual a que pertencem (estruturação e finalidade): entrevista, anúncio publicitário, notícia e carta formal (em diversos suportes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o contexto histórico e a importância das grandes navegações transatlânticas.</li> <li>- Fomentar a colaboração entre pares para resolver problemas.</li> <li>- Utilizar a informação presente nas fontes históricas para resolver desafios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e selecionar informações relevantes para a compreensão do texto.</li> <li>- Escrever um texto de opinião acerca de temas atuais, apresentando argumentos fundamentados.</li> </ul>

### Português

**Conteúdos:** Texto poético. O 25 de abril de 1974 – a luta pela liberdade presente na poesia.

#### Leitura

- Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.
- Explicitar o sentido global de textos poéticos.
- Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista de textos poéticos.

#### Escrita

- Escrever um poema, respeitando as regras de construção do texto poético.

#### Gramática

- Identificar a classe e subclasse das palavras: nome, determinante, verbo, adjetivo, advérbio.

**Objetivos principais da aula:**

- Ler e compreender textos poéticos, atendendo à sua estrutura formal e linguagem simbólica.
- Escrever um texto poético tendo por base um determinado tema.
- Refletir acerca da importância do 25 de abril e da importância da conquista da liberdade.
- Reconhecer classes de palavras: nome, determinante, verbo, advérbio, preposição, adjetivo.

Horário	Tempo	Ações estratégicas	Recursos
8h35m – 10h05m	2'	<b>Entrada na sala</b> - À porta da sala, os alunos devem entregar o bilhete que receberam no dia anterior, que lhes permite terem ao acesso ao museu.	Bilhete (Apêndice A)
	10'	<b>Pré-leitura</b> - Os alunos devem andar pela sala para observar as obras expostas (poemas, imagens). Desta forma, estabelecem um primeiro contacto com o ambiente criado. Questões a colocar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O que mais vos captou a atenção nesta exposição? Porquê?”</li> <li>• “Já ouviram alguma frase parecida com o nome desta exposição?”;</li> <li>• “A partir do título e da exposição, conseguem perceber qual será o tema da aula?”.</li> </ul>	
	45'	<b>Leitura</b> “Vamos, então, explorar este <i>Museu da Poesia de abril</i> . Para isso, cada um de vocês deve, junto do vosso grupo, preencher o guião, que é individual. Existe um tempo específico para realizarem cada uma das estações (10 minutos). O tempo será contabilizado pelo cronómetro que iremos deixar projetado. No final, vamos recolher os vossos guiões para vermos as vossas respostas. Mas a vossa visita não termina assim... Vamos, também, criar um poema para expor neste Museu”. - Divisão da turma em 4 grupos: 3 grupos de 6 alunos e 1 grupo de 5 alunos. - Os grupos podem estar, no máximo, 10 minutos em cada estação. De seguida, devem trocar de posições (seguindo a orientação dos ponteiros do relógio).	

	<p>20'</p> <p>10'</p>	<p><b>Pós-leitura</b></p> <p>- Elaboração de um pequeno poema, tendo por base o conhecimento adquirido ao longo das estações. Este poema será feito pelos grupos da atividade anterior, numa dinâmica de escrita colaborativa: uma parte do grupo escreve uma estrofe e a outra parte continua o poema. O poema deve conter apenas duas quadras. Será fornecido e explorado com os alunos um exemplar:</p> <p>“No 25 de abril, Portugal acordou, Sob o manto da liberdade emergiu. O povo, com bravura, o seu destino mudou, Numa aurora de esperança que floriu.</p> <p>Nas ruas de Lisboa, o silêncio acabou, O cravo vermelho o regime abalou. A democracia renasceu, e a paz se encontrou, E a história de um povo, assim, se eternizou.”</p> <p>- Apresentação dos poemas criados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• leitura em voz alta;</li> <li>• auto e heteroavaliação desta leitura, seguindo alguns parâmetros.</li> </ul>	<p>Grelha de auto e heteroavaliação (Apêndice C)</p>
<p><b>Avaliação formativa</b></p>		<p>CrITÉRIOS de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ler e interpretar textos poéticos;</li> <li>- classificar palavras quanto à sua classe e subclasse gramatical;</li> <li>- identificar os significados de expressões;</li> <li>- elaborar textos poéticos, seguindo instruções temáticas e estruturais;</li> <li>- refletir acerca da importância da revolução de abril de 1974.</li> </ul> <p>Instrumento(s): grelha de observação; guiões; participação, poema criado.</p>	

Apêndice I1 – Bilhete de entrada para o museu

Exemplo de bilhete



# ABRIL, POESIAS MIL

Bilhete - Alice Vidal

**10.04.2024**  
Quarta-feira, 8h35m - 10h05m

EB Eng. Fernando Pinto de Oliveira  
Sala C06



1 Entrada  
10.04.2024



123-456-7890

## Apêndice I2 – Poemas e respetivas folhas de trabalho

*Quem a tem*


Não hei de morrer sem saber  
qual a cor da liberdade.

Eu não posso senão ser  
desta terra em que nasci.  
Embora ao mundo pertença  
e sempre a verdade vença,  
qual será ser livre aqui,  
não hei de morrer sem saber.

Trocaram tudo em maldade,  
é quase um crime viver.  
Mas, embora escondam tudo

me queiram cego e mudo,  
não hei de morrer sem saber  
qual a cor da liberdade.

Jorge de Sena



### 1.<sup>a</sup> estação

#### *Quem a tem*

1. Em grupo, leiam o poema e reflitam acerca do significado do mesmo, orientando-se pelas seguintes questões.

- Como te sentias se não pudesses expressar as tuas opiniões e sentimentos livremente e se tivesses de ser "cego e mudo" como o sujeito poético refere?
- Na tua opinião, por que motivo a liberdade é um tema tão importante? Por que motivo devemos valorizá-la?
- Qual é o assunto do poema?

2. O poema sugere que a liberdade tem uma cor. Reflete nesta questão, respondendo às seguintes perguntas.

2.1. Qual é a cor que associas à liberdade? Justifica a tua resposta.

---

---

---

---

2.2. Na cartolina branca, que se encontra nesta estação, cria um pequeno desenho que ilustre a tua resposta à pergunta anterior. Não te esqueças de utilizar o cor que seleccionaste para, assim, a cartolina ganhar vida! 🌈

Nota: O que vês na cartolina chama-se caligrama. O caligrama é um tipo de poesia que associa o texto a uma imagem através de uma disposição gráfica especial.



# Urgentemente

É urgente o amor,  
É urgente um barco no mar.

É urgente destruir certas palavras  
ódio, solidão e crueldade,  
alguns lamentos,  
muitas espadas.

É urgente inventar alegria,  
multiplicar os beijos, as searas,  
é urgente descobrir rosas e rios  
e manhãs claras.

Cai o silêncio nos ombros,  
a luz impura até doer.  
É urgente o amor,  
É urgente permanecer.

Eugénio de Andrade



## 2.ª estação

### Urgentemente



Em grupo, leiam o poema e respondam às seguintes questões.

1. Preenche a tabela com as palavras ou expressões de acordo com os seguintes aspetos:

Relacionadas com a Paz	Opostas à Paz

2. Identifica a classe das seguintes palavras retiradas do texto.

Palavras	Classe e subclasse
"É urgente o amor"	
"um barco no mar."	
"destruir certas palavras"	
"é urgente descobrir rosas e rios"	
"e manhãs claras."	
"Urgentemente"	
"a luz impura"	

# Portugal Ressuscitado

Depois da fome, da guerra  
Da prisão e da tortura,  
Vi abrir-se a minha terra  
Como um cravo de ternura.

Vi nas ruas da cidade  
Com coração do meu povo.  
Gaivota da liberdade  
Voando num Tejo novo.

Agora o povo unido nunca mais será  
vencido  
Nunca mais será vencido.

Vi nas bocas, vi nos olhos,  
Nos braços, nas mãos acesas  
Cravos vermelhos aos molhos  
Vozes livres, portuguesas  
Vi as portas da prisão, abertas de par em  
par  
Vi passar a procissão do meu país a  
cantar.

Agora o povo unido nunca mais será  
vencido  
Nunca mais será vencido.

Nunca mais nos curvaremos  
Às armas da repressão.  
Somos a força que temos  
A pulsar, no coração.

Enquanto nos mantivermos  
Todos juntos, lado a lado  
Somos a glória de sermos  
Portugal ressuscitado.

Agora o povo unido nunca mais será  
vencido  
Nunca mais será vencido.



## 3.ª estação

### Portugal Ressuscitado

1. Ouve a música "Portugal Ressuscitado" e atenta na letra.

Concordas com a frase, "o povo unido jamais será vencido"? Porquê?

Antes de escreveres o comentário podes refletir sobre as seguintes questões, em grupo:

- a) O que representam os "cravos vermelhos aos molhos"?
- b) O que será que significa a expressão "Gaivota da liberdade/Voando num Tejo novo"?
- c) Como é que achas que se estava a sentir a pessoa que escreveu o poema?

Elabora um pequeno texto de opinião em que respondas a esta questão e relaciones a expressão com o acontecimento referido no poema.

---

---

---

---

---

---

---

---



25 de abril

Era um dia puro e limpo,  
Aquele dia de abril,  
Em que as ovelhas do medo  
Fugiram do seu redil.

Um dia que amanheceu,  
Com os capitães da guerra,  
A lutarem pela paz  
Com gente da nossa terra.

Dia de cravos vermelhos,  
Nos canos das espingardas,  
Dos gritos de liberdade  
Nas bocas amordaçadas.

Não pode morrer abril,  
Que nós não vamos deixar.  
Hão de florir sempre cravos,  
Basta alguém os semear.

Luísa Ducla Soares



#### 4.ª estação

25 de abril

Em grupo, leiam o poema e respondam às seguintes questões.

1. Indica se as seguintes afirmações são verdadeiras ou falsas.

- No poema, as "ovelhas do medo" representam a coragem e a determinação das pessoas.
- Os "Capitães da guerra" simbolizam os líderes militares que lutam pela paz e liberdade.
- Os "cravos vermelhos" são associados ao sangue derramado na revolução.
- A expressão "Não pode morrer abril" simboliza a importância de preservar a memória e os ideais da Revolução dos Cravos.

2. Qual é o significado dos versos "Hão de florir sempre cravos,/Basta alguém os semear?"

---

---

---

---



## Apêndice J – Planificação da aula do dia 8 de maio

### Português

**Conteúdos:** Textos não literários.

Leitura:

- Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas.
- Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.
- Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes).
- Analisar textos em função do género textual a que pertencem (estruturação e finalidade): entrevista, anúncio publicitário, notícia e carta formal (em diversos suportes).

**Objetivos principais da aula:**

- Ler e compreender textos poéticos, atendendo à sua estrutura formal e linguagem simbólica.
- Escrever um texto poético tendo por base um determinado tema.
- Refletir acerca da importância do 25 de abril e da importância da conquista da liberdade.
- Reconhecer classes de palavras: nome, determinante, verbo, advérbio, preposição, adjetivo.

Horário	Tempo	Ações estratégicas	Recursos
8h35m – 10h05m	7'  8'	<p><b>Entrada na sala</b></p> <p>- Organização da turma em grupos e distribuição pelas mesas.</p> <p><b>Pré-leitura</b></p> <p>- Visualização do vídeo “Europe Day at Euronews” e questionamento em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual vos pareceu ser o tema/assunto do vídeo?</li> <li>• Qual pensam que poderá ser o objetivo deste vídeo? Conseguem lembrar-se de alguma frase que vos ajudasse a perceber esse objetivo?</li> <li>• Parece-vos que a mensagem foi passada direta ou indiretamente?</li> <li>• O que será que significa “unidos na diversidade”?</li> <li>• Segundo o vídeo, como é que os europeus podem trabalhar juntos para criar um futuro melhor?</li> <li>• Concordam que as diferenças entre os europeus os tornam mais fortes? Porquê?</li> </ul> <p>- Análise de cartazes e textos informativos acerca do Dia da Europa, através do questionamento oral, em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parece-vos que a mensagem do vídeo se relaciona com o espírito da celebração do Dia da Europa expresso nos cartazes? Porquê?</li> <li>• Os cartazes e os textos que analisamos são textos literários ou não literários? Conseguem justificar a vossa escolha?</li> <li>• Para celebrar este dia, vamos viajar por alguns países que fazem parte da Europa. Como será que vamos fazer esta viagem? Vamos descobrir?</li> </ul>	<p>Organização dos grupos (Apêndice A)</p> <p>Vídeo (<a href="#">Europe Day</a>)</p> <p>Cartazes e textos (Anexo A)</p>

	<p>60'</p>	<p><b>Leitura</b></p> <p>- Realização do <i>escape room</i> “Perdidos na Europa”, no âmbito da comemoração do Dia da Europa (9 de maio de 2024):          “Na última sexta-feira, fizeram uma viagem por alguns países da Europa. No entanto, ainda muito ficou por descobrir!          Então, partiram em viagem! Mas, graças a uma grande e inesperada tempestade, ficaram presos na Islândia!          No meio da confusão, aparece um habitante que vos oferece ajuda. Mas, para vos ajudar a sair deste país, precisam de resolver alguns desafios que vos levam a uma pista, estando um passo mais próximos do vosso destino final.          Mas cuidado, o tempo está contra vocês e os desafios são complexos. Devem trabalhar em conjunto para superar cada desafio!          Preparem-se!          A aventura está prestes a começar!”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação das regras da atividade (cada grupo terá o texto instrucional), referindo-se que os grupos têm 50 minutos para resolver todos os desafios e chegar ao destino final;</li> <li>• Os desafios que os alunos encontram têm como objetivo dar a conhecer um tipo de texto não literário, e, para tal, contêm questões de compreensão leitora e questões que levem os alunos a compreenderem as funções e a estrutura específica dos textos.</li> <li>• Para os alunos “voarem” para outro país, necessitam de um bilhete de avião. Os alunos ganham o bilhete ao descobrir, através de pistas contidas nos desafios, o destino que se segue.</li> </ul> <p><b>Pós-leitura</b></p> <p>- Preenchimento, em grande grupo, de um esquema de forma a sintetizar e a organizar os conhecimentos adquiridos na atividade anterior. Neste esquema, são pedidos os objetivos e a estrutura de cada texto não literário abordado.</p>	<p>Narrativa inicial (Apêndice B)</p> <p>Cronómetro</p> <p>Instruções (Apêndice C)</p> <p>Textos não literários (Apêndice D)</p> <p>Guiões de leitura e pistas (Apêndice E)</p> <p>Esquema-síntese (Apêndice F)</p>
	<p>15'</p>		

<b>Avaliação formativa</b>	Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...): <ul style="list-style-type: none"><li>- reconhecer as características de alguns textos não literários;</li><li>- identificar os aspetos linguísticos específicos da construção de textos não literários;</li><li>- compreender a importância da celebração do Dia da Europa.</li></ul> Instrumento(s): grelha de observação; guiões; participação.	
----------------------------	--	--

Apêndice J1 – Bilhete de avião

		<b>CLASSE EXECUTIVA BILHETE DE EMBARQUE</b>		<b>BILHETE DE EMBARQUE</b>		
	<b>NOME: 5.º 8</b>		<b>LUGAR</b> <span style="font-size: 2em; background-color: #0056b3; color: white; padding: 5px;">20 A</span>		VOO <b>80524</b>	GATE <b>C6</b>
	VOO <b>80524</b>	GATE <b>C6</b>	LUGAR <b>20 A</b>	HORAS <b>8H35</b>	LUGAR <b>20 A</b>	HORAS <b>8H35</b>
	LUGAR <b>20 A</b>	HORAS <b>8H35</b>	DE <b>IS</b>	PARA <b>SE</b>	DE <b>IS</b>	PARA <b>SE</b>
	DE <b>IS</b>	PARA <b>SE</b>				
		<b>CLASSE EXECUTIVA BILHETE DE EMBARQUE</b>		<b>BILHETE DE EMBARQUE</b>		
	<b>NOME: 5.º 8</b>		<b>LUGAR</b> <span style="font-size: 2em; background-color: #0056b3; color: white; padding: 5px;">20 A</span>		VOO <b>80524</b>	GATE <b>C6</b>
	VOO <b>80524</b>	GATE <b>C6</b>	LUGAR <b>20 A</b>	HORAS <b>8H35</b>	LUGAR <b>20 A</b>	HORAS <b>8H35</b>
	LUGAR <b>20 A</b>	HORAS <b>8H35</b>	DE <b>SE</b>	PARA <b>IT</b>	DE <b>SE</b>	PARA <b>AT</b>
	DE <b>SE</b>	PARA <b>IT</b>				
		<b>CLASSE EXECUTIVA BILHETE DE EMBARQUE</b>		<b>BILHETE DE EMBARQUE</b>		
	<b>NOME: 5.º 8</b>		<b>LUGAR</b> <span style="font-size: 2em; background-color: #0056b3; color: white; padding: 5px;">20 A</span>		VOO <b>80524</b>	GATE <b>C6</b>
	VOO <b>80524</b>	GATE <b>C6</b>	LUGAR <b>20 A</b>	HORAS <b>8H35</b>	LUGAR <b>20 A</b>	HORAS <b>8H35</b>
	LUGAR <b>20 A</b>	HORAS <b>8H35</b>	DE <b>IT</b>	PARA <b>PT</b>	DE <b>IT</b>	PARA <b>PT</b>
	DE <b>IT</b>	PARA <b>PT</b>				



**09**  
MAIO

**DIA DA**  
**EUROPA**

Todos os anos, a 9 de maio, através do Dia da Europa, comemora-se a paz e a unidade no continente europeu.

Esta data assinala o aniversário da histórica "Declaração Schuman". Num discurso proferido em Paris, em 1950, Robert Schuman, o então Ministro dos Negócios Estrangeiros francês, expôs a sua visão de uma nova forma de cooperação política na Europa, que impediria a eclosão de uma guerra entre países europeus. Isto passava pela criação de uma instituição europeia capaz de gerir a produção comum do carvão e do aço. Menos de um ano mais tarde, era assinado um tratado que criava uma entidade com essas funções. Considera-se que a atual União Europeia teve início com a proposta de Schuman.

Agora, em maio, as instituições da UE convidam à participação numa série de atividades que decorrem em todos os Estados-Membros da UE, bem como nas instituições da UE sediadas em Bruxelas, no Luxemburgo e em Estrasburgo. Uma vez que 2023 é o Ano Europeu das Competências, a UE está empenhada em ajudar as pessoas a adquirir as competências adequadas para empregos de qualidade e as empresas a fazer face à escassez de competências.

Em 2023, a Europa está unida para resolver as questões mais importantes do nosso tempo e para construir um futuro melhor para todos os europeus. Isto é a nossa democracia em ação.

# Islândia



## O que é uma aurora boreal?

A aurora boreal, também chamada de luzes do norte, é um fenómeno natural visto na Islândia e noutros **destinos nórdicos**. Esta é causada pelo choque de partículas solares com a magnetosfera da Terra. Este choque cria um espetáculo de luzes coloridas no céu, atraídas pelo magnetismo terrestre. O fenómeno era anteriormente associado à mitologia, mas agora é explicado pela ciência. As luzes são geradas por tempestades solares que excitam as moléculas de ar na atmosfera alta, produzindo o espetáculo luminoso.



Adaptação do artigo da Revista National Geographic Portugal

## ISLÂNDIA

Lê o texto 1 e responde às seguintes questões.

1. A aurora boreal é também conhecida como:

- a) Luzes do Sul
- b) Luzes do Norte
- c) Luzes do Oeste
- d) Luzes do Leste

2. O que causa a aurora boreal?

\_\_\_\_\_

### Características do texto

1. Qual é o principal objetivo deste texto?

- a) Ensinar a a fazer uma aurora boreal.
- b) Incentivar a visitar a Islândia para ver uma aurora boreal.
- c) Descrever as características das luzes.
- d) Apresentar informações sobre as auroras boreais.

2. Como descreves a linguagem utilizada no texto?

- a) Objetiva e rigorosa, porque descreve apenas factos.
- b) Subjetiva e rigorosa, porque apresenta a opinião do autor do texto.

3. Quais são as classes de palavras predominantes no texto?

\_\_\_\_\_

4. Qual é o verbo mais utilizado? Indica em que tempo e pessoa se encontra conjugado.

\_\_\_\_\_

5. Que tipo de frase predomina no texto?

- Frase imperativa     Frase Interrogativa     Frase declarativa

QUE TIPO DE TEXTO É?

- Texto informativo/expositivo
- Texto instrucional
- Texto publicitário

Sou um destino nórdico de muitos turistas. Tal como a Islândia, sou um país gelado. No entanto, não há quem resista. Ao meu encanto por tantos falado.

Sou tão famoso que não fazes ideia! Na música, ganho a Eurovisão. Conheces a marca IKEA? É minha! E é uma perdição!

Sabes quem sou? \_\_\_\_\_

**Fresquinhos na IKEA**  
Já chegou a coleção de verão



Novidade  
GULLBERGSÖ  
Capa almofada  
8€

IKEA.pt Click & Collect Entregas



# Suécia



## SUÉCIA

Observa a publicidade e responde às seguintes questões.

1. Associa cada elemento ao conceito que a imagem representa.

Almofada	●	Frescura e verão	●
Gelado	●	Novidade e lançamento de novos produtos	●
"Fresquinhos no Ikea: já chegou a coleção de verão"	●	Conforto e relaxamento	●

2. Discute em grupo a relação entre o produto e o slogan apresentados.

### Características do texto

Seleciona a(s) opção(ões) correta(s).

1. Qual é o principal objetivo deste texto?

- a) Persuadir o consumidor a adquirir o produto.
- b) Informar acerca de promoções
- c) Descrever as características da almofada.

2. Quais os constituintes deste anúncio da IKEA?

- a) slogan (frase curta, original e de fácil memorização)
- b) texto de argumentação (pequeno texto que surge junto da imagem ou do slogan e que se refere às qualidades do produto)
- c) texto icónico (imagem que complementa o texto verbal e realça as qualidades do produto)
- d) logótipo da marca

3. Quais são os critérios para criar um bom texto publicitário?

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Despertar a atenção             | <input type="checkbox"/> Facilitar a memorização    | <input type="checkbox"/> Ensinar a utilizar o produto |
| <input type="checkbox"/> Suscitar interesse              | <input type="checkbox"/> Ser discreto               | <input type="checkbox"/> Provocar desejo              |
| <input type="checkbox"/> Incluir o máximo de informações | <input type="checkbox"/> Dificultar a interpretação | <input type="checkbox"/> Levar à ação                 |

QUE TIPO DE TEXTO É?

- Texto publicitário     Texto instrucional     Texto informativo

Cria um slogan publicitário com o objetivo de promover a venda deste carro. Segue as orientações.

- a) cria uma marca
- b) escreve um slogan curto, original e atrativo.
- c) tem em conta as características do público-alvo que selecionares.



# Itália

## Receita de Pizza Margerita (8 pessoas)

### Ingredientes:

- 1 kg de farinha para pão
- 1 saqueta de fermento de padeiro (7 gr)
- Sal marinho
- 2 dentes de alho

- 3 colheres de sopa de azeite
- 2 latas de 400 gr de tomate-chucha
- 1 ramo de manjericão
- 4 bolas de 125gr de mozzarella de búfala
- Queijo parmesão
- Azeite virgem extra

### Preparação:

1. Misture a farinha, o fermento e o sal numa tigela. Faça uma cova no centro e adicione 675 ml de água morna. Misture até formar uma massa homogénea.
2. Amasse a massa numa superfície com farinha. Coloque-a numa tigela untada com azeite, cubra com um pano úmido e deixe levedar por 1 hora.
3. Para o molho, refogue o alho em azeite, adicione o tomate e metade do manjericão. Cozinhe por 5 minutos. E triture até obter um molho macio.
4. Divida a massa em 8 bolas e deixe levedar por mais 30 minutos numa assadeira polvilhada com farinha.
5. Estique e puxe a massa para formar discos de aproximadamente 23 cm de diâmetro. Belisque a borda da massa para formar uma crosta.
6. Espalhe uma camada fina de molho de tomate sobre a massa. Adicione a mozzarella e o queijo parmesão. Regue com azeite e leve ao forno por 10 minutos.
7. Decore com folhas de manjericão e sirva imediatamente.



## ITÁLIA

Lê o texto e organiza as etapas da receita da Pizza Marguerita na sequência correta.

- a) Adicionar os ingredientes para o recheio.
- b) Deixar a massa levedar.
- c) Preparar a massa.
- d) Servir e deliciar-se.
- f) Fazer um refogado, adicionando o tomate e triturar.
- g) Levar ao forno por 10 minutos.
- h) Amassar e esticar a massa para criar uma superfície plana.
- i) Colocar uma camada de molho na massa.

Resposta: \_ \_ \_ \_ \_

### Características do texto

1. Qual é o principal objetivo deste texto?

- a) Apresentar os ingredientes necessários para fazer uma pizza.
- b) Publicitar uma nova receita de pizza marguerita.
- c) Ensinar a fazer uma pizza marguerita.
- d) Sintetizar pontos importantes de uma receita de pizza marguerita.

2. Transcreve alguns verbos presentes no texto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.1 Observa os verbos que transcreveste e indica o modo verbal em que encontram.


- a) gerúndio
- b) infinitivo
- c) imperativo

QUE TIPO DE TEXTO É?

- Texto publicitário     Texto instrucional     Texto informativo

3. Indica outros exemplos de textos instrucionais que conheças.

\_\_\_\_\_

 Andas à procura da pista? Então observa atentamente todos os textos em cima da mesa. A pista está num texto instrucional.

## Apêndice K – Planificação da aula do dia 20 de maio

### História e Geografia de Portugal

**Conteúdos:** Portugal nos séculos XV e XVI – As grandes viagens transatlânticas e o Tratado de Tordesilhas.

- Localizar territórios do Império Português quinhentista.
- Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente as de Cristóvão Colombo, Vasco da Gama, de Pedro Álvares Cabral e de Fernão de Magalhães.

#### **Objetivos principais da aula:**

- Compreender o contexto histórico e a importância das grandes navegações transatlânticas.
- Fomentar a colaboração entre pares para resolver problemas.
- Utilizar a informação presente nas fontes históricas para resolver desafios.



		<p>- Dinamização de um diálogo, em grande grupo, com o objetivo de compreender o contexto fornecido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que aconteceu à personagem que surge no primeiro momento do vídeo? Todos fomos levados até ao passado!</li> <li>• A que século(s) é que acham que a máquina do tempo vos trouxe? [os alunos devem ativar os conhecimentos prévios, seguindo a lógica temporal dos conteúdos que estão a abordar]</li> <li>• Conhecem as personagens que surgiram no vídeo? Conseguem enunciar os seus nomes?</li> <li>• Estão, então, presos num século diferente do vosso. Que instruções foram dadas pelos navegadores para conseguirem regressar a casa?</li> <li>• Prontos para começar a viagem? Vamos embarcar com qual navegador?</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento</b></p> <p>10' - Explicação das regras do <i>escape room</i>, referindo-se que os pares têm 50 minutos para resolver todos os desafios e voltar a 2024:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar aos alunos que terão acesso a um diário do bordo e como este está organizado (interpretação de fontes, através da resolução de questões; decifração de um enigma para . Aqui, entrarão em contacto com os escrivães de cada uma destas frotas que irá passar informação sobre a importância destas viagens.</li> <li>• Referir que a viagem irá seguir uma ordem cronológica e que esta progressão do tempo pode ser vista no diário de bordo.</li> </ul> <p>60' - Dinamização do <i>escape room</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos embarcam na viagem de Cristóvão Colombo, tendo acesso a uma parte do diário de bordo com questões de interpretação de fontes.          “Bem-vindos ao meu diário de bordo! Eu sou o Cristóvão Colombo, um navegador do século XV, e este é o registo da minha jornada através dos vastos e misteriosos oceanos do mundo. Ao folhearem estas páginas amareladas pelo tempo, vocês serão transportados para uma era de descobertas e aventuras, onde os mares eram vastos e os horizontes infinitos. Mas há mais do que simplesmente narrativas de viagens exóticas nestas páginas. Este diário será</li> </ol>	<p>Cronómetro</p> <p>Diários de bordo (Apêndice A)</p>
--	--	---	--

		<p>uma chave para desvendar os segredos do meu tempo e das minhas explorações. Com coragem e determinação, que vocês desbravem os mares desconhecidos do passado e desvendem os segredos que os levarão de volta ao presente. Boa sorte, meus excelentíssimos viajantes do tempo!”.</p> <p>No final da resolução das questões propostas, surge um enigma que deve ser respondido corretamente, dado que, só assim, os alunos terão acesso à próxima viagem: “Nas páginas do diário de Cristóvão Colombo, um mistério está oculto. Para teres acesso ao próximo diário de bordo, deves desvendar a adivinha!”.</p> <p>2. De seguida, os alunos têm acesso ao diário de bordo da viagem de Vasco da Gama com o seu escrivão.</p> <p>“Bem-vindos ao roteiro da primeira viagem de Vasco da Gama à Índia! Eu sou o escrivão, o meu nome tanto poder ser Álvaro Velho ou João de Sá... No entanto, prefiro ficar pelo anonimato. Este diário de bordo é o testemunho das travessias épicas, dos encontros com culturas exóticas e das negociações comerciais que marcaram a história. Fica atento e descobre mais sobre o meu capitão!”.</p> <p>Para passar à próxima fase, os alunos devem encontrar o mapa (encontra-se debaixo da secretária) que surge no diário e encontrar a palavra “Brasil”, tendo em conta as coordenadas geográficas fornecidas (Longitude: 30 ° S; Latitude: 40° O).</p> <p>3. Decifrado o enigma, seguem viagem com Pedro Álvares Cabral e o seu escrivão.</p> <p>“Bem-vindos ao meu diário de bordo! Eu sou o Pêro Vaz de Caminha, o escrivão da armada do meu grande capitão Pedro Álvares Cabral que comandou uma viagem muito importante. Prepara-te para embarcar numa viagem histórica fascinante”.</p> <p>O acesso ao próximo diário de bordo é concebido depois de os alunos (“Para teres acesso ao próximo diário de bordo, tens de desvendar este código! <b>Pista:</b> No teu lugar, tens de procurar para este código decifrar! 311832113 – 141225713115 (Circum-navegação)).</p> <p>4. É desta forma que chegam à última parte da viagem, desta vez acompanhados por António Pigafetta, o escrivão da expedição de Fernão de Magalhães. No final deste diário de bordo, os alunos devem completar a pista dada para conseguirem ter acesso ao último desafio da dinâmica:</p>	
--	--	---	--

	10'	<p>“Para ao teu tempo voltar, A chave precisas de encontrar. Estará na nau, dentro da retrete? Ou estará com a professora ..... ?” A professora cooperante irá informar os alunos sobre o número da sala para a qual estes se devem dirigir.</p> <p>5. A sala, repleta de objetos relacionados com o século XXI, terá, à entrada, um QR Code. Os alunos devem utilizar o telemóvel para fazer <i>scan</i> deste código e ler a pista dada para encontrar o código final: “Nesta sala, segredos se escondem. Pistas que te orientam no tempo para evitar a desordem. Decifra o enigma, segue o sinal, E encontrarás a chave final”.</p> <p>Os alunos devem analisar os objetos presentes na sala que contém pistas para descobrirem o código final (20052024) que os leva de volta a 2024. Assim que descobrirem o código, devem inseri-lo na página da <i>web</i> que tiveram acesso através do QR Code.</p> <p><b>Consolidação</b> - Preenchimento de um esquema, em grande grupo, como forma de sintetizar os conteúdos abordados ao longo do diário de bordo.</p>	<p>QR Code (<a href="#">Código final</a>)</p> <p>Esquema-síntese (Apêndice B)</p>
<b>Avaliação formativa</b>		<p>Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender a importância das grandes navegações transatlânticas;</li> <li>- colaborar com os pares para uma finalidade comum;</li> <li>- pesquisar informação relevante, presente nas fontes históricas, para a concretização dos desafios;</li> <li>- sintetizar os conhecimentos adquiridos.</li> </ul> <p>Instrumento(s): grelha de observação; guiões; participação.</p>	

## Apêndice L – Planificação da aula do dia 18 de março

### História e Geografia de Portugal

**Conteúdos:** A trilogia negra do século XIV. A crise dinástica de 1383-1385.

- Compreender o século XIV europeu.
- Referir as causas políticas e sociais que desencadearam a crise de 1383-1385.

#### **Objetivos principais da aula:**

- Reconhecer o século XIV como uma época de fomes, pestes e guerras na Europa.
- Referir a presença da trilogia fome, peste e guerra em Portugal.
- Conhecer as causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385.



	1h	<p><b>Desenvolvimento</b></p> <p>“Vamos, então, investigar esta trilogia negra do século XIV! Hoje, o vosso objetivo é descobrir em que consiste esta trilogia. Para isso, devem, em grupos, analisar todas as fontes presentes em cada estação e preencher o vosso guião. Existe um tempo específico para cada estação (15 minutos). No final, vamos levar os vossos guiões, mas, em grande grupo, vamos construir uma síntese de todos os conteúdos, para registarem no vosso caderno”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Divisão da turma em 4 grupos 6 de alunos.</li> <li>- Entrega do roteiro que cada grupo deve seguir.</li> <li>- Cada grupo irá dirigir-se à estação que surge em 1.º lugar no roteiro para encontrarem os documentos fornecidos para responderem ao guião individual.</li> <li>- Os grupos podem estar, no máximo, 15 minutos em cada estação. De seguida, devem trocar de posições.</li> </ul>	<p>Guião individual (Apêndice B)</p> <p>Roteiro dos grupos (Apêndice C)</p> <p>Documentos das estações (Apêndice D)</p> <p>Cronómetro</p> <p>Síntese (Apêndice E)</p>	
	15'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de uma síntese, em grande grupo, para registar no caderno.</li> </ul>		
	8'	<p><b>Consolidação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de um jogo de palavras cruzadas, em grande grupo.</li> </ul>	<p>Palavras cruzadas (Apêndice F - <a href="#">O século XIV</a>)</p>	
<b>Avaliação formativa</b>		<p>Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer os fatores que levaram à crise do século XIV;</li> <li>- compreender a presença da trilogia negra do século XIV em Portugal;</li> <li>- enumerar as causas da crise dinástica de 1383-1385.</li> </ul> <p>Instrumento(s): grelha de observação; guiões; participação.</p>		

MEGA CURIOSO Fonte 3

## Grande Fome de 1315: a calamidade que matou 25% da população europeia

Na Europa, começou a surgir um **clima extremamente húmido**, caracterizado por **invernos rigorosos, verões chuvosos e frios**. Essa mudança, combinada com a ineficácia dos governos medievais em lidar com contratemplos, com crises, com um aumento demográfico e com armazenamento de alimentos vazios – foi o **início da Grande Fome de 1315** (...).

Naquela época, o alimento básico que compunha a dieta medieval era o pão, mas **a chuva constante inundou os campos, apodrecendo as colheitas e afogando o gado na pastagem, e mofou o pouco dos grãos** guardados devido à falta de logística para preservá-los. Num ano considerado de boa colheita, para cada grão semeado, colhia-se sete de volta; mas em 1315, foi apenas um grão para cada dois plantados – ou seja, era a **tragédia** anunciada (...).



Fonte 1

“No ano do Senhor de 1315 [...], a fome grassou no país. [...] O quarto de trigo, feijões ou ervilhas era vendido por vinte xelins\*, a cevada por um marco, a aveia por dez xelins. [...] A terra estava tão oprimida pela penúria que, quando o rei foi a St. Albans para a festa de São Lourenço (10 de agosto), quase não foi possível encontrar pão à venda para fornecer as necessidades da sua casa.”

\* Em 1313, o quarto de trigo custava 5 xelins (moeda inglesa da época).

Joannes de Trokelove, *Annales*, 1866 (adaptado)

Fonte 2

“1371 foi um mau ano por todo o Portugal. Havia falta de comida e tudo era caro: o trigo, o milho, o centeio e o vinho. Neste ano, morreram muitas gentes de fome, mais do que alguma vez se viu ou ouviu. Nas cidades havia mortos espalhados nas ruas e foram tantos os mortos que já não havia onde os enterrar.”

*Livro da Noa de Santa Cruz de Coimbra* (adaptado)

06/10/2022

Fome

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

**Atenta na fonte 1 e responde às seguintes questões.**

1. Em que ano ocorreu o evento mencionado no texto?

1315     1313     1366

2. Como evolui o preço do quarto de trigo entre 1313 e 1315? O que aconteceu ao preço?

\_\_\_\_\_

3. Que efeitos teve esta evolução dos preços na vida quotidiana da população?

\_\_\_\_\_

**Atenta na fonte 2 e responde às seguintes questões.**

1. Segundo este texto, qual foi a principal causa de morte da população?

O preço dos alimentos.     A fome.     A falta de espaço.

**Atenta na notícia “Grande Fome de 1315: a calamidade que matou 25% da população europeia” (fonte 3) e responde às seguintes questões.**

1. Quais os fatores que contribuíram para a Grande Fome de 1315?

\_\_\_\_\_

**Vê o vídeo (fonte 4) e, a partir da sua informação, completa o início de cada frase da coluna da esquerda com a restante informação presente na coluna da direita.**

Em 1347	•	contribuíram para tornar a população mais suscetível a doenças.
A Peste Negra	•	foi agravada pela falta de higiene.
A propagação de epidemias	•	ficou conhecida como a mais grave epidemia do período medieval.
A fome e o consequente enfraquecimento da população	•	chegou à Europa a peste bubónica.

### Fonte 2

No ano de 1348, pelo dia de S. Miguel de setembro [dia 29], começou a peste; foi grande a mortalidade pelo mundo, tendo, em média, morrido as duas partes das gentes. As principais queixas eram bubões que as pessoas tinham nas virilhas e debaixo dos braços. E a maioria das pessoas, tanto as que morreram como as que ficaram, tiveram essas dores.

*Livro da Noa de Santa Cruz de Coimbra, século XIV*

### Fonte 3

“Vinda [a peste] de leste (propagada talvez pelos invasores mongóis, talvez pelos comerciantes que trilhavam a Rota da Seda), o certo é que atacou com particular intensidade os pontos do continente onde o comércio internacional era mais animado, nomeadamente a Flandres e as cidades portuárias de Itália. Na Península Ibérica, e Catalunha, a Andaluzia e a cidade de Lisboa foram, talvez pela mesma razão, os pontos mais afetados. Propagada inicialmente pela pulga do rato, a epidemia, nas formas bubónica e pulmonar, espalhou-se com uma velocidade surpreendente para a Idade Média e matou um terço da população europeia entre 1346 e 1353. Em consequência, [...] o medo das populações semeou a violência mais irracional. Em várias regiões, como a Alemanha ou a Catalunha, cresceu o boato de que tinham sido os judeus a envenenar poços de água, o que “justificou” expedições punitivas às judiarias e assassínios em massa.”

Maria José Martins, *Rápidas e letais, as epidemias que deixaram marca na História*, Diário de Notícias, 20 de fevereiro de

2020

## Peste

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

Vê o vídeo (fonte 1) e classifica as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F), corrigindo as falsas. De seguida, preenche a tabela.

- A peste negra do século XIV teve origem na Ásia Central.
- Os navios dos comerciantes traziam esquilos que transportavam pulgas contaminadas.
- O contágio entre as pessoas era através da respiração, secreções e das roupas.
- As manchas no corpo, os “bubões”, deram origem ao nome “Peste negra”.
- A doença matou mais de 1/3 da população europeia.

### Peste Negra

Sintomas	Medidas de prevenção	Tratamentos

Atenta nas fontes 2 e 3 e responde às seguintes questões.

- Em que ano a peste chegou a Portugal?  1347  1348  1349
- E como é que a peste se propagou na Europa? Quais foram os pontos mais intensamente afetados?  
\_\_\_\_\_
- Além de mortes, de que forma o medo afetou a população?  
\_\_\_\_\_

Com a informação que recolheste sobre a Peste Negra, preenche esta tabela.

### A peste do século XIV e a Covid-19 no século XXI

Semelhanças	Diferenças



## Fome, Peste e Guerra no século XIV



Com a fome e a baixa produtividade agrícola, os senhores rurais recorreram ao aumento dos impostos. O **endividamento das classes mais pobres tornou-se comum**, e a dificuldade de consumo e abastecimento de cereais levou **à fome e à fragilização da saúde**. Por todos estes motivos, a pobreza era uma condição generalizada.



O resultado foi um conjunto de **revoltas**, de entre as quais se destacam três: a primeira grande revolta foi a dos **Karls**, na Flandres marítima (1323/24-1328), seguida da **Jacquerie** (1356), em França, e terminando com a **Revolta dos Trabalhadores**, em 1381, em Inglaterra.

### Fonte 2

“Os dirigentes foram obrigados a agravar os impostos. [...] Compreende-se facilmente que a depressão (fome) provocasse um vivo descontentamento entre os mais duramente atingidos, os pobres, a quem os Italianos chamavam o “povo miúdo”. [...] Pelos campos, estalaram revoltas em muitas ocasiões. A mais conhecida, a jacquerie (nome que se dava aos camponeses), eclodiu em 1328, na região de Paris [...], e visava especialmente os nobres. Outras sublevações manifestaram-se em diversas regiões da França e da Inglaterra. [...] As cidades conheceram perturbações do mesmo género.”

Joaquim Verissimo Serrão, *História Universal*, Vol. V Idade Média, Verbo Juvenil, Lisboa, 1968

## Guerra

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

Atenta na notícia “Fome, Peste e Guerra no século XIV” (fonte 1) e na fonte 2 e responde às seguintes questões.

1. Qual era a razão do descontentamento do povo? E qual foi o resultado do descontentamento das classes mais pobres acerca da pobreza, da fome e da fragilização da saúde?

2. Quais foram as três revoltas destacadas na notícia e em que países ocorreram?

Revoltas	Países
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Atenta no vídeo “A Guerra dos Cem Anos” (fonte 3) e no e responde às seguintes questões.

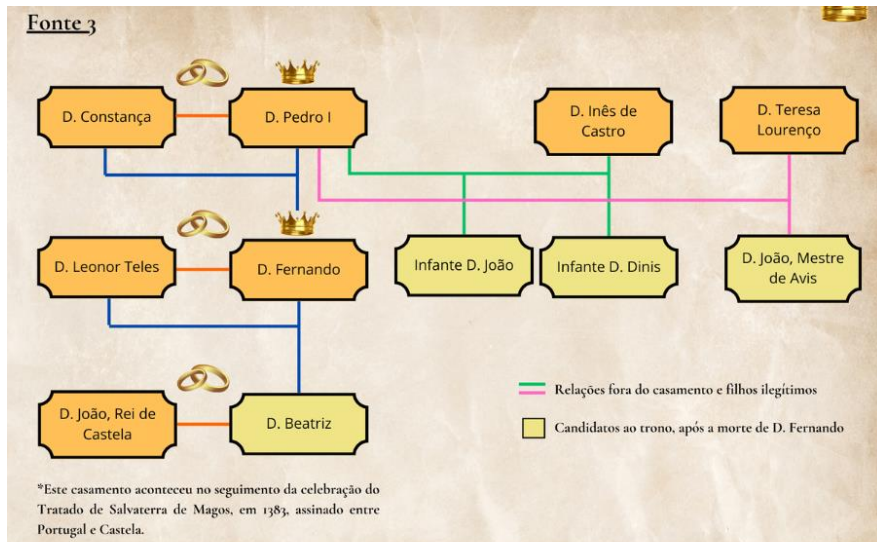
1. Quem foram os principais protagonistas na guerra dos cem anos?

Reis inglês e francês  Reis espanhóis  Reis francês e português

Atenta na fonte 4 e responde às seguintes questões.

A falta de mão de obra	os salários dos artesãos foram congelados.
O aumento de impostos nos campos	por isso, atacaram casas senhoriais e cidades.
Nas cidades,	levou à fuga dos camponeses para a cidade.
Os camponeses e artesãos queriam melhores condições de vida,	fez com que a produção baixasse e os lucros dos senhores diminuíssem.

Perante a fome e falta de mão de obra, os reis decidiram tabelar os \_\_\_\_\_ e obrigar todos os camponeses a trabalhar nos campos, tal como fez D. Fernando I com a Lei das \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_. Com o, conseqüente, êxodo rural, verificou-se uma quebra na produção \_\_\_\_\_ e conseqüente aumento dos \_\_\_\_\_ e dos tributos cobrados pelos \_\_\_\_\_ rurais. No reinado de D. Fernando, as guerras com \_\_\_\_\_ agravaram ainda mais a crise económica, aumentaram a fome e a \_\_\_\_\_. As guerras fernandinas entre \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ e a revolução de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ provocaram destruições e o aumento de \_\_\_\_\_ e do custo de vida, agravando ainda mais os efeitos da crise económica e social.



**Fonte 1**

Tratado de Salvaterra de Magos (1383)

“Assim, porque a vontade d’El-Rei D. Fernando era que os reinos de Portugal, nunca fossem juntos aos reinos de Castela (...) foi decidido que, até que a infanta D. Beatriz tivesse um filho com idade para reinar (14 anos), a regência dos ditos reinos de Portugal pertencesse à rainha D. Leonor.”

Fernão Lopes, *Crónica de D. Fernando* (adaptado)

**Fonte 2**

“El-rei de Castela quando soube que el-rei D. Fernando tinha morrido escreveu logo à D. Leonor para que fizesse reconhecer D. Beatriz como rainha, [...]. O povo da cidade de Lisboa quando ouviram isto, houve entre eles murmurações e perturbação, dizendo uns para os outros: Agora se vende Portugal que tantas cabeças e sangue custou a ganhar quando foi tomado aos mouros.”

Fernão Lopes, *Crónica de D. Fernando*, 1440-1450

## Crise Dinástica

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

**Atenta na fonte 1 e responde às seguintes questões.**

1. Qual era a vontade do rei D. Fernando?

\_\_\_\_\_

2. Quem ficou encarregue de governar o país até haver um rei?

D. Beatriz       D. Leonor       D. João de Castela

**Atenta nas fontes 2 e 3 e preenche os espaços em branco.**

D. \_\_\_\_\_, filho legítimo de D. Pedro I, era casado com D. \_\_\_\_\_. Deste casamento nasceu D. \_\_\_\_\_, que casou com D. \_\_\_\_\_. Quando D. Fernando morreu, D. \_\_\_\_\_ mandou aclamar D. \_\_\_\_\_ como rainha de Portugal.

**Com as informações que recolheste dos documentos, faz a seguinte associação.**

Assinou o Tratado de Salvaterra de Magos com o rei de Castela, para pôr fim às Guerras Fernandinas. A sua morte provocou uma crise de sucessão.	• <span style="background-color: #f4a460; padding: 5px 10px;">D. João de Castela</span>
O tratado assinalou o fim das Guerras Fernandinas e o seu casamento com D. Beatriz.	• <span style="background-color: #f4a460; padding: 5px 10px;">D. Leonor Teles</span>
Quando sua mãe a aclamou rainha de Portugal, foi apoiada pela maioria do Clero e da Nobreza. O seu futuro filho seria rei de Portugal quando tivesse 14 anos.	• <span style="background-color: #f4a460; padding: 5px 10px;">D. Fernando</span>
Enquanto a sua filha não tivesse um filho para herdar a Coroa Portuguesa, assumiu a regência, após a morte de D. Fernando.	• <span style="background-color: #f4a460; padding: 5px 10px;">D. Beatriz</span>

**Atenta nas fontes 2 e 3 e responde às seguintes questões.**

1. Como reagiu a população à aclamação de D. Beatriz como rainha de Portugal? Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


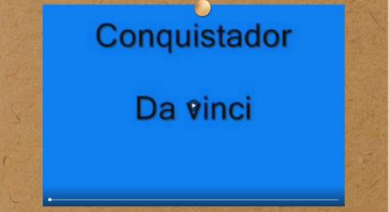

2. Quem eram os outros candidatos ao trono?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Guião de exploração do *PowerPoint* didático

Slides	Questões de exploração
<p>1</p> 	<p>- Levantamento de ideias prévias sobre os conteúdos abordados e a abordar, através de questões abertas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o assunto que têm estudado nas aulas?</li> </ul>
<p>2</p> 	<p>- Audição da música <i>Conquistador</i>, dos Da Vinci, que evoca a era das grandes navegações e da expansão marítima portuguesa, durante os séculos XV e XVI.</p> <p>- Exploração do recurso através do questionamento oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são os assuntos abordados nesta música?</li> <li>• O que será que significa o termo “Conquistador”? Acham que se relaciona com a época da Expansão Marítima?</li> </ul>
<p>3</p> 	<p>- Leitura, pelos alunos, da fala do marinheiro.</p> <p>- Exploração desta intervenção, através do questionamento oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A que aventura no mar pensas que se refere este marinheiro?</li> <li>• A vida no mar seria fácil na época a que se refere este marinheiro? Porquê?</li> <li>• Quem seria o Adamastor?</li> </ul>

# Guião de exploração do *PowerPoint* didático

## Slides

## Questões de exploração

4

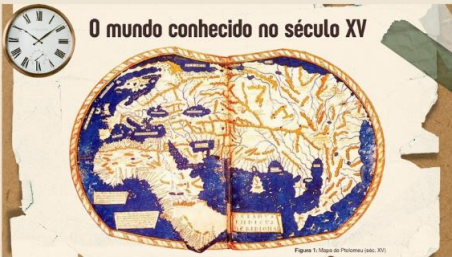
### Inicia a viagem...



- Ligação da fala do marinheiro com o Adamastor.
- Visualização de um vídeo onde é recontada uma parte da obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, referente ao Adamastor.
- Exploração do recurso tendo por base o questionamento oral:
  - Quem era, então, o Adamastor?
  - Como é que esta criatura é descrita?

5

### O mundo conhecido no século XV



- Exploração do mapa de Ptolomeu, presente na figura 1, através do questionamento oral:
  - Este é um mapa igual aos que conheces?
  - Ao observar o mapa, conseguem identificar que parte do mundo era conhecida pelos europeus?
  - Neste mapa, consegues localizar Portugal?
  - Na vossa perspetiva, este mapa está atualizado? Se não, que partes faltam?




6

### O Mar Tenebroso






- Visualização de um vídeo que contém informações acerca dos mitos e lendas do século XV e XVI.
- Exploração do recurso através da colocação das seguintes questões:
  - Quais eram as principais fontes de conhecimento geográfico dos europeus no início do século XV?
  - Quais eram os mitos e lendas associados às terras desconhecidas?
  - Acham que é possível relacionar o Adamastor com estes mitos e lendas?

# Guião de exploração do PowerPoint didático

Slides	Questões de exploração
<p><b>7</b> Os seres do mar tenebroso</p>  <p>Figura 2: Monstros marinhos no manuscrito madrileno (1460) da Geografia de Ptolemeu</p> <p>Figura 3: Mapa da Europa de Mercator (1572)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Exploração de um manuscrito e um mapa que remetem para os monstros marinhos mencionados no vídeo do <i>slide</i> anterior.</li><li>• Figura 2: Monstros marinhos no manuscrito madrileno (1460) da Geografia de Ptolemeu</li><li>• Figura 3: Mapa da Europa de Mercator (1572)</li></ul> <p>- Colocação de questões num diálogo aberto, em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ao observar estas figuras, conseguem identificar alguns dos aspetos relacionados com o que vimos no vídeo?</li></ul>
<p><b>8</b> Os seres do mar tenebroso</p>  <p>Figura 4: Atlas de Morin (1590)</p> <p>Figura 5: Atlas Fontaine de Terni, de Amerigo Vesputi</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Exploração de um manuscrito e um mapa que remetem para os monstros marinhos mencionados no vídeo do <i>slide</i> anterior.</li><li>• Figura 2: Monstros marinhos no manuscrito madrileno (1460) da Geografia de Ptolemeu</li><li>• Figura 3: Mapa da Europa de Mercator (1572)</li></ul> <p>- Colocação de questões num diálogo aberto, em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ao observar estas figuras, conseguem identificar alguns dos aspetos relacionados com o que vimos no vídeo?</li><li>• Atentem na figura 5. O que será que está representado?</li></ul>
<p><b>9</b> A Expansão Marítima</p> 	<ul style="list-style-type: none"><li>- Visualização de um vídeo nos apresenta Moacid. Esta personagem conta-nos que foi um dia de festa na aldeia, graças à chegada dos portugueses.</li><li>- Exploração do recurso através da colocação das seguintes questões:</li><li>• Quem seriam os "homens com uma cor de pele muito branca"?</li><li>• Em que estavam interessados os portugueses?</li><li>• Acham que encontraram povos muito diferentes?</li></ul>

# Guião de exploração do PowerPoint didático

Slides	Questões de exploração										
<p>10</p> <p>As motivações e as condições para a Expansão marítima</p> 	<p>- Visualização de um vídeo que apresenta as motivações da sociedade e as condições para a Expansão marítima.</p> <p>- Exploração do recurso através do preenchimento de um guião e da colocação das seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Os grupos sociais apoiavam a Expansão Marítima?</li><li>• Que instrumentos náuticos são mencionados?</li></ul>										
<p>11</p> <p>Grupos sociais e as suas motivações</p>  <table border="1"><thead><tr><th>Grupo Social</th><th>Motivações</th></tr></thead><tbody><tr><td>Clero</td><td>• Expandir a fé cristã</td></tr><tr><td>Nobreza</td><td>• Obter mais títulos • Conquistar terras</td></tr><tr><td>Burguesia</td><td>• Aumentar os seus lucros • Explorar novos mercados</td></tr><tr><td>Povo</td><td>• Melhorar as condições de vida</td></tr></tbody></table>	Grupo Social	Motivações	Clero	• Expandir a fé cristã	Nobreza	• Obter mais títulos • Conquistar terras	Burguesia	• Aumentar os seus lucros • Explorar novos mercados	Povo	• Melhorar as condições de vida	<p>- Sistematização das motivações dos grupos sociais presentes no vídeo anterior.</p>
Grupo Social	Motivações										
Clero	• Expandir a fé cristã										
Nobreza	• Obter mais títulos • Conquistar terras										
Burguesia	• Aumentar os seus lucros • Explorar novos mercados										
Povo	• Melhorar as condições de vida										
<p>12</p> 	<p>- Visualização de um vídeo que apresenta diversos instrumentos náuticos, explicando a sua função.</p> <p>- Exploração do vídeo com recurso a um guião preenchido individualmente.</p>										

# Guião de exploração do PowerPoint didático

## Slides

## Questões de exploração

13

### A vida a bordo das caravelas



- Leitura e análise do documento que retrata a vida a bordo das caravelas.
- Exploração da fonte através do questionamento oral:
  - Como era, então, a vida durante as viagens?
  - Lembram-se que, na quarta-feira, a nossa professora (Cristina Maia) vem fazer-nos uma visita para falar sobre a vida a bordo das naus? Vamos, assim, ficar a saber ainda mais.



Dia do

# AUTOR PORTUGUÊS | 2024



FAZ SCANDO  
QR CODE



## Apêndice O – Inquérito por questionário

### Inquérito por questionário

Este inquérito por questionário surge no âmbito da realização do Relatório de Estágio, proposto na Unidade Curricular *Prática de Ensino Supervisionada*, do 2.º ano do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Com este questionário pretende-se investigar o impacto do ensino da História Local na construção do sentimento de identidade e de comunidade. O questionário é anónimo e os seus resultados serão confidenciais.

1. Quais destes aspetos relacionados com Matosinhos valorizas ou não valorizas? Assinala com um X.

Aspetos	Valorizo	Não valorizo
Rancho folclórico		
Personalidades importantes		
Produtos alimentares típicos (ex.: conservas, gastronomia ligada à confeção de peixe)		
Monumentos		
Festas (ex.: Senhor de Matosinhos)		

- 1.1 De entre os seguintes itens, seleciona aqueles que consideras serem os motivos por que aprecias vários aspetos relacionados com a tua localidade.

- Valorizo porque gosto das tradições da minha Terra;  
 Valorizo porque tenho pessoas na família que participam num rancho folclórico;  
 Valorizo porque as festas locais são atividades divertidas;  
 Valorizo porque sei que há/houve pessoas que fazem/fizeram coisas importantes em Matosinhos;  
 Valorizo porque gosto da gastronomia local, e isso faz parte da cultura da minha Terra;  
 Valorizo porque gosto dos monumentos da minha Terra e de saber o seu significado;  
 Valorizo porque gosto de visitar os monumentos de Matosinhos com a minha família.

2. Que aspetos da cultura já conheces e quais te faltam conhecer na tua localidade (Matosinhos)? Assinala com um X.



	Conheço	Conheço e sei o seu significado	Não conheço
Tanques de Angeiras e Villa Fontão			
Ponte de Pedra			
Castro de Guifões			
Ponte do Carro			
Homem da Maça			
Quinta dos Bispos			
Quinta da Conceição			
Necrópole Medieval de Montedouro			

Obelisco da Praia da Memória			
Senhor do Padrão			
Lenda de Cayo Carpo			
Igreja do Bom Jesus de Matosinhos			
Festa do Senhor de Matosinhos			
Festa do S. Brás			
Viscondessa Maria Dias de Sousa			
Augusto Gomes			
Álvaro Siza Vieira			
Dr. Manuel Rodrigues de Sousa			

### Escreve uma resposta curta.

3. O que achas que distingue mais Matosinhos de outras cidades do país?

---

4. Numa escala de 0-5, quanto é que gostas de viver no concelho de Matosinhos. **Nota:** o 0 significa "não gosto" e o 5 significa "gosto muito". Assinala com um X e justifica a tua resposta.

0	1	2	3	4	5

---

Apêndice P – Grelhas de observação direta

Grelha de observação direta		Sala de aula		
Aspetos a observar	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	MAIO
Os alunos revelam conhecimentos acerca de aspetos histórico-culturais da localidade (ex.: mostram já conhecer determinado património local)	<ul style="list-style-type: none"> <li>os alunos revelam pouco conhecimento acerca da localidade que se refletiu nos inquiridos por questionários.</li> <li>"foi com este questionário que percebi que não sei nada acerca da minha terra"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>os alunos já revelaram conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores (por ex.: foral). Os alunos já sabiam o que era um foral e conheciam o de Matosinhos.</li> <li>Revelaram ter um conhecimento muito superficial acerca de alguns aspetos histórico-locais abordados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>os alunos apenas conheciam a Viscondessa, no entanto, de uma forma bastante superficial.</li> <li>Devido às aulas anteriores, os alunos já conheciam algumas manifestações culturais de Matosinhos.</li> </ul>	Os alunos revelam conhecimentos acerca de aspetos histórico-culturais da localidade durante a realização do projeto escolar e das narrativas reflexivas
Os alunos mostram interesse por aspetos da história local abordados durante as regências (ex.: colocam questões, manifestam juízos de valor...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>demonstram curiosidade acerca dos aspetos da HL abordados em aula. E, demonstram surpresa e admiração ao conhecer aspetos da localidade como os vestígios romanos, o mosteiro de Leça do Balio.</li> <li>Estão interessados e querem saber mais.</li> <li>colocam várias questões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>demonstram surpresa e admiração ao conhecer aspetos da localidade como os monumentos.</li> <li>Estão interessados e querem saber mais.</li> <li>colocam questões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>os alunos gostaram muito de conhecer o arquiteto Álvaro Siza Vieira. Gostaram das suas obras e ficaram admirados por saberem quem as desenhou e de Matosinhos.</li> <li>Os alunos mostraram interesse e admiração ao aprender sobre a Viscondessa.</li> </ul>	os alunos gostaram muito de realizar o trabalho para o projeto escolar e empenharam-se para fazê-lo. Os alunos investigaram e de uma forma criativa criaram um trabalho acerca de um aspeto da HL
Os alunos fazem comentários positivos acerca da sua localidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>"até os romanos estiveram aqui?"</li> <li>"matosinhos é um sítio tão bom para viver que até os romanos se instalaram aqui."</li> <li>"agora sempre que passar pelo mosteiro, vou-me lembrar da 1.ª Dinastia".</li> <li>D. Fernando e D. Leonor escolheram casar aqui em Matosinhos? que incrível!</li> <li>"agora já percebo porquê que tenho alguns familiares a trabalhar nas conservas, realmente a pesca é muito importante"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"não sabia que pessoas tão importantes tenham passado aqui em Santa Cruz do Bispo"</li> <li>"Como assim a Quinta dos Bispos é tão antiga e ainda existe?"</li> <li>"A Quinta da Conceição é realmente muito bonita e agora que sei a sua história, ainda gosto mais"</li> <li>já posso dizer aos meus pais que foi um arquiteto muito famoso que construiu estes monumentos aqui perto"</li> <li>Não conhecia o Dr. Souzinha, mas agora já entendo a sua fama"</li> <li>"Dr. Souzinha foi uma boa pessoa, fico contente que seja daqui de Matosinhos."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Álvaro Siza Vieira nasceu mesmo cá? que fixe"</li> <li>"Eu já vi alguns desses edifícios imensas vezes e sempre disse que eram muito fixes, não fazia ideia que o arquiteto era de Matosinhos"</li> <li>" Falamos tantas vezes da Viscondessa, mas eu não sabia que tinha sido ela a mandar construir as escolas. Achei muito bonito esse ato."</li> <li>"A Viscondessa é tão famoso aqui na escola e agora eu sei porquê. Foi uma mulher muito boa que pensou nos outros."</li> <li>"Tudo aqui é bom, a comida, o comércio, as praias, a história. Agora percebo porquê que o meu pai não quer sair daqui."</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"foi difícil colocar todos os aspetos espetaculares de Matosinhos no poema"</li> <li>"fiquei a perceber que este Matosinhos é mesmo uma grande e bela cidade"</li> </ul>
Exploração de aspetos da história local fora das regências	<ul style="list-style-type: none"> <li>não houve exploração de aspetos da história local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>não houve exploração de aspetos da história local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>não houve exploração de aspetos da história local.</li> </ul>	foi realizado um projeto que envolveu a escola, em que consistiu na realização de um trabalho acerca de um aspeto da história local que fosse articulado com outra área do saber
Articulação de aspetos da história local com outras áreas do saber	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lenda do Caio Carpo e os romanos - EM + PT</li> <li>Casamento de D. Fernando e D. Leonor Teles - EM + TIC</li> <li>Os setores económicos e a importância do mar para Matosinhos - EM + TIC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.ª Dinastia e património local? - EM</li> <li>Dr. Souzinha e o voluntariado em Matosinhos - EM + PT + MAT</li> <li>4.ª Dinastia e património local? - EM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre(vistas) e DiviSizas - Mat + PT + EM</li> <li>Dia Mundial da Educação e a Viscondessa de St.ª Cruz do Bispo - PT + EM</li> <li>Manifestações culturais locais e internacionais - PT + Mat + EM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>os alunos do 4.º ano criaram um poema sobre Matosinhos - PT</li> </ul>

# Grelha de observação direta

Escola

## Aspetos a observar

<p>Projetos desenvolvidos relacionados com a história local</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não houve projetos desenvolvidos pela escola relacionados com a História Local.</li> <li>• o par pedagógico dinamizou um projeto, no mês de maio, que tinha como objetivo os alunos criarem trabalhos que valorizassem um aspeto da histórica local. No final, os trabalhos foram expostos para toda a comunidade escolar ver. Os trabalhos foram articulados com outras áreas do saber como o Português e as Expressões artísticas.</li> </ul> 
<p>Valorização da história local na biblioteca? (ex.: livros relacionados com a localidade; trabalhos sobre património local...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• há vários livros relacionados com a localidade como por exemplo: monografias, livros de lendas, biografias de personalidades locais, entre outros.</li> <li>• há trabalhos dos próprios alunos nas prateleiras como expostos nas paredes.</li> </ul> 
<p>Valorização da história local no interior da escola (ex.: trabalhos nas paredes...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nas paredes do edifício são apresentadas fotografias de património local e também trabalhos dos alunos como por exemplo, o retrato da Viscondessa de St.ª Cruz do Bispo.</li> </ul> 

## Apêndice Q – Narrativa reflexiva

### Aspetos da História Local de Matosinhos



Lenda do romano **Caio Carpo** (Vieiras dos caminhos de Santiago de Compostela).



**Ponte dos Ronfes** (séc. II) em Leça do Balio - Vestígio Romano.



**Ponte da Pedra** (séc. II) em Leça do Balio - Vestígio Romano.



**Ponte de Guifões** (época romana) atravessava a villa romana de Lavra - ruiu em 1979.



**Castro de Guifões** - Monte Castêlo.



**Tanques romanos de Angeiras** - serviam para salgar o peixe.



**Homem da Maça** - origem desconhecida mas grande possibilidade de ser da época romana.



**Mosteiro de Leça do Balio** - lugar onde se deu o casamento de D. Fernando e D. Leonor Teles.



**Foral de Matosinhos e de Leça do Balio**



**Quinta da Conceição** em Leça da Palmeira (1481) - onde foi construído o Convento da Nossa Senhora da Conceição.



**Quinta dos Bispos** em Santa Cruz do Bispo (1552 - 1572).



**Igreja do Bom Jesus de Matosinhos** (1542).

### Aspetos da História Local de Matosinhos



**Forte de Nossa Senhora das Neves** de Leça da Palmeira (1639) - servia para defender contra as ameaças de piratas.



**Obelisco da Memória** em Lavra - Um exército de D. Pedro IV desembarcou nesta praia com o objetivo de instaurar um regime moderno e liberal.



**Dr. Manuel Rodrigues de Sousa, "Souzinha"** (1880 - 1967) - um médico de Matosinhos que ajudou bastantes pessoas (voluntariado).



**Viscondessa de St. Cruz do Bispo** - D. Maria Dias de Sousa, mandou construir as escolas para as crianças de St. Cruz do Bispo.



**Pesca em Matosinhos** - uma tradição antiga.



**Conservas de Peixe** - uma tradição antiga. Existem várias fábricas de conservas, destaca-se a **Fábrica Pinhais**.



**Rancho Folclórico** - uma forte tradição antiga em Matosinhos.



**Porto de Leixões**



**Álvaro Siza Vieira** - arquiteto de Matosinhos, autor de várias obras famosas como a "Casa de chá".

Lembraste destes aspetos da História Local de Matosinhos que estudaste nas aulas das professoras estagiárias? Observa as imagens e tenta relembrar!

1. Escreve um texto de opinião em que te orientes pelas seguintes questões.

- Quais aspetos gostaste mais de conhecer? E porquê?
- Achaste importante conhecer estes aspetos acerca da História Local de Matosinhos? Porquê?
- Agora que conheces mais sobre a História da tua localidade, o que isso te faz sentir? Sentes que conhecê-la melhor te ajuda a sentir mais gosto por fazeres parte dela? Porquê?
- Consideras importante que haja preservação do Património da tua localidade? Porquê?



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

# M

## MESTRADO

Em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e  
História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico

**Quem fui? Quem sou? Quem serei?: o  
caminho de autodescoberta de uma  
professora em formação**

Ana Filipa Ferreira Jesus

