

M

MESTRADO

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

**Construção da
Profissionalidade Docente:
aprendizagens de uma
professora em formação no 1.º
e no 2.º Ciclos do Ensino Básico**
Mariana da Silva Cerqueira

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana da Silva Cerqueira

**Construção da Profissionalidade Docente: aprendizagens de uma
professora em formação no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof. Doutor Pedro Duarte

Porto, julho de 2025

COORDENAÇÃO DE CURSO

Professor Doutor José António Costa

COMISSÃO DE CURSO

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Carla Ribeiro

Professora Doutora Sónia Moreira

EQUIPA DE SUPERVISÃO

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Cristina Maia

Professora Doutora Sónia Moreira

AGRADECIMENTOS

A todos os que fizeram parte desta jornada, resta-me agradecer o apoio incondicional demonstrado.

À minha família e aos meus amigos agradeço toda a compreensão, paciência e palavras de incentivo.

Ao meu orientador e aos professores supervisores e cooperantes agradeço a orientação, a disponibilidade e os ensinamentos que partilharam ao longo deste percurso.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular anual Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento constitui um dos elementos de avaliação da unidade curricular, assim como é um requisito formal obrigatório para a aceitação a prova pública e para a conclusão do segundo ciclo de estudos superiores. O relatório engloba uma dimensão reflexiva e descritiva, debruçando-se sobre o percurso da professora estagiária ao longo do ano de estágio curricular nos 1.º e 2.º Ciclos de Ensino Básico, espelhando os conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos construídos. O relatório contempla, ainda, uma dimensão investigativa com o desenvolvimento de um projeto de investigação realizado no 1.º CEB, centrado na questão “De que forma o trabalho pedagógico que promove a articulação curricular horizontal com a Educação Física pode facilitar o desenvolvimento de competências sociais em crianças do 1.º CEB?”. Neste sentido, foram implementadas quatro sessões, em que se procurou fazer articulação curricular com foco em Educação Física de maneira a desenvolver, nos alunos, competências sociais como a interação entre pares e o respeito pelo outro, promovendo aprendizagens e contextos cooperativos. Este relatório reflete, não só o crescimento profissional da professora em formação, como também o compromisso com uma prática pedagógica intencional e centrada nos alunos.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Investigação-Ação; Articulação Curricular; Educação Física.

ABSTRACT

This Internship Report was developed as part of the annual course Supervised Teaching Practice, integrated in the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. This document constitutes one of the assessment elements of the curricular unit, as well as being a mandatory formal requirement for acceptance to the public examination and for completion of the second cycle of higher studies. The report encompasses a reflective and descriptive dimension, focusing on the teacher trainee's journey throughout the year of the curricular internship in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, reflecting the scientific and pedagogical-didactic knowledge built up. The report also includes an investigative dimension with the development of a research project carried out in the 1st CEB, centered on the question "How can pedagogical work that promotes horizontal curricular articulation with Physical Education facilitate the development of social skills in 1st CEB children?". In this sense, four sessions were implemented, in which we tried to articulate the curriculum with a focus on Physical Education in order to develop social skills in the students, such as interaction between peers and respect for others, promoting cooperative learning and contexts. This report reflects not only the professional growth of the trainee teacher, but also her commitment to an intentional, student-centered teaching practice.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Action Research; Curricular Articulation; Physical Education.

LISTA DE TABELAS/FIGURAS

Tabela 1 – Cronograma de intervenções no 2.º CEB.....	21
Tabela 2 – Cronograma de intervenções no 1.º CEB.....	32
Tabela 3 – Cronograma de sessões de implementação do projeto de investigação.....	55
Figura 1 – Registo fotográfico dos momentos de leitura no âmbito do projeto Escola a Ler.....	43
Figura 2 – Registo fotográfico do momento de seleção de palavras com determinadas sílabas.....	56
Figura 3 – Registo fotográfico de momentos do jogo Caça aos sílabos	59
Figura 4 – Registo fotográfico de momentos da marcação da pista de estafetas.....	62
Figura 5 – Registo fotográfico de momentos da corrida de estafetas	63
Figura 6 – Registo fotográfico das estações criadas.....	67
Figura 7 – Registo fotográfico da execução das estações 1, 2 e 3	68
Figura 8 – Registo fotográfico do momento do desenho e da interpretação da planta da sala dos alunos	72
Figura 9 – Registo fotográfico do momento de execução das atividades nos pontos 3 e 4.....	74
Figura 10 – Resposta dos alunos à questão "Gostas de Educação Física?"	77
Figura 11 – Resposta dos alunos à questão "O que mais gostas de fazer em Educação Física? ..."	78
Figura 12 – Resposta dos alunos à afirmação "A disciplina de Educação Física ajuda-te a desenvolver as tuas amizades."	79
Figura 13 – Resposta dos alunos à afirmação "Quando fazes jogos com os teus amigos, respeitas a vez deles jogarem"	79

Figura 14 – Resposta dos alunos à questão "Quando um amigo teu não sabe as regras do jogo o que fazes?" 80

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EF – Educação Física

HGP – História e Geografia de Portugal

PAP – Plano de Acompanhamento Pedagógico

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLNM – Português Língua Não Materna

UD – Unidade Didática

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	3
1.1. SER PROFESSOR(A) NO SÉCULO XXI	3
1.2. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	6
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	10
2.1. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	11
2.1.1. A TURMA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	12
2.2. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	15
2.2.1. A TURMA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	16
3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	20
3.1. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 2.º CEB	21
3.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 1.º CEB	32
3.3. COLABORAÇÃO NO PROJETO “ESCOLA A LER”	41
4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	44
4.1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	44
4.1.1. EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CEB	45
4.1.2. ARTICULAÇÃO CURRICULAR COM EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CEB.....	47
4.1.3. DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS EM CRIANÇAS DO 1.º CEB	48
4.2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	49
4.2.1. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DO PROJETO.....	50
4.2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	51
4.2.3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	52
4.3. INTERVENÇÕES EM CONTEXTO EDUCATIVO	54
4.3.1. “CAÇA AOS SÍLABOS!”	55
4.3.2. “CRIAMOS A NOSSA PISTA DE ESTAFETAS!”	60
4.3.3. “MISSÃO ANIMAL!”	64
4.3.4. “EXPLORADORES DO ESPAÇO!”	70
4.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	76

4.4.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS.....	76
4.4.2. GRUPO FOCAL.....	80
4.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICES.....	98

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, constitui um requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre, garantindo a qualificação profissional para o exercício da docência.

Este documento, espelha o meu percurso no processo de formação inicial de professores, durante o ano letivo, com foco nas experiências de estágio curricular no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB). O Relatório de Estágio pretende ser um espaço de análise e reflexão sobre a prática educativa, no qual se descrevem e partilham as metodologias utilizadas, os desafios enfrentados e as experiências vividas que contribuíram para o desenvolvimento profissional da professora em formação.

Este relatório organiza-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo, “Enquadramento Curricular e Profissional”, tem como objetivo refletir sobre a profissão da docência, considerando os desafios e as exigências que a profissão enfrenta perante uma sociedade em constante mudança, assim como, a relevância que a PES constitui na formação inicial de professores para a construção de saberes pedagógicos, didáticos e profissionais.

O segundo capítulo, intitulado de “Caracterização do Contexto da Prática de Ensino Supervisionada”, oferece uma visão integrada dos contextos educativos em que se desenvolveu a PES. É feita a caracterização das turmas de regência em cada ciclo e, ainda, uma contextualização do Agrupamento de Escolas em que as instituições se inseriam.

O terceiro capítulo, “Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada”, apresenta uma análise reflexiva das intervenções realizadas e das experiências pedagógicas ocorridas nos contextos de estágio. Está organizado em dois subcapítulos, um para cada ciclo, e destacam-se os desafios vivenciados, as aprendizagens construídas e as estratégias utilizadas ao longo da prática. No fim do mesmo, expõe-se a colaboração desenvolvida num projeto do Agrupamento de Escolas.

Por fim, o capítulo dedicado ao “Projeto de Investigação”, que engloba a componente investigativa e que inclui o projeto de investigação desenvolvido no decorrer da PES no 1.º CEB. Este projeto tem o objetivo de responder à questão de investigação “De que forma o trabalho pedagógico que promove a articulação curricular horizontal com a Educação Física pode facilitar o desenvolvimento de competências sociais em crianças do 1.º CEB?”. Através da investigação, intervenção e reflexão pretende-se avaliar o contributo da articulação curricular horizontal com a Educação Física para o desenvolvimento das competências sociais nas crianças do 1.º CEB. Neste capítulo, apresentam-se os objetivos, a metodologia utilizada, os instrumentos e as técnicas de recolha de dados e, por fim, a análise dos resultados obtidos, culminando numa reflexão crítica sobre o processo e os contributos para a prática pedagógica. Os dados analisados permitiram concluir que, a articulação curricular horizontal com a Educação Física, contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento de competências sociais nos alunos do 1.º CEB, ao nível da interação entre pares e do respeito pelo outro, assim como, para a regulação de emoções.

Assim, este documento pretende ser um testemunho reflexivo e fundamentado de um percurso de crescimento pessoal e profissional. As experiências vividas nos dois ciclos de ensino, bem como o desenvolvimento do projeto de investigação, contribuíram para a construção de uma prática docente mais consciente e crítica, e serão agora apresentadas, analisadas e discutidas ao longo dos capítulos que se seguem.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

Este relatório inicia-se com uma primeira secção dedicada ao enquadramento curricular e profissional. Aqui, abordarei aspetos relativos a duas dimensões: as exigências para ser professora no século XXI e a relevância da PES na construção do meu papel enquanto docente.

Atualmente, a docência exige profissionais capazes de enfrentarem desafios de um sistema educativo dinâmico e de se ajustarem às necessidades de cada aluno numa sociedade que está em constante evolução. Para tal, a formação inicial de professores através da PES desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento profissional pois, em contacto com o contexto é possível articular a teoria e a prática, permitindo uma experimentação e reflexão sobre as metodologias e opções tomadas pela professora em formação.

1.1. SER PROFESSOR(A) NO SÉCULO XXI

A Educação é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, desta forma, a escola assume-se como um lugar de investimento, trabalho e formação. Por consequência, também o papel do professor acarreta uma grande responsabilidade, uma vez que as constantes transformações da sociedade do século XXI desafiam a prática da docência. Ser professor não é só lecionar conteúdos curriculares, é também preparar indivíduos para um futuro em constante evolução, formando cidadãos ativos com literacias múltiplas, desenvolvendo neles competências que vão além do aspeto cognitivo, como por exemplo, as competências sociais e emocionais que vincam no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Nesta lógica e segundo Vygotsky, a construção do conhecimento é influenciada tanto pelo professor como pelo contexto social em que as crianças se inserem. Deste modo, a função do docente evoluiu ao longo do tempo, passando de um mero transmissor do conhecimento para um facilitador da aprendizagem. As teorias de Piaget e de Vygotsky são uma base sólida para fundamentar esta transição, reforçando que o conhecimento é construído ativamente pelo educando, através da interação com os objetos e por via da interação social. Assim, de forma a promover a construção do conhecimento, o professor deve providenciar um ambiente em que os alunos possam reconhecer e refletir sobre as suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas

possam ter outros pontos de vista diferentes dos seus; possam avaliar a utilidade das suas ideias em comparação com as resoluções que o professor apresenta; confrontem as suas ideias com o conhecimento científico, assumindo uma posição reflexiva e crítica no seu processo de aprendizagem (Jófil, 2002).

Esses fundamentos são estruturados, dado que, no fim do século XX, dois grandes elementos vieram revolucionar a Educação. Em primeiro, a diversidade, no que toca às práticas de inclusão social e de integração escolar que obrigam o professor a adaptar-se e a desenvolver novas metodologias de ensino (Nóvoa, 2009), uma vez que, é cada vez mais frequente, nas escolas portuguesas encontrarmos “uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional” como menciona o PASEO (Martins et al., 2017, p.13), que ilustra a necessidade de diferenciação curricular. Reconhecer e valorizar essas diferenciações implica que se abandone a ideia de que os alunos aprendem todos da mesma forma e ao mesmo ritmo. De modo a garantir que todos têm as mesmas oportunidades de alcançar sucesso, é necessário que o professor promova um ambiente de equidade para todos, mas sempre adaptado às necessidades de cada um (Carvalho, 2018).

Em segundo, o crescente avanço das tecnologias digitais que têm vindo a transformar, progressivamente, a vida quotidiana e o trabalho nas escolas (Nóvoa, 2009). Em tempos em que a informação era pouca, o professor era entendido como um transmissor de informação, assumindo que o ensino era feito de forma mecanizada e com recurso à memória. Era ele o único participante no processo de construção de aprendizagens, o único que detinha conhecimentos e os alunos eram considerados elementos passivos neste processo, pertencendo, assim, a mundos totalmente diferentes (Silva, 2006). Esta era a imagem de alguém que não se envolvia nem acompanhava a evolução do mundo. Atualmente, o acesso à informação é maior e mais facilitado e a evolução das novas tecnologias permitiu desconstruir esta imagem. Desta forma, e neste novo paradigma educacional em que tanto o professor como o aluno constroem aprendizagens, a relação entre ambos é indispensável e contraria a ideia do ensino tradicional referida anteriormente.

E o que será que difere a profissão de professor das outras profissões? O professor distingue-se pela sua ação, isto é, a sua atitude, a construção de conhecimento, a forma como pensa e a forma

como age durante os processos de ensino e de aprendizagem (Flores & Escola, 2008). Segundo Afonso (2004), existe uma relação entre o poder e o saber, pois quanto maior for o saber do professor maior é o seu poder. De acordo com o Decreto-Lei 241/2001, o professor de ensino básico mobiliza e integra os conhecimentos científicos das áreas que lhe competem e as competências necessárias para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. A função do professor passa por partilhar o seu conhecimento de forma simplificada e descodificada com os seus alunos. Ao contrário de outras profissões, o trabalho do professor é dependente da colaboração do aluno, não é possível que este execute um bom trabalho sem que os alunos participem ativamente com o mesmo (Nóvoa, 2001).

Assim, acredito que a relação estabelecida entre o professor e o aluno é um dos pilares para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam bem-sucedidos, pois a comunicação é essencial. Se o professor conhecer cada um dos alunos e cada uma das suas características pelo meio da comunicação, da observação e da descodificação da linguagem corporal, vai conseguir gerir e lidar com comportamentos e atitudes de uma forma mais assertiva.

Como futura professora, e de acordo com Nóvoa (2012, p.9), reconheço que “só a pedagogia conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens”. Desta maneira, o docente desempenha um papel fundamental na construção e gestão do currículo, que para Alonso (2000), é definido como um instrumento “para pensar a educação escolar” (p.33), permitindo a partilha de intenções e valores sobre aquilo que é importante ensinar e aprender na escola, mostrando-se também relevante para o desenvolvimento profissional dos docentes “através de processos de reflexão, investigação e colaboração necessários à sua definição e construção social na escola” (pp.33-34). Pode, então, considerar-se o currículo como algo que valoriza, mais do que os resultados, os processos de ensino e de aprendizagem, permitindo aos docentes analisar e considerar novas metodologias de trabalho.

Ao fazer este trabalho o professor ficará preparado para fazer melhores opções para as suas aulas, não investindo num ensino isolado e descontextualizado, tendo em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e a articulação curricular que é definida por Morgado e Tomaz (2010), como um processo que interliga saberes provenientes de diferentes campos do

conhecimento, com o objetivo de facilitar a aprendizagem de um conhecimento global integrado feita pelo aluno.

Desta forma, a elaboração de Unidades Didáticas (UD) vai ao encontro da articulação curricular já referida, exigindo um plano de trabalho organizado e coerente, com objetivos definidos para ajudar os alunos a construírem aprendizagens de forma significativa, ou seja, aprendizagens que façam sentido para os alunos, tendo em conta as suas realidades, os seus interesses e os seus conhecimentos prévios. Esta planificação atende a vários fatores que cabe ao professor ter em conta quando elabora uma UD, como por exemplo, as opções metodológico-estratégicas que, obrigatoriamente, se articulam com o fator tempo. É necessário que o professor consiga selecionar os conteúdos que quer lecionar e os organize num espaço de tempo possível. A par disso, é fulcral que esses conteúdos sejam coerentes entre si, através de uma temática central e, sempre que possível, adaptada aos contextos dos alunos para que se possa estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática e estes entendam a relevância e a utilidade daquilo que estão a aprender (Pais, 2012).

Neste sentido, o professor deve refletir sobre o seu trabalho para que compreenda o impacto das suas opções no processo de aprendizagem dos alunos. Tal como decorreu ao longo da PES e como Neves (2007) afirma, um professor em formação que reflete assume uma abordagem construtivista, uma vez que o processo de reflexão envolve a construção ativa do conhecimento a partir das experiências vividas. Consequentemente, este procedimento vai permitir o aperfeiçoamento das práticas educativas seguintes. O professor do século XXI não é já uma personagem passiva, este questiona-se acerca das decisões educativas tomadas, faz dos seus planos de aula guiões de trabalho que vão mudando conforme as situações e as necessidades dos alunos, reflete sobre o insucesso dos alunos e interroga-se sobre as funções da escola (Alarcão, 2001).

1.2. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Sendo o papel do professor marcado pela complexidade e pela diversidade de exigências educacionais do mundo, é importante referir como a formação inicial de professores contribui para a preparação dos (futuros) docentes. A prática pedagógica e, mais concretamente, o estágio,

são o elemento de avaliação profissional da formação de professores. O estágio não é resumido apenas a um processo de formação, mas também de construção de aprendizagens e de avaliação das potencialidades dos futuros docentes (Graciano & Fialho, 2008).

No decorrer da PES, foi possível confirmar que a profissão da docência é uma profissão que implica trabalho conjunto e, caso fosse necessária uma palavra para definir o processo da PES, esta seria colaboração. De acordo com Alarcão e Canha (2013), colaborar predispõe vontade de realizar com o outro, implica confiar no outro, valorizar os seus saberes, valorizar as suas experiências e acreditar que é possível ir mais longe com o outro do que sozinho. Através deste trabalho, os professores partilham os seus recursos, as suas ideias, as suas reflexões críticas e crescem profissionalmente, como se verificou ao longo da PES com o trabalho realizado entre o par pedagógico que foi uma constante. Contudo, não deve deixar de existir trabalho individual, deve sim complementar e contribuir para o trabalho colaborativo (Roldão, 2007).

Neste seguimento, a PES desempenha um papel de relevância na formação inicial de professores, uma vez que proporciona a oportunidade de os professores em formação combinarem a teoria e a prática, estabelecendo a ponte entre aquilo que aprenderam nas instituições de formação e aquilo que realmente é a escola, desenvolvendo as suas competências pedagógicas e refletindo sobre as suas ações quando deparados com um contexto escolar realista. É com esta experiência que os futuros docentes iniciam a sua vida profissional e que podem começar a conhecer verdadeiramente aquilo que é o trabalho de um professor, o que irá atenuar a passagem de aluno a professor (Estrela & Estrela, 1997).

Moreira e Duarte (2020, p.609) defendem que o processo de formação inicial de professores é algo que deve incentivar a integração de “múltiplos saberes específicos da docência, de modo a que os estudantes sejam capazes de os relacionar e de construírem, autónoma e colaborativamente, novos conhecimentos num efetivo processo de desenvolvimento profissional e consciencialização social”, isto é, que seja um processo holístico que integra diversos conhecimentos e promova a capacidade de relacioná-los colaborativamente. Esta etapa permitirá que os professores se tornem mais conscientes do seu papel na sociedade e se comprometem com a melhoria da educação. É nesta ordem que surge a PES, um processo que

permite aos estudantes experienciarem e contactarem com contextos educativos sob uma orientação “democrática e humanizante” (Moreira & Duarte, 2020, p.610).

Também Alarcão e Tavares (1987, p.197), entendem a supervisão como um processo em que “um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, sendo a supervisão um processo não só de aprendizagens e experiências, mas também de orientação. Por esse motivo, Glickman (1990), refere que este é um processo de desenvolvimento de capacidades do professor em formação que assenta no conhecimento científico e nas competências interpessoais e técnicas do supervisor, por forma a otimizar a qualidade das práticas pedagógicas.

O processo de supervisão implica, então, procedimentos de reflexão e de experimentação, uma vez que só através destes é que se podem avaliar os aspetos positivos e os aspetos que precisam de ser melhorados (Rodrigues, 2016). Nesta linha de pensamento, Alarcão e Roldão (2008), assumem que a observação e a reflexão tornam-se práticas indispensáveis nesta jornada quer para os professores cooperantes e supervisores, quer para os professores em formação que devem assumir um papel reflexivo perante as suas práticas.

Neste âmbito, importa reconhecer que existem diversas estratégias de supervisão, contudo irei destacar o ciclo de observação. Neste ciclo, distinguem-se três etapas: a pré-observação, a observação e a pós-observação. Para que este fique completo é necessário que os professores se reúnam antes e após a aula supervisionada (Rodrigues, 2016). A reunião de pré-observação ocorre antes de o professor supervisor ir ao contexto escolar e consiste na explicação, por parte deste, de toda a estrutura do processo, além de tranquilizar o futuro professor quanto à sua posição. Depois, parte-se para a planificação conjunta da aula. Na etapa da observação, o professor supervisor desloca-se à escola e assiste à aula lecionada pelo formando. Por fim, na reunião pós-observação reflete-se, entre professor supervisor, professor cooperante e, principalmente, professor em formação, que assume um papel central e de reflexão nesta etapa, sobre os pontos a melhorar, aquilo que foi positivo e o que se podia ter feito de diferente. Após este momento, o formando realiza uma narrativa-reflexiva em que avalia a sua prática pedagógica.

Alarcão e Roldão (2008), reforçam a importância que o professor supervisor e cooperante têm nesta prática, pois são eles os principais auxiliares do estudante no seu crescimento profissional. Segundo Vieira (1993), estes docentes são responsáveis por cinco funções: fornecer informação relevante e atualizada ao formando no âmbito da supervisão, da observação e da didática; questioná-lo acerca de soluções e hipóteses a melhorar, promovendo a autorreflexão; propor alternativas que motivem e impulsionem o professor em formação a desenvolver novos projetos; encorajar o estudante a fazer mais e melhor, criando um ambiente de empatia; procurar fazer avaliações formativas do trabalho do formando de forma a que este evolua.

Tendo em conta a última função enunciada, importa referir qual o papel da avaliação neste âmbito. A avaliação deve ser entendida como algo que promove a qualidade do ensino, da aprendizagem e da formação e não como um elemento que constitui divergências entre os formandos que se sentem frustrados quando a avaliação não é tão positiva, causando sentimentos de inveja e de competição entre os colegas e, podendo até, prejudicar a relação entre o professor e o aluno. Assim, recomenda-se que a formação de professores seja orientada pela análise e pela investigação que não só proporciona o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, como a capacidade crítica e reflexiva dos professores, tornando-os mais aptos a enfrentarem os desafios que o ensino traz (Galveias, 2008).

É de realçar que, no decorrer deste processo de formação, o professor é também um investigador, pois só dessa forma é que este consegue analisar e refletir sobre as suas práticas e ainda formular novas opiniões e teorias educacionais. Duarte e Moreira (2021, p.152) referem que “a formação inicial de professores terá, pois, de contribuir para o desenvolvimento da literacia investigativa dos estudantes, integrando-os nos processos investigativos como um meio para, adiante, poderem decidir de forma mais consciente e sustentada”. Isto é, os professores devem aprender desde início, a questionar, refletir e procurar evidências sobre as suas próprias práticas, assim estarão mais preparados para ultrapassar obstáculos em sala de aula, adaptar estratégias de ensino aos diversos alunos e melhorar continuamente o ensino, tendo por base dados e evidências reais.

Desta forma, a formação de um futuro professor não termina com o término do fim do curso, apenas se inicia, porque a formação de professores é algo contínuo, que está em constante desenvolvimento, uma vez que o professor está sempre em formação e investigação.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Pensando as organizações educativas como espaços verdadeiramente educativos, que enquadram a ação profissional docente, importa dar a conhecer o contexto em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada. Destaca-se a importância da caracterização do Agrupamento de escolas em que se inserem os estabelecimentos de ensino, assim como, de cada estabelecimento e de cada uma das turmas em que ocorreu a prática educativa.

Neste sentido, implica reconhecer que as instituições de ensino são mais do que locais de aplicação das aprendizagens essenciais e de rotinas, estas são locais de formação, de construção de conhecimento e de desenvolvimento da prática docente. Assim, ao promoverem ambientes colaborativos, reflexivos e abertos à mudança, as organizações educativas influenciarão diretamente a forma como os professores ensinam, aprendem e se desenvolvem profissionalmente (Duarte, 2023).

O Agrupamento de escolas que me acolheu durante a PES foi criado em 2001 e situa-se no distrito do Porto, no concelho de Vila Nova de Gaia. Engloba organizações educativas desde o Jardim de Infância até ao Ensino Básico. O Agrupamento de escolas é constituído por cinco estabelecimentos: três integram Jardim de Infância e Ensino Básico do 1.º CEB, um é constituído apenas por Jardim de Infância e outro integra 2.º e 3.º CEB. No 1.º semestre, a prática decorreu no 2.º CEB, numa escola com alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos, ou seja, do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, que equivale ao 2.º e 3.º CEB. No 2.º semestre, decorreu no 1.º CEB, num centro escolar com Jardim de Infância e apenas duas turmas de 1.º CEB, uma do 2.º ano e uma do 3.º ano de escolaridade.

Para que esta caracterização fosse mais detalhada, recorri à análise do Projeto Educativo 2022/2026 desta organização intitulado “Semear e Crescer para Florescer”. Este documento orienta pedagogicamente a instituição, focando-se em quatro eixos considerados essenciais: i) *Autoavaliação*, em que os docentes refletem sobre o que é feito e como podem melhorar para atingirem um objetivo comum – o sucesso dos alunos; ii) *Liderança e gestão*, assumindo que o

agrupamento mobilize, motive e organize a comunidade escolar; iii) *Prestação do serviço educativo*, esclarecendo a qualidade do ensino que é oferecido, adaptando e inovando as metodologias de ensino às necessidades dos alunos; iv) *Resultados*, que se verificam no desenvolvimento dos alunos.

Seguindo estes eixos, o objetivo explicitado pelo Diretor é que o Agrupamento seja um “um espaço de referência educativa e formativa, desenvolvendo a sua missão no sentido de potenciar o desenvolvimento integral do aluno no mundo que o rodeia e tendo por base os princípios inerentes a uma cidadania ativa e participativa” (Projeto Educativo, 2022, p.4), isto é, que prepare os alunos para serem cidadãos críticos e reflexivos, com conhecimentos práticos e teóricos que os ajudem a enfrentar o futuro de forma confiante e proativa, tendo sempre em vista o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Este projeto pretende, ainda, responder às necessidades de uma educação inclusiva e como tal, destaca a existência de uma equipa multidisciplinar de apoio que desempenha um papel fundamental na identificação das medidas de suporte adequadas às características e condições individuais de cada aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Como forma de responder às necessidades inerentes, a escola sede de Agrupamento apresenta um espaço denominado de Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), que se caracteriza como “um espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais” (Projeto Educativo, 2022, p.14). Este centro, procura apoiar crianças e jovens nas suas rotinas e atividades escolares, nomeadamente, promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação e à vida autónoma, promover e apoiar a transição de ciclos de estudo e diversificar estratégias de acesso ao currículo.

Para finalizar, importa destacar que o Agrupamento aglomera diferentes iniciativas, entre as quais: o Desporto Escolar, a Rádio Escolar, Escola a Ler e Desenvolvimento e Organização dos Trabalhos Escolares (D.O.T.E) e possui vários clubes – Clube de Inglês, o Clube das Artes, o Clube Digital, o Clube de Francês e o Clube Europeu, que são dinamizadas pelos diversos estabelecimentos. Estabelece, ainda, parcerias com entidades e instituições que permitam complementar o serviço educativo e promover as oportunidades de aprendizagem.

2.1.A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Como já explicitiei, a PES, no 1.º CEB, realizou-se num dos estabelecimentos do Agrupamento de escolas que integra 1.º CEB e Jardim de Infância. Esta escola era pequena, mas acolhedora. Segundo o que foi explicado pela professora cooperante, o atual edifício decorre de uma adaptação de uma antiga casa habitacional, doada para evitar que as crianças se cruzassem com a linha de comboio, minimizando possíveis acidentes. Por conseguinte, a sua estrutura ainda se parece com a de uma casa e não com a de uma escola, existindo 2 pisos com os seguintes espaços: no inferior, a sala do Jardim de Infância, a cantina, as casas de banho e uma pequena cave para arrumar o material de Educação Física; no superior, as salas de aula e a sala de professores.

O acesso a determinados espaços da escola, nomeadamente às salas de aula e à sala de professores, era restringido a crianças ou adultos com mobilidade reduzida, uma vez que não conseguiriam aceder a estes espaços porque não existiam rampas nestes locais e era necessário subir escadas. As portas das salas de aula estavam diretamente ligadas a uma escadaria, não existindo um espaço fechado imediatamente a seguir, por isso, quando os alunos saíam das salas de aula, encontravam-se logo na parte exterior do recreio.

Ainda assim, a escola tinha boas instalações no que concerne às necessidades das crianças que a frequentavam, ou seja, salas de aula com boa luminosidade, limpas e organizadas, com espaço essencial para o funcionamento habitual das aulas; uma cantina com espaço para todos; e espaço exterior para as mesmas correrem e brincarem, contudo era notável a falta de espaços verdes e de espaços cobertos para os dias em que as condições meteorológicas não permitissem estar ao ar livre. O espaço coberto que existia era na entrada da escola e fazia a ligação entre a cantina e o portão de entrada e de saída. Na parte traseira, existia um espaço amplo com um pequeno parque infantil, mais destinado às crianças do Jardim de Infância, um tapete de relvado verde com duas balizas, um cesto de basquetebol e o restante espaço era em cimento.

Para completar o tema das salas de aula, estas encontravam-se equipadas com mesas e cadeiras suficientes para os alunos e em bom estado, um quadro interativo, que não funcionava, um projetor, um computador, um quadro branco, armários de arrumação e uma banca. A ligação à internet era boa.

2.1.1. A TURMA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A turma de 2.^o ano de escolaridade era composta por 18 alunos, sendo 9 rapazes e 9 raparigas. Destes 18 alunos, 2 meninos encontravam-se abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54, usufruindo de medidas seletivas. Existia ainda um aluno que revelava dificuldades de aprendizagem, pelo que tinha definido para si um Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP).

Ao longo das semanas de observação, foi possível considerar que a turma era participativa, perspicaz, educada e que aderiu bastante bem às propostas feitas, uma vez que apresentava grande interesse nas várias áreas do saber, embora consiga destacar Estudo do Meio e Educação Física como as favoritas entre os alunos, uma vez que se notava que os educandos procuravam saber mais sobre os assuntos trabalhados em Estudo do Meio, como aconteceu com o tema dos animais. Em relação a Educação Física, era visível o entusiasmo e a dedicação com que faziam as atividades, também porque se realizavam fora da sala de aula e além do identificado, como será mais bem analisado no capítulo dedicado ao projeto de investigação, as crianças, quando questionadas diretamente, explicitaram gostar muito desta componente do currículo.

O comportamento da turma era exemplar e a grande maioria cumpria com as regras de funcionamento definidas, como respeitar a vez do colega falar, pedir para ir à casa de banho, fazer fila para sair da sala. No geral, a turma não apresentava momentos de conflito, relacionavam-se todos bem, ajudavam-se e apoiavam-se uns aos outros, isto porque era frequente ouvirem-se comentários durante as aulas como *“boa!”* *“é isso!”* *“muito bem!”* vindos de umas crianças para outras crianças, quando estas respondiam a questões propostas pela professora. Ainda assim, era possível sentir-se o espírito de competição que todos viviam uns com os outros, fosse em contexto de jogo, em ver quem acabava primeiro os trabalhos, ou em quem tinha menos erros nos textos, por exemplo. Concluindo, apesar de serem competitivos, respeitavam-se uns aos outros.

No que toca à organização da sala de aula, esta encontrava-se organizada segundo uma estrutura convencional: os quadros na parede, a secretária da professora e em frente três filas de mesas, mais duas mesas no fundo da sala, totalizando catorze mesas. Por norma, os alunos estavam sentados em par, com exceção de duas alunas que se sentavam sozinhas numa mesa, contudo esta planta não era fixa e sempre que necessário a professora fazia ajustes nos lugares das crianças. A sala contava com duas janelas e recebia bastante luz natural, no parapeito existiam plantas cultivadas pela turma, 1 morangueiro, 1 carvalho e 1 sobreiro. As paredes da sala

estavam cheias de trabalhos realizados pela turma e de materiais que auxiliavam os alunos no que diz respeito aos conteúdos abordados. Existia também uma biblioteca móvel, com livros oferecidos pelos pais dos alunos e todos os dias de manhã os alunos tinham o hábito de chegarem à sala e dirigirem-se até ela, para escolherem um livro e lerem durante 20 minutos, aproximadamente.

Relativamente à relação entre a professora cooperante e os alunos, verificava-se uma boa relação de amizade, de carinho e de respeito entre ambas as partes, assim como entre o pessoal não docente da escola e as crianças.

As aulas decorriam de segunda a quarta-feira de manhã, das 09h00 às 15h30. A rotina dos alunos, geralmente, era: as crianças chegavam à sala e tinham o hábito de dizer “bom dia”, depois dirigiam-se à biblioteca e pegavam num livro que quisessem ler ou continuavam a ler o livro do dia anterior. Caso estivessem a ler algum livro em casa, podiam levá-lo para a escola e retomar a leitura nesta altura. Após este hábito, deixavam o livro em cima da mesa até ao fim do dia, uma vez que podiam ir lendo o livro em “momentos mortos”, e iniciavam o seu trabalho com a professora titular de turma, desenvolvendo-se a aula. Às 10h30, tinham o intervalo da manhã em que lanchavam e brincavam e às 11h00 retomavam o trabalho. Daquilo que pude observar, o horário estipulado pela professora para estes dias da semana seguia a mesma ordem – da parte da manhã, na segunda-feira era trabalhado Português e Estudo do Meio; na terça-feira, Matemática e Português; e na quarta-feira, Português e Matemática – existindo alguma flexibilidade, como por exemplo quando os conteúdos precisavam de mais tempo para serem consolidados. Das 12h30 às 14h00 era o intervalo do almoço. Das 14h00 às 15h30 dava-se a continuação do trabalho. Novamente, segundo o horário que pude observar, à segunda-feira trabalhava-se Matemática e à terça e quarta-feira, Estudo do Meio. As expressões eram pouco articuladas com as restantes componentes do currículo e passavam pela pintura de desenhos, pela execução de jogos infantis ou pela canção de músicas em dias de festividade.

No que toca ao trabalho dos alunos com medidas seletivas e com o PAP, quero sublinhar que, nos momentos da aula em que se trabalhava Estudo do Meio, estes alunos acompanhavam a turma no trabalho que estava a ser desenvolvido. Em Matemática, também existiam momentos em que estes acompanhavam o trabalho da turma, embora não fossem tantos como os de Estudo do

Meio. Quando não acompanhavam a turma, realizavam atividades propostas pela professora relacionadas com os conteúdos que iam aprendendo. Por outro lado, em Português, isto não se verificava, porque estes alunos ainda não tinham autonomia suficiente ao nível da escrita e da leitura, por isso, era essencial um acompanhamento particular para realizarem as atividades com sucesso.

A metodologia de trabalho adotada pela professora titular era, sobretudo, a aula expositiva com recurso ao manual. Procurava utilizar alguns jogos lúdicos e exemplos do quotidiano das crianças quando introduzia conteúdos, o que, na minha perspetiva, os ajudava a compreender melhor esses mesmos conteúdos, como foi o exemplo de quando a professora abordou os itinerários e recorreu ao mapa da localidade para que as crianças compreendessem como podiam chegar a x sítio. A comunicação entre professora-aluno(s) era sistemática, a docente procurava sempre estabelecer diálogo com os alunos, certificando-se de que todos acompanhavam a aula e depois da explicação as crianças realizavam as tarefas propostas pelo manual ou pela professora, quase sempre trabalhando de forma individual ou raras vezes em par, não se verificando assim a prática do trabalho colaborativo nesta turma.

No meu entender, a articulação curricular horizontal (Roldão, 2020) – isto é, a articulação entre as diversas áreas – foi pouco observada, uma vez que a professora passava de um manual para o outro, sem existir qualquer tipo de ligação entre os conteúdos, isto porque seguia o manual e os conteúdos propostos pelo mesmo. A professora cooperante optava por só marcar trabalhos para casa às quartas e sextas-feiras, porque algumas crianças tinham atividades de enriquecimento curricular, que implicavam bastante tempo e consumiam energia dos mesmos; existiam encarregados de educação que trabalhavam até tarde e nem sempre podiam acompanhar as crianças; defendia que se as crianças trabalhassem bem no horário escolar não havia necessidade de marcar trabalhos para casa todos os dias, uma vez que as crianças também precisavam de tempo livre para si e para brincarem.

2.2. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES no 2.º CEB realizou-se na sede do Agrupamento de escolas que abrange 2.º e 3.º CEB e insere-se num contexto socioeconómico favorecido, dada a sua localização geográfica, a segurança sentida e a facilidade de acesso a transportes.

As instalações eram satisfatórias, no sentido em que eram adequadas às necessidades pedagógicas dos alunos e o espaço encontrava-se sempre limpo e organizado. No edifício principal contava-se com a secretaria, a reprografia, o refeitório, o polivalente com bar, a biblioteca, o auditório, a sala dos professores, a sala de direção do agrupamento, duas salas de reuniões e as salas de aula – 17 salas de aula, 2 laboratórios e 1 sala de multimédia. No exterior, existia um campo de jogos, um espaço lúdico com o jogo da Glória e o jogo de Xadrez e um segundo edifício, o pavilhão desportivo. Este espaço caracterizava-se por ser amplo, com bancos e alguns espaços verdes.

No espaço dedicado à biblioteca, um espaço acolhedor e com bastante luz solar, podíamos encontrar várias estantes com uma grande diversidade de livros para a infância e a juventude, mesas com computadores, mesas livres para estudar e trabalhar e um espaço de leitura com sofás.

No que diz respeito às salas de aula, estas encontravam-se equipadas com mesas e cadeiras cuidadas, um quadro para projeção e um projetor, bem como um quadro branco e um pequeno quadro de cortiça com o lema do Agrupamento e outras informações relevantes para a escola. As salas não possuíam computadores e a internet era escassa, o que acabou por condicionar a prática educativa. Em relação à iluminação, todas as salas tinham uma parede com janelas, permitindo bastante iluminação natural ao espaço e aragem.

2.2.1. A TURMA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática educativa no 2.º CEB realizou-se nas componentes curriculares de Português e História e Geografia de Portugal, numa turma de 5.º ano de escolaridade, na qual a professora titular era a mesma nas áreas disciplinares mencionadas. Esta docente assumia, também, o cargo de diretora de turma e, portanto, foi possível presenciar questões relacionadas com o cargo como a gestão de conflitos, os atendimentos aos encarregados de educação e as reuniões intercalares de avaliação.

De salientar que, para completar as horas semanais previstas para a prática, participei em aulas de outra turma de HGP da professora cooperante.

A turma de regências – 5.º D – era acompanhada pela professora cooperante e por mim sete vezes por semana, quatro blocos de 50 minutos de Português e três blocos de 50 minutos de HGP. As aulas decorreram de segunda a quarta-feira de manhã, das 08h00 às 13h45. Em ambas as componentes, a rotina de aulas era semelhante: os alunos entravam na sala, tiravam o material necessário, abriam a lição e escreviam o sumário, depois seguia-se o desenvolvimento da aula e, por fim, terminava-se com o registo dos trabalhos para casa que serviam como consolidação dos conteúdos lecionados, segundo a professora cooperante.

A turma era composta por 21 alunos, 7 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades entre os 10 e os 12 anos. Contudo, sempre contactei apenas com 20 alunos na sala de aula, uma vez que um aluno apresentava perturbação do espectro do autismo não verbal e até à data não frequentou as aulas, por manifestar muitas dificuldades no cumprimento de regras e perturbar o seu normal funcionamento. Desta forma, durante o período escolar, o aluno encontrava-se na sala do CAA, assim como noutros espaços escolares, como o pavilhão desportivo, onde praticava Educação Física com um docente da área e a sala de apoio que contava com uma terapeuta e uma psicóloga. No CAA, era acompanhado por uma docente de Educação Especial, assim como por outros docentes de diferentes áreas que, sempre que possível, ensinavam o aluno. Além desse estudante, na turma, existiam duas crianças de nacionalidades diferentes, um menino libanês e uma menina francesa. De notar que, no início da PES, estes alunos, nas horas de Português, encontravam-se acompanhados por um professor na sala, ou regra geral, seguiam para a biblioteca com esse mesmo professor de apoio. Porém, a meio do semestre, os alunos passaram a ter dois dos tempos do seu horário reservados para Português na biblioteca com um docente de Português Língua Não Materna (PLNM) e os outros dois tempos na sala com a turma. Embora no início do ano não existisse horário para PLNM, no fim do mês de outubro, estes alunos já tinham nos seus horários quatro tempos de PLNM, durante a semana.

Por conta das necessidades da turma, a professora procurou fazer uma gestão da planta da sala no início do ano com os professores. Contudo, caso fosse necessária alguma alteração em alguma componente o professor dessa área disciplinar tinha autonomia para o fazer. Os alunos estavam

sentados, maioritariamente, por ordem alfabética e em pares, contudo, com o decorrer do ano, foram necessários alguns ajustes, como por exemplo, colocar o menino libanês, junto da ML, que falava inglês fluente, para que esta o pudesse auxiliar na compreensão da língua, ou seja, para que houvesse entreajuda de pares.

Ao longo das semanas de observação, foi possível verificar que, no geral, esta turma era motivada, participativa e com gosto pela aprendizagem. Apresentava um comportamento exemplar e cumpria com as regras de funcionamento na sala de aula, também definidas no início do ano entre a diretora de turma e os alunos – pedir a vez para falar, formar uma fila antes de entrar na sala de aula para entrar de forma ordeira, só entrar na sala quando a professora chegava e pedir para se levantar do lugar. Embora com o decorrer da prática tenha ficado a perceber que existiam diversos momentos de conflito gerados, quase sempre, pelos mesmos membros da turma, estes também eram resolvidos rapidamente junto da diretora de turma que falava com os alunos, ouvia sempre o lado de todos e só depois é que tomava alguma atitude, demonstrando lidar de forma justa e consciente com estas situações.

Daquilo que consegui observar e juntamente com os diálogos tidos com a professora cooperante, percebi que a turma apresentava algumas dificuldades já provenientes do 1.º CEB, particularmente, no que concerne aos conteúdos da componente de HGP. Ainda assim, era notória a preferência por esta componente curricular, pela motivação e participação demonstrada nas aulas da mesma, em detrimento das aulas da componente de Português. Nesta última, os alunos demonstraram um maior interesse pelo domínio da leitura.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo, este não era comum, sendo o trabalho individual ou em grande grupo o mais recorrente. Também a disposição da sala de aula não proporcionava a essa opção pedagógica. A sala estava organizada segundo uma estrutura convencional: os quadros na parede, a secretária da professora e em frente quatro filas de mesas. Recebia bastante luz natural, visto que tinha uma parede com janelas, embora estas nem sempre estivessem abertas, a professora dava prioridade à luz artificial do que há natural. A sala dispunha de dezasseis mesas, um quadro branco de marcador, um projetor, um pequeno armário para arrumações, um quadro de cortiça, cabides para pendurar os casacos e caixotes do lixo: um para

lixo comum, um para papel e um para plástico. Como já foi mencionado, um dos aspetos que mais condicionou a prática educativa foi a falta de computador e de internet, nas salas de aula.

No que toca à articulação entre as duas componentes, este trabalho foi pouco visível, uma vez que a professora procurava sempre seguir os manuais escolares e estes nem sempre estabelecem qualquer tipo de ligação. Por vezes, integrava nas suas aulas a componente de Cidadania e Desenvolvimento. A metodologia predominante foi a aula expositiva, a professora explicava a matéria, com recurso ao manual e à escola virtual, intercalando com o diálogo dos alunos, ou seja, a professora explicava ao mesmo tempo que ia questionando os alunos acerca dos conteúdos lecionados, algumas das vezes acompanhava com registos no caderno diário e depois propunha a realização de exercícios de consolidação que eram os exercícios propostos pelo manual ou, pontualmente, os do caderno de atividades.

3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Esta secção é dedicada às reflexões sobre as práticas educativas, dinamizadas enquanto professora em formação, nos diferentes contextos de estágio experienciados, neste ano letivo. Para além destas, apresento também uma pequena reflexão sobre a minha colaboração num projeto do 2.º CEB. De notar que, esta experiência é feita semestralmente, isto é, no primeiro semestre contactamos com um ciclo, no segundo semestre contactamos com o outro. Por esta razão, as reflexões apresentam-se separadas em ciclos, o que me permite focar e aprofundar cada uma das práticas, tendo em conta os desafios e as especificidades próprias de cada ciclo de ensino. Em cada uma das reflexões, irei analisar algumas planificações desenvolvidas ao longo da PES, bem como as estratégias utilizadas, as dificuldades sentidas e as aprendizagens que pude retirar desta experiência.

É importante realçar a adequação que o trabalho em par pedagógico teve neste processo. Trabalhar em conjunto permitiu-me aprender não só com as minhas experiências, mas também com as experiências do meu par. Ter outra perspetiva e outra opinião do que observávamos e realizávamos, trocar estratégias de ensino e de trabalho e trocar ideias de atividades para as planificações durante este percurso, foi muito enriquecedor. Ao trabalhar em par pedagógico, foi possível ter um apoio não só ao nível educacional como também emocional, uma vez que esta jornada nem sempre foi fácil. Pat Hutchings e Mary Taylor Huber (2008), referem a importância do trabalho colaborativo entre professores que se comprometam a pesquisar e a discutir novos métodos de ensino e de aprendizagem que, através de reflexões conjuntas, permitirão desenvolver as suas competências e alargar os seus horizontes a nível profissional (Nóvoa, 2009).

Assim, a experiência da PES nestes dois contextos, proporcionou-me um percurso de crescimento profissional e pessoal. Ao longo deste ano, enfrentei desafios que exigiram a mobilização e integração de diversos saberes pedagógicos e didáticos adquiridos ao longo do curso, permitindo-me expandir os meus horizontes a nível profissional. Estas vivências contribuíram para uma compreensão mais verídica das dinâmicas escolares, da gestão curricular

e da importância da articulação entre as diferentes áreas disciplinares para o sucesso da aprendizagem. As reflexões que se seguem espelham este processo de desenvolvimento, evidenciando como a prática docente se tornou mais consciente, crítica e alinhada com as necessidades dos alunos.

3.1. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 2.º CEB

A PES iniciou-se no 2.º CEB, por isso, inicio esta reflexão por esse mesmo ciclo. Neste contexto, como já expliquei, tive a oportunidade de acompanhar a mesma professora cooperante para Português e HGP, sendo também a diretora de turma da turma de regências, o que me permitiu aprender, sobretudo, à cerca de assuntos associados a este cargo de gestão intermédia e de posturas a adotar não só com os alunos, mas também, com encarregados de educação e os colegas.

O facto da turma de regências ser a mesma para ambas as componentes foi uma mais-valia para o meu trabalho, pois facilitou a articulação curricular e a construção de UD. Considero que esta articulação foi bem-sucedida, procurando ser feita de forma contextualizada e através de uma seleção cuidada dos conteúdos a abordar e dos objetivos e competências a atingir com os mesmos. As estratégias utilizadas foram diversificadas ao longo das planificações, trabalho este que foi gradual e sempre com vista em melhorar durante a prática. O quadro seguinte, resume as regências lecionadas no 2.º CEB.

Data	Componentes do currículo
21/10	Português
23/10	História e Geografia de Portugal
05/11	Português e História e Geografia de Portugal
06/11	Português
18/11	História e Geografia de Portugal
25/11	Português
26/11	História e Geografia de Portugal
27/11	Português
04/12	Português
06/01	Português
13/01	História e Geografia de Portugal
14/01	Português

Tabela 1 – Cronograma de intervenções no 2.º CEB

Assim, neste contexto, as UD exigiram interdisciplinaridade entre Português e HGP. De acordo com Costa et al. (2015, p.780), a interdisciplinaridade define-se como “o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais empregando ao nível da teoria ou da investigação empírica os seus próprios esquemas conceptuais, a forma de definir os problemas e os seus métodos de investigação”, ou seja, a componente de Português e a componente de HGP trazem para este trabalho as suas próprias características, enriquecendo e fortalecendo as planificações quando articuladas entre si. A articulação curricular horizontal (Roldão, 2020), entre Português e HGP permite que os alunos desenvolvam competências que se cruzam ao longo do trabalho destas duas áreas, estimulando-os a estabelecerem relações entre os conhecimentos linguísticos e literários e os contextos históricos e geográficos de Portugal.

Das UD estruturadas ao longo do estágio, aquela que destaco foi a última que eu e o meu par lecionamos que engloba duas aulas de Português, no dia 06 de janeiro e duas aulas de HGP, nos dias 13 e 14 de janeiro, as aulas que leccionei serão explicadas mais à frente. Esta foi aquela em que investimos mais metodologias de trabalho diferentes e em que senti uma progressão maior na minha ação profissional.

No que diz respeito à componente curricular de Português, a articulação entre esta e as mais diversas componentes do currículo está sempre presente, uma vez que precisamos do Português para ensinar e compreender todas as outras componentes do currículo, assim como o mundo em geral e, por isso, os conteúdos trabalhados em Português não são “estanques nem devem estar “fechados numa gaveta”, como referem Rato e Ramalho (2019). Desta forma, Bartolomeu e Sá (2008), afirmam que a língua portuguesa é, portanto, transversal a todo o currículo. É através da língua portuguesa que se comunica e se estabelece a comunicação entre professores e alunos e, portanto, desenvolvem-se, nos alunos, competências cognitivas, linguísticas e comunicativas. Por conseguinte, o ensino não deve ser apenas expositivo, o professor deve procurar ensinar aos alunos de maneira cativante aquela que é a sua língua materna, levando-os a refletir e a questionar acerca do mundo ao seu redor através da partilha de valores, saberes e conhecimentos (Martins & Azevedo, 2016). Assim, o recurso a obras de literatura infanto-juvenil que façam alusão a conteúdos de HGP e que permitam o trabalho em Português são fundamentais, não só para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, de forma contextualizada, como também para o desenvolvimento e aquisição de novo vocabulário (Moreira et al., 2021).

Tendo agora em consideração as intervenções em Português, as duas principais obras abordadas com a turma foram *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner que fez parte da primeira UD e *A rainha das rãs não pode molhar os pés*, de Davide Calì, que fez parte da segunda UD. O trabalho desenvolvido com a turma foi sempre acordado entre o par pedagógico, o professor supervisor e a professora cooperante, respeitando o programa curricular previamente desenhado.

Relativamente à primeira UD que se debruçou sobre a obra de Sophia de Mello Breyner, o objetivo era que os alunos refletissem acerca dos valores e caminhos que optam por seguir nas suas vidas, tendo em conta o que analisaram na obra. Os domínios em que nos focamos na construção desta UD foram a oralidade, a leitura, a gramática e a escrita, contudo a minha aula centralizou-se nos domínios da leitura e da escrita. Estas duas aulas foram seguidas, ou seja, a turma tinha um bloco de 100 minutos, ficando o meu par encarregado da primeira aula de 50 minutos e eu responsável pela segunda aula de 50 minutos. De mencionar que, por questões de tempo, não foi possível terminar toda a UD nestas duas aulas, portanto, nas aulas seguintes foi finalizado o trabalho preparado.

Nestas aulas, optamos por levar os livros d' *A Fada Oriana* que requisitamos na biblioteca escolar, para que os alunos pudessem contactar com o livro e ler diretamente do mesmo, uma vez que estavam habituados a ler sempre do manual escolar. Como futura professora de Português, é importante fomentar nos alunos o gosto pela leitura e promover a educação literária desde cedo. Como referem Azevedo e Balça (2016), a educação literária impulsiona o conhecimento de diferentes textos, autores, géneros literários e temas que permitem ao leitor compreender e participar no mundo da leitura, como alguém que lê, interpreta, aprecia e valoriza os textos. Desta forma, acredito que o contacto com o livro ajuda a despertar este interesse, uma vez que apela a vários sentidos, como por exemplo, a visão, através das imagens, o tato, através do manuseamento das páginas, o olfato, através do cheiro próprio do livro.

Em linha com o indicado no primeiro capítulo, Piaget e Vigotsky defendem que o conhecimento é adquirido por meio da ação, ou seja, é construído ativamente pela criança (Jófilí, 2002), logo, no início da minha aula (Apêndice 1), os alunos construíram com base nas suas aprendizagens, um esquema síntese daquilo que tinha sido abordado na aula anterior, de forma a relembrarmos o que tinha acontecido até então. Este esquema foi completado pelos próprios, segundo questões

orientadoras que fui fazendo, colocando-os numa posição ativa, refletindo sobre as suas próprias ideias. Na construção deste esquema, os estudantes demonstraram que tinham estado com atenção à obra e conseguiram identificar as passagens mais importantes da história, prevendo até alguns dos acontecimentos seguintes, como exemplo, que a fada se ia arrepender de ter abandonado os animais e a floresta.

Relativamente ao domínio da leitura, realizamos a leitura do primeiro excerto selecionado para trabalhar na aula, e os seguintes excertos foram lidos pelos alunos, primeiramente em silêncio e depois em voz alta. Em todos os excertos selecionados, foi realizada a compreensão do texto, por meio de vários processos cognitivos que dão origem a diversos níveis de compreensão: a compreensão literal, em que os alunos identificavam informação explícita no texto; a compreensão inferencial, ao formularem antecipações ou suposições a partir do conteúdo do texto; a compreensão reorganizativa, em que os alunos sistematizavam a informação do texto (Giasson, 2000; Ribeiro et al., 2010). Para tal, recorremos a várias estratégias de realização destes níveis de compreensão como as questões de escolha múltipla, de verdadeiro e falso e de ordenação de acontecimentos; a análise das ações das personagens; a antecipação de acontecimentos seguintes; a previsão de consequências, tudo através de questões orientadoras que ia colocando aos alunos, ao mesmo tempo que ia pedindo evidências do texto que justificassem as suas opções, de forma a desenvolver nas crianças o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto.

Focando agora no domínio da escrita, este é um domínio em que a turma não demonstrou muito interesse e que apresentou algumas dificuldades no que toca a questões de gestão de tempo. A escrita desenvolve a criatividade e as competências sintáticas e lexicais dos alunos (Gomes, 2013), por esta razão, foi um domínio que procurei trabalhar nas minhas aulas, mesmo não sendo uma das atividades preferidas da turma. A proposta passava pela descrição de um colega da turma, sem se dizer o nome da pessoa. No geral, os alunos aderiram à atividade que propus, contudo, como não tivemos tempo de a acabar em sala de aula pedi para terminarem em casa e alguns estudantes não o fizeram. Ainda assim, daqueles que fizeram, consegui perceber que foi uma atividade que os cativou por ser diferente do que estavam acostumados a fazer, e por ser relacionada com o seu meio envolvente, despertando-lhes o interesse para a sua execução.

Quanto à segunda UD, composta também por duas aulas (Apêndice 2), o pretendido era que os alunos compreendessem as hierarquias que existem à sua volta, fazendo articulação com as aulas de HGP. Nestas aulas, conseguimos trabalhar um pouco de todos os domínios do Português: oralidade, leitura, educação literária, gramática e escrita, porém nas minhas intervenções foquei-me mais na oralidade, na educação literária e na gramática. Mais uma vez, estas aulas foram seguidas, embora não tenham sido divididos 50 minutos seguidos para mim e outros 50 minutos para o meu par. Durante os 100 minutos intervimos as duas, mas tivemos momentos em que cada uma assegurava a aula sozinha.

No que concerne ao domínio da oralidade, comecei por fazer uma pequena atividade de escuta ativa com o propósito de dar a conhecer o autor e o ilustrador da obra aos alunos. Davide Calì, autor da obra, caracteriza-se por escrever histórias com humor e por isso, após esta atividade introduzi um pequeno diálogo acerca do título da obra com questões que colocassem os alunos a pensar e desmistificar esta característica, como por exemplo “As rãs não podem molhar os pés?” e “As rãs têm rainhas?”, às quais me responderam prontamente que *“as rãs vivem na água e por isso molham os pés”* e que *“nunca vimos rãs com rainha, só abelhas e formigas”*, respetivamente.

Já no domínio da leitura e da educação literária, eu e o meu par fizemos uma leitura dramatizada. Inicialmente, lemos a primeira parte da obra em voz alta e depois pedimos quatro voluntários para nos ajudarem com uma tarefa – dramatizarem o texto à medida que nós o íamos lendo. As crianças prontificaram-se no momento, sem saberem o que vinham fazer. Através da pequena dramatização que os alunos realizaram, pudemos tornar a aula mais dinâmica e fazer sobressair um lado mais descontraído da turma. O facto de não serem os alunos a lerem o texto enquanto dramatizavam levou a que estes estivessem mais concentrados e atentos a aspetos como a musicalidade das palavras, o ritmo das frases e a estrutura do texto para que o pudessem encenar de forma mais realista (Vieira, 2014).

Entrando no domínio da gramática, entramos na parte mais prática da aula em que aliamos este domínio à compreensão reorganizativa da obra, através da revisão do conteúdo gramatical das funções sintáticas. Esta atividade foi bastante enriquecedora, pois tem muito potencial a nível pedagógico e permitiu-me identificar aspetos a melhorar no futuro. Os alunos corresponderam às expectativas, contudo, enquanto docente em formação, poderia ter utilizado outros recursos para

o funcionamento da atividade, sem ser através de *powerpoint*, se tivesse colocado as componentes das frases em papel, os alunos podiam manipular e formular frases de forma mais direta e intuitiva.

Considero que estas aulas foram essenciais para o crescimento pessoal e académico dos alunos. Nestas aulas, procurei motivar e apontar aquilo que eles podiam melhorar através do *feedback* que sempre procurei providenciar, uma vez que era uma característica à qual estes estavam habituados por ser muito praticada pela professora cooperante. É importante compreender que, apesar de estarem em aulas de Português, os estudantes sempre foram estimulados a desenvolverem competências transversais a todas as áreas e à sua vida como o pensamento crítico, a criatividade e a cooperação entre pares. Por vezes, verificavam-se alguns conflitos entre os membros da turma e com o trabalho destas obras, as crianças foram colocadas a refletir sobre comportamentos e atitudes evidenciadas em ambas, que muitas vezes também eles os tinham, por isso, acredito que os ajudou a desenvolverem uma maior consciência de si e dos que os rodeiam.

Ao longo das aulas de Português, lecionei aulas que se focaram nos vários domínios desta componente. Procurei trabalhar um pouco em cada um dos domínios das AE para que pudesse experienciar, refletir sobre os meus conhecimentos e autoavaliar as minhas competências em cada um deles. Já no que toca a HGP, como não pude experienciar lecionar em todos os domínios apresentados nas AE, optei por recorrer a estratégias e metodologias de ensino diversificadas e compreender aquelas que melhor se adequavam à turma em questão. As planificações que elaborei para ambas as componentes tiveram um grau de complexidade gradual, comecei por planear aulas num nível mais elementar, ou seja, estruturar aulas em que os alunos comesçassem por realizar tarefas mais simples, com um grau de exigência menor e depois fui aumentando o grau de dificuldade com atividades mais complexas, existindo, por isso, um trabalho, a nível de planificação, que foi melhorando.

Focando agora no ensino da História e Geografia de Portugal, e como docente em formação de HGP aquilo que pretendo, e tal como confere o PASEO, é que as crianças sejam capazes de desenvolver áreas de competência como o Pensamento crítico e o Saber científico, técnico e tecnológico nesta componente. Além disso, ter conhecimento da História é ter conhecimento do

futuro, uma vez que, a História é construída por nós e isso permite-nos impedir que se cometam erros do passado no presente e no futuro. Assim e como referem Moreira et al. (2021, p.3), a Educação Histórica é “uma prática fundamental para, com base em princípios científicos e epistemológicos válidos, se favorecer a formação de sujeitos esclarecidos, questionadores e respeitadores da pluralidade”.

Efetivamente, é necessário que o professor procure captar a atenção dos alunos e os motive a quer saber sobre História. Por essa razão, ensinar História apenas de uma forma expositiva, tem vindo a revelar-se, cada vez mais, uma tarefa difícil para os professores. Ademais, não se espera que os alunos simplesmente ouçam o professor, decorem a matéria e a reproduzam nos testes, de forma mecanicista, acabando por esquecer-la mais tarde. O objetivo é que as crianças compreendam e sejam construtoras das suas aprendizagens, refletindo e analisando criticamente os acontecimentos. Desta forma, a utilização de fontes históricas em sala de aula, tem vindo a ser recorrente (Neto, 2001). Ensinar História através da relação com fontes proporciona aos alunos compreender os sujeitos históricos, tal como, as realidades e formações sociais num determinado tempo e num determinado espaço. Só assim é que o aluno vai poder desenvolver o seu pensamento histórico (Nascimento, 2012).

Ao planificar as aulas de HGP, tive sempre em consideração quais os conteúdos que queria abordar e quais os objetivos a atingir naquela aula, tendo em conta os domínios das AE. Assim, os domínios sobre os quais as aulas que lecionei recaíram foram “A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal”, com foco no subdomínio “Os muçulmanos na Península Ibérica” na primeira UD, e “Portugal do século XIII ao século XVII”, centrando-se no subdomínio “Portugal no século XIII” na segunda UD.

Na primeira UD, a planificação desenrolou-se sobre o subdomínio “Os muçulmanos na Península Ibérica” através do trabalho da análise de fontes. Nesta aula (Apêndice 3), optei por utilizar um avatar que me auxiliou ao longo da intervenção, assim como um *powerpoint*, uma opção que resultou bastante bem, pois captou a atenção dos alunos e levou a que estes estivessem participativos no decorrer da mesma. Nas aulas lecionadas pela professora cooperante, a turma não costumava contactar com estes materiais, visto que a docente se suportava, essencialmente, no livro didático.

Toda a aula debruçou-se sobre a análise de fontes, acompanhadas de questões orientadoras que proporcionaram momentos de análise, de reflexão e de discussão entre a turma, colocando os alunos numa posição dinâmica ao longo do trabalho. São estas questões orientadoras que permitem que a fonte se torne uma evidência para o trabalho investigativo, uma vez que a fonte por si só não nos explica nada, esta ganha significado quando o historiador a analisa com base em questões específicas (Silva et al., 2021). Procurei, então, variar na tipologia de fontes e que estas fossem adequadas à faixa etária da turma: documentos escritos, mapas e vídeos, de forma a estimular os vários sentidos dos alunos. Esta era uma turma que não estava habituada a fazer este tratamento de fontes e por isso, considero que foi enriquecedor esta prática, embora isso tenha constituído um grande desafio, uma vez que precisei de me adaptar às necessidades da turma e contornar as situações quando eles não conseguiam chegar ao resultado de forma tão direta, fazendo as questões de outra forma ou pedindo para lerem novamente o documento.

Desta intervenção, quero destacar o momento final que foi muito elogiado e bem recebido pela turma. Os alunos gostaram muito da dinâmica que proporcionei (jogo de pergunta-resposta) e demonstraram-se participativos. Dentro de uma caixa, existiam perguntas relacionadas com o tema lecionado ao longo da aula, e, à vez, um aluno retirava uma pergunta e escolhia um colega para responder, caso a resposta estivesse correta esse aluno retirava uma nova pergunta e fazia a outro colega, caso estivesse errada passava a vez a outro. Com esta tarefa consegui perceber que eles realmente realizaram aprendizagens na aula, algo que foi muito satisfatório para mim, pois vi o meu esforço ser recompensado. De realçar também que, no fim da aula, os alunos mostraram-se muito entusiasmados com o trabalho realizado e sempre que era eu ou o meu par a intervir revelavam-se motivados, o que nos levava a elevar a fasquia no processo de construção das aulas, também para corresponder às expectativas deles.

Na segunda UD, planificamos para o subdomínio "Portugal no século XIII". Esta UD inspirou-se na ideia de aula-oficina em articulação com o método de aprendizagem cooperativa.

A aula-oficina surge com Isabel Barca, em 1999, com o propósito de que os alunos deviam estar motivados e desafiados para poderem aprender História. Nesta linha de pensamento, estruturou uma metodologia de trabalho em que o objetivo era envolver todos os alunos no processo de investigação de um conteúdo, através do tratamento de fontes, para que se pudessem atingir

conclusões que podiam ser mais ou menos aproximadas das dos historiadores, mas sempre valorizando as ideias de todos. Através deste método, os alunos conseguiriam compreender aquilo que aprenderam, aquilo que faltava aprenderem e aquilo que gostavam de aprofundar (Silva et al., 2021). Numa aula baseada nesta estratégia de trabalho, o pretendido era que os alunos, em colaboração, construíssem conhecimento, através da troca de experiências e de diferentes pensamentos, promovendo a participação, a iniciativa e a reflexão dos mesmos.

Na preparação deste tipo de aulas, o professor deve procurar que o aluno assuma o papel central na sua formação, enquanto o professor atua como um investigador social e organizador de atividades que incentivem o pensamento crítico e a resolução de problemas (Dias, 2014). Tendo em vista este objetivo, recorreu-se a referenciais da Aprendizagem Cooperativa (AC) que é uma opção de ensino “em que os alunos trabalham em pequenos grupos e se ajudam mutuamente, discutindo a resolução de problemas facilitando a compreensão do conteúdo” (Firmiano, 2011, p.5). Assim, nesta aula, cada aluno foi responsável por um papel e uma função dentro do seu grupo, isto para que todos compreendessem que eram importantes e que podiam contribuir para o bom funcionamento do trabalho em grupo (Firmiano, 2011).

Desde o início da prática no 2.º CEB, observei que o trabalho em grupo nesta turma não era algo frequente, mesmo o trabalho em pares era pouco expressivo. Por esta razão, numa das aulas que lecionei com o meu par, optámos por experimentar o trabalho em grupo com a turma e reparamos que esta tinha algumas dificuldades em trabalhar em conjunto. Nas aulas desta UD, optámos por privilegiar este tipo de trabalho, para ver a evolução da turma e reforçamos a ideia já antes partilhada – por vezes temos de trabalhar com pessoas com quem não nos damos tão bem, não podemos trabalhar sempre com os nossos amigos. Os grupos foram formados previamente por mim e pelo meu par, tendo em conta as características da turma, bem como, a atribuição dos papéis que cada um iria assumir.

Para esta aula (Apêndice 4), o que se propunha era a realização de desafios e para cada um deles estruturei guiões de orientação (Apêndice 5), sempre acompanhados de questões orientadoras e de fontes históricas que proporcionassem a construção das aprendizagens de forma ativa e significativa, antes dos alunos fazerem o registo daquilo que aprenderam.

Confesso que esta aula foi muito desafiante, pois vi-me obrigada a lidar com situações pelas quais não tinha ainda passado, como alunos que geraram conflitos entre os membros do grupo e alunos que não queriam colaborar na atividade. É sempre difícil gerirmos várias personalidades diferentes ao mesmo tempo, sobretudo, em crianças que estão ainda a formá-la. Enquanto preparava esta aula, sentia-me muito confiante com o trabalho desenvolvido, considerando que os alunos iriam sentir-se motivados e corresponder à proposta de forma eficaz, porém com o desenrolar da mesma, esta não correu da forma esperada. Esta adversidade, proporcionou-me compreender que, efetivamente, a teoria é diferente da prática, ou seja, aquilo que planeamos nem sempre corresponderá à realidade, mas, ainda assim, considero que consegui manter uma boa postura durante toda a intervenção, não desmotivando e lidando da melhor forma com as situações que referi acima.

Quando nos propomos a realizar este tipo de aulas, devemos assegurar-nos de que há um trabalho previamente feito no que toca a estes elementos. As dificuldades surgiram no facto de que esta turma não estava habituada a trabalhar em grupo, não estava habituada a analisar fontes, nem estava habituada a descodificar guiões de orientação. A meu ver, todo o trabalho que elaborei foi muito bem conseguido, contudo para que esta aula tivesse sucesso era necessário todo este trabalho anteriormente. Teria sido essencial, da minha parte, preparar a turma antes de implementar estas metodologias. Também a situação dos papéis e funções que cada aluno tinha de desempenhar foi, por vezes, tema de discórdia em alguns dos grupos. Ainda assim tentei sempre apaziguar os alunos e tentar que todos desempenhassem as suas funções e compreendessem a sua importância. Para que estas funções fossem realizadas com mais sucesso, uma vez que estes nunca tinham trabalhado segundo este modelo, teria sido benéfico, eu enquanto professora em formação, reforçar mais quais os papéis que os alunos tinham de desempenhar, responsabilizando-os para cumprirem a sua função.

Ainda assim, é importante referir que, apesar de não ter conseguido cumprir os objetivos todos a que me propus nesta aula, a grande maioria dos alunos demonstrou-se interessada e envolvida durante o processo possível de concretizar. Procurei sempre andar em torno de todos os grupos e fornecer *feedback* sobre o trabalho que estes iam fazendo, de forma a dar-lhes motivação e confiança nos seus trabalhos para que se sentissem seguros e se mantivessem interessados em aprender (Fonseca et al., 2015). Acredito que foi muito importante implementar esta metodologia,

visto que as metodologias ativas permitem desenvolver competências essenciais como a comunicação, o respeito pelo outro, a valorização do outro, entre outros.

Atendendo a aspetos mais gerais da PES neste ciclo, embora saiba que todos os momentos da aula são importantes, o momento inicial foi aquele em que tive mais dificuldades em planear e em concretizar ao longo da prática porque foi difícil pensar em estratégias para captar e motivar os alunos para a aula. Outro aspeto que quero destacar é o facto de que apesar de não ter seguido as minhas planificações à risca, sinto que fui capaz de fazer uma boa gestão do tempo, em sala de aula, quando me apercebi desse obstáculo. Como refere Ferreira e Cosme (2021), a planificação é algo flexível e cabe ao professor adaptar-se em função dos eventuais contratemplos que possam surgir e dos rumos que a aula possa tomar. Todas estas etapas foram e continuam a ser essenciais para o meu desenvolvimento e crescimento enquanto futura professora, permitindo-me fazer uma reflexão mais profunda que me ajuda a melhorar a cada dia que passa e a querer sempre fazer mais e melhor.

Não posso deixar de destacar as aprendizagens que pude realizar ao nível da “organização escolar e do contexto social, económico, cultural” (Duarte & Moreira, 2021, p. 150) da instituição em que estive. Pude acompanhar a professora cooperante na gestão de conflitos e nas reuniões junto dos encarregados de educação das crianças. Com este acompanhamento consegui ver de perto as funções deste cargo e aquilo que ele acarreta, uma vez que ser diretor de turma constitui um grande desafio e uma grande responsabilidade para um professor. Também assisti a uma reunião de avaliação intercalar que me permitiu conhecer melhor as características dos alunos da turma fora das áreas de Português e HGP, tal como a estrutura que segue essa mesma reunião e o trabalho colaborativo que existe entre os docentes.

Acredito que esta turma que pude acompanhar ao longo do semestre ficou a ganhar tanto com a minha presença como com a presença do meu par, mas eu também pude aprender verdadeiramente aquilo que é a prática da docência com eles e com a professora cooperante. A formação inicial de professores caracteriza-se como um período em que nos propomos a adquirir conhecimentos específicos e essenciais ao nosso futuro. Durante este processo não aprendemos só ao nível da pedagogia, do currículo, nem da didática, pois neste procedimento convivemos com

diversas pessoas, com diversas situações que nos colocam à prova e nos permitem descobriremos a nós próprios tanto a nível pessoal, como profissional (Duarte & Moreira, 2021).

3.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 1.º CEB

A PES no 1.º CEB envolveu as componentes curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Assim, ao longo da PES neste ciclo, foram elaboradas diversas planificações com articulação curricular, englobando duas ou mais áreas, atendendo às AE específicas de cada componente e tendo em vista a promoção da interdisciplinaridade que o próprio contexto do 1.º CEB proporciona, uma vez que é o professor titular quem leciona a grande maioria das componentes do currículo¹, face ao 2.º CEB, e tem a flexibilidade de gerir o tempo e os conteúdos da forma que melhor lhe convier.

O quadro seguinte, resume as regências lecionadas no 1.º CEB. À semelhança do 2.º CEB, todo o trabalho desenvolvido com a turma foi acordado entre o par pedagógico, os professores supervisores e a professora cooperante.

Data	Componentes do currículo
11/03	Português e Educação Física
18/03	Estudo do Meio e Expressão Plástica
25/03	Português
31/03	Matemática, Estudo do Meio e Educação Física
09/04	Português, Estudo do Meio e Educação Física
29/04	Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Física
19/05	Português e Matemática

Tabela 2 - Cronograma de intervenções no 1.º CEB

¹ Exceto a componente de Inglês que é introduzida, no 1.º CEB, a partir do 3.º ano de escolaridade e que é lecionada por um docente profissional da língua estrangeira.

De seguida, apresentar-se-á e refletir-se-á sobre uma regência em Estudo do Meio (Apêndice 6), do dia 31 de março sobre uma regência de Português (Apêndice 7) e uma de Matemática (Apêndice 8), ambas do dia 19 de maio.

Durante estas aulas, as estratégias dinamizadas inspiraram-se nos pressupostos da Aprendizagem Cooperativa. Como já referido, esta metodologia ativa permite que os alunos trabalhem em grupo, de forma a facilitarem as suas aprendizagens. Contudo, trabalhar em grupo não é só estarem sentados em grupo, mas sim cooperarem uns com os outros, não fazendo as tarefas de forma individual.

Para Johnson e Johnson (1999), a aprendizagem só é cooperativa se verificar cinco aspetos: interdependência positiva – os alunos reconhecessem que o seu sucesso é o sucesso dos outros, tal como o seu fracasso é o fracasso dos outros; responsabilidade individual – o aluno aprende de forma individual, mas também ajuda os elementos do grupo a aprender; interação promocional face a face, permitindo o desenvolvimento de competências sociais – está diretamente ligado com a interdependência positiva, pois o aluno compreende que não está a trabalhar isoladamente; desenvolvimento de competências interpessoais e grupais – é importante que os alunos estabeleçam uma boa relação com os membros do grupo e consigam tomar decisões com base na opinião de todos; avaliação do processo de trabalho de modo a melhorá-lo – os alunos devem ser capazes de analisar e refletir sobre o seu trabalho e identificar o que é que podiam melhorar.

Para que o trabalho cooperativo seja relevante para todos, importa que os membros saibam que são importantes e que podem contribuir para o bom funcionamento do grupo. Desta forma, na implementação desta metodologia, atribuem-se papéis e funções a cada elemento. Ao longo destas aulas, os papéis destacados para este trabalho foram: o porta-voz, aquele que dava a voz pelo grupo; o secretário, aquele que escrevia e apontava informações relevantes para o grupo, quando necessário; o mediador do tempo, aquele que controlava o tempo que o grupo tinha para cada tarefa; o mediador do silêncio, que controlava o nível de ruído dentro do grupo.

Segundo Firmiano (2011, p.5), os métodos de ensino tradicionais nas escolas “fazem com que crianças e adolescentes se ocupem cada vez mais com atividades individualistas e competitivas”, atividades estas que incentivam ao egocentrismo, acabando por promover a exclusão social.

Além disso, não preparam as crianças para uma vida em sociedade nem para as advertências que esta acarreta, tendo assim pouco efeito tanto na aquisição de conhecimento como na aquisição de competências sociais.

A AC, tem vindo a ganhar potencial quanto à melhoria do rendimento escolar e do desenvolvimento de competências sociais como o desenvolvimento de liderança, o desenvolvimento de habilidades de comunicação, o respeito pelo outro e o autocontrole emocional (Firmiano, 2011).

A par disto, com estes métodos os alunos deixam de desempenhar um papel passivo na aprendizagem e passam a ser o centro desse processo, uma vez que lhes é “proporcionada uma série de atividades, através de uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas” (Freitas & Freitas, 2003, p.9), como o trabalho de grupo, a partilha e discussão de ideias que proporcionam o desenvolvimento dessas competências através de um ambiente dinâmico e participativo.

Sendo assim, a utilização desta metodologia ao longo das regências, era indispensável, uma vez que tenho em vista a preparação dos alunos para a vida futura e a aquisição de competências sociais é fulcral desta tenra idade para cumprir este objetivo.

Passando agora à apresentação e análise da regência de Estudo do Meio, esta aula teve como tema principal as características e os modos de vida dos animais. A componente do currículo de Estudo do Meio, desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos alunos, ainda que desvalorizada quanto ao número de horas que devem ser reservadas para a mesma no ensino do 1.º CEB, quando comparadas com Português e Matemática. É através do Estudo do Meio, que as crianças compreendem a evolução do mundo, uma vez que esta faz uma abordagem interdisciplinar, tal como refere nas AE desta componente.

As Ciências Sociais e Humanas promovem a formação de cidadãos críticos e conscientes, uma vez que através destas as crianças têm a oportunidade de conhecer e explorar diferentes culturas, compreender a evolução da sociedade e reconhecer a importância da diversidade e da inclusão. É através da exploração de fontes como documentos escritos, imagens, testemunhos,

museus...que temos a possibilidade de explorar com as crianças esta área de forma contextualizada e verídica. Já as Ciências Físicas e Naturais permitem conhecer e explorar o meio ambiente e a relevância de o preservarmos para o nosso bem-estar e para a nossa saúde, tornando-nos cidadãos mais conscientes, responsáveis e curiosos. Cabe ao professor despertar o interesse e estimular os alunos para a construção das suas próprias aprendizagens, inculcando o gosto pelas ciências, de forma que estas desenvolvam a sua literacia científica e sejam capazes de refletir acerca de temas relacionados com esta área.

Para introduzir o conteúdo referido acima, partiu-se de um problema que estava a ser trabalhado em Matemática, sobre uma quinta com animais, começando-se por definir o conceito de doméstico. Os alunos já tinham conhecimentos prévios acerca deste conceito, uma vez que já tinham trabalhado anteriormente o que eram animais domésticos e animais selvagens, contudo o foco era explorar a palavra “doméstico” no contexto das Ciências Sociais e Humanas e perceber como este tinha surgido. Para tal, recorreu-se ao tratamento de fontes, aliadas com questões orientadoras, para que os alunos compreendessem a evolução deste conceito com o passar do tempo e de como os animais foram sendo substituídos pelas máquinas, sobretudo ao nível do trabalho agrícola e do transporte. A utilização de fontes visuais, como vídeos e imagens, permitiu que os alunos prestassem atenção e vissem de forma mais real como eram utilizados os animais domésticos antigamente, embora alguns ainda sejam utilizados para estes fins, mesmo que não seja visto com tanta frequência.

Depois desta exploração, ficou esclarecido para as professoras em formação que os alunos compreenderam o conceito que foi definido pelas crianças como *“animal doméstico é aquele que aprende a conviver com o Homem”*. A turma conseguiu, ainda, identificar animais que alguns dos alunos tinham nas suas casas e que lhes forneciam alimentos, como a galinha, por outro lado ninguém tinha animais como o cavalo ou o boi, que foram ilustrados nas imagens e nos vídeos, porque como alguns comentaram *“existem máquinas e carros que fazem isso”* (servir de transporte para pessoas, carregar alimentos ou puxar instrumentos agrícolas), chegando a fazer referência aos seus contextos reais.

De seguida, avançou-se para a classificação dos animais consoante as suas características e os seus modos de vida. Começou-se por questionar os alunos acerca das características dos animais

que existiam na quinta referente ao problema “*os animais da quinta da Joana tinham todos as mesmas características, por exemplo, tinham todos pelos?*” e os alunos rapidamente disseram que não porque “*a tartaruga não tem pelos*”. Assim, fez-se a caracterização dos animais da quinta quanto ao seu aspeto físico, à sua alimentação, à sua forma de deslocação e à sua forma de reprodução, recorrendo-se aos conhecimentos prévios dos alunos sobre estes temas. Todos os temas que englobassem animais eram muito apreciados pelos alunos desta turma, uma vez que demonstravam um forte interesse por este assunto, fazendo com que se demonstrassem disponíveis e interessados em participar e aprender sobre o mesmo. Durante este exercício, foi notória a confusão que, por vezes, as crianças faziam entre pelos e penas acabando alguns por considerar que eram o mesmo, para desmitificar esta ideia recorreu-se a um exercício muito prático – olharem para os seus braços e verem os seus pelos e depois pensarem num pássaro e compararem os seus pelos com os “pelos” destes animais.

Após esse exercício, os alunos viram um vídeo informativo sobre os vários grupos de animais que existem, mediante as suas características: mamíferos, aves, peixes, anfíbios, répteis. Para fazerem a síntese desta informação, foi-lhes entregue uma cartolina com frases com lacunas que estes tinham de completar com as palavras fornecidas ao lado. Depois deste exercício, foram entregues imagens de vários animais para que as crianças fizessem a associação entre as características que tinham aprendido e as imagens.

Para consolidar esta aprendizagem, foi desenvolvido um método de trabalho inspirada na metodologia de AC em que se entregou uma folha giratória a cada um dos grupos. Cada grupo preenchia a sua folha, com respostas às questões lá colocadas previamente pelas professoras, mediante a classificação de animais que se encontrava no meio da folha. Para conseguirem responder a estas questões, os alunos auxiliaram-se nas informações recolhidas no trabalho anterior. Cada aluno, tinha 5 minutos para preencher a parte da folha que lhe era destinada e ao fim desse tempo a folha rodava e o colega seguinte tinha de completar a informação da resposta do colega anterior. Este método foi difícil de ser desenvolvida pelos alunos, uma vez que foi das primeiras vezes em que os alunos trabalharam em grupo e segundo uma estrutura de aula diferente daquela que estavam acostumados, tendo sido necessário explicar e exemplificar mais do que uma vez aquilo que eles tinham de fazer. Ainda assim, a turma demonstrou-se predisposta

a aprender e aberta a novas metodologias de trabalho, esforçando-se para obter os melhores resultados possíveis nas tarefas.

A aula não permitiu que os alunos apresentassem as suas respostas à turma, porém todos os grupos foram sendo acompanhados pelas professoras em formação que puderam verificar que os alunos compreenderam que os animais se agrupam tendo em conta as suas características, considerando, assim que a aula conseguiu cumprir com os objetivos propostos.

Relativamente à regência de Português, esta teve por base a obra de Márcia Trabulo *Totó 2 vezes totó*, e os domínios trabalhados nesta aula foram leitura, escrita e educação literária.

Também no ensino do 1.º CEB, o ensino do Português, e como já referido, implica trabalhar todos os domínios desta componente como Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. O Português é a língua materna de grande parte da população portuguesa, e é através deste que aprendemos as restantes componentes, logo o seu domínio é indispensável ao crescimento de cada um quer a nível pessoal quer a nível profissional. Ao aprender Português, o aluno será capaz de desenvolver as suas competências comunicativas e linguísticas, tanto a nível oral como escrito.

Neste seguimento, e indo ao encontro do que retratava a história do livro, começou-se por explorar o conceito de feira e compará-lo ao conceito de mercado, visto que são duas definições aproximadas, ainda que as suas diferenças sejam evidentes. Questionou-se aos alunos se estes sabiam o que era uma feira e já tinham visitado alguma. Os alunos responderam que sabiam o que era uma feira e que já tinham ido a algumas como "*a feira dos pássaros*", a feira que "*tem bancas e nós vamos à beira dos senhores e dizemos que queremos comprar isto e ele diz-nos quanto é*" e a feira que "*tem música*", com estas respostas verificou-se que os alunos enumeraram dois tipos de feiras existentes, como as feiras de comércio e as feiras culturais/medievais. De salientar que, esta discussão permitiu uma articulação natural com a componente de Estudo do Meio, na medida em que os alunos puderam explorar conteúdos relacionados com as atividades económicas locais e com as tradições culturais.

Depois desta introdução, fez-se um exercício de relação entre os produtos que o menino comprou na feira, enumerados na obra e que estes ainda não conheciam, e outros produtos escolhidos para integrarem esta aula. O objetivo era que os alunos identificassem de que forma é que se transportam os produtos no caminho para casa para, depois, verificar-se se a personagem principal da história tinha a mesma opinião que a turma.

Concluído o exercício, iniciou-se o momento de leitura da obra. As professoras começaram por ler o texto em voz alta, por unidades de sentido, neste caso, uma era o narrador e a outra as personagens da história. Depois desta leitura, os alunos também fizeram a leitura do texto e, para tal, optou-se pela modalidade de leitura em que cada aluno de cada grupo lia um verso e depois o último verso era lido em conjunto pelos elementos do grupo. Esta parte da leitura podia ter sido mais trabalhada, fazendo-se mais correções e insistindo-se para que os alunos lessem de forma correta algumas palavras que, por vezes, tinham dificuldade.

Para que os alunos compreendessem melhor o texto, fez-se a compreensão do mesmo através de um pequeno jogo de identificação de uma mentira e de uma verdade, num conjunto de duas frases, assim como, através de um diálogo entre os alunos e a professora com questões de compreensão crítica como, por exemplo, *“se fosses tu a mãe do menino, dar-lhe-ias uma segunda oportunidade?”*, uma vez que o texto terminava com o menino a pedir outra oportunidade à mãe de corrigir o seu erro e à qual se pretendeu colocar os alunos a pensar e a refletir. Tendo em conta os seus valores, surgiram respostas como *“eu não, porque ele ia gastar mais dinheiro desnecessário”* ou *“eu sim, porque ele podia ter aprendido com os seus erros”*, demonstrando que os alunos compreenderam a história e o seu propósito de que, por um lado, temos de ter sentido de responsabilidade e que, por outro, aprendemos com os erros que cometemos.

Feita esta parte de compreensão, passou-se à análise da estrutura do texto, que era um poema, de forma a preparar a atividade que se seguia – a escrita de um texto rimado. Neste momento, verificou-se que os alunos já sabiam distinguir o que era um texto poético, o que era um verso, quais os versos e palavras que rimavam e, ainda, que alguns elementos da turma sabiam identificar que um conjunto de quatro versos formavam uma quadra. Quando questionado à turma de que forma o poema era construído, a maioria respondeu *“por quadras”*, contudo, neste texto, nem todas as estrofes eram quadras e uma menina da turma interveio dizendo que era

constituído por estrofes, uma vez que existiam estrofes com três versos e outras com quatro versos e uma com um verso.

Passando para a atividade de escrita, esta iniciou-se com uma atividade de preparação para a escrita, na qual os estudantes tinham de escrever uma palavra, cada um, que rimasse com a palavra que estava no centro da folha que lhes foi entregue nesta altura. A folha começava num aluno do grupo e passado 3 minutos rodava para o aluno que se sentava do lado esquerdo do primeiro aluno que escreveu a palavra. Quando todos os membros do grupo tivessem escrito uma palavra a atividade terminava. Desta forma, os alunos já tinham preparadas algumas palavras que rimassem para, de seguida, poderem estruturar o seu texto rimado com duas quadras. Os textos escritos pelos grupos foram surpreendentes, uma vez que a atividade também foi bem estruturada e permitiu fluidez na escrita dos mesmos. Os alunos demonstraram ser criativos e recetivos a esta proposta e no fim partilharam, com entusiasmo, os seus textos com a turma, superando as minhas expectativas em relação a este momento.

Atendendo, agora, à regência de Matemática, esta focou-se na Resolução de Problemas, em que todos os problemas foram criados a partir do texto trabalhado na regência de Português. Os temas principais destes englobavam operações, medição de perímetros e uso de dinheiro.

A Resolução de Problemas ultrapassa a componente curricular de Matemática, uma vez que muitos dos problemas do quotidiano resolvem-se através desta. Tal como afirmam as AE de Matemática do 1.º CEB, “a resolução de problemas deve ser uma constante e apoiar tanto a abordagem aos conhecimentos matemáticos como oferecer oportunidades para a sua aplicação”, isto é, deve tanto ser utilizada para introduzir novos conteúdos como para aplicar aqueles que já são do conhecimento dos alunos. Desta forma, pode definir-se a Resolução de Problemas como um processo em que se mobilizam conhecimentos prévios a novas situações, envolvendo questões, aplicação de estratégias e verificação de respostas (Boavida et al., 2008). É importante que os professores implementem esta prática nas suas salas e, mais do que isso, valorizem e incentivem os alunos a partilharem as suas estratégias de resolução com a turma, para que todos possam ter acesso a diversas formas de resolver um problema e possam alargar os seus conhecimentos.

Para esta regência, foram elaborados três desafios, cada um com dois problemas, que foram sendo entregues aos alunos de forma faseada. Como os alunos estavam sentados em grupos, aproveitou-se esta organização e desenvolveu-se uma atividade inspirada na metodologia de AC "Think-Pair-Share". Segundo Firmiano (2011), este método consiste na partilha de informações, na prática da escuta ativa, no debate de ideias, no desenvolvimento da criatividade, na estimulação do pensamento crítico e da autoestima. Primeiramente os alunos pensaram individualmente sobre o problema, depois partilharam estratégias de resolução com o par, resolveram o problema e no fim partilham as resoluções com o grupo.

Para dar início a este trabalho, questionou-se aos alunos quais eram as etapas para a resolução de um problema e obtiveram-se respostas como "*ler o problema*" e "*compreender o problema*", depois desta fase, "*recolhemos as informações*", ou seja, os dados que o problema nos dá, de seguida "*resolvemos o problema*", segundo uma estratégia, que pode ser cálculos ou desenhos e "*escrevemos a resposta*". Inicialmente, os alunos não estavam a conseguir identificar estas etapas, uma vez que não estavam habituados a fazê-las.

Por norma, os alunos da turma recorriam muito ao cálculo mental, não justificando as suas respostas, nem dando respostas às questões no fim da resolução. Contudo, depois de se colocar as questões de outra forma, conseguiu-se chegar ao pretendido. Um dos aspetos que se verificou que necessitava de aperfeiçoamento neste momento foi, então, o facto de esta explicação ter sido apenas com diálogo e para que os alunos compreendessem melhor aquilo que estava a ser transmitido teria sido mais benéfico se se tivesse projetado ou escrito no quadro, de forma sistematizada, as ideias que foram sendo recolhidas.

Depois deste momento, os pares começaram o seu trabalho. Depois de todo o grupo resolver a proposta, os pares ou trios, dependendo do número de alunos do grupo, partilharam com o outro par quais as estratégias que utilizaram. Quando todos os grupos já tinham resolvido o desafio, um par foi ao quadro apresentar a sua resolução e explicar o seu pensamento. Embora no início da aula, quando se colocou as questões das etapas de resolução de um problema, os alunos não tenham identificado a etapa da verificação das respostas, alguns pares, quando foram ao quadro apresentar as suas estratégias, tinham esse passo na sua apresentação. Durante a realização dos problemas, foi necessário insistir com os estudantes para apresentarem os cálculos ou a forma

como tinham pensado para resolver o problema, não colocando apenas a resposta final, para que se pudesse compreender e valorizar o raciocínio feito por eles.

De forma a terminar esta reflexão, quero destacar a relevância que o professor do 1.º CEB tem, pois é com este que as crianças passam a maior parte do seu dia, entendendo-o como um exemplo a seguir e um ombro amigo com quem podem partilhar os seus problemas, elevando a responsabilidade das ações do mesmo. A relação desenvolvida com os alunos da turma do 2.º ano, ao longo do semestre, foi estruturante para o meu crescimento pessoal e profissional, pois foi possível explorar em mim um lado mais sensível e carinhoso, características que esta faixa etária requer.

Da mesma forma que eu aprendi com estas crianças, não tenho dúvidas que elas também aprenderam com a minha presença. O desenvolvimento e planificação das atividades foram sempre pensados com um único objetivo: a aprendizagem e o envolvimento das crianças, pois são elas que nos ajudam a evoluir enquanto profissionais e nos partilham o seu *feedback*, que nos permite refletir acerca do trabalho que estamos a fazer.

Esta experiência permitiu-me, ainda, contactar diretamente com a prática aproximada da monodocência e verificar a complexidade deste regime, uma vez que este exige, por parte do professor, uma visão geral do currículo e uma forte capacidade de articulação entre as áreas, como também, uma organização pedagógica das rotinas na escola. Ao observar a professora cooperante no contexto, compreendi que este regime permite, ao docente, uma gestão curricular flexível, em que este gere o tempo de aprendizagem, mediante as necessidades dos alunos e, também, aquilo que lhe parece mais importante dentro de cada área do saber (Mouraz, 1998).

Assim, o passo seguinte é continuar a aprender e a crescer profissionalmente, explorando novas metodologias e recursos para proporcionar um ensino eficaz e com significado para a realidade dos alunos.

3.3. COLABORAÇÃO NO PROJETO “ESCOLA A LER”

É importante considerar que, o exercício profissional docente não se circunscreve apenas à sala de aula, necessitando ser entendido como uma ação profissional enquadrada numa organização própria, que não reduz a sua atividade às aulas. Desta forma, durante a minha experiência no 2.º CEB, integrei no projeto “Escola a Ler” que consistia em fazer leituras às crianças nas suas bibliotecas escolares.

A instituição do 2.º CEB, dispunha de uma biblioteca escolar integrada no Programa Rede de Bibliotecas Escolares, organizado pelo Ministério da Educação, que fornecia livros às escolas do 1.º CEB do agrupamento com o objetivo de “instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, proporcionando aos utilizadores os recursos e as aprendizagens necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação e conhecimento” (RBE, s.d.).

Este projeto é promovido pela Rede de Bibliotecas Escolares, pelo Plano Nacional de Leitura 2027 e pela Direção-Geral de Educação e surge da junção de várias propostas relacionadas com a promoção da leitura, integradas no Plano Escola+ 21|23. Através deste projeto, procura-se desenvolver hábitos de leitura nos alunos de forma consciente, organizada e variada, assim como desenvolver a colaboração e partilha de boas práticas entre os que estão envolvidos na iniciativa (RBE, 2024).

Uma vez que no horário semanal da nossa professora cooperante dispúnhamos de dois tempos na biblioteca escolar, eu e o meu par pedagógico, fomos convidadas pela professora bibliotecária a ingressar neste projeto, que decorria durante os tempos em que nos encontrávamos na biblioteca da instituição a cumprir horário. O projeto desenvolvia-se na Escola Básica situada ao lado da nossa instituição de estágio.

Integrei neste projeto em novembro de 2024 e terminei em janeiro de 2025. As sessões de leitura foram dinamizadas durante todas as quartas-feiras, das 10h05 às 11h30, às turmas do 1.º e 2.º ano de escolaridade, na biblioteca da Escola Básica (Figura 1). Estas eram intercaladas: numa semana íamos às duas turmas do 1.º ano e, na semana seguinte, íamos às duas turmas de 2.º ano.

Os livros escolhidos para as sessões eram utilizados durante duas semanas, ou seja, eram iguais para o 1.º ano e para o 2.º ano, uma vez que a faixa etária das crianças a que se destinavam as leituras era relativamente próxima. Desta forma, na primeira sessão o livro escolhido foi “Biscoito” de Becky Bloom; na segunda sessão, o livro utilizado foi “Conversas de Capoeira e muita brincadeira” de Palmira Martins; na terceira sessão, o livro lido foi “A Estrela de Laura” de Klaus Baumgart; na quarta sessão o livro escolhido foi “Se eu fosse muito alto” de António Mota.

Considero que a integração neste projeto foi enriquecedora, pois, apesar de estar a estagiar num ciclo diferente (2.º CEB) daquele ao qual se destinava o projeto (1.º CEB), tive a possibilidade de estabelecer contacto com crianças de outra faixa etária e de contactar com diferentes ambientes escolares em simultâneo. Na minha ótica, a leitura desempenha um papel fundamental na educação e puder contribuir para a sua valorização foi algo muito enriquecedor enquanto futura professora. Compreendi que através destas iniciativas é possível incutir nas crianças o gosto pela leitura, desenvolvendo a compreensão, a imaginação e o pensamento crítico das mesmas, fora da sala de aula. A participação e a atenção das crianças ao longo destas sessões foi bastante evidente, visto que estavam concentradas a ouvirem as nossas leituras e também a verem as ilustrações que eram sempre mostradas ao longo das mesmas. A par disto, no fim das sessões de leitura, eu e o meu par procurávamos sempre estabelecer um diálogo que explorasse temáticas do livro que permitissem fazer uma articulação curricular horizontal (Roldão, 2020) das várias componentes.



*Figura 1 - Registo fotográfico dos momentos de leitura no âmbito do projeto Escola a Ler
(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*

4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Esta secção é referente ao projeto de investigação que foi desenvolvido no âmbito da PES, mais concretamente, ao longo da prática educativa no 1.º CEB. Irei começar pelo enquadramento conceptual, no qual refiro a motivação e pertinência do projeto, bem como contextualizo brevemente alguns conceitos relevantes para a compreensão do mesmo. Apresenta-se, ainda, o enquadramento metodológico que engloba a questão de investigação, os objetivos e os instrumentos utilizados para a recolha de dados, a metodologia de investigação, a descrição das intervenções implementadas para este projeto e a análise e a discussão de dados recolhidos. No fim, será feita uma reflexão final acerca da importância do mesmo.

4.1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Este projeto estabelece-se como uma investigação sobre a promoção do desenvolvimento de competências sociais em crianças do 1.º CEB, com especial ênfase na articulação curricular horizontal (Roldão, 2020), entre diferentes áreas do conhecimento, em particular com a Educação Física. Esta articulação consiste em integrar e relacionar conteúdos e objetivos de várias áreas, de forma que as crianças criem experiências de aprendizagem ao mesmo tempo que movimentam o corpo.

Segundo Ken Robinson (2006), a escola tem tendência a valorizar a criança da cintura para cima. Isto é, muitas das vezes, a escola apenas prioriza o desenvolvimento intelectual da criança, deixando de parte o desenvolvimento físico e a criatividade desta. Isto não significa que os profissionais de educação do 1.º CEB não tenham a consciência da importância de desenvolver este domínio. No entanto, tendo em conta a perspectiva de alguns docentes do 1.º CEB de um estudo realizado nos Açores (Condessa, 2014), estes procuram justificar a ausência destes conteúdos com o facto de: existir um professor de EF nas atividades de enriquecimento curricular; existir falta de espaços e de materiais de qualidade próprios a esta área; não terem formação suficiente para lecionar esta componente; o currículo do 1.º CEB ser extenso, dando prioridade às componentes do currículo de raiz cognitiva como o Português e a Matemática (Serrano et al., 2020).

O que se procura fomentar com este projeto é a ideia de que a EF desempenha funções essenciais durante a educação das crianças porque possibilita desenvolvimentos múltiplos: físico, cognitivo, social e emocional. À medida que a criança se vai movimentando e ajusta as suas ações ao seu meio envolvente, o seu corpo vai-se desenvolvendo, melhorando capacidades físicas como a força, a coordenação motora e o equilíbrio (Almeida et. al., 2023). Quando a criança é capaz de cumprir uma determinada atividade física, como por exemplo, um determinado número de saltos à corda, um rolamento à frente ou até mesmo participar num jogo coletivo, como Neves (2020, p.1) afirma, isso “não são vivências pessoais que se fechem apenas nas suas condicionantes motoras” ou seja, as experiências relacionadas com o movimento não se limitam apenas ao desenvolvimento físico ou à parte técnica do corpo, elas vão além disso e envolvem outros aspetos como o emocional, o social e o cognitivo. Estas condicionantes permitirão que a criança construa a sua autoestima, o seu sentido de pertença a um grupo e, conseqüentemente, evolua individualmente (Neves, 2020).

A EF, estabelece-se, assim, como uma área privilegiada para o desenvolvimento motor e social e destaca-se por criar situações de interação e colaboração entre pares, desconstruindo competências sociais como a cooperação, a empatia, o respeito pelo outro e a resolução de conflitos. Estas competências são cruciais para o crescimento das crianças e estão alinhadas com áreas de competências definidas no PASEO (2017), como a consciência e domínio do corpo; o relacionamento interpessoal; o desenvolvimento pessoal e autonomia; o bem-estar, saúde e ambiente; a sensibilidade estética e artística.

Assim, este estudo pretende estudar como é que o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que integrem a Educação Física e as outras áreas curriculares podem contribuir para o fortalecimento das competências sociais dos alunos.

4.1.1. EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CEB

A Educação Física, como componente do currículo do 1.º CEB, encontra na escola um espaço privilegiado para o ensino de hábitos saudáveis, sendo que, para muitas crianças, esta é a única oportunidade para praticar regular e sistematicamente atividades físicas e desportivas com

orientação (Neves & Rodrigues, 2019). Desta forma, reconhece-se a importância da EF no 1.º CEB para a promoção de experiências positivas.

E porque será que a EF desempenha este papel tão importante no currículo? Porque é a única componente que pressupõe o desenvolvimento de ambos os domínios do ser humano: físico e mental. De acordo com as AE de Educação Física do 1.º CEB, esta componente tem como finalidade “garantir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais, exigidas pelos diferentes estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo que caracterizam este nível etário” (p.1). Assim supõe-se que as crianças desenvolvam capacidades nestes dois âmbitos, ao contrário das restantes componentes que privilegiam o progresso intelectual.

Embora a EF seja obrigatória no 1.º CEB, esta nem sempre é lecionada com regularidade, até porque depende das opções e da visão que os professores têm acerca desta área, uma vez que é o professor titular de turma o encarregado pela gestão do currículo (Neves, 2007).

Segundo Tani, em Dias et al. (2023, p.23), a EF é percebida como “uma disciplina eminentemente prática, cujo conteúdo é trabalhado sem que se tenha à retaguarda uma intencionalidade ou um projeto pedagógico que demonstre uma associação nítida com uma estrutura de conhecimentos, saberes e valores”, entende-se, então, que a EF é tida como uma área em que se ensina através de atividades sem propósito, não se reconhecendo o potencial que esta tem em aprendizagens de raiz mais teórica, bem como na promoção do desenvolvimento de habilidades e valores nos alunos, como já foi explicado anteriormente e como será aplicado no projeto de investigação deste relatório.

A EF no currículo do 1.º CEB estrutura-se em blocos com objetivos definidos para cada um deles: Perícias e Manipulações; Deslocamentos e Equilíbrios; Jogos; Ginástica. Para o 4.º ano, existem, ainda, blocos opcionais, ficando ao cargo do professor qual ou quais pretende explorar: Patinagem; Atividades Rítmicas (Dança); Percursos na Natureza; Natação. Tendo como base o documento orientador Anexo I das Aprendizagens Essenciais de Educação Física, a partir do 3.º ano estes blocos também já podem começar a ser explorados. Esta organização em blocos permite a evolução das competências essenciais para a aprendizagem das crianças nas diferentes áreas, preparando-as para as aprendizagens dos anos seguintes.

De mencionar que os objetivos específicos de aprendizagem e de aperfeiçoamento previstos para esta área são faseados, visto que, certas habilidades e destrezas motoras se desenvolvem em certos períodos sensíveis da infância. Por esta razão, se essas habilidades não forem estimuladas nessas fases podem-se verificar défices motores na criança, sendo difícil de recuperar mais tarde. Assim sendo, as atividades propostas aos alunos devem ser ajustadas à sua faixa etária ou às suas necessidades e relacionadas com os seus interesses para que ganhem sentido e sejam gratificantes para eles (Condessa, 2014).

4.1.2. ARTICULAÇÃO CURRICULAR COM EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CEB

Considerando a definição já mencionada de articulação curricular por Morgado e Tomaz (2010), Carvalho (2010), acrescenta que a articulação curricular é a base do processo de desenvolvimento curricular, uma vez que esta conceção requer uma sequencialidade ao longo de todo o processo educativo, visto que o desenvolvimento de capacidades e de competências dos alunos deve ser feito de forma contínua e progressiva. Desta forma, o objetivo é que em cada ciclo haja uma preparação do ciclo seguinte e uma continuidade do ciclo anterior (Barbosa, 2010).

Decorrendo desta definição, existem dois conceitos a serem esclarecidos para o bom entendimento deste projeto – articulação curricular horizontal e articulação curricular vertical. Roldão (2020), define a articulação curricular vertical como uma organização de conteúdos em campos de complexidade crescente, tornando coerente a progressão do processo cognitivo. Já a articulação curricular horizontal, segundo a autora, é definida como uma organização da aprendizagem harmoniosa, com operações cognitivas e graus de complexidade idênticos, para que cada aluno seja capaz de diferenciar os campos de conhecimento, por meio de múltiplos instrumentos de leitura da realidade. Ao longo deste projeto, trabalhar-se-á segundo o eixo de articulação curricular horizontal.

Quanto ao conceito de Educação Física, esta pode ser definida como um conjunto de movimentos, gestos, deslocamentos, atitudes que movem o corpo ou partes do corpo, podendo exprimir, ou não, emoções, ideias, desejos ou objetivos (Almeida et al., 2023).

Minton (2008), refere que o uso do movimento em sala de aula permite que os alunos estabeleçam conexões naturais existentes entre o cérebro, a mente e o corpo, dado que as crianças memorizam e compreendem conceitos de outras áreas do saber com recurso ao próprio corpo. Por esta razão, considera-se que a EF tem um grande potencial no que toca à articulação com as restantes áreas do saber, permitindo a concordância entre o fazer e o pensar (Condessa, 2014). O desenvolvimento deste projeto, tentou demonstrar aos alunos, como as diferentes áreas se interligam entre si, ajudando-os a compreender o mundo de forma integrada e abrangente.

Por conta desta articulação curricular e do recurso à utilização do espaço exterior, que tem vindo a ganhar valor e a demonstrar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento motor, psicológico, intelectual e social para as crianças (Barton et al. 2016), as aprendizagens podem-se tornar mais dinâmicas, práticas e motivadoras, existindo uma maior envolvimento por parte dos alunos na construção do seu conhecimento.

4.1.3. DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS EM CRIANÇAS DO 1.º CEB

As competências sociais do ser humano incluem habilidades de comunicação e interação com outras pessoas, uma vez que vivemos em sociedade. Estas competências são adquiridas e trabalhadas ao longo da vida e são fundamentais para a adaptação a diversos contextos e situações com que nos vamos deparando.

Embora distintas, o desenvolvimento das competências sociais e das competências emocionais estão interligadas, visto que, por um lado, as experiências sociais afetam o crescimento emocional, como por exemplo, competências como a empatia, a comunicação e a resolução de conflitos que contribuem para a regulação emocional saudável e, por outro lado, as reações emocionais têm influência no comportamento social, sendo, por isso, fundamental que as crianças adquiram conhecimentos acerca das emoções para que possam construir relações interpessoais profundas. Alguns autores referem que o crescimento social das crianças sustenta o seu crescimento emocional e vice-versa, denominando este processo de “competência social afetiva” (Dias et al., 2023).

No 1.º CEB, as crianças situam-se numa fase do seu desenvolvimento em que as vivências com que contactam têm grande repercussão no seu futuro, uma vez que, se encontram em formação de uma personalidade. É na escola que as crianças estabelecem os seus primeiros contactos fora do núcleo familiar e que aprendem a interagir e conviver com outras crianças e adultos, sendo, por isso, um local privilegiado para a realização de atividades físicas regulares que visam, entre outros objetivos, a melhoria de capacidades físicas e a evolução cognitiva e emocional das crianças e jovens (Jesus, 2013).

Desta forma, a par das competências essenciais e específicas da EF – o desenvolvimento do corpo – são várias as competências paralelas que podem ser desenvolvidas com a ajuda desta área: a autoestima, a socialização, a iniciativa, a cooperação, a autonomia, a autodisciplina, a solidariedade, o cumprimento de regras, as relações interpessoais e sociais (Condessa, 2014).

Cabe ao professor a responsabilidade de assegurar que a criança realiza diversas atividades físicas e não sempre a mesma, para que possa desenvolver os vários domínios já mencionados. A par disso, importa referir que nesta faixa etária as crianças passam a maior parte do seu tempo com o professor, assim espera-se que este ajude e incentive os alunos a formarem hábitos de vida saudáveis e a terem atitudes positivas quer em relação à prática de exercício quer à forma como se comportam socialmente. Quando o professor proporciona situações de cooperação, interação social e competição saudável através da prática de exercício físico está a contribuir para o desenvolvimento pessoal de cada um ao mesmo tempo que promove um estilo de vida saudável (Condessa, 2014).

4.2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Este projeto inspira-se na investigação-ação, um processo cíclico, pensado para melhorar e aperfeiçoar a prática e para a resolução de problemas. A partir de uma perspetiva de construção do conhecimento esta estratégia de investigação procura ajudar os investigadores (professores), apresentando experiências realizadas em contextos reais, permitindo que os profissionais reflitam sobre essas situações e tomem decisões fundamentadas (Moreira & Duarte, 2020).

Desta forma, este trabalho foca-se na questão de investigação *“De que forma o trabalho pedagógico que promove a articulação curricular horizontal com a Educação Física pode facilitar o desenvolvimento de competências sociais em crianças do 1.º CEB?”*.

Os participantes que integram este estudo são os alunos da turma do 2.º ano do 1.º CEB, constituída por 18 estudantes. Por questões éticas, a identidade dos participantes será preservada, sendo atribuída uma letra a cada um dos alunos. Além dos alunos, pude também contar com o apoio e o acompanhamento do meu par pedagógico e da professora cooperante, na medida em que ambas foram partilhando comigo as suas perspetivas acerca das minhas intervenções, podendo assim contar com outros olhares complementares e mais experientes que me ajudaram a guiar e melhorar as intervenções seguintes. Esta troca de perspetivas foi fundamental para que pudesse fazer uma análise crítica mais verídica e enriquecedora no momento de refletir acerca do efeito deste projeto.

Como descrito em 2.1.1., a turma, no seu geral, era curiosa, participativa, responsável, com bom aproveitamento e bastante competitiva, característica esta que abona a favor deste estudo. Alguns alunos frequentavam desportos coletivos fora da escola que lhes permitiam desenvolver ainda mais o seu espírito de competição. Ainda assim, estavam pouco habituados a trabalhar em pares ou em grupo no contexto de escola e a compreender o significado de ter um objetivo comum.

4.2.1. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DO PROJETO

Perante a questão apresentada e tendo em conta o papel da Educação Física no currículo do 1.º CEB, considero pertinente fazer uma análise da perspetiva da professora titular da turma, assim como dos alunos quanto à relevância que dão a esta área. O grande objetivo é compreender como é que os professores podem integrar a EF nas aulas de Português, Matemática e Estudo do Meio, não a lecionando apenas de forma isolada, enquanto esta contribui para desenvolver as competências (sociais) dos alunos.

Desta forma, foram considerados os seguintes objetivos específicos para compreender como a Educação Física em articulação com as restantes áreas do currículo pode promover o desenvolvimento de competências sociais nas crianças do 1.º CEB:

1. Estudar o contributo da articulação curricular horizontal com a Educação Física para o desenvolvimento da interação entre pares;
2. Estudar o contributo da articulação curricular horizontal com a Educação Física para o desenvolvimento do respeito pelo outro;
3. Compreender de que forma a articulação curricular horizontal com a Educação Física influencia as emoções e o bem-estar das crianças;
4. Compreender a perspetiva da professora titular sobre o contributo da articulação curricular horizontal com a Educação Física para o desenvolvimento de competências sociais;
5. Compreender a perspetiva dos estudantes sobre o contributo da articulação curricular horizontal com a Educação Física para o desenvolvimento de competências sociais;

4.2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para estudar os tópicos enumerados, recorri a distintas técnicas e instrumentos de recolha de dados.

A primeira técnica utilizada foi a observação direta aos alunos dentro da sala de aula e fora da sala de aula, uma vez que, através da observação direta conseguimos descobrir se os alunos fazem o que dizem e se comportam da forma que dizem se comportar (Bell, 1993). Para tal, recorri a duas formas de documentação daquilo que observei: as notas de campo e o registos fotográficos e audiovisuais que permitirão um registo mais fiel e realista das interações e reações do grupo (objetivos 1, 2 e 3). Nestas notas, descrevi o que observei de forma objetiva, clara e detalhada. Ao observar, o professor reflete e aprende sobre as próprias ações e essa reflexão promove uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, além de inspirar e motivar mudanças positivas na escola (Reis, 2011). No contexto deste trabalho, a observação natural e participante é fundamental, pois permite descrever (e quantificar) os comportamentos das pessoas, enquanto o observador participa no dia a dia do grupo que está a observar (Estrela, 1994).

A segunda técnica foi um quadro de análise denominado “Quadro das Emoções” (Apêndice 9), preenchido pelos alunos, que permitiu verificar aquilo que eles sentiram antes e depois de trabalharem em grupo (objetivo 3).

A terceira técnica considerada corresponde aos inquéritos por questionário à professora titular (objetivo 4) e aos alunos (objetivo 5), em que se optou por realizar em papel. Os inquéritos por questionário são realizados, por norma, a um determinado grupo que se deseja estudar quando se tem um curto espaço de tempo (Bell, 1993). Enquanto investigadora, organizei um conjunto de questões relacionadas com o tema e relevantes para o estudo. Foi importante que essas questões tenham sido estruturadas de forma clara e cuidadosa, de forma a não gerar falsas interpretações (Amaro et al., 2005).

A quarta técnica é correspondente ao grupo focal, com um guião estruturado para o momento, que permite uma recolha de dados abrangente que integra múltiplas perspetivas. Segundo Powell e Single (1996), o grupo focal é um “grupo de indivíduos selecionados e reunidos por investigadores para discutir e comentar, com base na sua experiência pessoal, o tópico que é objeto da investigação” (p.499). Esta técnica permite compreender a perspetiva dos alunos em relação àquilo que sentiram, pensaram e aprenderam durante a implementação deste projeto, de forma clara e espontânea com a participação de todos. Através da partilha das experiências das crianças, é possível identificar o que correu bem e menos bem, o que se podia melhorar e qual o efeito deste estudo neles próprios.

4.2.3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Tendo em conta os objetivos e a questão de investigação previamente definida, a estratégia desta investigação respeita os pressupostos de uma investigação (predominantemente) qualitativa e é inspirada na investigação-ação (Cohen et al., 2018). A este propósito, destaca-se que durante os processos de ensino e de aprendizagem, acredita-se que o professor não só ensina, mas também conduz atividades de investigação enquanto atua. Como investigação, ação e formação contínua são os três elementos principais da investigação-ação, podemos afirmar que o professor ideal é aquele que, ao ensinar, também reflete e analisa as suas próprias práticas, integrando investigação-ação na sua rotina pedagógica (Stoer & Cortesão, 2001).

Nesta linha de pensamento, a investigação-ação reconhece a participação ativa em todo o processo de investigação de pessoas que vivem e trabalham nos contextos. Desta forma, é perceptível que durante todo o processo (re)constrói-se conhecimento através da reflexão sobre a

ação realizada que contribui para expandir o conhecimento do investigador e das pessoas envolvidas no contexto estudado (Amado, 2017). Podemos, assim, afirmar que a prática e a reflexão são conceitos dependentes nesta estratégia de investigação.

A investigação-ação assume, por isso, um carácter colaborativo e participativo pois, efetivamente, a investigação acontece quando há participação de todos os intervenientes e quando há uma articulação entre o conhecimento técnico dos investigadores, base mais científica, e o conhecimento prático dos participantes da investigação, base mais humanista. Esta troca de conhecimentos torna os resultados mais relevantes e emergentes do contexto estudado (Amado, 2017). No decorrer deste projeto, todos os intervenientes tiveram um papel ativo, desde os alunos aos professores colaboradores, o que significa que o trabalho não foi feito de forma isolada, nem só através daquilo que foi observado no contexto. A participação dos alunos traz a este estudo a base mais prática e é através dela, das experiências e da análise dos comportamentos e das interações dos alunos no dia a dia, que se conseguem obter resultados relevantes.

Como afirmam, Duarte e Moreira (2021, p. 151) “a investigação-ação contraria lógicas positivistas e experimentalistas da investigação em educação”. Isso acontece porque a investigação-ação é entendida como uma forma de pensar mais flexível e ampla, que combina diferentes métodos de trabalho, baseando-se numa interação constante e ajustada ao contexto.

Complementando o referido, Kurt Lewin, descreveu a investigação-ação como um processo cíclico, no qual a prática e as perguntas de investigação se influenciam mutuamente e se adaptam à realidade do que está a ser estudado, que engloba três fases: planificação, ação e avaliação. Mais tarde, este modelo foi adaptado para que os passos envolvidos fossem mais específicos, englobando, atualmente, quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão (Cardoso, 2014).

O processo de planificação, por norma, começa com uma ideia geral de algo que se quer melhorar ou mudar, sendo que, no início, esse objetivo e a forma como se vai alcançá-lo ainda não estão completamente definidos. O primeiro passo é, então, analisar de forma cuidada, essa ideia e recolher o máximo de informações possíveis. Se essa fase inicial de planeamento correr bem, será possível efetuar um plano de trabalho mais claro e concreto (Cardoso, 2014).

O plano é uma forma de organização da ação e, por isso, deve ser feito antes de se agir, refletindo-se sobre o que pode ou não acontecer. Neste projeto, durante o processo de preparação, todas as atividades e estratégias planejadas para serem implementadas procuram promover a articulação curricular entre a Educação Física e as restantes áreas, de forma a desenvolver competências sociais, pensando sempre em adaptar essas atividades ao contexto educativo presente e a possíveis contratempos que pudessem existir, como por exemplo, a falta de interesse dos alunos ou adversidades alheias como o estado do tempo que influenciava a minha intervenção, uma vez que estes momentos se realizavam sobretudo fora da sala de aula, o que faz deste plano flexível o suficiente para lidar com problemas ou situações inesperadas. O mesmo acontece com a seleção de técnicas e instrumentos de recolha de dados, uma vez que inicialmente tinha planeado realizar uma entrevista com um guião à professora cooperante e por falta de gestão de tempo não foi possível de realizar, optando por recolher esses dados que considerava importantes através de um inquérito por questionário.

Por sua vez, a ação, neste contexto, pretende promover uma mudança planeada, controlada e refletida com método e um propósito claro. A observação serve para registar os efeitos dessa ação, permitindo entender o que aconteceu, dando lugar a uma reflexão que usa os dados recolhidos através da observação. Assim, ajuda a perceber os processos, os problemas e as dificuldades que surgiram, contribuindo para melhorar ações futuras (Cardoso, 2014). A observação e a reflexão foram momentos transversais ao longo deste projeto, uma vez que para que se pudessem planear as intervenções era necessário recorrer à análise dos dados das intervenções anteriores e refletir sobre o que se podia melhorar ou sobre o que tinha corrido bem.

4.3. INTERVENÇÕES EM CONTEXTO EDUCATIVO

Neste subcapítulo, serão apresentadas as quatro intervenções desenvolvidas e dinamizadas no 1.º CEB, destinadas ao desenvolvimento deste projeto. Todas as intervenções foram realizadas com os alunos distribuídos em grupos de trabalho, três grupos de seis elementos (este número podia variar consoante a presença dos alunos) de forma a promover a colaboração, a partilha e a interação entre pares. Os grupos foram sempre os mesmos, ao longo das quatro intervenções (equipa azul, equipa verde e equipa laranja), dado que procurei atribuir pontos a todas as equipas,

nas atividades possíveis de o fazer, para fomentar nas crianças o espírito de competição saudável, visto que mesmo que não ficassem em primeiro lugar, ganhavam sempre algo.

De notar que, apesar de o projeto ter sido desenvolvido pela professora em formação, a sua abordagem foi colaborativa, envolvendo o par pedagógico e a professora cooperante.

As sessões tiveram como principal objetivo a articulação curricular das diferentes áreas com Educação Física, procurando promover, em simultâneo, as aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento de competências sociais como a interação entre pares e o respeito pelo outro, tal como compreender de que forma esta articulação influenciava as emoções e o bem-estar dos alunos ao longo da realização das propostas.

Data	Componentes do currículo
11 de março de 2025	Português e Educação Física
31 de março de 2025	Matemática e Educação Física
09 de abril de 2025	Estudo do Meio e Educação Física
29 de abril de 2025	Matemática e Educação Física

Tabela 3 - Cronograma de sessões de implementação do projeto de investigação

4.3.1. "CAÇA AOS SÍLABOS!"

A primeira intervenção para o projeto denomina-se *Caça aos sílabos!* e aconteceu no dia 11 de março de 2025. Este momento articulou as áreas do currículo de Educação Física, com foco no bloco de Jogos, e de Português com foco no domínio da gramática.

Este momento decorreu no seguimento da aula do meu par pedagógico, na qual tinha sido trabalhado o livro *A Gratidão é o Meu Superpoder*. Desta forma, a partir deste livro trabalhei, no domínio da gramática, o conteúdo da classificação das palavras quanto ao seu número de sílabas.

Os alunos já sabiam dividir as palavras em sílabas e identificar quantas sílabas tinha cada palavra, contudo, ainda não sabiam correspondê-las ao nome que se dá às palavras com determinado número de sílabas – monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo.

Para introduzir este conteúdo, comecei por pedir a um dos grupos de alunos que identificasse nos excertos do livro trabalhado anteriormente, três palavras com uma sílaba, a outro grupo que identificasse quatro palavras com duas sílabas, a outro grupo que identificasse cinco palavras com três sílabas e, por fim, a todos os grupos que identificassem uma palavra com quatro ou mais sílabas (Figura 2). Depois de identificadas as palavras, cada grupo fez a partilha das suas palavras e em grande grupo verificamos se as divisões estavam corretas, através do batimento de palmas ao mesmo tempo que se diz cada sílaba.



*Figura 2 - Registo fotográfico do momento de seleção de palavras com determinadas sílabas
(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*

A partir deste pequeno exercício, introduzi as noções de monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo, começando por questionar à turma se alguém sabia o que significava alguma daquelas palavras, pergunta à qual obtive a resposta “*não*”. Para que as crianças conseguissem decifrar o que significava cada noção, optei por pegar em algumas palavras que comesçassem da mesma forma, como por exemplo, “*monólogo*” e “*diálogo*” e perguntar-lhes o que significavam essas palavras. Inicialmente não sabiam o que era um “*monólogo*”, por isso pedi que me explicassem o que era um diálogo e obtive respostas como “*é quando duas pessoas estão a falar*”; “*são algumas pessoas a falar ou a ter uma conversa*”. Depois, expliquei-lhes o que era um monólogo, dizendo que era um discurso em que apenas uma pessoa fala, ou seja, só é necessária

uma pessoa. Tomando como base a primeira resposta obtida, iniciei a exploração das sílabas “di” em “diálogo” e em “dissílabo”, e “mono” em “monólogo” e “monossílabo”, dando-lhes ênfase quando falava. Neste seguimento, estabeleci uma conversa informal com a turma e fui registrando as suas ideias no quadro:

P: “Num monólogo apenas precisamos de uma pessoa para existir discurso, então um monossílabo o que será?”

M: “Que tem uma sílaba.”; “Que só existe uma sílaba.”

P: “Exatamente, um monossílabo é uma palavra que apenas tem uma sílaba, como por exemplo...quem me dá exemplos?”

J: “Pão”; “Mãe”; “Pé”.

P: Muito bem, então e agora o que será um dissílabo? Um diálogo precisa de pelo menos duas pessoas para ser um diálogo, um dissílabo será uma palavra com...”

S: “Uma palavra com duas sílabas!”

P: Boa, isso mesmo! Que palavras com duas sílabas conhecemos?

A: “Massa”; “Senhor”; “Menta”; “Pedra”; “Mesa”.

Depois de fazer esta exploração de palavras com os alunos, foi mais fácil de chegar ao conceito de “trissílabo” uma vez que, de forma intuitiva, as crianças já me diziam que “*um trissílabo tem três sílabas, por causa de tri e três*”, dando exemplos de palavras com três sílabas. Quanto ao polissílabo, no geral a turma não sabia o que significava, mas a aluna S pôs o braço no ar quando questionei se alguém sabia quantas sílabas podia ter um polissílabo, dizendo “*não sei bem se é isto, mas acho que tem quatro ou pode ter mais do que quatro*”. Como a resposta estava correta e todos os alunos ouviram pedi novamente que as crianças me dissessem exemplos de polissílabos. Após este exercício, os alunos fizeram o registo no caderno diário dos conceitos e dos exemplos de palavras que foram dando.

Quando já todos tinham acabado de registar, dirigimo-nos ao espaço exterior da escola, mais concretamente à parte de trás do recreio, situada em frente à sala desta turma, e expliquei que íamos realizar um jogo, como ele se desenvolvia e quais eram as suas regras.

Este jogo teve por base o jogo da apanhada, umas crianças corriam para fugir e outras crianças corriam para apanhar as outras. Foi, ainda, incluída uma regra extra que permitia que os “sílabos”

se protegessem dos “caças” através da formação de uma armadura, isto é, um abraço entre duas crianças com palavras com a mesma classificação.

Para a sua realização, foram necessários quatro arcos, um apito e dezoito (número de elementos da turma) placas com palavras. Quatro crianças eram os “caças”, ou seja, as classificações das palavras quanto ao seu número de sílabas – monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo – e as restantes eram os “sílabos”, ou seja, as palavras que correspondiam às diversas classificações. Cada “caça” tinha uma placa com o nome da sua classificação e os “sílabos” tinham placas com palavras do texto que tinha sido trabalhado anteriormente (Figura 3).

Para dar início à atividade, comecei por fazer um pequeno exercício de aquecimento no qual os alunos identificavam as sílabas de algumas palavras do texto. Dizia em voz alta uma palavra e as crianças, com o corpo, dividiam-na em sílabas, por exemplo “Beatriz” em vez de dividir a palavra em sílabas com o batimento de palmas, utilizavam saltos para dividir as palavras, ou seja, na palavra “Beatriz” à medida que as crianças diziam uma sílaba davam um salto. Neste caso, “Be-a-triz”, davam três saltos.

Depois do aquecimento, distribuíram-se as placas por cada um dos alunos de forma aleatória. Com as crianças em roda, todos tiveram 15 segundos para olharem para as palavras uns dos outros. Após este tempo, soava o apito e iniciava-se o jogo. Em cada canto do recreio, existia um arco colorido e à medida que os “caças” apanhavam as “palavras” estas dirigiam-se ao seu arco, que foi definido no início do jogo. Quando estavam 2 crianças num arco, soava o apito e parava o jogo. As crianças que estavam no arco tinham de criar uma frase com as palavras que foram caçadas até então. Feita a frase, o jogo continuava. No fim, em grande grupo, fez-se a verificação das classificações recorrendo aos saltos, como inicialmente. Após a verificação, quando todas as palavras estavam no arco, cada classificação criou uma frase com as palavras que foram caçadas, incluindo o caça. Como tarefa final, todos apresentaram as suas frases.

Para terminar este momento, fizemos um pequeno relaxamento em que alongamos o corpo e respiramos profundamente para que as crianças se acalmassem um pouco, uma vez que era fim da manhã e hora de almoço.

O objetivo desta atividade era consolidar o conteúdo de Português que abordamos na sala de aula de uma forma lúdica ao mesmo tempo que os alunos movimentavam o corpo, por isso, considero que este objetivo foi cumprido e bem-sucedido, uma vez que os alunos conseguiram apanhar as palavras correspondentes às classificações, conseguiram criar as frases com as palavras e em aulas posteriores realizaram exercícios de aplicação de gramática e recordaram-se do jogo. Durante a execução do jogo, os alunos demonstraram-se participativos e com interesse em fazê-lo, além disso, através das suas expressões faciais e corporais foi possível compreender que gostaram da atividade, uma vez que estavam bastante sorridentes.



*Figura 3 - Registo fotográfico de momentos do jogo Caça aos sílabos
(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*

Ao analisar esta intervenção, considero que teve várias potencialidades para os alunos ao nível das áreas do currículo articuladas.

Ao nível do Português, permitiu que estes aplicassem de forma prática a divisão e classificação silábica, uma vez que as crianças com o papel de monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo tinham de identificar e selecionar apenas as palavras que lhes correspondiam, fazendo o exercício mental de dividir cada uma das palavras em sílabas num pequeno espaço de tempo e as crianças com as palavras tinham de saber de quem fugir. Proporcionou, também, a ampliação do vocabulário dos alunos, ao estarem em contacto com diversas palavras do texto e ao terem de as utilizar para criarem frases diferentes das que contactaram no livro.

Ao nível da Educação Física, não só permitiu que os alunos desenvolvessem as suas capacidades motoras básicas – no sentido em que tinham de correr, desviar-se, reagir rapidamente a estímulos como o soar do apito – como permitiu o desenvolvimento do controle, ao lidarem com a pressão de serem apanhados ou, no caso dos “caças”, de terem de ser os primeiros a apanhar todos os colegas. Embora esta atividade tivesse uma parte mais individual, também aqui se verificou o trabalho em equipa, na medida em que as crianças só se podiam “proteger” criando uma armadura com outra criança da sua classificação de palavras, assim como, a criação das frases que tinha de ser em conjunto. Nesta linha de pensamento, destaco que as crianças puderam desenvolver competências sociais ao nível da comunicação, do respeito pelo outro e da interação entre pares.

4.3.2. “CRIAMOS A NOSSA PISTA DE ESTAFETAS!”

A segunda intervenção ocorreu no dia 31 de março de 2025 e foi apelidada de *Criamos a nossa pista de estafetas!*. Este momento articulou as áreas de Educação Física, com foco nos blocos de Deslocamentos e Equilíbrios e Jogos, e de Matemática, como foco no conteúdo das medições e unidades de medida.

Esta sessão decorreu no seguimento de uma aula de Matemática, em que foram exploradas as unidades de medida: medidas convencionais e não convencionais. Uma vez que este era um conteúdo que os alunos já tinham conhecimentos prévios, comecei por fazer o levantamento desses conhecimentos quanto às unidades de medida que estes conheciam. Depois, questionei se para obter uma medida exata conseguíamos medir com o palmo da mão, por exemplo, e o aluno M respondeu prontamente *“não, porque não temos todos mãos iguais”*. Para testar esta afirmação fiz a medição do quadro com o palmo da minha mão e obtive um resultado, depois pedi ao meu par pedagógico que fizesse com a mão dela e obtivemos outro resultado, e ainda pedi a um aluno que fizesse com a sua obtendo um terceiro resultado, comprovando que a resposta dos alunos estava correta.

De seguida, para que cada um dos quatro grupos verificasse a diferença entre medidas convencionais e não convencionais, mediram, com um objeto, elementos seus conhecidos: a mesa do grupo, o manual de estudo do meio e a porta da sala, com o auxílio de uma das

professoras. Todos os grupos utilizaram objetos diferentes – um lápis, uma borracha, um palmo da mão de um membro do grupo e um livro da biblioteca. Cada grupo registou as suas medidas numa folha de registo e depois confrontamos, em turma, as medidas de cada grupo e concluímos que todas eram diferentes. Todas as respostas foram registadas numa tabela para que a turma tivesse acesso às diversas medidas. Logo depois, realizamos novamente medidas aos elementos já mencionados, mas com régua e fitas métricas e todos os grupos obtiveram medidas iguais que registaram na tabela final. Desta forma, os alunos conseguiram identificar a necessidade de ser criada uma medida universal, igual para todos, para se conseguir obter medidas exatas.

Neste seguimento, dirigimo-nos ao recreio da escola, onde expliquei aos alunos como seria a atividade que iríamos realizar e quais as regras de funcionamento. Esta consistiu na criação de três pistas de estafetas, uma por cada grupo para que depois cada equipa a corresse. Para a sua elaboração foram necessárias três fitas métricas de um metro e meio e três pedaços de giz.

Para iniciar a atividade, distribuíram-se os alunos por três equipas, previamente definidas por mim, a equipa azul, a equipa verde e a equipa laranja. Depois, começamos por fazer um pequeno aquecimento, que consistia no deslocamento dos alunos de diferentes formas – a saltar, a correr, com saltos a canguru, em tesoura – ao cone mais próximo da equipa daqueles que estavam espalhados no recreio. Cada equipa tinha de se deslocar até ao cone mais próximo, mas tinha de criar uma medida com o seu corpo, por exemplo, saltar a medida dos braços esticados de toda a equipa. A equipa juntava-se, esticava toda os braços para os lados e depois cada membro ia saltar essa distância. O elemento mais afastado do cone era o último a saltar, pois era este quem marcava a distância dos saltos.

Após isto, passamos para a construção da pista. Esta era construída pelas crianças, sempre com o auxílio das professoras. Inicialmente, definimos a medida 0 *“vamos iniciar a construção da nossa pista, este ponto é o 0”* e cada equipa marcava no chão com o giz. Seguidamente, passamos para a primeira marcação *“agora quero que marquem 300 centímetros no chão”*, cada equipa marcava 300 centímetros a contar da medida que definimos como 0. Depois de marcarem os 300 centímetros, voltava a pedir outra medida *“agora a nossa pista vai ficar com 450 centímetros”*, a partir deste momento, os alunos tinham de recorrer aos seus conhecimentos e calcular quanto faltava a 300 para dar 450 e marcar essa medida (Figura 4). Nem todas as indicações estavam

em centímetros, algumas estavam em metros e outros misturavam metros e centímetros, como podemos ver de seguida:

O primeiro elemento tem de correr 300 centímetros;

O segundo elemento tem de correr 450 centímetros;

O terceiro elemento tem de correr 6 metros;

O quarto elemento tem de correr 7 metros e 50 centímetros;

O quinto elemento tem de correr 800 centímetros;

O sexto elemento tem de correr 9 metros.



*Figura 4 - Registo fotográfico de momentos da marcação da pista de estafetas
(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*

Depois de finalizada a construção da pista, passamos à próxima fase: corrê-la. Cada equipa organizou-se autonomamente, decidindo em que posição cada elemento corria. As regras e instruções foram lembradas novamente e cada elemento correu uma das distâncias apresentadas em cima (Figura 5).

Na primeira volta, o primeiro elemento corria a sua distância, neste caso, 300 centímetros e regressava ao cone a correr também, o segundo elemento corria a distância seguinte, ou seja, 450 centímetros e regressava ao cone a correr, e assim sucessivamente. Só depois do elemento que saiu para correr voltasse e tocasse no cone é que o próximo podia sair. Na segunda volta, adicionei variações nos exercícios, o aluno que correu em primeiro lugar agora corria em último e o aluno que correu em último passava a ser o primeiro, isto é, inverteu-se a ordem das posições de corrida de cada elemento. Desta forma, pude garantir uma distribuição mais equilibrada das tarefas, permitindo que os alunos usufruíssem de outros papéis dentro do grupo e também que corressem outras distâncias. A viagem de regresso deixou de ser em corrida e passou a ser em saltos à tesoura, esta opção teve como objetivo a diversificação dos movimentos corporais, o desenvolvimento da coordenação motora e a captação do interesse e de foco no exercício.



*Figura 5 – Registo fotográfico de momentos da corrida de estafetas
(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*

Para terminar, realizaram-se alguns alongamentos que procuraram imitar objetos de medição como uma régua, em que as crianças esticavam todo o corpo ou um esquadro, em que as crianças abriam as pernas e levavam o corpo até às pontas dos pés.

Considero que esta atividade correspondeu às minhas expectativas e às dos alunos também, visto que demonstraram gostara de participar nela e os próprios confirmaram esse sentimento quando lhes perguntei se tinham gostado deste desafio. O facto de ser algo prático, em que eram

eles que construíam a sua própria pista e que depois a corriam despertou-lhes o interesse e motivou-os.

Esta atividade permitiu, a nível matemático, que os alunos não só trabalhassem com unidades de medida e as aplicassem em contexto real, de maneira a compreenderem o seu uso no dia a dia, como também que eles realizassem conversões de centímetros para metros, a medida universal e aquela que as fitas métricas tinham, além de trabalhar o cálculo mental das crianças e a manipulação do objeto de medida. Ao nível físico, permitiu que as crianças desenvolvessem as capacidades motoras básicas, sobretudo correr e saltar, bem como, a coordenação e o controle do corpo, no que toca aos movimentos que lhes foram pedidos.

Foi, ainda, possível fomentar o desenvolvimento do trabalho cooperativo, a tomada de decisões em conjunto, o respeito pelas opiniões dos outros, o espírito de equipa e a competição saudável, uma vez que optei pelo sistema de pontuação em que todas as equipas recebiam pontos, a primeira equipa a completar as voltas na estafeta obtinha 3 pontos, a segunda a completar obtinha 2 pontos e a última obtinha 1 ponto. Através deste sistema, pretendia que as crianças compreendessem que o importante é a participação e o empenho de todos. É importante darmos o nosso máximo em tudo o que fazemos, mas de forma correta, ou seja, fazer mais devagar e bem acaba por ser mais relevante do que fazer mais rápido e não compreender nem aprender com a atividade. É importante destacar que, embora esta turma tivesse algumas crianças com um espírito de competitividade acentuado, no fim da atividade foi possível ouvir comentários como *“o importante foi termos participado”* e *“para a próxima ganhamos nós”* dos alunos G e A, respetivamente.

4.3.3. “MISSÃO ANIMAL!”

Passando, agora, para a terceira intervenção do projeto, esta decorreu no dia 09 de abril de 2025 e o nome escolhido foi *Missão Animal!* Este momento articulou as áreas de Educação Física, com foco nos blocos Deslocamentos e Equilíbrios e Perícia e Manipulação, e de Estudo do Meio, com foco no conteúdo dos seres vivos, mais concretamente os animais.

Tal como as outras intervenções, este momento surgiu na continuidade com o que estava a ser abordado em Estudo do Meio, em que se fez a exploração das características e dos aspetos físicos de animais que vivem em diferentes ambientes – quentes e frios. Inicialmente, os alunos começaram por identificar os animais presentes no texto, trabalhado na aula de Português do mesmo dia, e a partir daí introduzi esse momento de exploração, através de fontes audiovisuais e de imagens. Esta exploração foi também útil para a atividade de Educação Física realizada.

Comecei pelo exemplo da raposa, um animal que existe tanto em ambientes quentes como em ambientes frios e que já tinha sido mencionado pelos alunos num momento anterior. Alguns alunos, como o G e o J, disseram muito rapidamente que *“a raposa tem pelo vermelho e laranja, mas também tem branco porque ela também vive no gelo”*. O facto de a temática dos animais ser muito apreciada pelos alunos da turma permitiu facilmente captar a atenção das crianças para este momento e a participação deles foi muito notória, na medida em tinham sempre algo a acrescentar ao que era dito por outro colega ou porque tinham visto na televisão ou porque tinham lido num livro ou porque tinham visto no jardim zoológico.

Os animais selecionados para fazer a exploração do seu aspeto físico, do meio onde vivem e da forma como se deslocam foram a raposa vermelha vs a raposa do ártico; o urso pardo vs o urso polar; e a coruja da floresta vs a coruja das neves. Além destes, vimos, ainda, qual o aspeto físico e a forma como se deslocam de outros animais presentes no texto: a doninha e o esquilo. Foi estabelecido um diálogo entre a professora e os alunos, através de questões orientadoras, sobre aquilo que ia sendo visto nos vídeos selecionados para este trabalho, sendo o diálogo abaixo um exemplo muito parecido daquilo que foi questionado e respondido sobre os outros vídeos também:

P: “A nível de aspeto físico da raposa qual é a diferença que realçamos quando vemos os vídeos?”

J: “A cor! Uma é vermelha e a outra é branca.”

J: “Mas também podem ser castanhas ou laranjas como a da história.”

P: “Muito bem! E como é que se deslocam as raposas?”

L: “A correr”.

F: “Ou a caminhar porque andam devagarinho para caçar os outros animais.”

P: “E quais são os ambientes em que elas vivem que vimos aqui nos vídeos?”

A: “Na floresta e no gelo.”

Durante este diálogo, a aluna S colocou o braço no ar e fez uma intervenção muito positiva, dizendo que *“as raposas mudam a cor do pelo para ficarem parecidas ao sítio onde estão para se puderem esconder e para apanharem os outros animais”*, o que esta aluna queria dizer era que as raposas mudam a cor do seu pelo, consoante o sítio onde vivem, para se camuflarem e apanharem as suas presas de surpresa e não podia estar mais correta. Esta afirmação foi uma entre outras afirmações das crianças que demonstrou o quanto estas gostam deste tema, chegando mesmo a procurar e a ler livros sobre diversos animais.

Depois deste momento, dirigimo-nos ao recreio da escola. Quando os alunos viram o espaço exterior começaram a gritar, a correr pelo jardim e a abraçarem-me. Neste momento, foi possível verificar a alegria e o entusiasmo dos alunos ao preverem que iam realizar atividades fora da sala de aula e num contexto diferente.

Comecei por tentar acalmá-los e sentá-los em fila no passeio do recreio para poder explicar as regras da atividade e exemplificar cada exercício. Esta atividade consistia na execução de um percurso de cinco estações, cada estação representava um animal e aquilo que os alunos tinham de fazer era realizar os movimentos que lembravam as formas de deslocação de alguns dos animais explorados nos vídeos do momento anterior (raposa, esquilo, coruja, urso, doninha). Para esta atividade, foram necessários arcos, cones, uma bola pequena, bolas de ténis, cordas, um colchão e um cesto.

Para iniciar, os alunos começaram por circular no espaço do recreio ao som de uma música que remetia para um ambiente selvagem, como se estivessem numa floresta, enquanto faziam movimentos corporais e faciais que correspondessem aos animais que iam sendo enumerando: urso, raposa, coelho, pássaro.

Depois deste momento, distribuíram-se os alunos pelas equipas habituais e pelas estações. Como eram cinco estações e apenas três equipas, as duas últimas estações começaram sem ninguém. A atividade começava quando soasse o apito e ao fim de 4 minutos cada equipa rodava de estação no sentido dos ponteiros do relógio. O percurso estava preparado para ser repetido duas vezes, tendo a segunda volta algumas variantes, contudo não foi possível por falta de tempo e das condições meteorológicas, visto que neste dia estava muito calor. Assim, optei por gerir o tempo

de aula de outra forma: quando a equipa completava o exercício na totalidade, voltava a repetir o exercício, mas desta vez com as variantes que seriam para a segunda volta do percurso, aumentando o tempo em que cada equipa estava em cada estação.



*Figura 6 - Registo fotográfico das estações criadas
(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*

Tendo em conta que se começa o percurso da esquerda para a direita da Figura 6, a primeira estação era correspondente à raposa. Existiam cones dispersos pelo chão, em ziguezague e o objetivo era que cada membro da equipa corresse por fora dos cones e voltasse para trás da mesma forma, relembrando os momentos em que a raposa corria rapidamente para caçar as suas presas (Figura 7). Cada elemento fazia o exercício para lá e para cá e só depois de chegar ao ponto inicial é que o elemento seguinte da fila iniciava, sendo isto válido para todas as estações. Na segunda execução, os alunos tinham de conduzir uma bola com os pés, contornando os cones, como se fossem uma raposa que levava a sua presa para a toca.

A segunda estação era correspondente ao esquilo. Estavam dispostos no chão seis arcos em posição alternada e cada aluno tinha de saltar de arco em arco, da mesma forma que se deslocava um esquilo (Figura 7). Na repetição, foram adicionadas bolas de ténis entre os arcos e os alunos tinham de apanhar as bolas e carregá-las até acabarem o exercício, como se as bolas fossem bolotas que os esquilos apanhavam para se alimentarem.

Já a terceira estação correspondia à coruja e ao pássaro, uma vez que têm movimentos idênticos. Nesta estação encontrava-se uma corda esticada sobre o relvado e um cesto em frente à corda e

com uma distância razoável. O objetivo era que os alunos percorressem o caminho da corda pé ante pé e com os braços abertos, movimentando-os de cima para baixo, como se fossem o animal. Na segunda vez que realizassem o exercício, tinham de transportar uma bola de ténis entre o pescoço e o queixo, equilibrando-se sobre a corda ao mesmo tempo que movimentando os braços e no fim da corda tentavam acertar com a bola de ténis no cesto (Figura 7). Algumas crianças não conseguiam executar esta última proposta e, por isso, transportaram a bola entre o pescoço e o queixo até ao cesto.

Passando para a quarta estação, esta correspondia ao urso. Aqui, os alunos tinham um exercício de trabalho em equipa. Cada aluno passava por baixo das pernas abertas dos colegas e depois colocava-se em posição de “ataque”, com um pequeno agachamento, como se fosse um urso. O primeiro elemento da fila passava por baixo das pernas da professora e depois continuava-se o exercício.

Por fim, a quinta estação correspondia à doninha. No chão estava um colchão com cones de um lado e do outro. Inicialmente, este exercício foi pensado para ser executado com cones e com barras que se colocam entre os cones para que os alunos rastejassem por baixo dessas barras, contudo quando verifiquei o material disponível pela escola este não constava na lista e o exercício teve de ser adaptado. Assim, pedi aos alunos que rastejassem entre os cones, como uma doninha comprida e que se desloca muito rente ao chão.



*Figura 7 – Registo fotográfico da execução das estações 1, 2 e 3, respetivamente
(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*

Como o tempo não chegou para terminar na totalidade esta atividade, não foi possível de fazer a parte final em que as crianças se deitavam na relva e respiravam profundamente ao som da música utilizada inicialmente. Este exercício iria permitir que cada criança se acalmasse depois da agitação durante os exercícios e seguisse com tranquilidade para a cantina.

Desta forma, e atendendo à visão geral da intervenção, considero que a atividade correu bem, uma vez que os alunos demonstraram sempre muito interesse quando se falava de animais e tudo o que envolvesse este assunto eles gostavam e empenhavam-se. No momento de exploração dos vídeos, estiveram sempre muito participativos e compreenderam bem os movimentos para que depois os pudessem aplicar na atividade. Contudo, as condições meteorológicas e a falta de tempo foram um obstáculo neste dia, o calor era excessivo e as crianças começaram a ficar aborrecidas e algumas delas não tinham chapéus, pedindo regularmente para ir beber água ou ir à casa de banho, quebrando um pouco o decorrer do exercício. Ainda assim, quando questionei se tinham gostado da atividade responderam que sim e que queriam repetir as estações.

Olhando às capacidades que idealizei para esta atividade, ao nível do Estudo do Meio, esta atividade permitiu que as crianças compreendessem e assimilassem características e atividades dos animais que foram estudadas anteriormente, ao imitarem os seus movimentos nos exercícios de cada estação, como por exemplo o facto da raposa correr rápido, do esquilo saltar e apanhar bolotas, do urso ser forte e atacar, da doninha se deslocar junto à terra quase a rastejar. Para além destas aprendizagens, ao colocar as crianças no papel dos animais foi possível promover a educação ambiental de forma ativa. Os alunos puderam sentir empatia com o mundo animal, pois ao imitarem os movimentos e comportamentos desses animais estes puderam ser colocados a pensar nos obstáculos que os mesmos enfrentam no seu habitat. Esta atividade potenciou também, a promoção e a consciencialização dos alunos para o respeito que devem ter pelo meio ambiente e a importância de o protegerem.

Falando do nível motor, é evidente que foram desenvolvidas atividades de coordenação motora básica, através de diversas formas de deslocamento como correr, saltar, rastejar, e de equilíbrio quando na estação da coruja/pássaro os alunos tinham de caminhar sobre a corda, uma superfície um pouco acima do chão, sem se desequilibrarem. Também promoveu a manipulação

de objetos, mais concretamente, a manipulação de bolas de diferentes tamanhos tanto com os membros inferiores como com os membros superiores.

Ao nível das competências sociais, não posso deixar de destacar a valorização e o reforço positivo dos colegas de equipa que tinham mais facilidade e agilidade perante aqueles que demonstraram pequenas dificuldades na execução dos exercícios, verificando-se assim o respeito e a empatia das crianças. O trabalho de equipa é uma constante nestes momentos, uma vez que todos dependem de todos para conseguirem realizar os exercícios com sucesso e permite que as crianças aprendam a conviver umas com as outras e a respeitar o espaço de cada um.

4.3.4. “EXPLORADORES DO ESPAÇO!”

Para encerrar as sessões deste projeto, no dia 29 de abril de 2025, optei pela atividade a que denominei *Exploradores do Espaço!* Este momento articulou as áreas de Educação Física, com foco no bloco dos Percursos na Natureza, e de Matemática, com foco no conteúdo da orientação espacial – vistas e plantas.

É importante referir que, embora o bloco dos Percursos na Natureza apenas apareça nas AE como um bloco opcional a partir do 3.º ano, decidi integrá-lo nesta última intervenção do meu projeto com a turma do 2.º ano. Isto porque ao explorar este bloco conseguia articular diretamente os conteúdos trabalhados em Matemática, nomeadamente a orientação espacial ao nível da exploração de plantas, com Educação Física, permitindo interdisciplinaridade com sentido. Também o facto de considerar que o nível de desenvolvimento e de curiosidade da turma é elevado levou-me a querer mais para além daquilo que é pedido nas AE e a desafiar o meu trabalho e o desenvolvimento de competências nas crianças, como a autonomia. É evidente que, apesar de este ser um conteúdo proposto a partir do 3.º ano, o planeamento da atividade foi ajustado à turma.

Como habitual, este momento surgiu no seguimento de uma atividade de Matemática, iniciado na sala de aula, em que foi explorado o conteúdo da orientação espacial ao nível das diversas perspetivas que podemos ter de um objeto ou de qualquer outra coisa, mediante a posição em que nos encontramos, assim como, ao nível da interpretação de plantas.

Os alunos começaram por ver duas imagens com duas personagens (Apêndice 10) que apresentavam perspetivas diferentes, desenrolando-se um diálogo em que foi questionado qual das duas teria razão, pergunta à qual a maioria dos alunos responderam “nenhuma”, mas a aluna L “*as duas*”, justificando que as duas tinham razão por que aquilo que estavam a ver estava correto de ambas as formas. Para reforçar mais esta noção de perspetiva, fez-se um exercício prático na sala com duas pequenas caixas, utilizadas para arrumos. Chamaram-se dois alunos para irem à frente da sala, uma criança ficou do lado direito da mesa, a outra ficou do lado esquerdo, colocou-se uma caixa no centro da mesa e ambas viam a caixa da mesma forma, depois colocou-se uma caixa, mais pequena, do lado direito da primeira caixa e questionou-se ao aluno da esquerda o que é que ele via, assim como ao aluno da direita. O aluno A, respetivamente, disse “*vejo a caixa grande e um bocadinho da parte da cima da caixa pequena*”, o aluno M explicou “*vejo a caixa pequena que está à frente da caixa grande*”. A partir deste pequeno exercício e com questões orientadoras, os alunos conseguiram compreender que, dependendo do local onde nos encontramos, temos vistas diferentes das coisas.

No seguimento desta ideia, foi projetada a planta da escola da turma e questionou-se se alguém sabia o que estava ali representado. A maioria dos alunos conseguiu identificar que era a escola vista de cima, mas apenas a aluna F conseguiu referir que era a “*planta da escola*”. Como a grande parte da turma não sabia o que era uma planta e apenas remetia esta noção para um ser vivo, explicou-se este conceito como algo que representa um espaço visto de cima e que serve para nos ajudar a orientar e deslocar para onde quisermos.

Para verificar se as crianças tinham compreendido este conceito, fez-se um exercício em que as crianças se colocavam em bicos de pés e olhavam, de cima para baixo, para um estojo colocado em cima da mesa, enquanto estabelecíamos um pequeno diálogo “*consegues ver os lados do estojo?*”, “*não*” (aluno J), “*então o que vês?*”, “*a parte de cima*” (aluno J). Após este momento, foi pedido aos alunos que desenhassem a planta da sua sala de aula e vários alunos conseguiram desenhar o essencial, ou seja as mesas, alguns objetos em cima das mesas, a borda dos quadros (Figura 8).

Depois deste momento, foi entregue uma planta realizada por mim (Apêndice 11) da sala de aula em questão e feito um exercício de orientação e interpretação com os alunos. A professora dizia

afirmações como “assinalem com um círculo a vossa mesa”, “rodeiem a mesa da B e da Y”, “desenhem um triangulo no sítio onde está a professora M” e os alunos realizavam na sua folha as propostas (Figura 8). Este exercício foi também uma preparação para a atividade seguinte de Educação Física, na medida em que os alunos fizeram uma exploração do espaço da sala de aula, associando o desenho com a realidade, sendo que na atividade seguinte também iriam explorar o espaço, mas desta vez o exterior.

Dirigimo-nos para o recreio da escola e começamos por realizar um pequeno jogo aliado com os momentos da história que foi explorada na aula de Português do mesmo dia. Este jogo tinha como inspiração o tradicional jogo do “Macaquinho de Chinês”, todos começavam no fundo do recreio em fila horizontal e a professora ia dando indicações da forma como se deviam movimentar, intercalando com a palavra “stop” em que todos tinham de parar no sítio onde estavam.



*Figura 8 – Registo fotográfico do momento do desenho e da interpretação da planta da sala dos alunos
(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*

Depois desta atividade, as crianças foram distribuídas pelas equipas habituais e foram explicadas as regras e exemplificados os exercícios propostos. Após a explicação, foram entregues as plantas do recreio, com os pontos marcados, a cada uma das equipas que se dirigiram aos seus postos iniciais. Para esta atividade foram necessários arcos, cones, bolas de basquetebol, um cesto de basquetebol, cordas e uma venda.

Ao som do apito, todos começaram a atividade. Cada uma das equipas foi acompanhada por uma professora, contudo estive sempre a observar o desempenho de todos.

Em cada um dos pontos, as equipas realizavam uma ou duas atividades relacionadas com Matemática e/ou com Educação Física com o objetivo de ganharem um carimbo de validação da estação. Este carimbo apenas era ganho se as equipas cumprissem com sucesso todas as atividades. Após realizarem as atividades, dirigiam-se ao próximo ponto indicado no seu mapa, e assim sucessivamente.

Tendo por base o mapa da equipa azul (Apêndice 12), no ponto 1, as equipas tinham de manipular a bola de basquetebol, fazendo dribles e lançamentos ao cesto para atingir um número. Esse número era indicado pelos cartões com números aleatórios (3, 5, 6, 7, 8). A equipa escolhia qual o cartão que queria virar e saía um número. Tomemos como exemplo o número 8. Foram montadas 3 zonas de lançamento, a zona mais próxima do cesto que valia 1 ponto, a zona do meio que valia 2 pontos e a zona mais longe que valia 3 pontos. O objetivo era que a equipa fizesse lançamentos ao cesto de forma a obter o número que lhes saiu. Sendo que a equipa retirou o número 8, as combinações de lançamentos eram várias, $3 + 3 + 2$; $2 + 2 + 2 + 2$; $1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 3$ e por aí em diante. Assim, cabia à equipa decidir qual a melhor opção a tomar. Depois, tiravam outro número e repetiam o exercício.

Já no ponto 2, as equipas tinham de realizar um exercício que promovia a cooperação, era necessário o envolvimento de todos para que pudesse ser realizado com sucesso, só depois de cumprida esta etapa é que a equipa podia ter acesso ao envelope que lhes dava acesso ao carimbo de validação. O exercício consistia em que os alunos estivessem deitados na relva em fila vertical, o primeiro aluno da fila tinha um conjunto de arcos dentro de um cone que tinha de colocá-los dentro de um cone atrás de si, o segundo aluno da fila tirava o arco do cone da frente e colocava-o no cone atrás de si, e assim sucessivamente. Quando o último aluno da fila colocasse todos os arcos no último cone, invertia-se a ordem o exercício, ou seja, o último aluno começava o exercício. No envelope, estava uma imagem do parque infantil do recreio da escola visto de uma perspetiva (Apêndice 13) e em baixo estavam três opções de posições e a equipa tinha de selecionar qual a correta.

No ponto 3, as equipas tinham de realizar novamente um exercício que apelava ao trabalho em grupo. Dois a dois, com os pés amarrados, os alunos tinham de fazer o percurso marcado no chão com os cones e só depois de cumprida com sucesso esta etapa é que os alunos podiam ter acesso ao envelope que lhes vai dar acesso ao carimbo de validação (Figura 9). No envelope, estavam três plantas do local onde se situava o ponto (Apêndice 14) e em conjunto a equipa devia selecionar a opção correta.

Por fim, no ponto 4, as equipas escolhiam um dos membros para vendar os olhos e seguir as indicações que a restante equipa lhe ia dando para conseguir chegar ao outro lado do jardim (Figura 9). O caminho tinha alguns cones e as indicações dadas pelas crianças teriam de ser baseadas nas indicações que eles já conheciam acerca dos itinerários (por exemplo: um quarto de volta à direita e sempre em frente, dá meia-volta e vai em frente...). Também podiam indicar distâncias de passos que o colega devia dar, indicadas pela professora, através de cálculos matemáticos, por exemplo, a professora dizia em voz baixa aos elementos que estavam a dar indicações “*ele só pode andar 4x3 passos para chegar ao próximo cone*” e os alunos tinham de conseguir indicar ao colega que ele tinha de andar apenas 12 passos, se a distância fosse grande tinha de usar passos mais largos, se a distância fosse pequena tinha de usar passos pequeninos. O objetivo da equipa era que o colega chegasse ao outro lado do jardim sem bater em nenhum dos obstáculos e no menor tempo possível, para conseguir obter o carimbo de validação.



*Figura 9 - Registo fotográfico do momento de execução das atividades nos pontos 3 e 4, respetivamente
(Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*

Terminado o percurso por todas as equipas, foi o momento de nos reunirmos e refletirmos acerca deste momento. Comecei por questionar os alunos sobre o que é que eles tinham aprendido com esta atividade e várias crianças disseram comentários como "*precisamos de aprender a trabalhar em conjunto*"(aluno D) ou "*temos de ter mais paciência*"(aluna M). Esses comentários evidenciam a capacidade que as crianças tiveram de refletir sobre o trabalho que foi sendo desenvolvido ao longo destas sessões.

Indo ao encontro do que os próprios disseram, considero que esta intervenção podia ter corrido melhor, uma vez que a turma está pouco habituada a trabalhar em grupo e sendo esta uma atividade em que o trabalho em grupo era muito requisitado, esta dificuldade verificou-se acentuadamente. Apesar disso, as equipas trabalharam bem e demonstraram interesse pela atividade, querendo sempre completar os exercícios até ao fim, para obter o carimbo de validação.

O facto de esta atividade ser por equipas e por pontos dificultou a minha presença próxima em todos os exercícios, fazendo com que a professora cooperante e o meu par pedagógico assumissem também um papel importante e que não me permitiu gerir na totalidade o que cada equipa foi fazendo, mesmo eu estando atenta a todas as equipas. Ainda assim, como o meu par pedagógico estava por dentro do trabalho que realizei, consegui conduzir a equipa que acompanhava às finalidades pretendidas.

Acredito que a Educação Física em articulação com a Matemática potenciou aprendizagens. Ao nível da Matemática, as crianças puderam desenvolver o cálculo mental de operações básicas, ao calcularem as combinações possíveis para os lançamentos ao cesto de basquetebol; leram e interpretaram o mapa/planta do recreio da escola para se deslocarem aos pontos pela ordem estabelecida; estabeleceram ligação entre a teoria e a realidade na medida em que se posicionaram nos diversos locais para poderem perceber em que posição é que obtinham a vista do escorrega que estava na imagem.

Ao nível da Educação Física, desenvolveram capacidades motoras básicas ao lançarem a bola ao cesto, correrem, deslocarem-se; a coordenação motora ao terem de andar com um pé amarrado ao colega e neste momento ajudei-os dando a dica de contarem 1 para avançarem com o pé solto e 2 para avançarem com o pé amarrado, tornando a execução do exercício mais fácil;

desenvolveram o seu sentido de orientação espacial, movimentando-se no recreio através do mapa.

No que diz respeito às competências sociais, a componente cooperativa foi transversal ao longo de toda a aula, implicando assim o respeito entre todos os membros de equipa e a tomada de decisões em grupo, em que todos precisavam de ouvir a opinião dos colegas e chegar a um consenso, tarefa esta que foi complicada, mas que, em comparação com a primeira intervenção, pareceu ter sido mais facilmente realizada pelos estudantes.

4.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta secção serão apresentados os dados obtidos ao longo da investigação implementada, com o objetivo de compreender de que forma a articulação curricular horizontal com a Educação Física desenvolve competências sociais nas crianças do 1.º CEB.

Como já foi identificado, os principais dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário realizado aos alunos, um inquérito por questionário realizado à professora cooperante e um grupo focal realizado com a turma. Ao longo da apresentação dos dados, a análise dos mesmos será complementada com outros instrumentos de recolha de dados, também utilizados, como por exemplo, a observação direta e o “Quadro das Emoções”.

4.4.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

O questionário desenvolvido é composto por 9 questões de escolha múltipla, em que a justificação dos alunos foi pedida em quase todas as respostas, de forma a compreender as suas opções (Apêndice 15). Contudo só serão aprofundadas as questões consideradas mais relevantes para esta análise. Este inquérito não tem uma escala de resposta estabelecida para todas as questões, variando assim as formas que os alunos podiam responder. Este questionário foi colocado no início da PES no 1.º CEB, aos 18 alunos da turma, para que se pudesse verificar se seria viável a implementação deste projeto. Os inquéritos foram respondidos em anónimo e foram numerados de 1 a 18 para facilitar o processo de análise.

O primeiro passo foi identificar se os alunos gostavam ou não da área de Educação Física. De acordo com as respostas (Figura 10), esta é uma área de grande interesse entre a turma, visto que a resposta “*Gosto muito*” obteve 100%, motivando-me desde início a planificar atividades que articulassem os conteúdos pretendidos, mas também os interesses da turma. Este resultado foi visível no grande envolvimento e pré-disposição das crianças em todas as atividades que foram propostas. Para justificar esta resposta, os alunos enumeraram razões como “*porque gosto de estar em contacto com a natureza*” [i.2], “*é divertido*” [i.7] e “*porque eu mexo o meu corpo*” [i.17].

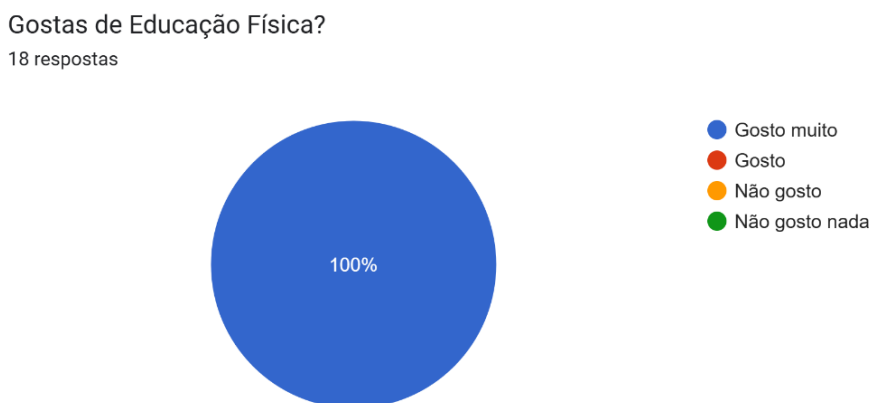


Figura 10 – Resposta dos alunos à questão “Gostas de Educação Física?”

Em seguida, de forma a constatar se as preferências por esta área se baseavam em atividades individuais ou coletivas, colocou-se a questão “*O que mais gostas de fazer em Educação Física?*” (Figura 11), verificando-se preferência por “*Jogos Coletivos*”, sendo a justificação mais frequente o facto de gostarem de estar com os seus amigos. Como justificação da opção “*Dança*”, surgiram respostas como “*porque assim eu ensino os meus amigos*” [i.4] e “*gosto de dançar porque me sinto livre*” [i.15]. Relativamente às “*Atividades Individuais*”, as crianças justificaram que gostam de movimentar o corpo quando correm e saltam. No que toca à resposta “*Outro*”, obteve-se uma resposta como “*ginástica artística*” com a justificação “*eu gosto de ginástica artística porque faz bem à cabeça*” [i.1]. De realçar que algumas crianças frequentam atividades desportivas fora da escola, justificando assim algumas das suas preferências.

O que mais gostas de fazer em Educação Física?

18 respostas

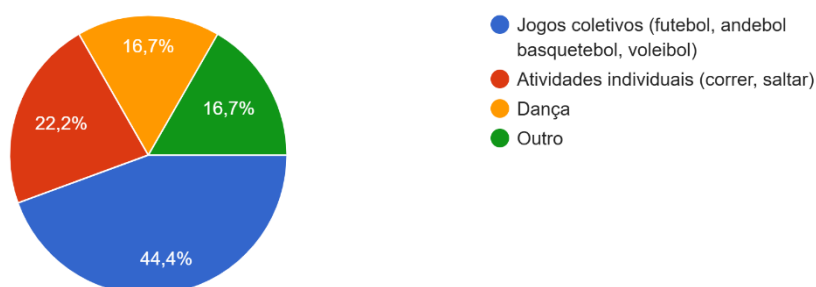


Figura 11 – Resposta dos alunos à questão “O que mais gostas de fazer em Educação Física?”

À frase “A disciplina de Educação Física ajuda-te a desenvolver as tuas amizades”, numa escala de “Concordo totalmente a Discordo totalmente”, os alunos, na grande maioria, concordaram com esta afirmação (Figura 12), justificando que nesta componente fazem trabalhos em equipa, sobretudo jogos, e desta forma podem conviver e ajudar os colegas, proporcionando assim o desenvolvimento das relações com as outras crianças. A percentagem de alunos que discordou desta afirmação justificou que a EF não é para desenvolver amizades, mas sim para “*mexer o corpo*” [i.17]. Através destas respostas e da interação entre a turma, é possível identificar que muitos alunos têm bem presente o conceito de *entajuda* e de que esta componente é promotora do desenvolvimento das relações interpessoais, contribuindo para a interação entre pares e para a inclusão de todos. Também a professora cooperante, num inquérito estruturado para si (Apêndice 16), reforçou aquilo que se foi verificando, “*a turma é composta por crianças que têm muito interiorizado conceitos como: solidariedade, cooperação, entajuda*” [PC]. Apesar disso, pelos resultados obtidos, é possível afirmar que alguns alunos ainda se focam apenas no que a EF proporciona a nível físico, deixando de lado o que ela proporciona a nível cognitivo, social e emocional. De maneira a evidenciar que a EF também pode influenciar o seu estado emocional, foi implementado o “Quadro das Emoções” em que os alunos, no início de cada aula, assinalavam como se sentiam naquele momento e no fim da aula voltavam a assinalar como se sentiam depois de terem feito as atividades. Na grande maioria, e de acordo com os registos do quadro (Apêndice 17) os alunos sentiam-se melhor depois de praticarem atividade física.

A disciplina de Educação Física ajuda-te a desenvolver as tuas amizades.

18 respostas

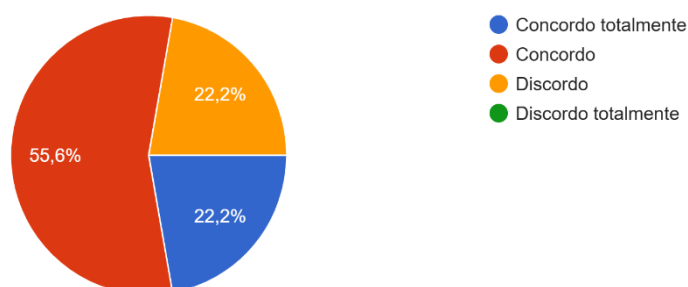


Figura 12 – Resposta dos alunos à afirmação "A disciplina de Educação Física ajuda-te a desenvolver as tuas amizades."

De forma a analisar como as crianças tinham desenvolvido valores como o respeito e a empatia, colocou-se a afirmação "Quando fazes jogos com os teus amigos, respeitas a vez deles jogarem" para que estes, numa escala de "Concordo totalmente a Discordo totalmente" respondessem. Como demonstra o gráfico da Figura 13, todos os alunos concordaram com esta afirmação, apresentando justificações pertinentes e relevantes que demonstram que as crianças têm interiorizado o sentido de respeito que é necessário ter pelos colegas para que também eles se possam sentir respeitados. As respostas mais frequentes foram "para respeitarem também a minha vez de jogar" [i.7], "porque assim é justo" [i.11], "porque se não é uma confusão" [i.13] e "porque todos têm de se respeitar uns aos outros" [i.17].

Quando fazes jogos com os teus amigos, respeitas a vez deles jogarem.

18 respostas

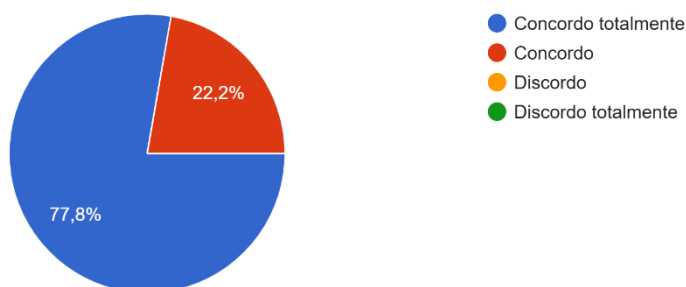


Figura 13 – Resposta dos alunos à afirmação "Quando fazes jogos com os teus amigos, respeitas a vez deles jogarem"

À questão “Quando um amigo teu não sabe as regras do jogo o que fazes?” (Figura 14), dos 18 estudantes, 17 responderam que explicam as regras para que o colega possa jogar, apresentando o seu sentido de inclusão, na medida em que todos podem participar nas atividades e brincadeiras propostas. Também no inquérito colocado à professora cooperante, a mesma confirmou que as atividades implementadas ao longo do projeto permitiram a inclusão de todos os alunos.

Quando um amigo teu não sabes as regras do jogo o que fazes?
18 respostas

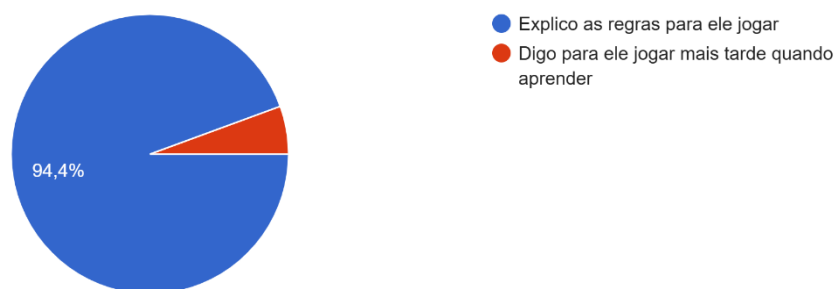


Figura 14 – Resposta dos alunos à questão “Quando um amigo teu não sabes as regras do jogo o que fazes?”

Concluindo a apresentação e análise dos resultados deste inquérito, verifica-se que os alunos demonstravam evidenciar valores e competências de socialização desenvolvidas, sobretudo no que toca ao respeito pelo outro e à interação entre pares, que foram detetadas desde o início da PES no 1.º CEB. Estes dados puderam, igualmente, ser constatados ao longo das sessões, mas, ainda assim, foi notória a necessidade que as crianças tinham de trabalhar com mais frequência em grupo, isto para que todos se pudessem sentir respeitados e ouvidos nos momentos de gestão de conflitos e de tomada de decisões conjunta, por exemplo, uma vez que, individualmente pode-se dizer que estas características estavam bastante vincadas, mas quando deparados com o trabalho colaborativo, as crianças acabavam por deixar de as colocar em prática de forma tão frequente.

4.4.2. GRUPO FOCAL

A realização do grupo focal contou com a participação dos 18 alunos da turma, em consequência do número de estudantes não ser elevado, permitindo que todos participassem e dessem o seu contributo. Após ser pedido o consentimento para a gravação em áudio e de ser explicado aos

alunos de que forma podiam participar nesta reunião, a turma dirigiu-se ao espaço exterior da escola e sentou-se na relva, em roda, de forma que todos se vissem uns aos outros. Foi reforçada a ideia de que não existiam respostas certas ou erradas, assim como, da importância da sinceridade dos alunos, face ao que estava a ser questionado, uma vez que o objetivo era compreender quais as suas perspetivas. De seguida, iniciou-se a discussão que se desenrolou segundo as seguintes questões:

- Qual das atividades é que gostaram mais e porquê?
- Qual das atividades é que gostaram menos e porquê?
- O que é que aprenderam com estas atividades?
- Ao longo destas atividades trabalharam sempre em conjunto e existiram momentos em que tinham de tomar decisões em conjunto, como correram esses momentos dentro das equipas?
- Sentem-se mais motivados para aprender quando estão em grupo ou individualmente?
- Como é que se sentiram depois de fazerem as atividades?
- Gostaram de trabalhar aqui fora sem ser na sala de aula?

Os intervenientes começaram por responder à primeira questão, *“Qual das atividades é que gostaram mais e porquê?”*, sendo apresentadas algumas respostas de seguida.

M: A atividade que eu gostei mais foi aquela em que tu deste um mapa e tinha vários números no mapa e tinham vários desafios para fazer.

S: Foi a da raposa porque tinha várias estações e era tudo muito divertido.

F: A atividade que eu mais gostei foi a das sílabas porque nós estávamos a aprender.

B: A minha também foi a das sílabas porque estávamos a aprender enquanto estávamos a fazer um jogo.

L: A da raposa em que nós imitamos os movimentos dos animais.

De acordo com as respostas dos alunos, das quatro sessões implementadas as preferidas foram a primeira – *Caça Sílabos* – e a terceira – *Missão Animal* –, sendo esta última a que teve um maior destaque entre os alunos, algo que já era possível de prever uma vez que a turma sempre manifestou muito interesse no tema do mundo animal e no decorrer da atividade demonstrou-se

particularmente entusiasmada. Todas as sessões planeadas ao longo do semestre combinaram aprendizagens de conteúdos com movimentos do corpo. Como destaca Vayer (1992), o desenvolvimento corporal da criança é a principal linguagem na comunicação e na relação entre ela e o mundo, a partir desta ela vai desenvolvendo as suas capacidades motoras e concretizando as suas aprendizagens, levando à estimulação de novos desafios.

À questão “Qual das atividades é que gostaram menos e porquê?”, o grupo partilhou algumas das respostas seguintes:

A: Eu gostei de todas.

M: Aquela que tu deste o giz porque dava muito trabalho.

J: Eu só queria dizer que eu gostei de tudo.

F: Eu gostei de todas menos a da raposa porque eu não estava nessa e não fiz.

Relativamente a esta questão, as respostas verificam uma apreciação global positiva das sessões, dado que os alunos sempre foram muito recetivos a todas as propostas. O facto de a turma gostar de EF também proporcionou a este resultado, dado que tudo o que envolvesse atividade física seria do seu agrado, desafiando-me a ter de fazer uma boa gestão entre as competências físicas das crianças e o interesse lúdico das atividades para motivá-los mais a cada sessão. Verificou-se o desagrado por parte da aluna M pela segunda sessão – *Criamos a nossa posta de estafetas* – uma vez que, segundo a sua opinião, exigia mais trabalho.

Passando para a terceira questão “O que é que aprenderam com essas atividades?”, os alunos responderam:

M: Temos de trabalhar em conjunto.

J: Esperar pelos outros e ter paciência.

J: Não discutir.

J: Aprendemos sobre a natureza.

F: Aprendemos sobre as sílabas.

J: A planta! A seguir a planta.

Nestas respostas, os alunos mencionaram aprendizagens quer ao nível das competências sociais como o trabalho colaborativo, o respeito pelo outro e a resolução de conflitos, quer ao nível das competências cognitivas, referindo conteúdos específicos das componentes curriculares articuladas ao longo das sessões. No 1.º CEB, as crianças passam por uma etapa confusa e vulnerável das suas vidas, por isso é fundamental que o professor explore as competências emocionais das crianças que estão ao serviço quer das competências sociais quer das competências cognitivas. Segundo, Dias e restantes autores (2023), crianças que encarem problemas que as distraiam das atividades escolares, que tenham dificuldade em seguir instruções e controlar emoções negativas, ou que tenham dificuldades no relacionamento com os pares podem ter mais dificuldades em tarefas escolares como aprender a ler ou a fazer cálculos matemáticos, por sua vez, aquelas que são capazes de interagir com os pares, tendem a desfrutar de sentimentos mais positivos e a participar mais ativamente nas atividades escolares. Assim, evidencia-se que as atividades propostas cumpriram o seu propósito, promovendo o desenvolvimento de competências nestes níveis.

Ainda na onda do desenvolvimento das competências de socialização, foi colocada a questão “*Ao longo destas atividades trabalharam sempre em conjunto e existiram momentos em que tinham de tomar decisões em conjunto, como correram esses momentos dentro das equipas?*”, à qual os alunos não justificaram com relevância as suas respostas, apenas partilharam que estes momentos tinham corrido bem ou às vezes corriam “mais ao menos”, mas que no geral tinham corrido sempre bem.

Para terminar esta recolha de informação ao nível das competências sociais, questionou-se “*Sentem-se mais motivados para aprender quando estão em grupo ou individualmente?*”. A partilha de respostas foi diversificada entre os alunos:

S: Em grupo.

J: Não gosto de trabalhar sozinha.

G: Eu gosto dos dois.

J: Em grupo há mais ideias.

Tendo em conta as respostas partilhadas, a maioria dos alunos dá preferência ao trabalho em grupo, embora se verifique que as crianças têm a consciência de que podem aprender tanto de forma individual como de forma coletiva. A resposta dada pelo aluno J *“em grupo há mais ideias”*, destaca a importância que a aprendizagem cooperativa teve ao longo destas sessões. Moreira (2011), afirma que este método de aprendizagem permite aulas mais dinâmicas, mais intuitivas e mais envolventes, em que os alunos são incentivados a partilhar conhecimentos e a discutir ideias, como reforça o aluno J. Assim, reconhece-se que a interação e a partilha entre pares auxilia e expande o processo de aprendizagem dos alunos, reforçando o papel que a EF desempenhou nestas intervenções como meio para o desenvolvimento de competências sociais paralelamente à construção de conhecimento.

A questão seguinte foi direcionada para a análise do contributo destas sessões para o estado emocional e para o bem-estar dos alunos através da questão *“Como é que se sentiram depois de fazerem as atividades?”*

F: Sentiam-me melhor.

M: Eu sentia alegria e ansiedade.

F: Eu sentia ansiedade e alegria, porque queria saber o que vinha a seguir.

J: Eu também! Porque eu queria saber se era divertido. Quando tu já estavas a explicar eu já queria ir logo.

J: E orgulhoso, eu sentia-me orgulhoso.

J: Sentia-me bem porque podíamos explorar as coisas, brincar com os outros, aprender...

Os alunos associaram sentimentos positivos, como alegria e orgulho a estes momentos, mas também vários alunos relacionaram o sentimento de ansiedade aos momentos em que percebiam que iam realizar atividades relacionadas com este projeto. Numa primeira instância, pode considerar-se este sentimento como algo menos positivo, contudo, ao considerar as justificações do grupo, é possível compreender que este sentimento estava associado ao entusiasmo e à vontade que estes tinham de realizar estas atividades logo quando viam o espaço preparado para as mesmas, indicando, assim que estas foram atrativas e motivadoras e que contribuíram para o bem-estar emocional das crianças. Mais uma vez, o “Quadro das Emoções” veio melhor aclarar esta ideia, pois todas as vezes que os alunos assinalaram o sentimento de

ansiedade antes das atividades, no fim das mesmas trocaram-no para um sentimento positivo como a alegria e, ainda, algumas das vezes, o sentimento de orgulho, que era justificado pelo orgulho que as crianças sentiam nelas próprias por terem feito um bom trabalho.

Tendo em conta que os momentos de articulação entre as componentes e EF foram realizados no espaço exterior da escola, colocou-se a questão “*Gostaram de trabalhar aqui fora sem ser dentro da sala de aula?*”, de forma a compreender se a alteração do espaço de trabalho também exerceu alguma influência neste processo.

M: Gostei porque tínhamos mais espaço e tínhamos muitos jogos.

G: Podemos divertir-nos e lá dentro não tínhamos tanto espaço.

M: Era mais espaçoso.

M: E podíamos brincar.

J: Brincar não, porque tínhamos de estar atentos.

G: Sim, tínhamos de estar atentos porque naquele jogo das vendas tínhamos de ouvir o que os nossos colegas diziam se não podíamos cair.

A: Aqui fora podíamos ficar ao ar livre e na sala não.

J: Aqui fora podíamos conviver e estar mais uns com os outros.

Segundo as respostas dadas, a mudança de espaço para um espaço mais informal, foi uma vantagem para as crianças, contribuindo para a promoção da aprendizagem de conteúdos, visto que no recreio tinham mais espaço, dando a entender que podiam estar mais à vontade, e podiam conviver mais uns com os outros. O aluno A destacou, ainda, o facto de poder estar ao ar livre, mantendo-se em contacto com a natureza. Já a intervenção do aluno J “*brincar não, porque tínhamos de estar atentos*”, demonstrou que apesar de os alunos terem a possibilidade de brincar, o foco continuava na aprendizagem, só que de forma mais dinâmica.

Tendo em consideração as respostas fornecidas, estas ilustram como os alunos desenvolveram aprendizagens e como compreenderam a importância de evoluírem socialmente para aprenderem a lidar com diferentes personalidades e todos viverem num ambiente tranquilo. Além disso, através das atividades planificadas com a integração de conteúdos específicos das restantes componentes do currículo, as experiências lúdicas propostas e o trabalho colaborativo,

foi possível verificar, de acordo com as respostas dadas, a promoção da articulação curricular horizontal com EF para o desenvolvimento de competências sociais.

4.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário e do grupo focal, é possível considerar que as atividades implementadas contribuíram para a promoção do trabalho em grupo, do respeito pelo outro e das aprendizagens realizadas pelos alunos. Desta forma, seguem-se algumas conclusões com o intuito de responder à questão de investigação inicial “De que forma o trabalho pedagógico que promove a articulação curricular horizontal com a Educação Física pode facilitar o desenvolvimento de competências sociais em crianças do 1.º CEB?” e aos objetivos previamente definidos.

No que toca ao objetivo 1 – estudar o contributo da articulação curricular horizontal com a Educação Física para o desenvolvimento da interação entre pares – este foi estudado no decorrer de todas as sessões, uma vez que todas implicavam trabalho em grupo e, conseqüentemente, interação entre os pares. A par do objetivo 1, esteve sempre presente o objetivo 2 – estudar o contributo da articulação curricular horizontal com a Educação Física para o desenvolvimento do respeito pelo outro – que, de acordo com as respostas aos inquéritos aplicados aos alunos, estes já tinham interiorizado que para serem respeitados têm de respeitar os outros. Assim, tendo em conta estas competências, a interação entre as crianças foi evoluindo progressivamente, na medida em que os alunos foram desenvolvendo comportamentos de colaboração como, ouvir os colegas, partilhar opiniões e respeitá-los. No grupo focal, várias crianças mencionaram que aprenderam a esperar pelos colegas, a trabalhar em grupo e a não discutir, o que confirma o carisma cooperativo que as atividades propostas seguiram, promovendo situações de interação social e de respeito mútuo.

Relativamente ao objetivo 3 – compreender de que forma a articulação curricular horizontal com a Educação Física influencia as emoções e o bem-estar das crianças – através da análise de dados, verifica-se que as atividades propostas, ao aliarem movimento, sentido de cooperação e conteúdos das diferentes áreas, tiveram um efeito positivo na forma como os alunos se sentiram após as sessões. O facto deste projeto ter a capacidade de incluir todos os alunos,

independentemente do seu ritmo de aprendizagem, como reforça a professora cooperante no inquérito, – respondendo *“Completamente”* à questão *“acha que estas atividades favorecem a inclusão de todos os alunos?”* –, permitiu que mesmo os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, participassem ativamente e dessem o seu contributo na resolução das atividades. Desta forma, todos os alunos puderam sentir-se valorizados. No grupo focal, os alunos referiram emoções que estavam presentes no *“Quadro das Emoções”* como alegria e orgulho e, embora tenham referido que sentiram ansiedade antes de se iniciarem as atividades, visto que este sentimento estava aliado à excitação e à expectativa que estes criavam, depois da realização das atividades este sentimento passava, demonstrando que as tarefas propostas não só despertaram interesse e motivação, como também promoveram estados emocionais positivos e autocontrole emocional. Também o preenchimento do *“Quadro das Emoções”* permitiu reforçar esta ideia, uma vez que os alunos na sua grande maioria depois da realização das atividades mudavam o seu estado de espírito para uma emoção mais positiva face àquela que tinham preenchido inicialmente (Apêndice 17).

No que concerne ao objetivo 4 – compreender a perspetiva da professora titular sobre o contributo da articulação curricular horizontal com a Educação Física para o desenvolvimento de competências sociais – a análise feita ao inquérito colocado à professora cooperante revelou uma opinião positiva quanto ao projeto, destacando a forma como as atividades promoveram o desenvolvimento de competências sociais, *“a interiorização de regras, o trabalho em equipa, ajudam ao desenvolvimento de competências sociais”*, e também, como a articulação curricular é *“fundamental para a construção de conhecimento”* [PC], sobretudo nestas idades, *“é mais importante a inter-relação dos diferentes conteúdos para que possa haver compreensão, interiorização e aplicação dos conhecimentos”* [PC].

Quanto ao objetivo 5 – compreender a perspetiva dos estudantes sobre o contributo da articulação curricular horizontal com a Educação Física para o desenvolvimento de competências sociais – os dados analisados revelam que as crianças reconheceram o valor da articulação curricular com a EF, não apenas para a aprendizagem dos conteúdos, mas também para o desenvolvimento de competências sociais como a cooperação, o respeito e a interação. Essa análise decorre das perspetivas apresentadas pelos estudantes, quando, no final das intervenções e no grupo focal, questionava-se o que é que estes tinham aprendido e estes

mencionavam aprendizagens como jogos novos e exercícios de educação física, mas também enumeravam aprendizagens como trabalhar em conjunto, uma vez que em muitas atividades precisavam da ajuda dos colegas para as completarem; ter mais paciência para os colegas; ouvir mais a opinião dos outros.

Por fim, ao considerar a questão de investigação inicial – “De que forma o trabalho pedagógico que promove a articulação curricular horizontal com a Educação Física pode facilitar o desenvolvimento de competências sociais em crianças do 1.º CEB?” – podemos considerar que o trabalho articulado entre as diversas áreas do currículo, com especial ênfase na EF, proporciona o desenvolvimento de competências cognitivas e de competências sociais essenciais para a vida em sociedade, em crianças do 1.º CEB.

A prática de exercício físico desde tenra idade parece ser muito importante não só para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, uma vez que, por exemplo, o desenvolvimento da motricidade, de acordo com este estudo, evidencia ter consequências no desenvolvimento da escrita, mas também para o combate ao sedentarismo que atualmente caracteriza a sociedade, como refere a professora cooperante no inquérito colocado, referindo que esta prática *“é cada vez mais importante não só pelo desenvolvimento motor que provoca, nomeadamente ao nível da motricidade e orientação espacial, que por sua vez tem consequências na escrita, leitura...mas cada vez mais, dado o sedentarismo que atualmente caracteriza a sociedade”*[PC]. As atividades propostas, centradas no dinamismo e no trabalho cooperativo, permitiram que as crianças experimentassem contextos de interação diferentes do tradicional, uma vez que a componente de Educação Física proporciona um ambiente de grande interação e mais informal do que a sala de aula.

Assim, enquanto futura docente, considero que o balanço final deste projeto evidencia o potencial da articulação curricular para a promoção e consolidação de aprendizagens significativas e a componente de Educação Física revelou-se pedagogicamente valiosa, com capacidade de formar cidadãos aptos a viver em sociedade. Desta forma, as crianças puderam construir um conjunto de saberes essenciais não só à sua formação académica, mas também à sua formação pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma a terminar este ciclo de reflexão, é tempo de ponderar sobre o percurso desenvolvido ao longo do processo de formação inicial de professores. A prática de ensino supervisionada foi crucial, uma vez que permitiu a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos. Foram desenvolvidos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos que contribuíram para a minha formação académica e me fizeram conhecer realmente o que é a profissão da docência e a responsabilidade que esta transporta.

Através da PES, foi possível vivenciar e observar de perto esta realidade, que me mostrou que ser professora é mais do que lecionar conteúdos, é também saber ouvir os outros, observar atentamente o que se passa ao redor da comunidade escolar, planejar tendo sempre em vista uma intencionalidade, criar relações que ficam para a vida e que marcam as pessoas e, acima de tudo, é acreditar no potencial de cada uma das crianças por quem se passa, todos os dias, porque só assim elas vão conseguir acreditar nelas também, algo que se verificou no momento em que implementei o projeto e uma aluna que não conseguiu fazer o exercício à primeira, com incentivo da minha parte, conseguiu concluir a atividade com sucesso.

O apoio constante do meu par pedagógico e a orientação “democrática e humanizante” (Moreira & Duarte, 2020, p.610), dos professores cooperantes e supervisores, ajudou-me a tornar-me mais consciente do meu papel e das minhas capacidades, dando-me confiança para continuar neste caminho. Também este trabalho, realizado em equipa, fez-me compreender, ainda mais, a importância do trabalho colaborativo, assim como, da reflexão diária sobre o nosso trabalho para que possamos melhorar pelo bem dos alunos. Retomando a ideia de Alarcão e Canha (2013), saio deste estágio com a convicção de que ensinar é um ato coletivo, que se constrói com os outros, respeitando os seus saberes e experiências.

O projeto de investigação, realizado neste âmbito, permitiu-me integrar a teoria e a prática, aprofundando os meus conhecimentos metodológicos que me possibilitaram sustentar de melhor forma as decisões tomadas durante a prática. Neste processo, fui assumindo progressivamente o papel de professora investigadora, na medida em que fui observando criticamente o trabalho que fui executando, enquanto recolhia dados sobre o que corria bem e

menos bem, que me permitiram refletir e pensar sobre a minha prestação ao longo de toda a prática (Duarte & Moreira, 2021). Este trabalho revelou-se fundamental para que pudesse compreender o efeito das metodologias e das estratégias que foram utilizadas e para que pudesse ajustar a minha prática às necessidades das crianças. Além disso, foi possível constatar que a articulação curricular com a Educação Física constituiu um bom caminho para promover aprendizagens mais completas e integradas.

Foi um caminho de altos e baixos, em que tive a oportunidade de ampliar conhecimentos essenciais para o meu percurso enquanto futura professora. Assim, do ponto de vista pedagógico e didático, pude aprofundar e melhorar o processo de planificação das aulas, tendo em conta a diferenciação pedagógica e as necessidades de cada aluno, procurando metodologias e estratégias que chegassem a todos; tal como, pude compreender a relevância da articulação curricular para que as aprendizagens façam sentido para as crianças e, por isso, sejam mais bem consolidadas. No que diz respeito ao plano relacional, adquiri competências de gestão de sala de aula, mantendo sempre um ambiente seguro e confortável para os alunos. A relação estabelecida com os mesmos foi boa e sempre muito pacífica e respeitadora de ambos os lados. Com estas crianças, pude compreender a importância do afeto e da confiança, para o bom funcionamento da sala de aula, uma vez que estas faixas etárias exigem um lado mais carinhoso da nossa parte, por passarem a maior parte do seu dia com o professor, que acaba por se tornar o seu exemplo. Por esta razão, importa, também, que o professor mantenha uma postura mais séria, quando necessário, para que o respeito se mantenha e a responsabilidade da sua profissão seja visível.

Para terminar, não há dúvidas de que esta etapa foi marcada pela constante evolução profissional. O título atribuído ao relatório reflete o percurso vivenciado ao longo deste ano letivo, ou seja, a construção da minha identidade enquanto futura professora. Através das experiências nos dois ciclos de ensino, da reflexão sistemática sobre a minha prática, da análise crítica das minhas decisões, do planeamento e execução das aulas, da colaboração com os diversos docentes e do desenvolvimento do projeto de investigação, consolidei aprendizagens e desenvolvi competências que contribuíram para o desenvolvimento da minha autoconfiança, da minha capacidade de tomar decisões fundamentadas e do meu compromisso com uma prática pedagógica com intencionalidade e transformadora. Este processo revelou-se progressivo, reflexivo e exigente, e permitiu-me compreender as adversidades e as responsabilidades da

profissão. Sinto-me, agora, mais preparada e consciente para enfrentar os desafios da profissão, com a certeza de que este estágio foi um bom começo do meu futuro profissional.

REFERÊNCIAS

- Afonso, J. (2004). As políticas contemporâneas e o professor como profissional. In VI Seminário Internacional do SPZN, o professor, a profissão e a identidade profissional.
- Agrupamento de Escolas da Madalena. (2022). Projeto Educativo – Semear e Crescer para Florescer. <https://aemadalena.pt/wp-content/uploads/2024/08/Projeto-Educativo-AEM-22-26-FINAL-revisto.pdf>.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artes Médicas.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Pegado.
- Almeida, G., Parraça, A. & Morais, A. (2023). A expressão motora e corporal a serviço da educação e aprendizagem na criança. *Ensino & Pesquisa*, 21(1), 99-108. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/34910/1/Almeida%2C%20Morais%2C%20Parra%2C%20A7a%2C%20Ensino%20e%20Pesquisa_2023.pdf.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo*, n.º 7, 33-42.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaro, A., Póvoa, A., Macedo, L. (2005). A arte de fazer questionários. *Metodologias de Investigação em Educação*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa.
- Barbosa, E. (2010). Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês: um estudo exploratório. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho. RepositoriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14582/1/tese.pdf>.
- Bartolomeu, R., & Sá, C. (2008). A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Palavras*, 33, 15-25.

- Barton, J., Bragg, R., Wood, C., & Pretty, J. (2016). *Green Exercise – Linking Nature, Health and Well-being*. Routledge.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Grávida.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação. Desafios para a Formação de Professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carvalho, C. (2010). *Importância da articulação curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: um estudo exploratório*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14603/1/Concei%c3%a7%c3%a3o%20de%20F%c3%a1tima%20Gomes%20Tinoco%20de%20Carvalho.pdf>.
- Carvalho, L. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (18), 57–88.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. 8th Edition. Routledge.
- Condessa, I. (2014). O desenvolvimento do estagiário através do ensino da educação física: a singularidade dos educadores de infância e professores do 1.º CEB. *Atividade física, saúde e lazer: olhar e pensar o corpo*, 266–278.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (2001). *Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português*.
- Costa, M., Ribeiro, V. & Monteiro, I. (2015). A promoção da atitude interdisciplinar no ensino do estudo do meio – Um projeto de investigação. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, 2, 779–789.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.
- Dias, L. (2014). *A Metodologia da Aula-Oficina no Ensino da História e da Geografia* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.

<https://www.proquest.com/openview/7098d92d69d38324a46a95e48223651d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y%20>.

- Dias, C. et al. (2023). Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um manual para professores. Edições FADEUP.
- Direção-Geral de Educação. (2024). Projetos – *Escola a Ler*. Rede de Bibliotecas Escolares. <https://www.rbe.mec.pt/np4/escola-a-ler.html>.
- Duarte, P. (2023). *Viagens pela escola*. Furar o Cerco.
- Duarte, P. & Moreira, A. (2021). Os futuros professores e a investigação-ação: das práticas às conceções. *Indagatio Didactia*, 145-160.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. 4. ed., Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (1977). *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Editorial Estampa.
- Ferreira, D. & Comes, A. (2021). *A importância de flexibilizar a prática pedagógica*. Sindicato Independente de Professores e Educadores. <https://www.sipe.pt/artigos/a-importancia-de-flexibilizar-a-pratica-pedagogica>.
- Firmiano, E. (2011). *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula*. Programa de Educação em Células Cooperativas – PRECE.
- Flores, P. & Escola, J. (2008). *O futuro hoje: ser professor no Sec. XXI*.
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M. O., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171-199.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Galveias, M. (2008). Prática Pedagógica: Cenário de formação profissional. *Revista Interações*, 6-17.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Asa Editores.
- Glickman, C. (1990). *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. Allyn and Bacon.
- Gomes, S. (2013). *Conceções e Práticas de Escrita em Alunos com Dificuldades de Aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum.

- Graciano, A. & Fialho, I. (2008). *Perspectivas e expectativas em relação à formação inicial e à profissão de educadora de Infância*. Universidade do Minho. Repositório Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5081/1/Resumo%20Livro.pdf>.
- Hutchings, P. & Huber, M. (2008). *Placing Theory in the Scholarship of Teaching and Learning*.
- Jesus, J. (2013). *Importância da Educação Física no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/9e9ff1d1-dd1a-4458-a19a-b5b41f96d508>.
- Jófilo, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, 191-208. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidó.
- Martins, P. & Azevedo, F. (2016). Educação Literária e mediadores. *Leitura e Educação Literária*, 49-50. Pactor.
- Minton, S. (2008). *Using Movement to teach academics: The mind and the body as one entity*. R & L Education.
- Moreira, S. (2011). *Aprendizagem cooperativa e otimização de intervenção pedagógica no ensino básico – 1.º Ciclo em Portugal*. [Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]. Repositório da Universidade de Santiago de Compostela.
- Moreira, A. & Duarte, P. (2020). Na formação inicial de professores, a investigação-ação revelada pelos relatórios de estágio. *V Encontro Internacional de Formação na Docência, Livro de Atas*, 607-619.
- Moreira, A., Sousa, E. & Duarte, P. (2021). Uma flor com História: ensinar o fim da ditadura em Portugal a partir de uma narrativa literária. *Tempo e Argumentos*, 13(33).
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2010). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: parceria de investigação. *Atas do XVII Colóquio da AFIRSE*. Lisboa.
- Mouraz, Ana (1998). Tudo o que digo conta: Currículos flexíveis, diferenciados, articulados horizontal e verticalmente. *Millenium*, 3(9),161-174.
- Nascimento, J. (2012). O uso de documentos e a construção do conhecimento histórico. *ANAIS do III Encontro Estadual de História: Poder, Cultura e Diversidade*. ST, 4: História e Educação: sujeitos, saberes e práticas.

- Neto, A. (2001). O uso de documentos escritos no ensino de história. *Premissas e bases para uma didática construtivista, História & Ensino, Londrina, 7*, 143-165.
- Neves, R. (2007). *A Construção Curricular da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional de Aveiro.
- Neves, R. & Rodrigues, J. (2019). Os propósitos educacionais e modelos de docência de educação física em primária. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio e el deporte, 14(2)*, 166-170.
- Neves, R. (2020). *(H)À Educação: Que Desenvolvimento Positivo na Educação Física do 1.º CEB?* Universidade de Aveiro. <https://www.ua.pt/pt/noticias/13/64120>.
- Nóvoa, A. (2001). *O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas*. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4797/1/9723109565_1_30.pdf.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa. <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>.
- Nóvoa, A. (2012). Pensar alunos, professores, escolas, políticas. *Revista ECS: Educação, Cultura e Sociedade, 2(2)*, 7-17.
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas II (II)*, 37-52.
- Powell, R. & Single, H. (1996). Methodology Matters. *International Journal for Quality in Health Care, 8(5)*, 499-504. <https://pt.scribd.com/document/416100848/1996-Powell-Single-Focal-groups-pdf>.
- Rato, V. & Ramalho, S. (2019). A interdisciplinaridade entre o Português e a História e Geografia de Portugal: um percurso com duas turmas de 5.º ano. *ATAS do 13.º ENAPP*, 185-192.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CAAP (2).
- Ribeiro, I. et al. (2010). *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito*. Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Edições Almedina.
- Robison, K. (2006). *Do School Kill Creativity?*, TED2006 Conference. Monterey CA, 2006.
- Rodrigues, A., Patrocínio, T., Ribeiro, A. & Couto, S. (2016). O papel do professor cooperante na formação inicial de professores. *INCTE 2016, 1º Encontro Internacional de Formação na Docência*, 552-560.

- Roldão, M. (2007). A Formação de Professores como Objecto de Pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrónica de Educação, 1(1)*, 50-118.
- Roldão, M. (2020). Articulação Curricular e a Relevância Como Critério do Essencial Para Uma Tentativa de Clarificação Concetual. *Revista de Estudos Curriculares, 11 (1)*, 73-85.
- Serrano, J., Petrica, J., Kerkoski, M., & Pereira, B. (2020). Educação física, saúde e bem-estar: novos caminhos.
- Silva, M., Mendes, B., Nicolini, C. (2021). A aula-oficina e as suas potencialidades vinte anos depois, 1999-2019. *Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 101-113.
- Silva, M. (2006). *Sala de aula Interactiva*. Quarteto Editora. Rio de Janeiro.
- Vayer, P. (1992). *O diálogo corporal: A ação educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Instituto Piaget.
- Vieira, C. (2014). A leitura dramatizada como atividade pedagógica e teatral. *As artes na educação*. 233-236.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. ASA

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – 1.ª planificação 2.º CEB de Português

Domínios: Leitura e Escrita

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	🕒	AVALIAÇÃO
A Fada Oriana;	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar o sentido global de um texto; - Identificar o tema, ideias principais e pontos de vista; - Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes); - Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões; - Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados na obra lida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção, em grande grupo, de um esquema síntese, entregue pela professora, com os acontecimentos que ocorreram até ao momento da história através de questões orientadoras (A1). - Em quantas partes podemos dividir o que lemos até agora? - O que aconteceu na primeira parte? Que acontecimentos marcantes podemos salientar? - O que aconteceu na segunda parte? Que acontecimentos marcantes podemos salientar? - Houve alguma mudança de comportamento da Fada? - O que será que vai acontecer daqui para a frente? <p>Vamos descobrir!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta, feita pelas professoras, por personagens, do primeiro excerto (A2) da terceira parte 	7' 5'	Grelha de observação direta;
Recurso expressivo; personificação;	<ul style="list-style-type: none"> - Ler textos com características narrativas; - Realizar leitura em voz alta e silenciosa. 	<p>denominada “O arrependimento da Fada”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão textual através de um exercício de compreensão reorganizativa (A2.1.). - Que personagem nova aparece neste excerto? - A Fada continua com a mesma postura que no excerto anterior? - Quem quer destacar um parágrafo que comprove este arrependimento? • Exploração da forma como o recurso expressivo: personificação, aparece no texto através do excerto selecionado (A2.2.); • Construção da definição do recurso expressivo, completando uma frase com lacunas (A2.2.). • Leitura silenciosa por parte dos alunos. • Leitura feita pelos alunos em voz alta, por personagens, do segundo excerto (A3) da terceira parte. • Compreensão textual através de exercícios de resposta rápida (A3.1). - Que personagem nova surge no excerto? 	3' 7' 10' 3'	
Texto descritivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever pessoas em função de diferentes finalidades e géneros textuais; - Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalização do esquema síntese elaborado no início da aula. • Atividade de escrita orientada. Os alunos terão de descrever um colega da turma, sem dizer o nome do colega que vão descrever (A4). • Partilha, em grande grupo, de alguns dos textos criados pelos alunos. 	5' 10'	Texto de escrita orientada.

APÊNDICE 2 – 2.ª planificação 2.º CEB de Português

Domínios: Oralidade, Leitura, Gramática e Escrita.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	🕒	AVALIAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Escrita do sumário. <li style="text-align: center;">Atividade de conhecimento do autor • Apresentação de uma pequena biografia do autor e do ilustrador do livro. • Realização de uma atividade de escuta ativa (apêndice 1). <li style="text-align: center;">Momento de leitura dramatizada • Diálogo inicial acerca do título da obra. <u>Questões orientadoras:</u> <ul style="list-style-type: none"> - As rãs têm rainhas? - As rãs não podem molhar os pés? - Conhecem animais que têm rainhas ou reis? 		Grelha de observação direta (apêndice 7).
	- Ler textos com características narrativas;	<p>(referência para o mundo animal irracional e para os seres humanos).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecem algum país que seja representado por um rei ou uma rainha? • Entrega da obra, em formato de livro, aos alunos. • Explicação aos alunos, por parte das professoras, do momento de dramatização que terão de realizar. Será realizada uma leitura dramatizada com recurso a alguns objetos mencionados no texto (anel, moscas, entre outros). Serão escolhidos 4 alunos (3 rãs que cantam, 1 aluno que vai deixar cair o anel no lago). As professoras serão o narrador. • Leitura da primeira parte da obra (situação inicial) pelas professoras com encenação feita pelos alunos (apêndice 2). • Atividade de antecipação através da frase: “E o que faz a rainha das rãs? A rã com a coroa não sabia.”. Os alunos regressam aos seus lugares para continuação da aula. 		

	<p>- Realizar leitura em voz alta e silenciosa.</p> <p>- Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões;</p> <p>- Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados na obra lida.</p>	<p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que faz uma rainha/rei? - O que será que esta rainha vai fazer? <ul style="list-style-type: none"> • Leitura silenciosa dos alunos, da segunda parte da obra (luta pelo poder). • Leitura dos alunos, em voz alta e por personagens. • Discussão acerca do poder da rainha das rãs e da hierarquia que se vivia no lago. <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Mas por que razão é que uma rã que encontra uma coroa passa a ser rainha?” O que define o rei/rainha? Qual o símbolo do poder nesta história? - “A rainha e as rãs conselheiras estavam sempre esfomeadas e as outras rãs tinham de apanhar muitas moscas para elas.” - Todas as rãs do lago eram iguais como no início? Quando pensamos na sociedade a que grupos sociais este excerto do texto faz alusão? <ul style="list-style-type: none"> • Leitura silenciosa, por parte dos alunos, da terceira 	
		<p>parte da obra (perda do poder).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta, por personagens, pelos alunos. • Atividade de compreensão de verdadeiro ou falso relativa à terceira parte da obra (apêndice 3). • Explicitação das respostas, por parte dos alunos. <p><u>Questão orientadora:</u></p> <p>“No mergulho, a rã tinha perdido a coroa. Imediatamente ordenou: “Procurem a minha coroa!” Mas as rãs responderam: “Quem és tu para nos dar ordens?” “Sou a vossa rainha!” “Não tens coroa! Não podes ser rainha!”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que razão é que a rainha das rãs deixou de ser rainha? - As rãs do lago continuaram a respeitar a rainha mesmo sem esta ter coroa? - Será que é o símbolo (coroa) que impõe o respeito ou é a função? <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da quarta parte da obra (situação final) pelas professoras. 	

<p>Funções sintáticas: sujeito simples, sujeito composto e predicado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar o sentido global de um texto; - Identificar o tema, ideias principais e pontos de vista; - Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes); - Identificar os constituintes da frase com as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto) e predicado; 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo final acerca da obra. <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que era a coroa da rainha das rãs? - Por que é que para as rãs o anel é uma coroa e para os humanos é um anel? (alusão ao tamanho) - O que aconteceu às rãs que viviam no lago? <p style="text-align: center;">Atividade de síntese</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão das funções sintáticas sujeito e predicado e registo no caderno da explicação do <i>powerpoint</i>. • Atividade de síntese com recurso à gramática: ligação entre sujeito e predicado paralelamente à compreensão reorganizativa da obra (apêndice 4). <p>- <u>Primeiro momento:</u> Construção de frases com sentido.</p> <p>- <u>Segundo momento:</u> Organização das frases por ordem cronológica.</p> <p>- <u>Terceiro momento:</u> Identificação do sujeito e do predicado nas frases.</p> <p>- <u>Quarto momento:</u> Substituição do sujeito pelo pronome adequado.</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos de natureza narrativa. 	<p style="text-align: center;">Produção Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação para a atividade de escrita: Rainha/Rei por um dia (apêndice 5). • Atividade de escrita: escrita de um texto narrativo (apêndice 6). 		<p>Atividade de escrita</p>

APÊNDICE 3 – 1.ª planificação de 2.º CEB de HGP

Domínio: A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal		Subdomínio: Os muçulmanos na Península Ibérica		
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	🕒	AVALIAÇÃO
Localização no tempo e no espaço da religião islâmica. Expansão da religião islâmica. Os princípios do Islão.	- Analisar o processo muçulmano de ocupação da Península Ibérica; - Identificar/aplicar os conceitos: árabe, muçulmano.	<ul style="list-style-type: none"> Escrita do sumário <p style="text-align: center;">MOTIVAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação de duas imagens dos símbolos de duas religiões: cruz (cristianismo) e lua crescente com estrela (islamismo). Discussão, em grande grupo, sobre o que poderá simbolizar cada imagem. <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecem estes símbolos? - O que simbolizam? Alguém sabe? - Se a cruz pertence a uma religião a que poderá pertencer a lua crescente com a estrela? Talvez a outra religião? <p style="text-align: center;">DESENVOLVIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> Localização no tempo e no espaço do islamismo 	10'	Grelha de observação direta
Distinção entre muçulmanos e árabes. Articulação de conceitos essenciais como árabe, muçulmano, profeta, mesquita, Ramadão.		<p>através da exploração de um mapa (Fonte 1), com auxílio a questões orientadoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento da expansão desta religião, não só a partir da Fonte 1, mas também do mapa dos continentes (Fonte 2). Entrega e preenchimento de um esquema com as informações já recolhidas nos documentos. Identificação dos princípios do islão, recorrendo à análise do documento (Fonte 3) e com recurso a questões orientadoras. Análise, mais profunda, do princípio do jejum, um costume totalmente diferente dos cristãos, através do documento (Fonte 4) e segundo questões orientadoras. Visualização de um vídeo da escola virtual – A mesquita (Fonte 5). Exploração do espaço de culto e de rituais da religião islâmica, enunciados na fonte audiovisual, através das questões orientadoras elaboradas. Preenchimento do restante esquema com as 	35'	

		<p>informações em falta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização de um vídeo da escola virtual – O Islamismo na atualidade (Fonte 6). • Discussão orientada, em grande grupo, seguindo as questões orientadoras estruturadas, acerca das ideias retratadas no vídeo e de como se encontra a religião atualmente. • Construção da definição do conceito de árabe e de muçulmano, feita pelos alunos e registo, posterior, no caderno diário. <p style="text-align: center;">CONSOLIDAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos farão um apanhado da aula através de um jogo, respondendo a questões, escritas em papeis, que estarão dentro de um pote. Serão chamados 5 voluntários e, um de cada vez, retirará uma pergunta, escolhendo um colega que deve responder corretamente. 		
--	--	---	--	--

Estratégia de recurso: O islamismo na atualidade (Fonte 6) será abordado caso sobre tempo de aula.

APÊNDICE 4 – 2.ª planificação de 2.º CEB de HGP

Domínio: Portugal do século XIII ao século XVII		Subdomínio: Portugal no século XIII		
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	🕒	AValiação
Os grupos sociais existentes na sociedade no século XIII.	- Identificar/aplicar os conceitos clero, nobreza, povo.	<p>Esta aula desenvolve-se segundo o modelo aula-oficina com trabalho colaborativo. Os alunos estarão sentados em grupos de trabalho (4x5), previamente formados pelas professoras em formação.</p> <p style="text-align: center;">MOTIVAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização de um excerto de uma série da RTP – Pedro e Inês (anexo 1), que demonstra os diferentes tipos de vida existentes na sociedade medieval no século XIII ao século XVII. <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas as pessoas têm as mesmas funções? Têm todos o mesmo destaque? - Conseguem identificar algum grupo social no 	5'	Grelha de observação direta
		<p>excerto?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que destacam de diferente nas várias pessoas? A forma de vestir é igual? - Quem é que não foi ao casamento? O que ficaram a fazer essas pessoas? <p style="text-align: center;">DESENVOLVIMENTO</p> <p>A aula inicia-se com as instruções dadas pela professora em formação aos alunos acerca dos moldes em que a aula se vai realizar.</p> <p>A professora em formação atribui a cada aluno uma função (porta-voz, mediador do tempo, medidor do silêncio, secretário e leitor dos desafios).</p> <p>Cada grupo de trabalho terá uma cartolina (um pouco maior do que A4) em cima da mesa e quatro envelopes numerados colados por baixo das mesas que contém os guiões de orientação com questões orientadoras relativamente às fontes históricas que têm de analisar ao longo da aula. O primeiro guião de orientação é lido em conjunto com a turma e depois os alunos começam a</p>	40'	Cartolinas elaboradas pelos grupos de trabalho

<p>Os membros do clero. Os membros da nobreza.</p>	<p>- Nomear os grupos sociais existentes na sociedade portuguesa do século XIII.</p>	<p>trabalhar. Cada grupo tem um tempo limite para completar cada desafio, será projetado um cronómetro no quadro para que todos tenham acesso ao tempo e organizem o seu trabalho. Ao fim de 10 minutos, os grupos param o trabalho e avançam para o segundo desafio. E assim sucessivamente. Note-se que, caso os grupos não cumpram o tempo estipulado para cada desafio não podem avançar para o desafio seguinte, têm de continuar esse desafio e mesmo que o acabem antes dos 10 minutos têm de esperar que o tempo acabe para passarem para outro desafio. No fim, apenas um dos grupos* (indicado pela professora em formação) apresenta as informações que recolheu relativamente a um dos desafios, por exemplo, o grupo 2 apresenta as informações recolhidas do desafio 1, o grupo 4 apresenta as informações recolhidas do desafio 2.</p> <p>*Apenas o desafio 5 é apresentado por todos os grupos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desafio 1: Enumeração dos grupos sociais que constituíam a sociedade portuguesa no século XIII, através das fontes disponibilizadas (anexo 2). • Desafio 2: Reconhecimento dos membros que 	
<p>Os membros do povo. A função do clero. A função da nobreza. A função do povo. Os privilégios do clero. Os privilégios da nobreza. As obrigações do povo. A hierarquia vivida na sociedade do século XIII.</p>	<p>- Identificar os membros que constituem cada grupo social. - Reconhecer a função de cada um dos grupos sociais. - Compreender porque existem grupos privilegiados e não privilegiados. - Explicar por que razão a sociedade medieval no século XIII é hierarquizada.</p>	<p>constituem cada grupo social da sociedade portuguesa no século XIII, através da exploração das fontes disponibilizadas (anexo 3).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desafio 3: Identificação das funções de cada grupo social da sociedade portuguesa no século XIII, através da análise das fontes disponibilizadas (anexo 4). • Desafio 4: Distinção entre os grupos sociais privilegiados e não privilegiados na sociedade portuguesa no século XIII, segundo as fontes disponibilizadas (anexo 5). • Desafio 5: Explicação da razão pela qual se afirma que a sociedade portuguesa no século XIII era hierarquizada, através das fontes disponibilizadas (anexo 6). <p style="text-align: center;">CONSOLIDAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de um exercício síntese (projetado no quadro), em grande grupo, para completar frases com lacunas (apêndice 1). 	<p>5,</p>

APÊNDICE 5 – Guiões de orientação da 2.ª planificação de 2.º CEB de HGP

Bem-vindos a esta missão que é a descoberta pela caracterização dos grupos sociais que constituíam a sociedade portuguesa no século XIII. Querem ficar a saber mais sobre cada um destes grupos? Completem o próximo desafio para que possam avançar para o próximo.

De seguida, são apresentados os passos que o grupo tem de fazer para chegarem ao fim desta etapa.

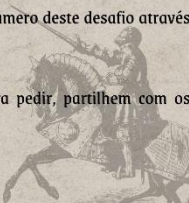
- 1.º: Leiam e analisem com atenção as fontes que este envelope contém.
- 2.º: Discutam ideias, entre vocês, para que possam, juntos, responder às questões propostas.

- a) Identifica no documento A, **sublinhando**, os grupos sociais que constituíam a sociedade portuguesa do século XIII.
- b) Através da análise do gráfico do documento B, refere qual o grupo social maioritário nesta sociedade.
- c) **Sublinha**, no documento C, quais são as bases que definem os grupos sociais superiores.
- d) Lê com atenção o documento A e **sublinha** a expressão que justifica o facto de o povo ser o grupo social com o maior número de pessoas.

3.º: Preencham o espaço da cartolina indicado com o número deste desafio através das informações que recolheram e analisaram.

4.º: Quando terminarem os 10 minutos e a professora pedir, partilhem com os vossos colegas aquilo que registaram na vossa cartolina.

Até ao próximo desafio!



Olá, de novo! Cumpriram o desafio anterior com sucesso e, por isso, podem passar ao próximo!

Os passos que têm de seguir são os mesmos, contudo deixo novamente a indicação do que têm de fazer para concluir esta etapa.

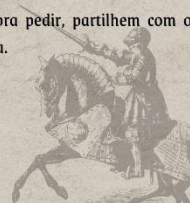
- 1.º: Leiam e observem com atenção as fontes que este envelope contém.
- 2.º: Discutam ideias, entre vocês, para que possam, juntos, responder às questões propostas.

- a) **Rodeia**, no documento D, quem fazia parte da nobreza.
- b) **Sublinha**, no documento E, quem fazia parte do clero.
- c) Atenta no documento E, os membros do clero estavam todos no mesmo patamar, eram todos iguais?
- d) Analisa com atenção o documento F e observa a imagem do documento G. Identifica quem fazia parte do povo.

3.º: Completem o espaço da cartolina indicado com o número deste desafio através das informações que recolheram e analisaram.

4.º: Quando terminarem os 10 minutos e a professora pedir, partilhem com os vossos colegas aquilo que registaram na vossa cartolina.

Estão quase lá!



Mais um desafio completado com sucesso! Vamos ao próximo!

- 1.º: Leiam e observem com atenção as fontes que este envelope contém.
- 2.º: Discutam ideias, entre vocês, para que possam, juntos, responder às questões propostas.

- Indica, **sublinhando** em cada um dos documentos, a função de cada grupo social:
- Nobreza (documento H)
 - Clero (documento I)
 - Povo (documento J)

3.º: Completem o espaço da cartolina indicado com o número deste desafio através das informações que recolheram e analisaram.

4.º: Quando terminarem os 10 minutos e a professora pedir, partilhem com os vossos colegas aquilo que registaram na vossa cartolina.

Na reta final!



Se chegaram até aqui é sinal de que estão a fazer um ótimo trabalho! Este é o penúltimo desafio desta aula, não vão desistir agora, pois não?

- 1.º: Leiam e observem com atenção as fontes que este envelope contém.
- 2.º: Discutam ideias, entre vocês, para que possam, juntos, responder às questões propostas.

- Sublinha** a verde aquele que era o maior dos senhores que detinha terras. **Rodeia** os grupos sociais que tinham terras próprias. **Sublinha** a vermelho o grupo social que não tinha terras próprias. Através da análise do documento K, consideras que o clero e a nobreza tinham de pagar impostos? Justifica a tua resposta.

3.º: Completem o espaço da cartolina indicado com o número deste desafio através das informações que recolheram e analisaram.

4.º: Quando terminarem os 10 minutos e a professora pedir, partilhem com os vossos colegas aquilo que registaram na vossa cartolina.

Será que conseguiram compreender a estrutura da sociedade portuguesa do século XIII?



Último desafio desta aula e eu sei que vocês são capazes de o completar! É só ler com muita atenção e recordar o que aprenderam até aqui.

Explica, com base no que aprendeste até agora, no formato em pirâmide da sociedade e na afirmação do documento que contém o envelope o porquê da sociedade medieval portuguesa no século XIII ser hierarquizada.

PARABÉNS!!

Completaram todos os desafios propostos para esta aula!



APÊNDICE 6 – Planificação de Estudo do Meio do 1.º CEB

<p>- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.</p>	<p>Desenvolvimento 2.ª parte - manhã (90’):</p> <ul style="list-style-type: none"> Retoma do tema dos animais. <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Já vimos alguns animais domésticos que podemos ter em casa. Vocês sabem o que é que quer dizer doméstico? Doméstico virá de que verbo? O que significa domesticar? <ul style="list-style-type: none"> Procurar o significado da palavra domesticar e explorar o conceito através do conjunto de fontes apresentado (Anexo I). <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Para que é que o homem utilizava os animais? Hoje em dia ainda se utiliza a força dos animais? 	
<p>Os seres vivos (animais):</p> <p>- Reconhecer as características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pelos, escamas, bico...);</p> <p>- Recolher dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Exploração da evolução da agricultura e da utilização de máquinas que substituem a força animal e o trabalho do homem através da visualização de um vídeo (Anexo II). <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O que fazem estas máquinas? Quais foram os alimentos colhidos no excerto que vimos? O trabalho do homem continua a ser necessário? <ul style="list-style-type: none"> Introdução ao tema das características e dos modos de vida dos animais através da questão “Os animais que a Joana tinha na quinta tinham todos as mesmas características? Por exemplo, tinham todos pelos?” Caracterização, em grande grupo, dos animais da quinta da Joana quanto ao seu aspeto, à sua alimentação, deslocação e reprodução. Visualização de um vídeo da escola virtual (Anexo III). Preenchimento de frases com lacunas com as informações recolhidas no vídeo (Apêndice VI). Entrega, por parte das professoras, de um conjunto de imagens de animais a cada grupo e agrupamento das imagens dos animais segundo a sua classificação (Anexo IV). Entrega de uma folha giratória onde cada grupo vai preencher a sua folha com o tema que se encontra no centro, cada grupo terá de preencher informações relativas a um dos grupo de animais (Apêndice VIII). Os alunos terão 20 minutos para preencher a folha, isto é, 5 minutos para cada parte. No final dos 5 minutos a folha gira no sentido dos ponteiros do relógio. Cada aluno do grupo preenche a parte que está à sua frente e depois de girar lê a parte seguinte e acrescenta mais além da resposta do colega anterior. No final dos 20 minutos o porta-voz de cada grupo vai à frente e apresenta as conclusões do seu grupo à turma. No final da apresentação de cada grupo, será solicitado aos outros grupos que façam questões ao grupo que apresentou com ideias, dúvidas e questões que possa ter. 	<p>Informação e Comunicação</p> <p>Cartolinas (folha giratória)</p>

APÊNDICE 7 – Planificação de Português do 1.º CEB

Aprendizagens Essenciais/Conteúdos	Ações estratégicas/Experiências de Aprendizagem	Recursos	Áreas de competências
<p>- Reconhecer a diferença entre feiras e mercados;</p> <p>- Estabelecer a ligação entre o produto e a sua forma correta de acomodação;</p> <p>- Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos;</p>	<p>Ao longo da manhã, a turma e a sala estarão organizadas por quatro grupos de trabalho, sendo que dois grupos serão de quatro elementos e dois grupos de cinco elementos. Cada elemento do grupo terá um papel e uma função diferente que serão estabelecidos no início da aula e reforçados ao longo de toda a manhã (Apêndice I).</p> <p>1.ª parte da manhã (9h-10h30):</p> <p>Motivação (5´):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de um conjunto de imagens, acompanhadas de um texto informativo que retratam e explicitam os conceitos de “feira” e de “mercado” (Anexo I). <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é uma feira? - Já foram a alguma feira? - Como funciona uma feira? Como estão dispostos os produtos? - Como são vendidos os produtos? - O que podemos comprar numa feira? - Qual a diferença entre feira e mercado? - Como é que os vendedores costumam falar nas feiras? <ul style="list-style-type: none"> - Os preços podem ser negociáveis? - Onde costumam fazer as vossas compras? - Que cuidados temos de ter quando fazemos compras numa feira? <p>Momento de Pré-Leitura (10´):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de ligação entre as compras presentes na obra e outras para além dessas, e os espaços onde as podemos transportar. (Apêndice II). <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é que acomodamos estes produtos no caminho para casa? - Vamos ver se a personagem da história que vamos ler hoje tem a mesma opinião e arruma e transporta os alimentos no mesmo local que nós. <p>Momento de Leitura (25´):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega da obra, em papel, aos alunos. • Leitura da obra “<i>Totó 2 vezes totó</i>” de Márcia Trábulo, em voz alta, por parte das professoras, por unidades de sentido (Apêndice III). • Explicação da modalidade de leitura em voz alta a ser realizada pelos alunos - cada elemento do grupo lê um verso da quadra e o último verso é lido em conjunto. • Leitura da obra, em voz alta, por parte dos alunos. <p>Momento de Pós-Leitura (20´):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da obra através de questões orientadoras e de um pequeno jogo “Uma mentira e uma verdade” (Apêndice IV). <p><u>Questões orientadoras:</u></p>	<p>Imagens de feiras e mercados</p> <p>Livro em papel</p>	<p>Linguagens e Textos</p>

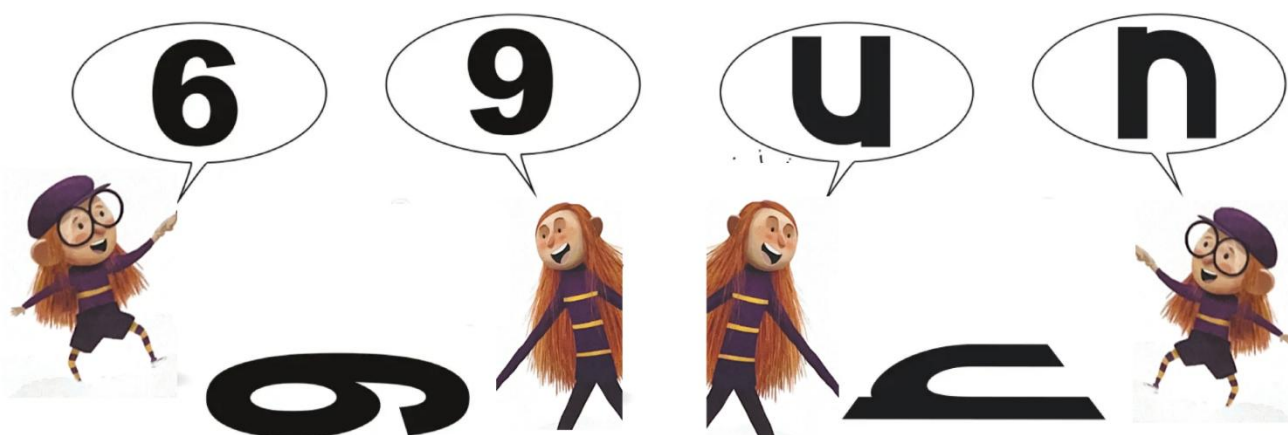
APÊNDICE 8 – Planificação de Matemática do 1.º CEB

<p>- Reconhecer e aplicar as etapas do processo de resolução de problemas;</p> <p>- Aplicar e adaptar estratégias diversas de resolução de problemas;</p> <p>- Reconhecer a correção, a diferença e a eficácia de diferentes estratégias da resolução de um problema.</p>	<p>2.ª parte da manhã (11h-12h30):</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrega de um conjunto de frases a cada grupo com ações que o Totó fez ao longo da história para a realização de uma atividade de ligação das ações do menino, relacionando-as com a multiplicação, uma vez que o próprio título conduz para operação, ex: O Totó comprou 2 pacotes de manteiga → O Totó 2 vezes totó comprou 4 pacotes de manteiga OU ex: O Totó foi fazer compras à feira e trouxe 1 dúzia de morangos → O Totó 2 vezes Totó foi fazer compras à feira e trouxe 2 dúzias de morangos (Apêndice VII). <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O que significa “2 vezes totó”? Quer dizer o dobro? Imaginem que era mesmo duas vezes. Se o Totó compra dois pacotes de manteiga, o “Totó 2 vezes totó” quantos compraria? <ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos passos necessários para a resolução de um problema. Resolução de problemas, baseados na obra, através do método de AC “Think-Pair-Share”. Dentro de cada grupo, os alunos são divididos em pares ou trios, consoante o número de alunos do grupo. Será entregue a cada par uma folha correspondente a cada desafio. Cada par terá 7 minutos para resolver cada desafio (este tempo será cronometrado e projetado)*. Após este tempo, cada par irá partilhar e debater com o 	<p>Desafios</p>
	<p>outro par do grupo a sua estratégia de resolução e os resultados obtidos, para este momento têm 5 minutos. Posteriormente, cada par terá 5 minutos para ir ao quadro, que será dividido ao meio, demonstrar e explicar a sua resolução com a restante turma (Apêndice VIII).</p>	

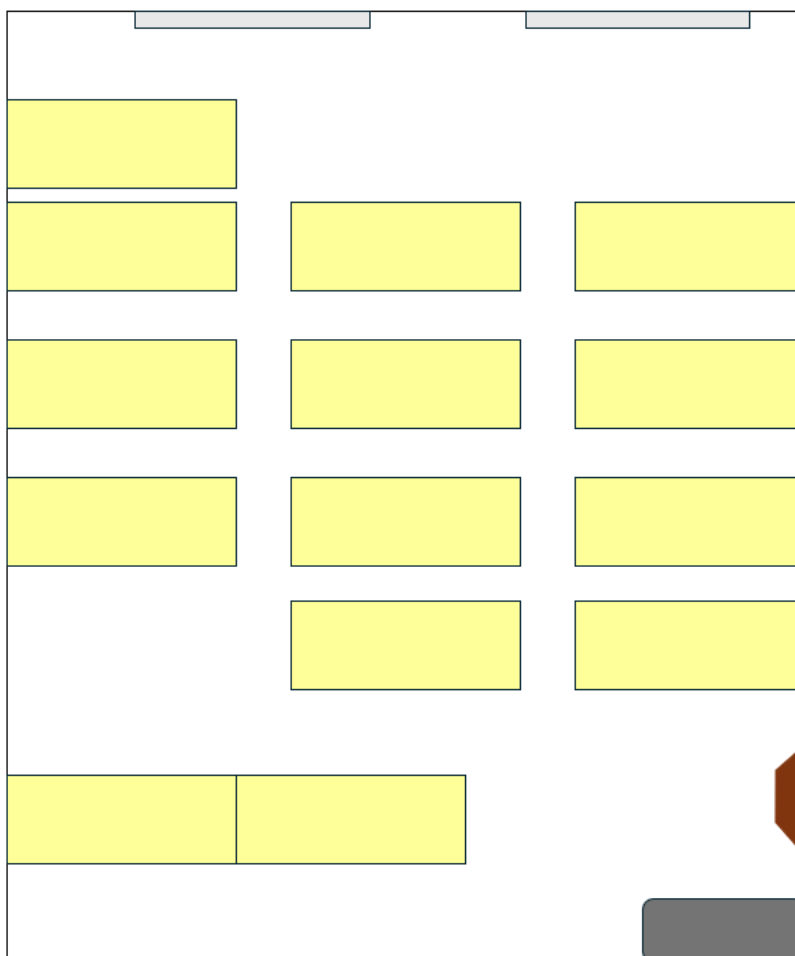
APÊNDICE 9 – “Quadro das emoções”

HOJE SINTO-ME...																			
ALEGRE																			
TRISTE																			
GRATO																			
NOSTÁLGICO																			
FRUSTRADO																			
ANSIOSO																			
ORGULHOSO																			

APÊNDICE 10 – Imagens referentes à 4.ª sessão do projeto no 1.º CEB – Explorados do Espaço



APÊNDICE 11 – Planta da sala referente à 4.ª sessão do projeto no 1.º CEB –
Exploradores do Espaço

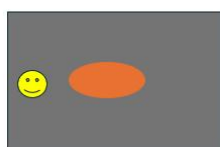


APÊNDICE 12 – Mapas da equipa azul referente à 4.ª sessão do projeto no 1.º CEB – Exploradores do Espaço



APÊNDICE 13 – Imagem do parque infantil referente à 4.ª sessão do projeto no 1.º CEB – Exploradores do Espaço

Qual será a posição (mais aproximada daquela) em que podes ver o escorrega apresentado na figura a baixo? Selecciona a opção correta.



A



B



C

APÊNDICE 14 – Planta do ponto referente à 4.ª sessão do projeto no 1.º CEB – Exploradores do Espaço

Qual é a planta do local onde te encontras neste momento? Selecciona a opção correta.



A



B



C

APÊNDICE 15 – Inquérito por questionário aos alunos do 1.º CEB

1. Gostas de Educação Física?

- GOSTO MUITO GOSTO
 NÃO GOSTO NÃO GOSTO NADA

1.1. Justifica a tua resposta.

2. Como te sentes quando sabes que vais ter aula de Educação Física?

- MUITO MOTIVADO MOTIVADO
 DESMOTIVADO MUITO DESMOTIVADO

2.1. Justifica a tua resposta.

3. O que mais gostas de fazer em Educação Física?

- JOGAR FUTEBOL JOGAR ANDEBOL CORRER
 DANÇAR JOGOS COLETIVOS SALTAR
 OUTRO: _____

3.1. Justifica a tua resposta.

4. A Educação Física é uma disciplina importante.

- CONCORDO TOTALMENTE CONCORDO
 DISCORDO DISCORDO TOTALMENTE

4.1. Justifica a tua resposta anterior.

5. A disciplina de Educação Física ajuda-te a desenvolver as tuas amizades.

- CONCORDO TOTALMENTE CONCORDO
 DISCORDO DISCORDO TOTALMENTE

5.1. Justifica a tua resposta.

6. Quando fazes jogos com os teus amigos, respeitas a vez deles jogarem.

- CONCORDO TOTALMENTE CONCORDO
 DISCORDO DISCORDO TOTALMENTE

6.1. Justifica a tua resposta.

7. Quando um amigo teu não sabe as regras do jogo o que fazes?

- EXPLICO AS REGRAS PARA ELE JOGAR
 DIGO PARA ELE JOGAR MAIS TARDE QUANDO APRENDER

8. Sentes dificuldades na disciplina de Educação Física.

- CONCORDO TOTALMENTE CONCORDO
 DISCORDO DISCORDO TOTALMENTE

9. No que sentes mais dificuldades?

- FORÇA, VELOCIDADE, RESISTÊNCIA
 CONTROLE DO CORPO, MOVIMENTOS
 JOGOS EM EQUIPA
 ATIVIDADES INDIVIDUAIS
 NENHUMA

9.1. Essas dificuldades condicionam o teu gosto pela disciplina de Educação Física.

- CONCORDO TOTALMENTE CONCORDO
 DISCORDO DISCORDO TOTALMENTE

APÊNDICE 16 – Inquérito por questionário à professora cooperante

1. Como entende a importância da articulação curricular horizontal no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

PC: Considero fundamental para a construção de conhecimento. Nesta idade é mais importante a inter-relação dos diferentes conteúdos para que possa haver compreensão, interiorização e aplicação dos conhecimentos.

2. Qual é, na sua opinião, o papel da Educação Física no desenvolvimento global das crianças?

PC: É cada vez mais importante não só pelo desenvolvimento motor que provoca, nomeadamente ao nível da motricidade e orientação espacial, que por sua vez tem consequências na escrita, leitura...mas cada vez mais, dado o sedentarismo que atualmente caracteriza a sociedade.

3. Que comportamentos de cooperação ou entreajuda costuma observar?

PC: A turma é composta por crianças que têm muito interiorizado conceitos como: solidariedade, cooperação, entreajuda.

4. Acha que estas atividades favorecem a inclusão de todos os alunos?

PC: Completamente.

5. Sente que a prática de atividades de Educação Física articuladas com as outras áreas ajudaram a promover o respeito pelas regras e pelos colegas?

PC: Sim, bastante na medida em que a interiorização de regras, o trabalho em equipa, ajudam ao desenvolvimento de competências sociais.

6. Observa melhorias nas atitudes dos alunos relativamente à aceitação da diferença ou à gestão de conflitos?

PC: O grupo lida muito bem com a diferença e não são crianças conflituosas.

7. Como descreve o estado de espírito dos alunos durante ou após estas atividades?

PC: São sempre alunos participativos, empenhados e cooperantes.

8. Acha que este tipo de atividades contribui para a motivação, entusiasmo ou regulação emocional dos alunos? (ajuda-os a acalmar, a distrair-se dos problemas...?)

PC: Sim, ajudam sempre a melhorar o que está menos bem.

9. Considera que a articulação curricular com a Educação Física tem potencial para ser mais explorada na escola?

PC: Em qualquer atividade, em qualquer circunstância é sempre possível melhorar.

10. Que vantagens e desafios identifica na aplicação deste tipo de prática?

PC: A interdisciplinaridade é uma prática que deve ser tida em conta, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade. A articulação de conhecimentos/atividades permite como já foi referido, uma melhor consolidação dos conhecimentos.

APÊNDICE 17 – Quadro das Emoções preenchido pelos alunos nas 4 sessões desenvolvidas

SESSÃO 1 – 11/03

HOJE SINTO-ME...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
ALEGRE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TRISTE																				
GRATO																				
NOSTÁLGICO																				
FRUSTRADO																				
ANSIOSO	X	X																		
ORGULHOSO																				

SESSÃO 2 – 31/03

HOJE SINTO-ME...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
ALEGRE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TRISTE																				
GRATO																				
NOSTÁLGICO																				
FRUSTRADO																				
ANSIOSO	X	X																		
ORGULHOSO																				

SESSÃO 3 – 09/04

HOJE SINTO-ME...																			
ALEGRE	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TRISTE																			
GRATO																			
NOSTÁLGICO																			
FRUSTRADO																			
ANSIOSO																			
ORGULHOSO				X		X	X	X						X					

SESSÃO 4 – 29/04

HOJE SINTO-ME...																			
ALEGRE	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TRISTE			X				X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
GRATO							X							X					
NOSTÁLGICO							X												
FRUSTRADO																			
ANSIOSO				X	X				X	X	X								
ORGULHOSO	X													X					

M

MESTRADO

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

**Construção da Profissionalidade
Docente: aprendizagens de uma
professora em formação no 1.º e no 2.º
Círculos do Ensino Básico**

Mariana da Silva Cerqueira

