

**M**

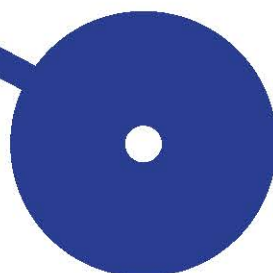
**MESTRADO**

EM ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

# A influência das tecnologias na redefinição de uma escola plural: “o meu português ou o teu”?

Dandhara Lara Furfuro

DEZEMBRO/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Dandhara Lara Furfuro

**A influência das tecnologias na redefinição de uma escola plural:  
“O teu português ou o meu”?**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de  
Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Elisa da Silva Sousa

Porto, dezembro de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Dandhara Lara Furfuro

**A influência das tecnologias na redefinição de uma escola plural:  
“O teu português ou o meu”?**

Relatório

**Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de  
Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Elisa da Silva Sousa

Porto, dezembro de 2023

## **COORDENAÇÃO DO CURSO**

Prof. Doutor José António Costa

## **COMISSÃO DE CURSO**

Prof. Doutor José António Costa

Prof.<sup>a</sup> Doutora Carla Ribeiro

Prof. Doutora Paula Flores

Prof. Doutor Fernando Diogo

## **EQUIPA DE SUPERVISÃO**

Prof. Doutor José António Costa

Prof.<sup>a</sup> Doutora Cristina Maia

Prof.<sup>a</sup> Doutora Elisama Oliveira

Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Rita Moutinho Férias

Atualmente, o Congo enfrenta uma crise humanitária devido à mineração do cobalto, um mineral crucial na produção de dispositivos tecnológicos.

O trabalho escravo infantil nestas minas são um problema sistémico; comunidades vulneráveis são diariamente exploradas para atender à crescente demanda de dispositivos eletrónicos.

Se as TDIC são parte integral das escolas do séc. XXI, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas também o é. Assim como a responsabilidade social.

Comprometo-me, por essas crianças e pelos meus alunos, a tentar criar em todas as minhas salas de aula um ambiente propenso ao desenvolvimento dessas capacidades, a fim de empregar o meu privilégio ao serviço de um sistema manipulado até que o deixe de ser.

## **AGRADECIMENTOS**

Quando comecei a frequentar esta instituição, a nossa instituição, lembro-me de ter passado o primeiro ano completamente sozinha. Vinha de outra escola, tinha, portanto, feito equivalências, estava, então, a frequentar (já nem me lembro quantas, mas) muitas turmas ao mesmo tempo. De vários anos. Sentia-me invisível e quando não me sentia assim, parecia que o mundo estava todo a olhar para mim, e que cada olhar queimava mais forte que o anterior. Esse primeiro ano foi o mais difícil. Eu tinha tanta ansiedade que me doía fisicamente sair de casa. E eu bloqueei a matrícula.

Mas eu quis voltar.

**Ana Carolina, Maria Mesquita, Ana Margarida, Catarina Nogueira e Mónica Santos,**

Voltar não foi fácil, ficar foi mesmo difícil. Ter-vos comigo foi, por isso, essencial. O vosso carinho, a vossa preocupação, a vossa presença significaram... bem, a minha presença. Eu fui, porque vocês foram. Eu também vos devo a minha licenciatura.

**Lídia, Rita Rodrigues e Rita Pereira,**

Em momentos de desafio, acredito, sinceramente, que a empatia é o que torna os obstáculos superáveis. A vossa total disponibilidade para me ajudar desde o primeiro dia deste que foi, sem dúvida, o ano mais desafiante do meu percurso escolar, criou entre nós uma relação que transcenderá, espero, o meio académico. Não tinham porque fazê-lo e fizeram-no mesmo assim. Saibam-me sempre pronta para retribuir o gesto.

**Prof.ª Elisama,**

Não me é possível compreender plenamente a dimensão do número de alunos que um professor leciona ao longo da sua vida. É, portanto, expectável e passível de perdão quando um docente se esquece, eventualmente, dos seus alunos. A recíproca não é verdadeira; não quando nos referimos a professoras que nos marcaram de maneira tão significativa. Uma vez, escrevi-lhe a

agradecer o seu papel no meu percurso académico e, desta vez, oficializo, de certa forma, o agradecimento. Os seus esforços para que me mantivesse na faculdade no primeiro ano em que me inscrevi na ESEPP e, depois, toda a sua disponibilidade para me dar apoio extracurricular sempre que precisei, não me negando uma única reunião fora do horário previsto, além das suas aulas enriquecedoras e sugestões de leituras são lembranças que vou guardar sempre com muito carinho. Obrigada por absolutamente tudo.

### **Prof.<sup>a</sup> Elisa**

Se eu dispusesse de todo o tempo do mundo, gastá-lo-ia agradecendo-lhe por todo o apoio prestado ao longo do último ano letivo. A sua disponibilidade ininterrupta, o seu compromisso com o nosso trabalho, o seu estímulo constante para que eu me mantivesse focada, a sua orientação dedicada e, sobretudo, o seu apoio incansável tiveram um valor inestimável no meu progresso académico. Se estou a terminar esta fase da minha vida e a dar início a uma ainda mais bonita, a si lhe devo em grande parte, e, por isso, sei que nunca poderei retribuir na integridade a tudo o que fez por mim. Encontrei, na vida, apenas um único professor disposto a fazer pelos alunos o que a professora fez por mim. Esse professor era o meu pai.

### **Pai,**

Costumavas dizer que a educação era o presente mais valioso que me podias oferecer e sempre me proporcionaste todas as condições para poder usufruir dela na sua plenitude . Espero que saibas que eu tenho consciência disso e que não confundas a minha ânsia de voar com ingratidão. Quero mostrar-te que eu não tenho medo de cair, porque tu ensinaste-me a levantar. E quero que saibas que quando eu não souber levantar, eu vou levantar mesmo assim, porque se tu consegues, então, eu também consigo.

### **Mãe**

Obrigada por todo o trabalho que fizeste e eu não vi. Por tudo o que viveste e o que sentiste e o que foste além de *mãe*. E obrigada por teres sido, ainda assim, a minha mãe.

**Taynah,**

Eu admiro-te tanto.

E eu sei que tu não acreditas inteiramente nisso e que achas que eu só digo isto “porque sou tua irmã”. Mas isso não é verdade, estas palavras não são vazias. Eu e tu vivemos as mesmas experiências e de todas as profissões do mundo, a tua seria a última a que eu escolheria para mim, dadas as nossas circunstâncias. Eu não sou forte como tu, corajosa. Eu prefiro retirar-me das situações que me causam desconforto; tu decidiste estudá-la; vivê-la. Quando for grande, eu quero mesmo ser como tu.

**Júlia,**

Obrigada por me ofereceres a tua amizade todos os dias. És um dos pilares fundamentais ao meu crescimento pessoal e eu mal posso esperar por viver todas as coisas contigo.

**Vovô e vovó,**

Obrigada por esperarem.

## RESUMO

Num cenário educativo em constante transformação, o papel da Escola transcende a mera transmissão de conhecimento, passando a exigir uma abordagem dinâmica que dialogue eficazmente com as exigências da sociedade contemporânea. A rápida evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) introduz desafios e oportunidades na educação, exigindo que a sua integração seja feita de forma crítica. Assim, o presente Relatório é, simultaneamente, uma reflexão do percurso realizado pela mestranda ao longo da PES e uma procura das interconexões entre a pedagogia centrada no aluno, a valorização do pensamento crítico como suporte para o desenvolvimento de competências metacognitivas e as TDIC no contexto educacional.

O documento procura, ainda, abordar a complexa intersecção entre os pressupostos legais, os princípios constitucionais e as demandas contemporâneas na educação, destacando-se a promoção de uma educação inclusiva, democrática e orientada para o desenvolvimento integral dos alunos.

A mestranda delineou, ainda, o esboço de um Projeto de Investigação que, embora não tenha sido implementado, lhe permitiu aprofundar o seu entendimento nas suas áreas de estudo. O foco deste estudo é entender o impacto do uso das TDIC e, concretamente, a influência dos criadores de conteúdo digital no discurso das crianças portuguesas que têm vindo a adotar a variedade brasileira do português, enquanto explora as potencialidades pedagógicas desta questão. Este Projeto de Investigação é meramente exploratório, e não ousa oferecer respostas definitivas a esta problemática. O objetivo é antes iniciar um diálogo sobre um aspeto emergente na atualidade e que não pode ser ignorado.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Competências Metacognitivas, Sociedade Contemporânea, Flexibilidade, Sistema Educativo.

## **ABSTRACT**

In an ever-changing educational setting, the school's role goes beyond the mere transmission of knowledge, requiring a dynamic approach that effectively engages with the demands of a contemporary society. The rapid evolution of the Digital Information and Communication Technologies (DICT) introduces challenges as well as opportunities in education, making it essential for its integration to be made critically. Thus, this report is both a reflection on the journey undertaken by the student throughout the Professional Master's in Education Practice (PES) and an exploration of the interconnections between a student-centered pedagogy, the appreciation of critical thinking as a base for the development of metacognitive skills and the DICT in the educational context.

The document also seeks to address the intricate intersection of legal assumptions, constitutional principles, and contemporary demands in education, the promotion of inclusive, democratic and holistic student development is emphasized.

Additionally, the master's student outlined a research project that, although not implemented, provided her with the opportunity to deepen her understanding in the scientific and pedagogical domains of her field. The exploratory study sought to understand the impact of the use of DICT and, specifically, the influence of online content creators on the discourse of Portuguese children who have been adopting the Brazilian variant of the Portuguese language, exploring, simultaneously, the pedagogical potentials of this aspect. This research is purely exploratory, refraining from providing any definitive answers to the matter at hand. Its goal is to initiate a dialogue on an emerging aspect that cannot be ignored in contemporary times.

**Keywords:** Digital Information and Communication Technologies (DICT), Metacognitive Skills, Contemporary Society, Adaptability of the Educational System, Socio-constructivism.

## LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CCA – Competências, Conhecimentos e Atitudes

CEB – Ciclo do Ensino Básico

COVID-19 – *Coronavirus disease 2019*

DGE – Direção-Geral de Educação

ESE – Escola Superior de Educação

FUC – Ficha da Unidade Curricular

HGP – História e Geografia de Portugal

ME – Ministério da Educação

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OC – Observação e Cooperação

OT – Orientações Tutoriais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE- Português Europeu

PB- Português do Brasil

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

RI – Regências Individuais

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

SD – Sequências Didáticas

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## GLOSSÁRIO

**Norma linguística:** variedade específica da língua que, geralmente, está associada às “classes sociais mais cultas e aos centros urbanos de maior influência, que se impõem (...) como modelo a seguir em situações de uso mais institucional da língua” (DGE, 2011). Assim, a definição de norma destaca-a, sobretudo, como uma convenção social, estabelecendo-se, por um lado, por força do hábito e tradição, e, por outro como uma ação com “justificações sociopolíticas e históricas, de carácter pedagógico e comunicativo.” (Mateus, 2013, p.439), embora a sua arbitrariedade confira a essas justificações uma fragilidade intrínseca, uma vez que estão sujeitas a mudanças.

**Variação Linguística:** Processo pelo qual uma língua é usada de diversas formas, sendo influenciada por fatores sociais, geográficos e individuais. (Correia, 2023)

**Variedade Linguística:** Diversidade de manifestações linguísticas resultantes da variação linguística, podendo ser identificadas em termos regionais, culturais e históricos, como as variedades nacionais do português (por exemplo, português brasileiro e português europeu). (*idem*, 2023)

**Variante Linguística:** Forma específica de expressão dentro de uma variedade linguística, representando diferenças particulares de pronúncia, vocabulário ou estruturas gramaticais num determinado contexto linguístico. (por exemplo: chiclete e pastilha elástica são exemplos de variantes lexicais) (*idem*, 2023)

# Índice

INTRODUÇÃO.....	17
1. UM OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA.....	22
1.1. O PROFESSOR, “ESSA METAMORFOSE AMBULANTE” .....	23
1.2. UMA ESCOLA PLURAL: O MOSAICO DAS CULTURAS.....	26
1.3. <i>WORLD WIDE WANDERER</i> : O HOMO ZAPIENS NA EDUCAÇÃO.....	29
2. “É CHATO CHEGAR A OBJETIVO NUM INSTANTE”.....	36
2.1. O LUGAR DA AÇÃO: DO AGRUPAMENTO ÀS ESCOLAS.....	42
2.1.1. O AGRUPAMENTO.....	42
2.1.2. A ESCOLA DO 1º CEB.....	46
2.1.3. A ESCOLA DO 2º CEB.....	50
2.2. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: OS SABERES EM DIÁLOGO .....	53
2.2.1. NA SALA DE AULA.....	56
2.2.1. PARA LÁ DA SALA DE AULA.....	65
3. INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO.....	69
3.1. <i>A INFLUÊNCIA DA ERA DIGITAL NO DISCURSO DAS CRIANÇAS PORTUGUESAS</i> .....	70
3.2. MOTIVAÇÃO.....	75
2.1. QUESTÃO PROBLEMA E OBJETIVOS.....	77
3.3. METODOLOGIA.....	78
3.4. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS.....	83
3. CONCLUSÃO.....	85
BIBLIOGRAFIA.....	88
ANEXOS.....	95
ANEXO 1: DOCUMENTO ORIENTADOR DA PES.....	95
APÊNDICES.....	101
APÊNDICE I: GUIÃO DE OBSERVAÇÃO – 1.º CICLO.....	101
APÊNDICE II: GUIÃO DE OBSERVAÇÃO – 2.º CICLO: 5º ANO .....	121
APÊNDICE III: GUIÃO DE OBSERVAÇÃO – 2.º CICLO: 6º ANO.....	136

APÊNDICE IV: UNIDADE DIDÁTICA [RE]PRODUZINDO SABERES.....	150
APÊNDICE V: UM EM PROTESTO.....	167
APÊNDICE VI: PROPOSTA DE ATIVIDADE PAA.....	187

## Índice de Tabelas

Tabela 1: Guião de Regências.....	38
Tabela 2: Mapa de Intervenções .....	39
Tabela 3: 20 canais com mais visualizações em Portugal e no Brasil .....	78

## Índice de Figuras

Figura 1: Atividade do "Dia do Agrupamento".....	46
Figura 2: Atividade de Expressão Motora "Ganda Lata" .....	49
Figura 3: Formação de Primeiros Socorros com os Bombeiros de Ermesinde .....	49
Figura 4: Dia do Apadrinhamento .....	49
Figura 5: Exemplo da Análise textual do poema "Aquilo que não fiz" .....	58
Figura 6: Trabalhos elaborados pelos alunos durante a atividade "Capa do single" .....	58
Figura 7: Exemplo de uma ficha resolvida pelos alunos do 3º ano durante a atividade introdutória ao tema das figuras equivalentes.....	60
Figura 8: resultados da atividade de consolidação. ....	61
Figura 9: Experiência Chia Pet que não resultou .....	62
Figura 10: Página da História criada no StoryJumper .....	63
Figura 11: Exemplos das figuras projetadas em aula (borboleta, peixe, cobra, gato e sapo) .....	64
Figura 12: Atividade de Mímica de consolidação .....	64
Figura 13: Visita à Serra de Valongo.....	65
Figura 14:Visita à parte externa da Igreja do Convento de São Francisco e Passeio pela Ribeira do Porto.....	67
Figura 15: Visita à parte interna da Casa do Infante .....	68

# INTRODUÇÃO

Para avançar em direção à construção de uma educação do futuro, é imperativo que esta siga um caminho de transformação. Para Edgar Morin, isso envolve a criação de um conjunto de reflexões sistematizadas como ponto de partida para a reavaliação da educação do século XXI (Morin, 2000).

Inserido na Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES) integrada no 2º 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*, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, o presente Relatório de Estágio (RE) surge com o propósito de apresentar o trabalho desenvolvido no Agrupamento de Escolas, que funcionou como centro de estágio, em articulação com a dimensão teórica, procurando questionar, analisar e fundamentar opções, perspetivando a reflexão crítica como alimento do crescimento pessoal e profissional da mestranda.

A elaboração deste RE, de acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014, constitui condição para a obtenção do grau de Mestre que, por sua vez, habilita para a docência de perfil duplo, no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB). O desenvolvimento da PES em contexto profissional procura expor o docente em formação ao contacto com diferentes dimensões, intervenientes, metodologias, destinatários, realidades e idiossincrasias inerentes à formação de profissionais especializados, procurando dotá-los de saberes e de competências profissionais, gerais e específicas. Pela exposição, pela experimentação, pela interação entre a teoria e a prática, pela reflexão e questionamento que só o contexto de sala de aula (com ou sem paredes) permite, o professor em formação desenvolve, amplia e consolida conhecimentos e competências que concorrerão para a construção do seu perfil como profissional da Educação.

A concretização da PES nas escolas e salas do 1º e 2º CEB concretiza-se num processo atravessado por diferentes fases – *observação, planificação, ação e reflexão pós-ação*. As fases mencionadas decorrem em diferentes momentos e com diferentes intervenientes. Além dos professores em formação, divididos em pares pedagógicos, existem outros profissionais com diferentes funções e pertencentes às duas instituições responsáveis pela formação dos professores – Agrupamento de escolas (centro de estágio) e Escola Superior de Educação do

Politécnico do Porto (ESEPP), instituição responsável pela formação, em geral, dos mestrandos e pela Supervisão Pedagógica. Os docentes do Agrupamento de Escolas que acompanham os professores em formação no quotidiano pedagógico e escolar são designados por professores-cooperantes, do 1º e 2º CEB; os docentes da ESEPP, designados por supervisores constituíam uma equipa composta por docentes do 1º CEB e docentes das áreas de especialização de Português e de História e Geografia de Portugal, do 2º CEB. Esta equipa de supervisão deslocou-se ao centro de estágio para observação de intervenções pedagógicas, a par de momentos de pré- e pós-observação e avaliação da prática pedagógica.

Este RE baseia-se nas orientações institucionais fornecidas, no âmbito da PES, e procura apresentar recortes e evidências do trabalho desenvolvido nas escolas e turmas do 1º e 2º CEB, especificamente, no 3º, 5º e 6º anos de escolaridade. Assim, apresenta-se um documento, dividido em capítulos e subcapítulos, além da introdução e da conclusão, partindo de uma visão geral, para, depois, caminhar para momentos mais específicos, procurando mostrar como se fez o caminho. Com mais questões do que respostas, com entusiasmo, mas também com desânimo, que se aprende a superar, com preocupação em colocar em diálogo saberes, conhecimento teórico e prático, perspetivando a investigação como suporte para a ação informada, problematizadora, responsável e reflexiva e procurando encontrar hipóteses de resposta a questões levantadas pelo contexto de sala de aula. Nesse sentido, e procurando dar resposta à dimensão investigativa expressa nos documentos orientadores da PES, procurou-se desenhar um projeto de investigação, de natureza exploratória, que pudesse constituir uma espécie de embrião para uma eventual investigação-ação, a aplicar no futuro, com base na fundamentação, instrumentos e dados apresentados.

Assim, o presente RE tem início com o *Resumo/Abstract*, seguido de índices, de diferente natureza, mais especificamente, de abreviaturas e siglas, tabelas e imagens, seguindo-se a Introdução, os Capítulos 1, 2 e 3, estando cada um deles subdividido em tópicos, que procuram orientar a leitura e conferir unidade interna ao trabalho apresentado; a terminar, surge a Conclusão, cujo propósito essencial, mais do que encerrar, é abrir portas ao questionamento, ao aprofundamento e descoberta de saberes, valorizando a dimensão reflexiva no desenvolvimento profissional, o conhecimento como privilégio e a docência como compromisso de serviço público.

No primeiro capítulo, intitulado “Um Olhar Sobre a Docência”, procura-se apresentar informação, com recurso a fontes teóricas, que possam fundamentar caminhos e opções em contexto de prática educativa, assim como contribuir para a compreensão da complexidade e evolução do papel docente. Também nesse capítulo, num outro subtópico, é dedicado algum espaço para abordar a complexidade dos paradigmas subjacentes às práticas pedagógicas, ainda que, pelos limites e características do RE, essa aproximação à temática referida tenha assumido uma natureza mais exploratória. Neste contexto, pareceu significativo dar conta da dicotomia entre a escola tradicional e a “escola cultural” (Patrício, 1995), duas visões sobre a escola, o ensino e a aprendizagem, cujo traço distintivo se poderá considerar, de um modo geral, focado no processo e na abordagem metodológica.

Ainda no capítulo referido, mas dentro de um outro subtópico, intitulado “Uma Escola Plural: O Mosaico das Culturas”, procura-se enquadrar a heterogeneidade que caracteriza o meio escolar. Essa diversidade, impulsionada pela globalização, traduz-se e manifesta-se através de diferenças étnicas, culturais, sociais e psicológicas. As instituições de ensino são desafiadas a gerir e a desenvolver estratégias e procedimentos que conduzam à transformação de mentalidades, atitudes e crenças, fomentando junto dos docentes e dos alunos o desenvolvimento de capacidades de adaptação à mudança e a promoção sistemática do respeito pela diversidade. Essa perspetiva implica, assim, uma continua reavaliação crítica do currículo e das práticas pedagógicas.

No tópico seguinte – “*World Wide Wanderer: O Homo Zapiens na Educação*” –, destaca-se a urgência de os docentes adaptarem as suas práticas a um mundo em constante evolução, onde a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) desempenha um papel central. É necessário reconhecer, em primeiro lugar, o impacto que as diferenças geracionais poderão ter na eloquência e no uso adequado da “linguagem digital” (Prensky, 2001), aceitando, desde logo, que docentes e alunos não estarão em patamares idênticos, no que se refere à interação e à vontade perante aquele universo. Parece ser consensual que, em inúmeras situações, os professores ensinam estudantes que, hoje, se apresentam mais ágeis, mais apetrechados, mais familiarizados com as TDIC, do que os seus professores, cabendo aos próprios e à escola tirar partido desse novo dado, encarando-o como uma oportunidade para enriquecer e diversificar as estratégias de ensino. É nossa convicção que esta situação obriga a

uma reflexão aprofundada e alargada, a começar pela necessidade de repensar a escola, espaços, materiais e intervenientes, questionando para que sejam encontradas respostas e redesenhadas abordagens pedagógicas, cultivando uma postura de compromisso, de flexibilidade e abertura à mudança, ao longo do processo de ensino de aprendizagem. Acresce, ainda, a necessidade de reconhecer o à-vontade dos alunos com as TDIC, tentando utilizar essa realidade como uma oportunidade para enriquecer e diversificar as estratégias de ensino. Assim, o desafio reside na criação de um ambiente escolar que promova o equilíbrio entre o recurso às tecnologias e as práticas pedagógicas tradicionais, através de estratégias metacognitivas, colocando o foco no aluno, fazendo dele um sujeito ativo na construção do conhecimento. Isso implica, entre outras coisas, uma adoção consciente da “linguagem tecnológica” para garantir que as diferenças geracionais não representam obstáculos à comunicação entre docentes e alunos.

O capítulo 2 é dedicado à apresentação do trabalho desenvolvido durante o período em que decorreu a PES no Agrupamento de Escolas que funcionou como centro de estágio, em turmas do 1º e 2º CEB. Nesse capítulo, procede-se à contextualização, caracterização da instituição, dos espaços e dos sujeitos, assim como o trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula, designadamente a planificação de sequências e de atividades didáticas, a par da participação e dinamização de projetos e/ou iniciativas mais pontuais e efémeras, procurando apresentar recortes, exemplos e evidências que constituem excertos, peças de um puzzle, que poderá ajudar a ilustrar o percurso formativo da professora em formação.

No capítulo “Investigação e Formação” do RE, apresenta-se o desenho de um projeto de investigação, cuja motivação e problemática surgiu a partir do contexto pedagógico, pelo contacto com os alunos e observação das suas interações verbais. Este contacto mais próximo com a escola, a sala de aula e alunos veio reforçar o interesse da formanda pelo uso e convivência de duas variedades do Português – a europeia e a brasileira– e as questões que essa situação levanta e como a escola e os professores a encaram e gerem. Esse interesse havia já sido desencadeado antes do período da formação profissional, quando o assunto referido se tornou notícia em Portugal, com réplica, naturalmente no Brasil. As motivações que advêm, naturalmente, da essência e da experiência pessoal vivida por quem pretende investigar são, por vezes, reforçadas por situações do quotidiano que vão ao encontro dos nossos pensamentos e inquietações e atravessam o nosso olhar quando surgem com visibilidade em órgãos de comunicação social,

quer na imprensa escrita, quer no audiovisual, parecendo, assim, legitimar a pertinência e relevância que já antes lhe atribuíamos. Este foi o ponto de partida para ensaiar e procurar desenhar um projeto de investigação, de natureza exploratória, que desse voz a este assunto, deixando em aberto a possibilidade de, eventualmente, vir a ser aplicado no futuro.

A finalizar, surge o espaço para uma reflexão, necessariamente atravessada pela subjetividade do sujeito que lhe dá voz, uma visão que se procura crítica sobre o trabalho desenvolvido, as experiências e aprendizagens durante a PES, período durante o qual se procurou estabelecer uma conexão entre a trajetória académica e o percurso desenvolvido em contexto profissional. Aqui, se procura dar nota da dimensão reflexiva, presente ao longo do tempo, a qual foi da maior relevância para o crescimento pessoal e profissional.

# 1. UM OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA

Nas últimas décadas, tem sido possível observar uma transição gradual de uma pedagogia uniformizada para uma prática pedagógica mais centrada no aluno. Cada vez mais se enfatiza a necessidade de criar ambientes propícios para uma aprendizagem ativa e reflexiva, ao mesmo tempo que são feitos esforços para que a democratização da educação se efetive.

A educação é, na verdade, um dos pilares fundamentais da sociedade e a prática docente desempenha um papel crucial na formação das gerações futuras. A literacia transcende a aquisição de habilidades, configurando um direito humano fundamental que alicerça a aprendizagem do ser humano ao longo da vida, no sentido em que se espera que o domínio da língua, oral e escrito, possa contribuir para capacitar os alunos, no sentido do efetivo exercício da cidadania. As competências referidas não só ajudam na capacitação dos indivíduos, como contribuem significativamente para o reforço da sua qualidade de vida, e da vida das comunidades em que se inserem (UNESCO, s.d.)

A ênfase no poder transformador atribuído à Educação tem vindo a ser referido por diferentes autores, nomeadamente o pedagogo brasileiro Paulo Freire. Este autor sublinha a importância de uma educação capaz de promover a conscientização e a transformação social, afirmando que “o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e a exercê-la” (Freire, 1987, p. 12)

Durante a Revolução Industrial, quando a prioridade era educar para corresponder às expectativas da produção em massa, apostava-se na fragmentação do conhecimento, a par de uma pedagogia coletivamente uniformizada, não reconhecendo a relevância em centralizar a aprendizagem no aluno (Barroso, 2001, citado em Alves & Palmeirão, 2017). No cenário atual, a prática docente exige uma compreensão contínua da aceleração do mundo e da crescente diversidade dos grupos de estudantes, bem como o reconhecimento de que as suas ações, pensamentos e atitudes os distinguem de outras profissões pela influência direta que exercem sobre várias gerações de alunos.

É nessa perspectiva antes enunciada que as teorias de John Dewey sobre a educação progressista também se destacam, argumentando que o papel do educador é o de criar ambientes que estimulem a aprendizagem ativa e reflexiva (Dewey, *Experiência e Educação*, 1979). Além disso, o artigo 73º da Constituição da República Portuguesa estipula que o Estado tem a responsabilidade de promover a “democratização da educação (...) [e criar condições para que a educação] contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais e o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância” (CRP, 1976)

Apesar de ainda hoje poderem ser encontrados nas escolas vestígios das orientações supra mencionadas, atualmente, a perspectiva sobre a educação valoriza a individualização da aprendizagem e reconhece que cada aluno é único, com necessidades e ritmos diferentes. Esta é uma educação que promove a interdisciplinaridade, reconhecendo que o conhecimento está inevitavelmente integrado e interligado. A abordagem pedagógica está a tornar-se mais centrada no aluno, procurando colocá-lo no centro e levá-lo a ter um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Procura-se, assim, adotar uma perspectiva mais flexível e mais voltada para o desenvolvimento de habilidades relevantes para o mundo contemporâneo. Os próprios métodos de ensino estão a tornar-se mais diversificados, adaptando-se às diferentes maneiras de os alunos se apropriarem do conhecimento. Isso reflete a compreensão crescente de que educação formal deve acompanhar os tempos em constante transformação, preparando os alunos para enfrentar os desafios e oportunidades de uma sociedade complexa e em constante mudança, sob pena de se tornar uma instituição resistente ao progresso.

Importa, assim, entender que a prática docente vai além da transmissão de conhecimento, e deve ser antes um catalisador para o desenvolvimento social e individual, alinhado com os princípios da Constituição e com as teorias educacionais que destacam a importância da participação ativa dos alunos.

## **1.1. O PROFESSOR, “ESSA METAMORFOSE AMBULANTE”**

Ser professor é indissociável da condição de cidadão que se interessa pelo ser humano, na sua globalidade, pelas suas manifestações culturais e artísticas, um profissional atento à

complexidade do mundo que o rodeia, sem receio da mudança, consciente da importância dos processos no desenvolvimento e formação de cada indivíduo.

Patrício (1995) oferece uma visão elucidativa sobre a complexidade dos paradigmas subjacentes à abordagem pedagógica. O autor destaca a dicotomia entre *a escola tradicional* e *a escola cultural*, colocando o foco na **Metodologia** como elemento central dessa distinção. Na escola tradicional, a unidimensionalidade é evidente, sendo a sua ênfase “na dimensão pedagógica estrita, com seus territórios disciplinares, suas metodologias de ensino e seus correlativos regimes de avaliação do rendimento escolar”. (Patrício, 1995). Neste caso, as metodologias são, no fundo, concebidas como estratégias para melhorar as condições do ensino, refletindo um enfoque centrado na transmissão do saber. Nas palavras de E. Morin (1999) “o «ensino», arte ou ação de transmitir a um aluno conhecimentos de forma que ele os compreenda ou assimile, tem um sentido mais restritivo [neste caso] porque é apenas cognitivo”.

Em contraste, a escola cultural é caracterizada pela sua pluridimensionalidade, incorporando não apenas a dimensão curricular estrita, mas também a extracurricular interativa. Nessa abordagem, as metodologias estão intrinsecamente ligadas ao processo de aprendizagem do educando, transcendendo a simples transmissão do conhecimento: “A missão deste ensino é transmitir, não o puro saber, mas uma cultura que permite compreender a nossa condição e ajudar-nos a viver.” (Morin, 1999, p.56)

Face ao exposto, a diferença fundamental reside na orientação intrínseca dessas abordagens. Enquanto a escola tradicional, de natureza transmissiva, coloca o foco no processo de ensino, a escola cultural direciona-se ao processo de aprendizagem pessoal do educando. Enquanto a primeira é fundamentalmente psicológica, considerando o educando como sujeito psicológico do processo educativo, a última adota uma perspectiva personológico-antropológica (Patrício, 1995, p.12). Ou seja, a escola cultural considera “o educando [como] pessoa, mas pessoa imersa num mundo cultural que a substancializa e configura desde sempre e até sempre”. (*idem*, 1995, p.12)

Morin (1999) enfatiza a necessidade de o docente, não apenas transmitir conhecimento aos alunos, mas também de os guiar na transformação desse conhecimento em *sapiência*. Ao explorar a “cultura das humanidades”, o autor ressalta que a palavra *cultura* deve ser compreendida no seu sentido antropológico, fornecendo conhecimentos, valores e símbolos que orientam e guiam as vidas dos alunos. O PASEO (2017) faz uma alusão à perspectiva de Morin ao afirmar no documento orientador que “Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (PASEO, 2017).

*O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações. Isto mesmo obriga a colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade – pela compreensão das múltiplas tensões que condicionam a evolução humana. O global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o curto e o longo prazos, a concorrência e a igual consideração e respeito por todos, a rotina e o progresso, as ideias e a realidade – tudo nos obriga à recusa de receitas ou da rigidez e a um apelo a pensar e a criar um destino comum humanamente emancipador. (PASEO, 2017)*

A literatura, poesia, cinema, psicologia e filosofia devem convergir para se tornarem “escolas da compreensão”, e não apenas objetos de análise. (Morin, 1999, p.56). Adicionalmente, e citando Dilthey, Morin destaca a distinção entre explicar e compreender. A compreensão humana emerge quando percebemos a pessoa como sujeito, sendo essa compreensão essencial ao combate da exclusão. Por esse motivo, é destacado que a cultura das humanidades não deve ser reservada apenas para uma elite, mas uma preparação para os desafios da existência como um todo. Ele destaca que a ética da compreensão humana é uma exigência chave em tempos de incompreensão generalizada, sublinhando a vulnerabilidade da interpretação dos factos, já que “toda a percepção é uma tradução reconstrutiva operada pelo cérebro” e que estamos naturalmente predispostos a ser vítimas de falsas percepções e racionalizações aleatórias. (Morin, 1999, p.56)

---

<sup>1</sup>Morin (1995, p.51) justifica o uso da palavra *sapiência* por cobrir, simultaneamente «sabedoria» e «ciência». Assim, achou-se por bem não traduzir este termo ao referir a perspectiva do autor.

## 1.2. UMA ESCOLA PLURAL: O MOSAICO DAS CULTURAS

A crescente heterogeneidade no meio escolar, impulsionada pela globalização, e manifestada por diferenças étnicas, culturais, sociais e psicológicas tem se tornado cada vez mais evidente. Not & Bru (s.d) trazem à tona uma reflexão sobre a necessidade do desenvolvimento da escolarização num contexto de rápida evolução social, económica e tecnológica que exige flexibilidade e criatividade por parte de quem a vive. À medida que a escolarização se expande, as instituições de ensino e os educadores têm a responsabilidade de desenvolver nas mentes dos alunos, que em si depositam a sua confiança, a capacidade de adaptação à mudança e respeito pela diversidade num cenário que valoriza a interdisciplinaridade e reconhece a interconexão do conhecimento. Por outras palavras, diante da pluralidade de perfis e características dos alunos torna-se essencial adotar abordagens educacionais diversas de modo que atendam de maneira eficaz às exigências variadas dos públicos escolarizados (PASEO, 2017). Essa perspetiva considera, naturalmente, o currículo e as práticas pedagógicas como dois elementos cruciais ao papel do professor que devem ser repensados à luz dessa complexidade do contexto educacional contemporâneo, no qual a heterogeneidade dos alunos é uma realidade incontornável.

Conforme sugere Roldão (1999), a solução envolve encarar o currículo, não como uma entidade invariável, mas como um conceito dual. Se por um lado, devem ser consideradas as competências essenciais refletindo o que é geralmente necessário, por outro, parece essencial que as escolas adaptem o *core curriculum* de modo a atender às necessidades do seu contexto específico. Nesse sentido, as Aprendizagens Essenciais (AE) surgem como uma resposta a esse desafio, representando aquilo que se considera constituir uma base comum que seja a referência para a aprendizagem dos alunos, ao explorarem um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes entendidas como fundamentais para todos os alunos, apresentando, ao mesmo tempo, a flexibilidade necessária para acomodar as particularidades de cada ambiente educacional. Dessa forma, as escolas podem ajustar o denominador curricular comum, incorporando elementos que atendam de maneira mais precisa às características do contexto.

O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios orientadores para a conceção, operacionalização e avaliação do currículo. O objetivo é o de assegurar que todos os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam as habilidades alinhadas com as competências do Perfil

dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória homologado pelo despacho 6478/2017, 26 de julho. Este, por sua vez, confere autonomia curricular às escolas, para que no âmbito da flexibilidade curricular mencionada, possam oferecer respostas pedagógicas específicas às suas necessidades e objetivos traçados. Por outro lado, o PASEO desempenha, à semelhança das AE, um papel crucial como referencial norteador para as decisões no âmbito educacional, mas não busca impor padrões rígidos: é antes um quadro de referência que promove liberdade, responsabilidade, valorização do trabalho, consciência de si, inserção familiar e comunitária e participação na sociedade (PASEO, 2017). No fundo, diante da diversidade, da mudança e da incerteza, este referencial visa garantir coerência no sistema educativo estabelecendo como objetivo proporcionar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico, formando assim pessoas responsáveis e cidadãos ativos (PASEO, 2017)

A metodologia de trabalho por projeto tem emergido como uma abordagem pedagógica que reconhece a importância de envolver os alunos em experiências práticas e contextualizadas. Um dos fundamentos essenciais do trabalho por projeto é a sua capacidade de promover a aprendizagem significativa, o que se alinha aos princípios da educação centrada no aluno. Segundo Jonassen e Hung (2008), essa abordagem permite que os alunos adquiram conhecimentos através da resolução de problemas do mundo real, tornando a aprendizagem mais relevante e duradoura.

A teoria construtivista de Piaget também se alinha com os princípios do trabalho por projeto. Ao envolver os alunos em investigações e atividades práticas, essa metodologia proporciona oportunidades para a construção ativa do conhecimento, de acordo com os estágios de desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo (Piaget, 1973). M.J. Dunkin (1986) e M. Altet (1987) (citados por Not & Bru) propõem modelos de interação contextualizada, que destacam a importância da autonomia do aluno na aprendizagem. Nesta perspectiva, “o educador desempenha um papel de «auxiliar» (...) [pertencendo a ele] a escolha das condições que facilitem uma interestruturação sujeito-objeto (fundamental numa orientação construtivista) inscrita num conjunto de processos de interestruturação entre projeto institucional e projeto pessoal, entre o atual e o potencial (...)” (Noções de Método, p.42). Em suma, a compreensão e integração destas duas variabilidades na prática pedagógica contemporânea não apenas reconhecem a diversidade,

mas também promovem estratégias flexíveis e contextualizadas que respeitam a singularidade de cada aluno.

Not & Bru destacam a dinâmica do ensino contemporâneo como profundamente influenciada pela variabilidade inter e intra-individual. Os autores enfatizam a complexidade do ensino em massa a um público cada vez mais heterogêneo, apontando como relevantes, entre tantos outros:

1. As Diferenças de Desenvolvimento entre alunos da mesma faixa etária:
  - Este aspeto obriga a estratégias educacionais flexíveis que levem em consideração a individualidade no processo de crescimento intelectual. É, por isso, imperativo reconhecer e adaptar-se às diferentes trajetórias de desenvolvimento dos alunos.
2. Os Estilos cognitivos:
  - Essa variação também requer uma customização do ensino que respeite e aproveite essas diferenças individuais.
3. A Diversidade de Representações:
  - Gilly (1980) destaca que isso implica não apenas transmitir conhecimento, mas também facilitar a compreensão das variadas visões de mundo.
4. As Características Psicoafectivas
  - É, no fundo, admitir que uma abordagem holística que compreenda e atenda às necessidades emocionais contribui significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem.

(Noções de Método, p.40, p.41)

Já no âmbito da variabilidade intra-individual, modelos programáticos deterministas são questionados em favor de abordagens contextualizadas e interativas. Not & Brut (s.d) evidenciam a natureza dinâmica da aprendizagem e a sua relação com as normas sociais, salientando que “a ação deve ser situada e concebida em continuidade com um mundo cultural”. Esta perspetiva desafia a noção tradicional de que um único método universal é suficiente para todos os alunos.

Face ao exposto, a ser consultado no momento de equacionar e fundamentar o que é “relevante, adequado e exequível”, o PASEO (2017) fornece orientações significativas aos docentes, contribuindo para a organização e gestão curriculares, bem como para a definição de estratégias, metodologias e ações pedagógico-didáticas. Assim, o desafio para os sistemas educativos modernos reside não apenas em proporcionar variadas formas de aprendizagem, mas em reconhecer e abordar as disparidades presentes na população escolar. Desse modo, reforça-se a necessidade de uma permanente adaptação e inovação nos métodos de ensino, a fim de promover uma educação mais inclusiva e efetiva para todos os estudantes.

Além disso, a metodologia de trabalho por projeto promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. No processo de colaboração e resolução de problemas, os alunos aprimoram as suas habilidades de comunicação, trabalho em equipa e pensamento crítico (Thomas, 2000). Ao adotar essa abordagem, os docentes tornam-se facilitadores da aprendizagem, seguindo a visão de Vygotsky (1978). A interação social e a colaboração são essenciais para a construção do conhecimento, e o trabalho por projeto oferece um ambiente propício para o desenvolvimento dessas interações.

### **1.3. WORLD WIDE WANDERER: O HOMO ZAPIENS NA EDUCAÇÃO**

*“[Teachers] need to laugh at their own digital immigrant accents, pay attention to how their students learn, and value and honor what their students know.”*

*(Prensky M., Listen to the Natives, 2005)*

Se “tipos distintos de experiências levam a distintas estruturas de pensamento” (Barry, s.d., por Prensky, 2001), a necessidade de adaptação da prática docente é, como referido no capítulo anterior, indubitavelmente essencial. O perfil dos alunos para o qual o sistema educativo foi concebido não corresponde inteiramente aos estudantes da atualidade. Assim, a assertiva de que “os alunos de hoje pensam e processam as informações [de um diferente modo] das gerações anteriores” (Prensky, 2001) indica uma mudança profunda nos seus modelos de pensamento. Por isso, para que seja possível a todos alcançar uma educação de qualidade, é essencial que se “tenha em consideração os desafios colocados à educação no quadro da sociedade atual” (Despacho

6478/2017), incluindo as mudanças aceleradas impulsionadas pelo rápido avanço das TDIC (Novas Digitais de Informação e Comunicação). Estas, por sua vez, têm vindo a desempenhar um papel fundamental na educação moderna ao proporcionar acesso a alunos e a docentes a uma ampla gama de recursos e ferramentas de aprendizagem, o que acaba por facilitar a personalização do ensino, *se usada adequadamente*.

No entanto, para que seja feita uma reflexão justa sobre esta temática, há que considerar a possibilidade de que a utilização indiscriminada das TDIC representa uma *transferência do poder* dos docentes para os “especialistas da *media* (...) [e] para os alunos, geralmente mais familiarizados com as tecnologias do que os professores” (Pereira, *s.d.*). A teoria dos Nativos Digitais vs. Imigrantes Digitais (Prensky, 2001) é uma tentativa de descrever e categorizar as diferentes experiências e relações das pessoas com a tecnologia – em particular, a internet – com base na sua idade e conseqüente familiaridade com essas ferramentas<sup>2</sup>. De acordo com o autor, os imigrantes digitais são aqueles que tiveram de se adaptar a essas tecnologias digitais já na fase adulta, após a popularização da internet. O autor sugere que esses indivíduos eventualmente enfrentam mais desafios para se adaptarem à nova realidade, uma vez que a familiaridade com a tecnologia é lhes menos intrínseca. Ou seja, os imigrantes digitais exercem um esforço mais consciente para se ajustarem às mudanças tecnológicas. (Prensky, 2001)

Os *Nativos Digitais*, por outro lado, são aqueles que cresceram num ambiente onde a tecnologia esteve amplamente disponível durante toda a sua vida. São descritos como indivíduos com uma facilidade natural em lidar com dispositivos digitais, estão habituados a receber informação de maneira rápida, são capazes de gerir várias tarefas ao mesmo tempo e, de um modo geral, sentem-se confortáveis com a comunicação online. Para essa geração – os *falantes nativos* da linguagem digital<sup>3</sup> –, o acesso à informação é intuitivo e integrado no seu quotidiano. Este perfil

---

<sup>2</sup> Embora esta proposta seja interessante, é importante refletir sobre essa ideia com alguma cautela. A rapidez com que as tecnologias evoluem resultam numa gama diversificada de habilidades digitais, mesmo entre aqueles que cresceram na mesma época, por isso, a diversidade de competências digitais é significativamente mais complexa do que a divisão em duas categorias. Devem ser, também, considerados fatores como acesso à tecnologia, contextos educacionais e interesses individuais.

<sup>3</sup> A analogia que considera a tecnologia como uma “nova língua” refere-se à ideia de que esta possui códigos, símbolos e formas específicas de comunicação. Quando consideramos a sintaxe e a gramática, a tecnologia tem, à semelhança das diferentes línguas, a sua estrutura própria; compreender a linguagem digital exige, precisamente, a compreensão dessas regras. A tecnologia também possui um vocabulário próprio, com termos e conceitos que podem parecer estranhos àqueles que não estão familiarizados com ela. Assim como a linguagem inclui comunicação não

contrasta significativamente com o dos Imigrantes Digitais que tendem a considerar, na sua abordagem, métodos mais tradicionais, valorizando o passo-a-passo (Prensky, 2001)

Hoje, a maior parte dos docentes pertence ainda à “classe” dos “Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital) [e, nesse sentido estão a lutar] para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova” (Prensky, 2001). Por outro lado, Carr (2010) argumenta que o cérebro é maleável e se adapta ao ambiente, destacando que a exposição constante à tecnologia molda a forma como pensamos e processamos informações. No entanto, estudos<sup>4</sup> indicam que os adultos que aprendem uma segunda língua armazenam essa habilidade em áreas distintas do cérebro, ao contrário das crianças que a incorporam com a sua língua materna.

Nesse contexto, como referido em capítulos anteriores, é imperativo desafiar e reavaliar o papel do professor, que perante as circunstâncias, passa a ter funções mais exigentes. A resposta ao desafio da era digital reside, assim, na desmistificação do uso das tecnologias em sala de aula e na aceitação de uma visão mais adequada dos aspetos psicológicos e sociais construtivos inerentes à dinâmica de ensino-aprendizagem. É agora necessário que se assuma “uma atitude eclética e equilibrada em que não [se] despreze, mas também não [se] exagere o papel das Novas Tecnologias da Informação” (Costa Pereira, *s.d.*). A prioridade está, assim, na consolidação de uma perspetiva harmónica entre a tecnologia e as práticas pedagógicas tradicionais (Costa Pereira, *s.d.*).

Face ao exposto, é também crucial salientar que “(...) não [sendo] possível ignorar o peso dos *media* como mediadores de conhecimento, [passa a ser indispensável a criação de] mecanismos

---

verbal, como gestos e expressões faciais, a tecnologia utiliza elementos visuais, como ícones, interfaces gráficas e emojis para transmitir informações. A criação de conteúdo online, interações em redes sociais e participação em comunidades virtuais são exemplos do compartilhamento de experiências que a tecnologia proporciona à semelhança das línguas que também são consideradas ferramentas essenciais à comunicação de pensamentos e vivências. As línguas estão em constante evolução e o mesmo ocorre com a tecnologia. Novos termos e conceitos são constantemente introduzidos, o que exige uma adaptação contínua de forma semelhante à aquisição de novas palavras numa língua “tradicional”.

<sup>4</sup>“An interesting study of 12 healthy, bilingual volunteers at Memorial Sloan-Kettering Cancer Center in New York, revealed that the location where the capacity to speak an L2 is stored is found in different areas of the brain depending on when in life a person becomes bilingual (Kim, Relkin, Lee, & Hirsch 1997)” (Kennedy, 2006)

para os saber pensar” (Coelho, 1995, p.505) criticamente. Ou seja, a integração eficaz da tecnologia educativa vai além da potencialização da experiência da aprendizagem; deve haver uma participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, por meio de experiências práticas, diálogo e reflexão:

*“de todas [as] correntes, a teoria “construtivista interativa” é aquela que mais contribui para compreender os processos cognitivos através do estudo dos conhecimentos intuitivos do aluno, das intervenções cognitivas sobre o meio, dos campos de interações construtivas, da elaboração de conceitos e dos obstáculos à aprendizagem (...)” (Coelho, 1995, p.505)*

Isso implica reconhecer que os alunos trazem consigo preconceções, crenças e experiências prévias que influenciam a maneira como assimilam novas informações. A ideia central é que a aprendizagem é (ou deve ser) um processo ativo, no qual os alunos empreendem ações deliberadas. A teoria considera, nesse sentido, a manipulação do meio para que sejam promovidas a compreensão, experimentação e interações com materiais, colegas e professores/educadores. É, do mesmo modo, enfatizada a importância da construção de conceitos pelos alunos. Em vez de meros receptores passivos de informações, os alunos são incentivados a construir significados, conectar conceitos e desenvolver uma compreensão mais profunda por meio de atividades mentais. Nesse sentido, a comunicação é uma ferramenta vital para as intervenções cognitivas, já que o processo de articulação verbal ajuda na consolidação e na revisão de conceitos. Os alunos participam de diálogos e discussões, seja com seus pares ou com o professor, compartilhando ideias, questionamentos e pontos de vista. A reflexão consciente sobre as experiências é, portanto, uma componente essencial. Os alunos são incentivados a pensar sobre o que aprenderam, a considerar de que modo as suas ações influenciaram a compreensão e identificar possíveis conexões com conhecimentos anteriores. A criação de projetos ou apresentações é incentivada, já que, ao construir algo tangível, os alunos não apenas aplicam conceitos aprendidos, como também internalizam e solidificam o seu entendimento do assunto. Esta abordagem reconhece, no entanto, a presença de obstáculos à aprendizagem, tais como concepções errôneas e desafios cognitivos. Entender e superar esses obstáculos deve, assim, ser parte integrante do processo de construção do conhecimento. Para isso, o professor, como facilitador de um ambiente educativo estimulante e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes, deve ajudar a desenvolver “competências e capacidades para a seleção e gestão de informação,

ensinando-os a saber diferenciar o essencial do acessório, a saber pensar criticamente a «sobreinformação», «subminformação» e «pseudo-informação» (E.Morin) que os *media* veiculam” (Coelho, 1995, p.505)

*“Lipman [1980] parte do pressuposto de que o ensino da Filosofia às crianças poderá contribuir para estimular, desde cedo, as competências de pensamento dos alunos, sobretudo através do diálogo que, a partir do modo como o professor conduz a discussão na aula, poderia ajudar as crianças a pensar melhor e a pensar por elas mesmas. Neste sentido, a aprendizagem da Filosofia seria um passo essencial para o desenvolvimento de competências metacognitivas.” (Coelho, 1995, p.507)*

A premissa fundamental de Lipman (1980) destaca a ideia de que, ao introduzir a Filosofia desde cedo, os educadores podem nutrir habilidades de pensamento crítico e independente nas crianças. O *diálogo* é apresentado como uma ferramenta central nesse processo, indicando que a discussão em sala de aula, guiada pela abordagem do professor, é uma chave para auxiliar as crianças a aprimorarem as suas habilidades cognitivas. Esta é uma proposta digna de reflexão, uma vez que “a educação tem um papel fundamental ao preparar os indivíduos para saberem viver humanamente num mundo eminentemente tecnológico” (Coelho, 1995, p.503) . A proposta do autor não é apenas sobre uma troca de ideias entre alunos e docentes; é um meio de cultivar o pensamento reflexivo e a capacidade de raciocínio autónomo, uma vez que“(…) quando treinados a desenvolver o pensamento metacognitivo, [os alunos] não só aprendem melhor os conteúdos e competências da área curricular como desenvolvem competências gerais de aprender (Borkowski; Cavanaugh, 1979; Campione; Barcklay, 1979)” (Coelho, 1995, p.508). Ao proporcionar um ambiente onde as crianças podem expressar as suas opiniões, questionar pré-conceitos e explorar conceitos abstratos, o ensino da Filosofia torna-se, assim, um catalisador para o desenvolvimento da consciência crítica do processo cognitivo.

Assim, a proposta de Lipman ressoa como uma defesa para que o papel da Filosofia na educação infantil seja repensado. Ao transformar a sala de aula num espaço de reflexão, esta disciplina enriquece o repertório intelectual das crianças enquanto semeia habilidades cognitivas e metacognitivas cuja relevância vai além da sua trajetória educacional.

Coelho (1995) destaca a importância da metacognição no processo educacional, afirmando que esta deve “ser tomada em conta na metodologia do professor através do desenvolvimento na aula de estratégias do «pensar a pensar»” (Coelho, 1995, p. 509)

1. A “[verbalização das] dificuldades e processos cognitivos” (*idem*, 1995, p.509) proporciona aos alunos a oportunidade de expressar e compreender suas próprias experiências de aprendizagem. Dessa forma, a autoconsciência é promovida, facilitando a identificação de áreas que precisam de mais atenção.
2. A “explicação pelo professor dos seus próprios processos mentais na apresentação dos conteúdos” (*idem*, 1995, p.509) são fundamentais no sentido em que essa abordagem oferece clareza sobre o conteúdo, enquanto ajuda a que os alunos confrontem os seus processos mentais. É, assim, criado um ambiente de aprendizagem dinâmico que incentiva os alunos a questionar, analisar e comparar diferentes abordagens.
3. A ênfase na explicação do processo cognitivo subjacente ao conteúdo e na avaliação do processo de aprendizagem destaca uma mudança de foco do produto para o processo. Isso incentiva os alunos a não apenas procurarem por respostas corretas, mas a entender como chegar a essas respostas. A autorreflexão torna-se, então, uma ferramenta valiosa para que “os alunos [corrijam] eles próprios os seus erros.” (*idem*, 1995, p.508)

Em consonância com o que tem vindo a ser abordado neste capítulo, o *ensinar a pensar* dentro do panorama das TDIC torna-se inegociável. Isso implica desenvolver nos alunos a capacidade de navegarem eficazmente nos meios digitais enquanto gerem o crescente fluxo de informações. Coelho (1995) menciona, nesse sentido, a potencialidade da interseção entre a metacognição, a filosofia, a tecnologia e o papel do professor no contexto educacional. Os professores devem aprender a instrumentalizar as tecnologias, e não “se devem refugiar nas novas tecnologias como pretexto para não assumirem o seu papel, devendo sim dinamizar o processo de formação e alargar o campo de aprendizagem, fomentando o diálogo sobre aspetos a que o computador e/ou o vídeo por si só não dão resposta” (Coelho, 1995, p. 521)

Ensinar a criar não é apenas uma questão de estimular a expressão criativa, mas também de capacitá-los a decifrar a linguagem visual que permeia o quotidiano dos alunos, “pois de outra forma não haverá articulação possível entre o conhecimento que a escola veicula e a cultura da

imagem que domina cada vez mais o nosso cotidiano” (Coelho, 1995, p. 522). É essencial aprender a dialogar com as potencialidades das TIC, transformando a escola num espaço dinâmico e aberto que contribua “(...) para fazer da escola um espaço aberto onde convergem múltiplas linguagens e múltiplos saberes, múltiplos micromundos, cujo sentido só poderá ser aprendido através de uma «comunicação multidimensional» que dinamize as competências do pensamento e do espírito crítico.” (Costa, 1995, p.523) . Em suma, o desafio educacional atual está na criação de um ambiente escolar que antecipe e integre de maneira significativa as mudanças da sociedade.

## 2. “É CHATO CHEGAR A OBJETIVO NUM INSTANTE”

A formação inicial de docentes capazes de enfrentar os desafios que a educação contemporânea lhes impõe desempenha um papel fundamental na sua preparação para a prática docente. O Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC) constitui um documento regulador da estrutura e funcionamento do Mestrado do 1º CEB e Português e HGP do 2ºCEB, que se estende ao longo de dois anos, totalizando 120 ECTS. Esse período de formação ocorre em dois contextos interligados: na instituição de formação (ESEPP), no primeiro ano, incidindo sobretudo em Unidades Curriculares de teor teórico, e nos terceiro e quarto semestres, em instituições de ensino do 1º e 2º CEB, onde é realizado um estágio, parte integrante da UC Prática de Ensino Supervisionada (PES). Este diálogo entre o conhecimento teórico adquirido e a sua aplicação na realidade e no quotidiano pedagógico é considerado basilar na formação docente, já que a “teoria e a prática são interdependentes, influenciando-se mutuamente ao longo do desenvolvimento profissional do educador (Zeichner e Liston, 1996, p. 103).

A intervenção em contexto pedagógico encontra-se delineada no CREC, contemplando diferentes fases e modalidades de intervenção. Nesse documento orientador, estão previstas as fases abaixo indicadas.

- a) Observação participante das ações educativas – momento da prática sobre o qual o docente em formação elabora intervenções fundamentadas nas características do contexto analisado. Este é, também, um momento considerado importante para estudar as estratégias e dinâmicas de atuação adotadas pelo professor cooperante;
- b) Intervenção educativa na turma – envolve planificações fundamentadas, evidenciando opções pedagógicas e decisões intencionais;
- c) Reuniões em equipa educativa, integrando momentos de reflexão pré e pós-intervenção – neste contexto, é crucial enfatizar a adoção de metodologias de trabalho que privilegiem a instrumentalização da investigação a favor da ação, visando solidificar uma postura verdadeiramente crítica, sendo essencial que o docente em formação se instrua com os docentes mais experientes;

- d) Intervenção individual e colaborativa em atividades da comunidade educativa – o docente em formação desenvolve as suas habilidades e competências colaborativas, visando, a promoção de uma mais ampla compreensão da realidade social e educativa, uma abordagem mais abrangente e integrada na comunidade em que se insere;
- e) Conceção e desenho de um projeto de natureza investigativa.

Ainda de acordo com os documentos que orientam o ME1CPTHGP2CB, este curso procura oferecer, aos docentes em formação, através da experimentação e da reflexão, oportunidades para conhecer, gerir e atuar no âmbito dos currículos do 1º e do 2ºCEB. A presença dos formandos em ambos os contextos em simultâneo, ao longo do ano letivo, procura contribuir para a construção de um perfil profissional caracterizado pela pluralidade e flexibilidade, capacitando, desse modo, para uma prática mais integradora. Assim, intervenções mais articuladas, fundamentadas em suportes científicos, seja nas áreas da especialidade, em particular, seja na área da Educação, em geral, são concretizadas, abrindo caminho para que um diálogo entre ciclos, saberes e contextos se concretize, a favor dos alunos, por uma escola mais dialogante e em linha com a realidade e a vida, da qual a Escola dificilmente se poderá alhear, embora nem sempre tal aconteça, como lembram os versos de Álvaro Magalhães (2000): “Enquanto resolves o problema / olhas pela janela da sala / e lá fora passa a vida / – esse problema”<sup>5</sup>.

Face ao exposto, a PES, conforme o estabelecido pelo Decreto-Lei 79/2014, constitui uma UC cuja finalidade aponta para a aprendizagem experiencial, em contexto pedagógico, de modo a proporcionar aos professores em formação o contacto com a realidade escolar e profissional, procurando articular teoria e prática, no sentido da aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas adquiridas ao longo da sua formação académica, desenvolvendo e reforçando um amadurecimento da sua autonomia profissional. Em síntese, e de acordo com os documentos orientadores da PES<sup>6</sup>, são estes os objetivos que a UC mencionada pretende perseguir:

---

<sup>5</sup> (1) retirados do poema “Na aula de Matemática”, de Álvaro Magalhães.

<sup>6</sup> Cf. Documento Orientador da PES (Anexo 1)

- i. Programar/ Planificar fundamentadamente a ação pedagógica e didática
- ii. Realizar adequadamente o trabalho programado/ planejado
- iii. Avaliar sistematicamente o processo de ensino e de aprendizagem
- iv. Colaborar na orientação educativa da turma
- v. Participar em atividades educativas e de extensão cultural
- vi. Participar nos processos de avaliação

A estrutura organizacional da UC abrange várias componentes. Além das 400 horas de Estágio previstas, são ainda contempladas 60 horas de Seminários, 8 horas de Orientação Tutorial (OT), assim como 855 horas dedicadas ao Trabalho Autónomo da PES (CREC, 2022), perfazendo um total de 1323 horas. No início do ano são designados aos centros de estágio os pares pedagógicos que, por sua vez, terão de elaborar:

- 1) Um horário próprio, alinhado aos das turmas designadas e ao Documento Orientador da PES (Anexo 1) com a calendarização do período que abarca de forma progressiva os diferentes momentos que constituem a concretização da intervenção pedagógica: observação (O), observação-cooperação(OC), regências (R), conforme Tabela 1.
- 2) Um Mapa de regências (Tabela 2), tendo em conta a calendarização (Tabela 1) presente no Documento Orientador da PES e a disponibilidade das docentes cooperantes e supervisoras. De acordo com as orientações fornecidas, os professores em formação elaboraram a calendarização dos seus mapas de intervenção que entregaram aos seus supervisores.

Tabela 1: Calendarização das etapas do estágio

MÊS	SEMANAS				
OUT 21	3-7	10-14 O	17-21 O	24-28 OC	
NOV 21	31 out-4 OC	7-11 R	14-18 R	21-25 R	
DEZ 21	28 nov-2 R	5-9 R	12-16 R	NATAL	
JAN 21	3-6	9-13 R	16-20 R	23-27 R	
INTERRUPÇÃO LETIVA					
MAR 22	27fev-3	6-10 R	13-17 R	20-24 R	27-31
ABR 22	PASCOA		17-21	24-28 R	
MAI 22	1-5 R	8-12 R	15-19 R	22-26 R	
Legenda:	Sem estágio	1º e 2º CEB	A definir	2º CEB	1º CEB

Tabela 2: Mapa de Intervenções

	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
1							
2							
3						HGP 5º	
4					1º CEB		
5			HGP 5º			HGP 5º	
6		HGP 5º		PT 6º			
7				PT 6º			1º CEB
8							
9							
10	PT 6º			PT 6º			
11							
12							
13		PT6º	HGP 5º				
14				HGP 5º			
15						1º CEB	
16				HGP 5º			
17	HGP 5º						
18			1º CEB		HGP 5º	HGP 5º	
19							
20					HGP 5º		
21							
22							
23	1º CEB		1º CEB			PT 6º	
24					PT 6º		
25						PT 6º	
26							
27					PT 6º		
28							
29							
30							
31							
		Regências Individuais			1º CEB	HGP 5º	PT 6º
		Par Pedagógico			1º CEB	HGP 5º	PT 6º
		Regências Supervisionadas			1º CEB	HGP 5º	PT 6º

CONCLUSÃO DO PERÍODO DE ESTÁGIO

No âmbito das etapas supramencionadas, a fase de observação (O) desempenha um papel importante na formação de professores, permitindo que o futuro docente compreenda o contexto, as dinâmicas e as necessidades da instituição educacional em que está inserido, na medida em que “Conocer las respuestas a estos interrogantes es requisito esencial para que la propuesta que se planifique llegue a conectar directamente com esos niños y niñas reales, com su auténtica vida cotidiana”. (Santomé 2006, p. 223). A esta etapa, segue-se o momento de

observação/cooperação que servirá como momento de introdução às intervenções das docentes em formação. Uma vez que serão pontuais, estes momentos de cooperação podem ser feitos por iniciativa do formando e, no caso de haver abertura da professora titular, podem se iniciar mais cedo que o previsto na programação.

Nesse sentido, durante as semanas de observação e observação-cooperação, a docente em formação adotou as Grelhas de Observação (Apêndice I, II, III) como instrumento fundamental à coleta de dados no decorrer do acompanhamento das atividades e interações. Foram documentados detalhes relativos à caracterização e gestão das turmas, à organização do espaço físico do espaço escolar e, particularmente, das salas de aula, e, por fim, às interações entre alunos, professores e, de um modo geral, da comunidade educativa. A análise desses elementos proporcionou, por sua vez, uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos, permitindo que a docente em formação fosse capaz de fundamentar, daí em diante, as suas decisões com base em dados concretos. Por outro lado, a fase de colaboração, componente igualmente vital na experiência de formação da mestranda, estendeu-se além da sala de aula. Várias foram as reuniões entre o par de estágio e, muitas vezes, as docentes titulares nos espaços da escola (sala de professores, sala de apoio aos alunos estrangeiros ou mesmo na biblioteca), o que permitiu um maior investimento no papel ativo durante a concepção de atividades.

Durante o período de Regências, considerada a relevância da colaboração e da cooperação interpares, a docente em formação não apenas refletiu sobre a prática docente de forma individual, mas também se envolveu em debates colaborativos com o seu par pedagógico, as professoras cooperantes e as supervisoras, com o intuito de apresentar aulas relevantes e que respondessem às necessidades da turma. Essas interações foram essenciais e também contribuíram significativamente para o aprimoramento contínuo da prática educativa. Deste modo, a superação de desafios e a evolução geral das práticas pedagógicas notaram-se mais fáceis, já que a equipa pedagógica se fez sempre presente e encorajaram uma revisão contínua das abordagens, enfatizando, assim, a importância do trabalho colaborativo na promoção do sucesso dos alunos.

Uma das prioridades na gestão das intervenções é que se assumam coesas. Para garantir uma articulação horizontal e vertical dos saberes, ação considerada fundamental na construção das

Unidades Didáticas, o par pedagógico geriu o calendário de intervenções de maneira a garantir uma interligação dos conteúdos e (...) uma visão global dos conhecimentos para os seus alunos, tornando a sua aprendizagem mais significativa (Morgado & Tomaz, 2009).

Por fim, dentro do período das Regências (R), um número pré-determinado de horas são dedicados à sua Supervisão. Esses momentos seguem uma programação coordenada entre o par pedagógico, os professores cooperantes e os supervisores institucionais ao longo de três fases:

- a) Pré-observação: abrange uma reunião entre o par pedagógico e o supervisor com o objetivo de apresentar uma primeira fase da planificação da aula em causa, para, então, tirar dúvidas, partilhar ideias, estruturar materiais, desenvolver estratégias e fazer modificações.
- b) Observação: momento em que o supervisor acompanha presencialmente o desempenho do docente em formação, tomando nota do ocorrido durante o seu desempenho, desde a sua postura a atitudes e gestão de tempo, para que se possa fazer uma reflexão sobre a sua prática;
- c) Pós-observação: período de reflexão durante o qual se estabelece, sobretudo, uma comparação entre a planificação e o que efetivamente aconteceu em sala de aula. Essa fase envolve a análise das decisões tomadas, bem como a sua capacidade de gerenciamento da imprevisibilidade de uma turma. Os formandos têm a oportunidade de analisar criticamente a sua própria prestação durante a reunião, assim como devem enviar essa reflexão por escrito aos supervisores para análise suplementar da sua prestação.

O desenvolvimento da PES em contexto profissional, constituiu uma aprendizagem que alicerçou a construção de um professor comprometido com a escola, no geral, com aluno e pares, em particular, com a aprendizagem significativa, constatando como o trabalho colaborativo poderá ajudar na promoção de situações benéficas, estimulantes e agregadoras, com foco nos alunos, no êxito das suas aprendizagens.

## **2.1.0 LUGAR DA AÇÃO: DO AGRUPAMENTO ÀS ESCOLAS**

Nas últimas décadas, tem-se vindo a observar transformações na estrutura e operacionalização do sistema educativo português com o objetivo de desenvolver uma conexão efetiva entre a escola e a comunidade em que está inserida. Nesse contexto, esta interação tem ganhado destaque, especialmente no que diz respeito à criação de projetos colaborativos entre a escola, os indivíduos que a constituem e a comunidade local. Dessa forma, a responsabilidade desta simbiose não recai apenas sobre a escola.

Embora seja uma entidade isolada com características próprias, a escola integra-se e não se pode desvincular da comunidade na qual está inserida. Em decorrência dessa transformação, a instituição, anteriormente concebida como uma unidade administrativa centralizada, cede espaço a uma abordagem moldada pelas características de cada localidade. Isso, por sua vez, resulta, na reconfiguração da estrutura da rede escolar, ou seja, na criação dos agrupamentos de escolas, conforme estabelecido no Despacho Normativo nº 27/97, constituídos por vários estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas básicas e secundárias do mesmo concelho. Estes resultam, assim, de uma série de políticas de gestão da rede escolar que procuram atender às necessidades da população portuguesa associadas à Lei de Bases do Sistema Educativo que preconiza uma escolaridade universal, obrigatória, gratuita, de qualidade e promotora de sucesso (Lei nº 46/86).

### **2.1.1. O AGRUPAMENTO**

O Agrupamento de Escolas onde se realizou a formação do par pedagógico para a Prática de Ensino Supervisionada (PES) situa-se na cidade de Ermesinde, uma das quatro freguesias de Valongo, e é composto por seis escolas que têm uma história que remonta a 2003/2004. Nesta época, existiam apenas três escolas básicas. Desde então, o Agrupamento cresceu ao longo dos anos, incorporando as outras escolas básicas, sendo a distância entre a sede e as outras unidades de, aproximadamente 2 km, o que facilita a sua missão de tornar o Agrupamento num espaço de

aprendizagem e de interação, alicerçado em princípios de cooperação e autonomia. (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, p.7)

A cidade de Ermesinde é composta por uma população jovem de cerca de quarenta e cinco mil habitantes, encontrando-se a apenas 8 km da cidade do Porto. A sua proximidade com os principais eixos viários e ferroviários da área desempenharam um papel fundamental no crescimento e desenvolvimento da região (Localização, JF Ermesinde, *s.d.*). Do mesmo modo, este agrupamento é considerado parte essencial da comunidade, já que atende a uma parcela significativa da população infantojuvenil da cidade, tanto do concelho de Valongo, como dos concelhos vizinhos. Além disso, a sua localização central na cidade torna esta uma escolha preferida por muitas famílias. Também o facto de a maioria da população adulta de Ermesinde estar empregada na cidade do Porto levou à criação de uma ampla “oferta de serviços e equipamentos sociais, públicos e privados” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, p.6). São oferecidos pelo Agrupamento um leque de atividades pedagógicas e lúdicas, destinadas a apoiar crianças e jovens, durante a ausência dos Encarregados de Educação, assim como o fornecimento de alimentação e transporte, garantindo, desse modo, os cuidados adequados da criança durante esses períodos. (*idem*, p.6)

A igualdade de oportunidades e um serviço público educativo de alta qualidade são dois dos principais objetivos deste Agrupamento, valorizando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que facilitem, não apenas a educação formal, mas uma integração social plena dos alunos. Foram definidos, pelo agrupamento, objetivos gerais e específicos, ao nível dos *Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão e Autoavaliação* que visam colocar a instituição numa posição de referência no ensino. Entre eles, destaca-se, a partir do primeiro critério, a “Consecução do sucesso educativo de todas as crianças e alunos” (*idem*, p. 14), sendo um dos indicadores de sucesso desse objetivo a “Taxa de *qualidade* do sucesso” Considera-se, também, pertinente destacar a “[fomentação da] solidariedade e [da] cidadania” (Projeto Educativo, p. 14). O Agrupamento valoriza a adaptação à mudança no tecido social dos seus alunos, marcada por uma grande heterogeneidade cultural, racial e socioeconómica, designadamente as migrações, incluindo refugiados (*idem*, p.4). Vale também destacar a ênfase

---

<sup>7</sup> Disponível em: [https://agrupamentoslourengo.org/info/docs/PE\\_2022\\_2025.pdf](https://agrupamentoslourengo.org/info/docs/PE_2022_2025.pdf)

dada à flexibilização do currículo e ao direito de cada estudante a uma educação inclusiva, promovendo um sentimento de pertencimento em condições efetivas de equidade. Essa abordagem desempenha, de maneira decisiva, um papel fundamental no fortalecimento dos níveis de coesão social.

A administração do Agrupamento é assegurada por órgãos próprios: o Conselho Geral, a Direção e os Conselho Pedagógico e Administrativo, e conta com um corpo docente qualificado e experiente. Também o pessoal não docente desempenha um papel crucial na organização e funcionamento desta instituição, enfrentando os desafios da limitação de recursos. Apesar do seu papel fundamental na região, as Escolas do Agrupamento enfrentam alguns desafios. No entanto, veem oportunidades de crescimento por meio de programas de qualificação, e modernização e nas melhorias nas instalações. Além disso, têm o intuito de promover o desenvolvimento holístico dos alunos, oferecendo uma pluralidade de projetos e clubes coordenados pelos docentes do agrupamento em parceria com instituições culturais e científicas que abrangem diversas áreas de conhecimento.

Tal como referido no portfólio, destacam-se o Projeto Educação para a Saúde, A Newsletter do Agrupamento e o Plano Nacional de Leitura 2027, por serem estes os projetos com os quais as turmas atribuídas às docentes em formação se envolveram. O Projeto Educativo, delineado com o propósito de oferecer orientação educativa ao Agrupamento, é uma iniciativa colaborativa que se propõe a definir princípios, valores, metas e estratégias alinhadas com a missão institucional. Construído em conjunto pela comunidade educativa, este plano visa estabelecer objetivos comuns e coerência na organização escolar, refletindo uma abordagem fundamentada em reflexões e experiências anteriores.

Dentre as áreas de intervenção prioritárias identificadas, destaca-se o projeto de Educação para a Saúde. Este abrange diversos temas essenciais para o bem-estar dos alunos, como a saúde oral, educação sexual, prevenção de piolhos e nutrição. A implementação do projeto envolve a atribuição de cheques dentista, dedicação específica de horas para a educação sexual anualmente e a realização de sessões para conscientizar os alunos sobre escolhas alimentares saudáveis. A participação ativa de enfermeiras, que conduzem sessões informativas no

anfiteatro, enriquece ainda mais o projeto, proporcionando informações valiosas e permitindo que os alunos esclareçam dúvidas diretamente com profissionais qualificados.

Outro pilar crucial no âmbito educacional da escola é o compromisso com o Plano Nacional de Leitura (PNL) iniciativa governamental lançada em 2006. O objetivo do PNL é fomentar o gosto pela leitura, democratizar o acesso aos livros e promover a literacia em todos os contextos educativos. Na escola, são realizadas diversas ações, como feiras do livro, encontros com escritores e a concretização do projeto “Ler Sempre. Em Qualquer Lugar”, promovido pelo PNL.

A Newsletter do Agrupamento, por sua vez, desempenha um papel vital como meio de comunicação mantendo a comunidade educativa informada sobre eventos, atividades e notícias recentes na escola. Este veículo de informação cria uma ponte essencial entre os membros da comunidade escolar, promovendo o envolvimento dos pais e incentivando a participação ativa de todos.

No que diz respeito às parcerias, as que estiveram em contato, direto ou indireto, com as docentes em formação foram a Academia de Música de Costa Cabral, através da turma articulada de música do 6º ano, a Biblioteca Municipal de Valongo e a Rede de Bibliotecas Escolares, a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia de Valongo (contato essencial aquando da planificação da Visita de Estudo coordenada pelas docentes em formação) e, naturalmente, a Escola Superior de Educação do PPorto.

Como jeito de apontamento, vale relembrar o dia 12 de maio que ficou marcado pelo “Dia do Agrupamento”, altura em que tivemos a oportunidade de aplicar uma atividade planificada, em grupo, entre duplas de estágio (Figura 1). Esse momento foi proposto pela professora titular da disciplina de História e Geografia de Portugal, com o propósito de mostrar à comunidade o tipo de atividades que são desenvolvidas naquela escola básica, assim como auxiliar a transição dos alunos do 1º para o 2º ciclo. A manhã estava organizada para que cada turma do 1º ciclo chegasse ao auditório acompanhada pelos seus “padrinhos” do 2º ciclo para ouvir a explicação da atividade coordenada pelas mestrandas e, no sentido de evitar grupos muito grandes dentro do jogo, dividimos os alunos em dois circuitos, com dois grupos em cada circuito, sendo que cada dupla de estagiárias ficou responsável por coordenar um grupo.



Figura 1: Atividade do "Dia do Agrupamento"

Apesar da diversão dos alunos durante a atividade, enfrentámos um contratempo com o atraso da primeira turma e os seus padrinhos. Isso desestabilizou a programação de tempo para os demais grupos, uma vez que tínhamos apenas 20 minutos disponíveis para cada grupo. No entanto, apesar desse imprevisto, os alunos aproveitaram ao máximo a atividade, cumprindo as intenções do projeto de maneira lúdica e educativa. Foi gratificante ver o engajamento dos alunos e a interação entre as turmas do 1º e 2º ciclo. Além disso, a atividade proporcionou uma oportunidade para que os alunos mais novos conhecessem a escola e se familiarizassem com o ambiente do 2º ciclo, tornando a transição mais suave e acolhedora. O jogo de tabuleiro humano estimulou o trabalho em equipa, o raciocínio e a aprendizagem de forma divertida, o que contribuiu para o sucesso da atividade como um todo.

## 2.1.2. A ESCOLA DO 1º CEB

O estabelecimento de ensino que acolhe tanto o Jardim de Infância como o 1º ciclo é um edifício dividido, essencialmente, em dois andares acessíveis apenas por meio de escadas e com entradas distintas que separam os dois níveis de ensino. Com um total de doze salas de aula, além de uma

sala TIC, uma biblioteca, uma cantina (num edifício diferente) e uma reprografia, a escola oferece um ambiente amplo e variado para atender às necessidades educacionais dos seus alunos. São dinamizadas as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e vários são os alunos que usufruem da Componente de Apoio à família (CAF), para a qual é atribuída uma sala específica para o desenvolvimento das atividades, servindo, ao mesmo tempo, para abrigar da chuva os alunos que chegam mais cedo à escola.

Embora a infraestrutura do edifício principal revele alguns sinais de degradação, este revela ser, ainda assim, um espaço acolhedor e, acima de tudo funcional. As 12 salas de aula, distribuídas pelos dois andares, são projetadas para proporcionar conforto e eficácia no processo de ensino, sendo equipadas com sistemas de aquecimento que tornam o ambiente mais agradável durante os dias mais frios. As amplas janelas garantem a entrada de luz natural em abundância, criando uma atmosfera acolhedora.

A sala de aula onde ocorreu o estágio segue um padrão tradicional de ensino expositivo, estando equipada com um quadro branco e quinze mesas dispostas em pares e voltadas para a frente da sala. As adições mais modernas, como a presença de um quadro interativo móvel compartilhado entre os professores e educadores da escola, o computador da docente titular e, recentemente, a instalação de um projetor para facilitar a apresentação de conteúdos digitais são recursos que enriquecem o processo de ensino. Além disso, no fundo da sala, mesas com materiais dos alunos, armários com recursos de laboratório e uma pequena biblioteca contribuem para um espaço multifuncional rico em recursos promotores do enriquecimento pessoal dos alunos. As paredes da sala de aula são enfeitadas com os seus trabalhos e projetos, sendo feita, à semelhança das paredes da escola, uma rotação dos mesmos com base na festividade da época.

A turma do 3º ano, na qual a docente em formação teve o privilégio de estagiar, é composta por vinte e um alunos com idades compreendidas entre oito e nove anos. Em geral, a turma mantém uma relação saudável, apesar de conflitos pontuais que surgiram ao longo do ano letivo. No que diz respeito ao comportamento, alguns alunos demonstravam uma certa inquietação difícil de gerir, o que, por vezes, perturbava a aula. Para abordar esta situação, a professora titular adota um *Medidor de Comportamento* adjacente ao quadro branco, composto por círculos coloridos que representam diferentes níveis de comportamento, variando do mais favorável (azul) ao menos

favorável (vermelho). Essa estratégia demonstrou-se eficaz, uma vez que os alunos são envolvidos no processo de autoavaliação, empenhando-se para manter a classificação mais alta.

Importa, também, destacar a presença de cinco alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) que se enquadram no âmbito do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. Isto inclui um aluno com atraso cognitivo e dificuldades comportamentais e um aluno com dificuldades sensoriais auditivas e cognitivas que integram a Educação Especial e usufruem de Medidas Seletivas de apoio à aprendizagem, além de três outros alunos que beneficiam de Medidas Universais por se depararem com desafios ao nível da aprendizagem. Adicionalmente, a turma incluía estudantes que tinham dificuldades na regulação comportamental e *déficit* de atenção. Esses alunos receberam apoio extra de uma docente especializada na Educação Especial durante as atividades letivas na sala da CAF e também contaram com o apoio do Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento. Em termos gerais, a turma era participativa e ativa, parecendo demonstrar interesse nas atividades propostas, principalmente nas atividades manuais ou de teor tecnológico. A sua energia e entusiasmo contribuía para criar um ambiente dinâmico e favorável ao processo de ensino<sup>8</sup>.

Durante os intervalos, a interação social dos alunos ganhava destaque no campo de futebol, ponto de encontro favorito da maioria dos alunos. Além de ser um espaço propício ao exercício físico, é promotor de valores como trabalho em equipa e respeito pelas regras. A presença de uma horta comunitária no espaço comum exterior destacou-se como um dos projetos educacionais mais promissores, pois permitiu que os alunos se envolvessem ativamente no cultivo e na conexão com a natureza.

Graças à amplitude do espaço exterior, principalmente do campo de futebol, foi possível organizar atividades com os alunos, desde atividades dentro do seguimento das Unidades Didáticas planeadas a atividades extracurriculares, como a Caça aos Ovos<sup>9</sup> (Figura 2) e, até, momentos de formação (Figura 3):

---

<sup>8</sup> Uma análise mais detalhada desta experiência surge no portfolio: disponível em [https://simplebooklet.com/portfolio\\_dandharafurfuro](https://simplebooklet.com/portfolio_dandharafurfuro), onde é possível encontrar uma apresentação mais completa sobre toda a vivência durante o período de estágio.

<sup>9</sup> Na altura da Páscoa, foi nos dada a oportunidade de fazer alguma atividade com os alunos da escola; no sentido de manter a escola como um espaço laico, tomámos a decisão em grupo de não nomear a atividade de 'Páscoa', nem de fazer alusão direta a ela nas atividades, optando por fazer atividades de expressão motora durante a tarde.



*Figura 2: Atividade de Expressão Motora "Ganda Lata" uma das atividades constituintes do projeto "A caça aos ovos" proposta pela escola e organizadas pelas duplas de estágio do Agrupamento*



*Figura 3: Formação de Primeiros Socorros com os Bombeiros de Ermesinde*

Por fim, um dos projetos mais enriquecedores promovidos pela instituição consiste no programa de apadrinhamento (Figura 4). Neste projeto, os alunos mais velhos assumem o papel de mentores dos seus colegas que frequentam os anos abaixo.



*Figura 4: Dia do Apadrinhamento*

Aquele programa pretende apoiar e acolher os alunos mais novos, no sentido de fortalecer os laços intergeracionais dentro da comunidade escolar e criar um ambiente mais humanizado e mais amigável, procurando combater situações discriminatórias, de violência interpares, ou seja, aquilo que hoje está na ordem do dia e tanto nos preocupa, em todas as dimensões da vida: o *bullying*.

Em retrospectiva, o estágio neste estabelecimento de ensino proporcionou uma compreensão mais profunda do ambiente escolar, revelando as nuances do desenvolvimento infantil.

### **2.1.3. A ESCOLA DO 2º CEB**

Como escola sede do agrupamento, a Escola Básica dos 2º e 3º ciclos destaca-se pelo seu tamanho e complexidade. Ao adentrar as suas portas, alunos, professores e funcionários deparam-se com um amplo pavilhão que abriga a reprografia, a biblioteca, o refeitório e as instalações do conselho diretivo. Mais adiante, encontra-se, num outro edifício, o ginásio e, adjacente a ele, um campo multiusos ao ar livre. Para aceder aos dois blocos destinados às atividades letivas dos 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB), é necessário subir uma escadaria, sendo o acesso de pessoas com mobilidade reduzida feito pelo estacionamento de professores dentro da escola. Esses blocos abrigam um total de trinta e sete salas de aula, dois laboratórios, três salas TIC, oito salas específicas para disciplinas como Música, Educação Visual e Tecnológica, além de duas salas de atendimento aos Encarregados de Educação (EE), um Gabinete de Psicologia e um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) dedicado a auxiliar alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS).

No que diz respeito ao edifício destinado ao 2º CEB, este apresenta-se como um espaço amplo e inclui um pequeno pátio central ao ar livre, com árvores, bancos e escadarias de acesso ao segundo andar, sendo aqui que os alunos com NAS desfrutam dos intervalos com supervisão de, pelo menos, uma funcionária responsável pelo bloco – importa referir que várias foram as vezes que alunos com e sem NAS demonstraram o seu desagrado com essa segregação dos primeiros. A maioria das salas, situadas ao longo de largos corredores, carece de decoração, havendo apenas

alguns posters de sensibilização sobre saídas de emergência e pouco mais, o que, acrescentado à necessidade de se manterem as janelas fechadas para não interferir com a visibilidade do quadro, torna as salas sombrias, frias e pouco acolhedoras. Estas, por sua vez, são espaçosas, equipadas com mesas tradicionais voltadas para o quadro branco, computador da professora e projetor. Além disso, as salas e os equipamentos apresentam sinais óbvios de desgaste e envelhecimento, sendo importante referir que as portas de ferro não se abrem por fora, a não ser que tenham acesso às chaves. Este fator é negativo, primeiramente, porque os alunos que não chegam do intervalo em grande grupo continuamente perturbam o decorrer do início das aulas. Por outro lado, esta questão pode trazer complicações, caso aconteça alguma emergência em que seja necessário alguém aceder rapidamente à sala de aula por fora.

No que respeita à turma de 20 alunos (inicialmente 19) do 5º ano, com idades compreendidas entre os nove e os 10 anos, esta apresenta alguns desafios. Apesar de geralmente calma, é pouco participativa, exigindo estímulo constante para colaborar nas atividades. As relações entre os alunos, docentes titulares e estagiárias eram muito positivas, havendo respeito mútuo entre todos. Ainda assim, o ritmo de trabalho era extremamente lento, o que dificultava aquela que é já uma tarefa hercúlea: lecionar todo o programa previsto de História e Geografia de Portugal dentro do período letivo. Nesta turma, três dos alunos estavam assinalados como portadores de Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), dois dos quais se encontrava em diferentes níveis do espectro do autismo, sendo feitas adaptações significativas ao currículo para um deles apenas, apesar de ambos usufruírem das Medidas Universais de Apoio [alínea c) acomodações curriculares]. O terceiro aluno apresentava um atraso global cognitivo grave. A este aluno, assim como àquele diagnosticado com espectro do autismo mais severo, foi aplicado um Plano Educativo Individual (PEI) com um currículo próprio e cujas adaptações das tarefas são significativas. Apesar destas considerações, estes alunos revelaram-se capazes de acompanhar o ritmo da aula, havendo apenas a necessidade de um apoio particular enquanto realizavam as tarefas propostas aos dois últimos alunos referidos, quer por parte da docente da Educação Especial, quer das docentes em formação nos dias em que aquela não estava presente.

Composta por catorze alunos, cujas idades estão compreendidas entre os dez e os onze anos de idade, a turma do 6º ano do Ensino Articulado de Música destaca-se pelo seu tamanho reduzido que, por esse motivo, proporciona um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e facilitador da

interação entre os educandos e a docente. De acordo com pesquisas e teorias educacionais, e como evidenciado por Bittle e Berliner (2002), docentes responsáveis por turmas de dimensões reduzidas podem vir a apresentar uma vantagem na manutenção da atenção dos seus discentes durante as aulas que leciono, caso sejam capazes de adaptar eficazmente a sua prática pedagógica. O ambiente acolhedor promove uma atmosfera positiva que incentiva os alunos a expressarem as suas opiniões e dúvidas, ainda que, neste caso, cerca de metade da turma tenha exigido um constante estímulo para o fazer por se sentirem ansiosos/ envergonhados. Assim, a docente responsável – seja ela, professora titular ou docente em formação – pode dedicar um tempo mais extenso a cada aluno, identificando as suas necessidades específicas e oferecendo apoio personalizado, já que uma atenção individualizada contribui para o desenvolvimento de cada estudante, fomentando a autoconfiança e o aprimoramento das suas habilidades. Esse contexto facilita, inclusive, a concretização das adaptações curriculares destinadas a atender às necessidades do aluno que usufrui das Medidas Universais de Apoio.

Um outro benefício de uma turma reduzida que foi amplamente explorado tanto pela docente, como pelas estagiárias, é a oportunidade de explorar abordagens pedagógicas mais dinâmicas e colaborativas. Embora nem todos os trabalhos tenham sido desenvolvidos com o intuito de serem resolvidos em grupo, os alunos não foram desencorajados a fazerem-no, o que lhes deu liberdade para cultivar as competências necessárias para *saber pedir ajuda*. Por outro lado, a turma sempre participou ativamente nos trabalhos de grande e pequeno grupos, cultivando competências sociais e emocionais essenciais para o seu desenvolvimento integral como alunos.

Quanto ao espaço da sala de aula, a presença de duas amplas janelas possibilitam a entrada abundante de luz natural, proporcionando um ambiente agradável para as atividades de aprendizagem. Contudo, é imperativo salientar que a sala pode tornar-se um pouco abafada em dias mais quentes, requerendo uma especial atenção no que diz respeito à ventilação da mesma. As aulas da turma do 6º ano para as quais as docentes em formação tiveram a oportunidade de contribuir foram lecionadas na *Sala do Futuro*, laureada como projeto vencedor da 5ª edição do *Orçamento Participativo Jovem de Valongo*. Esta constitui um espaço inovador e dinâmico concebido para oferecer uma experiência educativa moderna e enriquecedora. Inaugurada a 15 de outubro de 2018, foi equipada com uma variedade de recursos e mobiliário versátil com o intuito de fomentar a interação, colaboração e o uso das tecnologias na sala de aula.

Composto por 5 mesas quadrangulares destinadas a 4 alunos cada, e cadeiras, ambos com rodas, este mobiliário facilita a movimentação e adaptação do espaço conforme as exigências das atividades. Esta disposição facilita a formação contínua de grupos de trabalho, estimulando a interação entre os alunos e a troca de ideias. O destaque central é o quadro interativo, uma ferramenta tecnológica que permite aos professores e alunos explorarem conteúdos de maneira interativa e dinâmica. Durante o estágio, foi evidente que os alunos do 6º ano dominavam facilmente o uso desse recurso, auxiliando as docentes menos experientes nessa tecnologia. Além do quadro interativo, a sala conta com um quadro branco, um retroprojetor e um computador, possibilitando diferentes formas de apresentação e compartilhamento de conteúdos. É relevante mencionar, no entanto, que o retroprojetor permaneceu inoperante durante todo o período de estágio, o que gerou constrangimentos nos momentos em que as docentes em formação sentiam necessidade de interagir diretamente com o conteúdo que estava a ser projetado para que os alunos pudessem acompanhar melhor esse processo (por exemplo, durante a análise de poemas). Um outro ponto de destaque da Sala do Futuro é a disponibilidade de tablets e robôs, embora o seu uso estivesse sujeito à autorização da secretaria e, embora não tenha sido explorado pelas docentes em formação durante o período de estágio merece ser evidenciado como indicador do compromisso da instituição em acompanhar as transformações tecnológicas.

## **2.2. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: OS SABERES EM DIÁLOGO**

O PASEO (2017) destaca o papel da escola como sendo fundamental no desenvolvimento holístico do aluno, afirmando-se como um documento “de natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva”, responsabilizando os docentes para que mobilizem os conteúdos de forma articulada. Para que haja, assim, uma efetivação da aprendizagem, o currículo não deverá ser encarado como um conjunto de informações sequenciais dentro de disciplinas específicas, isoladas e autossuficientes. Isto implica adotar estratégias didáticas que respeitem a articulação horizontal e vertical dos conteúdos, ou seja, uma sequência lógica entre as diferentes áreas curriculares do mesmo nível de ensino assim como uma relação de continuidade entre os conteúdos da mesma disciplina nos diferentes níveis de ensino. Santomé (2006, p.252) destaca

a importância de “una figura docente reflexiva, con un bagaje cultural y pedagógico importante para poder organizar un ambiente y un clima de aprendizaje en coherencia con la filosofía que subyace a este tipo de planteamiento curricular”. É imperativo assegurar a continuidade curricular nos níveis subsequentes do sistema educativo para que seja possível criar uma estrutura curricular que promova uma progressão natural e consistente ao longo dos anos.

O modo como a PES está organizada potencializa, precisamente, a promoção da articulação, tanto vertical como horizontal durante o período de estágio, cuja intervenção em sala de aula assenta, sobretudo, na construção e aplicação de sequências que tenham um fio condutor e constituam um percurso articulado e com sentido, como é suposto nas sequências didáticas, que constituem uma unidade coerente e um percurso significativo. Aquelas unidades/sequências de aprendizagem por sua vez, representam uma abordagem técnico-didática crucial no processo ensino-aprendizagem, conforme descrito por Pais (2013, p.68). São estruturas organizadas que relacionam a sequenciação didática do conteúdo programático durante um período de tempo, apostando na coerência metodológica e na articulação dos elementos do processo educativo (Pais, 2013, p. 68).

As intervenções em sala de aula eram concebidas como unidades de planificação, envolvendo um conjunto sequencial de tarefas para alcançar objetivos gerais e específicos e responder às principais questões do desenvolvimento curricular. (Pais, 2013, p.69), procurando superar práticas educativas fragmentadas (Damis, 2006, p.106), as sequências/ unidades didáticas são consideradas técnicas de ensino que abordam a interdependência entre elementos essenciais, tais como objetivos, competências, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação (Damis, 2006, p.127). Ao planear intervenções didáticas coerentes, coesas e significativas para os alunos, (UD), os professores criam condições e podem estimular o pensamento crítico dos alunos, motivando-os a pensar, a testar as suas ideias e a desenvolver confiança nas suas capacidades:

*Son personas que no tienen tanta prisa como para agobiar a los grupo de estudiantes y no dejarles tiempo para pensar, para decidir, planificar, reflexionar; que no les interesa dejar patente que siempre tiene razón, que todo lo saben; por el contrario, son capaces de postergar sus opiniones para no condicionar el trabajo y las valoraciones del alumnado. Trabajar con unidades didacticas integradas conlleva que el profesorado sepa aprovechar los errores de los estudiantes para revisar*

*el trabajo realizado y crear las condiciones para que éstos puedan detectar sus propios errores y aprender a subsanarlos. (Santomé, 2006)*

De acordo com Pais (2013, p.41), “Do ponto de vista estrutural, uma Unidade Didática deve incluir na sua estrutura longitudinal e de transversalidade (...)”:

- Fundamentação didatológica:
  - Breve descrição e justificação da UD, incluindo título e princípios metodológicos adotados
  - Enumeração dos conhecimentos prévios exigidos
  - Número de horas de lecionação previsto, ano, [dados de identificação da turma e da escola]
- Caracterização do contexto de ensino e aprendizagem:
  - Reconhecimento do contexto didático como elemento central para o desenho dos processos de ensino
  - Adaptabilidade aos alunos, ao ambiente e aos materiais disponíveis
- Definição dos objetivos Didáticos:
  - Alinhados com os descritores de desempenho e as metas de aprendizagem estabelecidos no Currículo Nacional;
  - Consideração dos Programas Nacionais e dos Projetos Curriculares de Agrupamento/Escola e turma

À luz deste enquadramento, este subcapítulo focar-se-á na apresentação e análise de sequências e atividades relativas a cada um dos anos de escolaridade, onde foi realizada a intervenção pedagógica. Neste momento do RE, serão apresentados recortes, excertos, que procuram ilustrar o trabalho desenvolvido, por limitações características deste tipo de trabalho, mas também porque todas as intervenções didáticas, sustentadas por uma planificação prévia da sequência/unidade didática, foram apresentadas e analisadas no *Portfolio*<sup>10</sup>, solicitado pelos Supervisores Institucionais e do qual nos socorremos na elaboração deste RE, por considerarmos o

---

<sup>10</sup> Link de acesso ao portfolio: [https://simplebooklet.com/portfolio\\_dandharafurfuro](https://simplebooklet.com/portfolio_dandharafurfuro)

instrumento referido como parte integrante do nosso percurso formativo e nele constam os diferentes momentos desse processo.

## 2.2.1 NA SALA DE AULA

Na sequência do que tem vindo a ser exposto, segue-se, então, à apresentação de algumas intervenções, atividades e materiais que colocamos em prática nas turmas do 3º, 5º e 6º anos de escolaridade, procurando exemplificar como foi centrada a atenção das formandas no propósito de planejar e concretizar percursos e atividades que tornassem a aprendizagem mais sugestiva, mais significativa para os alunos, concordando com Damis (2006) quando refere que o professor desempenha um papel decisivo na criação de situações estimulantes.

Nesse sentido, a Unidade Didática “~~um protesto~~ Em protesto” focou-se no trabalho que é necessário desenvolver na aula de Português, para concretizar a “Educação Literária”, cujos conteúdos se encontram definidos no documento relativo às “Aprendizagens Essenciais”.

Nesta turma de 6º ano, os estudantes dessa estavam inseridos no contexto do Ensino Articulado de Música e demonstravam interesse em atividades de teor mais prático e criativo, considerou-se pertinente trabalhar a partir de uma música, para analisar as diferentes dimensões do texto. Como evidenciado no PASEO (2017), os docentes devem mobilizar “valores e competências que permitam [aos alunos] intervir na vida e história dos indivíduos e das sociedades, (...) e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (p.10). Assim, a música escolhida para abordar este conteúdo foi “Aquilo que não fiz”, de Tiago Bettencourt.

Tendo em conta o conteúdo do poema em questão, a intencionalidade das nossas opções começou logo no título para essa UD - ~~um protesto~~ *Em protesto*. A opção por rasurar a expressão, ação simbólica e inesperada, neste contexto, pretendia chamar a atenção para a forma, com um título rasurado, assim como torná-la promotora de interrogações e questionamentos, promovendo diálogos e estimulando inferências, no sentido da antecipação do conteúdo da canção, estimulando o pensamento crítico, perante o jogo gráfico e de sentido(s) que tinham na sua presença. Pela análise orientada do texto, procurou-se levar os alunos a compreenderem que aquela canção transcende um único protesto, abarcando, antes, uma série contínua de

manifestações face aos diversos problemas sociais atuais. Ou seja, não era apenas fazer-se um protesto, mas, sim, estar *Em protesto, um significado que remete para uma ideia* de continuidade, de algo (“errado”) que permanece e é necessário denunciar, mostrar, lutar, fazer-se ouvir, resolver. A análise deste poema proporcionou, assim, uma oportunidade aos alunos de refletirem sobre questões sociais relevantes, presentes na sua própria realidade. A partir do trabalho com a canção, da sua análise e discussão, promove-se também o diálogo entre a disciplina de Português e outras áreas de aprendizagem, como a Cidadania, procurando desenvolver competências cívicas, para formar cidadãos ativos, participativos, implicados e comprometidos, conscientes do seu papel na construção de realidades que se baseiem nos Direitos Humanos.

No âmbito da disciplina de Português, foram abordados conteúdos específicos, relativos ao tipo de texto apresentado, tais como rimas, estrofes, versos, recursos expressivos, como a anáfora, a metáfora e a personificação, a partir da análise do texto. A compreensão do texto foi baseada em questões orientadoras, previamente formuladas, de modo a ajudar os alunos a situar-se no texto e nele encontrar respostas, encorajando a sua intervenção e esbatendo algumas dificuldades detetadas. Apesar da complexidade do tema, os alunos mostraram-se, recetivos e participaram de forma ativa no debate suscitado pelo texto. Embora não tenha sido possível concluir todas as atividades planeadas, tendo havido a necessidade de ir alterando as planificações à medida que as aulas iam sendo lecionadas, foi priorizada a análise orientada do poema, garantindo que os alunos tivessem o tempo necessário para pensar, compreender e explorar as particularidades do texto e da sua temática, disponibilizando espaço e tempo para pensar, interiorizar e organizar as ideias para as expressões. Esta foi uma opção consciente, perante a necessidade de tomar decisões e escolher caminhos a seguir, em função das ocorrências em contexto pedagógico, que é, por natureza, um contexto aberto ao imprevisto e à necessidade de reformulações que se imponham:

*a resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão [...], da elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função dos imprevistos, informações, mudanças de contexto (Morin, 2000).*

Com esta opção por uma abordagem que concedesse tempo aos alunos, que os ajudasse a refletir, o tempo previsto não se revelou suficiente, mas se cabe à escola promover e desenvolver o

pensamento crítico, as competências de exposição e de argumentação, aprendemos que é necessário planejar tempo para exercitar e praticar, pois a complexidade inerente às competências referidas não parece ser compatível com a pressa, com o implacável cronómetro que controla, contabiliza, mas ignora que a aprendizagem exige tempo e amadurecimento.

Considerando a impossibilidade da projecção do poema no quadro, optou-se por reunir a turma num grande grupo (num modelo circular de mesas) para facilitar o debate durante a análise do poema, tendo sido este impresso numa folha A3 (Figura 5). Essa abordagem permitiria que a docente em formação ficasse mais próxima dos alunos, proporcionando-lhes uma visão mais clara do mesmo e dos espaços onde poderiam fazer as anotações e reflexões relativas a cada verso ou estrofe.

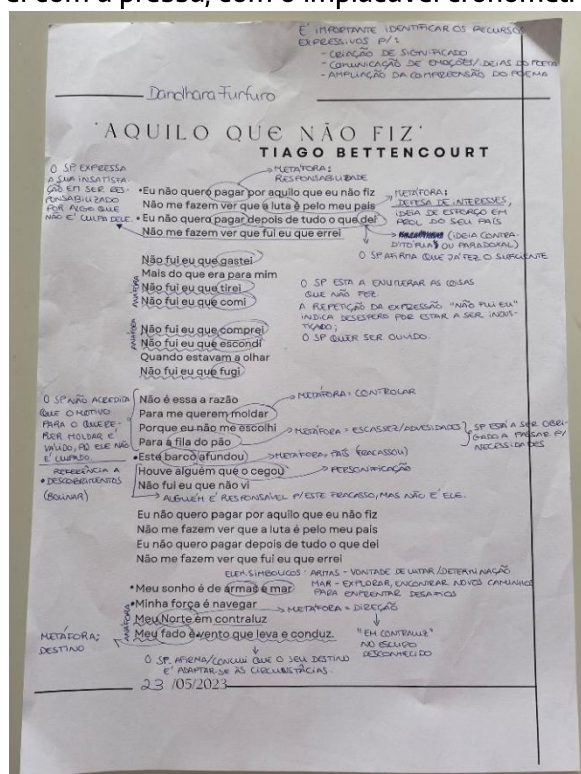


Figura 5: Exemplo da Análise textual do poema "Aquilo que não fiz" feita em conjunto pela mestrande e a turma.

A atividade de consolidação concretizou-se em duas fases:

- a) a elaboração da capa do single "Aquilo que não fiz", com base nos elementos avaliados no poema (Figura 6).



Figura 6: Trabalhos elaborados pelos alunos durante a atividade "Capa do single".

b) a elaboração de uma ou duas estrofes de *protesto* após refletirem com os colegas de grupo sobre experiências que tenham vivido e que se relacionassem com o tema abordado nas últimas aulas. Para este último momento, foi, antes, feita uma “nuvem de ideias” no quadro para ajudar os alunos a orientar os pensamentos, assim como foi feita a enumeração/ descrição dos recursos expressivos abordados em aula para os ajudar a relembrar durante o exercício.

Em síntese, aquela UD, planeada para ser apresentada em três blocos de 50 minutos, ao longo de 2 semanas, procurou, não apenas atender aos conteúdos curriculares relacionados com a promoção do gosto pela leitura e o desenvolvimento das suas habilidades linguísticas, o pensamento crítico, a expressão criativa e a consciência cívica.

Uma outra UD que merece destaque é aquela à qual atribuímos o título “[RE]produzindo saberes”, lecionada no 3º ano de escolaridade. O título funciona como um jogo de palavras que procura refletir a essência das aulas a lecionar naquela turma: assim como os seres vivos se *reproduzem* para garantir a sua continuidade, os alunos ao desconstruírem e reconstruírem conhecimentos sobre os temas abordados em aula, poderão ficar imersos num ciclo de descobertas, passando a ser capazes de [RE]produzir saberes de forma efetiva. Assim, o primeiro bloco de 240 minutos, distribuído de acordo com o horário pré-estabelecido da turma (1h30 antes do intervalo da manhã, 2h30 até à hora de almoço e 1h hora da parte da tarde) foi orientado pela formanda que abordou o tema da reprodução das plantas, juntamente com o conceito de figuras equivalentes.

Esta aula tinha como propósito levar os alunos a saber que todos os seres vivos se reproduzem e que as plantas são seres vivos; a identificar figuras equivalentes; a distinguir equivalência de igualdade; a interagir e a colaborar com os seus pares. Os alunos deveriam estar familiarizados com os conceitos de área, demonstrar autonomia, respeitar o equipamento tecnológico disponibilizado para as atividades, e possuir um nível básico literacia tecnológica aprendidos nas aulas anteriores e ser capazes de resumir partes de um texto. Nesta aula, foram articuladas as áreas de Estudo do Meio (no Domínio da Natureza), Português (no Domínio da Leitura), Matemática (no Domínio da Geometria) e da Expressão Visual.

A aula teve início com o Domínio da Matemática, desenvolvendo atividades que pretendiam promover o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico do aluno, através de atividades



mais rapidamente do que outros, criando desigualdades na gestão do tempo. Para solucionar essa questão, foram realizadas atividades extra para os grupos que terminavam mais cedo. Essas atividades permitiram que os alunos continuassem a explorar os conceitos matemáticos do dia de forma divertida e desafiadora, preenchendo o tempo ocioso de forma produtiva.

Por fim, as folhas que foram rasgadas no início da aula foram redistribuídas pelos alunos e propôs-se -lhes que organizassem aquela área da melhor forma, de modo a “plantar” o maior número de plantas que conseguissem (Figura 8).



Figura 8: resultados da atividade de consolidação.

No domínio das Ciências Naturais, uma das atividades principais desta aula consistiu na criação de chia *pets* (Figura 9), o que despertou grande entusiasmo nos alunos, tanto durante essa aula, como nos dias que se seguiram. No entanto, infelizmente, os resultados não foram conforme o esperado, mesmo após diversas tentativas de resgate dos projetos em casa. Fiquei intrigada para saber se as sementes utilizadas estavam estragadas ou se cometemos algum equívoco no



Figura 9: Experiência Chia Pet que não resultou.

processo de germinação, mas a realidade é que, eventualmente, tive de admitir derrota e seguir em frente. Mais tarde, tive a oportunidade de assistir a um curso de *microgreens*, onde aprendi que o que fizemos de errado foi tentar que as sementes germinassem ao sol – elas deveriam, antes, ter ficado num local escuro e húmido para que a experiência pudesse ter resultado.

Uma parte da aula que despertou, também, grande interesse nas crianças foi a apresentação de uma seleção de vídeos, nos quais o crescimento das plantas era exibido em *time-lapse*. Essa abordagem audiovisual proporcionou uma experiência visual impactante e estimulante para os alunos, complementando o conteúdo teórico. De modo geral, as atividades realizadas promoveram situações que contribuíram para a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo. Os alunos demonstraram interesse e engajamento nas atividades propostas, mesmo diante dos contratempos encontrados.

O bloco seguinte, também de 240 minutos, distribuídos do mesmo modo que o bloco anterior, foi lecionado pela colega de estágio. Ao conceber esta sequência, pretendia-se utilizar estratégias e desenvolver atividades que permitissem que os alunos reconhecessem que os seres vivos se reproduzem e que os seus descendentes apresentam características semelhantes aos progenitores, mas também diferem em algumas delas; que fossem capazes de inferir informação a partir de um texto; extrair informação implícita presente num texto; que conseguissem estimar a medida de área de uma figura plana, por enquadramento, e explicar as razões da sua estimativa.

A partir de conceito de área, previamente trabalhado, pretendia-se que os alunos realizassem a leitura silenciosa e autónoma, soubessem mobilizar as suas experiências e saberes na construção de sentidos de um texto, que conseguissem localizar informação explícita num texto e pudessem resumir partes de um texto. Para esta sequência de aprendizagem, a planificação e sua aplicação tinha como intencionalidade didática a opção pela articulação das áreas de Estudo do Meio (Domínio da Natureza), Português (Domínio da Leitura), Matemática (Domínio da Geometria) e da Dança (Domínio da Apropriação e Reflexão).

A atividade inicial consistiu na apresentação da apresentação de uma notícia sobre o nascimento de crias no Zoo da Maia e tinha como intuito permitir com que o conteúdo abordado em aula dialogasse com situações do quotidiano, tornando, assim, o aprendizado mais significativo. Ainda no contexto da reprodução dos animais, a docente em formação criou uma história a partir do *StoryJumper* (Figura 10), assim como um guião de compreensão (Anexo 2) do mesmo, para ajudar os alunos a mobilizarem os saberes adquiridos na área do Estudo do Meio. A escolha para o uso deste recurso ocorreu devido ao sucesso prévio da utilização, não apenas de recursos digitais de um modo geral, mas desta plataforma em particular. Esta revelou-se uma ferramenta pertinente e produtiva, quando orientada de forma adequada e com intencionalidade didática.

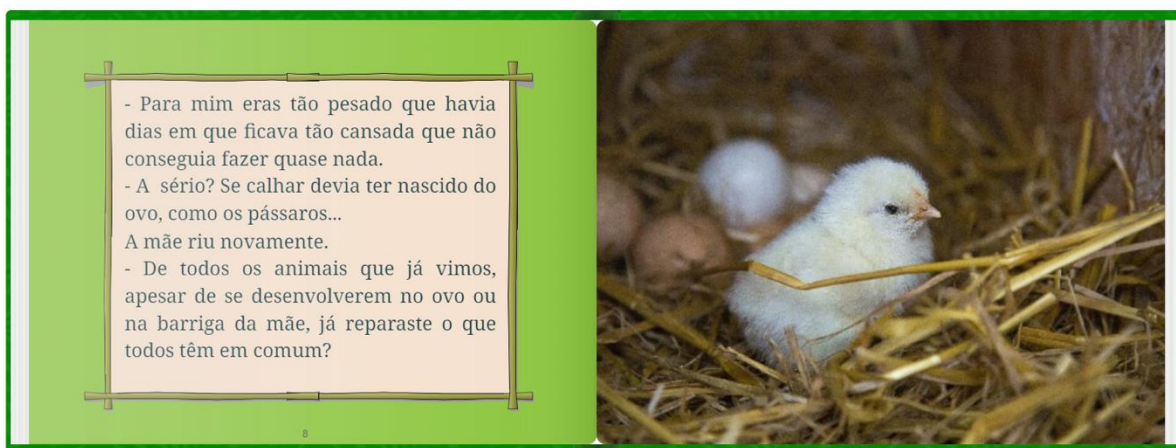


Figura 10: Página da História criada no StoryJumper, disponível em: <https://www.storyjumper.com/book/read/157091321/645fbbd0d3dec>

Após o intervalo da manhã, foram distribuídos pelos alunos Geoplanos (Figura 11) para que pudessem tentar reproduzir algumas figuras de animais que seriam projetadas no quadro. Depois de algum tempo a praticar, foi-lhes pedido que aos pares, tentassem criar a figura de um animal que fosse equivalente à do animal do colega do lado. Esta atividade procurava trabalhar o desenvolvimento da expressão criativa e fomentar o espírito de equipa, duas das características

que se tinham revelado em défice na turma, colocando-se a necessidade de serem ativas e sistematicamente trabalhadas com toda a turma, enquanto grupo.

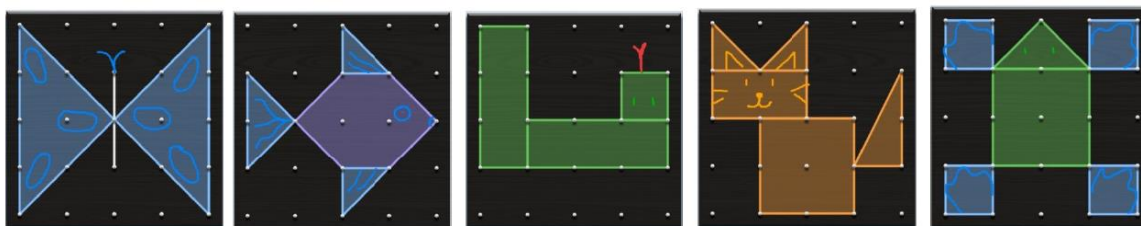


Figura 11: Exemplos das figuras projetadas em aula (borboleta, peixe, cobra, gato e sapo)

Relativamente aos alunos identificados com NAS, parece-nos ser de realçar o apoio individualizado, prestado pelas professoras em formação, quando uma delas não estava responsável pela regência da aula. Este apoio era por nós considerado parte integrante das nossas funções, ao longo dos momentos de intervenção pedagógica, sendo nossa preocupação promover o diálogo e a ajuda entre pares, como forma de integração ativa, procurando combater o isolamento e a segregação.

A atividade de Expressão Artística teve lugar no horário da tarde e consistia num jogo no espaço exterior. Aí, os alunos ficaram dispostos em semicírculo e foi-lhes apresentada a tarefa a realizar, assim como as regras do jogo. Um dos alunos ficava à frente do semicírculo e, de um conjunto de cartões, retirava um, com um animal. De seguida, o aluno teria de representar o animal, através da mímica, para os restantes adivinharem qual o animal do cartão (Figura 12). Quando os alunos acertavam, a professora colocava uma música e, durante um curto período, os alunos dançavam,



Figura 12: Atividade de Mímica de consolidação.

imitando o animal do cartão. O jogo repetir-se-ia, com o aluno do centro a trocar de lugar com os colegas, até que se acabassem os cartões.

### 2.2.1. PARA LÁ DA SALA DE AULA

A ação do professor não se restringe à sala de aula, sendo este um facilitador de ambientes que promovam e estimulem a curiosidade, o pensamento crítico e que sejam capazes de dialogar com o meio. Nesse contexto, foram vários os projetos dinamizados pelo par pedagógico durante o ano letivo fora da sala de aula, destacando-se, entre eles, as visitas de estudo.

No dia 29 de março, estagiárias, docente titular da nossa turma, duas docentes das outras turmas e algumas funcionárias da nossa escola, ficámos responsáveis pela supervisão de uma visita de estudo à Serra de Valongo. O autocarro partiu da escola às 9h em direção ao destino, passando por outra escola básica pertencente ao Agrupamento para ir buscar outros alunos do mesmo ano de escolaridade. Lá, a visita guiada

a pé iniciou-se às 10h e ia terminar apenas ao 12h30. Logo após a primeira hora, os alunos demonstraram um imenso cansaço e uma fraca resistência física. Mesmo sendo esse o caso, importa sublinhar que o caminho era desafiador, com terreno acidentado típico de uma serra (Figura 13), e o guia seguia num ritmo acelerado, sem considerar o tamanho das crianças, o que resultava numa constante fragmentação do grupo.



Além disso, enfrentou-se um calor intenso e a última hora de

Figura 13: Visita à Serra de Valongo (caminho íngreme)

caminhada, tendo sido feita numa rampa íngreme, foi feita sem o auxílio da sombra das árvores. Os alunos estavam visivelmente exaustos. Mais acrescenta-se que o comportamento animado dos alunos por estarem em contato com a natureza, não foi compreendido ou tolerado pelo guia, que demonstrou impaciência ao longo de todo o percurso. Isso, juntamente com o fato de a docente titular ter ficado com os alunos que ficaram para trás, obrigou-me a assumir a posição de ter de impor constantemente a disciplina e chamar a atenção dos alunos, tornando o passeio ainda mais cansativo para todos.

Em janeiro, em par de estágio abordou a professora titular da turma do 5º ano de História e Geografia de Portugal para sondar a possibilidade de realizar uma visita de estudo à Casa do Infante. Reconhecendo que esta seria uma oportunidade única para os alunos explorarem uma visão abrangente sobre a vida e o legado do Infante D. Henrique, desde a sua representação iconográfica até aos dias atuais, essa visita seria especialmente relevante, no seguimento das Sequências Didáticas (“Contra a Corrente”) sobre os Descobrimentos e a era dos *grandes navegadores*. Ao explorarem o centro interpretativo da Casa do Infante, os alunos teriam a oportunidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, mergulhando na história fascinante desse importante período. Além disso, a exposição dos vestígios da Época Romana, a presença da Alfândega Régia e da Casa da Moeda também enriqueceriam a compreensão dos alunos sobre as diversas fases históricas que marcaram a região.

As formandas acreditavam que essa experiência educativa proporcionaria aos alunos uma aprendizagem significativa, promovendo a conexão entre os conteúdos teóricos e a prática, ao mesmo tempo em que despertaria o seu interesse pela história e património cultural do nosso país. Esta visita de estudo seria, assim, um complemento valioso ao currículo escolar, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e incentivando a curiosidade e o envolvimento dos alunos nessa temática tão relevante.

Assim sendo, as docentes em formação foram orientadas para que, antes de mais, entrassem em contato com a direção da escola para pedir autorização e oficializar a programação (Apêndice VI), e, depois, que fizessem o mesmo com a Casa do Infante para saber mais informações sobre preços e marcações, assim como com a Câmara Municipal de Valongo para requisitar o autocarro para transportar os alunos desde a escola até à Casa do Infante (e vice-versa). Se por um lado, a

Casa do Infante as informou que a visita seria gratuita, a Câmara forneceu um orçamento de 3€ por pessoa, entre professores e alunos<sup>11</sup>.

No que diz respeito ao passeio propriamente dito, a saída da escola estava prevista para as 8:15, mas um dos alunos atrasou-se e as docentes acabaram por tomar a decisão de esperar por ele, uma vez que a visita à Casa do Infante estava marcada apenas para as 10:00h. Precisamente por causa dessa discrepância entre os horários – que foi feita a pensar no trânsito de entrada para o Porto –, chegou-se uma hora mais cedo do horário marcado. Se por um lado, não havia a possibilidade de se marcar atividades específicas com os alunos durante esse tempo, sob pena de não se cumprirem horários, uma vez que o trânsito é imprevisível, por outro, as mestrandas optaram por preparar alguns pontos para visitar que não requeressem um compromisso com pontos turísticos. Foram exemplo disso a Igreja do Convento de São Francisco e a Ribeira do Porto (Figura 14), sendo que os alunos demonstraram ter muito pouca resistência física e, passados 40 minutos desde a hora de partida da escola, começaram a queixar-se de cansaço e fome. Por esse motivo, acabámos por fazer duas pausas para lanchar, incluindo uma assim que chegámos ao destino final, e outro pouco antes da hora marcada.



Figura 14: Visita à parte externa da Igreja do Convento de São Francisco e Passeio pela Ribeira do Porto

<sup>11</sup> No dia da visita de estudo, fomos informadas que, afinal, a viagem seria gratuita.

As formandas combinaram, durante a planificação da visita de estudo, que uma ficaria na frente da turma e a outra no final da fila, ficando responsável pelos meninos com NAS. Isso mostrou-se um desafio muito maior do que o imaginado com base nas experiências tidas em sala de aula. A escolha para que eu ficasse encarregada dos alunos com NAS foi feita com base na maior conexão que tínhamos estabelecido durante o ano letivo, havendo entre os alunos e a docente uma relação de confiança que facilitava a aplicação de estratégias para lidar com as situações de maior agitação durante o passeio – principalmente com o menino que tem autismo profundo. Ainda assim, esta experiência serviu para demonstrar que a agitação de uma sala de aula não é a agitação de uma visita de estudo, o que evidenciou o despreparo das docentes em formação para assumir sozinhas a responsabilidade de uma visita de estudo com 21 alunos, com 3 meninos com NAS.

O comportamento do resto da turma foi exemplar, principalmente quando comparado com as suas atitudes em sala de aula. Isso não quer dizer que não tenham estado mais agitados e que tenham sido chamados à atenção algumas vezes. No entanto, à semelhança da visita de estudo realizada no 3º ano, também este guia era demasiado sensível às excitações normais de crianças que estão a ser estimuladas por um contexto diferente do seu. De um modo geral, descrevo-os interessados e respeitadores do meio durante toda a visita, como, aliás, é evidente pelas fotografias (Figura 15).



Figura 15: Visita à parte interna da Casa do Infante.

### 3. INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO

Educação, formação e investigação, uma tríade indissociável do processo educativo, em geral, e do processo de ensino e de aprendizagem, em particular. Pela investigação, construímos caminho para a renovação de saberes, suporte para a inovação consistente, para a renovação de práticas, fundamentadas no conhecimento que advém do par investigação-formação, rompendo com concepções baseadas no senso comum, e contribui para uma Educação, capaz de interrogar a realidade para a compreender em toda a sua complexidade. O professor, como profissional que se desenvolve e aprende, investiga e age, necessita de atualizar conhecimentos, mas também de encontrar respostas para os desafios do presente e do futuro, interrogando e interrogando-se, tal como refere Amado (2017, p.13) quando atribui à investigação uma dimensão de garantia da “renovação do saber e da descoberta de respostas para os desafios e interrogações do futuro”.

O professor como profissional que se desenvolve ao longo da vida não poderá deixar de valorizar a formação como intrínseca à prática profissional, encontrando nos projetos de investigação o combustível para alimentar e desenvolver uma atitude reflexiva, relativamente à prática pedagógica (Medeiros, 2004).

Por se considerar a sala de aula como espaço profissional especializado que, por um lado, coloca questões e desafios, por outro, permite experimentar, confirmar, ou infirmar, hipóteses, respostas e práticas, permitindo ao professor investigar a partir da sala de aula, na perspetiva de transformação de práticas, aperfeiçoar a sua intervenção em contexto pedagógico, esboçar e desenhar um projeto de investigação constitui uma tarefa que se insere na formação de um professor.

Neste capítulo, apresentar-se-á o desenho de um projeto de investigação, destinado a ser, eventualmente, aplicado em escolas do 1º e 2º CEB. Este projeto assume uma natureza mais exploratória, procurando delinear uma hipótese de investigação, a partir de uma interrogação, de uma situação que interpela o investigador, tendo-se optado por uma problemática concreta, com implicações na sociedade, e relacionada com o uso da variedade do Português do Brasil por alunos portugueses (europeus). A partir daqui, formulou-se a questão-problema, foram traçados objetivos, pesquisou-se para fundamentar teoricamente as opções, apresentaram-se a

motivação e justificação para o assunto a investigar, assim como a metodologia e instrumentos de recolha e de análise dados. De seguida, apresentaremos o esboço do projeto delineado: “A influência da era digital no discurso das crianças”.

### **3.1. A INFLUÊNCIA DA ERA DIGITAL NO DISCURSO DAS CRIANÇAS PORTUGUESAS**

*O termo «língua portuguesa» (...) que damos ao conjunto de variações do português é uma convenção que abarca todas as formas da língua em que se identifica uma origem comum e que, no decorrer da história, foram convivendo e se foram inter-relacionando, permitindo a comunicação entre os seus falantes. (Mateus, 2013)*

A língua portuguesa, amplamente diversificada nas suas variantes, engloba nuances fonéticas, sintáticas e lexicais que, por vezes provocam a impressão de serem línguas distintas. Esta questão intensifica-se quando consideramos a dinâmica educacional. Se, por um lado, o português brasileiro e o europeu constituem uma mesma língua e os docentes não teriam, em teoria, porque corrigir produções que destoam da norma predominante no contexto *da língua portuguesa*, por outro, é imperativo reconhecer que as diferenças entre estas variantes são tantas e “nos vários níveis da língua (fonéticas, sintáticas, lexicais) [que] podem induzir à convicção de que se trata de línguas diferentes, [tendo inclusive havido] algumas tentativas de autonomização da “língua brasileira” (Mateus, 2013)

Por outro lado, é imperativo reconhecer, também, que a variação linguística é inextricavelmente ligada ao contexto social e às circunstâncias da comunicação. As línguas não são entidades estáticas. São antes organismos vivos em constante evolução. À semelhança de quem as usa, as línguas têm a capacidade de crescer, flexibilizar-se e expandir-se. Elas não existem isoladamente e nessa perspetiva orgânica, quando exploramos o universo das crianças portuguesas que estão a ser aparentemente influenciadas pela exposição a conteúdo brasileiro, a delicadeza desta questão acentua-se – a imersão virtual e a facilidade de acesso a produções brasileiras têm vindo a moldar não apenas o seu vocabulário, mas também as entoações e estruturas linguísticas das crianças.

A questão que tem vindo a ser referida não poderá deixar de interpelar a escola, pois, cabe-lhe a responsabilidade por criar um ambiente que nutra a diversidade e que promova o desenvolvimento integral de todos os alunos, incentivando, não apenas o seu progresso académico, mas também o seu crescimento social e emocional. Como indicado no PASEO (2017), “Educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.”

Embora o Decreto-Lei nº 6/2001 tenha sido promulgado na tentativa de repensar a formação dos professores diante da heterogeneidade linguística nas suas salas de aulas, considera-se pertinente destacar que, atualmente, não existe legislação ou documentos orientadores que ofereçam diretrizes específicas que ajudem os docentes a lidar com esta circunstância específica da influência dos meios de comunicação no discurso das crianças. No entanto, à luz da atual realidade em que os meios de comunicação exercem uma influência nas crianças de forma tão rápida e a tantos níveis das suas vidas, levanta-se a questão de haver uma necessidade efetiva de documentos normativos e diretrizes educacionais que abordem essa dinâmica específica, sob pena de ela ser tão passageira quanto insignificante.

Importará lembrar que, na mesma linha cronológica do aumento da influência dos *media* no público infantil, o número de alunos imigrantes brasileiros tem vindo a aumentar exponencialmente nas últimas décadas. Diante desse panorama, é crucial analisar, antes, *de que forma* os educadores devem ajustar as suas práticas pedagógicas dentro da sala de aula, já que, como refere Santomé (2008)

*plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo passa por analizar y evaluar el grado en que el curriculum escolar es respetuoso com las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir com esa institución. (p.86)*

Para isso é preciso que o docente possua uma formação que lhes permita distinguir entre as características legítimas do padrão do PB e os desvios em relação a essa variedade, que necessitariam de correção em qualquer escola que ensine a *língua portuguesa*:

*Os professores em geral, e os professores de português em particular, devem [ser capazes de distinguir] características próprias de uma correcta apropriação da variedade de referência do PB, logo tão legítimas e respeitáveis como as manifestações do padrão PE, e o que são desvios em relação a essa variedade de referência, que como tal seriam objecto de correção em qualquer escola brasileira. (...) E, evidentemente, não penalizarem os alunos pelo escrupuloso cumprimento dessas mesmas regras. (Leiria, Queiroga, & Soares, 2005)*

Falar de norma é falar de escola, pois, é ela o guardião da integridade da língua, constituindo a norma, o farol que orienta e define a língua da escola, cujo papel e relevância se afiguram inquestionáveis, enquanto instrumento que contribui para o exercício da cidadania e permite a comunicação. Como afirma Mateus (2013), “Em última análise, o papel da norma linguística, (...) [é o de nortear] a língua da escola, [tornando-a] um instrumento essencial de cidadania nas sociedades contemporâneas” (p. 439).

Assim, apesar de as variedades da língua portuguesa partilharem uma herança comum, revelam, ao mesmo tempo, uma complexidade nas suas variações que se foram desenvolvendo ao longo do tempo. Como apresentado por (Mateus, 2013):

- **A nível fonético**, é possível observar-se uma redução drástica das vogais átonas no português europeu, muitas vezes substituídas pela vogal [ɨ]. Essa característica pode impactar, por exemplo, a compreensão da língua por estrangeiros, que tendencialmente sentem mais facilidade em aprender a variante brasileira do português pela audibilidade das vogais não acentuadas. No Brasil, ocorre a palatalização das oclusivas /t/ e /d/ antes de /i/ tónico e átono e antes de /e/ pós-tónico, pronunciadas como africadas [tʃ] e [dʒ] (p.429)

Exemplos: [tʃ]ipo, chiclet[ɨ]e, fe[dʒ]ido, pol[ɨ]e

No PE, quando a letra /l/ está no fim de uma sílaba, ela é geralmente pronunciada de forma clara, mantendo a sua vocalização. Em contraste, o PB substitui essa vocalização por uma semi-vogal [w]. Ou seja, enquanto no PE, o /l/ é mantido como consoante, no PB ele pode ser transformado numa semi-vogal.

Exemplos: Sol, So[l], So[w]; Pa[l]pitações, Pa[w]pitações

É também observável, no PB, “a introdução de um [j] entre duas consoantes que não formam o tradicional ‘grupo próprio’” (*idem*, 2013, p.429)

Exemplos: Psicólogo, P[i]sicólogo;

No PE, as consoantes representadas pelas letras <s> e <z> são palatais, o que significa que são produzidas na parte superior da boca (no palato), e a pronuncia varia dependendo se está antes de uma consoante sonora ou surda, sendo respetivamente representadas por [ʃ] ou [ʒ]. A frequência dessa consoante, especialmente por ser o sufixo do plural e terminar vários radicais, pode dar aos ouvintes a sensação de que o PE tem muitas consoantes palatais, apesar de ter poucas vogais átonas, que são frequentemente reduzidas ou suprimidas. Por outro lado, em muitas regiões do Brasil, as consoantes são fricativas dentais, sendo pronunciadas com os sons [s] e [z].

Exemplos: cosmos, co[z]um[s], co[ʃ]mo [ʒ]

- Os **pronomes pessoais clíticos de terceira pessoa** diferem, não apenas em forma, mas também em colocação. O uso de “ter” e “haver” no. Também a colocação do artigo antes do possessivo é mais comum no português europeu que no português brasileiro.

Exemplo de diferença de forma:

PE: “Vi-o ontem.”

PB: “Vi ele ontem.”

Exemplo de diferença de colocação:

PE: “Ele não o viu.”

PB: “Ele não viu ele.”

Quanto ao uso dos verbos “ter”, “fazer” e “haver”, estes são empregues de diferentes modos por estas variantes:

Exemplo:

“ele chegou em casa **faz** tempo, já.” (PB), “ele chegou em casa **tem** duas horas.” (PB)

“ele chegou a casa **há** muito tempo.” (PE), “ele chegou a casa **há** duas horas” (PE)

Além disso, a colocação do artigo antes de possessivos revela mais uma discrepância sutil entre as duas formas da língua. No PE, é comum anteceder o possessivo com o artigo definido, no entanto, no PB, essa prática é menos frequente.

Exemplo:

“vou levar minha mãe no mecânico.” (PB), “vou levar a minha mãe ao mecânico” (PE)

- O PB tende a utilizar o gerúndio progressivo sem a necessidade de uma preposição, em comparação com o PE, que geralmente utiliza o infinitivo com preposição para expressar a mesma ideia. Além disso, essa variação também ocorre quando o gerúndio é utilizado como predicado secundário.

Exemplos:

“estou indo.” / “estou a ir”

“continua dormindo.” / “continua a dormir.”

- As circunstâncias históricas do Brasil e de Portugal moldaram as diferenças vocabulares entre o PE e o PB. Essa influência histórica resultou na criação de:
  - Palavras diferentes que descrevem o mesmo conceito.

Exemplo:

grama / relva

- Atribuição de significados distintos para a mesma palavra.

Exemplo:

apelido (significa alcunha em PB e sobrenome em PE)

Assim, ao considerarmos de uma forma generalizada o *ensino* da norma do português em Portugal, parece lógico priorizar a variante do PE, uma vez que o contexto importa como critério para a variação linguística adotada. No entanto, quando se trata de alunos brasileiros, a postura do docente deverá considerar que os alunos não estão a aprender uma nova língua:

*O ensino do português a alunos que não têm esta língua como materna exige, naturalmente, um conhecimento da norma aceite no contexto social em que estão integrados, o português europeu. Por outro lado, o ensino do português a alunos brasileiros tem de ter presente que a língua materna desses alunos é também o português, uma variedade nacional e estabilizada da língua portuguesa que possui também uma norma, em certos casos diferentes da europeia (Mateus, 2013, p.439)*

Aqueles alunos possuem também o Português como língua materna e isso faz toda a diferença no modo de encarar a situação e nas questões didáticas e pedagógicas que levanta. Estes são alunos que estão apenas a passar por um processo de familiarização com uma variante que possui características próprias, e que diferem da sua, mas cuja forma de escrever ou falar não estão intrinsecamente incorretas:

*en el sistema educativo actual, son muchas las alumnas y alumnos que no se sienten reconocidos en las aulas, porque, entre otras cosas, los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni tampoco en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares. No es infrecuente tampoco que, si alguna vez aparecen algunos datos sobre ellos, no se sientan reconocidos porque, o bien se basan en informaciones distorcidas o, lo que es más frecuente, se recurre a noticias, dibujos y fotos que les ridiculizan o desvalorizan. (Santomé, 2008, p.86)*

## 3.2. MOTIVAÇÃO

Em 2021, o Diário de Notícias noticiou, precisamente, a problemática do uso da variedade brasileira por alunos portugueses, cuja Língua Materna é o PE. O artigo<sup>12</sup> levantava preocupações de pais e educadores portugueses que destacavam os potenciais “efeitos que terá na aprendizagem da linguagem por parte dos mais novos” (Luz, “Há crianças portuguesas que só falam 'brasileiro'”, 2021), indicando que a atitude de alguns dos entrevistados envolvia processos de correção linguística e controle parental. Essa notícia gerou uma reação em jornalistas<sup>13</sup> brasileiros, que por sua vez, escreveram os seus próprios artigos “em resposta”, classificando a notícia original como *nacionalista e xenófoba*, já que deu lugar de fala a discursos como “isto só o prejudica” e “isso foi sinal de alarme” (Paiva, 2021). Uma outra reportagem, esta pela Rádio Renascença, também tinha já abordado esta temática cerca de um mês antes. Ao acedermos ao

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.dn.pt/sociedade/ha-criancas-portuguesas-que-so-falam-brasileiro-14292845.html#media-1>

<sup>13</sup> e em criadores de conteúdo digital brasileiros

*website*, podemos ouvir os testemunhos diretos das crianças que mostram a sua capacidade em alterar o seu discurso para a variedade brasileira quando lhes é pedido o façam. Apesar de, também esta notícia ter como objetivo sublinhar a preocupação dos pais e educadores para este “problema”, convém destacar que “alunos que ainda não conseguem ler (...) encontram estratégias [para assistirem ao conteúdo pretendido]” (Mesquita & Rodrigues, 2021), o que evidencia o alto nível de literacia tecnológica das crianças, característica esta que deveria estar a ser mais valorizada nestes casos.

Ainda assim, um dos testemunhos do Diário de Notícias afirmou “[não se recordar] nos 17 anos que leva de profissão de um momento profissional tão desafiante como este que agora atravessa (...)”, afirmando que essa sua preocupação se coloca por um dos seus alunos falar “em português do Brasil ‘sem ter qualquer familiar brasileiro e sem nunca lá ter ido. É tudo aquilo que absorve da net.” (Luz, “Há crianças portuguesas que só falam 'brasileiro'”, 2021). Por ser um testemunho de uma professora, esta afirmação acarreta outras dimensões.

Catarina Menezes, a professora de linguística que surge na reportagem antes mencionada, oferece uma perspetiva que reconhece a fluidez da língua ao longo dos tempos. Ao destacar a natureza dinâmica do processo linguístico, a coordenadora da Licenciatura em Comunicação e Media pela ESECS do Instituto Politécnico de Leiria sugere uma abordagem menos alarmista diante destas mudanças: “há palavras que são transitórias, mas também há palavras que vão ficando e são incorporadas pela própria língua” (Luz, 2021). Ana Cláudia Mota, professora da Universidade Tiradentes e doutora em Letras, afirma que “tanto na infância como na juventude é natural que os falantes se apropriem do vocabulário daquele grupo no qual está mais imerso” e relembra que “com a pandemia e o isolamento social, a internet passou a ser o principal meio de interação e acesso à informação, e para crianças isso se deu de modo muito marcante” (Universidade Tiradentes, 2021). No entanto, também ela acredita nesta influência linguística como algo passageiro. A professora acredita que, à medida que as crianças crescem, outros fatores do ambiente, como família, escola, *etc*, terão um impacto mais significativo na sua linguagem.

Acresce ainda que, ao longo de todo o seu percurso académico, os alunos brasileiros frequentemente encontram uma representação limitada e muitas vezes estigmatizada da sua

história e cultura nos currículos escolares portugueses. O contacto mais significativo com as suas raízes foca-se nas narrativas coloniais, o que inclui, naturalmente, a exploração e subjugação dos povos indígenas durante a história da escravidão. Essa situação pode levar os alunos – não apenas os alunos brasileiros – a adotarem uma perspectiva em relação à cultura brasileira que se associa exclusivamente a um período de sofrimento e subjugação. É fundamental considerar a diversidade cultural e social do Brasil, e “(...) poderia ser interessante incorporar estas linguagens na escola. Porque elas podem ser desconstruídas e trabalhadas.” (Menezes, citada por Luz, 2021). Menezes (2021) sugere a possibilidade de se “ver como é que palavras diferentes podem designar uma mesma realidade, sobretudo em diferentes contextos culturais. E às vezes até na própria sala de aula, porque aí também existe uma interculturalidade que não existia”, proporcionando uma visão mais equilibrada e enriquecedora, e promovendo o respeito mútuo entre os alunos.

A língua portuguesa configura, hoje, um sistema abrangente, mas que se subdivide em duas grandes (mas não exclusivas) variedades: o português europeu (PE) e o português brasileiro (PB). Cada uma delas possui as suas próprias normas internas, que incluem variações regionais (dialetos) e variações sociais (socioletos) (Leiria, Queiroga, & Soares, 2005). Além disso, ambas seguem a sua própria “norma de referência, que domina o uso culto, o ensino e a comunicação social [havendo assim] duas grandes normas-padrão do português” (*idem*, 2005).

Face ao exposto, cada falante da língua portuguesa utiliza um socioleto específico que reflete o contexto sociocultural no qual está integrado. O termo *socioleto* refere-se, portanto, a uma perspectiva sociocultural do uso da língua indicando que a escolha das palavras, expressões e formas de comunicação está intrinsecamente ligada ao ambiente social do falante. É importante notar que, essa “perspectiva sociocultural do uso da língua (...) não implica uma hierarquia, ou seja, não há um socioleto melhor do que outro do ponto de vista linguístico, desde que o falante consiga comunicar com os interlocutores.” (Mateus, 2013, p.434)

## 2.1. QUESTÃO PROBLEMA E OBJETIVOS

Para dar início a um projeto de investigação revela-se necessário ter uma orientação, uma questão de partida que lhe aponte a direção a seguir (Quivy & Campenhoudt, 1992). Esta questão, pergunta de partida, procura mostrar com clareza o que se pretende saber, o que justifica e conduz

à investigação. Neste projeto de investigação, formulou-se a seguinte questão de partida: Em que medida a exposição das crianças portuguesas à variante brasileira do português através dos dispositivos eletrónicos tem vindo a influenciar o seu discurso?

De modo a traçar um fio condutor que ajudasse a guiar a pesquisa e responder à questão formulada, foram traçados objetivos, os quais se espera perseguir numa futura concretização da investigação

- Identificar as principais fontes digitais que contribuem para a disseminação da variante brasileira do português entre as crianças portuguesas;
- Verificar que tipo de alterações ocorrem no uso da variante brasileira;
- Contribuir para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística;
- Registrar a perceção e atitude dos docentes em relação à adoção da variante brasileira do português por parte dos seus alunos.

Procura-se, assim, traçar um caminho que permita a compreensão do real, optando-se por uma metodologia de natureza qualitativa, por se considerar adequada a um estudo de índole naturalista, no qual o investigador é parte do grupo e o principal instrumento de recolha de dados. Essa recolha far-se-á através da observação participante, da entrevista semi-estruturada, de notas de campo, de registos, como o diário de bordo. Deste modo, pretende-se valorizar o processo, e o significado, analisar o conteúdo, para compreender os dados em análise (Bogdan & Biklen, 1994),

### **3.3. METODOLOGIA**

Nesta investigação, pretendeu-se questionar os motivos, os processos e as implicações da forte influência que as tecnologias e os conteúdos digitais têm tido nas crianças, concretamente, na alteração do seu discurso. Apesar de esta temática começar a ocupar o seu espaço na esfera

académica, tornando-se uma presença proeminente nas discussões entre a comunidade escolar (docente e não docente), a escassez – ou até total ausência – de conteúdo científico sobre o assunto, torna difícil antecipar os efeitos da problemática levantada, colocando, dessa forma, este Projeto de Investigação numa dimensão exploratória. O principal objetivo desta pesquisa não é, nem pode ser, procurar encontrar respostas definitivas, mas antes, formular questões e hipóteses que possam orientar pesquisas futuras. Por essa razão procurou-se adotar uma abordagem de pesquisa exploratória que viabilizasse a análise abrangente dos diversos aspetos deste fenómeno, utilizando um método de amostragem por conveniência.

Embora, como supramencionado, não tenha sido possível realizar uma revisão bibliográfica específica sobre a influência da variedade brasileira do português nas crianças portuguesas, devido à falta de material sobre o tema, isso não implicou a ausência de investigação bibliográfica, até porque estamos perante uma problemática multidimensional. Pelo contrário, esta concentrou-se, assim, na análise dos documentos orientadores da prática docente, bem como nos artigos relacionados com o desenvolvimento linguístico. Além disso, embora o tema em si seja escasso na literatura académica tradicional, a pesquisa manteve-se sólida ao apoiar-se em fontes eletrónicas pertinentes para o estudo, tais como reportagens e artigos de opinião/entrevistas, não podendo deixar de ser valorizadas as opiniões das professora de linguística do Politécnico de Leiria (Catarina Menezes) e a Doutora em Letras pela Universidade Tiradentes que, não apenas relativizam esta questão, como coloca(m) a possibilidade de “incorporar estas linguagens na escola. Porque elas podem ser desconstruídas e trabalhadas”. (Luz, “Há crianças portuguesas que só falam 'brasileiro'”, 2021)

Assim, pode considerar-se que, entre as reportagens que incluem entrevistas a especialistas, pais, professores e crianças e outras fontes eletrónicas analisadas na *web* com o intuito de enriquecer a pesquisa, a alteração no discurso das crianças é causado, essencialmente:

- a) pelo uso desregrado dos dispositivos eletrónicos;
- b) pela maior e melhor<sup>14</sup> oferta de conteúdo digital na variedade PB, como demonstrado na tabela abaixo (Tabela 3);

---

<sup>14</sup> Por ‘melhor’, estamos a fazer alusão a comentários feitos por pais e crianças que nas entrevistas ao Diário de Notícias e à Rádio Renascença, referiram que os vídeos em PB são mais apelativos. Também durante a investigação, vários foram os criadores de conteúdo que admitiam essa

- c) pela consequente admiração das crianças pelos influenciadores digitais brasileiros, o que os faz querer agir como eles;
- d) pela consequência da fase da pandemia COVID-19 em que as interações sociais se faziam quase exclusivamente online.

Tabela 3: 20 canais com mais visualizações em Portugal e no Brasil de acordo com o site Social Blade, disponível em: <https://socialblade.com/>

	20 canais com mais visualizações no Brasil			20 canais com mais visualizações em Portugal		
Rank	Canal	Nº de visualizações	Categoria	Canal	Nº de visualizações	Categoria
1.	Canal KondZilla	37,649,480,879	Música	Nick Jr. (em PB)	4,000,219,278	Filme
2.	Galinha Pintadinha	29,536,318,969	Música	NotYourAvarage NBA	80,000,000	Entretenimento
3.	GR6 EXPLODE	26,368,692,876	Música	InsaneMovies	107,515,511	Entretenimento
4.	Maria Clara & JP	25,495,610,644	Entretenimento	FutMakes	580,309,915	Futebol
5.	Luccas Neto – Luccas Toon	23,513,433,949	Entretenimento	MariAsmr (em PB)	544,483,652	People
6.	Marília Mendonça	19,128,369,196	Música	Male Mentality	257,373,933	Entretenimento
7.	Mundo Bitá	17,330,695,448	Música	Panda e os Caricas	3,401,269,812	Educação
8.	Felipe Neto	17,147,827,377	Entretenimento	Delson da Fonseca	366,923,525	Entretenimento
9.	Spider Slack	16,527,409,763	Comédia	Maya e Mary	1,385,888,092	Música
10.	Henrique e Juliano	15,506,861,668	Música	FilmesClipx	33,337,400	Entretenimento
11.	Gusttavo Lima Oficial	14,868,393,979	Música	The Voice Portugal	998,327,779	Entretenimento
12.	Turma da Mônica	13,367,495,646	Filmes	V Kids (PB)	940,369,259	Música

possibilidade atribuindo a “culpa” à falta de investimento da plataforma do YouTube nos criadores de conteúdo portugueses, comparativamente aos brasileiros.

13.	rezendeevil	13,268,168,476	Entretenimento	D4rkf4me	854,471,895	Entretenimento
14.	Enaldinho	13,217,562,218	Entretenimento	TechZone	847,439,795	People
15.	Zé Neto e Cristiano	12,289,231,723	Música	Lorenzo F7	714,029,041	Sports
16.	Natan Por Ai	11,983,803,385		Nu Meditation Music	702,996,616	Música
17.	O Reino Infantil	11,585,282,895	Música	Miraculous – As aventuras de Ladybug	691,739,632	Filme
18.	Dudu e Carol	10,935,061,359	Entretenimento	Os Amiguinhos Contos e Historinhas (PB)	690,924,247	Filme
19.	Robin Hood Gamer	10,647,792,509	Games	Vidisco	642,664,195	Música
20.	Bolofofos	9,957,149,811	Música	Moozika	618,107,997	Música
LEGENDA	CANAIS ASSINALADOS COM “PARA CRIANÇAS” NO BRASIL			CANAIS ASSINALADOS COM “PARA CRIANÇAS” EM PORTUGAL		

A verdade é que, no cenário contemporâneo das plataformas de compartilhamento de vídeos, o YouTube destaca-se como um dos espaços mais influentes. Ao analisarmos a tabela acima, é notável perceber a disparidade entre a oferta de conteúdo infantil, sendo esta constituída de 70% da lista do Brasil contra 40% na lista de Portugal, sendo que, mesmo nesta última, 20% do conteúdo é apresentado em PB. Ao observarmos os números de visualizações, uma disparidade ainda mais expressiva se evidencia quando atentamos ao canal brasileiro com menos visualizações que ultrapassa o canal português com mais visualizações em mais do dobro. Essa assimetria é natural, dada a diferença significativa populacional entre os dois países, no entanto, é importante mencioná-la porque esse fator irá refletir no funcionamento do algoritmo do Youtube, que opera sob o princípio de *visualização puxa visualização*. Ou seja, ao detetar conteúdo popular numa região, o YouTube amplifica a sua visibilidade para outras audiências, independentemente da localização geográfica. Assim, canais que se tornam proeminentes no Brasil (e em outras partes do mundo) acabam sendo apresentadas a outros públicos, incluindo Portugal, dada à inexistência de uma barreira de linguagem.

Face ao exposto, a importância de se abordar a imersão virtual e a exposição a conteúdos brasileiros como elementos moldadores do vocabulário e das estruturas linguísticas das crianças reside em diversos fatores. Como referido anteriormente, o interesse por esta temática surgiu inicialmente no sentido de expor a discussão premente sobre estas mudanças, levantada por pais, educadores, professores e pela comunidade generalizada que sentem este como um desafio para o qual não se sentem preparados a enfrentar. No entanto, é do nosso parecer que viver num mundo cada vez mais interconectado e globalizado exige reconhecer que a influência das TDIC pode ampliar a compreensão das crianças sobre as diversas formas de se comunicar, desde que as abordagens dos responsáveis pela sua educação lhes permitam refletir sobre a linguagem e desenvolver as suas competências de comunicação. Assim, a necessidade de se investir em programas de formação continuada para os docentes torna-se cada vez mais crucial diante desse cenário em evolução. E a capacitação dos professores não deve abranger apenas as características próprias da variedade europeia ou brasileira, mas também deve incluir métodos de ensino adaptativos e estratégias que garantam a eficácia pedagógica no contexto dessas transformações.

A tentação de correção, como mencionada por Mateus (2013), deve ser analisada à luz de uma abordagem pedagógica que harmonize a preservação da norma com a valorização da pluralidade linguística, contribuindo assim para a formação de indivíduos linguisticamente competentes e culturalmente sensíveis. Esta pode ser uma oportunidade para as crianças virem a expandir o seu repertório linguístico, tornando-se mais versáteis e adaptáveis aos contextos pluralizados. Além disso, uma mudança de atitude perante esta problemática, assenta no pressuposto de que a escola, como instituição central na formação das gerações futuras, desempenha um papel crucial na promoção do respeito pela diversidade. Uma visão mais abrangente da diversidade cultural, influenciará positivamente a sua formação cidadã. A diversidade linguística é uma riqueza, não uma barreira.

Dito isto, na perspectiva de se organizar e aprofundar a investigação, planeou-se a organização de uma mesa-redonda online, entrevistas semi-estruturadas, visando um diálogo aberto e fluido, um fator de valor inestimável quando se trata da análise de um conteúdo exploratório. Esta abordagem proporcionaria um ambiente propício para a troca de ideias e perspectivas entre os participantes, promovendo uma discussão dinâmica e enriquecedora. Um outro instrumento de

recolha de dados seria um questionário com respostas abertas, por se considerar que, economiza recursos, enquanto proporciona uma otimização no processo de recolha de dados (Babbie, 2016). Ou seja, a utilização de questionários transcende a mera recolha de dados, constituindo-se uma ferramenta reflexiva e investigativa.

Na construção dos questionários, foram considerados os seguintes tópicos: (1) área(s) de formação, (2) tempo de prática docente, (3) exemplos experiências do docente em relação à alteração do seu discurso para PB, (4) fatores responsáveis pela utilização da variedade PB no discurso das crianças portuguesas, (5) atuação perante situações destas, justificando a sua resposta, (6) amostra destas questões no currículo, (7) influência dos materiais pedagógicos usados em aula por serem PB e (8) avaliação positiva ou negativa relativamente ao contacto prolongado com a variedade PB.

Para a elaboração dos questionários, considerou-se os sete tipos de questões de Youngman (1986), tendo-se selecionado os seguintes tipos:

“VERBAL OU ABERTA: A resposta aguardada é uma palavra, uma frase ou um comentário mais longo. As respostas a questões verbais podem produzir informações úteis (...).

LISTA: (...) numa pergunta sobre as habilitações literárias o inquirido pode possuir mais de uma de entre as mencionadas [como era o caso].

CATEGORIA: A resposta será apenas uma de entre um conjunto de categorias.” (p.119)

### **3.4. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS**

A análise de dados procura, essencialmente, contribuir para a construção do conhecimento. Os dados destinam-se a serem interpretados criticamente, de modo a proporcionar uma compreensão mais profunda do fenómeno estudado. Para isso, o pesquisador deve ter uma estratégia clara, previamente definida para interpretar os dados:

- Apresentar os dados de forma detalhada e compreensível;
- Estabelecer conexões ou relações entre diferentes conjuntos de dados;

- Analisar similaridades e diferenças entre os dados para identificar padrões ou tendências.  
(Bell, 1993, p. 183)

Ao descrever, relacionar e comparar dados, o pesquisador não apenas compreende as nuances do fenômeno estudado mas contribui para a evolução do campo de estudo. Uma análise cuidada valida as conclusões e inspira reflexões futuras, destacando a natureza dinâmica e em constante evolução da pesquisa científica.

A análise de dados procura, essencialmente, contribuir para a construção do conhecimento. Os dados não devem ser meramente observados mas interpretados criticamente, de modo a proporcionar uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado.

### 3. CONCLUSÃO

*“Eu quero dizer  
Agora o oposto do que disse antes.  
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante,  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.”*

*Raul Seixas (Metamorfose Ambulante)*

A responsabilidade inerente à prática educativa exige que o docente se mantenha num constante processo de aprendizagem em busca do conhecimento, demonstrando um compromisso contínuo com o seu desenvolvimento profissional e pessoal. A natureza dinâmica do ensino exige que os professores cultivem eternamente uma atitude de abertura e curiosidade, procurando explorar novas abordagens metodológicas e acompanhar os avanços mais recentes, não apenas nas suas áreas de especialização, mas de uma forma generalizada, em todas as áreas do saber, de modo a cumprir com o seu compromisso de oferecer ao aluno uma experiência educativa significativa que reflita a realidade quotidiana.

Assim, a elaboração deste Relatório de Estágio emerge como um confronto com a realidade, evidenciando, por um lado, tanto a minha ainda parca preparação como docente ao longo do último ano letivo, quanto o meu progresso subsequente. Por outro lado, assume-se como uma oportunidade para investigar as áreas nas quais, evidentemente, escapavam à minha compreensão.

Durante o período de estágio, somos, como docentes em formação, expostas a desafios que, ao colaborar com as nossas colegas, os percebemos comuns. A partilha de experiências práticas, métodos de ensino e estratégias pedagógicas fomentam uma sensação de companheirismo, o que, num período de extrema fragilidade emocional, como é o caso do período do primeiro ano de formação prática em que sentimos, pela primeira vez, o peso da responsabilidade de lecionar cerca de 45 alunos, torna-se um suporte fundamental. Ao mesmo tempo, a diversidade entre estilos e métodos entre as colegas oferece uma ampla gama de recursos e abordagens, o que, naturalmente, enriquece, ainda mais, o nosso repertório profissional.

Além disso, a interação com os professores também ajudou a edificar a nossa formação. A orientação direta de docentes experientes permitiu uma compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades da prática educativa, além de que esse acompanhamento abriu-nos portas onde tínhamos a certeza só haver paredes. Assim, ter a oportunidade de colaborar com colegas, professores e, inclusive, com outros profissionais de áreas adjacentes (pertencentes à comunidade educativa) promove uma troca constante de conhecimentos, ideias e práticas, e contribui, conseqüentemente, para uma comunidade educativa mais dinâmica.

Mais acrescento que a perspectiva de que a inclusão de elementos pessoais na prática a valoriza, acrescentando uma dimensão de abertura e proximidade, ressoa profundamente com a minha experiência. Embora alguns possam considerar questionável que se adote uma atitude amistosa com os alunos, acredito que esta abordagem proporcione benefícios tangíveis a todos os intervenientes no processo educativo. Sustento a convicção de que a minha proximidade com os alunos não diminuiu a minha autoridade, mas antes remodelou a sua natureza, assentando-a em confiança e respeito mútuo. A responsabilidade do professor transcende as portas da sala de aula, e os meus alunos sentiram que podiam contar comigo para além desse espaço, permitindo-lhes que confidenciassem as suas preocupações, as suas dúvidas e receios. A experiência revelou que a criação de uma interação com os alunos baseada na empatia não constitui obstáculo aos limites que a ética profissional impõe. Pelo contrário, favoreceu a promoção de um ambiente de aprendizagem positivo durante as aulas, onde os alunos se sentiram encorajados a expressar-se livremente, participar ativamente e enfrentar os desafios académicos com confiança.

Recuso-me veemente a permitir que as memórias associadas aos desafios do período de estágio obscureçam aquele que foi, sem dúvida, o momento mais significativo da minha vida. Estou para sempre grata aos meus primeiros alunos, pois, apesar das dificuldades enfrentadas no último ano, não houve uma única aula em que me tivesse sentido infeliz. Isso mostra-me que estou a fazer o que quero, porque é o que gosto; e se é o que gosto, vou fazê-lo mesmo cansada.

Este processo pode não ter sido particularmente fácil, mas ninguém me prometeu fácil, e a paixão pelo ensino e o compromisso com a educação como um todo e com os alunos em particular foi a força motriz que me impulsionou a superar os obstáculos.

Concluo agora esta fase fazendo nota que o meu percurso de estágio me proporcionou uma oportunidade de reavaliar de forma cíclica as estratégias adotadas por mim, o meu método de ensino e, até mesmo, as minhas próprias crenças sobre a prática educativa. Vários foram os momentos em que fui desafiada a repensar as minhas abordagens e esse processo de reflexão foi essencial na evolução do meu processo de formação.

## BIBLIOGRAFIA

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

*Analytics Made Easy*. (s.d.). Obtido de Social Blade: <https://socialblade.com/>

Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. (G. Valente, Ed.) Gradiva. Obtido de <https://soclogos.files.wordpress.com/2014/09/como-realizar-um-p-de-investigac3a7ao-bell.pdf>

Biddle, B. J., & Berliner, D. C. (2002). What Research Says About Small Classes and Their Effects. Obtido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473405.pdf>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Carr, N. (2010). *The shallows: what the Internet is doing to our brains* (1ª ed.). Londres, Inglaterra: W. W. Norton & Company, Inc. Obtido de <https://eddierockerz.files.wordpress.com/2020/11/the-shallows-what-the-internet-is-doing-to-our-brains-pdfdrive-.pdf>

Carrasco, J. F. (1985). Como Avaliar El Aprendizage. *Como Avaliar A Aprendizagem*, pp. 9-92.

Coelho, S. M. (1995). Filosofia e Tecnologia: Que Relação? Em A. D. Carvalho, *Novas Metodologias em Educação* (pp. 501-526). Portugal: Porto Editora.

*Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC)*. (setembro de 2022). Obtido de Escola Superior de Educação PP: [https://www.es.e.ipp.pt/cursos/crec/CRECMPHGP\\_signed.pdf](https://www.es.e.ipp.pt/cursos/crec/CRECMPHGP_signed.pdf)

Correia, M. (16 de janeiro de 2023). "Variantes ou Variedades do português?". Obtido de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/opiniao/variantes-ou-variedades-do-portugues-15663272.html>

- Costa Pereira, D. (s.d.). Tecnologia Educativa e Formação de Professores. Em A. Dias de Carvalho, *Novas Metodologias em Educação* (Vol. 8, pp. 57-100). Porto, Portugal: Porto Editora, Lda.
- CRP, C. d. (2 de abril de 1976). *Decreto de Aprovação da Constituição*. (S. INCM, Editor) Obtido em 2023, de Diário da República: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>
- Damis, O. T. (2006). Unidade Didática: Uma Técnica Para a Organização do Ensino e da Aprendizagem. Em B. Marchesini, *Técnicas de Ensino* (pp. 105-135). Papyrus Editora. Obtido de <https://gen2011urc.files.wordpress.com/2012/03/unidade-didc3a1tica.pdf>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. pp. 114-122. Obtido de <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/190319/2a5836b93124f200790476e08ecc4232.pdf>
- Dewey, J. (1979). *Experiência e Educação* (3ª edição ed., Vol. 131). (A. Teixeira, Trad.) Companhia Editora Nacional. Obtido de [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod\\_resource/content/1/experienca-e-educacao-dewey.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experienca-e-educacao-dewey.pdf)
- DGE. (fevereiro de 2011). *Norma e Variação*. Obtido de Direção-Geral de Educação: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Acordo\\_Ortografico/documentos/norma\\_e\\_variacao\\_1.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Acordo_Ortografico/documentos/norma_e_variacao_1.pdf)
- Donmall, G. (1985). *Language awareness*. Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Estêvão, C. V. (2011). Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de educação. pp. 11-30.
- Ferreira Patrício, M. (s.d.). A questão metodológica à luz da escola cultural. Em A. Dias de Carvalho, *Novas Metodologias em Educação* (Vol. 8, pp. 9-42). Porto, Portugal: Porto Editora, Lda.

- Fonseca. (1994). Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Obtido de <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (2ª ed.). Madrid, Espanha: Ediciones Morata, S. A.
- Kennedy, T. J. (1 de outubro de 2006). Language Learning and Its Impact on the Brain: Connecting Language Learning with the Mind Through Content-Based Instruction. *Foreign Language Annals*, 39(3), pp. 471-486. doi:10.1111/J.1944-9720.2006.TB02900.X
- Leiria, I., Queiroga, M. J., & Soares, N. V. (Julho de 2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. Obtido de Direção-Geral de Educação / Ministério da Educação: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm\\_perfis\\_linguisticos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf)
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. pp. 87-92.
- Localização (JF Ermesinde)*. (s.d.). Obtido de Junta da Freguesia de Ermesinde: <https://www.jf-ermesinde.pt/pages/553>
- Luz, P. S. (10 de novembro de 2021). "Há crianças portuguesas que só falam 'brasileiro'". Obtido de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/sociedade/ha-criancas-portuguesas-que-so-falam-brasileiro-14292845.html#media-1>
- Luz, P. S. (10 de Novembro de 2021). *Há crianças portuguesas que só falam 'brasileiro'*. Obtido de Diário de Notícias : <https://www.dn.pt/sociedade/ha-criancas-portuguesas-que-so-falam-brasileiro-14292845.html>
- Magalhães, Á. (2000). Na Aula de Matemática. Em Á. Magalhães, *Maldita Matemática*. ASA.

- Mateus, M. H. (2013). Variações e Variedades do Português: Porque Interessa Isto à Escola? Em M. H. Mateus, & L. Solla, *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação* (pp. 425–440). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Medeiros, M. T. (2004). Formação Inicial de Professores e Metodologia de Investigação. Em L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago, *Investigação em Educação: Abordagens conceituais práticas* (pp. 39–46). Porto: Porto Editora.
- Mesquita, P., & Rodrigues, A. (14 de outubro de 2021). "Oi, Beleza?" Como os 'influencers' brasileiros transformam o português dos mais novos. Obtido de Rádio Renascença: <https://rr.sapo.pt/noticia/pais/2021/10/14/oi-beleza-como-os-influencers-brasileiros-transformam-o-portugues-dos-mais-novos/256777/>
- Mestre, J. S. (2015). El patrimonio, la educación y el factor emocional. . *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, pp. 17–34.
- Mira Mateus, M. H. (s.d.). Variações e Variedades do Português: Porque interessa isto à escola. Em M. H. Mira Mateus, & L. Solla, *O Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação* (pp. 425–440). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. (C. E. Da Silva, & J. Sawaya, Trads.) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Obtido de [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1081409/mod\\_folder/content/0/SeteSaberes-EdgarMorin.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1081409/mod_folder/content/0/SeteSaberes-EdgarMorin.pdf)
- Múrias Mira Coelho, S. (s.d.). Filosofia e tecnologia: que relação? Em A. Dias de Carvalho, *Novas Metodologias em Educação* (Vol. 8, pp. 501–526). Porto, Portugal: Porto Editora, Lda.
- Orlowski, J. (Realizador). (2020). *The Social Dilemma* [Filme].
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas, II*, pp. 37–52.

- Paiva, V. (15 de dezembro de 2021). *Reportagem portuguesa é apontada como xenofóbica ao apontar o 'problema' das crianças falando 'brasileiro' no país*. Obtido de Hypeness: <https://www.hypeness.com.br/2021/12/reportagem-portuguesa-e-apontada-como-xenofobica-ao-apontar-o-problema-das-criancas-falando-brasileiro-no-pais/>
- Patnaik, E. (setembro de 2013). Reflexivity: Situating the Researcher in Qualitative Research. *II*(2), pp. 98-106. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/263916084\\_Reflexivity\\_Situating\\_the\\_researcher\\_in\\_qualitative\\_research](https://www.researchgate.net/publication/263916084_Reflexivity_Situating_the_researcher_in_qualitative_research)
- Patrício, M. F. (1995). A Questão Metodológica à Luz da Escola Cultural. Em A. D. Carvalho, *Novas Metodologias em Educação*. Porto Editora.
- Pinto, M. (s.d.). O currículo escolar e os mídias: educar para um uso crítico dos meios de comunicação social. Em A. Dias de Carvalho, *Novas Metodologias em Educação* (Vol. 8, pp. 101-134). Porto, Portugal: Porto Editora, Lta.
- Prensky, M. (5 de outubro de 2001). Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. 9, p. 6. Obtido de <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>
- Prensky, M. (Dez de 2005). Listen to the Natives. Em M. Prensky, *Educational Leadership* (Vol. 63, pp. 2-7). Obtido de [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el200512\\_prensky.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el200512_prensky.pdf)
- Prensky, M. (Novembro de 2012). What Technology ISN'T Good At, Part II: Passion! pp. 1-3. Obtido de [https://marcprensky.com/writing/Prensky-What\\_Isn't\\_Technology\\_Good\\_At-\(Part%202\)-EDTECH-Nov-Dec-1012.pdf](https://marcprensky.com/writing/Prensky-What_Isn't_Technology_Good_At-(Part%202)-EDTECH-Nov-Dec-1012.pdf)
- Priestley, S. H. (2 de julho de 2019). *Teacher mediation of curriculum making: the role of reflexivity*, *Journal of Curriculum Studies*, pp. 737-754.

- Projeto Educativo*. (2022/2025). Obtido de Agrupamento de Escolas de São Lourenço – Valongo:  
[https://agrupamentoslourengo.org/info/docs/PE\\_2022\\_2025.pdf](https://agrupamentoslourengo.org/info/docs/PE_2022_2025.pdf)
- Roldão, C. M. (Dezembro de 1994). O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspetiva a Questionar no Currículo. (I. d. Educacional, Ed.) pp. 13-184.
- Roldão, M. D., & Almeida, S. D. (2018). Gestão Curricular Para a Autonomia das Escolas e dos Professores. p. 51.
- Santomé, J. T. (2006). *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado* (5 ed.). Madrid, Espanha: Ediciones Morata, S. L. Obtido de <https://books.google.com.co/books?id=A3hUd7Ou0wAC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Santomé, J. T. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. (R. d. Educación, Ed.) pp. 83-110.
- Santomé, J. T. (2008). Diversidad Cultural y Contenidos Escolares. pp. 83-110.
- Silva, I., Prates, T., & Ribeiro, L. (25 de novembro de 2016). As novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula.
- Sim-Sim, I. (s.d.). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. Em A. Dias de Carvalho, *Novas Metodologias em Educação* (Vol. 8, pp. 197- 226). Porto, Portugal: Porto Editora, Lda.
- Sintra, A. C. (2018). *A Participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem*. Almada.
- Solla, L. (2008). Ensino do português em contextos de diversidade linguística. Em G. Fischer, M. H. Mateus, & D. Pereira, *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (Fundação Calouste Gulbenkian ed., pp. 295-303).
- UNESCO. (s.d.). *Alfabetização para todos*. Obtido de Comissão Nacional da UNESCO:  
<https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/alfabetizacao-para-todos>

*Universidade Tiradentes.* (01 de dezembro de 2021). Obtido de Doutora em Letras explica fenômeno de crianças portuguesas falando "brasileiro": <https://portal.unit.br/blog/noticias/doutora-em-letras-explica-fenomeno-de-criancas-portuguesas-falando-brasileiro/>

# ANEXOS

## ANEXO 1: DOCUMENTO ORIENTADOR DA PES



Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB  
2022/2023

### PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA | DOCUMENTO ORIENTADOR

#### Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma unidade curricular (UC) da componente de Iniciação à Prática Profissional (cf. Decreto-Lei 79/2014) do Mestrado em Ensino do 1.º CEB (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB e, tendo lugar em escolas de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, visa capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo. Constitui a interface entre a teoria e a prática, entre a formação e o exercício profissional em que o estudante, mobilizando saberes teóricos, se confronta com a sua própria capacidade de análise crítica das situações e com a possibilidade de agir sobre os problemas com que se depara.

Nessa perspetiva, a PES deste Mestrado contribui para a criação de um perfil de professor plural, capaz de atuar em dois níveis de ensino, tendo por base uma formação situada em todas as áreas do saber subjacentes ao ensino no 1.º CEB e um particular enfoque na área das Ciências Sociais e Humanas, e cumprindo princípios de articulação e integração de saberes presentes no Ensino Básico e que caracterizarão o percurso formativo dos futuros professores.

#### COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER NA PES

- i. Programar/Planificar fundamentadamente a ação pedagógica e didática
- ii. Realizar adequadamente o trabalho programado/planificado
- iii. Avaliar sistematicamente o processo de ensino e de aprendizagem
- iv. Colaborar na orientação educativa da turma
- v. Participar em atividades educativas e de extensão cultural
- vi. Participar nos processos de avaliação

## **PARÂMETROS E CRITÉRIOS SUBJACENTES AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS**

### Programação/Planificação

- » Adequação científica e pedagógica
- » Articulação vertical e horizontal
- » Seleção e articulação lógica de conteúdos
- » Definição de objetivos e competências
- » Seleção e diversificação de estratégias e materiais
- » Gestão do tempo
- » Previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação

### Realização dos processos e resultados

- » Adequação da prática à planificação prevista
- » Utilização de linguagem precisa e adequada
- » Estabelecimento de boa relação e clima de trabalho
- » Organização do espaço-aula
- » Gestão do tempo
- » Utilização de diferentes métodos e técnicas de aprendizagem
- » Utilização pedagógica e didática do erro
- » Utilização adequada dos materiais selecionados
- » Encadeamento lógico das diferentes etapas de aula
- » Promoção da autonomia do aluno
- » Superação de situações imprevistas
- » Distinção entre o essencial e o acessório

### Intervenção em atividades educativas e na orientação educativa da turma

- » Participação em atividades e projetos da comunidade educativa
- » Colaboração na planificação, dinamização e avaliação das ações desenvolvidas
- » Participação na orientação educativa da turma
- » Conhecimento das funções do diretor de turma
- » Colaboração ativa na caracterização e resolução de problemas educativos

Participação nos processos de avaliação do trabalho desenvolvido

- » Promoção criteriosa da autoavaliação e da coavaliação num clima de confiança
- » Concretização de atividades de avaliação
- » Capacidade de autoavaliação
- » Recetividade à crítica
- » Análise da sua atuação com base na autoavaliação e heteroavaliação
- » Reajustamento da atuação em função dos dados colhidos por si próprio ou fornecidos por outrem
- » Reformulação da ação pedagógica em função dos dados da avaliação

**ORGANIZAÇÃO DA PES**

- » A PES será desenvolvida em simultâneo nos dois contextos educativos diferentes, o 1º CEB e o 2º CEB
- » A organização da PES faz-se, preferencialmente, pela constituição de par pedagógico e/ou duplo par pedagógico
- » A distribuição dos estudantes pelas instituições cooperantes é incumbência do Coordenador dos Estágios, em colaboração com a equipa de Supervisão, respeitando-se, sempre que possível, as escolhas e conveniências pessoais dos estudantes
- » O representante de turma elaborará uma tabela com os dados de todos os pares pedagógicos: endereço eletrónico institucional, contacto telefónico, indicação da Escola/Agrupamento e nome dos Professores Cooperantes
- » Será entregue pelo Coordenador dos Estágios aos Professores Cooperantes uma folha de presenças para ser preenchida e assinada nos contextos educativos e posteriormente devolvida àquele responsável, pelos estagiários, no final de novembro, de janeiro, de abril e no final do ano

» A ação educativa decorrerá de acordo com o seguinte **calendário**

MÊS	SEMANAS				
OUT 21	3-7	10-14 O	17-21 O	24-28 OC	
NOV 21	31out-4 OC	7-11 R	14-18 R	21-25 R	
DEZ 21	28nov-2 R	5-9 R	12-16 R	NATAL	
JAN 22	3 (terça)-6	9-13 R	16-20 R	23-27 R	
INTERRUPÇÃO LETIVA					
MAR 22	27fev-3	6-10 R	13-17 R	20-24 R	27-31 R
ABR 22	PÁSCOA		17-21	24-28 R	
MAI 22	1-5 R	8-12 R	15-19 R	22-26 R	

**O: Observação** 2 semanas

**OC: Observação/cooperação** 2 semanas

**R: Regências** 18 semanas (1.ª em novembro; 1.ª regência observada em dez/janeiro)

- » É da responsabilidade de cada estudante elaborar um cronograma do seu percurso formativo na instituição cooperante: o período de observação, os momentos de cooperação/colaboração (com o Professor Cooperante e com o Par Pedagógico) e todas as regências nas diferentes componentes do currículo, cumprindo o número de aulas definido.
- » Na semana académica apenas há dispensa da PES no dia do cortejo.
- » A avaliação intercalar da PES será feita em fevereiro, em data a combinar com a Equipa da Supervisão e com os Professores Cooperantes. Cada estudante deverá apresentar a sua avaliação intercalar, contemplando uma análise crítica do trabalho desenvolvido. Esta avaliação é de carácter qualitativo.
- » A avaliação final será realizada até um mês após a conclusão do estágio, em data a combinar com a Equipa da Supervisão e com os Professores Cooperantes e de acordo com o “Documento de Apoio à Avaliação”.

#### INTERVENÇÃO EDUCATIVA

- » O Professor Estagiário acompanha o Professor Cooperante nas suas diferentes funções letivas e periletivas: reuniões de preparação e elaboração de planificação de aulas, reuniões de reflexão pós-ação, reuniões com encarregados de educação,

reuniões de grupo disciplinar e departamento, reuniões de Conselho de Turma, etc.

- » Na intervenção educativa no 1.º CEB, os estudantes terão de permanecer em contexto real, no mínimo, em média, 1,5 dias por semana.
- » Na intervenção educativa do 2.º CEB, os estudantes terão de estar em contexto real, por semana e em cada área (Português e História e Geografia de Portugal), pelo menos dois tempos, em média.
- » Para cada regência (observada ou não observada) é obrigatória a elaboração de uma planificação. As planificações devem ser antecipadamente planeadas com o Professor Cooperante, encontrando-se os Professores Supervisores disponíveis para esclarecimento de dúvidas.
- » O Professor cooperante apoia diretamente os professores em formação, em articulação com os professores supervisores da ESE/IPP, na planificação, observação e análise reflexiva das atividades educativas.
- » O número mínimo de regências a cumprir por cada estudante, em cada área, encontra-se assinalado na seguinte tabela:

1º CEB			2ºCEB		
Dimensão de Saberes	Componente		Segmentos nos horários dos Agrupamentos	Áreas	
	Português	Estudo do Meio		PORT.	HGP
6	4	4	45'	10	10
			50'	9	9

- » O número mínimo de regências observadas pelos Professores Supervisores, a cumprir por cada estudante, encontra-se na seguinte tabela:

	1º CEB			2ºCEB	
	Articulação de Saberes	Português	Estudo do Meio	PORT.	HGP
<b>Nº mínimo de supervisões</b>	1	1	1	2	2
<b>Duração/Modelo</b>	áreas curriculares ou modelo integrado			90' + 45' ou 50' + 50'	90' + 45' ou 50' + 50'

- » A planificação das regências observadas deve ser pensada atempadamente com o Professor Cooperante e discutida com os Professores Supervisores das áreas específicas. Para cada regência observada, o estagiário / par pedagógico elabora uma fundamentação pedagógico-didática.
- » As planificações das regências observadas são enviadas para discussão antes da reunião com os Supervisores, com pelo menos oito dias de antecedência. A versão final deve ser enviada para o Professor Cooperante e para o Professor Supervisor pelo menos dois dias úteis antes da aula observada.
- » Depois da realização das aulas observadas, há lugar à marcação de uma reunião para reflexão e avaliação. Esta reunião conta com a presença do Supervisor, do Professor Cooperante e do Par Pedagógico, sendo marcada de acordo com as disponibilidades de todos os intervenientes. Após cada aula observada, o estagiário elabora uma narrativa reflexiva pós-ação.

**A Comissão de Curso**

José António Costa

Paula Flores

Carla Ribeiro

Fernando Diogo

# APÊNDICES

## APENDICE I: GUIÃO DE OBSERVAÇÃO – 1.º CICLO

TÓPICO	CRITÉRIO DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS	OBSERVAÇÃO
Organização dos espaços	Entrada	O acesso à sala de aulas possui escadas?	Sim. A sala situa-se no segundo andar do edifício e o único acesso é por escadas.
		Existem adaptações no acesso à escola, mais especificamente à sala de aulas, para pessoas com necessidades físicas específicas?	No acesso à escola, sim. No acesso à sala de aulas que nos foi atribuída, não.
		Existem informações afixadas na entrada para o conhecimento da comunidade educativa?	Sim, existe um placar envidraçado com alguns documentos, nomeadamente a ementa escolar para essa semana, publicidades a atividades extracurriculares (captações futebol) e informações acerca de projetos de parceria (Mês Internacional da Biblioteca Escolar). No entanto, este placar não se encontra em muito boas condições pois

			deixa entrar humidade, o que danifica a cortiça e os próprios papéis, afetando a visibilidade. Mais, alguns documentos, como a ementa, estão afixados por cima de outros.
Espaço exterior		Existe espaço exterior? Se sim, como está organizado?	Sim, existe. É um espaço amplo que inclui um espaço verde, com relva sintética e várias árvores (num muro existem vários desenhos feitos pelos alunos e uma frase; projeto da associação de pais) e um espaço em alcatrão (pátio da escola). Neste pátio está desenhado um campo de futebol em pequena escala, alguns jogos tradicionais e uma rosa dos ventos. Num outro sítio, com uma cerca colorida, feita pelos alunos, existe um pequeno jardim feito em pneus de automóvel.
		O que permite realizar com os alunos?	A amplitude do espaço permite realizar várias atividades com os alunos, desde caças ao tesouro e <i>peddypapers</i> a pequenas atividades sobre natureza ou palestras ao ar livre (se não estiver a chover).
		Os alunos de diferentes idades reúnem-se no intervalo frequentemente?	Sim. Há uma iniciativa de apadrinhamento entre os alunos do 3.º ano e os alunos do 1.º. Esta iniciativa tem como intuito ajudar na integração dos alunos do 1.º ano na sua nova escola. A cada aluno do 3.º ano é atribuído um ‘afilhado’ pelo qual fica responsável para proteger e ajudar. Este acompanhamento é contínuo.

	Refeitório	Todos os alunos do estabelecimento educativo almoçam ao mesmo tempo? Almoçam a mesma comida?	Não. Os alunos têm horas de almoço diferentes. Isto pode dever-se ao tamanho do espaço dedicado aos almoços. No entanto, foi observado que os alunos do 1.º e do 3.º ano almoçam juntos. Os alunos são autónomos neste processo. A comida parece ser a mesma para todos, no entanto, não houve a possibilidade de observar se a comida correspondia à ementa.
		A altura das mesas e das cadeiras é a mesma para todas as faixas etárias?	Não. Existem mesas e cadeiras maiores para os alunos mais velhos e mesas e cadeiras mais pequenas para os alunos mais novos.
		Existe desinfeção das mãos e dos espaços antes e depois da refeição?	Foi observada a desinfeção das mãos dos alunos antes da refeição (à entrada existem 6 lavatórios). A limpeza do espaço não foi observada.
		Qual o estado de conservação do espaço?	Muito bom. Os tabuleiros e utensílios são de inox, o que possibilita uma melhor limpeza e desinfeção dos mesmos.
	Casas de banho	A casa de banho é utilizada simultaneamente por alunos de diferentes idades?	Sim, as casas de banho para os alunos são para todos os anos do Ensino Básico.

		Os alunos têm a liberdade de ir à casa de banho sempre que lhes é necessário autonomamente?	Em contexto de sala de aula, os alunos pedem permissão à docente para ir à casa de banho colocando dois dedos no ar para não interromper a aula com a pergunta. Se já tiver passado algum tempo desde o intervalo a docente autoriza a ida.
		Existe desinfeção regular do espaço?	Não observado.
		Qual o estado de conservação do espaço?	Apesar de estar bem conservado, não existem tampos nas sanitas. Mesmo sendo justificado como uma questão de higiene, levanta a questão da segurança.
	Sala de aula	Existem trabalhos dos alunos expostos na sala?	Sim, em todas as paredes existe algum trabalho realizado pelos alunos.
		Como é a luz no espaço da sala?	Existem três janelas grandes para o exterior ao nível da visão dos alunos e seis luzes artificiais brancas.
		Os alunos conseguem ver o espaço exterior?	Sim, mas só se consegue observar as copas das árvores, pois a sala encontra-se no segundo andar.

		Existe espaço para circular livremente pela sala?	Sim.
		Como estão dispostas as secretárias?	De modo tradicional, todas direcionadas para o quadro branco.
		Os lugares são alterados com frequência?	Só se observou a mudança definitiva de lugar de uma aluna. Já foi observada a mudança de vários alunos durante uma parte do dia, sendo que, no dia seguinte, voltam ao lugar original. No entanto, a docente afirmou que nunca deixa os alunos muito tempo no mesmo lugar.
		A sala tem recursos didáticos estimuladores das aprendizagens das diversas áreas de conteúdo?	Sim, nos armários existem vários materiais manipuláveis e por vezes, está disponível um quadro projetor interativo.
		As estruturas estão de acordo com o tamanho dos alunos e a sua faixa etária?	Sim.

		Cada criança tem o seu material para ir escrever no quando ou é partilhado? Existe desinfeção do mesmo?	Alguns alunos possuem marcadores no seu estojo. No momento de ir ao quadro, por vezes utilizam o seu material e noutras utilizam o material da escola. Não foi observada qualquer tipo de desinfeção do material partilhado.
		Qual o estado de conservação do espaço?	Muito bom.
		Os alunos são responsáveis pela arrumação dos seus materiais?	Sim. A docente pede a diferentes alunos para recolher e distribuir os materiais necessários para a aula. Estes alunos nunca são os mesmos.
Recursos didáticos	Recursos da sala de aula	Que tipo de recursos existem na sala (quadro, quadro interativo, projetor, rádio, entre outros)?	Existe um quadro branco de marcadores, uma tela (mas sem projetor), um quadro interativo com projetor (só está disponível de duas em duas semanas ou de três em três pois é partilhado pelos professores) e um computador.
		Que tipo de recursos didáticos estão disponíveis para serem utilizados na sala de aula?	Existem vários armários na sala de aula com diferentes materiais manipuláveis. Entre eles existem vários MAB, globos terrestres e material de laboratório. Os manuais também disponibilizam vários recursos, mas não foi observada a sua utilização.

		Os recursos didáticos são estimulantes e diversificados?	Sim, na sala existem vários materiais disponíveis. Contudo, a docente privilegia alguns pois parecem ser os mais adequados àquela turma.
		Prevalece a utilização de recursos didáticos reutilizáveis e naturais?	Não observado.
		Existem recursos didáticos construídos pelos alunos? São utilizados pelos mesmos?	Não observado.
		Os recursos didáticos convidam à interação dos alunos?	Sendo que os recursos estão guardados nos armários, não se conseguiu observar se o armário está fechado à chave. Como os armários se encontram no fundo da sala, não é muito convidativo à sua utilização.
		Os recursos didáticos estimulam a articulação curricular?	Os recursos observados, sim.

		Existem recursos didáticos de apoio para as diferentes componentes do currículo?	Sim.
		Os recursos didáticos são feitos pelo professor, ou é usado apenas o manual?	Foi observada a utilização do manual e dos seus recursos (digitais – escola virtual). Contudo, a docente disponibiliza outro tipo de materiais, como fichas de trabalho não relacionadas com os manuais.
		Os materiais são resistentes e duradouros? Encontram-se em boas condições?	O material observado, sim.
		O espaço inclui materiais de primeiros socorros?	Não observado.
		Os alunos têm acesso a computadores, televisão ou rádio?	Têm acesso ao computador da sala.
Caracterização da turma	Características gerais dos alunos	Por quantos alunos é constituída a turma?	A turma é constituída por 21 alunos.

		As idades dos alunos são homogêneas ou heterogêneas?	A maioria dos alunos tem oito anos, mas dois vão fazer nove brevemente.
		Qual o número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino?	Existem 12 alunos do sexo feminino e 9 alunos do sexo masculino.
		A turma possui alunos com NAS? Qual a tipologia de NAS?	<p>Dois integram a Educação Especial (São apoiados pela docente de EE 4h semanais em horário letivo, em simultâneo aos dois) e usufruem de Medidas Universais e Seletivas (MSAI). Um deles revela dificuldades ao nível cognitivo e comportamental. O outro, ao nível sensorial (audição) e cognitivo.</p> <p>Há ainda três crianças com dificuldades de aprendizagem que beneficiam de Medidas Universais.</p> <p>Dois alunos, devido aos problemas comportamentais, são acompanhados pelo Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento, em sessões semanais individuais de 45 minutos. Um destes alunos é um dos NE referido anteriormente.</p>

			<p>Nenhuma criança tem necessidade de cuidados específicos de saúde.</p> <p>É dada coadjuvação à turma 3h30m semanais, que geralmente é canalizada para os alunos que revelam mais dificuldades.</p>
		Há alunos com outra língua materna? E com outra variedade do português?	<p>Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa e têm a língua portuguesa como língua materna.</p>
	Organização do tempo	Qual a rotina da turma? É flexível?	<p>Os alunos ouvem uma música assim que chagam à sala para acalmarem enquanto retiram os materiais das mochilas. No que respeita às componentes curriculares, a docente cinge-se ao que está estipulado no horário da turma, havendo sempre alguma flexibilidade quando o trabalho de uma componente está mais atrasado. No entanto, a docente tem noção de que não se deve demorar muito em alguns assuntos e refere várias vezes que estão atrasados. Estes assuntos, normalmente, são conversas paralelas não associadas com a aula.</p>
		A organização do tempo contempla de forma equilibrada	<p>Sim. A docente preocupa-se com a aprendizagem de todos os alunos e pergunta muitas vezes se estão todos a acompanhar os conteúdos e</p>

		<p>ritmos e diferentes aprendizagens?</p>	<p>se alguém tem dúvidas. A docente oferece, também, tempo suficiente para quem demora mais tempo na resolução dos exercícios, bem como tarefas extra para os alunos que terminam as atividades mais cedo. Os alunos que possuem NAS recebem atenção extra por parte da docente titular de turma, bem como, têm acompanhamento por parte da docente da Ed. Especial e da psicóloga da escola durante o período de aulas.</p>						
		<p>Qual o horário da turma?</p>		Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	
9:00 – 10:00	MAT	PORT	MAT		MAT				
10:00 – 10:30				PORT					
10:30 – 11:00	INTERVALO								
11:00 – 12:00	PORT	MAT	PORT	PORT	PORT				
12:00 – 12:30			Ed. Art.	EM	MAT	EM			
12:30 – 13:00	EM								
13:00 – 14:00	ALMOÇO								

			14:00 – 14:30			OC/Ap. Est.			
			14:30 – 15:30	Ed. Art.		Ed. Art.		Ed. Art.	
Recursos humanos	Equipa educativa da sala de aula	Que elementos constituem a equipa educativa da sala de aula?	Na sala de aula está sempre a docente titular da turma. Algumas vezes por semana, a docente da Educação Especial e a psicóloga da escola vão buscar os alunos para a sala do CAF (dedicada a estes alunos).						
		Qual a regularidade do apoio dos professores de ensino especial?	A docente da Educação Especial apoia 4h semanais em horário letivo e a psicóloga dá sessões semanais individuais de 45 minutos.						
Atividades e projetos	Atividades e projetos dentro da sala de aula	É dada ênfase a todas as componentes do currículo?	Existe um predomínio no ensino do Português, da Matemática e das Expressões, descuidando um pouco o ensino do Estudo do Meio.						
		As atividades são apelativas para todos os elementos da turma?	Sim, para a maioria dos alunos. Alguns alunos mostram-se muito distraídos, independente do que a docente faça.						

		Como é feita a avaliação dos alunos?	A avaliação dos alunos é feita através de participação oral, questões-aula, fichas de trabalho, outras tarefas individuais e/ou de grupo, fichas de avaliação
		As atividades realizam-se todas em espaço interior ou também saem do espaço escolar para aprender?	Só foram observados momentos de aprendizagem dentro da sala de aula.
		O docente evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida quotidiana dos alunos?	Sim.
		O docente relaciona as atividades com aprendizagens anteriores e futuras?	Sim.
Interações na sala de aula	Interação aluno - aluno	De que forma os alunos interagem entre si?	São cordiais e amigáveis uns com os outros. Em casos pontuais há discórdia ou implicância, mas é raro. Existem alunos que, por vezes,

			tentam ‘fazer queixinhas’. Quando isto acontece, a docente repreende quem faz a queixa.
		Existe espírito colaborativo entre os diferentes alunos?	Sim, muitos alunos tentam ajudar outros que não conseguem resolver algum exercício.
		Os alunos manifestam as suas ideias e emoções?	Sim, na maioria das vezes.
		Os alunos demonstram empatia com os outros colegas?	Sim.
		Os alunos interagem autonomamente uns com os outros? Envolvem-se em jogos, brincadeiras e projetos?	Sim, tanto na sala de aula, como no intervalo.
		Os alunos partilham voluntariamente materiais?	Sim, pedem ao colega do lado.

		A turma demonstra autonomia na resolução de conflitos entre pares?	Não, costumam dirigir-se a um adulto a explicar o que sucedeu e esperam que o adulto resolva o conflito.
	Interação professor - aluno	A docente expõe a matéria de forma clara?	Sim e repete as vezes que forem necessárias até todos compreenderem.
		A docente utiliza vocabulário adequado?	Sim, bem como introduz novas palavras e conceitos que os alunos não conhecem, explicando-os.
		A docente é organizada na utilização do quadro?	Sim.
		A docente utiliza um tom de voz adequado?	Sim, sendo que, quando a turma está mais agitada, esta baixa o tom de voz de modo a remeter os alunos ao silêncio, muitas das vezes. Quando a turma se encontra num estado de total caos, a docente levanta a voz de modo a acalmar a turma.

	A docente estabelece uma ligação com as matérias anteriores?	Sim, relaciona muitos conteúdos novos com outros que aprenderam no ano anterior e parte desses conhecimentos.
	A docente diversifica os recursos utilizados nas aulas?	Só foi observada a utilização dos manuais e escola virtual.
	A docente mostra preocupação em entender se os alunos estão a compreender o conteúdo?	Sim, faz muitas perguntas sobre o assunto e esclarece todas as dúvidas que os alunos têm.
	A docente desloca-se pela sala de modo a acompanhar o trabalho dos alunos?	Sim, muitas vezes.
	A docente respeita e valoriza o aluno?	Sim.
	A docente estabelece contacto visual com todos os alunos?	Sim, sempre.

		A docente motiva os alunos?	Sim.
		De que forma são resolvidos os conflitos pela docente?	A docente fala com os intervenientes de modo a resolver calmamente os conflitos.
		A docente promove a iniciativa dos alunos?	Sim, pedindo para participar de forma ordenada, para explicar algum conteúdo aos outros colegas e para recolher ou distribuir materiais
		A docente promove a igualdade de géneros?	Sim.
		A docente fomenta a cooperação e a inclusão dos alunos e faz com que se sintam valorizados?	Sim
		A docente promove a capacidade de identificação e resolução de problemas?	Sim. Incentiva os alunos a resolverem as coisas de forma autónoma.

		A docente faz com os alunos se sintam capazes e disponíveis para aprender?	Sim.
		A docente promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico dos alunos para que se tornem bons cidadãos?	Sim, a docente também é responsável pela componente de cidadania e este é um conteúdo transversal a todo o currículo, pelo que a docente dá muitos exemplos reais e tenta que os alunos compreendam várias situações.
		A docente promove o desenvolvimento da linguagem oral de todos os alunos principalmente as mais necessitadas em termos linguísticos?	Sim, a docente dá oportunidade a todos de participar e de se expressarem adequadamente.
		A docente estabelece uma relação individualizada com cada membro da turma de forma pensada e adaptada às diversas situações?	Sim, a docente conhece as dificuldades e potencialidades de cada aluno e esforça-se para atender a todas as suas necessidades.

	Interação aluno - professor	Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Os alunos cumprem essas regras?	Colocar o dedo no ar antes de falar, pedir para se levantar e ir à casa de banho. Quase todos os alunos cumprem estas regras.
		Os alunos utilizam um discurso próprio da sala de aula?	Sim, na maioria das vezes.
		Os alunos expõem as suas dúvidas sem receio?	A maioria, sim. Existem dois alunos que têm receio de dizer as suas respostas erradas, então remete-se ao silêncio dizendo que fez certo, apagando a sua resposta e copiando a correta do quadro. Existe, também, um aluno que tem receio de falar.
Relações estabelecidas com a comunidade	Participação dos encarregados de educação	Existem projetos, na escola, que solicitam a colaboração dos pais?	Não observado.
		Os encarregados de educação participam na vida da instituição?	Sim, nomeadamente através de atividades dinamizadas pela Associação de Pais.

	Colaborações dentro do Agrupamento	Verifica-se a existência de atividades onde está presente a valorização de contextos de proximidade, como outras instituições do Agrupamento?	A turma participa no projeto "De Mãos dadas entre o ler e o escrever", desenvolvido pela Biblioteca Escolar, sendo o mesmo dinamizado pela docente bibliotecária em sessões quinzenais de 1h30m.
	Colaborações com outras instituições	Os projetos dinamizados, na escola, recorrem a parecerias com entidades de educação não formal?	<p>Participará também no projeto "Ler e escrever a valer", dinamizado pela Câmara Municipal de Valongo, no sentido de promoção da leitura e da escrita. O mesmo será trabalhado a partir de novembro (para já foi feito apenas o rastreio e uma reunião com Encarregado de Educação para ser explicado o projeto) da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em tempo letivo, na turma (1h semanal);</li> <li>- Em tempo letivo, com sessões em pequenos grupos, de acordo com as dificuldades reveladas (semanais de 45 min);</li> <li>- Em tempo não letivo (intervalos) em pequenos grupos ou individualmente.</li> </ul>

			Esta turma participa ainda na atividade "O ténis vai à escola", promovido pelo Clube de Ténis de Ermesinde, com sessões semanais de 1h.
--	--	--	---

## APENDICE II: GUIÃO DE OBSERVAÇÃO – 2.º CICLO: 5º ANO

TÓPICO	CRITÉRIO DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS	OBSERVAÇÃO
Organização dos espaços	Entrada	O acesso à sala de aulas possui escadas?	Sim. A sala situa-se no segundo andar do edifício e o único acesso é por escadas, e o edifício situa-se no topo de um par de escadas. Existe a possibilidade de acesso ao edifício a pessoas com mobilidade reduzida através do estacionamento privativo da escola, mas este está vedado.
		Existem adaptações no acesso à escola, mais especificamente à sala de aulas, para pessoas com necessidades físicas específicas?	Não à que nos está atribuída.

	Espaço exterior	Existe espaço exterior?	Sim, a escola tem um espaço exterior bastante grande à volta de todos os edifícios que constituem o espaço escolar.
		Como está organizado o espaço exterior? O que permite realizar com os alunos?	O edifício do refeitório, biblioteca, direção e secretaria, o edifício das salas de aula, o campo de futebol, o edifício do ginásio, uma zona com mesas de refeição exteriores, caminhos cobertos por telhas que fazem ligação entre os edifícios para que os alunos se possam proteger da chuva, um estacionamento privativo para os professores.
		Os alunos de diferentes idades reúnem-se no intervalo frequentemente?	Sim, todos os alunos do 2.º e 3.º CEB têm acesso ao espaço exterior durante os intervalos.
	Refeitório	Todos os alunos do estabelecimento educativo almoçam ao mesmo tempo? Almoçam a mesma comida?	Não observado.
A altura das mesas e das cadeiras é a mesma para todas as faixas etárias?		Sim.	

		Existe desinfecção das mãos e dos espaços antes e depois da refeição?	Não observado.
		Qual o estado de conservação do espaço?	Bem conservado, no entanto é um espaço apertado e as cadeiras são de plástico oferecendo, possivelmente, pouca estabilidade a alunos com peso acima da média.
	Casas de banho	A casa de banho é utilizada simultaneamente por alunos de diferentes idades?	Sim.
		Os alunos têm a liberdade de ir à casa de banho sempre que lhes é necessário autonomamente?	Não, a docente é bastante rígida com as idas à casa de banho (inclusive para ir beber água).
		Existe desinfecção regular do espaço?	Sim, o espaço está visivelmente limpo e tem a folha da limpeza atualizada.
		Qual o estado de conservação do espaço?	Apesar de não ser um estabelecimento propriamente moderno, nota-se que está bem preservado e bem cuidado.

		Existem trabalhos dos alunos expostos na sala?	Não, mas existe espaço para isso: quatro quadros de cortiça e um armário com várias prateleiras.
		Como é a luz no espaço da sala?	Apesar de haver possibilidade de se usar luz natural, porque há três grandes janelas que ocupam uma das paredes da sala, durante as aulas, essas janelas estão maioritariamente fechadas e a luz usada é a artificial.
		Os alunos conseguem ver o espaço exterior?	Não conseguem, pois, os estores das janelas estão sempre quase todos fechados.
	Sala de aula	Existe espaço para circular livremente pela sala?	Não muito.
		Como estão dispostas as secretárias?	As mesas estão posicionadas tradicionalmente em quatro colunas e quatro filas, e nem a docente, nem os alunos têm por hábito sair dos seus lugares.
		Os lugares são alterados com frequência?	Não, a não ser os alunos com NAS que, quando vêm a psicóloga e a docente da Educação Especial, que os apoia, os senta junto a ela ao fundo da sala.

		A sala tem recursos didáticos estimuladores das aprendizagens?	Tem um projetor que é utilizado em todas as aulas, mas os alunos não parecem muito estimulados – talvez por este recurso ser apenas usado para projetar o livro a que os alunos têm já acesso.
		As estruturas estão de acordo com o tamanho dos alunos e a sua faixa etária?	Sim.
		Cada aluno tem o seu material para ir escrever no quadro ou é partilhado? Existe desinfeção do mesmo?	Os alunos nunca vão ao quadro.
		Qual o estado de conservação do espaço?	Apesar de limpo, o espaço poderia estar um pouco mais bem conservado: o chão está a levantar e a faltar pedaços, um quadro de cortiça tem sinais de humidade, um dos estores das janelas não funciona.
Recursos didáticos	Recursos da sala de aula	Que tipo de recursos didáticos existem na sala (quadro, quadro	Tem um projetor que é utilizado em todas as aulas, nomeadamente para a projeção do manual escolar e de vídeos, mapas ou imagens (recursos da Escola Virtual).

		interativo, projetor, rádio, entre outros)?	
		Que tipo de recursos didáticos estão disponíveis para serem utilizados na sala de aula?	Nenhum.
		Os recursos didáticos são estimulantes e diversificados?	Não.
		Prevalece a utilização de recursos didáticos reutilizáveis e naturais?	Não.
		Existem recursos didáticos construídos pelos alunos? São utilizados pelos mesmos?	Não
		Os recursos didáticos convidam à interação dos alunos?	Não do modo como é utilizado.

		Os recursos didáticos estimulam a articulação curricular?	O manual e os recursos da Escola Virtual utilizados, não.
		Os recursos didáticos são feitos pelo docente, ou é usado apenas o manual?	É apenas usado o manual (que é projetado) e alguns recursos da Escola Virtual.
		Os materiais são resistentes e duradouros? Encontram-se em boas condições?	Tanto as mesas, como as cadeiras, o quadro, o computador e o projetor estão bem preservados.
		O espaço inclui materiais de primeiros socorros?	Não observado.
		Os alunos têm acesso a computadores, televisão ou rádio?	Têm acesso a computadores, se forem requisitados.
Caracterização da turma	Características gerais dos alunos	Por quantos alunos é constituída a turma?	A turma é constituída por 19 alunos.

		As idades dos alunos são homogêneas ou heterogêneas?	A maioria dos alunos têm 10 anos (apenas três ainda têm nove).
		Qual o número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino?	Existem seis alunos do sexo feminino e treze alunos do sexo masculino.
		A turma possui alunos com NEE? Qual a tipologia de NEE?	Sim, existem três alunos com NAS. Estes alunos estão no espectro do autismo. Dois alunos têm PEI (Plano Educativo Individual).
		Há alunos com outra língua materna? E com outra variedade do português?	Não observado.
	Organização do tempo	A organização do tempo contempla de forma equilibrada ritmos e diferentes aprendizagens?	Não necessariamente, uma vez que participam sempre os mesmos três alunos e os restantes mantêm-se calados. O aluno com NAS que é considerado ser quem mais perturba a aula acaba por ser excluído de participar na mesma, apesar de se mostrar interessado em fazê-lo.
		Qual o horário da turma?	Segundas-feiras das 8:15h as 09:05h e terças-feiras e quintas-feiras das 10:20h às 11:10h.

Recursos humanos	Equipa educativa da sala de aula	Que elementos que constituem a equipa educativa da sala de aula?	A docente titular de turma e a docente do Ensino Especial (uma vez por semana).
		Qual a regularidade do apoio dos professores de ensino especial?	A professora da Educação Especial, responsável por estes alunos, vai, em média, a uma aula por semana a cada disciplina teórica.
Atividades e projetos	Atividades e projetos dentro da sala de aula	As atividades são apelativas para todos os elementos da turma?	Não, os alunos mostram-se desinteressados na aula.
		Como é feita a avaliação dos alunos?	Os alunos têm uma avaliação contínua: são avaliados aula a aula nos seus comportamentos e atitudes, para além das competências e conhecimentos. Para além dos testes, são ainda avaliados nos trabalhos individuais e/ou grupo realizados, realização de TPC, Questões de aula, participação nas Ações de Melhoria, concursos e participação em outras atividades da escola que possam surgir.
		As atividades realizam-se todas em espaço interior ou também saem do espaço escolar para aprender?	Ainda só foram observadas aulas expositivas tradicionais na sala de aula.

		O docente evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida cotidiana dos alunos?	Sim, a professora permite que os alunos dialoguem e relacionem as aprendizagens com a vida cotidiana.
		O docente relaciona as atividades com aprendizagens anteriores e futuras?	Sim.
Interações na sala de aula	Interação aluno - aluno	De que forma os alunos interagem entre si?	Interagem apenas em conversas paralelas à aula.
		Existe espírito colaborativo entre os diferentes alunos?	Não observado.
		Os alunos manifestam as suas ideias e emoções?	Não.
		Os alunos demonstram empatia com os outros colegas?	Não observado.

		Os alunos interagem autonomamente uns com os outros?	Não observado.
		Os alunos partilham voluntariamente materiais?	Não observado.
		A turma demonstra autonomia no conflito entre pares?	Não observado.
	Interação professor - aluno	A docente expõe a matéria de forma clara?	Sim, embora não o faça de forma dinâmica.
		A docente utiliza vocabulário adequado?	Sim.
		A docente é organizada na utilização do quadro?	A docente só utilizou o quadro para escrever os sumários e dois esquemas.
		A docente utiliza um tom de voz adequado?	Sim.

		A docente diversifica os recursos utilizados nas aulas?	Não, a docente apenas projeta o manual.
		A docente mostra preocupação em entender se os alunos estão a compreender o conteúdo?	Alguma preocupação é demonstrada, uma vez que vai perguntando a alguns alunos que não se voluntariam para participar.
		A docente desloca-se pela sala de modo a acompanhar o trabalho dos alunos?	Raramente.
		A docente respeita e valoriza o aluno?	Sim, no entanto, não se demonstra capaz de deixar o aluno com NAS participar nas aulas.
		A docente estabelece contacto visual com todos os alunos?	Sim.
		A docente motiva os alunos?	A docente tenta, mas não consegue com os métodos que utiliza.

		De que forma são resolvidos os conflitos pela docente?	Não observado.
		A docente promove a iniciativa dos alunos?	Sim, ao tentar incitar a participação dos alunos que não têm tanta iniciativa própria.
		A docente promove a igualdade de géneros?	Não observado.
		A docente fomenta a cooperação e a inclusão dos alunos e faz com que se sintam valorizados?	Não.
		A docente promove a capacidade de identificação e resolução de problemas?	Não observado.
		A docente faz com os alunos se sintam capazes e disponíveis para aprender?	É mais uma questão de falta de motivação do que falta de capacidade.

		A docente promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico dos alunos para que se tornem bons cidadãos?	Não observado.
		A docente promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas os alunos principalmente as mais necessitadas em termos linguísticos?	Não.
		A docente estabelece uma relação individualizada com cada membro da turma de forma pensada e adaptada às diversas situações?	Não.
	Interação aluno - professor	Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Os alunos cumprem essas regras?	Levantar o braço para participar; pedir para se levantar. Os alunos respeitam as regras.

		Os alunos utilizam um discurso próprio da sala de aula?	Sim.
		Os alunos expõem as suas dúvidas sem receio?	Não.
Relações estabelecidas com a comunidade	Participação dos encarregados de educação	Existem projetos, na escola, que solicitam a colaboração dos pais?	Não observado.
		Os encarregados de educação participam na vida da instituição?	Não observado.
	Colaborações dentro do Agrupamento	Verifica-se a existência de atividades onde está presente a valorização de contextos de proximidade, como outras instituições do Agrupamento?	Por vezes surgem projetos onde a turma pode participar, com outras instituições do Agrupamento.
	Colaborações com outras instituições	Os projetos dinamizados, na escola, recorrem a parecerias com entidades de educação não formal?	Por vezes sim.

## APÊNDICE III: GUIÃO DE OBSERVAÇÃO – 2.º CICLO: 6º ANO

TÓPICO	CRITÉRIO DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS	OBSERVAÇÃO
Organização dos espaços	Entrada	O acesso à sala de aulas possui escadas?	Sim. A sala situa-se no segundo andar do edifício e o único acesso é por escadas, e o edifício situa-se no topo de um par de escadas. Existe a possibilidade de acesso ao edifício a pessoas com mobilidade reduzida através do estacionamento privativo da escola, mas este está vedado.
		Existem adaptações no acesso à escola, mais especificamente à sala de aulas, para pessoas com necessidades físicas específicas?	Não à que nos está atribuída.
	Espaço exterior	Existe espaço exterior?	Sim, a escola tem um espaço exterior bastante grande a volta de todos os edifícios que constituem o espaço escolar.

		Como está organizado o espaço exterior? O que permite realizar com os alunos?	O edifício do refeitório, biblioteca, direção e secretaria, o edifício das salas de aula, o campo de futebol, uma zona com mesas de refeição exteriores, caminhos cobertos por telhas que fazem ligação entre os edifícios para que os alunos possam se proteger da chuva, um estacionamento privativo para os professores.
		Os alunos de diferentes idades reúnem-se no intervalo frequentemente?	Sim, todos os alunos do 2.º e 3.º CEB têm acesso ao espaço exterior durante os intervalos.
	Refeitório	Todos os alunos do estabelecimento educativo almoçam ao mesmo tempo? Almoçam a mesma comida?	Não observado.
		A altura das mesas e das cadeiras é a mesma para todas as faixas etárias?	Sim.
		Existe desinfeção das mãos e dos espaços antes e depois da refeição?	Não observado.

		Qual o estado de conservação do espaço?	Bem conservado, no entanto é um espaço apertado e as cadeiras são de plástico oferecendo, possivelmente, pouca estabilidade a alunos com peso acima da média.
	Casas de banho	A casa de banho é utilizada simultaneamente por alunos de diferentes idades?	Sim.
		Os alunos têm a liberdade de ir à casa de banho sempre que lhes é necessário autonomamente?	Não observado.
		Existe desinfeção regular do espaço?	Sim, o espaço está visivelmente limpo e tem a folha da limpeza atualizada.
		Qual o estado de conservação do espaço?	Apesar de não ser um estabelecimento propriamente moderno, nota-se que está bem preservado e bem cuidado.
	Sala de aula	Existem trabalhos dos alunos expostos na sala?	Não.

		Como é a luz no espaço da sala?	Existem três grandes janelas que deixam entrar a luz natural e cinco lâmpadas brancas.
		Os alunos conseguem ver o espaço exterior?	Sim, mas apenas as copas das árvores, já que estão num segundo andar.
		Existe espaço para circular livremente pela sala?	Sim, embora não o façam.
		Como estão dispostas as secretárias?	De forma não tradicional: são 4 mesas espalhadas
		Os lugares são alterados com frequência?	Não.
		A sala tem recursos didáticos estimuladores das aprendizagens?	Tem o quadro interativo que é utilizado em todas as aulas para projetar recursos da Escola Virtual.
		As estruturas estão de acordo com o tamanho dos alunos e a sua faixa etária?	Sim.

		Cada aluno tem o seu material para ir escrever no quadro ou é partilhado? Existe desinfeção do mesmo?	Os alunos não vão ao quadro.
		Qual o estado de conservação do espaço?	O espaço está muito bem conservado.
Recursos didáticos	Recursos da sala de aula	Que tipo de recursos didáticos existem na sala (quadro, quadro interativo, projetor, rádio, entre outros)?	Quadro branco, quadro interativo, projetor, computador da professora.
		Que tipo de recursos didáticos estão disponíveis para serem utilizados na sala de aula?	Quando requisitados, os alunos podem usar computadores disponibilizados pela escola.
		Os recursos didáticos são estimulantes e diversificados?	São estimulantes, mas não diversificados.
		Prevalece a utilização de recursos didáticos reutilizáveis e naturais?	Não.

		Existem recursos didáticos construídos pelos alunos? São utilizados pelos mesmos?	Não.
		Os recursos didáticos convidam à interação dos alunos?	Sim.
		Os recursos didáticos estimulam a articulação curricular?	Sim.
		Os recursos didáticos são feitos pelo professor, ou é usado apenas o manual?	É utilizado o manual e os recursos da Escola Virtual.
		Os materiais são resistentes e duradouros? Encontram-se em boas condições?	Sim.
		O espaço inclui materiais de primeiros socorros?	Não observado.

Caracterização da turma	Características gerais dos alunos	Por quantos alunos é constituída a turma?	A turma é constituída por 14 alunos.
		As idades dos alunos são homogéneas ou heterogéneas?	São homogéneas, todos os alunos têm 11 anos.
		Qual o número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino?	Há cinco alunos do sexo feminino e nove alunos do sexo masculino.
		A turma possui alunos com NAS? Qual a tipologia de NAS?	Existe um aluno cujas medidas universais (alínea c) acomodações curriculares).
		Há alunos com outra língua materna? E com outra variedade do português?	Não.
	Organização do tempo	A organização do tempo contempla de forma equilibrada ritmos e diferentes aprendizagens?	A docente é flexível com o tempo das atividades quando se apercebe que há alunos que ainda não conseguiram terminar as mesmas.
		Qual o horário da turma?	Segunda-feira, terça-feira e quinta-feira das 08:15h às 09:05h e sextas-feiras das 9:10h às 10:00h.

Recursos humanos	Equipa educativa da sala de aula	Que elementos que constituem a equipa educativa da sala de aula?	A docente titular da turma.
		Qual a regularidade do apoio dos professores de ensino especial?	Não observado.
Atividades e projetos	Atividades e projetos dentro da sala de aula	As atividades são apelativas para todos os elementos da turma?	Sim.
		Como é feita a avaliação dos alunos?	Testes, fichas formativas, participação na aula, empenho, autonomia, cooperação – avaliação contínua
		As atividades realizam-se todas em espaço interior ou também saem do espaço escolar para aprender?	Só foram observadas atividades dentro de sala de aula.
		O docente evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida quotidiana dos alunos?	Sim.

		O docente relaciona as atividades com aprendizagens anteriores e futuras?	Sim.
Interações na sala de aula	Interação aluno - aluno	De que forma os alunos interagem entre si?	Sim, são cordiais e respeitosos.
		Existe espírito colaborativo entre os diferentes alunos?	Sim.
		Os alunos manifestam as suas ideias e emoções?	Sim.
		Os alunos demonstram empatia com os outros colegas?	Sim.
		Os alunos interagem autonomamente uns com os outros?	Sim.
		Os alunos partilham voluntariamente materiais?	Sim.

		A turma demonstra autonomia no conflito entre pares?	Não observado.
	Interação professor - aluno	A docente expõe a matéria de forma clara?	Sim.
		A docente utiliza vocabulário adequado?	Sim e introduz novos conceitos.
		A docente é organizada na utilização do quadro?	Sim.
		A docente utiliza um tom de voz adequado?	Sim.
		A docente estabelece uma ligação com as matérias anteriores?	Sim, nomeadamente com os conteúdos de gramática.
		A docente diversifica os recursos utilizados nas aulas?	Não, restringe-se ao manual e à Escola Virtual.

		A docente mostra preocupação em entender se os alunos estão a compreender o conteúdo?	Sim.
		A docente desloca-se pela sala de modo a acompanhar o trabalho dos alunos?	Sim, enquanto estão a trabalhar em grupo.
		A docente respeita e valoriza o aluno?	Sim.
		A docente estabelece contacto visual com todos os alunos?	Sim.
		A docente motiva os alunos?	Sim.
		De que forma são resolvidos os conflitos pela docente?	Não observado.
		A docente promove a iniciativa dos alunos?	Sim.

		A docente promove a igualdade de géneros?	Não observado.
		A docente fomenta a cooperação e a inclusão dos alunos e faz com que se sintam valorizados?	Sim.
		A docente promove a capacidade de identificação e resolução de problemas?	Não observado.
		A docente faz com os alunos se sintam capazes e disponíveis para aprender?	Sim.
		A docente promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico dos alunos para que se tornem bons cidadãos?	Sim.

		A docente promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas os alunos?	Sim.
		A docente estabelece uma relação individualizada com cada membro da turma de forma pensada e adaptada às diversas situações?	Sim.
	Interação aluno - professor	Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Os alunos cumprem essas regras?	Apesar de existirem regras como levantar o braço para participar, essas regras são um pouco mais flexíveis, uma vez que a turma é pequena e o diálogo flui de forma mais natural. Ainda assim, os alunos, por vezes não cumprem com o pedido, quando a professora lhes diz que devem trabalhar de forma individual – isto pode dever-se ao fato das mesas estarem dispostas de modo a propiciarem o trabalho em grupo.
		Os alunos utilizam um discurso próprio da sala de aula?	Sim.

		Os alunos expõem as suas dúvidas sem receio?	Sim, exceto um aluno.
Relações estabelecidas com a comunidade	Participação dos encarregados de educação	Existem projetos, na escola, que solicitam a colaboração dos pais?	Dia do agrupamento (que parou durante a pandemia), entre outros.
		Os encarregados de educação participam na vida da instituição?	Não observado (existe Associação de Pais que está presente em reuniões gerais e preparam atividades para o PAA).
	Colaborações dentro do Agrupamento	Verifica-se a existência de atividades onde está presente a valorização de contextos de proximidade, como outras instituições do Agrupamento?	Sim, são as atividades do Plano Anual de Atividades ('10 minutos a ler', 'escola a ler – partes do livro que observamos', 'taco a taco'); planos de melhoria (estou atento e roteiro de escrita; comemoração do Dia Mundial da Língua Portuguesa – 5 de maio, em articulação com o grupo de português do 3.º ciclo).
	Colaborações com outras instituições	Os projetos dinamizados, na escola, recorrem a parecerias com entidades de educação não formal?	Encontro com um escritor (Lígia Schnider – “Sou burro porque sou inteligente”); não existem visitas de estudo programadas ainda.

# APÊNDICE IV: UNIDADE DIDÁTICA [RE]PRODUZINDO SABERES

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

## [RE]PRODUZINDO SABERES.

Dandhara Lara Furfuro

2022/2023

[Esta Unidade Didática foi concebida em trabalho colaborativo com a minha colega de estágio Ana Carolina Oliveira, sendo que, por uma questão organizacional, as planificações correspondentes à mesma, assim como os recursos e grelhas de avaliação estão todas presentes neste documento. No entanto, estas são tabelas alteradas de modo a cumprirem com o critério de anonimato requisitado, tendo havido, também, uma alteração da sua estrutura. Para garantir uma análise mais precisa das planificações das suas aulas, é recomendado que sejam revistas as versões disponíveis no portfólio da minha colega, uma vez que ela é a responsável pela sua elaboração.]

## **Índice**

<b>PLANIFICAÇÃO 1</b> .....	4
<b>Recursos</b> .....	11
<b>Grelha de Observação Direta</b> .....	13
<b>Resultados</b> .....	14
<b>PLANIFICAÇÃO 2 – Estagiária Responsável: Carolina Oliveira</b> .....	17
<b>Recursos</b> .....	24

**PLANIFICAÇÃO 1 – Estagiária Responsável: Dandhara Furfuro (240 min)**

Instituição cooperante: <b>[anónimo]</b>		Orientadora cooperante: <b>[anónimo]</b>								
Estagiária Responsável: <b>Dandhara Furfuro</b>		Docente Orientadora: <b>[não aplicável]</b>								
Nº alunos: <b>21</b>	Ano e Turma: <b>3ºC</b>	Data: <b>15/05/2023</b>								
Sumário: Introdução ao tema das figuras equivalentes. Reprodução das plantas: reconhecer que todos os seres vivos se reproduzem. Criação de Chia Pets.										
<b>Conteúdos</b>	<b>Aprendizagens Essenciais</b>	TIC	Cidadania Digital: Ter consciência do impacto das TIC no seu dia a dia; Comunicar e Colaborar: Interagir e colaborar com os seus pares Criar e Inovar: Identificar e compreender a utilização do digital e o seu potencial na compreensão do mundo que os rodeia; identificar e resolver problemas matemáticos simples, com apoio em ferramentas digitais; resolver desafios através de ferramentas digitais;							
		Matemática	Reconhecer figuras equivalentes.							
		Estudo do Meio	Reconhecer que os seres vivos se reproduzem e que os seus descendentes apresentam características semelhantes aos progenitores, mas também diferem em algumas delas. Relacionar fatores do ambiente (ar, luz, temperatura, água, solo) com condições indispensáveis a diferentes etapas da vida das plantas e dos animais, a partir da realização de atividades experimentais.							
		Expressão Artística	Criação de um sistema próprio de trabalho; desenvolvimento da sua expressividade; experimentação plástica de conceitos e de temáticas; integrar a linguagem das artes visuais nas suas experimentações; Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.							
<b>Áreas de Competências: Perfil do Aluno</b>	Linguagens e Textos	Raciocínio e Resolução de Problemas	Pensamento crítico e criativo	Relacionam/ o interpessoal	Desenvolvim/ o pessoal e autonomia	Bem-estar, Saúde e Saber Científico,	Sensibilidade Estética e Artística	Saber Científico, Tecnológico e Analítico	Consciência e Domínio do Corpo	
	Entrada na sala de aula. (10 minutos)									

	Percurso de Aprendizagem	Objetivos a Atingir	Recursos	Tempo	Avaliação
<b>MOTIVAÇÃO</b>	Distribuição de duas folhas A4 por cada par de alunos. Demonstração de como devem dobrar e "rasgar" uma das folhas em dois, depois em quatro, depois em oito, mas apenas indicando que é para dobrar e rasgar em metades. Perguntas orientadoras: - Qual era a forma da folha inicial? - O que aconteceu quando começamos a rasgar a folha? - Agora que já não queremos rasgar mais a folha em retângulos menores, com quantos retângulos é que ficámos? - Mas acham que agora que os retângulos são mais pequenos, temos menos quantidade de folha? Ou temos mais porque são mais quantidade? - Vamos confirmar? Peguem na outra folha que está intacta e ponham-na no centro da mesa. - Agora, tentem encaixar os retângulos nesse mesmo espaço e vamos confirmar se temos mais folhas, menos folhas ou a mesma quantidade.	Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico do aluno, incidindo em formulação de opiniões, problematização de problemas e realização de jogos;  Promover o pensamento científico do aluno:questionar, colocar hipóteses, prever respostas, experimentar, chegar a conclusões e comunicá-las;  Criar oportunidades para os alunos decompor a tarefa em partes mais simples, diminuindo desta forma a sua complexidade.	21 folhas A4	<b>20'</b> (9:10 – 9:30)	Princípio de cortesia;  Utilização de formas de tratamento com a professora e colegas adequadas;  Aceitação de pontos de vista contrários ao seu;  Colaboração <i>inter</i> pares.  Organização e realização de forma autónoma de tarefas;
	Distribuição e exploração de figuras diferentes, mas com áreas iguais (20,5 quadrados), numa superfície quadriculada (anexo 1); projeção das mesmas figuras no quadro (no Geoplano Hypatiamat) Perguntas orientadoras: - Estas figuras são iguais umas às outras?	Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico do aluno, incidindo em: - realização de jogos;	Computador e Projetor Anexo 1 (impressos)	<b>40'</b> (9:30 – 10:10)	

<b>L V I M E N T O</b>	<p>- Porque é que elas não são iguais?</p> <p>Descoberta das áreas de cada uma das figuras.</p> <p>- Como sabemos, ao espaço que uma figura ocupa num plano, chamamos de área; agora que sabemos que estas figuras têm a mesma área, elas são iguais?</p> <p>- Como podem estas figuras ser iguais, se (por exemplo) esta tem esta perninha aqui, e esta não tem? Será que podemos mesmo dizer que são iguais, ou teremos de usar outra palavra?</p> <p>Anotação no quadro e nos respetivos cadernos: "igual – que é idêntico; tem as mesmas características; Equivalente – que é correspondente; tem o mesmo valor, apesar de ser diferente" "duas ou mais figuras são _____ quando ocupam a mesma medida de área". Perguntas orientadoras: - Qual a palavra que mais se adequa, então, aqui?</p> <p>Invocação de dois alunos de cada vez ao quadro para experimentarem fazer duas áreas equivalentes.</p> <p>Distribuição da turma por "Estações Digitais" onde, em cada estação, os alunos terão disponíveis 5 computadores com um jogo</p>	<p>Promover o pensamento científico do aluno: questionar, colocar hipóteses, prever respostas, experimentar, chegar a conclusões e comunicá-las;</p> <p>Promover estratégias que envolvam o acompanhamento de tarefas de síntese;</p> <p>Promover estratégias que envolvam a utilização de sinalética própria orientadora de tarefas, de cuidados a ter com a manipulação de materiais e procedimentos a seguir;</p> <p>Consolidar o conteúdo das áreas, compreendendo que a área ocupada por duas figuras diferentes pode ser a mesma, desde que o espaço que ocupem for o mesmo.</p>			<p><b>20'</b> (10:10 –10:30)</p> <p><b>50'</b> (11:00 –11:50)</p>

	<p>específico onde poderão explorar o conteúdo das áreas equivalentes*; os grupos de alunos terão 15 minutos para explorar cada estação:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estação 1: Area Builder (nível 3)</li> <li>2. Estação 2: Hypatiamat (tangram)</li> <li>3. Estação 3: Sheppard Software (area shape game) * este está em inglês, por isso precisa de apoio da Carolina</li> <li>4. Estação 4: Matific</li> </ol> <p>*os dois alunos com NAS, usam o computador da professora com apoio da mesma, já que não existem computadores suficientes para haver 6 por estação e garantir que haja sempre um sempre pronto para cada aluno, e desse modo, também podem ter o apoio extra necessário;</p>		<p>Computadores dos alunos</p> <p>Anexo 2: <i>Area Builder</i>; <i>Hypatiamat</i>; <i>Sheppard Software</i>, <i>Matific</i></p>		
<b>C O N S O L I D A Ç Ã O</b>	<p>Redistribuição das folhas previamente rasgadas pelos alunos no momento de motivação e indicação para que desenhem, dentro do mesmo espaço, o mesmo tipo de plantas, como demonstrado pela professora.</p> <p>"Se eu tivesse que plantar x neste espaço, como podia organizá-lo da melhor forma para plantar a maior quantidade dessa planta e ocupar a maior quantidade de área?"</p>	<p>Promover estratégias que envolvam a utilização de sinalética própria orientadora de tarefas, de cuidados a ter com a manipulação de materiais e procedimentos a seguir;</p> <p>Criar oportunidades para os alunos decomporem a tarefa em partes mais simples, diminuindo desta forma a sua complexidade.</p>	<p>Anexo 3: exemplos de ilustrações</p>	<p><b>40'</b> (11:50 –12:30)</p>	
<b>M O</b>	<p>Perguntas orientadoras:</p>	<p>Promover estratégias que desenvolvam o pensamento</p>		<p><b>15'</b> (12:30 – 12:45)</p>	

<p><b>T I V A Ç Ã O</b></p>	<p>- As plantas são seres vivos? - Como é que sabemos que as plantas são seres vivos?</p> <p>Pedir aos alunos que vão à janela - Que plantas conseguem observar lá fora neste momento? (selecionar alunos específicos para responder e perguntar se a turma concorda; verificar se eles apontam para folhas ou flores que não podem, por si só, ser consideradas plantas)</p>	<p>crítico e analítico do aluno, incidindo em formulação de opiniões, problematização de problemas e realização de jogos;</p> <p>Promover o pensamento científico do aluno:questionar, colocar hipóteses, prever respostas, experimentar, chegar a conclusões e comunicá-las;</p>			<p>Respeito pelo material</p> <p>Manipulação do material</p>
---	---	---	--	--	--

					Criatividade
<p><b>D E S E N V O L V I M E N T O</b></p>	<p>Anotação no quadro "As plantas são seres vivos porque nascem &gt; crescem &gt; _____ &gt; morrem"</p> <p>- O que as plantas fazem antes de morrer e que os animais também fazem? - E as árvores são plantas? E as alfaces? E as flores?</p> <p>Explicação acerca das flores serem partes de algumas plantas e que é o que permite que as mesmas se reproduzam, já que vão dar origem ao fruto, onde podemos encontrar a semente.</p> <p>Exposição de dois vídeos (<i>timelapse</i>) do tiktok, do crescimento do morangueiro e do crescimento da planta de pepino.</p> <p>Esclarecimento de que as plantas também podem se reproduzir por estaca e reprodução de outro vídeo demonstrativo do tiktok.</p> <p>Anotação nos cadernos dos de um esquema do mesmo estilo que o da pág. 129 do manual, mas onde os alunos deverão completar os espaços em branco com base no que acabaram de aprender.</p>	<p>Promover estratégias que envolvam o acompanhamento de tarefas de síntese;</p> <p>Compreender que as plantas podem se reproduzir por semente ou por estaca, e de que forma é que elas se distinguem.</p>	<p>Computador Projetor Anexo 4: Vídeos do Tiktok (em anexo por email) Cadernos diários Material de escrita</p>	<p><b>45'</b> (12:45 – 13:30)</p>	
<p><b>C O N S O L I</b></p>	<p>Distribuição de ovos (só a casca) para que os alunos façam "Chia Pets": 1: Os alunos devem desenhar olhos, boca, nariz nos ovos. 2: os alunos devem colocar a mistura de chia e água que a professora vai distribuir por eles dentro do ovo</p>	<p>Promover estratégias que envolvam a utilização de sinalética própria orientadora de tarefas, de cuidados a ter com a manipulação de materiais e procedimentos a seguir;</p>	<p>Ovos, sementes de chia, canetas de feltro, googly eyes</p>	<p><b>60'</b> (14:30 – 15:30)</p>	

D A Ç Ã O	<p>3: os alunos devem colocar os ovos nas caixas de ovos de modo que os "buracos" fiquem apontados para cima</p> <p>4: nos próximos dias, os alunos devem regar os seus pets, que devem estar perto de uma fonte de luz</p>				
-----------------------	---	--	--	--	--

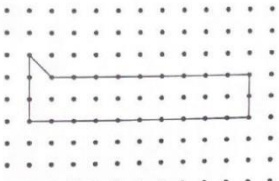
**Recursos**

Anexo 1: Ficha distribuída aos alunos com as figuras representadas no Geoplano digital projetado em aula.

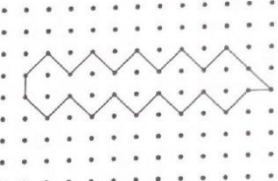
**Ficha de Exercícios**

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

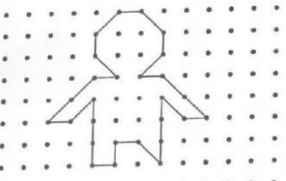
Considera um quadrado como a tua medida de unidade. Descobre a área de cada uma das seguintes imagens:



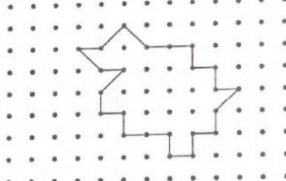
Área: \_\_\_\_\_



Área: \_\_\_\_\_



Área: \_\_\_\_\_



Área: \_\_\_\_\_

Anexo 2:

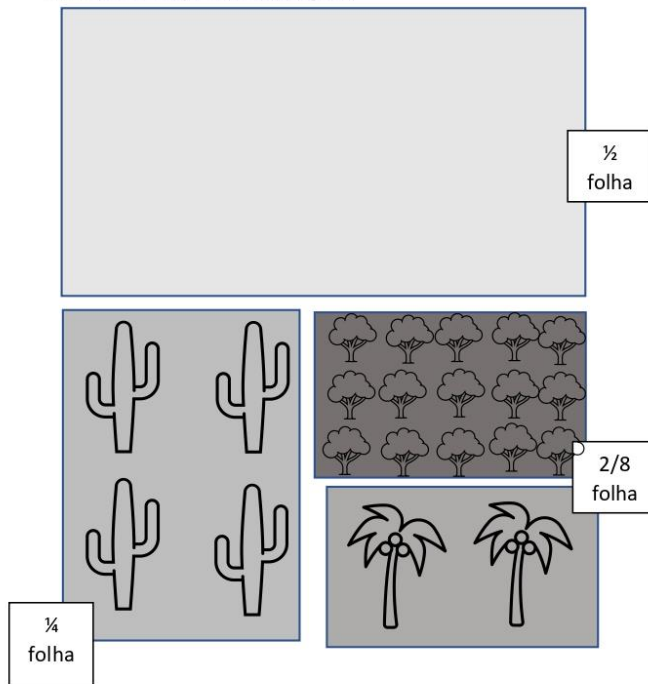
[https://phet.colorado.edu/sims/html/area-builder/latest/area-builder\\_en.html](https://phet.colorado.edu/sims/html/area-builder/latest/area-builder_en.html)

<https://www.hypatiamat.com/jogos/tangram/tangram.html>

<https://www.sheppardsoftware.com/math/geometry/area-shape-game/>

<https://www.matific.com/pt/pt/home/maths/episode/shapes-on-the-grid-measure-areas-using-a-grid-triangles/?grade=grade-6>

Anexo 3: Exemplos de Ilustrações



**Grelha de Observação Direta**

	Respeito pelo material	Manipulação do material	Criatividade	Organização e realização de forma autónoma de tarefas	Colaboração <i>inter pares</i> + Aceitação de pontos de vista contrários ao seu	Princípio de cortesia com a professora e os colegas
1	4	3	4	3	4	2
2	4	4	4	4	4	4
3	4	3	4	3	4	4
4	4	3	4	4	4	4
5	4	3	3	3	4	4
6	4	3	4	4	4	4
7	4	3	4	3	4	4
8	4	3	4	3	4	4
9	4	3	3	4	4	3
10	4	4	4	2	3	4
11	4	4	4	3	3	3
12	4	4	4	4	3	4
13	4	4	4	3	2	3
14	4	3	4	4	4	4
15	4	3	4	3	4	4
16	4	4	4	4	4	4
17	4	4	4	4	4	4
18	4	4	4	4	4	4
19	4	4	4	4	3	4
20	4	4	4	4	4	4
21	4	3	4	3	4	4

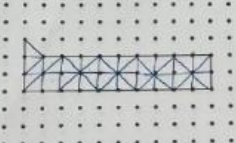
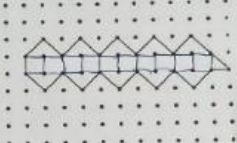
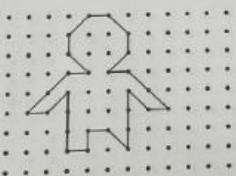
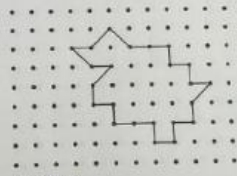
**Resultados**



**Ficha de Exercícios**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 15/07/2022

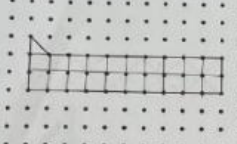
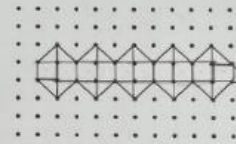
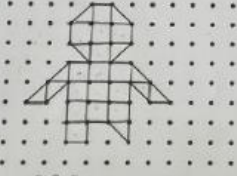
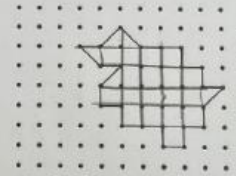
Considera um quadrado como a tua medida de unidade. Descobre a área de cada uma das seguintes imagens:

 Área: <u>20,5</u>	 Área: <u>20,5</u>
 Área: <u>20,5</u>	 Área: <u>20,5</u>

**Ficha de Exercícios**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 15/07/2022

Considera um quadrado como a tua medida de unidade. Descobre a área de cada uma das seguintes imagens:

 Área: <u>20,5</u>	 Área: <u>20,5</u>
 Área: <u>20,5</u>	 Área: <u>20,5</u>

**PLANIFICAÇÃO 2 – Estagiária Responsável: Carolina Oliveira**

Instituição cooperante: [anónimo]	Data: 17/05/2023
Orientadora cooperante: [anónimo]	Ano e turma: 3.º C
Díade: Ana Carolina Oliveira & Dandhara Furfuro	Estagiária responsável: Ana Carolina Oliveira

**Contextualização** (necessidades, interesses, dificuldades, entre outros):

A turma do terceiro ano é constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Beneficiam do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho cinco alunos, sendo que dois destes alunos, que apresentam dificuldades ao nível sensorial (audição) e cognitivo, usufruem de Medidas Seletivas. Os restantes, usufruem de Medidas Universais específicas a cada caso e definidas pela docente titular.

No geral, são crianças curiosas, irrequietas e interessadas. Contudo, não é uma turma homogénea em termos de aprendizagens: alguns alunos executam tarefas de forma bastante rápida, pelo que precisam de atividades desafiantes, enquanto outros alunos revelam mais dificuldades, sendo que necessitam de mais tempo e disponibilidade para compreenderem os conteúdos.

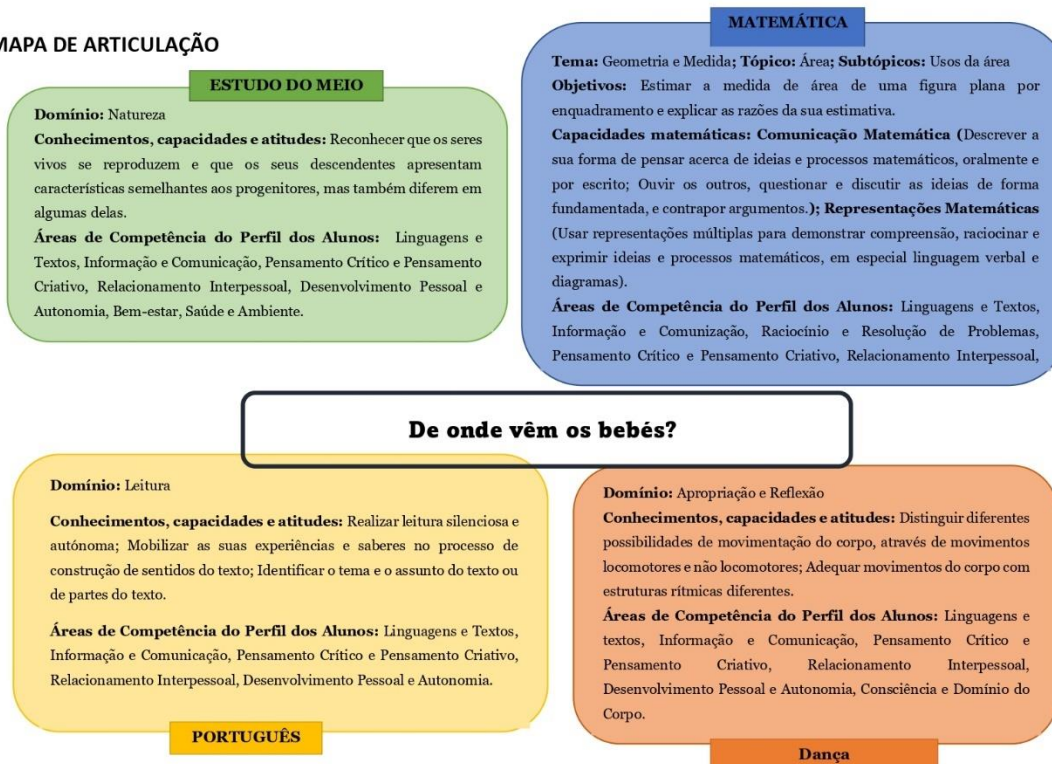
**Objetivos principais da aula (de acordo com as AE e o PASEO):**

- Reconhecer que os seres vivos se reproduzem e que os seus descendentes apresentam características semelhantes aos progenitores, mas também diferem em algumas delas;
- Inferir informação a partir de um texto;
- Extrair informação implícita presente num texto;
- Estimar a medida de área de uma figura plana por enquadramento e explicar as razões da sua estimativa.

**Conhecimentos Prévios necessários:**

- Compreender o conceito de área;
- Realizar leitura silenciosa e autónoma;
- Mobilizar as suas experiências e saberes na construção de sentidos de um texto;
- Localizar informação explícita num texto;
- Resumir partes de um texto.

**MAPA DE ARTICULAÇÃO**



TEMPO PREVISTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	AÇÕES ESTRATÉGICAS	RECURSOS	ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DO ALUNO
09:00 - 09:20	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar os alunos para a aprendizagem dos conteúdos;</li> <li>- Recolher os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos assuntos a abordar;</li> <li>- Participar de forma ordenada;</li> <li>- Respeitar as regras da cortesia.</li> </ul>	<p><b>Desafio Inicial: De onde vêm os bebés?</b></p> <p>Leitura do título e do lead de uma notícia relativa ao nascimento de crias no Zoo da Maia (Doc. 1):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que aconteceu no Zoo da Maia?</li> <li>- Quantos bebés nasceram?</li> <li>- Que bebés são estes?</li> <li>- De onde vieram?</li> <li>- Será que todos os bebés vêm da barriga das mães?</li> </ul> <p>Indicação do tema das aulas e do desafio que será proposto ao longo do dia: <i>De onde vêm os bebés?</i></p>	<p>Computador</p> <p>Projeter</p> <p>Notícia "Nasceram três bebés no Zoo da Maia" (Doc. 1)</p>	<p>Linguagens e Textos</p> <p>Relacionamento Interpessoal</p>
09:20 - 09:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de forma ordenada;</li> <li>- Respeitar as regras da cortesia;</li> <li>- Identificar o assunto do texto;</li> </ul>	<p><b>Desenvolvimento de Conteúdos</b></p> <p>Leitura, por parte da professora, de uma história criada pela mesma na plataforma <i>StoryJumper</i> (Doc. 2):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O texto fala sobre quê?</li> <li>- Quem são as personagens desta história?</li> <li>- Que animais é que João viu na sua ida ao Zoo?</li> <li>- Por que motivo é que o João ficou surpreendido?</li> <li>- Quem me consegue fazer um resumo da história?</li> </ul>	<p>Computador</p> <p>Projeter</p> <p>Quadro branco e marcadores</p> <p>História desenvolvida na</p>	<p>Linguagens e Textos</p> <p>Informação e Comunicação</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar saberes adquiridos no quotidiano e na área do Estudo do Meio.</li> </ul>		<p>plataforma <i>StoryJumper</i> (Doc. 2)</p>	<p>Pensamento Crítico e Pensamento Criativo</p>
09:30 - 10:05	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar leitura silenciosa;</li> <li>- Localizar informações explícitas no texto;</li> <li>- Deduzir informações a partir do texto;</li> </ul>	<p>Realização, por parte dos alunos, de um guião de compreensão do texto lido (Doc. 3). O guião está adaptado para os alunos que necessitam.</p>	<p>Guião de compreensão do texto + texto impresso (Doc. 3)</p> <p>Material de escrita</p>	<p>Relacionamento Interpessoal</p>
10:05 - 10:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de forma ordenada;</li> <li>- Respeitar as regras da cortesia;</li> <li>- Ser autónomo na correção dos seus erros.</li> </ul>	<p>Correção, em grande grupo e no quadro branco, dos exercícios do guião de compreensão do texto.</p>	<p>Computador</p> <p>Projeter</p> <p>Quadro branco e marcadores</p> <p>Guião de compreensão do texto + texto impresso (Doc. 3)</p> <p>Material de escrita</p>	<p>Desenvolvimento Pessoal e Autonomia</p>
10:30 -	<b>INTERVALO</b>			

<b>11:00</b>				
<b>11:00</b> - <b>11:45</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de forma ordenada;</li> <li>- Respeitar as regras da cortesia;</li> <li>- Completar esquemas de acordo com informações fornecidas;</li> <li>- Reconhecer as diferenças entre animais vivíparos e ovíparos;</li> <li>- Dar exemplos de animais vivíparos e ovíparos.</li> </ul>	<p>Completamento de um esquema relativo à reprodução nos animais (Doc. 4).</p> <p>Visualização de uma imagem e um vídeo acerca de animais que passam por transformações significativas até chegarem a adultos - metamorfose das rãs e das borboletas (Doc. 5).</p>	<p>Esquema reprodução nos animais (Doc. 4)</p> <p>Vídeo e imagem metamorfoses (Doc. 5)</p> <p>Quadro branco e marcadores</p> <p>Cadernos diários</p> <p>Material de escrita</p>	<p>Linguagens e Textos</p> <p>Informação e Comunicação</p> <p>Relacionamento Interpessoal</p>
<b>11:45</b> - <b>13:00</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de forma ordenada;</li> <li>- Respeitar as regras da cortesia;</li> <li>- Colaborar com os colegas na resolução de atividades;</li> <li>- Manipular o geoplano;</li> </ul>	<p>Distribuição de geoplanos por cada par de alunos.</p> <p>Projeção de um geoplano digital no quadro interativo.</p> <p>Construção no geoplano, por parte dos alunos, de algumas figuras de animais retratados na história ouvida (Doc. 6). As figuras serão projetadas para os alunos as conseguirem copiar.</p>	<p>Quadro branco e marcadores</p> <p>Computador</p> <p>Projetor</p> <p>Figuras de animais</p>	<p>Linguagens e Textos</p> <p>Informação e Comunicação</p> <p>Pensamento Crítico e Pensamento Criativo</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir figuras conforme as instruções dadas;</li> <li>- Estimar a medida de uma figura plana, justificando.</li> </ul>	<p>Solicitar aos alunos que construam figuras respeitando alguma regra (por exemplo: uma figura com área de 4 quadrados; uma figura que inclua um triângulo, etc.)</p> <p>Resolução de um guião de atividades de estimação de áreas no geoplano (Doc. 7).</p>	<p>(Doc. 6)</p> <p>Guião atividades (Doc. 7)</p> <p>Material de escrita</p>	<p>Relacionamento Interpessoal</p> <p>Desenvolvimento Pessoal e Autonomia</p>
<b>13:00</b> - <b>14:30</b>	<b>Almoço</b>			
<b>14:00</b> - <b>15:00</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os diferentes animais presentes nos cartões;</li> <li>- Realizar mímica;</li> <li>- Adequar os movimentos do corpo a diferentes estruturas rítmicas.</li> </ul>	<p>Atividade de Expressão Artística: <i>A dança dos animais</i></p> <p>No espaço exterior ou no ginásio da escola dispor os alunos num semicírculo. Um dos alunos ficará à frente do semicírculo. A este aluno será dada a oportunidade de retirar um cartão com um animal de conjunto de cartões. Este aluno terá de realizar mímica para os restantes adivinharem qual o animal do cartão. Após os alunos acertarem, a professora coloca uma música (Doc. 8) e, durante um curto período, os alunos dançam imitando o animal do cartão. O jogo vai-se repetindo até acabarem os cartões. O aluno do centro vai trocando.</p>	<p>Computador/ Telemóvel</p> <p>Coluna de som</p> <p>Músicas (Doc. 8)</p> <p>Cartões de animais (Doc. 6)</p>	<p>Pensamento Crítico e Pensamento Criativo</p> <p>Relacionamento Interpessoal</p> <p>Desenvolvimento Pessoal e Autonomia</p> <p>Consciência e Domínio do Corpo.</p>
<b>15:00</b> - <b>15:30</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apurar se os alunos apreenderam os conteúdos abordados.</li> </ul>	<p>Dividir os animais dos cartões em ovíparos e vivíparos e estimar áreas entre esses mesmos animais.</p>	<p>Cartões com animais geométricos</p>	

<p><b>Avaliação formativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar se o aluno está a compreender os conteúdos;</li> <li>- Fornecer <i>feedback</i> ao aluno relativamente ao seu trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação da participação dos alunos.</li> <li>- Auxílio aos alunos com necessidade.</li> <li>- Verificação das tarefas realizadas.</li> <li>- Explicação ao aluno do que este está a cumprir e o que tem de melhorar.</li> </ul>	<p>Grelha de observação direta</p> <p>Guião de compreensão do texto</p> <p>Atividade de educação artística</p>	
-----------------------------------	---	---	--	--

**Recursos**

**Doc. 1:** Notícia “Nasceram três bebés no Zoo da Maia”

<https://sicnoticias.pt/pais/2019-02-28-Nasceram-tres-bebes-no-Zoo-da-Maia>

**Doc. 2:** História criada na plataforma StoryJumper

<https://www.storyjumper.com/book/read/157091321/645fbbd0d3dec> - link de acesso

**Doc. 3: Guião de compreensão do texto**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Uma visita ao Zoo**

1. O que é que os pais do João lhe deram como prenda de aniversário? Por que motivo escolheram isso para oferecer?

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

2. De acordo com o texto, que animais é que o João viu no Zoo?

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

3. Qual foi o motivo da surpresa do João? Copia do texto a frase que o comprova.

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

4. Organiza as seguintes frases, de 1 a 6, conforme a ordem pela qual aparecem no texto que leste.

- A mãe explica que, com o tempo, todos os bebés ficam parecidos com os seus pais.
- O João vê girafas e papagaios no Zoo.
- O João apercebe-se de que o elefante novo do Zoo era um bebé.
- O João diz que se calhar era melhor ter nascido do ovo.
- Os pais do João levam-no ao Zoo como prenda de aniversário.
- A mãe diz ao João que ficava cansada rapidamente por ele ser um bebé pesado.

5. Consegues identificar 3 animais que se desenvolvem em ovos e 3 que se desenvolvem na barriga das mães? Escreve em baixo.

Ovo	{	_____	_____	}	Barriga da mãe
		_____	_____		
		_____	_____		

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Uma visita ao Zoo

1. Classifica as frases seguintes como Verdadeiras (V) ou Falsas (F).

- O João foi ao Zoo no dia do seu aniversário.
- O João foi ao Zoo com os tios.
- O João não gosta de animais.
- No meio dos elefantes grandes estava um bebé.
- Os animais que o João queria mesmo ver eram as girafas.
- O João ficou surpreendido porque descobriu um bebé elefante.

2. Rodeia os animais que o João viu no Zoo.

Elefantes	Galinhas	Papagaios	Girafas
Jacarés	Coalas	Avestruzes	Girafas

3. Organiza as seguintes frases, de 1 a 6, conforme a ordem pela qual aparecem no texto que leste.

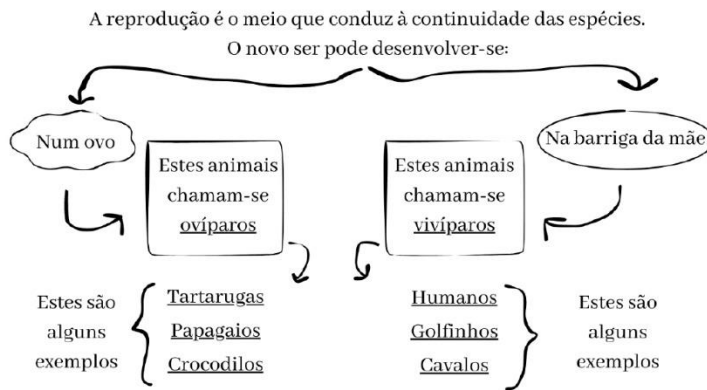
- A mãe explica que, com o tempo, todos os bebés ficam parecidos com os seus pais.
- O João vê girafas e papagaios no Zoo.
- O João apercebe-se de que o elefante novo do Zoo era um bebé.
- O João diz que se calhar era melhor ter nascido do ovo.
- Os pais do João levam-no ao Zoo como prenda de aniversário.
- A mãe diz ao João que ficava cansada rapidamente por ele ser um bebé pesado.

4. Consegues identificar 3 animais que se desenvolvem em ovos e 3 que se desenvolvem na barriga das mães? Escreve em baixo.

Ovo	{	_____	_____	}	Barriga da mãe
		_____	_____		
		_____	_____		



Doc. 4: Esquema – reprodução nos animais



Alguns animais nascem muito diferentes dos seus pais, como as rãs e as borboletas, mas, com o tempo, todos os seres vivos ficam parecidos com os adultos em aspeto físico e nos seus hábitos.

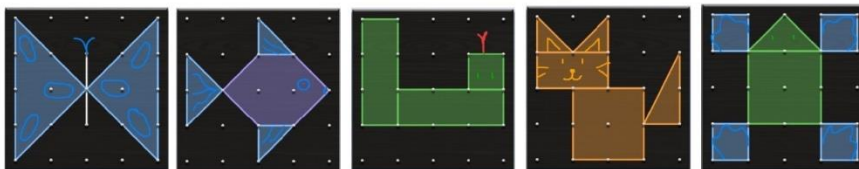
Doc. 5: Vídeo e imagem - metamorfoses

Borboleta - <https://www.youtube.com/watch?v=Lw5OKxgcncY>

Rã:



Doc. 6: Figuras de animais (exemplos)



# APÊNDICE V: UM EM PROTESTO

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

**UM EM PROTESTO.**

Dandhara Furfuro

2022/2023

## **Índice**

<b>PLANIFICAÇÃO 1 (50 min)</b> .....	3
<b>Recursos</b> .....	6
<b>Grelha de Observação Direta</b> .....	10
<b>Resultados</b> .....	11
<b>PLANIFICAÇÃO 2 (50 min)</b> .....	12
<b>Grelha de Observação Direta</b> .....	16
<b>Resultados</b> .....	17
<b>PLANIFICAÇÃO 3 (50 min)</b> .....	20
<b>Grelha de Observação Direta</b> .....	24
<b>Resultados</b> .....	25

**PLANIFICAÇÃO 1 (50 min)**

Instituição cooperante: <b>[anónimo]</b>		Orientadora cooperante: <b>[anónimo]</b>						
Estagiária Responsável: <b>Dandhara Furfuro</b>		Docente Orientadora: <b>Elisama Oliveira</b>						
Nº alunos: <b>14</b>	Ano e Turma: <b>6ªA</b>	Data: <b>29/05/2023</b>						
Sumário: Continuação da aula anterior: análise do poema referente música "Aquilo que não fiz" de Tiago Bettencourt. Conceptualização da capa do single analisado em aula e apresentação dos mesmos								
Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar adequadamente o texto poético de acordo com os seus aspetos formais específicos;</li> <li>Identificar as figuras de estilo presentes no texto;</li> <li>Identificar marcas formais do texto poético.</li> </ul>					
		<b>Cidadania</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver competências diversas do aluno como cidadão participativo para o exercício da cidadania, assegurando a sua preparação para as múltiplas exigências da sociedade contemporânea;</li> <li>Ampliar a relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, através da reflexão consciente sobre os valores cívicos;</li> <li>Desenvolver atitudes e comportamentos alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da justiça social.</li> </ul>					
		<b>Expressão Visual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conjugar e valorizar a as vivências e a experiência pessoal de cada aluno, assim como a reflexão e os conhecimentos adquiridos na experimentação plástica de conceitos e de temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade</li> </ul>					
<b>Áreas de Competências</b>	<b>Perfil do Aluno</b>	Linguagens e Textos	Informação e Comunicação	Raciocínio e Resolução de Problemas	Pensamento crítico e criativo	Relacionamento interpessoal	Desenvolvimento pessoal e autonomia	

Escrever o sumário. (5 minutos)					
	Percurso de Aprendizagem	Objetivos a Atingir	Recursos	Tempo	Avaliação
<b>MOTIVAÇÃO</b>	<p>Distribuição de notícias pelos alunos para que possam lê-las como se fossem <i>pivots</i> de notícias:</p> <p>- Diário de Notícias: Salário médio no Estado com perdas reais de 51€ [a prever dúvida: explicar aos alunos, de forma muito simplificada, o que é a inflação]</p> <p>- SIC Notícias: Estudar e viver em Lisboa? Só se for numa tenda - SIC Notícias: Falta de habitação torna "impossível" atrair médicos e professores para o Algarve</p> <p>- SIC Notícias: Identificadas 26 mil famílias em situação habitacional "indigna" na região de Lisboa</p> <p>- Observador: "Roubos para comer". Supermercados colocam alarmes nos alimentos.</p>	<p>Contextualização dos alunos do tema da aula;</p> <p>Motivação para o desenvolvimento da aula;</p>		10'	Grelha de Observação Direta
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	<p>Visualização do videoclipe de Tiago Bettencourt "Aquilo que não fiz";</p> <p>Perguntas orientadoras:</p> <p>- O que sentem ao ouvir a música?</p> <p>O que sentem ao ver o videoclipe?</p>	<p>Promoção da autonomia e flexibilidade curricular</p> <p>Compreensão do papel das expressões artísticas na reflexão e comentário de questões sociais.</p> <p>Estimulação da reflexão crítica.</p>	<p>Anexo 1</p> <p>Material de escrita</p> <p>Computador</p> <p>Youtube + Videoclipe " Aquilo que não fiz " de</p>	20'	<p>Identificação correta dos recursos expressivos.</p> <p>Identificação das mensagens implícitas no texto.</p>

<p><b>V I M E N T O</b></p>	<p>- Do que se trata a música? - Que palavras/ frases/ expressões ouvimos com mais frequência durante a música? - O que vos chama mais a atenção na música? - Porque o autor pode ter escrito esta música?</p> <p>Leitura e análise do poema supracitado, destacando rimas, e as figuras de estilo. (perguntas orientadoras da análise do poema em anexo, ao longo do poema )</p> <p>Discussão da mensagem central da música e como ela se relaciona com a vida dos alunos e do que podem observar da vida dos portugueses no geral; Perguntas orientadoras: - De que forma se relaciona este poema/ música com as notícias que vos trouxe para lerem no início da aula? - Agora que entendem um pouco melhor o que significado deste poema, o que me podem dizer sobre ele?</p>	<p>Promoção do debate em grande grupo.</p> <p>Desenvolvimento da habilidade de conexão entre diferentes fontes de informação.</p> <p>Promover a empatia social.</p>	<p>Tiago Bettencourt: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6favt-Sh-E&amp;list=RD6favt-Sh-E&amp;start_radio=1">https://www.youtube.com/watch?v=6favt-Sh-E&amp;list=RD6favt-Sh-E&amp;start_radio=1</a></p>		<p>Ser capaz de relacionar as notícias do momento de motivação com o poema.</p> <p>Identificação da problemática levantada no poema.</p> <p>Participação ativa na aula.</p>
<p><b>C O N S O L I D A Ç Ã O</b></p>	<p>Incentivar os alunos a criarem, individualmente, uma ilustração que represente a mensagem da música: "se tivessem que fazer a capa deste single, como seria?"</p>	<p>Consolidação da temática abordada em aula;</p> <p>Estimulação da expressividade e da intencionalidade das artes visuais.</p>	<p>Folhas brancas, material de desenho (canetas de feltro e lápis de cor), material de escrita, cola UHU e jornais rasgados</p>	<p>15'</p>	<p>Criatividade e sensibilidade estética.</p> <p>Domínio dos materiais.</p> <p>Conjugação do conteúdo apreendido em aula e a atividade em questão.</p>

**Recursos**

Anexo1: Poema

---

'AQUILO QUE NÃO FIZ'  
**TIAGO BETTENCOURT**

Eu não quero pagar por aquilo que eu não fiz  
Não me fazem ver que a luta é pelo meu país  
Eu não quero pagar depois de tudo o que dei  
Não me fazem ver que fui eu que errei

Não fui eu que gastei  
Mais do que era para mim  
Não fui eu que tirei  
Não fui eu que comi

Não fui eu que comprei  
Não fui eu que escondi  
Quando estavam a olhar  
Não fui eu que fugi

Não é essa a razão  
Para me querem moldar  
Porque eu não me escolhi  
Para a fila do pão  
Este barco afundou  
Houve alguém que o cegou  
Não fui eu que não vi

Eu não quero pagar por aquilo que eu não fiz  
Não me fazem ver que a luta é pelo meu país  
Eu não quero pagar depois de tudo o que dei  
Não me fazem ver que fui eu que errei

Meu sonho é de armas e mar  
Minha força é navegar  
Meu Norte em contraluz  
Meu fado é vento que leva e conduz.

---

/05/2023

Anexo 2: Perguntas orientadoras relativamente a cada estrofe

<depois de lida a estrofe>

- Que recursos expressivos conseguimos identificar?

- A que luta se refere o sujeito poético? Será uma luta literal? Então qual o recurso expressivo que identificamos aqui? (pedir aos alunos para sublinharem e escreverem ao lado metáfora)

“Eu não quero pagar por aquilo que não fiz”

- Será que “pagar” também é literal? Quais são as diferentes interpretações que podemos atribuir ao termo pagar no contexto do poema?

- Como é que vocês relacionam a ideia de o sujeito poético não querer pagar por algo que não fez com a vossa vida pessoal?

- Houve algum momento na vossa vida em que vocês pagaram por algo que não fizeram? Conseguem dar-me exemplos?

- E como é que vocês se sentiram quando isso aconteceu?

- O que é que ele quer dizer, então, quando afirma não querer pagar por aquilo que não fez?

- Conseguem relacionar esta afirmação com as notícias que lemos? Como é que relacionam a ideia de “não querer pagar por aquilo que não fez” com a crise habitacional, por exemplo? De que modo essa situação pode gerar um sentimento de injustiça?

- Em:

“ Não fui eu que gastei  
Mais do que era para mim  
Não fui eu que tirei  
Não fui eu que comi

Não fui eu que comprei  
Não fui eu que escondi  
Quando estavam a olhar  
Não fui eu que fugi”

... Podemos identificar mais algum recurso expressivo? Como é que os versos estão a iniciar? Como se chama o recurso expressivo quando temos dois versos seguidos a iniciar do mesmo modo?(pedir aos alunos para sublinharem e escreverem ao lado Anáfora)

- Porque será que ele está a repetir tantas vezes “não fui eu, não fui eu”? Em que situação é que isso aconteceria?

- Quando é que arcamos com as consequências de alguma coisa? Por exemplo, quando é que nos põem de castigo, quer sejamos culpados, quer não? Para sermos castigados, alguém tem de saber que fizemos alguma coisa de mal e acusar-nos. Ora, imaginemos que vocês eram acusados de roubar e não o tinham feito, o que é que vocês vão o caminho todo até à esquadra a dizer? Provavelmente “não fui eu, não fui eu”. Então que sensação é que o sujeito poético poderá estar aqui a sentir/transmitir?

armas e mar = representam elementos simbólicos; armas – determinação/coragem/vontade de lutar por algo; mar – o desconhecido, possibilidades  
minha força é navegar = explorar , ou seja, encontrar novos caminhos para enfrentar os desafios (como fizemos quando iniciamos a expansão)

Ou seja, o sujeito poético está em busca de algo que requiere determinação

Meu norte = minha direção, para onde vou

Em contraluz= contrário ao que está iluminado = adversidade / desafios

Ou seja, o eu lírico guia-se por entre as dificuldades, desafios ou incertezas. Pode evocar a ideia de perseverança diante das dificuldades, da coragem de seguir em frente mesmo quando a visão do objetivo está “escurecida”.

Meu fado = minha tristeza/desilusão/melancolia

Vento = paralelismo com a técnica de bolinar durante as navegações dos descobrimentos

Ou seja, transmite a ideia que mesmo em meio às incertezas e desafios, o sujeito poético encontra força para continuar a sua jornada

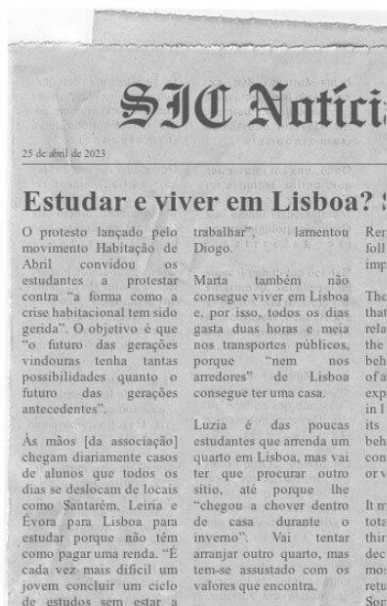
Por fim, relacionar a problemática do poema com o título.

Perguntas orientadoras:

- Agora que concluímos a análise do poema, sobre o que é que ele fala?
- de que modo a noção de culpa e responsabilidade estão relacionadas com a recusa do sujeito poético em querer pagar por algo?
- Qual é, então, a mensagem principal que o sujeito principal quer transmitir? (dizer “que não quer pagar por” e escrever no quadro o título do poema)

Anexo 3: Notícias para serem lidas pelos alunos

(a planificação entregue foi com estes recursos, no entanto, como os alunos iam ler os excertos de notícias como se fossem pivôs de notícias, eu decidi, antes, levar um guião, em alternativa a simulações de jornais)



Grelha de Observação Direta

	Capacidades e Atitudes		Objetivos específicos					
	Participação e escuta ativa	Respeito pela professora e pelos colegas	Identificação correta dos recursos expressivos	Identificação da problemática levantada no poema	Ser capaz de relacionar as notícias do momento de motivação com o poema	Conjugação do conteúdo apreendido em aula e a atividade final	Criatividade	Domínio dos materiais
1	4	4	2	4	4	NA	NA	NA
2	4	4	3	4	4	NA	NA	NA
3	2	3	3	4	4	NA	NA	NA
4	4	4	3	4	4	NA	NA	NA
5	2	3	1	4	3	NA	NA	NA
6	3	4	2	4	4	NA	NA	NA
7	4	4	4	4	4	NA	NA	NA
8	3	4	3	4	4	NA	NA	NA
9	4	4	4	4	4	NA	NA	NA
10	2	3	1	4	3	NA	NA	NA
11	4	4	3	4	4	NA	NA	NA
12	3	4	1	4	3	NA	NA	NA
13	3	4	1	4	3	NA	NA	NA
14	3	4	3	4	4	NA	NA	NA

NO- Não observado

- 1- Insuficiente
- 2- Suficiente
- 3- Bom
- 4- Muito Bom



PLANIFICAÇÃO 2 (50 min)

Instituição cooperante: <b>[anónimo]</b>		Orientadora cooperante: <b>[anónimo]</b>	
Estagiária Responsável: <b>Dandhara Furfuro</b>		Docente Orientadora: <b>[não aplicável]</b>	
Nº alunos: <b>14</b>	Ano e Turma: <b>6ªA</b>	Data: <b>30/05/2023</b>	
Sumário: Continuação da aula anterior: análise do poema referente música "Aquilo que não fiz" de Tiago Bettencourt. Conceptualização da capa do single analisado em aula e apresentação dos mesmos			
Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar um texto poético de acordo com os seus aspetos formais específicos;</li> <li>Aplicar adequadamente figuras de estilo no texto;</li> <li>Fazer uma apresentação oral, devidamente estruturada;</li> <li>Captar e manter a atenção da audiência (olhar, gesto, recurso eventual a suportes digitais).</li> </ul>
		<b>Cidadania</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver competências diversas do aluno como cidadão participativo para o exercício da cidadania, assegurando a sua preparação para as múltiplas exigências da sociedade contemporânea;</li> <li>Ampliar a relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, através da reflexão consciente sobre os valores cívicos;</li> <li>Desenvolver atitudes e comportamentos alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da justiça social.</li> </ul>
		<b>Expressão Visual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conjugar e valorizar a as vivências e a experiência pessoal de cada aluno, assim como a reflexão e os conhecimentos adquiridos na experimentação plástica de conceitos e de temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade</li> </ul>

Áreas de Competências	Perfil do Aluno	Linguagens e Textos	Informação e Comunicação	Raciocínio e Resolução de Problemas	Pensamento crítico e criativo	Relacionamento interpessoal	Desenvolvimento pessoal e autonomia
Escrever o sumário. (5 minutos)							
		<b>Percurso de Aprendizagem</b>	<b>Objetivos a Atingir</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tempo</b>	<b>Avaliação</b>	
<b>M O T I V A Ç Ã O</b>		(continuação da aula anterior)  Recordação da mensagem central da música e como ela se relaciona com a vida dos alunos e do que podem observar da vida dos portugueses no geral; Perguntas orientadoras: - De que forma se relaciona este poema/ música com as notícias que vos trouxe para lerem no início da aula? - Agora que entendem um pouco melhor o que significado deste poema, o que me podem dizer sobre ele? - Que palavras/ frases/ expressões ouvimos com mais frequência durante a música? - O que vos chama mais a atenção na música? - Vimos desde o início da análise do poema que o autor fala numa "luta" e interpretamos que esta poderia não ser uma luta literal, mas	Promoção da autonomia e flexibilidade curricular.  Compreensão do papel das expressões artísticas na reflexão e comentário de questões sociais.  Estimulação da reflexão crítica.  Promoção do debate em grande grupo.  Desenvolvimento da habilidade de conexão entre diferentes fontes de informação.  Promover a empatia social.		5'	Observação Direta: Participação e escuta ativa; Respeito pela professora e pelos colegas.  Identificação corretamente os recursos expressivos.  Identificação das mensagens implícitas no texto.  Ser capaz de relacionar as notícias do	

	<p>metafórica. Que tipos de lutas literais existem?</p> <p>- Além das lutas físicas/ onde há agressão física, não existe nenhum outro tipo de luta?</p> <p>- Qual é o sentimento do autor perante esta injustiça de arcar com as consequências de algo que não fez?</p> <p>- Vocês não se lembram de ninguém que lute por outras injustiças?</p> <p>- Que tipo de lutas são essas?</p> <p>- Porque o autor pode ter escrito esta música?</p>				<p>momento de motivação com o poema.</p> <p>Identificação da problemática levantada no poema.</p> <p>Participação ativa na aula.</p>
<p><b>D E S E N V O L V I M E N T O</b></p>	<p>Continuação da ilustração do single: "se tivessem que fazer a capa deste <i>single</i>, como seria?"</p> <p>Apresentação das capas dos singles dos alunos onde eles devem explicar a sua visão ao resto da turma.</p>	<p>Consolidação da temática abordada em aula;</p> <p>Estimulação da expressividade e da intencionalidade das artes visuais.</p>	<p>Folhas brancas, material de desenho, material de escrita, cola UHU e jornais rasgados.</p> <p>Capas dos singles feitos pelos alunos.</p>	<p>20'</p>	<p>Criatividade;</p> <p>Sensibilidade estética;</p> <p>Domínio dos materiais;</p> <p>Conjugação do conteúdo apreendido em aula e a atividade em questão</p>

	<p>Orientar os alunos para que reflitam, em duplas, sobre emoções e/ou experiências pessoais que tenham vivido e que se relacionem com o tema abordado nas últimas aulas e escrevam uma a duas estrofes de "protesto", à semelhança do que fez Tiago Bettencourt. Fazer uma nuvem de ideias sobre os sentimentos que poderão explorar nos seus poemas: indignação, tristeza, esperança, solidariedade, etc.</p> <p>Exibição das definições dos diferentes recursos expressivos seguintes, para que os alunos possam utilizá-los na elaboração dos seus poemas: metáfora, anáfora, personificação, a comparação, a perífrase e adjetivação.</p>		<p>Folhas de linha e material de escrita.</p> <p>Computador e Anexo 1 (definições dos diferentes recursos expressivos).</p>	<p>15'</p>	<p>Expressão oral</p>
--	--	--	---	------------	-----------------------

**Grelha de Observação Direta**

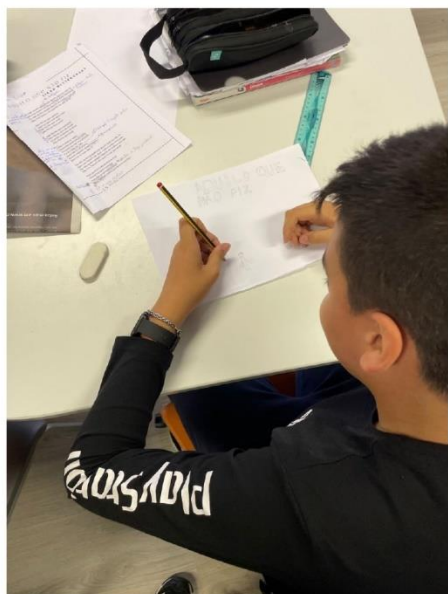
	Capacidades e Atitudes		Objetivos específicos					Criatividade	Domínio dos materiais
	Participação e escuta ativa	Respeito pela professora e pelos colegas	Identificação correta dos recursos expressivos	Identificação da problemática levantada no poema	Ser capaz de relacionar as notícias do momento de motivação com o poema	Conjugação do conteúdo apreendido em aula e a atividade final			
1	4	4	2	4	4	4	4	4	
2	4	4	3	4	4	NO	NO	4	
3	2	3	3	4	4	3	2	4	
4	4	4	3	4	4	NO	NO	4	
5	2	3	1	4	3	4	2	4	
6	3	4	2	4	4	4	4	4	
7	4	4	4	4	4	4	2	4	
8	3	4	3	4	4	NO	NO	4	
9	4	4	4	4	4	NO	NO	4	
10	2	3	1	4	3	NO	NO	4	
11	4	4	3	4	4	4	4	4	
12	3	4	1	4	3	3	2	3	
13	3	4	1	4	3	3	2	3	
14	3	4	3	4	4	4	4	4	

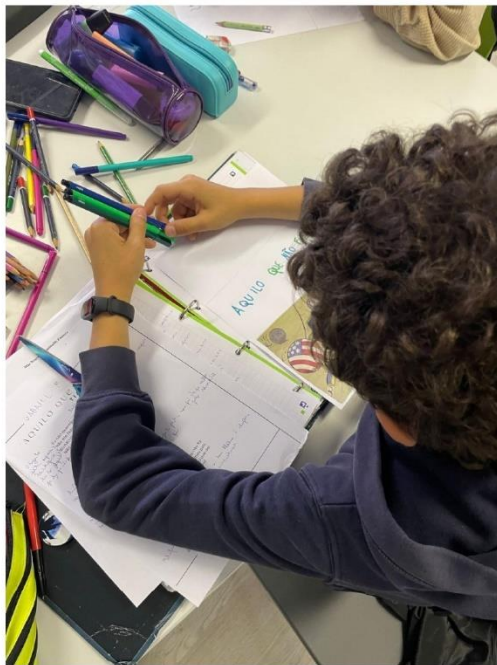
NO- Não observado

- 1- Insuficiente
- 2- Suficiente

- 3- Bom
- 4- Muito Bom

**Resultados**





**PLANIFICAÇÃO 3 (50 min)**

Instituição cooperante: <b>[anónimo]</b>		Orientadora cooperante: <b>[anónimo]</b>					
Estagiária Responsável: <b>Dandhara Furfuro</b>		Docente Orientadora: <b>[não aplicável]</b>					
Nº alunos: <b>14</b>		Ano e Turma: <b>6ºA</b>			Data: <b>30/05/2023</b>		
Sumário: Continuação da aula anterior: Conceptualização da capa do single analisado em aula e apresentação dos mesmos							
<b>Conteúdos</b>	<b>Aprendizagens Essenciais</b>	<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar um texto poético de acordo com os seus aspetos formais específicos;</li> <li>Aplicar adequadamente figuras de estilo no texto;</li> <li>Fazer uma apresentação oral, devidamente estruturada;</li> <li>Captar e manter a atenção da audiência (olhar, gesto, recurso eventual a suportes digitais).</li> </ul>				
		<b>Cidadania</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver competências diversas do aluno como cidadão participativo para o exercício da cidadania, assegurando a sua preparação para as múltiplas exigências da sociedade contemporânea;</li> <li>Ampliar a relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, através da reflexão consciente sobre os valores cívicos;</li> <li>Desenvolver atitudes e comportamentos alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da justiça social.</li> </ul>				
		<b>Expressão Visual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conjugar e valorizar a as vivências e a experiência pessoal de cada aluno, assim como a reflexão e os conhecimentos adquiridos na experimentação plástica de conceitos e de temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade</li> </ul>				
<b>Áreas de Competências</b>	<b>Perfil do Aluno</b>	Linguagens e Textos	Informação e Comunicação	Raciocínio e Resolução de Problemas	Pensamento crítico e criativo	Relacionamento interpessoal	Desenvolvimento pessoal e autonomia
Escrever o sumário. (5 minutos)							

	<b>Percurso de Aprendizagem</b>	<b>Objetivos a Atingir</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tempo</b>	<b>Avaliação</b>
<b>MOTIVO</b>	(continuação da aula anterior)  Recordação da mensagem central da música e como ela se relaciona com a vida dos alunos e do que podem observar da vida dos portugueses no geral; Perguntas orientadoras: - De que forma se relaciona este poema/ música com as notícias que vos trouxe para lerem no início da aula? - Agora que entendem um pouco melhor o que significado deste poema, o que me podem dizer sobre ele? - Que palavras/ frases/ expressões ouvimos com mais frequência durante a música? - O que vos chama mais a atenção na música? - Vimos desde o início da análise do poema que o autor fala numa "luta" e interpretamos que esta poderia não ser uma luta literal, mas metafórica. Que tipos de lutas literais existem? - Além das lutas físicas/ onde há agressão física, não existe nenhum outro tipo de luta?	<p>Promoção da autonomia e flexibilidade curricular.</p> <p>Compreensão do papel das expressões artísticas na reflexão e comentário de questões sociais.</p> <p>Estimulação da reflexão crítica.</p> <p>Promoção do debate em grande grupo.</p> <p>Desenvolvimento da habilidade de conexão entre diferentes fontes de informação.</p> <p>Promover a empatia social.</p>		5'	<p>Observação Direta: Participação e escuta ativa; Respeito pela professora e pelos colegas.</p> <p>Identificação corretamente os recursos expressivos.</p> <p>Identificação das mensagens implícitas no texto.</p> <p>Ser capaz de relacionar as notícias do momento de motivação com o poema.</p>

	<p>- Qual é o sentimento do autor perante esta injustiça de arcar com as consequências de algo que não fez?</p> <p>- Vocês não se lembram de ninguém que lute por outras injustiças?</p> <p>- Que tipo de lutas são essas?</p> <p>- Porque o autor pode ter escrito esta música?</p>				<p>Identificação da problemática levantada no poema.</p> <p>Participação ativa na aula.</p>
D E S E N V O L V I M E N T O	<p>Continuação da ilustração do single: "se tivessem que fazer a capa deste <i>single</i>, como seria?"</p> <p>Apresentação das capas dos singles dos alunos onde eles devem explicar a sua visão ao resto da turma.</p> <p>Orientar os alunos para que reflitam, em duplas, sobre emoções e/ou experiências pessoais que tenham vivido e que se relacionem com o tema abordado nas últimas aulas e escrevam uma a duas estrofes de</p>	<p>Consolidação da temática abordada em aula;</p> <p>Estimulação da expressividade e da intencionalidade das artes visuais.</p>	<p>Folhas brancas, material de desenho, material de escrita, cola UHU e jornais rasgados.</p> <p>Capas dos singles feitos pelos alunos.</p>	<p>20'</p> <p>15'</p>	<p>Criatividade;</p> <p>Sensibilidade estética;</p> <p>Domínio dos materiais;</p> <p>Conjugação do conteúdo apreendido em aula e a atividade em questão</p> <p>Expressão oral</p>

	<p>"protesto", à semelhança do que fez Tiago Bettencourt. Fazer uma nuvem de ideias sobre os sentimentos que poderão explorar nos seus poemas: indignação, tristeza, esperança, solidariedade, etc.</p> <p>Exibição das definições dos diferentes recursos expressivos seguintes, para que os alunos possam utilizá-los na elaboração dos seus poemas: metáfora, anáfora, personificação, a comparação, a perífrase e adjetivação.</p>		<p>Folhas de linha e material de escrita.</p> <p>Computador e Anexo 1 (definições dos diferentes recursos expressivos).</p>		
C O N S O L I D A Ç Ã O	<p>Apresentação dos poemas elaborados pelos alunos.</p>	<p>Desenvolvimento do espírito crítico.</p>		<p>5'</p>	<p>Conjugação do conteúdo apreendido em aula e a atividade em questão</p> <p>Expressão oral</p>

### Grelha de Observação Direta

Número dos alunos	Capacidades e Atitudes		Objetivos específicos					
	Participação e escuta ativa	Respeito pela professora e pelos colegas	Identificação correta dos recursos expressivos	Identificação da problemática levantada no poema	Ser capaz de relacionar as notícias do momento de motivação com o poema	Capacidade de justificar os elementos usados	Expressão oral	Capacidade de avaliar os colegas com base nos critérios pré-estabelecidos
1	4	4	2	4	4	4	4	4
2	4	4	3	4	4	2	4	4
3	2	3	3	4	4	NO	NO	4
4	4	4	3	4	4	2	4	4
5	2	3	1	4	3	3	3	4
6	3	4	2	4	4	NO	NO	4
7	4	4	4	4	4	NO	NO	4
8	3	4	3	4	4	NO	NO	4
9	4	4	4	4	4	NO	NO	4
10	2	3	1	4	3	3	3	4
11	4	4	3	4	4	4	4	4
12	3	4	1	4	3	NO	NO	4
13	3	4	1	4	3	3	3	4
14	3	4	3	4	4	4	4	4

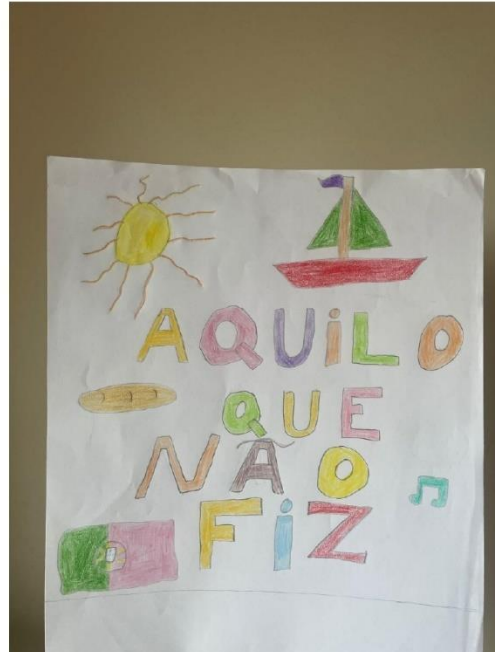
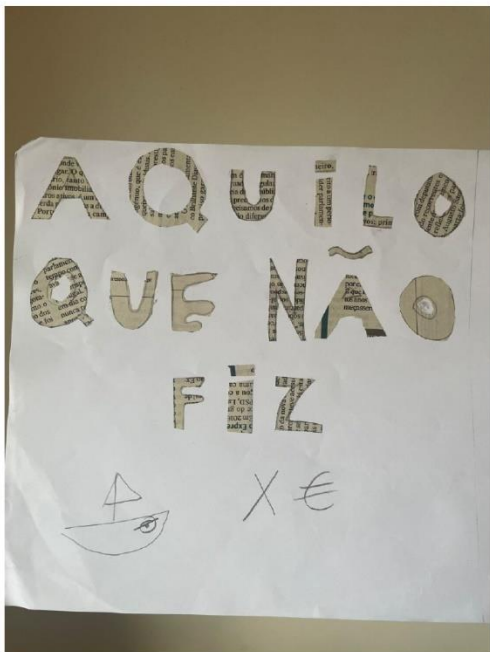
NO- Não observado

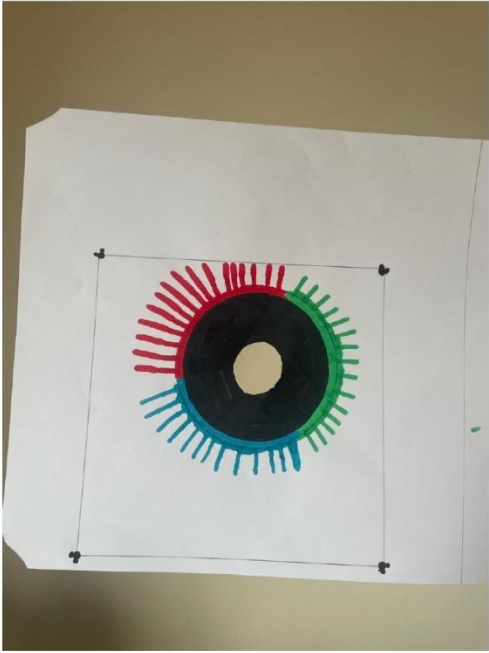
- 1- Insuficiente
- 2- Suficiente
- 3- Bom
- 4- Muito Bom

### Resultados









## APÊNDICE VI: PROPOSTA DE ATIVIDADE PAA

Responsável pela atividade/ Proponentes	[docente titular cooperante], Ana Carolina Oliveira e Dandhara Furfuro
Designação da atividade	Visita de Estudo à Casa do Infante
Escola (s) onde se vai realizar	Escola Básica [cooperante] (que vai participar) – os alunos irão realizar a atividade no Porto
Tipologia	Pedagógica/Competências académicas e sociais
Data de realização	1 de junho de 2023
Dinamizador (es)	Ana Carolina Oliveira e Dandhara Furfuro
Público-Alvo	Alunos da turma do 5.º ano
Breve Descrição	Visita guiada à Casa do Infante e passeio pelo Centro Histórico do Porto
Articulação com o Projeto Educativo	- Melhorar os resultados dos alunos do ensino básico; - Fomentar a solidariedade e a cidadania; - Melhorar o cumprimento de regras e a disciplina; - Promoção da equidade e inclusão de todas as crianças/alunos;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover um ambiente escolar propiciador do sucesso educativo.</li> </ul>
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o papel do Infante D. Henrique nos Descobrimentos;</li> <li>- Promover o desenvolvimento pessoal e emocional das crianças/alunos;</li> <li>- Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas;</li> <li>- Compreender a miscigenação dos povos e o seu contributo para o presente.</li> </ul>
Meta	Na aula seguinte à visita estima-se que 80% dos alunos serão capazes de resolver uma atividade relacionada com a visita.
Observações	Os Encarregados de Educação aceitam voluntariamente o encargo dos custos do seu educando.
Estimativa de custos	3€ por pessoa (20 alunos)
Recursos	Professores  Autocarro

# M

## MESTRADO

ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E PORTUGUÊS E  
HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL DO 2º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO

**A influência das tecnologias na  
redefinição de uma escola plural: “o  
meu português ou o teu”**

