

M

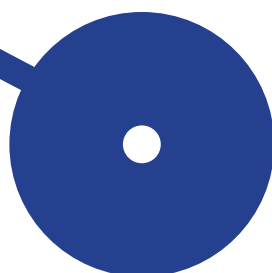
MESTRADO

Em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º
Ciclo do Ensino Básico

Da Vocação ao Ofício: Um Sonho Cumprido na Escola que se tornou Casa

Ana Isabel Costa Pinheiro

09/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Isabel Costa Pinheiro

**Da Vocação ao Ofício: Um Sonho Cumprido na Escola que se tornou
Casa**

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.ª Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Supervisão: Prof.ª Doutora Ana Sofia do Carmo Lopes

Prof.ª Doutora Cristina Maria Ferreira da Costa Ribeiro Maia

Prof.ª Doutora Inês da Conceição Pinto de Oliveira

Prof.ª Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, setembro de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Isabel Costa Pinheiro

**Da Vocação ao Ofício: Um Sonho Cumprido na Escola que se tornou
Casa**

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.ª Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Supervisão: Prof.ª Doutora Ana Sofia do Carmo Lopes

Prof.ª Doutora Cristina Maria Ferreira da Costa Ribeiro Maia

Prof.ª Doutora Inês da Conceição Pinto de Oliveira

Prof.ª Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, setembro de 2025

Ser professor, (...)

Se o saber não construísse pessoas melhores, ser professor não seria um sonho. (...)

Se um certo olhar não sorrisse ao conseguir ler pela primeira vez uma frase, fazer uma descoberta, resolver um problema, ser professor não seria um sonho.

Se um rosto não se iluminasse ao ouvir “muito bem!”, “está bem visto!”, “um passe perfeito!”, ser professor não seria um sonho. (...)

Se várias cabeças não conseguissem pensar melhor do que uma, ser professor não seria um sonho. (...)

Se na escola não pudesse germinar a paz e a entreatajuda, em vez da competição, ser professor não seria um sonho.

Se a escola não ajudasse a reordenar o mundo, ser professor não seria um sonho. (...)

Para muitos, ser professor é tornar real um sonho. O de ajudar a crescer, a fazer do mundo um lugar melhor para se viver. (...)

Sem vozes de crianças e jovens à tua volta, sem humana relação, ser professor não seria um sonho.

João Pedro Mésseder, no Dia do Professor 2018

AGRADECIMENTOS

Começo por expressar a minha sincera gratidão à Escola Superior de Educação do Porto, instituição de referência e qualidade, que, com os professores de excelência que a compõem, contribuiu para a construção de um perfil profissional que pretendo continuar a aprofundar ao longo do meu percurso docente. Agradeço, em particular, a todos os professores que me acompanharam ao longo destes dois anos de mestrado por partilharem o seu conhecimento comigo.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Carla Ribeiro, por se ter tornado um dos meus maiores modelos de excelência da profissão docente. Mais do que uma excecional orientação, a docente demonstrou características fundamentais que tocam verdadeiramente os seus alunos. A sua constante disponibilidade para ajudar no que fosse necessário, a preocupação genuína em saber como decorreram as intervenções, a prontidão em responder a qualquer questão, mesmo fora de horas e até aos fins de semana, demonstrou um compromisso e uma dedicação que ultrapassam o esperado. Esta entrega, esta presença atenta e cuidadosa, fizeram a mestranda sentir-se verdadeiramente acompanhada e em boas mãos num dos momentos mais exigentes e significativos da formação inicial de um professor.

Com particular carinho, agradeço às professoras cooperantes, não só por me terem aberto as portas das suas salas, mas também os seus braços. Desde o início senti-me acolhida, respeitada e valorizada. Logo nas primeiras semanas deixei de sentir que estava em estágio, a ser avaliada e observada pelas professoras cooperantes, e comecei a sentir que estava ao lado de pessoas com quem podia partilhar ideias, aprendizagens, dúvidas, entusiasmos e com quem fui construindo uma relação de confiança e de verdadeira cumplicidade.

Ao meu par pedagógico, por juntas termos enfrentado este desafio e por todos os saberes e reflexões que partilhamos uma com a outra.

Aos meus alunos. Sem eles nunca poderia sentir e viver o que é ser professora. Agradeço cada momento, cada olhar curioso, cada sorriso, cada abraço, cada pergunta inesperada, cada gesto genuíno. Foram esses instantes que tornaram este percurso tão significativo e bonito. Obrigada por me ajudarem a crescer e a tornar-me uma professora melhor. É por vocês que o quero ser.

Por último, mas com muita importante também, expresso a minha mais sincera gratidão aos meus pais, ao meu irmão e ao meu namorado. Foram presença constante ao longo deste caminho, estiveram sempre ao meu lado, a apoiarem-me com carinho, dedicação e paciência nos momentos bons, mas também nos de maior stresse. Por serem o meu porto de abrigo e nunca me deixarem duvidar de mim mesma, nem das minhas capacidades, até nos momentos em que a insegurança me fazia esquecer do que era capaz.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito 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. Este documento reflete o percurso realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no ano letivo de 2024/2025, marcado pela concretização de uma vocação para o ensino e uma paixão pela História. Esta experiência proporcionou não só o desenvolvimento de competências profissionais, mas também um processo de amadurecimento pessoal e social, resultante da prática pedagógica e do contexto escolar vivenciado.

Para além da dimensão descritiva, este relatório assume um carácter crítico e reflexivo, espelhando a transformação vivida ao longo do estágio. Através da observação, planificação, ação e reflexão foram adquiridos e consolidados saberes fundamentais para a docência: o desenvolvimento de uma prática baseada nas necessidades, interesses e características dos alunos, construída de forma consciente, fundamentada e colaborativa com outros docentes e a comunidade educativa.

No âmbito da construção do perfil profissional em formação, destaca-se a elaboração e implementação do projeto de intervenção intitulado *À descoberta da nossa freguesia: um projeto de Educação Patrimonial no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Desenvolvido com base numa abordagem de Investigação-Ação, este projeto foi aplicado numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visando promover uma ligação significativa entre os alunos e o património local.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Desenvolvimento profissional docente; Educação Patrimonial.

ABSTRACT

This Internship Report is presented as part of the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and in Portuguese, History and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education. This document reflects the journey undertaken throughout the Supervised Teaching Practice during the 2024/2025 academic year, marked by the fulfilment of a vocation for teaching and a passion for History. This experience enabled not only the development of professional competences, but also a process of personal and social growth, stemming from both pedagogical practice and the school context experienced.

In addition to its descriptive dimension, this report adopts a critical and reflective stance, capturing the transformation undergone throughout the internship. Through observation, planning, action and reflection, essential knowledge for teaching was acquired and consolidated: the development of a practice based on the needs, interests and characteristics of pupils, built consciously, with sound pedagogical foundations and in collaboration with other teachers and the wider school community.

As part of the construction of a professional teaching profile, particular emphasis is given to the design and implementation of the intervention project entitled *Discovering Our Parish: A Heritage Education Project in the 1st Cycle of Basic Education*. Developed using an Action Research approach, this project was implemented in a 1st Cycle class and aimed to foster a meaningful connection between pupils and their local heritage.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Professional Development for Teachers; Heritage Education.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Horário da turma de 3.º ano de escolaridade (elaboração própria).....	35
Figura 2 – Planta da sala do 3.º ano (elaboração própria)	35
Figura 3 – Planta da sala do 6.º ano de Português (elaboração própria).....	41
Figura 4 – Planta da sala do 6.º ano de História e Geografia de Portugal (elaboração própria) ...	44
Figura 5 – Dramatização da mestranda.....	53
Figura 6 – Pesagem dos produtos hortícolas pelos grupos	56
Figura 7 – Recolha dos alimentos para a sopa.....	56
Figura 8 – Cálculo total de cada ingrediente da receita.....	56
Figura 9 – Degustação da sopa na cantina escolar	57
Figura 10 – Dramatização dos alunos.....	58
Figura 11 – Resolução dos cálculos para pintar os pinheiros matemáticos.....	62
Figura 12 – Pinheiros pintados.....	63
Figura 13 – Resposta às questões de interpretação em pequenos grupos	74
Figura 14 – Questões de interpretação do poema A ilha do tesouro de Álvaro Magalhães	74
Figura 15 – Baú e recompensas	75
Figura 16 – Decoração da sala e alfabeto ilustrado.....	77
Figura 17 – Chapéus para a dramatização das cenas criadas.....	80
Figura 18 – Dramatização das cenas	81
Figura 19 – Cartazes alusivos ao Dia do Trabalhador de 1974	89
Figura 20 – Contacto direto com o jornal que anuncia o dia 1 de maio como feriado nacional	91
Figura 21 – Envolvimento na exploração do comício	93
Figura 22 – Cantar das Janeiras na Junta de Freguesia com o 1.º CEB.....	96
Figura 23 – Festa de Natal no 1.º CEB.....	96
Figura 24 – Atuação no Sarau Cultural.....	98
Figura 25 – Dança palaciana com os professores no Dia do Agrupamento	99
Figura 26 – Planificação da Sessão 1 do Projeto de Investigação	110
Figura 27 – Planificação da Sessão 2 do Projeto de Investigação	111
Figura 28 – Planificação da Sessão 3 do Projeto de Investigação.....	111

Figura 29 – Planificação da Sessão 4 do Projeto de Investigação.....	111
Figura 30 – Planificação da Sessão 5 do Projeto de Investigação.....	112
Figura 31 – Planificação da Sessão 6 do Projeto de Investigação.....	112
Figura 32 – Planificação da Sessão 7 do Projeto de Investigação.....	112
Figura 33 – Montagem do puzzle.....	113
Figura 34 – Análise de fontes da sessão 1.....	115
Figura 35 – Cartazes em construção.....	117
Figura 36 – Mostra de cartazes aos colegas.....	117
Figura 37 – Cartazes afixados.....	118
Figura 38 – Resultados das grelhas de autoavaliação da sessão 1.....	118
Figura 39 – Discussão em turma sobre as fontes analisadas na sessão 2.....	124
Figura 40 – Gravação das reportagens.....	124
Figura 41 – Resultados das grelhas de autoavaliação da sessão 2.....	126
Figura 42 – Marcação dos locais a visitar no Google My Maps.....	128
Figura 43 – Entrada da Capela de São Silvestre.....	128
Figura 44 – Passagem pelo Centro comercial São Silvestre e o monumento comemorativo do 50.º aniversário da elevação da localidade a vila.....	132
Figura 45 – Visita à Locomotiva Histórica E201.....	132
Figura 46 – Galeria Museológica do Fórum Cultural.....	135
Figura 47 – Identificação de São Lourenço numa pintura.....	135
Figura 48 – Exemplo de deteção de vandalismo no Parque Urbano.....	137
Figura 49 – Tabela pós-visita preenchida.....	138
Figura 50 – Apresentação de fotografias antigas dos locais visitados.....	140
Figura 51 – Montagem do puzzle gigante.....	142
Figura 52 – Resultados das grelhas de autoavaliação da sessão 6.....	143
Figura 53 – Elaboração dos títulos para a exposição.....	144
Figura 54 – Montagem da exposição na biblioteca escolar.....	231
Figura 55 – Visão completa da exposição.....	232
Figura 56 – Diferentes secções da exposição.....	232
Figura 57 – Visita de uma turma do 2.º ano da escola à exposição.....	233

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

ASE: Ação Social Escolar

AAAF: Atividades de Animação e de Apoio à Família

CAF: Componente de Apoio à Família

CEB: Ciclo do Ensino Básico

DGE: Direção-Geral da Educação

EE: Encarregado(s) de Educação

HGP: História e Geografia de Portugal

I-A: Investigação-Ação

NAS: Necessidades Adicionais de Suporte

PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE: Projeto Educativo

PEA: Perturbação do Espectro do Autismo

PES: Prática de Ensino Supervisionada

RI: Regulamento Interno

UEE: Unidade de Ensino Estruturado

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	15
1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	16
1.1 ENQUADRAMENTO CURRICULAR.....	16
1.2 ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL	18
1.2.1 A PLANIFICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	18
1.2.2 A IMPORTÂNCIA DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	23
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	28
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	28
2.2 A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	30
2.2.1 A TURMA DE 3.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	33
2.3 A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	37
2.3.1 A TURMA DE 6.º ANO DE ESCOLARIDADE DE PORTUGUÊS.....	39
2.3.2 A TURMA DE 6.º ANO DE ESCOLARIDADE DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	42
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	45
3.1 PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB.....	47
3.2 PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CEB	67
3.2.1 PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS NO 2.º CEB	67
3.2.2 PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB... 81	
3.3 PROJETOS DINAMIZADOS E OUTRAS ATIVIDADES	96
4. PROJETO DE INTERVENÇÃO	100
4.1 PATRIMÓNIO, MEMÓRIA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO	101

4.2	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	105
4.3	DESENHO DAS SESSÕES.....	109
4.4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	113
4.4.1	SESSÃO 1	113
4.4.2	SESSÃO 2	118
4.4.3	SESSÃO 3	127
4.4.4	SESSÃO 4	128
4.4.5	SESSÃO 5	137
4.4.6	SESSÃO 6	139
4.4.7	SESSÃO 7.....	143
4.4.8	FOCUS GROUP	148
4.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PROJETO	153
	CONCLUSÃO.....	156
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159
	DOCUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS	168
	APÊNDICES.....	171

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Planificação em Articulação de Saberes do 1.º CEB “Brincadeiras dramatizadas com abóboras fracionadas e cozinhadas” e recursos	171
Apêndice B – Planificação de Português do 2.º CEB “Rumo ao Tesouro da Literatura” e recursos	191
Apêndice C – Planificação de HGP do 2.º CEB “O 1.º de maio de 1974: entre as manifestações, a História e a Atualidade” e recursos	202
Apêndice D – Planificação e recursos da Sessão 1 do projeto de intervenção	217
Apêndice E – Esboço do <i>puzzle</i> gigante e frases para o seu preenchimento da Sessão 6 do projeto de intervenção	228
Apêndice F – Convite e registos fotográficos da construção da exposição da Sessão 7 do projeto de intervenção	230

INTRODUÇÃO

Desde cedo nasceu o sonho de ensinar, expresso nas palavras simples e decididas de uma criança: “Quero ser professora primária!”. Esse desejo ganhou novos contornos no 3.º Ciclo quando a paixão pela História despertou pela mão de um professor de História e Geografia de Portugal que marcou profundamente, não apenas pelo conhecimento que transmitia, mas pela forma como fazia sentir que a escola podia ser um lugar de descoberta, entusiasmo, crescimento pessoal e humano e pela relação de proximidade que estabelecia com os alunos. A escolha deste mestrado não foi, por isso, um acaso, mas sim o reflexo de um caminho traçado com o coração: cativar os alunos que passarem pela sala da futura professora para a escola e para a aprendizagem, tal como aconteceu consigo.

A principal finalidade deste relatório é, portanto, refletir sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e perceber se tal objetivo pessoal foi conseguido, através de uma prática de qualidade. Para tal é crucial apresentar grande parte do percurso, não apenas de forma descritiva, mas integrando também uma componente reflexiva sobre o processo formativo individual e a intervenção educativa da mestranda.

A partir da introdução, o presente documento divide-se em quatro grandes capítulos. No primeiro capítulo são enunciados um conjunto de pressuposto legais e teóricos que sustentam a práxis docente e que marcaram o percurso da mestranda. No segundo, e como o próprio título indica, é apresentada a caracterização do contexto educativo, ao nível do Agrupamento, das escolas e turmas acompanhadas. Já no terceiro são divulgadas algumas regências implementadas em ambos os contextos, acompanhadas de uma análise reflexiva. No quarto é possível conhecer o projeto de intervenção concretizado em Estudo do Meio no 1.º Ciclo. Sendo uma aproximação à metodologia de Investigação-Ação, partiu de uma problemática detetada em contexto e teve como um dos objetivos principais fomentar a educação patrimonial. No último capítulo é realizada uma reflexão retrospectiva de todo o processo.

Este relatório constitui, assim, uma reflexão sobre o percurso formativo desenvolvido, integrando a prática pedagógica e os saberes construídos, num processo de afirmação da identidade profissional docente.

1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

1.1 ENQUADRAMENTO CURRICULAR

Sendo uma das profissões mais antigas da história da humanidade, a docência tem vindo a evoluir ao longo dos tempos. O papel do professor progrediu também significativamente, acompanhando as transformações sociais, culturais e educativas, o que exige hoje um perfil profissional cada vez mais complexo e qualificado. Neste contexto, torna-se essencial refletir sobre as mudanças ocorridas ao nível da formação e das habilitações exigidas para o exercício desta profissão, tal como hoje a compreendemos. Assim, a aposta na formação académica dos professores constituiu-se como uma etapa fundamental na construção de um perfil geral de desempenho.

Para a construção deste perfil, o Decreto-Lei n.º 240/2001 assumiu um papel preponderante ao estabelecer as dimensões do trabalho de um profissional de educação: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 74/2006 e com o Processo de Bolonha, que visavam “incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas” (p. 2242), o ensino superior foi organizado em três ciclos, tal como consagrado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, mais concretamente na Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Desta forma, no que concerne à formação de professores, surgiu a licenciatura em Educação Básica, um novo primeiro ciclo de estudos. Publicado o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, o segundo ciclo de estudos, o mestrado, tornou-se requisito essencial para o exercício da profissão docente, “o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional” (p. 1320). Por conseguinte assistiu-se a um alargamento dos domínios de habilitação docente que passou a incluir a habilitação conjunta para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB). Aqui surgiu o Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. O modelo de

mestrado então em vigor favorecia a polivalência docente, ou seja, a capacidade de um professor para lecionar em várias áreas curriculares ou níveis de ensino. Destarte, eram conferidas aos professores habilitações para lecionar diversas áreas curriculares, sobretudo no 1.º CEB, e como a formação superior abrangia múltiplas disciplinas, permitia aos futuros professores desenvolver uma compreensão alargada das exigências do 2.º CEB, profissionalizando-se, nesse contexto, para o ensino de Português, Ciências Naturais, Matemática e História e Geografia de Portugal.

Apesar de bem visível a vantagem deste mestrado para os professores a nível de oferta, uma vez que possibilitava mais saídas profissionais, sendo possível um professor candidatar-se a três grupos de recrutamento distintos – 1.º CEB, Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB e Matemática e Ciências da Natureza do 2.º CEB –, na perspetiva da mestranda, este modelo formativo também apresentava limitações. A exigência de abarcar várias áreas, em dois anos de mestrado, conduzia, inevitavelmente, a uma abordagem menos aprofundada de cada uma, dificultando a consolidação de um conhecimento sólido e especializado.

Em 2014, o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio levou à organização dos mestrados como hoje os conhecemos. Foi com este decreto-lei que o mestrado referido anteriormente se desdobrou, surgindo assim o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB e o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB.

Apesar deste desdobramento ter sido essencial para a melhoria geral da estrutura de formação, uma vez que permitiu aos docentes desenvolverem uma práxis mais adequada e com maior aprofundamento dos conhecimentos das áreas a lecionar, criou outras dificuldades. Assim, no mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, observa-se um menor aprofundamento das áreas de Matemática e das Ciências Naturais. De modo semelhante, no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, os docentes tendem a revelar maiores fragilidades nas componentes de Português e no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, devido à menor ênfase atribuída a estas áreas no respetivo percurso formativo. Esta assimetria na formação pode traduzir-se em sentimentos de insegurança e hesitação por parte dos futuros professores, com impacto na sala de aula.

Com base nesta análise, ressalta-se novamente a importância das dimensões do trabalho de um profissional de educação, em especial a dimensão de desenvolvimento profissional ao

longo da vida, na medida em que a dificuldade identificada pode ser ultrapassada. Ao incorporar “a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional” (Decreto-Lei n.º 240, 2001, p. 5571), e a partir da sua reflexão crítica e contínua sobre as necessidades e conquistas que vai reconhecendo na sua prática, o docente deve questionar, investigar e procurar soluções para ultrapassar essas fragilidades.

1.2 ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

Depois de abordadas as características e especificidades do presente mestrado, assim como os pressupostos legais que fundamentam e contextualizam a formação inicial de professores, procede-se à apresentação de dois textos, de carácter teórico, centrados em duas questões que marcaram o percurso da mestranda. O primeiro relaciona-se com o que é planificar, como se planifica e como se deve olhar para a planificação, uma vez que esta foi uma das maiores dificuldades da mestranda e, conseqüentemente, a sua maior aprendizagem. O segundo incide sobre a criação de atividades adaptadas para todos os alunos. Esta dimensão revelou-se particularmente significativa no percurso da mestranda, na medida em que representou uma experiência marcante durante a prática pedagógica. A partir desta vivência, tornou-se evidente a importância de uma maior sensibilização dos docentes para esta realidade, garantindo uma resposta educativa mais equitativa e inclusiva.

1.2.1 A PLANIFICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ocupando o professor, naturalmente, uma posição de destaque na educação, é fundamental refletir-se sobre como hoje se aprende a ser professor.

A citação de Duarte e Moreira (2020, p. 163) convoca uma das dicotomias mais presentes no percurso formativo dos futuros professores, relativamente à “constante tensão latente entre o professor ideal e o professor real, entre o desejável e o possível, entre a expectativa e os factos”. Esta reflexão revela-se fundamental para que cada profissional em formação possa projetar o seu perfil docente e identificar os passos necessários para a construção da sua identidade profissional.

Paralelamente, e segundo Flores (2004, citada por Flores, 2015, p.7), ensinar requer “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha”. Torna-se, assim, essencial encarar a formação inicial como um espaço de experimentação e de construção progressiva da identidade docente. Nesta formação a PES tem um papel de destaque. Esta identidade vai-se formando a partir das interações estabelecidas, das experiências, e dos erros vividos na relação com a sociedade, a cultura e o contexto envolvente. É neste momento que é criado o espaço de experimentação e, conseqüentemente, a construção identitária do docente.

É na formação inicial e na PES que os futuros professores aprendem a planificar, reconhecendo esta prática como uma competência central da profissão docente. Planificar não é um exercício isolado, mas é uma ação profundamente enraizada no contexto em que se atua, dotada de intencionalidade e articulada com os objetivos curriculares.

Mutton, Hagger e Burn (2011, p. 412) verificaram que:

“muitos professores iniciantes podem olhar para a maneira como os professores experientes parecem planejar e podem ver apenas notas breves ou um esboço da lição em questão e talvez não entendam que tais planos desmentem a quantidade de conhecimento profissional acumulado e compreensão que foi investida na preparação dessa lição”.

Tal observação pode estar relacionada com a sua falta de experiência e com o processo ainda em curso de construção do perfil profissional destes docentes em formação. Assim, tendem a encarar a planificação como um plano fixo, que deve, por isso, ser elaborado com o maior detalhe possível. No entanto, a prática de planificar emerge como um exercício profundamente ligado ao progresso profissional dos docentes, revelando, implicitamente, as concepções pedagógicas que orientam a sua prática e são subjacentes à atuação desses profissionais.

O desenvolvimento desta capacidade é crucial para qualquer docente, visto que é a partir dela que se organiza a prática, envolvendo decisões sobre múltiplos aspetos como: o desenvolvimento de diversos conteúdos, a seleção de tarefas a realizar, as estratégias a implementar, os recursos a utilizar, as técnicas de gestão da participação e da aprendizagem dos alunos, a definição de intenções e métodos de avaliação, bem como a consideração de vários

outros aspetos que, por vezes, surgem espontaneamente. Por conseguinte, é possível afirmar que o ato de planificar permite aos docentes “pensar a prática antes de realizá-la, identificar os problemas-chave nela e dotá-la de uma determinada racionalidade, de um fundamento e de direção coerente com a intencionalidade que deve dirigi-la” (Sacristán, 2000, p. 297). Por outras palavras, a planificação auxilia o professor a clarificar a sua intencionalidade educativa, potenciando a reflexão, construção e o desenvolvimento profissional. Assim sendo, “aprender a planificar é, essencialmente, aprender a ensinar” (Mutton, Hagger & Burn, 2011, p. 401). Desta forma, rejeita-se a visão do professor como técnico ou um improvisador. Antes, reconhece-se o seu papel enquanto orientador de múltiplos processos educativos, incluindo o seu próprio percurso de desenvolvimento profissional. Ensinar implica intencionalidade, e o professor é alguém que procura transmitir saberes de forma consciente, sustentada e com propósito.

Sacristán (2000, p. 297), acrescenta que uma planificação deve incidir sobre três aspetos: “a substantividade e ordenação dos conteúdos do currículo, a configuração das atividades mais adequadas para lograr o que se pretende e a capacidade de realizar esses planos dentro de determinadas condições de espaço, tempo, dotação de recursos, estrutura organizativa etc., sem que isso signifique uma atividade de acomodação às mesmas, mas sim que as leve em consideração.”

Neste sentido, planificar é um ato que envolve a gestão estratégica do currículo prescrito, ajustado a cada contexto e circunstância. Não se trata, por isso, de uma tarefa burocrática ou meramente formal, mas de uma prática essencial à tomada de decisões pedagógicas, profundamente ligada à intervenção dos profissionais de educação. Assim, torna-se necessário reconhecer os professores como verdadeiros decisores curriculares, conforme defende Morgado (2016), na medida em que cabe a estes interpretar, adaptar e aplicar o currículo de forma consciente e fundamentada.

Importa igualmente considerar, as finalidades e propósitos educativos e os efeitos causados pela ação docente. É cada vez mais claro que planificar é uma tarefa complexa, em que o professor, sozinho ou em equipa, tenta articular o seu conhecimento profissional com as características específicas dos alunos e do contexto onde se encontra, tendo em atenção as orientações curriculares e as suas dimensões políticas, sociais e culturais. Trona-se evidente que

não faz sentido utilizar um modelo fixo ou pré-definido de planificação, já que não existem dois contextos nem duas formas de ensinar iguais.

Tendo em conta o explicado anteriormente, torna-se essencial identificar alguns dos aspetos a considerar no momento da elaboração de uma planificação.

O recurso a procedimentos de contextualização é entendido como uma forma de aproximar os processos da educação escolar das realidades concretas dos alunos, condição necessária para a organização das atividades a desenvolver. Assim, se ao planificar se relacionar “as tarefas educacionais com os saberes e experiências de vida, a contextualização curricular cria condições para dar lugar, na escola, às culturas de origem dos alunos e ao desenvolvimento de auto-conceitos positivos” (Leite, Fernandes & Mouraz, 2012, p. 1). À vista disso, e ainda segundo os autores, torna-se possível e favorável o estabelecimento de conexões entre a teoria e a prática, conferindo aos estudantes sentido e utilidade ao aprendido através de uma aprendizagem significativa, e ao professor a produção de um currículo significativo para os alunos.

Outro aspeto igualmente relevante na elaboração de uma planificação prende-se com a estratégia pedagógica adotada, que não deverá assumir um carácter expositivo. Esta prática poderá refletir uma excessiva preocupação com o cumprimento integral do currículo prescrito, como ironiza Diogo (2021, p. 15), ao questionar: “Se nos centrarmos no que é essencial e, desse modo, não cumprirmos o programa todo, corremos o risco de prejudicar os nossos alunos nos exames e provas nacionais, onde pode ser perguntado o que não foi ensinado”? É fundamental abandonar-se essa abordagem, em que o perfil do professor centra-se “no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento, isto é, mais nos meios do que nos fins da educação” (Formosinho, 2013, p. 17), substituindo-se por um perfil onde o aluno “é envolvido nos processos de ensino-aprendizagem, sendo assim, um coconstrutor da sua educação” (Formosinho, 2013, p. 20). Assim, as orientações curriculares devem ser compreendidas como um ponto de partida para a ação educativa, valorizando-se o uso diversificado de materiais e a promoção de uma articulação curricular que favoreça uma aprendizagem holística. A centralidade do processo deve recair sobre o aluno, reconhecendo a sua capacidade de intervenção e participação ativa no próprio percurso formativo, não assumindo o professor a centralidade da ação educativa. Neste contexto, a avaliação assume um papel fundamental, constituindo-se como um instrumento que

sustenta a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e que contribui, de forma efetiva, para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

Centrando a atenção agora na estrutura e construção da planificação, é fundamental que a mesma seja composta pelos elementos essenciais à prática pedagógica, evitando a inclusão de informação acessória ou excessivamente pormenorizada. Duarte e Moreira (2020), apontam, na sua análise a planificações elaboradas por futuros professores do 1.º CEB, que é frequente encontrar-se “inúmeros e detalhados propósitos para a aula, como: Áreas disciplinares; Conteúdos; Metas Curriculares; Objetivos (...) ou, ainda, na explicitação de Grandes Sentidos do trabalho, Área Disciplinar, Conteúdos Programáticos; Principais Objetivos de Natureza Curricular (...), entre outros elementos” (p. 170). Para além disso, a planificação deve apresentar-se de forma sistematizada, em esquemas ou tabelas, e não em texto corrido, facilitando assim a sua leitura rápida e consulta prática no decorrer da atividade letiva se necessário.

Durante a formação inicial e a PES, esta é amiúde uma das maiores dificuldades para qualquer professor em formação: perante o peso da responsabilidade, o receio de falhar e a reduzida experiência prática, é comum que a planificação seja encarada como um processo fixo e rigorosamente detalhado. No entanto, à medida que se adquire experiência, compreende-se que a planificação deve funcionar como um guia orientador da ação pedagógica e não como um modelo rígido. A realidade da sala de aula exige flexibilidade, nem sempre as estratégias inicialmente previstas produzem os efeitos desejados. Assim, torna-se necessário ajustar ou mesmo reformular a planificação, de modo a responder de forma mais eficaz às necessidades dos alunos e a promover aprendizagens verdadeiramente significativas.

A mestranda sentiu estas dificuldades e inquietações principalmente no início da PES. Inicialmente, sentia-se muito presa ao planeado, com receio de se desviar do que estava previsto e de, com isso, a aula perder o sentido ou que os alunos não conseguissem atingir os objetivos pretendidos. No entanto, foi percebendo que, na prática, e com as suas experiências em contexto, nem sempre é possível seguir tudo à risca. Há imprevistos, há ritmos diferentes, há momentos em que é preciso ajustar estratégias. Aprendeu assim, com o tempo, que a planificação é a base e é essencial saber adaptá-la à realidade da turma. No início, essa flexibilidade deixava-a insegura, mas à medida que foi ganhando mais confiança e experiência, esse medo foi desaparecendo e tornou-se mais natural gerir esses momentos de forma tranquila. Esta experiência reforçou a

importância de manter uma postura flexível, capaz de responder às dinâmicas reais da turma, mesmo quando a planificação inicial aponta noutra direção. Também planificava com extremo detalhe por não se querer esquecer de nada, tendo também estranhado as planificações sumárias das cooperantes. Refletindo com as mesmas e o par pedagógico começou a aprimorar também esse processo, colocando o essencial e possibilitando a flexibilização necessária.

Em suma, e à luz do pensamento de Nóvoa (2017), sendo a planificação o alicerce da ação educativa, importa sublinhar que a prática docente deve comprometer-se verdadeiramente com a garantia do direito de todos à aprendizagem. Para que tal se concretize, torna-se necessário ultrapassar abordagens prescritivas, transmissivas e subordinadas, promovendo um desenvolvimento profissional contínuo, sustentado por uma sólida articulação entre saberes teóricos e práticos. Como defende o autor, importa rejeitar modelos de *fast-track teacher preparation*, investindo antes numa planificação intencional e refletida, que favoreça aprendizagens significativas, numa perspetiva holística que reconheça cada criança como agente ativo no seu próprio processo de aprendizagem, tendo ainda como base todos os aspetos referidos anteriormente.

1.2.2 A IMPORTÂNCIA DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A mudança faz parte da natureza do ser humano e da sociedade em que vivemos. Desde sempre, o Homem procura formas de se adaptar a novas realidades, reinventando-se continuamente, o que contribui para o seu crescimento pessoal e para o progresso coletivo. Sendo a evolução uma característica permanente da vida em sociedade, é natural que também a educação tenha de acompanhar esse movimento e, sempre que possível, contribuir ativamente para o seu avanço, sem descurar as normas sociais e o respeito por cada indivíduo.

Com a transformação da sociedade emergem novas exigências que desafiam os sistemas educativos a evoluir, a ajustar-se e a repensar as suas práticas. As escolas, enquanto espaços de formação e de integração social, não podem permanecer à margem destes processos de mudança. Pelo contrário, têm de se posicionar como agentes ativos nesse movimento de renovação, garantindo respostas educativas ajustadas à diversidade dos alunos.

Como refere Morgado (1999b), o desenvolvimento acelerado das sociedades coloca à escola uma dupla exigência: por um lado, deve-se assegurar a especialização e atualização dos saberes, de forma a que o “conhecimento científico produzido chegue aos alunos também pela escola” (p. 9); por outro, deve promover-se uma formação integral do indivíduo, capaz de articular a especialização dos conhecimentos com uma visão mais global e humanista da educação. Esta perspetiva implica encarar o processo educativo não como uma simples transmissão de conteúdos, mas como um esforço contínuo de construção de um percurso significativo, ajustado às especificidades de cada aluno.

Num contexto em que o acesso ao conhecimento se democratizou, estando disponível para muito mais pessoas, em muitos mais formatos e não dependendo exclusivamente da escola e dos professores, esta deixa de ter como única missão a transmissão de saberes. O seu verdadeiro desafio passa por assegurar a formação integral dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos críticos, participativos e conscientes: “trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery e Rodrigues, 2017, p. 5).

Contudo, responder a este desígnio exige que a escola consiga dar resposta à diversidade de percursos, ritmos e necessidades dos seus alunos. Quando tal não se verifica, “a incapacidade de responder eficazmente à formação global dos alunos tenderá a potenciar um enorme risco de exclusão que, começando por ser escolar, provavelmente acabará por conduzir a situações de exclusão social com consequências por vezes extremamente complicadas” (Morgado, 1999a, p. 14). Esta fragilidade torna-se especialmente preocupante numa sociedade em constante evolução científica e tecnológica, onde a falta de integração plena dos jovens no processo educativo pode traduzir-se em desigualdades duradouras e difíceis de ultrapassar.

É verdade que, após quase 30 anos, Cadima (1997) continua a descrever uma realidade ainda bastante presente nas escolas de hoje, a escola depara-se com uma imensa heterogeneidade social e cultural: esta realidade exige uma conceção de organização escolar que vá além da uniformidade, reconhecendo o direito à diferença e encarando “a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade” (p. 13). Nesse sentido, torna-se essencial reconhecer que, como refere Tomlinson (2008, p. 13):

“quando falamos de aprendizagem, crianças da mesma idade não se assemelham, do mesmo modo que não se assemelham em termos de tamanho, *hobbies*, personalidade ou gostos. Os miúdos têm muitas coisas em comum uma vez que são seres humanos e porque são todos crianças, mas também têm diferenças importantes. O que temos em comum com os outros torna-nos humanos. As nossas diferenças são o que nos distingue enquanto indivíduos”.

Para ser possível a formação integral dos alunos, e segundo Cadima (1997), é fundamental garantir não só o acesso à escola, mas também o sucesso de todas as crianças em idade escolar, independentemente das suas características – sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras – e diferenças individuais. O desafio reside, assim, em descobrir formas de organização das escolas e do trabalho das turmas que permitam que todas as crianças e jovens possam experienciar aprendizagens com sucesso.

É neste contexto que a diferenciação pedagógica se torna essencial.

Santos (2009) e Roldão (2003) defendem que a diferenciação pedagógica pode desenvolver-se e operacionalizar-se em três níveis e tipos que se relacionam: diferenciação institucional, diferenciação externa e diferenciação interna (Santos, 2009) e nível político, nível organizacional e nível pedagógico-curricular (Roldão, 2003). Quando se fala em diferenciação institucional e nível político referem-se mudanças que ocorrem ao nível macroestrutural: a nível do sistema educativo ou das escolas e instituições de formação. Um exemplo disso foi a existência, no passado, de diferentes percursos de ensino após a conclusão da escola primária, como o Ensino Liceal e o Ensino Técnico. Atualmente, encontramos diferentes vias no ensino secundário – a via profissionalizante e a via de ensino –, a par de ofertas paralelas ao ensino regular, como os Cursos de Educação e Formação. A diferenciação externa e o nível organizacional atuam no nível meso, através de decisões que respeitam o plano de estudos vigente, mas que decorrem da gestão curricular da escola. É o caso das turmas de currículos alternativos, de apoios pedagógicos acrescidos ou de outras formas de reorganização interna da escola. Por fim, a diferenciação interna e o nível pedagógico-curricular abarcam o nível micro, uma vez que, segundo Santos (2009), desenvolve-se no quotidiano da sala de aula. Já Roldão (2003) situa este tipo de diferenciação ao nível da práxis curricular, defendendo que o currículo prescritivo deve ser conscientemente apropriado pelos professores e pelas escolas como um objeto de

trabalho e de estudo. Para a autora, o currículo deve ser entendido “como um produto negocial e a negociar em contexto, e não como um normativo autojustificado e transcendente” (Roldão, 2003, p. 30), assumindo-se como instrumento de ação crítica e contextualizada por parte dos profissionais.

É sobre este terceiro tipo de diferenciação e nível que se centram, doravante, as presentes considerações.

Reconhecendo-se que os alunos aprendem a ritmos e de formas diferenciadas, e que apresentam necessidades, experiências, interesses e saberes distintos, exigindo-se “que não [se] ensine todos os alunos como se fossem um só” (Cadima, 1997, p. 14), esta abordagem pedagógica propõe-se a adaptar os processos de ensino, de modo a assegurar a participação e o progresso de todos. Para se poder iniciar esta abordagem o professor, enquanto figura central na organização das experiências de aprendizagem dos alunos, deve gerir o currículo tendo em consideração as suas diferenças, deve ter conhecimentos pedagógicos que lhe possibilitem conceber e aplicar estratégias de diferenciação pedagógica, organizando as atividades e promovendo interações de forma a proporcionar experiências de aprendizagem significativas e ajustadas a cada aluno, de modo a que este seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras. Assim, e concordante com Cadima (1997, p. 14), “a diferenciação reside, em suma, na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno”. Podem ainda ser introduzidas três formas de diferenciação pedagógica, como apresenta Santos (2009), com base em Meirieu (1988). A primeira é a simultânea, quando, no mesmo momento, diferentes grupos de alunos desenvolvem tarefas distintas; Trata-se de uma abordagem centrada no que os alunos fazem. A segunda é a sucessiva, quando há variação ao longo do tempo, podendo dizer respeito à natureza das tarefas, às estratégias utilizadas ou à multiplicidade de representações de um determinado conceito. Por fim, a variada, que resulta da combinação das duas anteriores.

Por conseguinte, pode afirmar-se que, apesar da diferenciação pedagógica ser uma prática imperativa de se introduzir na ação docente, é uma abordagem exigente “não porque rouba tempo para o cumprimento do programa, não há cumprimento se não houver aprendizagem, mas sim porque requer um conhecimento profundo dos alunos” (Santos, 2010, p. 57). Ao associar-se esta exigência com a complexidade do processo de ensinar, aprender e das

interações pedagógicas surge a necessidade de uma planificação cuidadosamente pensada com antecedência. A aplicação de diferenciação pedagógica não pode surgir de forma improvisada ou espontânea: implica tomar decisões sobre os momentos em que deve ser aplicada, qual utilizar e as razões para a sua aplicação. Tais decisões dependem dos objetivos de aprendizagem definidos e das particularidades dos alunos e do professor. Para que o professor possa atuar de forma mais conscienciosa e adequada, a observação é não só a base para a implementação desta abordagem, mas também a avaliação se revela primordial como parte do processo. Através desta o professor adquire uma maior perceção das necessidades e das estratégias que funcionam melhor com cada criança, podendo assim progressivamente melhorar a aplicação desta abordagem (Tomlinson, 2008).

Em suma, com vista a uma escola que se quer verdadeiramente para todos, a diferenciação pedagógica deve ser entendida como uma orientação estruturante da ação educativa, e não como um conjunto de medidas pontuais. A diversidade dos alunos deve ser abraçada e tida como ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas, ricas e responsáveis, e não vista como um obstáculo. Assim, torna-se imperativo que as escolas e os docentes invistam na sua formação contínua, consolidando-se práticas que atendam aos diferentes níveis de desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal dos alunos. Para tal é necessária uma reorganização flexível da escola, das estratégias pedagógicas, dos recursos e do próprio currículo, e, tendo como base a diferenciação pedagógica, garantir-se que todos os alunos têm as ferramentas e o acompanhamento necessários para que se possam desenvolver plenamente, de acordo com as suas características e necessidades individuais. Deste modo, cria-se uma escola centrada na equidade, na inclusão e na valorização do potencial único.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Neste capítulo ir-se-á proceder à caracterização dos contextos onde foi desenvolvida a PES.

Será apresentada a descrição do agrupamento de escolas, das escolas de 1.º e 2.º CEB e das turmas acompanhadas. Para além da caracterização formal das turmas é importante referir que nesses textos serão expostas as dificuldades, os interesses e as necessidades dos alunos, aspetos fundamentais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada e contextualizada.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

A PES decorreu em duas instituições escolares públicas integradas num Agrupamento de Escolas situado no concelho de Valongo. O lema do Agrupamento – “Uma escola de referência na diversidade formativa, uma escola de qualidade, uma escola para o futuro” (AESL, 2022, p. 4) – constitui um elemento central para a sua identidade, conferindo-lhe reconhecimento enquanto instituição de serviço público de qualidade. Desta forma, o Agrupamento norteia a sua atividade com base nos seguintes princípios:

“Empenho na qualidade do ensino/formação que oferece aos seus alunos; Empenho em educar para um perfil de competências que formem cidadãos que valorizem o saber ao longo da vida; Promover o sucesso académico e social; Promover a educação para a saúde; Promover o ensino artístico, em meio escolar; Propiciar um clima generalizado de segurança; Propiciar o trabalho colaborativo e articulado; Reconhecer o mérito académico e social; Incluir, no respeito pela diferença, pela personalidade e projeto de vida; Fomentar a participação da comunidade educativa; Valorizar a identidade nacional, a matriz histórica, a cultura e a língua portuguesa; Valorizar o património cultural e natural da região.” (AESL, 2022, p. 4).

Para assegurar a articulação e a concretização dos objetivos estabelecidos, bem como promover o trabalho colaborativo de todos os intervenientes nas instituições de ensino, o Agrupamento orienta-se não apenas pela legislação em vigor, mas também por um conjunto de

documentos estruturantes elaborados pelos seus órgãos de gestão, sendo estes: o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades 2024/2025, o Plano de Formação 2024/2025, as Matrizes Curriculares, os Critérios Gerais de Avaliação, a Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola, o Regulamento do Cartão Escolar, o Regulamento da AAAF (Atividades de Animação e de Apoio à Família) e da CAF (Componente de Apoio à Família) e os dois Regulamentos da Sala do Futuro.

Conforme estabelecido no RI (AESL, 2023), em vigor até à data, o Agrupamento de escolas é composto por cinco jardins de infância, cinco escolas do 1.º CEB e uma escola do 2.º e 3.º CEB. As diversas instituições que integram o Agrupamento beneficiam de uma localização geograficamente próxima, o que facilita o funcionamento da organização e a mobilidade entre os diferentes estabelecimentos de ensino. A sua centralidade também contribui para uma fácil acessibilidade, seja a pé, seja por meio de transportes públicos.

Segundo este mesmo documento o corpo discente do Agrupamento é composto por cerca de 1700 alunos, apresentando uma grande diversidade no que diz respeito ao contexto socioeconómico. É importante destacar que uma parte significativa dos alunos provém de vários bairros sociais da cidade, enfrentando desafios relacionados com a integração social. Todavia, embora existam casos de alunos oriundos de famílias com grandes carências económicas, a realidade é que a maioria desfruta de um nível económico satisfatório. O Agrupamento também recebe alunos provenientes de duas instituições que acolhem jovens devido a questões familiares ou pessoais que os levam a afastar-se das suas famílias.

Analisando os dados mais recentes do PE (AESL, 2022), em 2021, o Agrupamento era constituído por 97 funcionários não docentes, nomeadamente, 90 assistentes operacionais, cinco assistentes técnicos, um encarregado operacional e um coordenador técnico. Através do RI (AESL, 2023) é possível perceber que, dado que o Agrupamento não conta com um número suficiente de assistentes operacionais para atender às suas necessidades, se torna necessário recrutar trabalhadores através de Contratos de Trabalho a Tempo Parcial (Tarefeiras), sendo que a autarquia tem a responsabilidade de alocar trabalhadores provenientes dos Contratos de Emprego e Inserção.

No que concerne ao pessoal docente e técnicos especializados, o Agrupamento engloba educadores de infância, professores do 1.º, 2.º e 3.º CEB, professores das Atividades de

Enriquecimento Curricular (AEC), psicólogos e terapeutas. Deste grupo 132 pertencem ao quadro de escola, 21 ao quadro de zona pedagógica e 50 são contratados, correspondendo no total a 203 pessoas.

A análise do PE (AESL, 2022), bem como através do observado e vivenciado nos contextos de estágio, revela que o Agrupamento organiza um conjunto diversificado de atividades, projetos e clubes, dinamizados pelos docentes, com o propósito de fomentar o desenvolvimento integral das competências dos alunos. Entre os projetos e clubes promovidos destacam-se o Clube da Proteção Civil, o Desporto Escolar, que inclui modalidades como badminton, desporto adaptado, patinagem, ténis e ténis de mesa, a *Newsletter* do Agrupamento, o Plano Nacional de Leitura 2027, o Programa Eco-Escolas e o Projeto Educação para a Saúde. Também com esse propósito o Agrupamento tem vindo a estabelecer parcerias com diversas entidades e instituições culturais e científicas locais, regionais, nacionais e internacionais, como, por exemplo, a Academia de Música de Costa Cabral, a Biblioteca Municipal de Valongo, a Escola Superior de Educação do Porto, a Fundação de Serralves, a Ginásio Escola de Dança, a Lipor, entre outras. O estabelecimento destas parcerias tem por base oito objetivos:

“Inserir o Agrupamento no seu território educativo; Identificar recursos existentes na comunidade escolar e educativa; Utilizar o meio como recurso nas atividades a desenvolver pelo Agrupamento; Promover a iniciativa e a participação da sociedade civil; Promover com as entidades/instituições encontros, debates, exposições, formação em contexto de trabalho e outras atividades pedagógicas; Promover a troca de saberes e experiências entre as escolas; Rentabilizar os recursos; Proporcionar à comunidade educativa a utilização dos recursos existentes nas escolas do Agrupamento.” (AESL, 2023, pp. 17-18).

2.2 A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escola do 1.º CEB em que foi realizado o estágio dispunha de uma oferta educativa que incluía Educação Pré-Escolar, 1.º CEB, AAAF, CAF e AEC. No que ao Pré-Escolar e ao 1.º CEB dizia respeito, esta instituição contava com 80 e 149 alunos respetivamente, bem como quatro educadores e sete professores.

Anexada a esta escola encontrava-se um edifício destinado à Educação Pré-Escolar, o Jardim de Infância, sendo a estrutura principal constituída por dois pavilhões ligados entre si pela reprografia. Num dos pavilhões encontravam-se duas salas de 4.º ano, uma de 2.º ano, uma sala de Pré-Escolar, a biblioteca, uma pequena sala de arrumos de limpeza, a sala dos professores e a casa de banho das meninas.

A biblioteca escolar era apenas aberta às terças-feiras de manhã, período assegurado pela professora bibliotecária. Durante esse período, todas as turmas tinham a oportunidade de visitar o espaço para proceder à requisição de livros, os quais deveriam ser devolvidos na terça-feira seguinte, garantindo, assim, a rotatividade dos recursos disponíveis e o incentivo à leitura entre os alunos. Apesar de não possuir grande variedade a nível literário, trazendo a professora bibliotecária sempre consigo mais opções literárias da escola sede todas as terças-feiras, era notório que o espaço se encontrava em muito bom estado. O material tinha aparência de novo, estando equipada com mesas e cadeiras adequadas para as crianças, estantes novas, quatro computadores, projetor, rádio e colunas. Este espaço usufruía de bastante luz natural das três grandes janelas que compunham uma das suas paredes, o que o tornava particularmente acolhedor e convidativo, incentivando a sua utilização e permanência.

Apesar dos diversos recursos e das condições que caracterizavam a biblioteca escolar, este espaço permanecia encerrado a maior parte do tempo, como assinalado acima. Tal limitação comprometia a frequência regular e espontânea deste espaço por parte dos alunos, restringindo o seu acesso ao acervo bibliográfico e às dinâmicas que poderiam ser promovidas naquele espaço, revelando-se assim pouco favorável à promoção da leitura, da autonomia e convívio entre os alunos como espaço de lazer. Ao manter-se inacessível de forma recorrente, a biblioteca perdia visibilidade no quotidiano escolar, sendo progressivamente esquecida pelos próprios alunos.

Adjacente a este pavilhão encontrava-se um anexo equipado com um quadro de giz e material de Educação Física. Este espaço assumia um papel fundamental nos dias de chuva, uma vez que era aí que os alunos realizavam as atividades desta componente curricular, garantindo a continuidade das aulas independentemente das condições meteorológicas. Caso as condições climatéricas o permitissem era sempre privilegiada a utilização do espaço exterior, recorrendo-se ao material desse anexo. No outro pavilhão encontravam-se contempladas duas salas de 3.º ano,

duas de 1.º ano, duas de AAAF e a casa de banho dos meninos. Entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º CEB encontrava-se a cantina, ligada à escola por um pequeno coberto. Era nesse espaço que todas as crianças realizavam a refeição do almoço.

No que dizia respeito ao espaço exterior esta escola dispunha de um espaço de grande dimensão, repleto de zonas verdes, com um enorme campo de futebol, um campo de basquete, dois jogos da macaca pintados no chão, uma roda dos ventos e uma horta. No entanto, quando iniciado o estágio, a horta encontrava-se num estado avançado de abandono, com as plantações a ultrapassar em larga escala os limites estipulados. Passado algum tempo a Junta de Freguesia foi limpar este espaço, ficando mais limpo e apresentável. Ainda assim, o espaço continuou sem ser utilizado, uma vez que não se verificou qualquer iniciativa por parte da equipa educativa no sentido de o dinamizar ou integrá-lo nas rotinas escolares.

Nos dias de bom tempo este espaço exterior era totalmente explorado e usufruído pelos alunos. Porém, um aspeto em falta era a existência de espaços cobertos. Nos dias de chuva os alunos ficavam condicionados aos pequenos recintos de entrada para os pavilhões e ao coberto que levava à cantina.

De modo geral, observava-se que a escola se encontrava num estado de conservação globalmente satisfatório, tendo em conta os 39 anos do edifício. O espaço revelava-se limpo, funcional e bem preservado, não se verificando sinais evidentes de degradação. Os materiais existentes, tanto ao nível de mobiliário como de recursos didáticos, apresentavam-se em bom estado de conservação e uso, sendo muitos deles recentes como os quadros interativos. Contudo, era de destacar a estrutura das escadas, inteiramente em madeira, como um elemento merecedor de atenção. Estas evidenciavam sinais de desgaste, sendo perceptível o ranger acentuado ao serem utilizadas, o que poderia levantar preocupações relacionadas com o conforto e, eventualmente, a segurança.

Por último, e no que dizia respeito à segurança, este edifício encontrava-se rodeado em toda a sua extensão por redes, sendo as entradas e saídas unicamente possíveis e controladas com as chaves dos dois portões que se encontravam com as assistentes operacionais.

2.2.1 A TURMA DE 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

A turma acompanhada durante a PES no 1.º CEB era uma turma do 3.º ano de escolaridade formada por 24 alunos, 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade, sendo que cinco alunos usufruíam de escalão A e três de escalão B, devido ao contexto socioeconómico dos agregados familiares.

No que concerne às nacionalidades, para além dos 19 alunos portugueses existiam na turma três alunas brasileiras, uma angolana e uma ucraniana. Esta diversidade linguística e cultural não se traduziu numa barreira à aprendizagem, já que estas alunas viviam em Portugal há alguns anos e falavam e escreviam em português. No entanto, a aluna ucraniana usufruía semanalmente de 45 minutos de acompanhamento personalizado, com a professora de Português Língua Não Materna de modo a desenvolver as suas competências ao nível da língua portuguesa.

Um dos alunos que se encontrava sinalizado pela professora titular junto da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva tinha sido recentemente diagnosticado com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), revelando comportamentos impulsivos na relação com os pares, quando se sentia frustrado e contrariado. Este aluno já era acompanhado semanalmente pela psicóloga escolar, desde o primeiro ano de escolaridade por este motivo, não apresentando nenhuma dificuldade de aprendizagem. Outro aluno continuava a aguardar o parecer da entidade, suspeitando a professora titular que poderia ter dislexia, devido a cometer muitos erros ortográficos, e/ou défice de atenção. Desta forma, o aluno começou a ser acompanhado semanalmente pela psicóloga escolar, juntamente com dois colegas, um por questões de instabilidade emocional e o outro por não verbalizar em contexto de sala de aula com os professores, suspeitando-se de mutismo seletivo. Por fim, uma aluna foi diagnosticada com Perturbação do Processamento Auditivo, tendo acompanhamento médico.

A turma, em geral, caracterizava-se por ser participativa e curiosa, interessando-se por temas do quotidiano, de conhecimento geral, e ainda pela área das Expressões (Plástica, Motora, Dramática e Musical). Em relação à área de Estudo do Meio, a sua maior dificuldade residia em conteúdos relacionados com o património local e com a geografia, tanto nacional, como global. Em relação à área do Português, demonstrava ter dificuldades no domínio da leitura, em particular na

leitura de textos em voz alta, a nível da prosódia (articulação de palavras, intensidade do som, entoação e ritmo); No que concerne à escrita, as principais dificuldades relacionavam-se com a sintaxe, a coerência e coesão textuais. Quanto à Matemática, os maiores constrangimentos observados foram no momento de interpretação dos enunciados.

A turma revelou-se heterogénea no que diz respeito aos ritmos de aprendizagem, verificando-se diferenças significativas na capacidade de compreensão dos conteúdos abordados. Enquanto alguns alunos conseguiam assimilar os conteúdos com facilidade, outros necessitavam de um acompanhamento mais próximo de forma a garantir que todos conseguissem prosseguir na aprendizagem.

A relação entre pares era, na maior parte das vezes, positiva, porém verificou-se a necessidade de desenvolver competências de relacionamento interpessoal, nomeadamente a aceitação de ideias e opiniões dos outros. No que diz respeito à relação entre os alunos e a professora titular era evidente uma proximidade baseada no respeito, uma vez que a mesma os acompanhava desde o primeiro ano. Os alunos sentiam-se à vontade para partilhar com a professora questões tanto do âmbito escolar como do contexto familiar. Durante o período letivo demonstravam respeito pelas suas orientações, seguindo as suas indicações e valorizando o seu papel em sala de aula. No que concerne à relação da professora titular com os familiares dos alunos, foi observado que a mesma demonstrava empenho em estabelecer uma relação de proximidade, revelando-se disponível e atenta, inclusive fora do horário letivo. Apesar de iniciativas como o projeto “Leitura Embaralhada”, que a mesma desenvolveu, em que convidava os familiares dos alunos a participarem em momentos de leitura e atividades com a turma, a adesão foi reduzida. A comunicação manteve-se sobretudo nos momentos formais, o que limitava uma relação mais próxima, apesar dos esforços da docente. No entanto, nesses momentos o contacto foi sempre cortês e de respeito mútuo.

O horário da turma apresentava-se como o modelo comum na maioria das escolas (Figura 1), estando organizado por áreas do saber, com tempos letivos distribuídos em função das orientações curriculares.

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h – 9:30h	Cidadania	Matemática	Valores e emoções	Português	Matemática
9:30h – 10h	Português		Matemática		
10h – 10:30h	Intervalo da manhã				
11h – 11:30h	Matemática	Português	Português	Matemática	Português
11:30h – 12h			EMRC		Apoio ao Estudo
12h – 12:30h	Inglês				
12:30h – 13h	Almoço				
13h – 13:30h	Almoço				
13:30h – 14h	Almoço				
14h – 14:30h			Estudo do Meio		
14:30h – 15h	Estudo do Meio				Estudo do Meio
15h – 15:30h					
15:30h – 16h	Intervalo da tarde				
16h – 16:30h	Educação Artística				Educação Física
16:30h – 17h					

Figura 1 – Horário da turma de 3.º ano de escolaridade (elaboração própria)

As aulas eram lecionadas pela professora titular, com exceção das disciplinas de Inglês e Educação Moral e Religiosa Católica, a cargo de outros docentes. Em contexto de estágio foi observada alguma flexibilidade na gestão desse horário, visto que o mesmo era ajustado frequentemente consoante os conteúdos a explorar. Não obstante a professora seguia a fragmentação disciplinar que ainda hoje tende a caracterizar o sistema educativo português, como referiu Alonso (2002). Importa referir que a docente criou um momento particular no horário da turma, a primeira meia hora das manhãs de quarta-feira, para o desenvolvimento de atividades centradas nos valores e emoções, uma vez que, como já mencionado, existia a necessidade de desenvolver competências interpessoais nos alunos.

Importa referir que os alunos tinham aulas sempre na mesma sala (Figura 2). Esta sala dispunha de uma excelente iluminação, natural – através das três janelas de grande dimensão no lado esquerdo da sala e das quatro de pequena dimensão na parede do lado direito – ou artificial. A disposição da sala era a tradicional, três filas de quatro mesas direcionadas para o quadro com a mesa da professora ao lado voltada para a dos alunos.

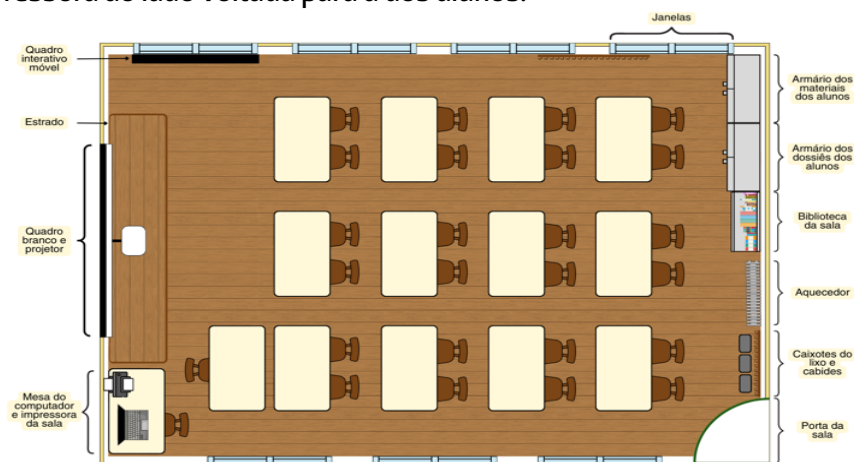


Figura 2 – Planta da sala do 3.º ano (elaboração própria)

Porém, a pedido das professoras estagiárias, posteriormente essa disposição foi alterada para a criação de seis ilhas de quatro elementos, tendo sido os grupos formados pelas mesmas com o parecer da professora cooperante. Esta mudança veio a propósito da professora titular estar a tentar desenvolver competências interpessoais nos alunos, como prescreve o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) na área de Relacionamento interpessoal, em que se indica que os alunos têm de adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição, trabalhar em equipa, interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery e Rodrigues, 2017). Esta disposição da sala facilitou o desenvolvimento destas competências, uma vez que, em todas as regências as professoras estagiárias incorporaram e incentivaram o trabalho em grupo. Este cuidado também foi evidenciado nas sessões do projeto de intervenção.

No que diz respeito aos recursos tecnológicos a sala dispunha de um projetor, um quadro interativo móvel, um computador portátil ligado à *internet* e uma impressora, sendo que os mesmos só eram utilizados pelos docentes ou com a sua permissão. Já os únicos materiais didáticos existentes na sala eram um ábaco, em cima da lâmpada do quadro, e no armário dos dossiês dos alunos o material multibásico e uns sólidos geométricos de madeira. Todavia, a quantidade de material didático disponível era bastante reduzida e pouco funcional. Ao existir apenas um exemplar de cada tipo limitava-se a possibilidade de os alunos os utilizarem de forma individualizada, se mais do que um aluno necessitasse dos mesmos. De referir os recursos não estavam acessíveis aos alunos, o que dificultava ainda mais a sua utilização autónoma e imediata sempre que necessário, comprometendo o apoio a aprendizagens que beneficiassem da manipulação. Além disso, estes materiais foram raramente utilizados, o que lhes conferiu, na prática, um papel praticamente decorativo. Todo o material dos alunos, tirando o que era necessário para realizar os trabalhos de casa, ficava num dos armários da sala: manuais, cadernos de atividades, cadernos de todas as disciplinas e dicionários. No outro armário estavam os dossiês de cada aluno que continham todos os testes realizados, deste o primeiro ano de escolaridade.

A sala dispunha ainda de um aquecedor, dois cabides, três caixotes do lixo e uma pequena biblioteca em construção.

2.3 A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escola do 2.º CEB em que foi realizado o estágio era a sede do Agrupamento. A oferta educativa abrangia o ensino básico regular, incluindo o 2.º e 3.º CEB, distinguia-se pela inclusão de um regime articulado com os cursos básicos de Música e Dança, bem como pela presença de uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE), sendo esta também uma escola de referência para o autismo.

A sua estrutura era composta por três edifícios e um pavilhão que se destinava às atividades de Educação Física, todos estes de grandes dimensões, distribuídos por diferentes áreas funcionais.

Ao passarem pela portaria os alunos tinham de passar o cartão pelo leitor de cartões. A instituição, ao recorrer a este sistema de cartão escolar de leitura magnética, permitia não só a identificação dos alunos, mas também o acesso, através da plataforma GIAE ONLINE, aos horários de entrada e saída da escola, o registo das refeições consumidas e outros dados relevantes.

Após a entrada, do lado esquerdo, encontrava-se um dos pavilhões. Esse pavilhão albergava a secretaria, a receção, a reprografia, a sala dos assistentes operacionais, duas casas de banho, a papelaria, o polivalente, a sala dos diretores de turma, o bufete, a cantina/refeitório, a sala de um centro de formação, a direção, uma sala de professores e a biblioteca. Sendo esta a biblioteca sede do Agrupamento, dispunha de melhores condições. Localizada junto ao refeitório, apenas a parede da porta da entrada principal se encontrava no interior do edifício. As restantes eram ocupadas por janelas, havendo ainda uma porta envidraçada que dava acesso ao recreio, o que garantia uma excelente entrada de luz natural. Tratando-se de um espaço amplo, preparado para acolher todos os alunos da escola, destacava-se pela grande quantidade e diversidade do acervo bibliográfico disponível, tanto para consulta local como para requisição. Neste mesmo espaço os alunos podiam ainda usufruir de jogos didáticos, como o xadrez, que contava com uma mesa própria com o tabuleiro integrado. A biblioteca dispunha de várias mesas e cadeiras, organizadas em pequenos grupos ou individualmente, permitindo o estudo, o jogo ou a leitura. Estavam também disponíveis oito computadores acessíveis para a realização de pesquisas ou

trabalhos escolares. Ao contrário do que se verificou no 1.º CEB, esta biblioteca encontrava-se aberta todos os dias úteis e era bastante frequentada pelos alunos, estando sempre presente uma professora bibliotecária para os receber e apoiar se necessário. A dinamização regular de atividades do Agrupamento neste espaço contribuía também para a sua elevada afluência e para a valorização da biblioteca como local de aprendizagem e descoberta.

No piso inferior a esse edifício encontrava-se o pavilhão de atividades de Educação Física, e entre os mesmo uma enorme pista de atletismo, dividida simultaneamente em três campos de futebol e um de basquete.

No piso superior da escola existiam mais dois edifícios, os blocos A e B. A partir do edifício do polivalente era possível aceder ao edifício seguindo um corredor com coberto até umas escadas que davam acesso a estes dois edifícios. Os mesmos também podiam ser alcançados através de três escadas que ligavam estes mesmos espaços ao campo de atletismo ou através de uma rampa que se encontrava na lateral oposta à entrada da escola.

No que respeita às instalações destes edifícios, a escola dispunha de um total de 41 salas de aula, dois laboratórios, uma Sala do Futuro, uma sala chamada “Espaço do Aluno”, uma sala de Centro de Novas Oportunidades, três salas de Tecnologias de Informação e Comunicação e oito salas específicas para as disciplinas de Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica. Além destes espaços existia ainda um auditório, duas salas de atendimento aos Encarregados de Educação, um gabinete de psicologia e uma sala da UEE.

A nível de conforto e condições térmicas, todas as salas de aula estavam equipadas com sistemas de aquecimento, um recurso fundamental dado que a escola se localizava numa região onde o inverno se fazia sentir com bastante intensidade.

De extrema relevância referir que no Bloco B existia uma plataforma elevatória inclinada que garantia a acessibilidade de alunos com mobilidade reduzida ao segundo piso desse bloco. No entanto, o Bloco A carecia dessa instalação, ou de elevadores, para garantir tal necessidade, sendo o alcance do seu segundo piso possível unicamente através de escadas. Ainda dentro deste tema é importante salientar que a rampa que dá acesso a estes edifícios, contrariamente ao percurso passível de se realizar pelas escadas, não possuía nenhum coberto, o que, na iminência de existir algum aluno com mobilidade reduzida, poderia tornar-se um desconforto nos dias chuvosos.

Em termos de qualidade, o espaço exterior destacava-se pela sua enorme dimensão. No seu decurso encontravam-se vários bancos e algumas mesas de piquenique, bem como vários caixotes de lixo e alguns bebedouros, o que fazia do mesmo um espaço bastante acolhedor e de convívio para os alunos. Este espaço também se encontrava rodeado de várias plantas e árvores, árvores essas que se encontravam identificadas pelo nome, de modo a dar a conhecer a sua variedade aos alunos. Contudo, adicionalmente, verificava-se a necessidade de espaços exteriores cobertos, essenciais para garantir melhores condições nos dias de chuva.

2.3.1 A TURMA DE 6.º ANO DE ESCOLARIDADE DE PORTUGUÊS

A turma acompanhada durante a PES no 2.º CEB em Português era uma turma do 6.º ano de escolaridade formada por 14 alunos, nove do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com uma média de 11 anos de idade. Todos eram portugueses, existindo um aluno com dupla nacionalidade, português e brasileiro, fazendo todos parte da mesma turma desde o 5.º ano.

Três alunos eram abrangidos pela Ação Social Escolar (ASE) tendo escalão C, devido ao contexto socioeconómico dos agregados familiares. Desses agregados os encarregados de educação (EE) apresentavam habilitações literárias distintas: 10 eram licenciados, dois tinham o bacharelato e os outros dois o ensino secundário.

A grande maioria dos alunos – 13 – frequentava o Ensino Básico Articulado de Música. Neste contexto, e existindo um protocolo estabelecido com uma academia de música, as disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto (Coro) eram lecionadas na escola por docentes dessa academia, enquanto as aulas de Instrumento e Classe de Conjunto (Orquestra) decorriam nas instalações da referida instituição. Ainda existia uma aluna que frequentava o Ensino Articulado da Dança, que se deslocava todas as tardes à escola de dança com a qual o protocolo foi estabelecido, a fim de frequentar as disciplinas específicas.

A partir das observações realizadas nas aulas de Português constatou-se que esta turma se caracterizava por uma excelente assiduidade e pontualidade, evidenciando um gosto genuíno pela aprendizagem. Revelava um elevado nível de envolvimento, participação e responsabilidade no trabalho desenvolvido, destacando-se pela sua postura crítica e reflexiva. Além disso,

apresentavam um comportamento adequado, respeitando as normas de convivência estabelecidas. A intervenção em aula era organizada, cumprindo regras como o levantamento da mão para participar, a adoção de uma atitude correta e o respeito pelo discurso dos colegas e dos professores, contribuindo assim para um ambiente de aprendizagem produtivo e harmonioso.

No que diz respeito à componente curricular de Português esta turma demonstrava um grande interesse pela disciplina, sendo esse interesse particularmente evidente na área da Educação Literária. Os alunos revelavam uma grande curiosidade em conhecer novos textos e autores. Este entusiasmo era reforçado pelo "Projeto Leitura Lúdica", no qual, na primeira aula de uma manhã, os alunos traziam um livro consigo e dedicavam dez minutos no início à leitura. Inúmeras vezes era notório o entusiasmo com que partilhavam e observavam os livros escolhidos pelos colegas.

Importa ainda referir que esta era uma turma bastante homogênea a nível de aprendizagem. Todos os alunos encontravam-se num nível semelhante de desenvolvimento. De um modo geral, demonstravam competências bem desenvolvidas em todos os domínios da disciplina, sendo por isso sentido que esta era uma das suas preferidas. Este desenvolvimento coletivo devia-se ao ambiente de aprendizagem marcado pela interação positiva entre os alunos e entre os alunos e os docentes. O clima de proximidade e companheirismo era um grande produtor deste desenvolvimento, em que, ao estar a sala de aula organizada com mesas para pequenos grupos, a professora desta disciplina promovia com frequência atividades em grupo incentivando a ajuda, o diálogo, a cooperação e a construção conjunta do conhecimento. Esta dinâmica contribuía não só para o desenvolvimento académico, mas também para o fortalecimento das relações interpessoais, sendo este um dos aspetos em que a turma mais se destacava. Notava-se um bom ambiente entre os alunos, marcado pelo respeito mútuo, o que revela o impacto positivo que o trabalho em grupo teve no percurso coletivo da turma. Para além disso, o clima de proximidade que existia entre alunos e docentes criava um ambiente de confiança, no qual os alunos se sentiam à vontade para colocar questões e partilhar as suas ideias. Este fator contribuía para uma aprendizagem mais aprofundada e ajustada às suas necessidades, promovendo uma participação mais ativa e significativa nas aulas, o que também fomenta este desenvolvimento coletivo. Este clima de proximidade era ainda mais evidente com a professora de Português, visto que esta era a sua diretora de turma desde o 5.º ano. Através das interações

dos alunos com a docente era visível que os mesmos se sentiam confortáveis em dialogar e consultar a mesma conforme as suas necessidades. Por esse motivo o contacto da docente com os familiares dos alunos era também bastante recorrente, quer presencialmente nas reuniões de avaliação e no horário de atendimento, ou noutra horário combinado, quer à distância através de contacto telefónico, *e-mail* ou videochamada.

Também a sala de aula onde esta turma tinha esta componente do currículo era promotora deste desenvolvimento (Figura 3). A turma em questão tinha grande parte das suas aulas na Sala do Futuro, sala essa modernizada pois foi construída em 2018 com a verba de 10 000 euros do projeto vencedor da quinta edição do Orçamento Participativo Jovem de Valongo. Este é um espaço inovador equipado com dois quadros interativos, um projetor, mesas organizadas em grupos de quatro com cadeiras ergonómicas, uma mesa de som, uma coluna, uma impressora 3D, um aquecedor e três armários repletos de câmaras de filmar e fotografar. É de acrescentar que conta com iluminação natural vinda de duas janelas médias do lado direito da sala e duas janelas pequenas do lado esquerdo expostas para o corredor. Porém, a luz proveniente das mesmas não é suficiente para iluminar toda a sala, sendo necessário recorrer à luz artificial das quatro lâmpadas no teto da sala.

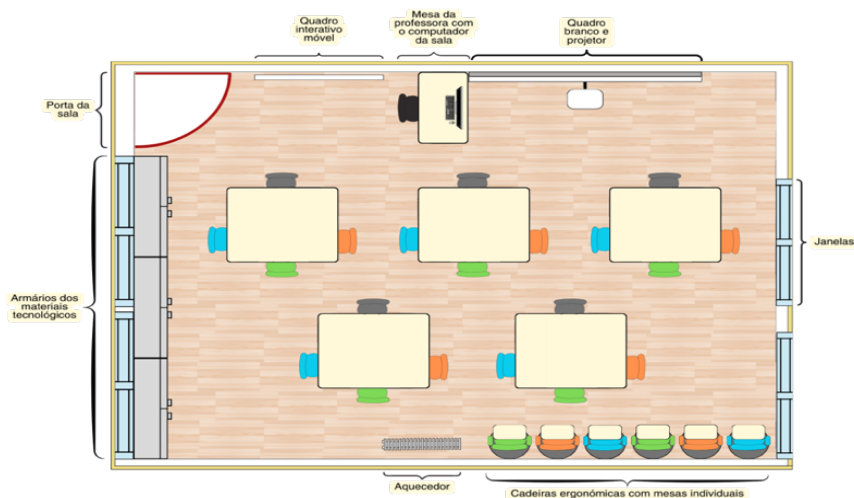


Figura 3 – Planta da sala do 6.º ano de Português (elaboração própria)

2.3.2 A TURMA DE 6.º ANO DE ESCOLARIDADE DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A turma acompanhada durante a PES no 2.º CEB em História e Geografia de Portugal (HGP) era uma turma do 6.º ano de escolaridade formada por 24 alunos, todos de nacionalidade portuguesa, 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com média de 11 anos de idade. Desses alunos dois apresentavam Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Um dos alunos nunca se encontrava na sala de aula com os restantes elementos da turma, encontrando-se sempre na UEE, devido a ter um comportamento muito agressivo. O outro encontrava-se também maioritariamente na UEE, mas à quarta-feira, acompanhado por uma professora de educação especial, frequentava a aula de HGP durante o tempo que conseguisse. É importante salientar que, segundo o Despacho Normativo n.º 10-A/2018, nas turmas que integram crianças com NAS continua a ser garantido o limite de 20 alunos na turma, permitindo uma organização mais capaz para atender, de forma mais intensa, às necessidades desses alunos. Não obstante, devido ao facto de a composição da turma ter sido mantida ao longo de anos anteriores, decidiu-se que esta se manteria inalterada, de forma a não separar os alunos, preservando assim a constituição dos 24 elementos. Apenas dois alunos apresentam retenções no seu percurso escolar.

Oito alunos eram abrangidos pela ASE, devido ao contexto socioeconómico dos agregados familiares. Três tinham escalão A, quatro escalão B e um escalão C. Desses agregados os EE apresentavam habilitações literárias distintas, situando-se as mesmas entre o 3.º CEB, ensino secundário e licenciatura.

A turma caracterizava-se pela sua heterogeneidade, sendo que os alunos evidenciavam diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. De modo geral, os alunos demonstravam um elevado grau de envolvimento e dedicação no contexto das atividades letivas, cumprindo os prazos estabelecidos para a execução das tarefas e participando ativamente nas dinâmicas pedagógicas propostas. Embora apresentassem perfis de aprendizagem distintos, demonstravam um espírito colaborativo, assumindo um compromisso na realização das atividades, apoiando-se mutuamente para superar desafios, criando um ambiente harmonioso e motivador. Além disso, a relação com a professora desta disciplina era marcada pela confiança, permitindo que os estudantes se sentissem confortáveis para colocar questões e apresentar as suas próprias

interpretações sobre os acontecimentos históricos abordados, o que enriquecia significativamente o seu processo de aprendizagem. No que respeita à relação entre a docente e as famílias dos alunos, verificou-se uma interação bastante limitada. Uma vez que a professora em questão não desempenhava funções de diretora de turma, o contacto direto, por exemplo, com os EE revelou-se pontual. As oportunidades de interação pareceram restringir-se a momentos específicos previstos no calendário escolar, como, por exemplo, o Dia do Agrupamento, ocasião em que todos os docentes se encontram na escola e esta se abre à comunidade educativa para a realização de atividades comemorativas. Para além desse momento, não foram observadas outras situações de contacto direto com os familiares, nem houve referência, por parte da docente, à existência de interações frequentes nesse sentido.

Os alunos demonstravam um interesse significativo pela disciplina de HGP e pelos conteúdos lecionados, sobretudo quando eram integrados recursos diversificados que facilitavam a contextualização dos temas e incentivavam a sua participação ativa. A exploração de fontes históricas, como imagens, documentos escritos, materiais audiovisuais e gráficos revelou-se uma estratégia particularmente eficaz nesse sentido, promovendo momentos de reflexão e debate que estimularam o pensamento crítico e a capacidade de argumentação. Esta abordagem despertava um entusiasmo acrescido na turma, na medida em que encaravam a análise dessas fontes como um desafio intelectual, semelhante à resolução de um enigma, que procuravam decifrar.

A participação dos alunos revelava alguma variabilidade, tornando essencial a adoção de estratégias pedagógicas diversificadas que garantissem o envolvimento de todos. Enquanto alguns demonstravam natural predisposição para intervir oralmente, outros sentiam-se mais confortáveis na realização de tarefas escritas, o que evidencia a importância de metodologias de ensino e avaliação flexíveis, capazes de assegurar um ambiente de aprendizagem equitativo e inclusivo. Neste sentido, práticas como a leitura em voz alta e a análise guiada de fontes revelaram-se particularmente eficazes na integração dos alunos menos participativos, proporcionando-lhes um espaço seguro para a construção gradual da sua confiança e autonomia no processo de aprendizagem.

A sala de aula estava organizada em quatro filas, cada uma composta por quatro mesas, sendo no total 16 mesas para os alunos e uma para a professora (Figura 4). Como a turma era

constituída por 24 alunos existiam sempre algumas mesas vazias em todas as aulas. O espaço estava equipado com um quadro, um projetor, uma arrecadação para materiais e um aquecedor, essencial para garantir o conforto térmico nos dias mais frios. A iluminação natural provinha de três janelas de tamanho médio que asseguravam uma boa luminosidade ao longo do dia. Além disso, a sala dispunha de quatro placares de cortiça para a afixação de trabalhos dos alunos. Porém, estes encontravam-se vazios. Apesar de funcional a sala apresentava alguns sinais de desgaste nas suas condições físicas.

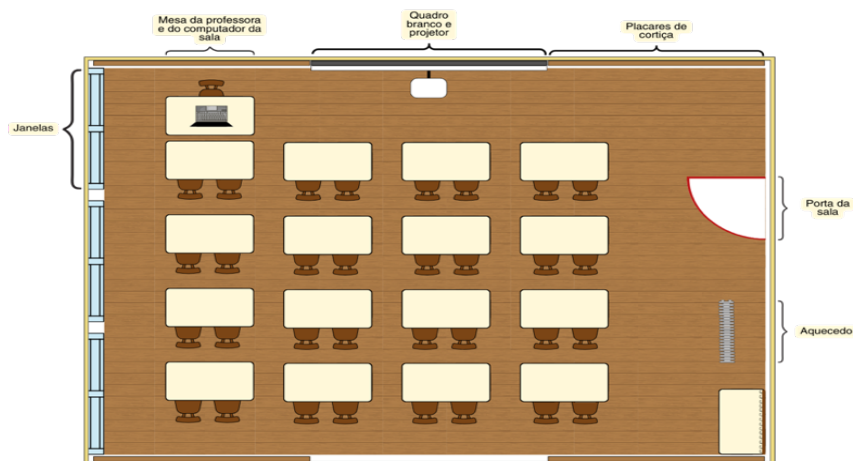


Figura 4 – Planta da sala do 6.º ano de História e Geografia de Portugal (elaboração própria)

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A PES constitui um dos momentos mais marcantes e significativos do percurso formativo dos mestrados em educação. É nesta etapa que os mestrados têm a oportunidade de vivenciar de perto a realidade do quotidiano escolar e de colocar em prática os conhecimentos que foram construindo ao longo da formação inicial. Como defende Nóvoa (2017), “o eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional” (p. 1122). Através desta vivência começa-se verdadeiramente a sentir e compreender o que significa ser professor, não apenas ao nível dos desafios que a profissão implica, mas também naquilo que ela tem de mais gratificante e bonito: ver os alunos a ultrapassarem dificuldades, a crescerem e a descobrirem o prazer de aprender. É neste equilíbrio entre exigência e realização pessoal que se começa a construir uma identidade profissional mais sólida, alicerçada numa prática reflexiva, consciente e informada.

Este mestrado, que habilita os futuros docentes para o exercício da profissão tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, especificamente nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal, oferece uma formação que responde a este perfil duplo de professor. Apesar de no futuro se enveredar mais para um ciclo, a possibilidade de realizar a PES em ambos revela-se uma mais-valia, uma vez que permite experienciar realidades distintas, contactar com diferentes práticas pedagógicas e aprofundar a compreensão sobre o percurso dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória.

A PES, constituída por três diferentes fases, foi organizada de forma gradual para permitir uma integração progressiva nos contextos educativos. Definido o grupo pedagógico, o agrupamento de escolas, os horários e os anos de escolaridade atribuídos, foi elaborado um cronograma de regências, que especificava os momentos de intervenção educativa de cada estudante, nas diferentes áreas disciplinares e ciclos. Este cronograma incluía três fases essenciais: momentos de Observação, de Cooperação com as docentes cooperantes e de Regência por parte dos estagiários.

Durante todo o estágio, mas principalmente nas duas primeiras semanas, através de registos diários em notas de campo, a mestranda analisou o funcionamento das escolas, das turmas, a organização dos espaços, do tempo, as rotinas, os métodos de ensino, as interações

pedagógicas. Este processo foi fundamental para construir uma visão crítica e informada sobre os contextos educativos.

Para que a PES fosse verdadeiramente significativa e de qualidade para todos os envolvidos, foi fundamental para a mestranda garantir relações próximas e duradouras com os alunos, os professores cooperantes e a comunidade educativa. O facto de este mestrado permitir estagiar durante um semestre no 1.º CEB e outro no 2.º CEB possibilita um acompanhamento prolongado das turmas, permitindo não só que os estagiários conheçam bem os alunos, como também que os alunos criem laços de confiança e familiaridade com os professores em formação. Esta proximidade revela-se essencial para se conseguir identificar interesses, dificuldades e necessidades dos alunos, e, com base nisso, criar aulas significativas, ajustadas e potenciadoras de aprendizagens marcantes e significativas.

A relação com os professores cooperantes e a comunidade educativa foi um fator igualmente determinante, visto que estas relações não só favoreceram um ambiente colaborativo e de entreajuda, como também promoveram uma integração mais plena e consciente no contexto escolar. Sendo ainda evidente que “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (Nóvoa, 2017, p.1122).

Após este período inicial de quatro semanas de observação e cooperação, deu-se início à fase de regência, em que a mestranda assumiu a condução de diversas sessões letivas: quatro em Português, sete em Estudo do Meio e sete em Articulação de Saberes no 1.º CEB e 11 aulas de Português e sete aulas de HGP no 2.º CEB (estando aqui inseridas as realizadas em unidade didáctica).

Para melhor compreender o percurso da prática educativa realizada, e visto que a reflexão sobre toda a prática permite que o professor seja capaz de ajustar conscientemente as suas ações, promovendo aprendizagens significativas durante o processo de ensino aprendizagem, procede-se à apresentação e análise crítica e refletida de algumas das regências desenvolvidas, apoiando-se em saberes de natureza científica e pedagógica próprios das didáticas do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB. No que diz respeito à área curricular de Estudo do Meio, a análise das aulas lecionadas é realizada nas sessões integradas no projeto apresentado no capítulo quatro.

3.1 PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB

Ao longo deste subcapítulo apresentar-se-ão as reflexões desenvolvidas sobre quatro regências realizadas neste ciclo de ensino: duas no âmbito do Português e duas em Articulação de Saberes.

No dia 13 de novembro de 2024 foi implementada uma aula de Português, intitulada “Investigações Outonais: à descoberta dos tipos de frase no laboratório gramatical” centrada no domínio da Gramática, com o objetivo de promover a aprendizagem dos diferentes tipos de frases.

Com o intuito de tornar os alunos protagonistas do seu próprio processo de construção do conhecimento, e sendo o professor um “mediador entre o conhecimento e as compreensões dos alunos, funcionando como um facilitador da aprendizagem e guiando todo o seu processo de aprendizagem” (Bruner, 2001 citado por Graça, Flores & Ramos, 2020, p. 227), adotaram-se metodologias ativas que se coadunassem com princípios da Teoria Construtivista da Aprendizagem, através da dinamização de um laboratório gramatical. Esta estratégia fez com que os alunos fossem confrontados com dados da língua, fornecidos pela mestrande, observassem os dados e, com auxílio dos materiais indicados, detetassem regularidades e idiosincrasias, elaborassem generalizações e realizassem exercícios que permitiriam o treino e a consolidação dos conhecimentos adquiridos (Duarte, 1992).

Importa referir que esta exploração gramatical foi integrada na temática do outono, que se encontrava a ser desenvolvida pela professora titular durante essa semana, estando presente não só na estética do laboratório, como também nas frases analisadas pelos alunos, o que conferiu maior coesão e sentido à experiência de aprendizagem.

De referir ainda que, de acordo com as características da turma, nesta aula e noutras lecionadas, foram aplicadas estratégias de Aprendizagem Cooperativa. Assim, e de acordo com Carvalho & Freitas (2010), para que todos se sentissem úteis “não só para eles próprios, mas fundamentalmente para a equipa” (p. 38) foi atribuído a cada aluno um papel e uma função a desempenhar dentro do grupo (verificador, organizador, guardião do silêncio e controlador do tempo).

Estas estratégias promoveram não só o desenvolvimento de competências ao nível do relacionamento interpessoal, como também o desenvolvimento pessoal e autonomia dos alunos.

Tomaram consciência de que a sua forma de estar influenciava a dinâmica do grupo e da turma e, sempre que necessário, foram capazes de exprimir as suas necessidades e de procurar apoio junto dos colegas (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery e Rodrigues, 2017).

Segundo Piaget (1989, citado por Carvalho & Freitas, 2010), o ser humano é movido por uma necessidade constante de aprender e de atribuir significado ao mundo que o rodeia, reestruturando e reorganizando as conceções prévias que compõem a sua estrutura cognitiva. No entanto, o desenvolvimento cognitivo é, em grande medida, influenciado pela dimensão afetiva. Neste contexto, a decoração da sala com folhas de árvores de várias cores, aludindo ao outono, revelou-se, desde logo, um elemento motivador para os alunos. Este tipo de materiais, por serem manipuláveis e pouco comuns no ambiente habitual da sala de aula, despertaram o interesse dos alunos que quiseram no imediato manuseá-los. Ainda com o objetivo de criar mais envolvimento, já com os alunos sentados, foi-lhes pedido que fechassem os olhos e, ao som de uma música relaxante, a mestranda foi lendo algumas frases que tinha preparado para, através de uma meditação, os induzir a imaginar que estavam no exterior a relaxar e a observar todos os detalhes de um passeio na floresta num dia de outono. A adoção desta estratégia revelou-se também particularmente pertinente tendo em conta o horário da regência, que teve lugar imediatamente após o período de recreio. A observação prévia do contexto permitira identificar que, nesse momento do dia, os alunos tendiam a regressar à sala bastante agitados, sendo frequente a dificuldade em restabelecer um ambiente propício à aprendizagem. Assim, para além de ter sido importante para introduzir a temática, também foi bastante eficaz porque, ao longo da aula, se manteve um ambiente mais calmo e harmonioso no desenvolvimento das atividades.

Terminada a meditação, a mestranda referiu que tal como o outono tem muitas cores e sons característicos, as frases também têm personalidades diferentes. Partindo desta afirmação foi-lhes clarificado que nesse dia seriam pequenos investigadores e que, com a ajuda da Cíntia Cientista (personagem do laboratório gramatical), iriam descobrir os diferentes tipos de frase e as suas características.

No que concerne à realização do laboratório gramatical, foi evidente que, na primeira tarefa, após ter sido explicado aos alunos o pretendido e realizadas as primeiras quatro frases em grande grupo, estes compreenderam como deviam analisar as frases seguintes, tendo

conseguido identificar o valor expresso em cada uma: fazer uma pergunta, expressar um sentimento ou dar uma informação ou uma ordem. Tal ficou bem evidenciado na medida em que, ao passar pelos diferentes grupos, estes estavam a conseguir revolver o exercício corretamente e sozinhos, discutindo em grupo as suas ideias. Na segunda tarefa, onde os alunos tiveram de, em grupo, analisar e descobrir o que cada grupo de frases tinha em comum, foi uma surpresa constatar que alguns chegaram rapidamente e de forma autónoma às respostas pretendidas, identificando os sinais de pontuação e o valor que cada grupo de frases queria exprimir como elementos comuns e agregadores das frases. Algo que comprova esta facilidade foi o diálogo que decorreu dentro de um dos grupos: G.A: "Ok, vamos lá ver então este grupo... O que é que estas frases têm em comum?", I.N: "Esperem... olhem bem para o fim de cada frase! Todas acabam com ponto de exclamação!", V: "Boa, I.N! Isso já é uma pista. Se calhar pode haver mais coisas parecidas...", J.P: "Olha, já sei outra coisa que é igual! No exercício anterior nós já tínhamos visto que estas frases estão todas a exprimir sentimentos!", I.N: "Pois é! Tipo quando alguém fica espantado ou quer mostrar que está mesmo feliz.", G.A: "Então já temos duas pistas: acabam em ponto de exclamação e servem para mostrar sentimentos.", V: "Boa! Escrevemos isso então né?", G.A: "Sim, acho que sim!". Na tarefa três, partindo dos contributos dos alunos, em grande grupo, foram elaboradas com facilidade as definições para cada um dos grupos de frase analisados. Para associar essa definição ao respetivo tipo de frase, verificou-se que as frases exclamativas e interrogativas foram prontamente identificadas, uma vez que os alunos estabeleceram a relação entre a designação do tipo frásico e o sinal de pontuação predominante, I.S: «Professora Ana as frases exclamativas são fáceis! São as que acabam em ponto de exclamação! As palavras são parecidas! "Exclamação" e "exclamativas"», F: «Sim! E acontece o mesmo com as frases interrogativas. "Ponto de interrogação" e "frases interrogativas" também têm palavras muito parecidas». Já no caso das frases declarativas e imperativas a identificação revelou-se mais exigente, dado que os alunos não encontraram de imediato pistas tão evidentes como nos casos anteriores. No entanto, através da análise das definições que haviam construído, da reflexão orientada sobre o significado das palavras "declarativa" e "imperativa" e da leitura das frases, acabaram por conseguir fazer a correspondência correta, ainda que com mais dificuldade. Esta tarefa alongou-se mais do que o previsto, uma vez que os alunos tinham de copiar as definições elaboradas para os seus laboratórios gramaticais. Tratando-se de uma competência que os

alunos ainda se encontravam a desenvolver, sobretudo no que diz respeito à fluência e ritmo na escrita autónoma, o trabalho foi consideravelmente mais lento. Para todas estas tarefas os alunos dispuseram de um tempo pré-definido para as realizar, sendo que, com o cronómetro projetado, o conseguiram gerir para a sua realização.

Para o momento de consolidação, através do jogo "Identifica o tipo de frase!", partindo das frases elaboradas na última tarefa, cada grupo escolheu o tipo de frase que queria partilhar com a turma. Para essa decisão, e recorrendo ao método de Aprendizagem Cooperativa *Think-Pair-Share*, cada aluno começou por partilhar a frase criada individualmente com o colega do lado e de seguida com o grupo. No final cada grupo escolheu uma frase e um aluno apresentou-a à turma. Cada grupo a leu e os restantes grupos identificaram o tipo de frase. Os alunos demonstraram-se agradados com a realização deste jogo, sempre a tentarem ser os primeiros a pôr o dedo no ar para responder, e conseguiram identificar os tipos de frase enunciados pelos colegas. Existiu alguma discussão dentro de cada grupo para determinar que frase é que seria apresentada, porém acabaram por conseguir chegar a consenso realizando, por exemplo, votações.

Há ainda dois aspetos que merecem destaque nesta regência: a entrega faseada do laboratório gramatical e ser a primeira vez que os alunos realizavam um. O facto de o laboratório gramatical ter sido entregue fase a fase ajudou os alunos a concentrarem-se em cada momento do laboratório, evitando que antecipassem informações que só fariam sentido à medida que o fossem elaborando, como, por exemplo, o nome dos diferentes tipos de frases. Tendo sido esta a primeira vez que a turma realizou uma tarefa deste género, foram vários os comentários positivos no final da aula. Muitos alunos referiram que gostaram de ser eles próprios a descobrir os conceitos e destacaram o prazer que sentiram ao poder discutir ideias com os colegas, tornando a aprendizagem mais envolvente e significativa: "Gostei muito desta atividade porque fomos nós a descobrir os tipos de frases!", "Foi fixe porque eu consegui perceber logo com o meu grupo o que era uma frase exclamativa" e "Eu gostei porque parecia um jogo de detetives, mas de aprender ao mesmo tempo!". Contudo, esta também foi a primeira experiência da mestrandia a desenvolver e aplicar esta abordagem. O principal desafio encontrado prendeu-se com a construção do próprio percurso de descoberta. Embora fosse claro o conteúdo gramatical a explorar foi necessário desconstruí-lo e repensá-lo a partir do olhar dos alunos, de forma a criar questões que os levassem, progressivamente, a construir esse conhecimento. Assim, o maior desafio foi conseguir

antecipar pistas, exemplos e perguntas que induzissem os alunos a refletir, a discutir entre si e, por fim, a chegar às características de cada tipo de frase através da sua própria análise. Esta abordagem exigiu que a mestranda se colocasse no lugar do aluno e tentasse pensar como ele, para que o laboratório fosse verdadeiramente significativo e eficaz.

Nos dias 2 e 3 de dezembro de 2024 foi concretizada uma aula de Articulação de Saberes, tendo como base um excerto do texto dramático *As três abóboras* de António Torrado (Apêndice A). Intitulada de “Brincadeiras dramatizadas com abóboras fracionadas e cozinhadas” esta regência envolveu diversas áreas curriculares – Português, Estudo do Meio, Matemática, Cidadania e Expressão Dramática – procurando romper a fragmentação, hierarquização e homogeneização das práticas que ainda hoje tende a caracterizar o sistema educativo português (Alonso 2002 e Alonso & Silva, 2005). Esta abordagem interdisciplinar, de acordo com Alonso e Silva (2005), é fundamental, já que permite aos professores fazerem “uma gestão mais integrada, flexível e participada do currículo” (p. 51).

Nesse sentido, as especificidades de cada disciplina articulam-se de forma a promover a transversalidade, partindo do pressuposto, como refere Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery e Rodrigues, “de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competência” previstas no PASEO (2017, p. 8). Estas regências tiveram como objetivos: dar a conhecer as características do texto dramático e a sua estrutura; promover o contacto com textos literários de qualidade; aplicar conceitos matemáticos a situações reais; classificar e pesar hortícolas, utilizando o algoritmo para o cálculo da massa necessária para a preparação de uma sopa de abóbora; reconhecer a estrutura de uma receita; Incentivar a alimentação saudável; desenvolver competências de leitura dramatizada.

Por ter sido uma regência lecionada em par pedagógico a reflexão redigida foca unicamente alguns momentos da aula que se mostraram mais significativos e em que a mestranda interveio diretamente.

Para melhor compreender como as atividades desenvolvidas ao longo da regência se enquadram na obra, segue-se um breve resumo do texto dramático explorado. O texto conta a história de um camponês que colhe três abóboras e é abordado por um mendigo faminto, que lhe pede uma delas para fazer sopa, dizendo que já não come uma sopa de abóbora há muito tempo. O camponês recusa, alegando que foi ele quem trabalhou a terra e, por isso, tem direito ao fruto do

seu esforço. O mendigo afirma que, se estivesse no lugar do camponês, dividiria as abóboras com ele sem hesitar. Para provar o que diz, o camponês desafia o mendigo a pôr-se no seu lugar e, num momento de revolta, diz-lhe para partir as abóboras. Ao partir uma das abóboras, ambos descobrem que esta está cheia de moedas de ouro, fugindo o mendigo assustado. A notícia espalha-se rapidamente e chega aos ouvidos do rei, aparecendo um emissário e uns guardas interessados nas abóboras. O camponês, percebendo o valor inesperado que estas podem ter, tenta enganar o rei para tirar proveito da situação. No final, o rei concede-lhe inúmeras terras para cultivar mais abóboras. Antes de terminar a obra surge o mendigo novamente, mas agora revelado como o génio das abóboras que ajudou o camponês a ficar com terras em abundância para cultivar mais abóboras.

A regência começou com a chegada dos alunos à porta da biblioteca escolar onde a mestranda os esperava. Ao chegarem à “sala de espetáculos”, o entusiasmo era notório. Ao verem a porta da biblioteca decorada com uma cortina de fitas vermelhas e o cartaz na parede ao lado com três abóboras a dizer “Silêncio, por favor, vai começar a dramatização!” (Apêndice A, Recurso 2), o efeito surpresa fez com que os alunos exclamassem: “Uau! O que é isto!”. Antes de entrarem para este espaço foi-lhes lida a frase do cartaz e explicado como é que iriam descobrir os seus lugares, através dos bilhetes que lhes foram entregues no recreio antes de tocar (Apêndice A, Recurso 1). É de salientar que foi primeiro questionado se o sabiam fazer sozinhos, tendo um aluno respondido que sim e explicado à turma.

Quando entraram na biblioteca foi quase palpável o seu entusiasmo. Todo o espaço estava com cadeiras dispostas e organizadas para se poder visualizar a dramatização, a zona da atuação estava repleta de adereços, encontrava-se projetada na parede da zona da atuação o cartaz que se encontrava ao lado da porta e o par pedagógico da mestranda já se encontrava caracterizado com a roupa da personagem do texto dramático que ia representar, estando já a dramatizar como se aquela personagem estivesse a trabalhar. Ficaram logo curiosos e empolgados a ver o que é que o camponês estava a fazer e a perguntar “És tu R?”.

Quando já estavam todos sentados foram-lhes colocadas algumas questões no momento de pré-leitura, como “Viram o cartaz afixado na parede da entrada?”, “O que é que dizia?”, “Porque será que as abóboras surgem?”. Em retrospectiva, podia ter-lhes sido dado mais tempo para colocarem hipóteses sobre o que poderia estar a acontecer, recorrendo ao cenário como elemento

auxiliador desse levantamento, estimulando o pensamento crítico dos alunos, e recuperando as suas hipóteses no momento de compreensão do texto.



Figura 5 – Dramatização da mestranda

No que concerne à leitura dramatizada, esta correu muitíssimo bem (Figura 5). A parte cômica do texto foi muito bem recebida pelos alunos, que se divertiram e se encontravam verdadeiramente envolvidos. Como defendem Gomes, Ramos e Silva (2007), o cômico fomenta a criação de conexões entre o público, as personagens e o texto literário. Os alunos queriam e pediram mais, contudo com o tempo disponível não era possível dramatizar a obra na íntegra, nem mais cenas, sem que se rompesse a unidade de sentido. Ainda assim, os alunos foram avisados de que posteriormente seria explorado o resto da obra (o que aconteceu no dia 4 de fevereiro de 2025). Mesmo a articulação das mestrandas como personagens correu muito bem e com uma leitura expressiva, audível e bem gerida. O único aspeto que, por esquecimento, podia ter sido alterado era retirar a projeção do cartaz analisado no momento de pré-leitura.

Já na sala, a mestranda colocou umas breves questões de compreensão do texto, uma vez que, posteriormente, iriam realizar o jogo “O Segredo do Camponês”, que serviria como recurso didático e dinâmico para a realização da compreensão do texto. Colocadas as questões “Gostaram da dramatização?”, “Que personagens estiveram representadas?” e “Como é que as identificaram?” ficou bem claro que os alunos estiveram com atenção à dramatização. A mestranda estava com receio que não chegassem aos termos “camponês” e “mendigo”, porém tal não aconteceu. Identificaram rapidamente as personagens com os termos corretos, descrevendo como estavam vestidas e os adereços que traziam consigo como justificação. Repararam inclusivamente que o mendigo estava descalço. Numa fase inicial, solicitou-se aos alunos um *feedback* sobre a experiência de aprendizagem anterior, incentivando a partilha de ideias e opiniões e promovendo o pensamento crítico. Não obstante, este momento poderia ter sido realizado ainda na biblioteca, de forma a que não tivesse existido um corte tão grande entre a dramatização e as breves questões de compreensão do texto do momento de pós-leitura. Neste momento desenvolveram-se competências na área de linguagens e textos, em particular ao nível

da compreensão textual, conforme indicado por Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery e Rodrigues (2017).

Antes de se iniciar o jogo “O Segredo do Camponês” foram distribuídos os papéis e as funções da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, para no momento do jogo os alunos os poderem aplicar quando necessário, tendo aqui sido novamente desenvolvidas competências de relacionamento interpessoal e de desenvolvimento pessoal e autonomia (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery e Rodrigues, 2017).

O jogo “O Segredo do Camponês” (Apêndice A, Recurso 3) foi concebido com o propósito de manter os alunos motivados e envolvidos na fase de compreensão do texto, promovendo simultaneamente competências de relacionamento interpessoal, pensamento crítico e pensamento criativo e raciocínio e resolução de problemas (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery e Rodrigues, 2017). Tal como refere Fernandes (2020), atividades deste tipo tornam o ensino e a aprendizagem mais leves, incentivando o desenvolvimento de competências socioemocionais como a persistência, a resiliência, a criatividade e a capacidade de interação. Este jogo, estruturado sob a forma de um jogo de pistas, foi dinamizado pela mestrandia e pelo par pedagógico, que liam, em voz alta, alternadamente as seis pistas. Após ouvirem a pista, os grupos de alunos, recorrendo à estratégia *Think-Pair-Share*, procuravam chegar a um consenso sobre o local da sala onde estaria escondida a questão de compreensão. Depois, o porta-voz de cada grupo revelava a solução e recolhia o envelope correspondente, distribuindo uma pergunta por grupo. Em seguida, os alunos discutiam em conjunto a resposta à questão de compreensão, que era registada por um elemento do grupo numa folha plastificada. Quando a professora estagiária dava o sinal, todos os grupos levantavam as suas respostas ao mesmo tempo, comparando as soluções. Posto isto procedia-se à correção conjunta e avançava-se para a pista e questão seguinte. Cada resposta validada era projetada num *PowerPoint* e, como recompensa, os grupos recebiam uma palavra. No final, ao reorganizarem todas as palavras conquistadas, os alunos decifraram a mensagem-surpresa: “Vamos fazer uma sopa de abóbora!”. As questões colocadas ao longo do jogo abrangeram os diferentes níveis da Taxonomia da Compreensão Leitora, sendo estes, segundo Català, G., Català, M., Molina e Monclús (2001) citados por Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Mendonça e Pereira (2018): compreensão literal (identificação de informação explícita no texto); compreensão

inferencial (mobilização do conhecimento prévio do leitor e elaboração de previsões ou hipóteses sobre o conteúdo do texto com base nos indícios fornecidos pela leitura); reorganização (sistematização, esquematização ou resumo da informação, reorganizando ou consolidando as ideias à medida que se vai recolhendo informação, de modo a conseguir uma síntese compreensiva da mesma); compreensão crítica (formação de juízos críticos com respostas de carácter subjetivo). Para além de trabalharem competências na área do Português, os alunos foram também desafiados a aplicar conhecimentos de Matemática, nomeadamente no uso de frações, através de uma abordagem interdisciplinar.

Todavia, refletindo com base no observado no momento, o jogo devia ter tido menos perguntas. Apesar de ter sido idealizado aquele número para ser possível abranger todos os tipos de compreensão, e fazer com que todos os seis grupos participassem, foi para a mestrandia claro que, ao fim de algumas perguntas, os alunos já não estavam entusiasmados com o jogo, para além de o mesmo se ter estendido muito para além do tempo previsto. À medida que os grupos iam terminando de responder às questões, e uma vez que com este jogo cada grupo só podia avançar para a pista e a questão da interpretação seguinte quando todos os grupos tivessem respondido, e tivessem corrigido, os grupos que respondiam mais rapidamente viam-se obrigados a esperar, o que contribuiu para o aumento do ruído e da agitação na sala de aula e para que alguns alunos perdessem o foco e começassem a conversar com os colegas. O facto de também se ter definido que cada grupo só decifraria uma pista, de modo a que todos tivessem essa possibilidade, fez com que os grupos que já tinham respondido também ficassem desmotivados. Contudo, a sua realização até ao final era necessária, uma vez que era a conclusão das seis tarefas que dava acesso a todas as palavras para a descoberta da surpresa do camponês e o que iriam realizar de seguida, a confeção da sopa de abóbora. Acrescenta-se ainda que, nesta atividade, o método de Aprendizagem Cooperativa *Think - Pair - Share* não foi cumprido em todos os grupos. Muitas vezes, o verificador, responsável nessa atividade por transmitir a resposta do grupo, não respeitava as suas três etapas: pensar individualmente na resposta, partilhá-la com o colega do lado e, por fim, dialogar com o grupo para chegar a um consenso e colocar o dedo no ar. O que acontecia em alguns grupos era que o verificador colocava logo o dedo no ar para responder após pensar para si qual era a resposta correta. Estas atitudes geravam algumas quezílias dentro dos grupos, mas com a mediação necessária esses problemas resolveram-se.

Como a realização do jogo demorou mais do que o previsto, e apesar de se ter planeado apresentar primeiro no quadro a estrutura de uma receita e começar por preencher os ingredientes na mesma, a planificação teve de ser adaptada, sendo que o que foi possível realizar com os alunos foi a separação dos produtos hortícolas do saco de cada grupo e a sua pesagem (Figura 6), atividade essa que estava planeada para o momento posterior. Findo esse momento todos os alimentos foram recolhidos numa panela e levados para a cozinha (Figura 7), sendo só possível cozinhá-los após o almoço.



Figura 7 – Pesagem dos produtos hortícolas pelos grupos



Figura 7 – Recolha dos alimentos para a sopa

Apesar da planificação ter sido elaborada com vista a ser realizada durante uma manhã, a mesma acabou por decorrer durante o dia todo, sendo necessária a hora do período da tarde para a terminar.

Na hora da tarde foi retomado aquilo que ficou por fazer. A mestranda terminou os cálculos das quantidades totais de cada ingrediente com os alunos, através do algoritmo da adição, tendo um aluno vindo realizar esse cálculo ao quadro (Figura 8). O registo na receita (Apêndice A, Recurso 5), bem como o preenchimento do modo de preparação da mesma foi dinamizado pelo par pedagógico da mestranda.

Abóbora	Patata	Falco	Cebola
175	190	100	38
175	176	123	38
167	125	105	42
174	171	100	34
178	74	99	11
+188	+29	+91	+46
<u>7057</u>	<u>765</u>	<u>508</u>	<u>201</u>

Figura 8 – Cálculo total de cada ingrediente da receita

Na separação dos alimentos, mal estes foram entregues a cada grupo, a mestranda compreendeu que tal só deveria ter sido feito após a explicação daquilo que iriam fazer. Ao fazê-lo por esta ordem os alunos começaram a pegar nos alimentos com as mãos, ainda sem luvas, a explorá-los com todos os seus cinco sentidos. Nesse momento, ficou bem claro como os alunos

ainda são crianças. Muitas vezes isso é esquecido e estes são vistos como mini adultos. Mas, a verdade, é que estavam completamente envolvidos porque, se calhar, nunca tinham cozinhado e encontravam-se na fase de descoberta.

Durante as atividades da tarde foram inúmeros os alunos que perguntaram se a sopa já estava pronta e quando é que a iam provar, chegando mesmo a dizer que parecia que já sentiam



Figura 9 – Degustação da sopa na cantina escolar

o seu cheiro a chegar à sala. Todas estas questões e afirmações demonstravam o envolvimento das crianças na atividade. A ânsia de provarem algo confeccionado por eles era muito maior do que a que costumam sentir quando outra pessoa confecciona algo para eles. Para finalizar a regência os alunos foram encaminhados à cantina e degustaram a sopa (Figura 9).

Com esta regência foram proporcionados aos alunos momentos de aprendizagem que alargaram a visão tradicional que têm do ambiente escolar. Concordante com Vasconcellos (2015), “uma aula dá-se em qualquer lugar, porque a sala de aula está em toda a parte” (p. 252). Acrescenta-se ainda que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (Freire, 1996, p. 45). O facto de a dramatização do texto ter sido realizada na biblioteca escolar, rodeada de livros, atribuiu a esse espaço uma nova dimensão pedagógica, permitindo aos alunos um contacto com o livro não apenas físico, mas também visual e sonoro, através da sua encenação. Posteriormente, ao serem exploradas, pelo par pedagógico da mestrandia, as características do texto dramático, essa experiência serviu de ponto de partida para aprofundar as aprendizagens na sala de aula, evidenciando a continuidade do processo educativo iniciado na biblioteca. Também a ida à cantina, onde os alunos puderam saborear o resultado da atividade de pesagem e da elaboração da receita da sopa de abóbora, reforçou a ideia de que diferentes espaços da escola podem e devem estar ao serviço da aprendizagem, contribuindo para experiências mais significativas e integradas. Apesar de inicialmente o pretendido ser realizar as pesagens e a escrita da receita na cantina, de forma a integrar esse espaço no percurso de aprendizagem, devido a incompatibilidades de horários, essas atividades acabaram por decorrer

na sala de aula. Apesar deste ajuste, manteve-se a intenção pedagógica de diversificar os contextos de aprendizagem e proporcionar aos alunos experiências significativas e integradas.

No dia seguinte foi a vez de os alunos dramatizarem o texto.

Quando a mestranda se dirigiu à frente da turma com as abóboras da dramatização do dia anterior, bem como com um cesto e um saco com adereços, os alunos ficaram entusiasmadíssimos, começaram a perguntar para que é que seriam utilizados e se iriam continuar a trabalhar o texto do dia anterior. Confirmadas as suas respostas, o agrado da turma foi geral. Ao ser desvendado que, nesta aula, em pares, os alunos iriam representar o excerto dramatizado no dia anterior, tal como propõem as aprendizagens essenciais de Expressão Dramática/ Teatro (DGE, 2018c), os alunos ficaram muito empolgados, ouvindo-se os mesmos a dizer “Eu quero ser o camponês!”, “Eu quero ser o mendigo!” e “Heheheh que fixe! Vai ser divertido!”.

Quando foi entregue o excerto a cada par (Apêndice A, Recurso 6), estes começaram a decidir quem é que iria representar cada personagem. A maior dificuldade neste momento foi conseguir-se auxiliar os alunos a chegar a um consenso, visto que, em muitos casos, ambos os elementos do mesmo par queriam a mesma personagem.

Ao serem chamados pela ordem em que as cenas aconteciam, para ser gravada a sua dramatização, é que os alunos se aperceberam que as mestrandas tinham trazido adereços como: um chapéu de palha, bigodes falsos de cores e tamanhos variados, calças remendadas e um colete, para além das abóboras e do cesto já utilizados no dia anterior. Ouviu-se um “Ah, que fixe!” geral na sala e alunos a dizer “Quero usar tudo!”. Durante a sua dramatização (Figura 10), também foi evidente que os alunos conseguiram compreender efetivamente as características do texto dramático, uma vez que diziam as suas falas, sem dizer as didascálias, algo que no dia anterior tinham tido dificuldade em compreender. Este momento também foi marcado por risadas dos alunos que se divertiam tanto a dramatizar, como a ver a dramatização dos colegas e aplausos que se dirigiam aos atores de cada excerto da cena.



Figura 10 – Dramatização dos alunos

Valorizando-se também a importância da avaliação no processo educativo, foram elaboradas duas grelhas (Apêndice A, Recursos 8 e 9) com o objetivo de permitir à mestrandia recolher dados sobre o desenvolvimento e a participação dos alunos ao longo das regências para uma posterior reflexão crítica sobre a sua prática e para a identificação de aspetos a melhorar. Estava ainda prevista a aplicação da técnica de avaliação formativa “Duas Estrelas e um Desejo” (Lopes & Silva, 2020), como forma de obter *feedback* por parte dos alunos Apêndice A, Recurso 7). Contudo, por falta de tempo, esta atividade acabou por não se concretizar.

No dia 11 de dezembro de 2024 foi realizada outra regência em Articulação de Saberes, com o nome “O Lobo, os amigos e os seus pinheiros matemáticos”. Esta regência apostou novamente na articulação de diversas áreas curriculares – Português, Estudo do Meio, Matemática e Artes Visuais –, tendo como objetivos: explorar as tradições natalícias; promover o contacto com textos literários; desenvolver a capacidade de interpretação de textos literários; calcular recorrendo aos algoritmos da adição e subtração; explorar materiais e técnicas diversas nas suas produções artísticas.

Desde o início do mês que os alunos perguntavam à professora cooperante quando é que iriam ter alguma aula sobre o Natal. Assim, quando entraram na sala neste dia, e as mesas dos vários grupos já se encontravam decoradas com elementos natalícios como motivação, o entusiasmo foi geral, sendo que se aperceberam logo qual a temática que iriam abordar naquele dia. No quadro encontrava-se projetada a personagem principal do livro que iria ser explorado *O lobo que não gostava do Natal* de Orianne Lallemand. A imagem era a da capa do livro, mas sem o título para não revelar nenhuma informação adicional.

Já com os alunos sentados a mestrandia colocou algumas questões para introduzir o tema. Colocadas as perguntas “Há algo de diferente na nossa sala hoje?”, “Como se sentem quando pensam no Natal?” e “Acham que o Natal é igual para todas as pessoas?” as repostas foram as esperadas. Afirmaram que a sala se encontrava decorada com enfeites de Natal, que no Natal se sentem felizes porque é quando estão mais tempo com a sua família e recebem presentes e referiram ainda que o Natal não é igual para todas as pessoas porque há países que celebram o Natal de formas diferentes da nossa e outros que não o celebram.

Introduzido o tema, e tendo em conta que ler é compreender e que “a leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de

capacidade e conhecimentos” (Sim-Sim, 2009, p. 9), a atividade de leitura foi desenvolvida com base num momento de pré-leitura, leitura e pós leitura.

Para colocar algumas questões de pré-leitura, de modo aos alunos poderem antecipar os conteúdos da obra, através da mobilização de conhecimentos prévios com base na análise dos elementos paratextuais do livro, a mestranda direcionou a atenção dos alunos para a projeção da personagem. Partindo dessa ilustração, inquiridos sobre que animal estava ali representado, algumas das suas hipóteses foram “Um cão por causa do focinho” e “Um lobo porque os lobos tem um focinho muito comprido como esse”. Ao perguntar “Que tipo de emoção acham que ele pode estar a sentir? Onde veem isso?” os alunos foram realçando que a personagem estava entediada ou zangada por ter os braços cruzados, a revirar os olhos e não estar com cara de muito animada. Por último, quando interrogados sobre o motivo de estar assim, os palpites foram “Porque não gosta do Natal” e “Porque não tem presentes”. Estas suas deduções foram particularmente interessantes, pois algumas foram bastante criativas e partiram daquilo que os alunos conseguiam observar.

Posto isto foi-lhes apresentado o livro. Para o momento de leitura foi utilizado o livro físico, no entanto, em simultâneo, também foram projetadas fotografias das suas páginas para que os alunos conseguissem observar melhor as ilustrações e seguir a mesma. Os alunos mantiveram-se atentos durante toda a leitura. Não tiraram os olhos do quadro, estavam em silêncio e o facto de não conhecerem a história contribuiu também para este envolvimento. Em determinada parte da história, enquanto era realizada a leitura, outro aluno, baixinho, estava a ler ao mesmo tempo que a mestranda, acompanhando cada palavra.

Finda a leitura, e de forma a perceberem ainda melhor se os alunos estiveram atentos à mesma, a confrontarem as suas ideias iniciais, confirmar antecipações e reorganizar ideias iniciais de acordo com o texto lido, a mestranda colocou algumas questões em grande grupo como “Quais são as personagens desta obra?”, “O que é que as personagens estavam todas a fazer?” e “Porque é que o lobo estava aborrecido?”. Todas as perguntas foram respondidas sem dificuldade. Confirmaram a hipótese de ser um lobo e de ele estar aborrecido porque não gostava do Natal. Na questão das personagens os alunos não só referiram que estavam a preparar as suas casas para o Natal, como se lembravam do que cada animal em específico estava a fazer, por exemplo

“Professora! Eu lembro-me que na história o Grande Lou estava a cozinhar uma caixa de bolachas com formas de Natal!”.

Tanto nas questões de introdução ao tema, como nas de pré-leitura e pós-leitura, apurou-se o desenvolvimento de diversas competências inscritas no PASEO. Destaca-se, desde logo, a área de linguagens e textos, uma vez que os alunos mobilizaram capacidades essenciais de compreensão e expressão oral, comunicando com clareza e adequando a sua linguagem ao contexto. Paralelamente, evidenciaram competências no domínio da informação e comunicação, ao colaborarem de forma adequada e segura em diferentes momentos de troca de ideias e do relacionamento interpessoal, uma vez que interagiram com respeito, empatia e responsabilidade, sabendo escutar, argumentar e aceitar perspetivas diversas. Verificou-se ainda o desenvolvimento do pensamento crítico e pensamento criativo, através da análise da informação, da formulação de interpretações e da argumentação sustentada em diferentes pontos de vista (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery e Rodrigues, 2017).

Embora seja o resultado de uma aprendizagem longa e exigente, que requer esforço, empenho e motivação, ler é uma atividade essencial para a vida humana, “uma vez que implica não só compreender o que se lê, mas também engloba a formação de espírito crítico, a criação de autonomia, o desenvolvimento de capacidades de análise e de síntese e a construção do conhecimento” (Ramos & Silva, 2014, p.171). Neste sentido, foi realizada uma ficha de compreensão da obra, com questões que abrangiam os diferentes níveis da Taxonomia da Compreensão Leitora (Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Mendonça & Pereira, 2018), promovendo uma leitura aprofundada e crítica do texto. Durante a realização individual desta ficha de compreensão pôde comprovar-se em que medida é que os alunos tinham efetivamente compreendido o texto. Foi notória a sua compreensão, pois foram raros os alunos que solicitaram auxílio e, ao circular pelas mesas para se poder confirmar se efetivamente estavam a conseguir responder corretamente, verificou-se que estavam a responder sem qualquer dificuldade. Alguns alunos chegaram mesmo a dizer que a ficha era fácil. Porém, o grau de dificuldade da mesma não foi superior, nem inferior, a nenhuma realizada anteriormente. Esta sua observação pode ser justificada com o envolvimento observado no momento da leitura. Como se encontravam

cativados pela leitura conseguiram estar atentos a todos os detalhes da obra, o que, conseqüentemente, facilitou o preenchimento da ficha de compreensão.

Um dos pontos altos durante a correção da ficha de compreensão foi o entusiasmo demonstrado por alguns alunos que, habitualmente, não se mostram muito confortáveis para participar nas atividades em grande grupo. Desta vez, foram precisamente esses alunos que manifestaram maior vontade de intervir, chegando a pedir, por diversas vezes, para partilhar as suas respostas, mesmo depois de já terem participado. Alguns chegaram até a mostrar-se aborrecidos por não poderem responder a todas as perguntas. Apesar de este envolvimento ser bastante positivo, foi necessário gerir a participação com equilíbrio, garantindo que todos tivessem a oportunidade de contribuir.

Na mesma linha de pensamento importa referir que, na realização da ficha de compreensão, os alunos continuaram a desenvolver competências da área de linguagens e textos, desta vez com particular incidência na componente escrita, ao produzirem respostas organizadas e adequadas às questões propostas, e estiveram envolvidos no desenvolvimento do pensamento crítico e pensamento criativo (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery e Rodrigues, 2017).

Para a última atividade do dia os alunos coloriram um pinheiro de Natal, recorrendo aos materiais que quiseram para a sua pintura, sendo que, para o fazerem, tiveram primeiro de resolver as operações matemáticas para descobrirem de que cor deveriam pintar cada um dos elementos que o compunham. Finalizados os cálculos, e com o pinheiro devidamente colorido, os alunos recortaram os seus pinheiros para colar num painel de Natal que se encontrava à porta da sala.

Quando lhes foi apresentada e explicada a atividade todos ficaram entusiasmados, uma vez que era algo que nunca tinham feito. Uma aluna chegou mesmo a dizer, quando projetado o exemplo do pinheiro, “Que fixe! Que Fixe!”, esboçando um sorriso enorme e fez o sinal de fixe com a mão no ar. Apesar de nem todos os alunos terem conseguido terminar esta atividade em sala de aula como previsto, devido a imprevistos ocorridos ao longo do dia, à medida que os alunos foram terminando os



Figura 11 – Resolução dos cálculos para pintar os pinheiros matemáticos.

cálculos (Figura 11) estes foram corrigidos individualmente e, quando corrigidos, começaram a pintar, estando alguns a terminar de colorir quando acabou o período letivo.

Nesta atividade, foram entregues dois tipos de pinheiro: um com cálculos para resolver a partir do algoritmo da adição e outro com o da subtração. Como nesta turma era frequente haver alunos a copiar pelos colegas do lado, recorreu-se à estratégia de distribuir os pinheiros de forma alternada, garantindo que nenhum aluno tivesse ao lado alguém com o mesmo conjunto de cálculos. Esta estratégia ajudou a que cada um se concentrasse no seu pinheiro e tentasse resolvê-lo sozinho. Os alunos que costumavam copiar sentiram alguma dificuldade, mas isso levou-os a pedir ajuda à mestranda o que permitiu um acompanhamento mais próximo, e, no final, notou-se a sua evolução já conseguindo resolver os cálculos quase todos sozinhos e com mais segurança.

Apesar de inicialmente se ter ponderado que o elevado número de cálculos fosse positivo, uma vez que faria os alunos exercitar esta competência que ainda tinham alguma dificuldade em realizar, exatamente por esse motivo é que a atividade demorou mais do que o previsto, tendo alguns alunos de terminar a pintura em casa, a pedido da professora cooperante, para, no dia seguinte, os pinheiros serem afixados. Desta forma, em retrospectiva, atividade deveria ter sido planificada com mais tempo de execução.



Figura 12 – Pinheiros pintados

Os alunos que terminaram em aula, e foram colar os seus pinheiros no painel (Figura 12). Referiram sobre a atividade que: “Foi divertido! Eu adoro pintar e os pinheirinhos ficaram todos coloridos. Parecia que estávamos a fazer um jogo com os algoritmos!”, “Gostei muito porque era tipo um desafio... tínhamos de fazer as contas certas para saber a cor. Era engraçado, parecia um jogo de pintar por números!”, “Eu gosto muito de fazer contas e pintar, por isso adorei! E os pinheiros ficaram tão giros... parecia mesmo uma floresta de Natal!”.

Nesta atividade, importa destacar o desenvolvimento de competências na área da sensibilidade estética e artística do PASEO (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery e Rodrigues, 2017), uma vez que os alunos estiveram envolvidos num processo de criação plástica, experimentando materiais e cores. Para além disso,

estiveram também em evidência competências de desenvolvimento pessoal e autonomia, pois, ao aplicarem o algoritmo da adição e da subtração, conteúdos recentemente abordados e ainda desafiantes para muitos, os alunos conseguiram reconhecer os seus progressos, ganhando maior confiança nas suas capacidades e adquirindo maior autonomia na realização da tarefa.

A última regência que será apresentada é a de dia 8 de janeiro de 2025, intitulada “Exploradores do Espaço: A tua narrativa começa aqui”, que consistiu numa aula de Português centrada no domínio da Escrita, com os seguintes objetivos: lembrar e reconhecer a estrutura de um texto narrativo; planificar textos; desenvolver competências de escrita; fomentar a criatividade nas produções escritas e Identificar aspetos positivos e a melhorar nas produções escritas.

Nessa semana tinha sido introduzido o espaço em Estudo do Meio. De modo a articular a intervenção dentro do mesmo tema, sendo pertinente manter essa linha para proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais integrada e significativa, foi planeada uma atividade de escrita em que os alunos imaginassem uma aventura que podiam ter no espaço.

De forma a motivá-los para a atividade, a projeção de um vídeo com música e imagens do espaço foi fundamental. À medida que o mesmo ia sendo exibido os alunos iam identificando os planetas que apareciam, ficando espantados ao ver as suas diferentes cores, tamanhos e características, e a observar diferentes estrelas e elementos celestes.

De maneira a criar uma atmosfera ainda mais envolvente para a atividade, visto que “é aos professores que compete a criação de ambientes que encorajem a produção escrita” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 35). Foram colocadas as seguintes questões: “Já imaginaram como seria viver no espaço?”, “Como seria estar num planeta distante ou até numa nave espacial?” e “O que fariam se tivessem uma aventura no espaço?”, sendo que os alunos foram começando a dar asas à sua criatividade e a partilhar ideias que seriam passíveis de utilizar no momento de escrita. Após serem ouvidas algumas das suas ideias foi-lhes revelado que iriam produzir pequenos textos em que teriam de imaginar como é que seria viver uma aventura no espaço.

Seguindo a ótica de Baptista, Viana e Barbeiro, “ensinar a escrever não é só ensinar a utilizar uma ferramenta, mas contribuir para uma arquitectura mental diferente na espécie humana” (2011, p. 11), uma vez que “pensar e planificar, esboçar ou estruturar, compor, rever, aperfeiçoar para publicação constituem uma série de processos que se interrelacionam na

atividade de escrever” (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 39). Pode concluir-se que a escrita não é um processo inato. Nesse sentido foi crucial fomentar nos estudantes o conhecimento e a prática das suas três fases: planificação, textualização e revisão.

Antes de se passar para a fase de textualização foi importante recordar com os alunos a estrutura de um texto narrativo, pois “ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe está subjacente” (Carvalho, 2001, p. 74). Ao serem questionados sobre quantas e que partes constituem um texto narrativo os alunos conseguiram facilmente efetuar essa identificação, tendo sido as suas respostas registadas no quadro em formato de esquema, para sintetizar esta informação, servindo ainda de auxílio para os alunos que sentissem dificuldades na sua divisão. Para além de as identificarem, os alunos conseguiram ainda expressar a que é que correspondia cada uma delas. Apesar de cada um deles ter copiado este esquema para o caderno, e tê-lo ainda preenchido com as suas ideias para responder a cada uma destas componentes, a mestranda pediu que dessem alguns exemplos oralmente de personagens, tempo e espaço para inspirar o processo criativo dos alunos com mais dificuldades. Tendo sido vários os exemplos apresentados, a mestranda acabou por registar alguns exemplos de cada.

Algo que foi introduzido nesta atividade de escrita foi o intervalo de palavras que os alunos deviam respeitar para a elaboração do texto, entre 100 e 150 palavras. Com base nas observações efetuadas até esse momento, os alunos apresentavam diferentes níveis de desenvolvimento nas suas produções escritas. Existiam alunos que escreviam algumas páginas de texto e alunos que em três linhas diziam já ter o texto todo escrito. A implementação desta estratégia requereu muita reflexão da parte da mestranda. Inicialmente achava que a imposição deste limite poderia não ser benéfica para os alunos que conseguiam realizar extensas composições, uma vez que parecia que lhes estaria a ser balizada a criatividade. Porém, ao refletir sobre o assunto, concluiu que não se estaria a balizar, mas sim a ajudá-los a aprender a sintetizar as suas ideias. Já para os alunos que escreviam menos surgiu o desafio de desenvolverem mais os seus pensamentos. Desta forma este limite auxiliaria positivamente os vários alunos a desenvolverem competências essenciais para a sua vida. No entanto, a resistência inicial a este limite de palavras foi enorme. Contudo, constatou-se que os alunos que por norma escreviam menos deixaram-se ficar pelo limite mínimo e os alunos que por norma escrevem mais, tentaram ficar pelo limite máximo, chegando

alguns a ultrapassar brevemente esse limite. Foi, apesar de tudo, uma melhoria bastante significativa na medida em que as capacidades pretendidas com esta estratégia estavam a ser desenvolvidas, pelo que esta estratégia deveria ser implementada com mais frequência.

Para o momento de revisão foi pedido a cada aluno que copiasse para o seu caderno uma lista com os parâmetros a cumprir para se construir um texto narrativo correto, para, de seguida, trocar de caderno com o colega do lado e ser esse a retificar se tudo foi cumprido. Caso o parâmetro fosse cumprido os alunos deviam assinalá-lo com um “√” e se não fosse deveriam colocar um “X” e explicar à frente em que é que o colega devia melhorar. Porém, durante a correção individual das produções escritas, uma vez que para trabalho de casa os mesmos deveriam corrigir os problemas identificados e reescrever o seu texto corretamente, a mestranda apercebeu-se de que essa verificação não foi realizada da forma mais correta pelos alunos. Verificou que a maioria assinalou o cumprimento de todos os parâmetros, mesmo quando tal não se confirmava. Foram poucos os casos em que a verificação foi realizada com rigor. Para uma maior eficácia da atividade, teria sido benéfica a realização de mais momentos de verificação entre pares, bem como o reforço da importância da seriedade do processo e a análise conjunta de algum exemplo, anónimo, para treino da identificação do problema e sua solução.

Nesta aula foram trabalhadas diversas áreas de competência previstas no PASEO (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery e Rodrigues, 2017). Desde logo, a área de linguagens e textos esteve presente, uma vez que os alunos tiveram oportunidade de desenvolver capacidades de expressão escrita. Também na informação e comunicação se observaram progressos, na medida em que colaboraram em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada ao propósito de cada tarefa. No que respeita ao relacionamento interpessoal, foi evidente a capacidade de interagir com respeito, tolerância e empatia, sendo também notório o esforço em argumentar, escutar e aceitar diferentes pontos de vista. Por fim, importa destacar o contributo desta aula para o desenvolvimento pessoal e autonomia, já que os alunos não só consolidaram aprendizagens anteriores, como também foram capazes de reconhecer as suas próprias dificuldades e procuraram superá-las.

Ao longo desta atividade foram sentidas várias dificuldades, contudo a maior foi garantir apoio a todos os alunos durante as várias solicitações feitas ao longo do processo. Verificou-se que muitos alunos apresentaram dúvidas quanto à forma correta de escrever determinadas

palavras, quer por pretenderem utilizar vocabulário mais elaborado ou palavras de origem estrangeira, quer por não conhecerem a grafia adequada. Houve ainda casos em que os alunos desejavam expressar ideias específicas, mas revelaram limitações ao nível do vocabulário, recorrendo frequentemente às mesmas expressões ao longo do texto. Essa repetição acabou por dificultar a fase de reformulação, exigindo apoio na substituição por sinónimos. Foi igualmente notória a tendência para transpor para a escrita formas típicas da oralidade, como “tá” em vez de “está”, ou expressões como “com a gente”, mesmo quando não existia influência linguística direta do português do Brasil. Todos estes aspetos exigiram da estagiária grande flexibilidade e gestão de sala de aula, de forma a promover melhorias na escrita dos alunos.

3.2 PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CEB

O presente subcapítulo contempla as reflexões críticas de quatro regências realizadas neste ciclo de ensino, nomeadamente três na disciplina de Português e duas em História e Geografia de Portugal.

3.2.1 PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS NO 2.º CEB

No dia 24 de março de 2025 foi implementada a aula “Rumo ao Tesouro da Literatura” (Apêndice B). Esta regência de Português, centrada nos domínios da Leitura e Educação Literária, teve como base a interpretação do poema narrativo *A ilha do Tesouro* de Álvaro Magalhães, e como objetivos: desenvolver a capacidade de antecipar e prever conteúdos literários; fomentar a construção de sentidos e a interpretação do texto poético; desenvolver o raciocínio lógico e argumentativo na análise literária.

A escolha deste poema prendeu-se com a sua capacidade de cativar os alunos através da combinação entre aventura e mistério, elementos frequentemente presentes nas leituras que mais despertavam o seu interesse, visível nas suas escolhas literárias ao longo do “Projeto Leitura Lúdica”, projeto escolar que pretendia criar hábitos leitores e fomentar o gosto pela leitura em que os alunos, na primeira aula de uma manhã, tinham a oportunidade de ler um livro à sua escolha

durante 10 minutos. Permitiu ainda trabalhar um género literário que, por vezes, não desperta de imediato o interesse dos alunos, a poesia. Ao associar o poema a esta temática que lhes é apelativa criou-se uma oportunidade para desmistificar a leitura de poemas, mostrando como a musicalidade e a construção imagética podem contribuir para a envolvimento dos alunos. Dessa forma, promoveu-se uma aproximação mais natural e motivadora à poesia, incentivando a descoberta e o prazer na leitura deste tipo de texto.

De referir que na conceção desta aula, bem como em todas as lecionadas no 2.º CEB, optou-se pela adoção de metodologias ativas, de acordo com os princípios da Teoria Construtivista da Aprendizagem. Esta abordagem baseia-se na valorização do aluno como agente ativo na construção do seu próprio conhecimento, “com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Formosinho, 2013, p. 19), deixando de ser considerado “uma «tábua rasa», uma «folha em branco» na qual o ensino vem inscrever os conhecimentos” (Formosinho, 2013, p. 19). Assim, é atribuído ao professor um papel fundamental enquanto mediador, orientador e promotor de desafios cognitivos. Paralelamente, privilegiou-se uma abordagem que permitisse uma aprendizagem integrada e significativa, favorecendo a articulação entre diferentes domínios do conhecimento, afirmando-se assim o modelo curricular como janela em contraponto à imposição da pedagogia burocrática como “muro curricular” (Formosinho, 2013, p. 21). Assim sendo, a intervenção da mestrandia centrou-se na estimulação do pensamento crítico e na dinamização da participação ativa dos alunos, recorrendo à formulação de questões orientadoras e à apresentação de tarefas desafiadoras que incentivassem a construção do conhecimento de forma autónoma e significativa.

Tal como Formosinho (2013) defende, deve partir-se dos interesses das crianças como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica. Assim, iniciou-se a aula com a audição de um excerto do instrumental do filme *Piratas das Caraíbas* (Apêndice B, Recurso 2). Dado que os alunos frequentam o ensino articulado com a música esta escolha, não só cumpriu a sua função de motivação, como captou a sua atenção e estabeleceu uma ligação entre um dos seus principais interesses e o cenário imaginário de aventura que percorria o poema, facilitando a imersão na temática. Para além de todos conhecerem o instrumental, e saberem identificar de onde o mesmo foi retirado, foi notório o seu entusiasmo através da forma como olhavam uns para

os outros, com uns sorrisos rasgados no rosto e dançando alegremente sentados nos seus lugares enquanto o ouviam.

Após esta audição, a mestranda revelou que, no presente dia, seria analisado um poema e, com base na música, pediu aos alunos para anteciparem o seu conteúdo. É de acrescentar que era expectável que o associassem logo a piratas, como o fizeram.

O desenvolvimento da aula iniciou-se com o momento de pré-leitura, etapa fundamental na exploração de um texto, pois, segundo Azevedo (2006, p. 62), este é o momento para "auxiliar a criança a activar o seu conhecimento prévio acerca do assunto, despertando a sua curiosidade antes da aventura, propriamente dita, começar". Em consonância com esta perspetiva, a mestranda projetou o título do poema, e, através de algumas questões orientadoras como "Que ligação conseguem encontrar entre o instrumental que acabaram de ouvir com o título deste poema?", "Que ilha será esta?", "Que tesouro será este?" e "Quando pensamos em tesouro a que intervenientes associamos esse tesouro?" incentivou os alunos a apresentar as suas previsões sobre o conteúdo do poema que iriam analisar, visto que, e de acordo com Giasson (2000), os títulos são reconhecidas fontes de previsão sobre os conteúdos do texto. De acordo com Azevedo (2006, p. 64), graças às atividades de pré-leitura,

"o processo que antecede a leitura e a própria leitura parecem tornar-se num verdadeiro jogo de negociação de sentidos entre o leitor e o texto, por meio do qual aquele contribui para a leitura deste com as suas crenças, ideologias, sentimentos e conhecimentos acerca do mundo".

Porém este momento demorou mais do que o planeado. Ao ser solicitado que partilhassem as suas previsões, os alunos apresentaram um número significativamente superior ao esperado, o que revelou um envolvimento positivo na atividade. Embora tenha sido necessário dedicar um pouco mais de tempo à discussão, esta etapa mostrou-se fundamental para valorizar as suas contribuições. Além disso, o facto de se ter solicitado um voluntário para escrever as previsões da turma num *slide* do *PowerPoint* que acompanhou toda a aula (Apêndice B, Recurso 1) revelou-se bastante benéfico, pois promoveu uma maior participação e envolvimento. No momento dessa solicitação, praticamente todos os alunos demonstraram interesse em realizar a tarefa, evidenciando um maior dinamismo e interação. Este registo constituiu uma estratégia pedagógica com inúmeros benefícios: permitiu que os alunos vissem as suas ideias valorizadas e

integradas no processo de aprendizagem, o que potenciou o seu envolvimento na análise do poema; contribuiu para o desenvolvimento da literacia digital ao proporcionar o contacto com ferramentas tecnológicas no contexto educativo; a organização visual facilitou a sistematização das ideias tornando o processo mais acessível e estruturado e possibilitou a sua revisitação após a leitura, permitindo a comparação entre as suas antecipações e a interpretação final do poema. Neste momento, estiveram em desenvolvimento várias competências do PASEO (Martins, Gomes, Brocardo, Pedrosa, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017). Através das questões orientadoras sobre o título do poema, os alunos foram desafiados a mobilizar o seu conhecimento prévio, a antecipar o conteúdo do poema e a expressar oralmente as suas previsões promovendo o domínio das capacidades nucleares de compreensão e expressão oral (linguagens e textos). A interação em sala de aula estimulou a colaboração entre os alunos, que partilharam e debateram as suas ideias respeitando as regras de participação e as previsões uns dos outros (informação e comunicação e relacionamento interpessoal). Além disso, ao analisarem o título do poema e relacionarem-no com as suas experiências, desenvolveram o pensamento crítico e pensamento criativo, observando, interpretando e argumentando de forma lógica para fundamentar as suas previsões sobre o conteúdo do texto.

Seguiu-se o momento da leitura onde a mestranda projetou o poema no quadro e realizou a sua leitura em voz alta. Esta leitura expressiva assumiu um papel fundamental no desenvolvimento da sensibilidade literária dos alunos. Permite-lhes captar o ritmo, a musicalidade e a entoação adequada do texto, facilitando a sua compreensão e promovendo uma experiência mais envolvente. Para além dos benefícios pedagógicos, este momento fomentou ainda o simples prazer de ouvir ler, algo sempre valioso na formação dos alunos, pois estimula a imaginação, a atenção e o gosto pela literatura. Como afirma Veloso (2005), o adulto experimenta uma profunda satisfação ao perceber que transmite ao outro emoções, sejam elas alegrias, receios, conquistas ou a própria busca pela felicidade, ou seja, as aprendizagens inerentes à vida, contribuindo para a construção do seu futuro. A criança, por sua vez, usufrui do prazer da fantasia, da exploração do mundo e da compreensão das suas inquietações, encontrando, sobretudo, uma cumplicidade genuína e gratificante no ato de escuta e partilha do texto lido para si. Durante a leitura da mestranda foi observável que os alunos se mantiveram atentos. Comprovou-se que apreciaram a leitura, uma vez que uma aluna chegou mesmo a pedir que repetisse. Contudo um

aspecto que se podia ter melhorado era a projeção do poema. Em vez se ter apresentado uma fotografia do livro poderia ter sido mais eficaz se o texto tivesse sido transcrito diretamente para o *PowerPoint*, colocando a ilustração ao lado. Reparou-se que, em alguns momentos, os alunos tiveram alguma dificuldade em visualizá-lo dos lugares mais ao fundo da sala.

Posto isto, a mestranda promoveu um diálogo com os alunos através de questões orientadoras sobre o conteúdo do poema, procurando perceber até que ponto o compreenderam. Foi necessário introduzir algumas adicionais para os auxiliar na compreensão da ideia central. Em particular, procurou-se clarificar a existência de um sujeito poético adulto que recordava um livro apreciado na infância, bem como a presença de um sujeito poético criança que recontava essa aventura. Apesar desse desafio, os alunos conseguiram não só chegar a essa conclusão, mas também fundamentá-la com elementos retirados do poema, como a identificação do presente e do pretérito perfeito dos tempos verbais e expressões do poema como “como no tempo em que era jovem” e “agora abro o livro” (Magalhães, 2011, pp. 14-15).

Não foi previsto que os alunos desconhecêssem o significado da palavra "rum". Quando questionados sobre quais seriam as personagens do poema, um aluno sugeriu que "rum" poderia ser uma delas, uma vez que o texto referia que “Só o rum é que podia / derrubar o capitão” (Magalhães, 2011, p. 14). Este desconhecimento foi efetivamente, como afirmam Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Mendonça e Pereira (2018) e Sim-Sim (2007), um dos primeiros obstáculos à compreensão do que foi lido. Partiu-se do pressuposto que este termo lhes seria familiar, possivelmente através de filmes de piratas que pudessem ter visto, pelo que não se antecipou essa dificuldade. Esta teria sido uma palavra a introduzir no vocabulário do poema, presente no formato físico do poema distribuído a cada aluno no momento seguinte, sendo que até se poderia ter escrito no poema impresso. No entanto, após a explicação, estes compreenderam o seu significado. Desta forma, e concordante com Sim-Sim (2007), a palavra passou a integrar o léxico dos alunos.

O investimento em materiais físicos para todos os recursos elaborados ao longo da aula, extremamente cuidados e apelativos, revelou-se bastante benéfico, uma vez que o entusiasmo e o apreço dos alunos por esses suportes foram evidentes à medida que os manuseavam. Um exemplo, particularmente marcante, ocorreu quando foi entregue a cada aluno o poema impresso no formato de um desenho mágico que ilustrava a abertura de um baú e, no seu interior, se

encontrava o poema (Apêndice B, Recurso 3). Este formato era uma referência simbólica ao conteúdo do poema, estabelecendo uma ligação direta com o primeiro verso onde o autor declara “o meu tesouro é um livro” (Magalhães, 2011, p. 13). Desta forma o próprio suporte materializa visualmente a essência do texto, tornando a experiência de leitura mais envolvente e significativa. A reação dos alunos demonstrou esse envolvimento, sendo especialmente expressiva a observação de uma aluna que exclamou: “O poema é que é o tesouro! Por isso é que está no baú”. A entrega do suporte impresso só foi realizada após a leitura da mestrada para garantir que os alunos se concentravam, num primeiro momento, na experiência auditiva e visual, sem a interferência da leitura individual. No momento seguinte, já com o suporte impresso, os alunos realizaram uma leitura silenciosa mais atenta e reflexiva, promovendo uma compreensão mais aprofundada do poema. Como, e de acordo com Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Mendonça e Pereira (2018, p. 3) “ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão”, a leitura autónoma e silenciosa dos alunos assumiu um papel fundamental no processo de interpretação e apropriação do texto poético. Neste mesmo momento, segundo Giasson (2000), o aluno também verifica as hipóteses formuladas e configura outras novas caso necessite. Durante a leitura silenciosa por parte dos alunos observou-se que todos estavam envolvidos na leitura do poema. Foi particularmente interessante reparar que alguns, de forma espontânea, murmuravam o texto, procurando reproduzir a entoação adequada. Ao passar por eles, percebeu-se esse esforço em dar expressão à leitura, evidenciando um envolvimento ativo com o poema.

De forma a ser possível realizar uma verificação das previsões realizadas pelos alunos é necessário que estes tenham atingido a compreensão total do texto em análise. Para isso, na etapa seguinte da aula, foi realizado o jogo “Vamos à Procura do Tesouro”, uma caça ao tesouro onde a mestrande escondeu em locais estratégicos da sala as questões de interpretação do poema. Para as encontrar, os alunos tiveram, primeiro, de resolver um enigma fornecido pela mesma (Apêndice B, Recurso 5). Já com o enigma decodificado, um aluno foi procurar as questões e entregou-as aos colegas. Em pequenos grupos, os alunos resolveram essas questões de interpretação e, de seguida, a correção foi realizada em grande grupo, repetindo-se este processo até todos os enigmas serem encontrados, todas as questões resolvidas e terem chegado ao “X”.

O jogo “Vamos à Procura do Tesouro” (Apêndice B, Recurso 1) foi criado com o principal objetivo de manter a motivação e o envolvimento dos alunos no momento de compreensão do texto, visto que, de acordo com Fernandes (2020, p. 42), a gamificação “ameniza a «dor de aprender» alguns conteúdos específicos tornando o processo mais leve, porque desperta a experimentar novos modelos de ensino e aprendizagem”. Logo, uma das vantagens da utilização deste recurso é o atenuar das dificuldades associadas à compreensão e interpretação do texto poético em estudo, tornando-o mais acessível e envolvente. Através do jogo, os alunos foram ainda desafiados a desenvolver um percurso de compreensão que abrangeu os diferentes níveis da Taxonomia da Compreensão Leitora (Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Mendonça & Pereira, 2018). A estruturação das questões de interpretação em três grupos teve como finalidade orientar a análise do poema de forma sequencial, respeitando as unidades de sentido que organizavam o discurso poético (Apêndice B, Recurso 4). Desta forma, esta organização permitiu que a interpretação do poema fosse feita de forma progressiva, respeitando a estrutura do texto e facilitando a compreensão da evolução da relação do sujeito poético com a leitura ao longo do tempo. Neste momento da aula, conforme referido por Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery e Rodrigues (2017), foram novamente estimuladas competências: de relacionamento interpessoal, no diálogo inerente ao trabalho colaborativo em pequenos e grande grupo; de linguagem e textos, através do domínio das capacidades nucleares de compreensão e expressão oral e escrita; de informação e comunicação, evidenciadas na partilha das decisões e respostas apresentadas pelos alunos e de pensamento crítico e pensamento criativo, na medida em que os alunos não só identificaram e interpretaram informações explícitas e implícitas do poema, como também analisam e organizam dados, constroem significados e elaboram juízos críticos.

No final, os alunos descobriram a recompensa desta caça ao tesouro, um baú do tesouro escondido na sala.

Nesta atividade foi evidente que os alunos adoraram a dinâmica e o imaginário associado à caça ao tesouro. Esta contribuiu para que estivessem realmente muito entusiasmados a responder às perguntas de interpretação. Ficaram deveras cativados e envolvidos na descoberta das questões de interpretação, querendo todos enunciar o local secreto onde se encontravam na sala. Foi notório que, por exemplo, quando os alunos descobriram e foram buscar as primeiras

questões de interpretação (Figura 13), quando pegaram nas questões de interpretação em formato de pergaminho e depois as abriram, estavam muito focados em descobrir e explorar o recurso em si, manifestando curiosidade sobre os seus elementos sensoriais, como a textura e o cheiro, e colocando questões sobre os mesmos como “Professora foste tu que queimaste as folhas todas? Uau! Que incrível!”. Por ser um material novo, a sua atenção inicial recaiu sobre essa descoberta, algo que não foi previsto, mas que deveria ter sido considerado ao planear a atividade.

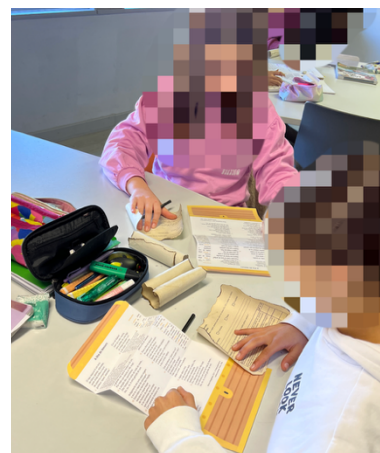


Figura 13 – Resposta às questões de interpretação em pequenos grupos

De modo geral, os alunos demoraram mais tempo do que o previsto a responder às questões de interpretação (Figura 14). Dado o tempo limitado aos 50 minutos de aula, e o ritmo



Figura 14 – Questões de interpretação do poema *A ilha do tesouro* de Álvaro Magalhães

mais demorado das respostas às questões de interpretação dos dois primeiros enigmas, optou-se, nas últimas questões, por uma resolução em grande grupo, de forma a garantir que todos participassem sem comprometer o tempo de aula, uma vez que até então os alunos elaboravam as suas respostas em pequenos grupos e só depois procedia-se à correção. Embora esta estratégia tenha exigido respostas mais imediatas, os alunos conseguiram responder corretamente, demonstrando compreensão do poema. No entanto, não foi possível concluir todas as tarefas conforme planeado, nomeadamente o registo escrito da última resposta. Para colmatar esta lacuna, o *PowerPoint* foi disponibilizado na plataforma *Classroom* da turma, permitindo assim, que a conseguissem completar posteriormente.

A recompensa que os alunos encontraram dentro do baú do tesouro reforça simbolicamente a mensagem do poema, prolongando a experiência para além da leitura (Figura 15). O facto de a imagem do baú do *PowerPoint* ter sido um que a mestranda tinha em casa, sendo nesse mesmo que se encontraram os tesouros escondidos na sala, tornou a experiência da caça ao tesouro muito mais imersiva. Os alunos deliraram quando o mesmo foi descoberto na sala. No seu interior descobriram: livros, sugestões de leitura da biblioteca escolar que os convidavam a

explorar novos mundos e a construir os seus próprios tesouros literários, podendo estes ser requisitados se assim o desejassem (Apêndice B, Recurso 6); um marcador de livro (Apêndice B, Recurso 7), permitindo que cada um marque as páginas dos *seus tesouros*, e por fim umas moedas de chocolate. Cada livro lido é como mais uma moeda acumulada, tornando o conhecimento e imaginação cada vez mais ricos. Para a seleção dos livros foi considerada a apresentação de um acervo bibliográfico diversificado no contacto com a poesia, abrangendo diferentes estilos, épocas e autores. Com o apressar na parte final da regência achou-se benéfico também ser colocado na mesma plataforma a lista de livros que se encontravam no baú para os alunos, quando assim o desejassem, poderem identificá-los e requisitá-los na biblioteca escolar.



Figura 15 - Baú e recompensas

No momento de consolidação e pós leitura, “e porque importa confirmar antecipações [e] reorganizar ideias iniciais” (Azevedo, 2006, p. 67), ainda se conseguiu realizar o confronto das suas ideias prévias já com o texto lido oralmente antes de os alunos se direcionarem ao baú e saírem da sala.

Apesar de a gestão do tempo, e a necessidade de acelerar na fase final, terem sido os principais desafios da aula, considera-se que, no geral, a atividade decorreu de forma bastante positiva, com elevado envolvimento e participação dos alunos. Um indicador disso foi o facto de, quando estes estavam a ir buscar os seus tesouros ao baú, uma aluna que estava a demorar algum tempo a decidir em que é que ia pegar, e tendo a mestranda pedido para que fosse um bocadinho mais rápida com receio de que ficasse desapontada por estar a perder tempo do intervalo, a sua resposta foi “Oh professora! Deixe lá! Eu estou a gostar e gostei muito da aula! Não tem problema!”.

Para além dos aspetos positivos já referidos é importante destacar que foi incentivada a participação de todos os alunos, incluindo aqueles que habitualmente são mais reservados. Este foi um aspeto essencial para promover uma dinâmica de aula mais equilibrada e inclusiva. Para

tal, foi mantida, como sempre, uma relação próxima e empática com os alunos, criando um ambiente positivo e acolhedor, onde se sentissem confortáveis para expressar as suas ideias.

Um aspeto que poderia ter sido também melhorado era o acréscimo de elementos sonoros no *PowerPoint*, sobretudo nas secções em que apareciam as imagens da ilha. A introdução de sons da natureza poderia ter contribuído para um ambiente ainda mais imersivo e envolvente, tornando a experiência também mais impactante para os alunos.

Por fim, reconhecendo-se a importância incontestável da avaliação no processo educativo, dado que esta permite registar e analisar os resultados obtidos em função dos objetivos de aprendizagem estabelecidos, tendo-se optado por metodologias centradas na avaliação formativa. Para além do *feedback* contínuo proporcionado ao longo da aula, destaca-se ainda a relevância da observação direta em contexto. Este tipo de observação constituiu uma ferramenta essencial na prática da mestrandia, uma vez que, como defende Máximo-Esteves (2008), a observação fornece aos docentes o conhecimento direto dos fenómenos exatamente como estes decorreram num determinado contexto, auxiliando-os a compreender as pessoas que nele se movimentam e as suas interações. No entanto, tendo em conta a necessidade de conferir maior sistematização à observação naturalista, seguiu-se a recomendação de Carvalho e Freitas (2010), e optou-se pela construção de uma grelha de observação direta (Apêndice B, Recurso 8). O preenchimento da grelha de observação direta, realizado logo após a aula, permitiu à mestrandia registar com maior precisão a forma como os alunos participaram, anteciparam, compreenderam e interpretaram o poema. Ao analisar as evidências recolhidas foi possível identificar dificuldades em diferentes etapas da atividade. Esta reflexão pós-aula auxiliou-a a repensar as suas estratégias de ensino, no sentido de fomentar uma participação mais ativa, e reconhecer quais os alunos que necessitavam de mais apoio em cada fase de exploração do texto.

Nos dias 14, 15 e 19 de maio de 2025 foram implementadas as aulas “No Tabuleiro da Escrita: Novos Desafios em Cena” e “O Tabuleiro Ganha Voz: Cenas em Ação”, respetivamente, com base no texto dramático *A Guerra do Tabuleiro de Xadrez*, de Manuel António Pina. Estas duas aulas faziam parte de uma unidade didática comum composta por duas regências de Português e uma de HGP, “Entre tabuleiros, enigmas e códigos: jogadas no texto, no palco e na história”. Esta unidade didática foi interligada através de uma estratégia, a realização de enigmas no início da aula para descobrir o tema da aula. Os objetivos das aulas de Português, para os dias

14 e 15, consistiam em: planificar textos; desenvolver competências de escrita; fomentar a criatividade nas produções escritas; identificar aspetos positivos e a melhorar nas produções escritas dos colegas. Para o dia 19 consistiam em: ler em voz alta com expressividade, respeitando a pontuação, o ritmo e a entoação adequados ao texto dramático; interpretar personagens de forma coerente, ajustando a voz, a postura e os gestos às características da personagem; trabalhar em grupo para preparar uma leitura dramatizada, distribuindo papéis, ensaiando falas e colaborando na encenação.

Começando pelo dia 14, a estratégia de motivação consistiu na decoração prévia da sala de aula, com peças de um jogo de xadrez feitas em cartolina, e na resolução de um enigma baseado num alfabeto ilustrado em que todos os seus símbolos correspondiam a algum elemento relacionado com um jogo de xadrez (Figura 16). A mensagem que seria decifrada era “vamos



Figura 16 – Decoração da sala e alfabeto ilustrado

escrever novas cenas”. Articulado a solução encontrada com os elementos decorativos para identificar o tema da aula, pretendia-se que associassem que iriam escrever novas cenas para o texto dramático *A Guerra do Tabuleiro de Xadrez* de Manuel António Pina, explorado em aulas anteriores.

Neste momento de motivação, a decoração da sala teve, indiscutivelmente, um impacto fortíssimo. As reações dos alunos foram de total entusiasmo: “Uau, xadrez!”, “Vamos fazer mais atividades com xadrez!” e “Ai, professora, isto deve ter dado imenso trabalho, mas está muito bonito!”. Coincidentemente, e não sendo do conhecimento da mestrande, nesse mesmo dia tinha decorrido um torneio de xadrez na escola, momentos antes da aula, o que acabou por ser muito oportuno, já que reforçou a ideia de um “dia temático”. O alfabeto ilustrado projetado também despertou reações imediatas. Assim que o viram, os alunos começaram a dizer: “Vai haver um enigma! Isto vai ser um enigma!”.

Durante a realização do enigma surgiu um imprevisto. Quando os alunos já se encontravam a resolvê-lo individualmente a mestrande apercebeu-se de que lhes tinha entregado o enigma que estava previsto apenas para o dia seguinte, cuja solução era “Vamos dramatizar novas cenas”. No entanto, o desafio que lhes deveria ter sido entregue era: “Vamos criar novas cenas”. Nessa altura, questionando-se sobre como poderia resolver a situação, e

apreensiva com a possibilidade de comprometer a sequência da atividade, acabou por conseguir improvisar e adaptar a proposta de forma eficaz. Reformulando a abordagem, ao dizer “Se a proposta é dramatizar novas cenas, mas ainda não temos essas cenas, o que precisamos fazer?”, e tendo um aluno respondido prontamente “Temos de criar as novas cenas!”, foi possível reconduzir-se a turma para o objetivo inicialmente previsto, sem comprometer o envolvimento nem a lógica da atividade. Este episódio acabou por ter um desfecho positivo, na medida em que permitiu à mestrandia demonstrar capacidades de improviso e flexibilidade perante um erro/imprevisto, mantendo o fluxo da aula, o entusiasmo dos alunos e demonstrando capacidades de adaptabilidade essenciais para esta profissão.

Tendo um aluno, no momento de análise do texto que esteve na base desta atividade, questionado a razão de serem as pessoas com maior poder a determinar se existia guerra ou não, e as outras que nelas estavam envolvidas não terem qualquer opinião sobre o assunto, a mestrandia refletiu que seria bastante interessante pegar nessa sua questão para apresentar o que iriam fazer nesta aula, ou seja, dar voz às outras peças do tabuleiro de xadrez que não tiveram a sua opinião tida em consideração na decisão de continuar ou acabar com a guerra. Partir da pergunta espontânea do aluno conferiu maior intencionalidade e significado à aula, tornando a aprendizagem mais ligada aos seus interesses e reflexões. Esta opção está em consonância com o princípio de que “a relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, construída numa dinâmica constante com os espaços físico, social, histórico e cultural, deve ser promovida na escola como forma de preparar os alunos para as múltiplas exigências da sociedade contemporânea” (DGE, 2018a, p. 1). Assim, esta proposta, embora baseada no universo imaginário de um jogo de tabuleiro, remeteu para uma realidade, frequentemente observada em contextos de guerra, em que as decisões fundamentais são tomadas por figuras de poder, como reis e rainhas do tabuleiro, determinando o destino dos demais intervenientes. Através de uma abordagem simbólica e crítica, fomentou-se não só a expressão criativa, mas também a reflexão sobre o papel de cada um nas decisões coletivas, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania ativa.

O desenvolvimento da aula iniciou-se com a planificação da escrita da cena, sendo que toda a aula foi organizada em dinâmicas de pequenos grupos, o que permitiu que cada grupo

trabalhasse de forma colaborativa na criação do seu diálogo, favorecendo a troca de ideias, a coesão textual e a reflexão crítica sobre as cenas elaboradas.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007) a planificação tem como finalidade auxiliar os alunos a “estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (p. 18). Deste modo, a mestranda começou por entregar a cada grupo um guião de planificação para a escrita. A estrutura do guião estava dividida em duas grandes partes. A primeira parte era uma tabela que orientava a caracterização das personagens. Esta continha cinco linhas distintas: função da personagem (ligada ao seu papel no tabuleiro de xadrez), características (traços de personalidade ou de comportamento), opinião sobre a guerra e a paz (explicitando a posição de cada personagem face ao tema), terminação (terminação que cada personagem terá de adotar para terminar todas as falas do seu discurso) e, finalmente, uma lista de palavras que rimassem com essa terminação. Seguia-se um espaço onde os alunos tinham de preencher com as sete palavras obrigatórias a integrar no texto. Na última parte da planificação era pedido que fossem criadas frases que incluíssem obrigatoriamente as palavras escolhidas, bem como as respetivas didascálias, mais uma vez, de maneira a auxiliar os alunos no momento de escrita. Existia ainda uma nota que recordava aos alunos a função das didascálias, e que tipo de informação podiam fornecer, incentivando o desenvolvimento de uma escrita dramática mais completa e expressiva.

Avançando para a fase de planificação, os alunos foram questionados sobre qual seria o primeiro passo a realizar antes de se passar para a textualização, de modo a envolvê-los mais na sequência da aula e para serem os mesmos a descobrir os momentos seguintes. Feita essa descoberta foi entregue a cada grupo uma folha de planificação.

Primeiramente, os alunos começaram por preencher as partes da folha correspondentes às funções das personagens, as sete palavras obrigatórias e a terminação das personagens. Para completar esses campos da planificação, cada grupo recorreu à folha “Jogue e escreva” e a um dado. Os alunos dentro de cada grupo preencheram todos os parâmetros de forma alternada para todos terem a oportunidade de participar no preenchimento da planificação. Ainda nesse momento a mestranda explicou em que consistiam as terminações e as sete palavras obrigatórias. Estes dois elementos foram duas propostas de escrita lúdica do livro *70+7*

Propostas de Escrita Lúdica de Margarida Leão e Helena Filipe, intituladas de “Jogo das rimas” e “Sete palavras para um texto”, respetivamente. Estava previsto que a combinação destas duas propostas na atividade constituísse um desafio para os alunos, exigindo-lhes criatividade, atenção ao jogo linguístico e capacidade de organização textual. No entanto, esta tarefa revelou-se também uma atividade particularmente divertida e inovadora, proporcionando aos alunos uma experiência de escrita diferente e estimulando a sua motivação para a produção textual.

De facto, quando foram distribuídos os materiais, reparou-se que alguns alunos se mostravam mais distraídos e a brincar com o dado, explorando-o com curiosidade. Essa atitude estava ligada ao entusiasmo provocado pelo contacto com um recurso físico diferente, sobretudo tendo em conta que, possivelmente, alguns nunca tinham tido oportunidade de manusear um. Apesar desse momento inicial de agitação, assim que foi iniciada a explicação sobre o preenchimento da planificação, a atenção foi retomada. Os alunos interromperam as brincadeiras e focaram-se no que estava a ser explicado. Posteriormente, durante a realização da tarefa escrita, mantiveram-se concentrados e o dado deixou de ser uma fonte de distração, tendo sido este unicamente utilizado com o propósito pretendido.

Foi notório que os alunos demoraram mais tempo do que o previsto na realização da planificação. Por conseguinte esta teve de ser terminada no dia seguinte, bem como a textualização e a revisão da cena elaborada.

No dia 19 foram realizadas as dramatizações dos textos produzidos. Quando os alunos entraram na sala, e viram os chapéus, ficaram entusiasmados e perguntaram no imediato se esses seriam os acessórios da dramatização, querendo pegar neles e experimentar (Figura 17).

No início da dramatização os alunos estavam um pouco envergonhados. Porém, após todos concluírem, questionaram se não podiam dramatizar todos uma segunda vez porque tinham gostado muito, não só de dramatizar as suas cenas, mas também de ver as dos colegas. Foi bastante interessante e divertido ver as suas dramatizações, visto que as suas



Figura 17 – Chapéus para a dramatização das cenas criadas

produções foram bastante criativas e todos os alunos estavam envolvidos nesse momento. Um exemplo concreto dessa envolvimento foi o facto de um dos grupos ter criado uma cena de amor

proibido entre um peão fêmea branco e um peão macho preto que, por se encontrarem em lados opostos da guerra, estavam a tentar lutar, com ajuda de uma amiga torre, pelo seu amor (Figura 18). Para além de todo o cenário cómico e envolvente a esta cena, as alunas ainda quiseram

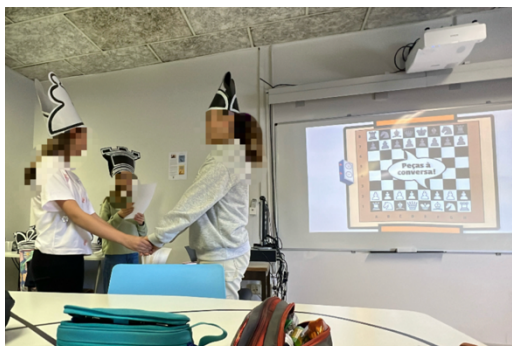


Figura 18 – Dramatização das cenas

acrescentar efeitos sonoros em partes específicas da dramatização. Todo este seu envolvimento na representação da cena escrita fez com que os colegas que estavam a assistir também ficassem extremamente envolvidos sendo que se riam e se divertiam com aquilo que as colegas dramatizavam e no final aplaudiram, não só este grupo, como todos os que representaram.

3.2.2 PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB

No dia 18 de março de 2025 teve lugar a aula “A instauração da ditadura militar de 1926 e as medidas impostas neste período”. Esta regência de HGP, centrada no domínio Portugal no século XX, teve como objetivos: identificar e compreender os principais acontecimentos que levaram à instauração da Ditadura Militar; comparar as diferenças na forma do governo entre a Primeira República e a Ditadura; refletir sobre o impacto das mudanças políticas na sociedade e definir Ditadura.

Em concordância com a adoção da Teoria Construtivista da Aprendizagem, esta aula, bem como as restantes, seguiu o modelo de aula oficina que, segundo Barca (2004), defende que o professor assume um papel de investigador social, procurando interpretar e compreender o universo conceptual dos seus alunos, de modo a intervir de forma mais eficaz na construção e na reformulação dos seus conhecimentos. Esta abordagem, em consonância com os princípios do construtivismo, sustenta a ideia de que o aluno deve ser reconhecido como um agente ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Assim, as atividades propostas em sala de aula, caracterizadas pela diversidade e pelo desafio intelectual, são desenvolvidas pelos próprios

alunos, sendo os resultados desse trabalho integrados de forma significativa no processo de avaliação.

Iniciou-se a aula pelo momento de motivação, a realização de um jogo na plataforma *Wordwall*, intitulado “Clima de instabilidade português”, de modo a recapitular o tema da aula anterior e contextualizar o tema da presente aula. Uma vez que vivemos numa sociedade altamente tecnológica, e sendo esse um dos interesses dos alunos, foi vantajoso utilizar os recursos tecnológicos na sala de aula, assumindo-os como “poderosos instrumentos para a aprendizagem formal e informal dos alunos” (Félix, 1998, p. 52). Os recursos revelaram-se um importante catalisador da sua atenção e envolvimento na aula, tornando a aula mais atraente e contextualizada graças à gamificação e aos recursos tecnológicos.

Ainda no momento da motivação foi apresentada aos alunos a questão-problema da aula “Perante o clima de instabilidade vivido na 1.ª República o que terá acontecido em Portugal?”, tendo-lhes sido solicitado que formulassem hipóteses explicativas sobre a sua possível resposta, e pedido um voluntário para registar as sugestões dos colegas no diapositivo do *PowerPoint*. O elevado número de voluntários demonstrou o seu entusiasmo e interesse em participar ativamente nesta fase da aula. As hipóteses apresentadas incluíram greves, manifestações, mudar de regime político e revolta. Foi particularmente interessante observar que algumas destas respostas foram as vivenciadas na realidade, como revolta e mudança de regime. Estas escolhas pareceram resultar de uma projeção dos seus conhecimentos sobre a realidade atual, recorrendo ao presente para imaginar o passado. A mestrandia manteve uma postura neutra perante as respostas, permitindo que, no final da aula, fossem eles próprios a avaliar quais estavam corretas.

Através do jogo e da questão-problema foram explorados conceitos de segunda ordem apresentados pelo *The Historical Thinking Project*, a que Seixas (2017) faz referência, mais concretamente os de causa e consequência e multicausalidade. O conceito de multicausalidade reside na análise dos vários fatores que levaram ao golpe militar de 1926 presentes no jogo do *Wordwall*. A questão-problema permitiu compreender a relação entre causa e consequência, ao identificarem os efeitos destes fatores na queda do regime republicano.

No momento de desenvolvimento da aula iniciou-se a exploração do que efetivamente aconteceu em Portugal. Para tal, começou-se por analisar o discurso de Gomes da Costa. Desde logo, foi notório que, sempre que era solicitado um voluntário para a leitura de uma fonte escrita,

vários alunos se disponibilizavam prontamente. Finda a leitura, a mestranda recorreu a um conjunto de questões orientadoras para apoiar a análise da fonte. A primeira questão “Quem é criticado por Gomes da Costa? Onde é que isso é visível na fonte?” revelou-se a mais desafiante para os alunos. Para chegar à resposta correta, era necessário estabelecer-se uma relação entre o conteúdo da fonte e o conhecimento histórico dos alunos das aulas anteriores. A dificuldade residiu, sobretudo, no facto de a resposta não estar explicitamente referida no texto, exigindo dos alunos a capacidade de inferir o sentido de expressões como “minoría devassa e tirânica” e “políticos irresponsáveis”, bem como a compreensão do contexto em que estas foram proferidas. Embora tenham conseguido identificar que se referia aos políticos e ao governo da Primeira República, essa interpretação nem sempre foi evidente, sendo que através da colaboração entre colegas e as questões orientadoras colocadas, foi possível chegarem à resposta pretendida: Professora estagiária: (depois de um aluno ler a fonte) “Quem é que está a ser criticado por Gomes da Costa nesta fonte? E onde é que isso é visível?”, G: “Ele está a criticar os políticos irresponsáveis”, Professora estagiária: “Muito bem. E esses políticos irresponsáveis, quem é que são? A que políticos é que ele se está a referir aqui?”, A: “Aos da Primeira República porque eram os que estavam no poder nessa altura”, Professora estagiária: “Exatamente. Ele está a criticar os políticos da Primeira República. Há mais alguma expressão na fonte que nos mostre essa crítica?”, C.B: “Onde diz minoría devassa e tirânica”, Professora estagiária: “Boa! E o que é que isso quer dizer?” (o significado das palavras “devassa” e “tirânica” acompanhavam a fonte), M.I: “Que... era um grupo pequeno, uma minoría, que governava como queria, de forma injusta, e que não representava a maioria das pessoas”.

Através desta fonte foram explorados conceitos como a causa e consequência. A afirmação de Seixas – “contextualizar a tomada de decisões humanas de forma a comunicar a escolha e a intenção, tendo em conta o contexto e as condições históricas” (2017, p. 601) – pode ser aplicada para compreender as motivações e intenções de Gomes da Costa na sua crítica ao governo da Primeira República e na proposta do golpe militar de 1926. Ao contextualizar as suas decisões e intenções, foi possível levar os alunos a perceber que o golpe foi entendido por ele como uma solução para a profunda crise do país.

Ainda nesta fonte, ao comparar a proposta de regime apresentada por Gomes da Costa com o modelo político da Primeira República, a discussão foi orientada no sentido de identificar

quem detinha os poderes naquele momento da história que os alunos se encontravam a explorar. Rapidamente, concluíram que estes estavam concentrados nos militares. Questionados sobre quem seria responsável pela escolha do governo responderam, sem hesitação, que seriam também os militares. Quando interrogados sobre a possibilidade de a população votar para eleger os seus representantes, responderam de imediato que não, justificando que todos os poderes estavam centralizados no grupo militar. A partir destas respostas, a mestranda levou os alunos a refletir sobre o facto de Gomes da Costa estar a propor um modelo de governo distinto daquele que vigorava na Primeira República, revelando-lhes que este sistema era denominado de ditadura. Reforçou-se que uma ditadura se caracteriza pelas ideias que tinham acabado de construir, ou seja, uma forma de governo imposta em que os poderes estão concentrados, neste caso, num grupo de pessoas. Deste modo, e de acordo com Seixas (2017), estavam a ser explorados os conceitos de continuidade e mudança, porque os alunos foram levados a compreender as transformações políticas ocorridas nestes períodos do passado.

Na fase seguinte da aula pretendia-se analisar com a turma se esta proposta de Gomes da Costa teve impacto no país e se foi aceite pela população. Para isso, recorreu-se a um pequeno vídeo da RTP. Todas as questões foram respondidas com sucesso, exceto uma, que exigia uma análise mais detalhada de uma imagem para determinar se a revolta foi bem recebida pela população. Embora inicialmente os alunos tenham demonstrado dificuldades em responder, as orientações da mestranda ajudaram-nos a chegar rapidamente à conclusão correta, como a análise da postura dos militares e da população, dos seus movimentos, da quantidade de pessoas na rua, etc. Uma reflexão importante a salientar deste momento prende-se com a intervenção de uma aluna, que afirmou que a revolta não poderia ter sido bem recebida pela população, pois resultou na implantação de uma ditadura. Esta resposta revelou uma capacidade de raciocínio bastante perspicaz, mas também evidenciou uma lacuna na compreensão do contexto histórico. Quando o evento ocorreu, a população não tinha conhecimento de que o país se encaminhava para uma ditadura, nem sabia o que era uma. Ao refletir sobre este episódio, a mestranda reconheceu que poderia ter explorado melhor esta questão, promovendo um debate sobre os riscos de apoiar mudanças políticas sem compreender plenamente as suas possíveis consequências.

Ao longo da aula, preencheu-se um esquema síntese, que permitiu aos alunos avaliar, organizar e relacionar os conhecimentos construídos, reforçando os conceitos e estabelecendo

conexões entre os tópicos abordados, o que evitou uma interpretação linear e simplista da História, como defende Barca (2004). Ainda se promoveu o relacionamento interpessoal, incentivando a cooperação, a empatia e a argumentação, enquanto se desenvolvem competências de informação e comunicação, assegurando uma interação adequada e segura neste contexto (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery e Rodrigues, 2017).

Ao entregar o esquema para ser preenchido em grande grupo, um aluno manifestou uma dúvida relativamente à liderança do golpe militar, questionando se teria sido Gomes da Costa ou Mendes Cabeçadas a assumir esse papel, uma vez que era informação presente no vídeo que não foi bem audível. A questão foi colocada individualmente à mestranda, pelo que, para garantir que qualquer outro aluno com a mesma dúvida pudesse ser esclarecido, esta optou por repeti-la oralmente para toda a turma. Em seguida, esclareceu a questão, explicando a distinção entre as figuras envolvidas no golpe e as suas respetivas funções no desenrolar dos acontecimentos. Este momento foi particularmente relevante, pois não só respondeu a uma dúvida individual, como também antecipou possíveis dificuldades de compreensão por parte de outros alunos que poderiam não se sentir confortáveis para expor as suas próprias questões. No entanto, ao refletir sobre a situação, reconhece que poderia ter adotado uma estratégia diferente. Em vez de ter sido a mesma a explicar, poderia ter pedido a outro aluno para responder. Esta abordagem teria promovido uma maior participação dos alunos e incentivado a construção coletiva do conhecimento.

O momento da análise da caricatura foi um dos momentos mais surpreendentes na aula. Avançando para as medidas implementadas nesse período, para introduzir uma delas foi apresentado aos alunos uma caricatura que ilustrava o encerramento do parlamento. Ao se exibir a imagem e, ao questioná-los sobre o que observavam na mesma, uma surpresa particularmente gratificante ocorreu quando um aluno, que habitualmente não participa nas aulas, pediu para responder e, de forma totalmente autónoma, chegou à conclusão pretendida. O aluno afirmou que via um senhor a sair do parlamento e, relacionando essa imagem com o facto de se estar a viver uma ditadura em Portugal, deduziu que, como o poder estava concentrado nos militares e já não se realizavam eleições, o parlamento deveria ter sido encerrado. Perante tal análise, a mestranda felicitou-o de imediato e validou o seu raciocínio. Foi, sem dúvida, um momento extraordinário,

não só pela precisão da conclusão do aluno, mas também pelo seu entusiasmo e pela autonomia demonstrada na análise da fonte. No entanto, a mestrande tem plena consciência de que nem sempre estas inferências surgem de forma tão espontânea.

Na análise das fontes relativas à censura da imprensa, os alunos responderam prontamente às questões orientadoras e conseguiram identificar a medida em questão, chegando ao conceito de censura. No entanto, ao refletir sobre este momento, poderia ter sido registado com eles este conceito, aspeto não ponderado nem na planificação, nem no decorrer da aula.

Na fonte sobre a medida “as greves e manifestações foram proibidas”, os alunos também responderam facilmente às questões orientadoras. Ao questionar se sabiam o que significava “parlamentarismo”, uma aluna prontamente admitiu que não sabia, mas tentou inferir o seu significado com base na palavra “parlamento”, demonstrando um esforço de análise etimológica da palavra.

Ao serem exploradas com os alunos as diferentes medidas que foram implementadas neste período também foram desenvolvidos conceitos de continuidade e mudança, uma vez que permitiram aos alunos compreender a forma como a instauração da ditadura representou uma rutura com o sistema político anterior, alterando profundamente a organização política e os direitos dos cidadãos. O conceito de perspetiva histórica foi explorado através da análise de fontes, que permitiu investigar as intenções dos atores históricos no contexto da instauração da ditadura. Ao serem analisadas com os alunos as medidas adotadas após o golpe de 1926, foi possível que os alunos compreendessem as decisões dos protagonistas da época. Este exercício permitiu-lhes adotar a perspetiva histórica dos intervenientes, considerando que as suas escolhas não podem ser avaliadas com base no presente, mas compreendidas de acordo com as condições e desafios do período em estudo.

Nesta aula, como referido, foram trabalhadas diversas fontes históricas, entendidas como evidências históricas, no sentido em que estas não se resumem à simples leitura de fontes, mas implica um processo dinâmico que envolve a interação entre o texto, o contexto e as perguntas que orientam a investigação, logo “a fonte torna-se então, uma ferramenta psicopedagógica que poderá certamente auxiliar o professor na difícil tarefa de estimulação do imaginário do aluno na aprendizagem da história” (Xavier, 2010, p. 554). Assim, ao explorar caricaturas, documentos escritos e outras fontes primárias, os alunos foram desafiados a contextualizar os vestígios do

passado, compreendendo que "os vestígios que examinamos para compreender o passado não [foram] geralmente escritos para a posteridade. São produtos da vida quotidiana do passado e não mensagens para nós" (Seixas, 2017, p. 599). Deste modo, a evidência não foi um elemento pontual na aula, mas sim um princípio estruturante. Por conseguinte, esta aula enquadra-se na consciência histórica crítica de Rüsen, explicitada por Lee (2012), visto que promove a análise crítica do passado, sem se limitar à simples transmissão de factos.

Durante o preenchimento da parte final do esquema os alunos conseguiram enunciar corretamente as medidas e construir a definição de ditadura. No entanto, quando o toque de saída soou, ainda estavam a concluir o registo. Antes de saírem da sala, foram retomadas as conceções prévias dos alunos oralmente, sendo que indicaram que acrescentariam termos como "ditadura" e "golpe militar de 28 de maio de 1926", enquanto retirariam a palavra "greve", ajustando as suas ideias iniciais ao conhecimento construído ao longo da aula.

Infelizmente, o *Kahoot!* ficou por realizar por falta de tempo. No entanto, foi perceptível que teria sido uma boa atividade de consolidação, pois quando a mestranda revelou aos alunos a sua existência, e que não seria possível realizá-lo, a reação deles foi de clara desilusão. Este entusiasmo demonstrou que o jogo teria sido bem recebido e reforçou a importância de integrar momentos lúdicos na aprendizagem. Uma estratégia que podia ter sido adotada neste momento seria a colocação do *link* para o *Kahoot!* no *Google Classroom* da turma para que os alunos que assim o desejassem o pudessem realizar.

É importante salientar que, no decorrer desta regência, foi privilegiado o contacto dos alunos com diferentes tipos de fontes históricas – escritas, através do discurso do general Gomes da Costa, do comunicado enviado ao jornal *Diário de Lisboa*, do excerto do decreto n.º 12008 e do excerto do livro *Nova História de Portugal*; iconográficas através do retrato do general Gomes da Costa, da caricatura de *Os Ridículos* e da capa do jornal *O Domingo ilustrado* aprovado pela censura; e audiovisuais, através da visualização de um excerto do 12.º episódio do programa *Memória Fotográfica* da RTP –, quer primárias, quer secundárias de forma a incentivar os alunos a imaginar o passado, estimulando a sua capacidade de interpretar e questionar a informação histórica, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa. Para esta sua interpretação foram idealizadas algumas questões orientadoras que fossem problematizadoras, que se coadunassem com um desafio cognitivo adequado aos alunos, e não um simples percorrer de

conteúdos (Barca, 2004). Assim, a mestranda agiu “ como um mediador e através do diálogo, ou seja, do entrelaçamento entre sua fala e a fala do aluno de forma dinâmica propicia a atribuição de novos significados sobre a história, sobre conceitos históricos” (Xavier, 2010, p. 557). Deste modo, os alunos conseguiram ainda desenvolver competências que lhes permitem “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery e Rodrigues, 2017, p. 21), como prevê o PASEO na área de linguagens e textos. Paralelamente desenvolvem competências na área do pensamento crítico e pensamento criativo já que observam, analisam e discutem informações centrando-se em evidências, como as fontes históricas. Ademais desenvolveram a área de informação e comunicação, pois contactaram com instrumentos diversificados para descrever, avaliar, validar e mobilizar informação de forma crítica, transformando essa informação em conhecimento. É de acrescentar que ainda se estimulou a interação com tolerância, empatia e responsabilidade, incentivando a argumentação e a aceitação de diferentes pontos de vista, como aponta a área do relacionamento interpessoal, e, conseqüentemente, desenvolveram competências de informação e comunicação, visto que colaboram “em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente” (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery e Rodrigues, 2017, p. 22).

Um dos aspetos de destaque nesta aula foi a elevada participação dos alunos, incluindo alguns que raramente intervêm espontaneamente. Este envolvimento demonstrou que estavam verdadeiramente concentrados, o que levou a uma motivação para participar, o que parece ter resultado numa maior compreensão dos conteúdos explorados. Tentou-se ainda garantir que todos tivessem oportunidade de participar, procurando-se chamar alunos que não se ofereceram espontaneamente, incentivando-os a ler uma fonte ou a responder a uma questão, de modo a envolvê-los na dinâmica da aula, sendo ajudados sempre que necessário.

Por fim, de referir que nesta regência, e valorizando o papel da avaliação, para além do *feedback* dado aos alunos, a mestranda preencheu ainda uma grelha de observação. A principal dificuldade e desafio encontrado consistiu em registar, após a aula, as observações realizadas ao longo da mesma. Em comparação com a turma de regência de Português, esta turma integrava mais 10 alunos. Nesse dia, estiveram presentes 22 alunos, o que aumentou significativamente o

número de elementos a observar e a analisar. Este aumento no número de alunos tornou o processo de análise mais exigente, quer pela quantidade de alunos, quer pela diversidade de comportamentos e aspetos a considerar. Ainda assim, os dados recolhidos foram relevantes e valiosos para a melhoria das práticas pedagógicas da mestranda nas aulas seguintes.

No dia 23 de abril de 2025 foi posta em prática uma regência intitulada “O 1.º de maio de 1974: entre as manifestações, a História e a Atualidade”, explorando-se o domínio de Portugal no século XX, mais especificamente o subdomínio “O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade” (Apêndice C). Integrada numa unidade didática comum, composta por duas regências de Português e uma de HGP, “1.º de maio: na rua, nas palavras e na história”, o elemento unificador das mesmas foi o tema, mas também foram utilizados grande parte dos mesmos recursos para as três regências. Os seus objetivos foram: compreender o significado histórico do 1.º de maio de 1974; conhecer e sequenciar os principais momentos do 1.º de maio de 1974; reconhecer o papel das manifestações e comícios como formas de expressão democrática; conhecer figuras políticas marcantes da época, como Mário Soares (PS) e Álvaro Cunhal (PCP); compreender o papel dos sindicatos na defesa dos direitos dos trabalhadores e comparar as celebrações do 1.º de maio de 1974 com as atuais, reconhecendo a continuidade de práticas e refletindo sobre a importância da participação cívica.



Figura 19 – Cartazes alusivos ao Dia do Trabalhador de 1974

Para o momento de motivação da aula foi criado um ambiente imersivo que permitisse aos alunos, logo ao entrarem na sala, mergulharem no tema da aula. Para isso, o espaço foi transformado com cartazes alusivos ao Dia do Trabalhador (Figura 19), nos quais estavam inscritas algumas das reivindicações manifestadas nesta data. Em simultâneo, foi reproduzido um áudio com vozes de manifestantes da época a entoar palavras de ordem, como “O povo unido jamais será vencido”, recriando o ambiente de uma manifestação. Contudo, o

efeito que se desejava não foi totalmente atingido, dado o barulho que se fazia sentir, no momento, no corredor, associado ao fim do intervalo. À entrada, cada aluno recebeu ainda um folheto (Apêndice C, Recurso 2), como se estivesse a ser convidado a participar nas celebrações desse primeiro de maio de 1974. Este folheto funcionou também como registo do que foi abordado ao longo da aula.

Este conjunto de estratégias contribuiu significativamente para despertar o interesse e a curiosidade dos alunos relativamente aos conteúdos que seriam explorados ao longo da sessão. Porém, a estratégia que mais cativou os alunos neste momento foi, sem dúvida, a visualização da reportagem. Ainda no momento de motivação, e já com os alunos sentados, a mestranda exibiu uma reportagem, realizada por ela, em que a mesma surgia como uma jornalista da época, relatando em direto de Lisboa o início das comemorações deste dia que os alunos iriam acompanhar de perto (Apêndice C, Recurso 3). No momento de exibição do vídeo a mestranda optou por não fornecer qualquer contextualização prévia aos alunos sobre aquilo que iria ser visualizado, aumentando assim o efeito surpresa e a sua envolvência na atividade, o que foi conseguido, como é perceptível a partir dos seguintes comentários: “Oh! É a professora!”, “Ai que fixe!” e “Muito top!”. Outro ponto alto deste momento foi ainda, e para demonstrar o quão envolvidos estavam, o facto de, finalizada a sua reprodução, toda a turma ter batido palmas voluntariamente.

Importa referir que a criação de um ambiente imersivo não se limitou à decoração do espaço ou à encenação de reportagens, estendendo-se ainda à forma como os diferentes recursos didáticos elaborados foram articulados entre si. Para esta aula todos os materiais foram pensados para reforçar essa imersão, incluindo o próprio *PowerPoint* de suporte (Apêndice C, Recurso 1), que foi criado num ecrã de televisão, simulando uma emissão televisiva da época. Este ecrã enquadrava tanto a reportagem inicial, como a reportagem final para a consolidação, funcionando como um fio condutor narrativo.

Após a visualização da reportagem, quando questionados sobre qual seria o tema da aula, os alunos responderam sem dúvidas “1 de maio de 1974, o Dia do Trabalhador”.

O desenvolvimento da aula iniciou-se com a apresentação do jornal físico *Diário de Lisboa* do dia 29 de abril de 1974 a divulgar à população que o 1 de maio passou a ser feriado nacional (Figura 20).

Ao levar este exemplar físico para a sala de aula, ao desvendar quando foi redigido e ao possibilitar aos alunos o seu manuseamento, a sua reação foi de grande espanto e entusiasmo, sendo mesmo audível no momento da sua apresentação vários “UAU”s. Estas suas reações comprovaram que trazer vestígios históricos físicos para a sala de aula é mais do que um recurso didático, é abrir janelas no

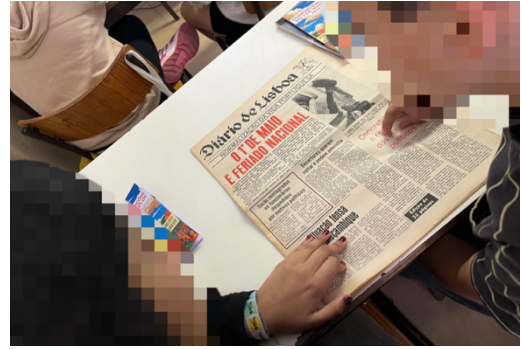


Figura 20 – Contacto direto com o jornal que anuncia o dia 1 de maio como feriado nacional

tempo, é permitir que os alunos toquem a memória coletiva com as próprias mãos, sendo que os alunos ficam extremamente cativados por eles. Cada página amarelada pelo tempo transporta vestígios de outros tempos e olhares sobre o mundo tal como ele era vivido. Estes fragmentos autênticos do quotidiano conferem densidade e vida à História, desafiando os alunos a ler não apenas os factos, mas os sentimentos de uma sociedade em transformação. Todavia, a mestrandia devia ter aproveitado este momento e aberto espaço para uma reflexão mais ampla sobre as fontes históricas, chamando a atenção dos alunos para a importância dos jornais, tanto do passado como do presente, enquanto testemunhos vivos da história quotidiana. Teria sido uma oportunidade valiosa para desenvolver a consciência histórica dos mesmos, alertando-os para o facto de que os objetos e documentos do nosso dia a dia virem a ser, no futuro, fontes para o estudo do nosso tempo.

Ao longo do momento de desenvolvimento foi fomentado nos alunos o contacto com diferentes tipos de fontes históricas: escritas, através da transcrição de excertos de três jornais da época; iconográficas, com a presença de fotografias da manifestação e da Alameda D. Afonso Henriques em Lisboa; e audiovisuais utilizando vídeos do comício. Recorrer a estas fontes primárias possibilita aos alunos imaginar o passado, estimulando a sua capacidade de interpretar e questionar a informação histórica, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa. De modo geral os alunos conseguiram analisar todas as fontes apresentadas com facilidade, acompanhando a progressão desse dia desde o início das manifestações até ao fim do comício. Tal foi possível porque as fontes e as questões orientadoras colocadas foram bem seleccionadas.

A participação dos alunos na aula foi organizada numa dinâmica que articulou momentos em grande grupo, como na análise das fontes históricas, com momentos de trabalho em pares,

nomeadamente no preenchimento do folheto. Esta alternância permitiu, não só promover uma aprendizagem colaborativa, incentivando os alunos a aprenderem uns com os outros, como também favoreceu a inclusão dos diferentes perfis de participação dos alunos. Ao trabalharem em pares, os alunos que habitualmente se sentem mais tímidos ou menos confiantes para intervir perante o grupo, tiveram a possibilidade de contribuir de forma mais tranquila e segura. No caso do preenchimento do folheto, por exemplo, o trabalho a pares permitiu um tempo de reflexão partilhada, onde cada aluno pôde pensar com mais calma, ganhar confiança e, gradualmente, sentir-se mais confortável para participar na correção, em grande grupo, de forma voluntária.

Nos momentos de preenchimento do folheto, a tarefa revelou-se menos intuitiva do que inicialmente a mestranda tinha previsto, provavelmente por não estarem familiarizados com este tipo de atividades. Esta situação acabou por se prolongar o que, por conseguinte, comprometeu a gestão do tempo, impedindo a realização integral das atividades planeadas para a aula, nomeadamente a visualização da reportagem do dia 1 de maio a ser celebrado na atualidade, e o *EduPuzzle* da consolidação (Apêndice C, Recurso 6).

O ponto que merece maior destaque nesta reflexão foi o facto de esta regência se ter tornado um exemplo de uma aula de História viva, conseguindo envolver os alunos de forma tão intensa que pareciam estar a participar nas comemorações em 1974. Foi extraordinário assistir e conseguir alcançar este nível de envolvimento. Apesar de se terem planeado estratégias para promover o interesse e a participação dos alunos, a intensidade de resposta superou largamente as expectativas da mestranda.

Este resultado foi fruto de um conjunto de escolhas e dinâmicas pensadas cuidadosamente, e que foram promovendo, ao longo da aula, um progressivo aumento do interesse e da participação dos alunos.

O primeiro momento decisivo foi a entrega dos folhetos à entrada da sala, que desde logo criou um ambiente de antecipação e curiosidade, bem como a decoração da sala com cartazes com mensagens escritas no dia em estudo pela população. Seguiu-se a simulação da reportagem que iniciou o processo de imersão dos alunos na narrativa. A coerência e o cuidado na elaboração e utilização dos recursos ao longo da aula foram fundamentais para manter e aprofundar este envolvimento. A encenação recorrente do ecrã de televisão no *PowerPoint* da aula, onde eram apresentados todos os documentos que iriam ser explorados, conferiu unidade e verosimilhança

à experiência, permitindo aos alunos manterem-se conectados à emissão televisiva e às comemorações do dia. A introdução de objetos concretos, como o jornal físico da época, foi outro elemento essencial também nesse processo. A sua utilização reforçou ainda mais o realismo da aula. O próprio folheto também contribuiu para esse envolvimento. No mesmo, liam-se frases como “Junta-te à manifestação!” e “Participa no comício histórico!”, e até mesmo a mensagem de abertura do folheto – “Este primeiro de maio será histórico! Pela primeira vez em muitos anos, podemos celebrar este dia em liberdade, com voz, com força e com esperança. Chegou o momento de mostrarmos que estamos unidos e que não nos calamos mais. Participar nesta celebração é afirmar a dignidade de quem trabalha, é estar ao lado de milhares que, como tu, acreditam num futuro melhor. Não faltes! A tua presença faz a diferença. O povo unido jamais será vencido!” – reforçou ainda mais esta apropriação da narrativa, permitindo-lhes sentirem-se verdadeiros agentes no desenrolar da história. Todos estes elementos fizeram com que, ao longo da aula, se assistisse a um claro crescendo de envolvimento, culminando num momento em que os alunos, sentindo-se parte do próprio comício, quiseram vivê-lo ativamente. Durante a visualização da primeira parte do comício (Apêndice C, Recurso 4), os alunos, de forma totalmente espontânea, começaram a cantar o hino em uníssono, seguindo o ritmo do que viam e ouviam na emissão. À medida que surgiam as reivindicações e as palavras de figuras históricas como Mário



Figura 21 – Envolvimento na exploração do comício

Soares e Álvaro Cunhal (Apêndice C, Recurso 5), batiam palmas com entusiasmo, como se estivessem integrados naquele momento histórico (Figura 21). É de acrescentar que, no final da aula, ainda duas alunas vieram pedir o autógrafo da jornalista, ou seja, o da mestranda. Este foi um aspeto sem dúvida muito engraçado que mostra também o quanto gostaram da aula.

Outro aspeto em que se teve também particular cuidado foi o revisitar de conceitos importantes para a aula, já explorados em aulas anteriores, como sindicato, partido único, entre outros. Quando os alunos apresentavam alguma dificuldade em recordar em que é que os mesmos consistiam, a mestranda solicitou sempre que os alunos tentassem recordar esses conhecimentos e, em caso de dificuldade, pedia ajuda a um aluno que se voluntariasse para

explicar aos colegas os seus significados. Esta tornou-se uma ótima estratégia para envolver ainda mais os estudantes no seu processo de aprendizagem, uma vez que se procurava partir dos conhecimentos que estes já tinham construído para auxiliar os que ainda apresentavam alguma dificuldade.

O conceito de significância histórica foi um conceito basilar na presente aula. Segundo Seixas “para que uma determinada ação de uma determinada pessoa ou grupo de pessoas adquira significado, é necessário que esteja ligada, explícita ou implicitamente, a uma narrativa mais vasta. E é o significado dessa narrativa – a sua relevância e importância para as questões que «nós» enfrentamos atualmente – que confere significado aos seus elementos particulares” (2017, p. 598). Assim, o conceito de significância histórica foi trabalhado ao situar as comemorações do 1 de maio de 1974 no contexto da conquista da liberdade e dos direitos dos trabalhadores, após a queda da ditadura em Portugal. O evento não foi apresentado de forma isolada, mas como parte de um momento de transformação social e política que continua a ter impacto no presente. Os alunos foram levados a compreender que a luta pelos direitos laborais e pela liberdade de expressão, iniciada nesse momento histórico, mantém a sua relevância nos dias de hoje. Deste modo, a aula adquiriu significado histórico para os alunos ao ser ligado à sua comemoração ainda na atualidade.

Durante a aula, o conceito de continuidade e mudança foi também explorado de forma significativa. Quanto ao segundo, a diferença entre o regime do Estado Novo e o regime democrático pós 25 de abril ficou claro. Em simultâneo, a aula possibilitou ainda a identificação de elementos de continuidade, embora não tenha sido possível chegar à atividade final prevista, onde estava planeado que os alunos analisassem o modo como, ainda hoje, se celebra o 1 de maio em Portugal, preservando-se o seu significado enquanto data simbólica da luta pelos direitos laborais. Contudo, mesmo nesta continuidade, seria evidenciada a existência de mudança, pois as reivindicações feitas atualmente são distintas das expressas em 1974, adaptando-se às novas realidades sociais e económicas, e a adesão popular às comemorações diminuiu consideravelmente, contrastando com a mobilização massiva observada em 1974.

Também os conceitos de causa e consequência e multicausalidade foram desenvolvidos na aula a partir da análise das decisões humanas no contexto da celebração do 1 de maio de 1974,

tendo-se procurado que os alunos compreendessem as motivações que levaram milhares de trabalhadores a manifestarem-se nesse dia.

Por fim, o conceito de consciência histórica foi igualmente trabalhado de forma relevante. Através do contacto com fontes primárias, os alunos foram orientados a contextualizar as ações e sentimentos dos participantes na manifestação, evitando interpretar o passado com os valores e formas de pensar de hoje. Ao procurar compreender a esperança, a alegria e a coragem que marcaram as manifestações de 1974, os alunos foram desafiados a assumir a perspetiva da população daquele tempo.

No sentido de colmatar o que ficou por desenvolver, foi disponibilizado na plataforma *Google Classroom* da turma o último vídeo que se pretendia apresentar em aula, no qual era feito um resumo das comemorações do 1 de maio de 1974 (Apêndice C, Recurso 6). O vídeo foi estruturado através da plataforma *EduPuzzle*, contendo questões interativas a serem respondidas em momentos específicos da visualização. Deste modo, os alunos puderam realizar o exercício de forma autónoma, posteriormente à aula. A adesão foi bastante positiva, tendo recebido comentários entusiásticos, como, por exemplo, “YEEEEEEEEEEEEEEEEEEEE MELHOR CANAL DA TV PORTUGUESA!”.

Apesar do aluno diagnosticado com perturbações do espectro do autismo não ter estado presente na aula, é importante referir que foram elaborados três jogos específicos para o mesmo (Apêndice C, Recursos 7, 8 e 9), de modo a cumprir com a ideia de que “um sistema educativo para ter sucesso tem de garantir aprendizagens de qualidade para todos os alunos” (DGE, 2018g, p. 4). Estes jogos foram pensados tendo em conta as suas necessidades, características, interesses e capacidades, tendo como objetivo assegurar que este pudesse participar em atividades alinhadas com os conteúdos que estavam a ser explorados na aula, de forma adaptada a si. Os materiais elaborados foram enviados por *email* à professora de educação especial, de modo a que pudessem ser trabalhados com o aluno assim que possível, visto que é importante garantir-se aprendizagens de qualidade para todos os alunos.

3.3 PROJETOS DINAMIZADOS E OUTRAS ATIVIDADES

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o Perfil de Desempenho Profissional do Professor organiza-se em quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e na relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Durante o período de estágio, o envolvimento nas atividades e projetos da comunidade educativa foi essencial para o desenvolvimento profissional da mestrandia e para reforçar a importância do trabalho em equipa no contexto escolar. Assim, é importante salientar atividades e projetos em que a mesma esteve envolvida.

No 1.º CEB colaborou na Festa de São Martinho onde toda a escola participou no momento de assar castanhas. Foram cantadas músicas em roda e realizados jogos tradicionais improvisados, sendo que a mestrandia registou esse momento em vídeo para ser partilhado na *Classroom* da turma.

Na Feirinha de Outono colaborou na decoração de lápis para vender e na organização do evento com os outros professores. No dia da feira foi responsável por uma barraquinha, enquanto os alunos e os familiares realizavam as suas compras, tendo sido este o seu primeiro contato com os EE da turma de regência.

Na Festa de Natal colaborou sugerindo músicas para cantar, propôs-se a participar nos ensaios e esteve presente no dia da apresentação, em que os alunos cantaram para os EE (Figura 22).

No cantar das Janeiras participou nos ensaios e no dia da atuação na escola. Além disso, levaram essa tradição a outros espaços, cantando também na escola do 2.º CEB e na Junta de Freguesia (Figura 23).



Figura 23 – Festa de Natal no 1.º CEB



Figura 22 – Cantar das Janeiras na Junta de Freguesia com o 1.º CEB

No 2.º CEB o primeiro projeto em que a mestranda se envolveu foi o *Com Atenção Aprendo*, uma dinâmica semanal nas aulas de HGP em que um aluno preparava duas frases, uma verdadeira e outra falsa, sobre a matéria da semana anterior e os colegas tinham de identificar e justificar qual era qual.

Durante as Provas Moda de HGP, realizadas digitalmente, foi prestado apoio à supervisão da prova, com atenção à resolução de eventuais falhas técnicas e à vigilância do espaço, garantindo condições adequadas para todos os alunos.

Outra experiência relevante foi a participação numa atividade dinamizada pela professora bibliotecária, integrada nas comemorações dos 500 anos de Luís de Camões. Esta decorreu na biblioteca da escola e centrou-se na declamação e interpretação do poema *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*. Neste contexto os alunos foram incentivados a participar, garantindo o seu envolvimento e colaborando com a professora bibliotecária sempre que necessário.

A estagiária também participou numa sessão de sensibilização sobre o Acidente Vascular Cerebral, promovida por duas enfermeiras da Unidade de Cuidados na Comunidade, tendo sido assegurado o acompanhamento da turma e facilitada a interação entre alunos e as oradoras, bem como o apoio técnico necessário.

No âmbito das comemorações dos 500 anos do nascimento de Luís de Camões, foi realizada a gravação de um vídeo com alunos do 8.º ano, envolvendo declamação poética e encenação jornalística em que uma aluna assumiu o papel de repórter e outra interpretou Luís de Camões. Foram asseguradas tarefas de apoio na organização dos materiais, garantindo que os textos estavam prontos no teleponto e registando fotograficamente os vários momentos da gravação. Algumas dessas imagens foram posteriormente utilizadas no jornal escolar.

A presença numa reunião *online* do grupo de HGP possibilitou o contacto com a análise estatística do sucesso educativo, bem como com a reflexão conjunta sobre estratégias de melhoria. Foram discutidas propostas de atividades em torno dos 500 anos de Camões e revistos documentos do grupo disciplinar.

A participação na dinamização do concurso *Taco a Taco*, uma atividade anual que consiste num *quiz* interturmas e interdisciplinar, foi outra atividade a destacar. A mestranda esteve envolvida tanto na fase de apuramento como na fase final e foi responsável pela gestão do tempo de resposta durante cada ronda.

No Sarau Cultural dedicado a Camões, que contou com apresentações muito diversas, como declamações de poemas do autor e interpretações musicais de textos com temáticas ligadas à multiculturalidade, realizado em horário pós-laboral, foram desenvolvidas tarefas de receção aos participantes, acompanhamento das atuações e apoio logístico. A preparação da apresentação da turma de regência incluiu a seleção e adaptação da canção, a elaboração de materiais de apoio ao ensaio, a orientação dos alunos em ensaios parciais e completos, bem como o acompanhamento da performance em palco, garantindo a sua coordenação (Figura 24). A

atuação da turma de regência consistiu na interpretação da canção *Mãe Negra*, de Paulo de Carvalho, desenvolvida em articulação com a docente de Português. A professora estagiária criou ainda a letra adaptada para que os alunos pudessem acompanhar facilmente e ensaiar. Além disso,



Figura 24 – Atuação no Sarau Cultural

preparou um vídeo com a versão instrumental da música, onde foi incluída também a letra em legenda, para que os alunos pudessem treinar autonomamente em casa. Orientou os ensaios da turma. Em equipa pensou-se também na encenação da atuação: como se iriam posicionar no palco e o que deveriam vestir. Foram realizados vários ensaios ao longo dos dias que antecederam o sarau. No próprio dia, quando chegou o momento da atuação, a professora estagiária subiu ao palco com os alunos e assumiu o papel de maestrina, acompanhando os alunos de forma subtil, dando-lhes indicações discretas sempre que necessário, tal como fazia durante os ensaios.

No âmbito do 5.º Concurso de Escrita para Canções, dinamizado pela Associação Portuguesa de Educação Musical, a mestranda, em colaboração com o seu par pedagógico, participou com a turma do 5.º ano à qual dava apoio, com a devida aprovação dos EE. Foram dedicadas duas sessões à escrita coletiva da letra. Numa procedeu-se à gravação do vídeo com a interpretação final da canção. O produto final foi enviado para o concurso e os alunos receberam um certificado de participação da associação.

Também no acolhimento de uma companhia de teatro à escola que levou à cena *O Príncipe Nabo* foram asseguradas tarefas de receção, apoio à montagem do espaço e acompanhamento das turmas durante a dramatização.

Por último, no *Dia do Agrupamento*, foi preparada uma nova atuação musical com uma das turmas de regência, tendo sido seguidos os tramites da atuação anterior: a escolha e



Figura 25 – Dança palaciana com os professores no Dia do Agrupamento

adaptação da música, coordenação dos ensaios, organização cénica e papel de maestrina. Para além desta apresentação, a professora estagiária participou ainda na cantoria de músicas tradicionais e populares com o 1.º CEB e na dança palaciana apresentada pelos docentes da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB (Figura 25).

Sendo a dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem outra dimensão fundamental do Perfil de Desempenho Profissional do Professor, e tendo o professor o dever de promover “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240, 2001, p. 5571), a mestranda desenvolveu um projeto de intervenção de um conteúdo presente no currículo de Estudo do Meio do 3.º ano do 1.º CEB, com base numa necessidade observada em contexto, que será apresentado no capítulo seguinte.

4. PROJETO DE INTERVENÇÃO

Este capítulo é dedicado à apresentação do projeto de intervenção desenvolvido na turma de 3.º ano do 1.º CEB, intitulado *À descoberta da nossa freguesia: um projeto de Educação Patrimonial no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

As razões que motivaram a escolha deste tema prenderam-se com a riqueza patrimonial da freguesia onde a PES foi realizada e o facto desta temática ser, frequentemente, desvalorizada nos contextos escolares, realidade igualmente observada no contexto de estágio. Como referido, esta localidade possui um vasto leque de elementos históricos e culturais, tanto materiais como imateriais, desde monumentos históricos, tradições, lendas costumes a festividades que, juntos, compõem um património valioso e único. Contudo, muitos desses elementos permanecem desconhecidos da população local, especialmente entre as camadas mais jovens, o que contribui para um certo afastamento em relação ao legado cultural da comunidade.

Nos documentos normativos que norteiam a educação em Portugal, como é o caso das Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB, é visível essa sensibilidade perante a história e o património local. Tal é visível na área de Estudo do Meio, nos seguintes indicadores: “identificar acontecimentos relacionados com a história (...) local (...) localizando-os no tempo (...)” (DGE, 2018d, p. 2) e com maior destaque no 3.º ano de escolaridade, no domínio da sociedade, quando refere “relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local (origem da povoação, batalhas, lendas históricas, personagens/personalidades históricas, feriado municipal)”, “reconhecer vestígios do passado local: construções; instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados; costumes e tradições” e “reconstituir o passado de uma instituição local (escola, autarquia, instituições religiosas, associações, etc.), recorrendo a fontes orais e documentais” (DGE, 2018d, p. 5).

Todavia, e apesar de a sua importância estar refletida nas AE, um dos catalisadores deste afastamento também é a insuficiente exploração destas temáticas patrimoniais no contexto escolar, uma realidade que se reflete nos dados recolhidos durante as interações da turma de 3.º ano onde o estágio foi realizado. Foi percebido que, na prática, a abordagem realizada em sala de aula foi breve e pouco aprofundada, deixando muitos alunos com dúvidas e uma compreensão limitada do tema. Esta situação foi ainda evidenciada no teste de Estudo do Meio, no qual havia

uma secção dedicada ao património local, tendo grande parte dos alunos deixado as respostas em branco ou respondido de forma incorreta.

Perante este cenário evidenciou-se a oportunidade de colmatar estas lacunas através de metodologias participativas e atividades que envolvam mais diretamente os alunos, promovendo uma aprendizagem significativa, o desenvolvimento do conhecimento e a valorização do património.

Com esta finalidade foram estipulados os seguintes objetivos de intervenção:

- Desenvolver a capacidade de analisar, interpretar, compreender e organizar informação proveniente de fontes compostas (iconográficas, audiovisuais, escritas e patrimoniais);
- Promover a consciência da importância do património local e da história local como fatores preponderantes para desenvolver o conceito de identidade;
- Fomentar a educação patrimonial.

Os resultados desejados com este projeto incluem uma transformação positiva na perceção dos alunos relativamente ao património local, refletindo-se num maior envolvimento e num reforço da consciência cultural e identitária. Pretende-se, deste modo, contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a preservação do património e com o fortalecimento das suas raízes comunitárias.

4.1 PATRIMÓNIO, MEMÓRIA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO

O conceito de património tem sofrido mudanças conceptuais ao longo dos tempos. Concordante com Pinto (2014) e Pereira e Cardoso (2016), a dificuldade de definir claramente o que deve ou não ser considerado como património a preservar estava associada à expansão da noção de património, que incluía novas áreas, material e imaterial, cultural e natural, histórico, arqueológico, artístico, genético..., ultrapassando o foco exclusivo em monumentos. Essa evolução reflete as mudanças nos conceitos e teorias sobre património cultural, que se transformaram significativamente ao longo do século XX.

No entanto foi nesse mesmo século que uma atenção especial foi dada à temática, com o que parecia então ser uma preocupação universal relativa ao património. Esta preocupação

advinha do facto de “se [registar] uma tendência generalizada da negligência dos cidadãos perante esta questão intrínseca a todos” (Almeida & Solé, 2015, p. 236).

De modo a dar resposta a esta inquietude, e como resultado da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura realizada em Paris em 1972, surgiu a Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e Natural. Sendo Portugal um estado integrante desta convenção, o novo conceito de património foi sendo incluído na legislação nacional, nomeadamente na lei de bases do património cultural, a Lei nº 107, de 2001. Nesta lei o conceito de património é definido como sendo “todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objecto de especial protecção e valorização” (Lei nº 107, 2001, artº 2). Esclarece também os conceitos e os critérios utilizados para definir o que se considera um bem cultural, apresentando uma visão abrangente de património, conforme indicado no ponto 3 do Artigo 2.º, onde se mencionam os valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade.

Neste sentido pudemos concluir que, independentemente da sua tipologia – material ou imaterial – está aqui presente uma valorização acrescida no que diz respeito aos bens patrimoniais, reforçando-se a ideia de que os mesmos se constroem como valiosos recursos para se conhecer o passado, compreender o presente e perspetivar o futuro.

Inseparável do conceito de património surgem associados os conceitos de identidade e memória.

Estudiosos destes temas, como refere Barca, Solé, Pinto, Lopez, Martínéz e Sabaté (2015), defendem que existem mecanismos que auxiliam na preservação de um tipo particular de memória, que é para esta temática do património particularmente relevante, a memória coletiva, uma memória partilhada, moldada por quadros sociais, um conceito originalmente desenvolvido pelo sociólogo Maurice Halbwachs nos anos de 1920. Entre esses mecanismos podemos inserir o património material, sobretudo os monumentos, os museus, os arquivos, as escolas e os monumentos comemorativos, ou o património imaterial. Estes elementos ajudam a manter o passado presente. Já a identidade é entendida como uma característica que diferencia cada indivíduo ou grupo de indivíduos num contexto específico. Assim, e de acordo com Almeida e Solé (2015), o património, ao ser considerado uma fonte para a compreensão histórica, oferece ao

indivíduo a oportunidade de, a partir das marcas e testemunhos do passado, construir o seu conhecimento histórico e, conseqüentemente, a sua identidade cultural. O património reflete a história e é a expressão de uma comunidade e da sua cultura, incluindo as suas especificidades e pontos comuns ao longo do tempo, tornando-se, por isso, um elemento identitário.

Por conseguinte, pode assumir-se que o património desempenha uma função social importante, simultaneamente coletiva e individual. Mais do que um legado das gerações antepassadas, que merece ser preservado e valorizado, este visa “unificar os grupos heterogéneos em torno de uma adesão comum, auxiliando cada membro da sociedade a definir-se individualmente face a uma herança” (Almeida & Solé, 2015, p. 237).

Para ser atingível tal objetivo tem de ser fomentado, segundo Pereira e Cardoso (2016), um processo de aproximação da população ao património, de forma agradável e lúdica, devendo abranger todos os grupos etários. No entanto, esta aproximação deverá assumir um papel crucial nas camadas mais jovens. É de extrema importância, de acordo com Machado Pais (1999, citado por Pereira e Cardoso, 2016), que os alunos nas aulas façam uma aprendizagem orientada para o património e a identidade regional, onde o essencial é aprender a reconhecer as tradições, características, valores e costumes da nação ou sociedade em que se nasceu ou vive, aprendendo ainda a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas do património histórico.

De modo a desenvolver-se adequadamente uma educação patrimonial nas instituições escolares podemos recorrer à Metodologia da Educação Patrimonial. Esta metodologia inicia-se sempre a partir de um bem cultural e, de acordo com Grunberg (2000) e Horta, Grunberg e Monteiro(2006), deve seguir os seguintes passos: observação, registo, exploração e apropriação.

De acordo com as autoras, a etapa de observação envolve o desenvolvimento de atividades que estimulem a perceção visual e sensorial, através de algumas práticas como a formulação de perguntas, experimentação, medição, registo de notas, dedução, jogos de exploração e comparações. O principal objetivo desta etapa é identificar o objeto em questão, bem como a sua função e significado, promovendo a perceção visual, sensorial e simbólica. Nesta etapa destaca-se a relevância das visitas de estudo, pois permitem o contacto direto e vivencial com a fonte patrimonial, desenvolvendo a capacidade de leitura dos bens patrimoniais. Como referem Horta, Grunberg e Monteiro(2006), ao estudar *in loco* um monumento ou local histórico,

os alunos têm a oportunidade de analisar e compreender a evidência física observada, com o intuito de se conhecer mais sobre ela, sobre a vida no local e as transformações ocorridas ao longo do tempo, de modo a perceber a sua importância e os seus significados no presente. Nesse sentido, e em concordância com Pinto (2014), a visita de estudo constitui uma oportunidade valiosa para os alunos construir interpretações fundamentadas, relacionando as fontes históricas com aprendizagens anteriores e formulando questões e hipóteses sobre o passado. Já na fase de registo são valorizadas atividades como a criação de desenhos, descrições verbais ou escritas, construção de gráficos, elaboração de mapas, fotografias, plantas ou maquetes. Esta serve para sistematizar informações de carácter material e simbólico relacionadas com os aspetos históricos e culturais do bem em análise. Os seus principais objetivos consistem em fixar o conhecimento adquirido, aprofundar a capacidade de observação e fomentar a análise crítica, contribuindo para o fortalecimento da memória e o desenvolvimento do pensamento lógico, intuitivo e operacional. O estágio da exploração envolve a análise dos dados recolhidos, promovendo debates, formulação de hipóteses e o questionamento. Esta etapa pode permitir a ampliação do campo de pesquisa ao recorrer a outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, jornais ou entrevistas com diferentes membros da comunidade. As suas finalidades centram-se no desenvolvimento de competências de análise e julgamento crítico, bem como na interpretação de evidências e significados. Por último a apropriação marca o culminar do processo de aprendizagem, traduzida na recriação e interpretação da experiência vivenciada. Esta fase pode integrar atividades como leitura, dramatização, exposições, pintura, escultura, dança, música, poesia, produção textual, filmes e vídeos. De acordo com Horta, Grunberg e Monteiro (2006, p. 11), “a maioria das crianças vai sentir que aproveitou mais a experiência se tiver um produto final tangível”. Os seus objetivos incluem promover o envolvimento afetivo, a internalização e a capacidade de autoexpressão, conduzindo a uma apropriação pessoal dos conteúdos trabalhados. Além disso, incentiva a participação criativa e contribui para a valorização do bem cultural.

É importante salientar que estas quatro etapas se encontram organizadas desta forma unicamente para facilitar a explicação desta metodologia. Segundo Grunberg (2000), na prática, estas não se encontram segmentadas e muitas vezes ocorrem simultaneamente, não

prejudicando o objetivo final que é a exploração e utilização dos bens culturais como recurso educativo, evidenciando todo o seu potencial.

4.2 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Sendo o paradigma a macroestrutura de qualquer projeto, ao constituir-se como o quadro teórico que orienta a intervenção, compreende um conjunto de pressupostos, crenças e metodologias que moldam o modo como o agente compreende e analisa o fenómeno em estudo. Tal como refere Sarmiento (2011), “a realização da investigação científica realiza-se inexoravelmente no quadro dos paradigmas”, sendo estes responsáveis por definir os “códigos nos quais se constroem as perguntas e se propõem as respostas da investigação” (pp. 4-5). Assim, a escolha de um paradigma é determinante, pois afeta não apenas as bases discursivas sobre as quais se formulam as perguntas, mas também “nas selecções dos objectos de estudo, na construção das estratégias e designs, na escolha das técnicas e métodos de recolha de informação e (...) [no] tratamento e apresentação sob a forma de resultados de investigação” (Sarmiento, 2011, p. 5). Além disso, ao enfatizar que os paradigmas assentam num “fundamento epistemológico” e num “fundamento ideológico”, o autor confirma a ideia de que eles integram concepções profundas sobre o conhecimento, os sujeitos e o mundo, o que está em consonância com a importância atribuída à sua definição como passo essencial na construção de qualquer projeto de intervenção.

Logo, o presente projeto enquadra-se na adoção de uma estratégia metodológica aproximada à Investigação-Ação (I-A), enquanto abordagem privilegiada para a resolução de problemas, para a implementação de mudanças no terreno, configurando-se como um recurso essencial para o desenvolvimento dos profissionais de educação, e possibilitando, através da sua implementação, o aperfeiçoamento da qualidade da prática educativa, assente na reflexão crítica sobre toda a sua ação.

De acordo com Amado e Cardoso (2017), é imprescindível entender a relação dialética entre os dois momentos, investigação e ação, que, embora distintos, se complementam e se alimentam mutuamente. Existe a investigação de um problema identificado num determinado

contexto social, de seguida a intervenção ou ação orientada para a resolução desse problema e para a transformação da situação inicial, e, por fim, a reflexão crítica sobre o processo e os seus resultados, permitindo a produção de conhecimento acerca dessa mesma transformação. Deste modo, é visível que a I-A é composta, após a identificação de uma problemática, por um conjunto de fases que se desenvolvem continuamente seguindo a sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). É através deste conjunto de procedimentos em movimento circular ou em espiral que se origina um novo ciclo que desencadeia novas experiências de ação e reflexão. Por conseguinte esta metodologia não se limita a um único ciclo. Repete-se ao longo do tempo de forma a possibilitar ao docente a exploração e análise de todas as interações ocorridas neste processo, a revisão e reformulação do que foi realizado no ciclo anterior e iniciar um novo ciclo.

Para além deste carácter cíclico, a I-A caracteriza-se por ser: prática e interventiva, participativa e colaborativa, crítica e auto-avaliativa/autorreflexiva (Amado & Cardoso, 2017; Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Prática e interventiva, pois, em função de um diagnóstico prévio, decorrem ações em sua função e são recolhidos dados. Não se limita ao campo teórico ou à descrição de uma realidade, intervém na mesma, de forma deliberada e ligada à mudança. Participativa e colaborativa, na medida em que implica todos os intervenientes no processo, existe uma articulação entre “os investigadores e o seu conhecimento de especialistas, por um lado, e investigados com o seu conhecimento local e da prática, por outro” (Amado & Cardoso, 2017, p. 193). Desta maneira, os investigados devem ser sujeitos ativos, produtores de conhecimento e portadores de uma voz a ser ouvida tão legitimamente como a dos investigadores. Crítica, uma vez que não se procura unicamente melhorar as práticas, mas também atuar “como agentes de mudança, críticos e autocríticos” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 363). Auto-avaliativa/autorreflexiva dado que existe uma avaliação continuada, tendo em vista uma perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos, que também se traduz na redefinição dos problemas.

Uma vez elucidado em que consiste a I-A é neste momento pertinente compreender o porquê deste projeto de intervenção ser uma aproximação a esta metodologia. Apesar de partir da observação do contexto e do grupo acompanhado, tendo sido identificadas as suas necessidades, e, a partir disso, criado este projeto, tendo sido posto em prática e existido uma

reflexão sobre o mesmo, não irá existir uma revisão e reformulação do mesmo, nem o início de um novo ciclo como defende a I-A.

De modo a melhor refletir sobre os frutos da sua práxis o docente deve apurar-se na recolha de informação sobre as suas intervenções, recorrendo a algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, de forma a poder observar com mais distanciamento os efeitos da mesma (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Assim, estes registos recolhidos pelos docentes tornam-se um “meio privilegiado de recolha de informação e a utilização de instrumentos pedagógicos para o seu registo [...] facilita o processo e revela-se um meio mais eficaz de reunir informação autêntica e com maior objetividade” (Marques, 2018, p. 56).

Por se caracterizar como um método flexível e adaptável, a I-A comporta a junção das perspetivas quantitativas e qualitativas (Traqueia, Pacheco & Taveira, 2021). Contudo, tendo em conta os objetivos delineados, e tendo como participantes os estudantes da turma do 1.º CEB, a recolha de dados foi unicamente qualitativa.

No que diz respeito às técnicas, foram selecionadas e utilizadas a observação-participante e o *focus group*.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a observação fornece-nos o conhecimento direto dos fenómenos exatamente como estes decorreram num determinado contexto, auxiliando-nos a compreender as pessoas que nele se movimentam e as suas interações.

Já o *focus group* foi realizado, como momento de avaliação, “com o intuito de recolher dados para avaliar o que foi implementado com [os] participantes” (Silva & Fortunato, 2021, p. 39).

Para o presente projeto de intervenção, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: notas de campo, registos fotográficos, vídeos, áudios, produções dos alunos e grelhas de autoavaliação dos alunos.

As notas de campo, segundo Máximo-Esteves (2008) coadunam registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto, nos participantes, nas suas ações e interações, efetuados regularmente respeitando a linguagem dos intervenientes, com o material reflexivo, isto é, as interpretações, os sentimentos, as ideias, as interrogações e/ou impressões que emergem no momento da observação ou após as primeiras leituras. Estas notas foram redigidas por escrito, num caderno que acompanhou a professora estagiária no decorrer do estágio, ou gravadas em áudio logo após a intervenção.

Os registos fotográficos, enquanto evidências das intervenções realizadas e como fontes eficazes para a análise dos níveis de envolvimento das crianças na sua execução, incluem “informação visual disponível para mais tarde [...] serem analisadas e reanalisadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Os registos áudio e vídeo são fundamentais para se poder escutar com atenção e cuidado todas as interações decorrentes no momento da implementação da atividade, podendo ser essas entre as crianças e/ou entre as crianças e a professora estagiária. Assim, num momento posterior, existe a possibilidade de uma maior reflexão e análise do que foi dito, estando em evidência a sua pertinência e a compreensão do que se encontrava em exploração no momento do registo.

A análise das produções das crianças, segundo Máximo-Esteves (2008, p. 92), “é indispensável quando o foco [...] se centra na aprendizagem dos alunos”. Logo, é imperiosa a análise destes registos, visto que possibilitam, à pessoa que as está a analisar, concluir se as aprendizagens pretendidas foram efetivamente adquiridas e consolidadas.

A análise das grelhas de autoavaliação dos alunos assume uma importância significativa, uma vez que oferece uma perspetiva valiosa sobre o processo de aprendizagem dos alunos, permitindo compreender a forma como os mesmos percebem o seu desempenho, as dificuldades enfrentadas e as suas preferências. Este processo promove a autorreflexão nos alunos, incentivando-os a desenvolver uma consciência crítica sobre o seu percurso educativo ao identificarem as áreas em que sentiram maior facilidade ou dificuldade. É ainda de salientar que a identificação das atividades preferidas dos alunos permite a elaboração de dinâmicas mais motivadoras que potenciem o seu envolvimento nas aprendizagens, e enriquecem o processo de avaliação formativa, fornecendo *feedback* qualitativo ao professor sobre a eficácia das estratégias adotadas e a adequação das tarefas realizadas.

De referir que existe, de acordo com Traqueia, Pacheco & Taveira (2021), uma complementaridade entre várias técnicas e instrumentos de recolha de dados que proporcionam ao professor uma recolha de dados mais eficaz e frutífera. Assim, o cruzamento de várias técnicas e instrumentos de recolha de dados facilitou a obtenção de informações de maior qualidade e utilidade para os objetivos do projeto. Por esse motivo, a triangulação de técnicas e instrumentos de recolha de dados foi um dos critérios de validade e confiança considerados para a

concretização deste projeto, pois “não sendo possível uma análise sólida decorrente de um só olhar, privilegia-se a multiperspetiva como forma de melhor compreender o fenómeno em estudo” (Duarte, 2023, p. 122).

Por último é ainda de extrema pertinência existir uma conduta de deliberação ética profunda em tudo o que inscreve um projeto de intervenção, associada a uma reflexão sobre a atuação dos professores, “a sua relação com os participantes e os contextos de recolha de dados, os instrumentos e técnicas que considera, os resultados que publica, como os publica e que repressões poderão ocasionar” (Duarte, 2023, p. 100). Por conseguinte, o presente projeto seguiu alguns princípios éticos, tais como: participação autónoma, informada e consciente, na medida em que, para além de ter sido entregue uma autorização escrita aos EE a solicitar a participação do seu educando no estudo, foi também explicado aos participantes em que é que o projeto consistia e quais os seus objetivos; garantia do anonimato e confidencialidade, ao ressaltar que a identidade dos participantes seria preservada, não os identificando pelos nomes, rasurando os seus rostos nos registos fotográficos, sendo mantidos no anonimato os autores das afirmações transcritas no projeto, tendo sido reforçado que todos estes elementos seriam utilizados meramente para fins académicos; respeito individual e coletivo, visto que foram respeitados os valores e interesses de todos os participantes e, por fim, a garantia de transparência e honestidade pois, e segundo Duarte (2023), tendo em conta a complexidade e a imprevisibilidade das realidades sociais, é natural que os resultados do projeto possam não ser muito expressivos ou não possibilitem a formulação de conclusões definitivas. Por essa razão, foi imprescindível a adoção de uma postura de transparência e honestidade na apresentação dos resultados, independentemente das possíveis discrepâncias entre os resultados esperados e os obtidos.

4.3 DESENHO DAS SESSÕES

No âmbito do projeto foram dinamizadas sete sessões com os alunos, centradas, como referido, na valorização e conhecimento do património local. Cada uma destas sessões foi cuidadosamente planeada para despertar a curiosidade dos alunos sobre o tema, promover o conhecimento da história e cultura da sua terra e fomentar um sentimento de pertença e responsabilidade pela preservação dos seus bens patrimoniais.

De modo a facilitar a compreensão das atividades desenvolvidas e dos propósitos de cada sessão, apresentar-se-á, de seguida, um conjunto de tabelas-síntese com os principais elementos de cada momento de intervenção para o projeto.

Sessão 1	27/12/2024 3 horas e 30 minutos	N.º de alunos	24
Objetivo central			
Conhecer a história e a evolução da cidade.			
Aprendizagens Essenciais			
<p>Estudo do Meio Domínio: Sociedade “Valorizar a sua identidade e raízes” (DGE, 2018d, p. 2); “Identificar acontecimentos relacionados com a história (...) local (...), localizando-os no espaço e no tempo” (DGE, 2018d, p. 2); “Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local” (DGE, 2018d, p. 5); “Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos naturais e sociais” (DGE, 2018d, p. 9).</p> <p>Cidadania e Desenvolvimento 2.º Grupo “Instituições e participação democrática” (DGE, 2018a, p. 4).</p> <p>Português Domínio: Oralidade – Subdomínio: Expressão “Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos (...)” (DGE, 2018e, p. 4).</p> <p>Educação Artística – Artes Visuais Domínio: Experimentação e Criação “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas” (DGE, 2018b, p. 9).</p> <p>Matemática Tema: Números – Tópico: Operações – Subtópico: Algoritmo da subtração “Usar o algoritmo da subtração (...)” (DGE, 2021, p. 28).</p>			

Figura 26 – Planificação da Sessão 1 do Projeto de Investigação

Sessão 2	09/12/2024 3 horas e 30 minutos	N.º de alunos	22
Objetivo central			
Compreender a origem e o significado das festividades, comparando com a atualidade.			
Aprendizagens Essenciais			
<p>Estudo do Meio Domínio: Sociedade “Valorizar a sua identidade e raízes” (DGE, 2018d, p. 2); “Identificar acontecimentos relacionados com a história (...) local” (DGE, 2018d, p. 2); “Reconhecer vestígios do passado local: (...) costumes e tradições” (DGE, 2018d, p. 5); “Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos (...) sociais” (DGE, 2018d, p. 9).</p> <p>Cidadania e Desenvolvimento 2.º Grupo “Instituições e participação democrática” (DGE, 2018a, p. 4).</p> <p>Português Domínio: Oralidade – Subdomínio: Expressão “Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos (...)” (DGE, 2018e, p. 4); “Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos” (DGE, 2018e, p. 6).</p> <p>Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro Domínio: Expressão e Criação</p>			

“Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades” (DGE, 2018b, p. 8); «Produzir, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais (...), através de processos espontâneos e/ou preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de “entrada”, de progressão na ação e de “saída”» (DGE, 2018b, p. 8).

Figura 27 – Planificação da Sessão 2 do Projeto de Investigação

Sessão 3	09/01/2025 50 minutos	N.º de alunos	24
Objetivo central			
Preparar a visita de estudo a locais importantes da cidade.			
Aprendizagens Essenciais			
<p>Estudo do Meio Domínio: Sociedade. “Valorizar a sua identidade e raízes” (DGE, 2018d, p. 2); “Reconhecer vestígios do passado local: (...) construções” (DGE, 2018d, p. 5).</p> <p>Tecnologias da Informação e Comunicação Domínio: Comunicar e Colaborar. “Colaborar com os colegas, utilizando ferramentas digitais para criar de forma conjunta um produto digital” (DGE, 2018f, p. 8)</p> <p>Cidadania e Desenvolvimento 2.º Grupo. “Instituições e participação democrática” (DGE, 2018a, p. 4).</p>			

Figura 28 – Planificação da Sessão 3 do Projeto de Investigação

Sessão 4	10/01/2025 2 horas e 45 minutos	N.º de alunos	24
Objetivos centrais			
Identificar e analisar locais de interesse na cidade; Relacionar as observações realizadas nos locais com a história e o património cultural da cidade; Contextualizar os locais visitados no âmbito das tradições e festividades locais; Discutir a importância histórica e atual dos locais visitados; Comparar elementos históricos e contemporâneos dos locais visitados; Identificar e interpretar informação relevante contida em fontes patrimoniais.			
Aprendizagens Essenciais			
<p>Estudo do Meio Domínio: Sociedade. “Valorizar a sua identidade e raízes” (DGE, 2018d, p. 2); “Reconhecer vestígios do passado local: (...) construções” (DGE, 2018d, p. 5).</p> <p>Cidadania e Desenvolvimento 2.º Grupo. “Instituições e participação democrática” (DGE, 2018a, p. 4).</p> <p>Português Domínio: Oralidade – Subdomínio: Expressão. “Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos (...)” (DGE, 2018e, p. 4).</p> <p>Matemática Tema: Geometria e Medida – Tópico: Comprimento – Subtópico: Usos do comprimento. “Estimar a medida de comprimento usando unidades de medida convencionais e explicar as razões da sua estimativa” (DGE, 2021, p. 44).</p>			

Figura 29 – Planificação da Sessão 4 do Projeto de Investigação

Sessão 5	14/01/2025 50 minutos	N.º de alunos	24
Objetivo central			
Estimular questões sobre a preservação do património e a sua relevância para a comunidade; Refletir sobre o impacto desses locais na vida atual da comunidade.			
Aprendizagens Essenciais			
Estudo do Meio Domínio: Sociedade. “Valorizar a sua identidade e raízes” (DGE, 2018d, p. 2); “Reconhecer vestígios do passado local: (...) construções” (DGE, 2018d, p. 5). Português Domínio: Oralidade – Subdomínio: Expressão. “Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos (...)” (DGE, 2018e, p. 4).			

Figura 30 – Planificação da Sessão 5 do Projeto de Investigação

Sessão 6	17/01/2025 3 horas e 30 minutos	N.º de alunos	23
Objetivo central			
Reconhecer e compreender a importância dos monumentos/construções para a identidade local.			
Aprendizagens Essenciais			
Estudo do Meio Domínio: Sociedade. “Valorizar a sua identidade e raízes” (DGE, 2018d, p. 2); “Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local” (DGE, 2018d, p. 5); “Reconhecer vestígios do passado local: construções” (DGE, 2018d, p. 5); “Reconstruir o passado de uma instituição local (...), recorrendo a fontes (...) documentais” (DGE, 2018d, p. 5); “Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos naturais e sociais” (DGE, 2018d, p. 9). Cidadania e Desenvolvimento 2.º Grupo. “Instituições e participação democrática” (DGE, 2018a, p. 4). Português Domínio: Oralidade – Subdomínio: Expressão. “Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos (...)” (DGE, 2018e, p. 4). Matemática Tema: Números – Tópico: Operações – Subtópico: Algoritmo da subtração. “Usar o algoritmo da subtração com números naturais até quatro algarismos (...)” (DGE, 2021, p. 28).			

Figura 31 – Planificação da Sessão 6 do Projeto de Investigação

Sessão 7	23/01/2025 1 hora	N.º de alunos	22
Objetivo central			
Preparar a exposição na biblioteca escolar.			
Aprendizagens Essenciais			
Estudo do Meio Domínio: Sociedade. “Valorizar a sua identidade e raízes” (DGE, 2018d, p. 2). Educação Artística – Artes Visuais Domínio: Experimentação e Criação “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas” (DGE, 2018b, p. 9).			

Figura 32 – Planificação da Sessão 7 do Projeto de Investigação

4.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.4.1 SESSÃO 1

Para a primeira sessão do projeto foi planificada uma atividade em que os alunos seriam historiadores que iriam descobrir e partilhar com outras pessoas as suas descobertas sobre a história e a evolução da sua cidade.

No início da atividade foi entregue a cada aluno um *puzzle* do concelho de Valongo dividido em freguesias (Apêndice D, Recurso 1), tendo-lhes sido explicado que, ao completá-lo, descobririam o tema da aula. Foi quase palpável o seu entusiasmo quando lhes foi entregue o *puzzle*. O facto de este apresentar um formato diferente daquele a que estavam habituados também contribuiu muito para a sua motivação.

Concluída a entrega os alunos deram início à sua montagem (Figura 33).

À medida que os foram montando, alguns com maior facilidade que outros, mas todos igualmente envolvidos para ver quem montava o *puzzle* mais rápido, também se aperceberam que existia uma peça do *puzzle*, a peça mistério, com um retângulo branco no local onde deveria estar o nome da freguesia. Nesse momento foi-lhes explicado que ao descobrirem e preencherem aquele retângulo com a informação em falta iriam desvendar o tema da aula. De imediato



Figura 33 – Montagem do *puzzle*

existiram alunos que queriam dizer a resposta, mas foi dado o tempo necessário a todos, tendo decifrado o nome da sua freguesia. De seguida os alunos colaram o *puzzle* no caderno.

Nesse momento foi revelado aos alunos que, se os mesmos quisessem e concordassem, iríamos desenvolver algumas atividades, ao longo de algumas aulas, com o objetivo de conhecerem e descobrirem mais sobre esta cidade, a sua história e o seu património, tendo a turma demonstrado bastante entusiasmo com a ideia.

Posto isto, foi feito o levantamento das suas conceções prévias sobre o tema. As respostas fornecidas – como a relação que estabeleceram, embora de forma simples, entre o

nome da freguesia e a lenda de Dona E – revelam algum conhecimento elementar sobre aquilo que iriam explorar na presente aula, tendo sido as mesmas apontadas no quadro e fotografadas para confrontar no final da sessão.

Tendo-lhes sido dito que seriam historiadores nestas sessões foi-lhes explicado o que é um historiador e as três etapas do trabalho – análise de fontes, compreensão a partir das fontes, transmissão do conhecimento adquirido sobre o passado. Após tal explicação foi-lhes pedido que voltassem a enunciar quais eram as três etapas do trabalho de um historiador, de modo a ser percecionado o que tinham percebido, ao qual conseguiram responder sem problema.

Este momento foi bastante importante, na medida em que esta profissão lhes era totalmente desconhecida e, uma vez que nas sessões seguintes seria essa a sua “profissão”, conseguiram perceber quais seriam as suas diferentes funções ao longo das atividades propostas. A criação deste imaginário revelou-se também essencial para o desenvolvimento do segundo objetivo do projeto, promover a consciência da importância do património local e da história local como elementos centrais na construção da identidade individual e coletiva. Ao assumirem simbolicamente o papel de historiadores, os alunos não só contactaram com métodos próprios da investigação histórica, ou seja, ficaram a conhecer e começaram a usar alguns métodos de trabalho típicos dos historiadores, aprenderam a investigar o passado com base em fontes, desenvolvendo a capacidade de analisar, interpretar, compreender e organizar informação proveniente de fontes compostas, como também foram levados a olhar para o seu meio envolvente com um novo sentido de curiosidade, respeito e pertença. Este enquadramento permitiu-lhes compreender que a história da sua freguesia, muitas vezes invisível ou pouco valorizada no quotidiano, é feita de memórias, tradições e vivências que merecem ser conhecidas, reconhecidas e transmitidas. Assim, ao estudarem o passado local como historiadores, começaram a construir uma relação mais próxima com o território onde vivem, reconhecendo nele marcas identitárias que ajudam a definir quem são.

No momento seguinte os alunos, organizados em seis grupos, passaram para a análise de fontes. Para isso foram-lhes entregues as fontes compostas a analisar (Apêndice D, Recurso 2) e os guiões de exploração de fontes (Apêndice D, Recurso 3).

Através da análise de fontes compostas, os alunos exploraram a organização do concelho de Valongo, a dimensão, as fronteiras e a densidade populacional atual da sua cidade, as

características, a origem e a densidade populacional de São Lourenço de Asmes, a origem do nome da sua freguesia e a ascensão da mesma a vila e posteriormente a cidade, o que permitiu o desenvolvimento da etapa de exploração referida na Metodologia da Educação Patrimonial de Grunberg (2000) e Horta, Grunberg e Monteiro (2006).

Foi bastante gratificante observar que, quando entregues as fontes a cada grupo, os alunos estavam mesmo curiosos e entusiasmados com a atividade. Alguns grupos diziam “Uau!”, estando de boca aberta, intrigados, e outros agarravam as fontes com as duas mãos bem perto da cara para poderem ver com atenção os detalhes ou para ler o que lá se encontrava escrito, para além de terem uns sorrisos bem estampados na cara (Figura 34). Ainda surgiram alguns diálogos



Figura 34 – Análise de fontes da sessão 1

dentro dos grupos em volta desta atividade. Um dos grupos discutia o seguinte: D.A: “Hoje vamos ser os historiadores!”, M.I: “Vamos usar estas folhas para descobrir coisas sobre a nossa cidade!”, G.I: “Será que vamos aprender coisas antigas... ou de agora?” J: “E o nosso grupo? Sobre o que será que vamos descobrir? Estou curiosa! Heheheh.” e M.I: “Vai ser giro! Bora lá começar!”. Já outro: L (a olhar para uma fonte iconográfica de um monumento da cidade): “Eu acho que já passei aqui com os meus pais... mas não sei como se chama isto!”, A.R.: “Então vamos ver o que dizem estas folhas. Aposto que diz coisas sobre esta pedra!” e L.S: “Hoje somos detetives da cidade de E!”

Todavia, demonstraram algumas dificuldades em analisar as fontes, uma vez que não estavam habituados a realizar tal atividade. A principal dificuldade observada esteve relacionada com a articulação entre as fontes e as questões do guião de exploração. Embora lessem todas as fontes disponibilizadas, os alunos revelavam dificuldade em identificar qual ou quais respondiam a cada pergunta. Sempre que sentiam dificuldades solicitavam a ajuda da professora estagiária. No entanto, de modo geral, foram conseguindo responder de forma autónoma à maioria das perguntas (Apêndice D, Recurso 4). Ao analisar as suas respostas às diferentes questões dos guiões de exploração foi possível verificar que conseguiram compreender e interpretar a informação apresentada nas fontes, respondendo de forma adequada e fundamentada.

À medida que os grupos foram terminando a análise das fontes, cada um discutiu entre si aquilo que compreenderam e, depois, escolheram um representante para, no momento seguinte, apresentar à turma o que descobriram.¹

Foi visível o entusiasmo dos alunos no momento de partilha, por exemplo, no facto de uma aluna, que habitualmente não participa e apresenta maiores dificuldades de aprendizagem, querer ser a porta-voz do seu grupo, demonstrando claramente o seu envolvimento na atividade. No entanto, após este momento, foram vários os alunos que referiram que não gostaram desta estratégia do representante, uma vez que queriam todos ir expor à turma o que aprenderam, apesar de ser esta a habitualmente utilizada pela professora cooperante. Percebe-se pois, que esta estratégia se revelou menos adequada do que o esperado: ao delegar a apresentação num único elemento do grupo, não se garantiu uma participação equitativa de todos os alunos, acabando por privilegiar os alunos que, por norma, demonstram maior à-vontade na exposição oral.

Já no período da tarde continuou-se a sessão com a elaboração de um cartaz por grupo sobre as aprendizagens construídas, sendo que esta atividade se encontrava claramente na etapa de apropriação da Metodologia da Educação Patrimonial apresentada por Grunberg (2000) e Horta, Grunberg e Monteiro(2006). Cada grupo decidiu entre si quem ficaria responsável por realizar as diversas tarefas: elaboração do título (decidido em grupo), recorte das fontes analisadas, elaboração de um pequeno texto com base nas respostas às questões do guião de exploração de fontes e ilustração sobre o aprendido. Quando algum elemento do grupo era mais rápido a acabar a sua função era incentivado a ajudar algum colega do grupo que se encontrasse a precisar de auxílio. O único aspeto que correu menos bem neste momento foi o facto de, dentro de alguns grupos, os alunos não conseguirem decidir quem é que ficaria responsável por fazer o quê no grupo, sendo nesse caso tirado à sorte. Ainda assim, este tipo de trabalho em equipa revelou-se uma mais-valia, pois permite aos alunos desenvolver competências essenciais como a tomada de decisões por consenso, a empatia, a tolerância e a negociação, que favorecem o relacionamento interpessoal, um aspeto central no PASEO. Excetuando isso, foi um momento de

¹ Antes da apresentação dos trabalhos aos colegas estava previsto que a professora estagiária colocasse algumas perguntas sobre quem eram os autores das fontes analisadas e de onde vinham. Depois, partilharia algumas informações sobre essas pessoas para que os alunos percebessem que todos eram professores de História e residentes na freguesia. No entanto, devido à necessidade de ajustar o tempo disponível, optou-se por começar logo com a partilha das análises feitas pelos alunos, ficando assim por fazer a explicação sobre a autoria das fontes.

grande fruição por parte dos alunos, uma vez que estes gostavam de realizar esse tipo de atividade. Trabalharam em equipa para criar o seu cartaz (Figura 35), tendo mesmo alguns pedido para os mostrar aos colegas da turma. Um aluno quis ainda tirar uma fotografia sozinho com o cartaz do seu grupo porque ficou orgulhoso de como ficou e queria ficar com uma recordação (Figura 36).

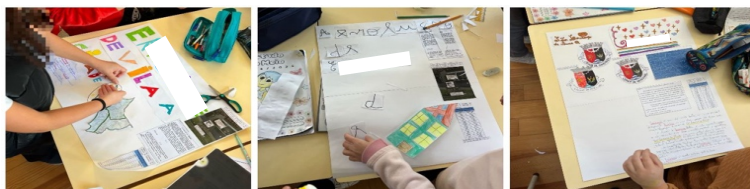


Figura 35 – Cartazes em construção

Tal como aconteceu no momento de partilha das aprendizagens contruídas em grande

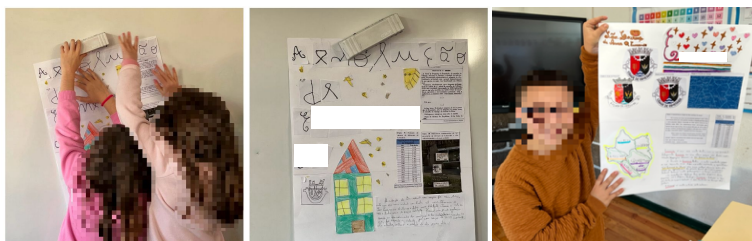


Figura 36 – Mostra de cartazes aos colegas

grupo, também durante a elaboração dos cartazes foi possível observar um sinal claro de envolvimento por parte de uma aluna que, habitualmente, revelava maiores dificuldades, nomeadamente ao nível da escrita. De forma espontânea, uma aluna manifestou vontade de ser a responsável pela redação do pequeno texto explicativo. Este gesto, pouco comum na estudante, evidencia o interesse e o empenho com que viveu esta atividade, revelando um envolvimento que merece ser destacado.

Ao serem examinados os cartazes produzidos foi ainda mais palpável que os alunos compreenderam efetivamente as fontes que analisaram. Essa compreensão ficou patente, por exemplo, nos títulos criados, que sintetizavam com clareza o conteúdo das fontes, nos desenhos, que ilustravam aspetos específicos da informação lida, e nos textos redigidos, elaborados com palavras dos próprios alunos, o que revela a sua apropriação e interpretação do conteúdo.

Finalizada a sua elaboração foi discutido, em grande grupo, onde é que seriam expostos os cartazes. Como existiam sempre dois cartazes com o mesmo tema, por terem sido sempre dois grupos a analisar o mesmo assunto, ficou decidido que três iriam ficar expostos na porta da sala, de modo a que os alunos os pudessem ver todos os dias, e os outros três iriam ser expostos

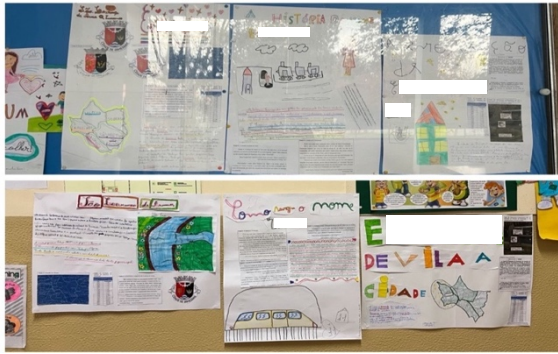


Figura 37 – Cartazes afixados.

no recreio (Figura 37). Quando colocados na vitrine do recreio alguns alunos da turma vieram admirar as suas produções e as dos colegas. Disseram também a alunos de outras turmas qual foi o cartaz que elaboraram.

Como a elaboração dos cartazes demorou mais do que o previsto, à medida que a professora estagiária ia ajudando cada grupo na colagem e organização dos cartazes, aproveitou para questioná-los sobre as concepções prévias apresentadas no início da aula, inquirindo se mantinham as mesmas, se sentiam a necessidade de as rever ou de acrescentar alguma informação adquirida durante o dia. Foi nesse momento que percebeu que o nível de conhecimento variava entre os alunos e que este confronto com as ideias levantadas no início do processo era proveitoso em termos pedagógicos para todos.

Antes de os alunos saírem da sala foi entregue a cada um uma autoavaliação (Apêndice D, Recurso 5), algo que se repetiu no final de cada sessão. Analisando as respostas, dos 24 alunos presentes no dia, foram estes os resultados obtidos:

	Puzzle	Análise das fontes	Discussão em turma sobre as fontes analisadas	Cartaz
Com facilidade	19	4	12	20
Com alguma dificuldade	3	15	12	4
Com dificuldade	2	5	0	0
Qual foi a atividade que mais gostaste?	10	0	0	14
Qual foi a atividade que menos gostaste?	2	12	9	1

Figura 38 – Resultados das grelhas de autoavaliação da sessão 1

Com base nos dados recolhidos, foi evidente que a análise das fontes e a discussão em turma sobre as mesmas foram as atividades em que os alunos revelaram maiores dificuldades, aspeto já analisado. Em contraste, as atividades que mais lhes agradaram foram a realização do *puzzle* e a elaboração dos cartazes, por se tratarem de propostas de cariz mais lúdico, cujo interesse já havia sido antecipado.

4.4.2 SESSÃO 2

Na segunda sessão os alunos voltaram a assumir o papel de historiadores, com o objetivo de investigar e partilhar as suas descobertas sobre as festividades da sua cidade: as Festas em Honra de São Lourenço, a Romaria de Santa Rita e o EntreLinhas – Festa do Ferroviário.

Para o momento de motivação a professora estagiária trouxe uma carta para a sala de aula, dizendo que a mesma tinha sido entregue pelo correio na escola especialmente para a turma. Esta carta teria sido escrita pelo senhor Manuel Augusto Dias, o diretor do jornal local, que tendo descoberto que estes alunos eram agora historiadores, e estando interessado em criar um telejornal com três reportagens de três festividades importantes para a cidade, lhes solicitava ajuda com esse seu novo projeto.

De modo a começarem a desvendar quem seria o remetente foi lido o nome no envelope, Manuel Augusto Dias, e questionado se sabiam quem era. Ninguém conhecia. Questionados sobre por que razão este senhor lhes teria mandado uma carta, surgiram hipóteses como “Para nos fazer uma surpresa” e “Escreveu-nos uma carta para nos conhecermos melhor”. Durante a leitura da carta, no excerto que revelava que iriam ter de fazer três reportagens ouviu-se um “Ah!” geral na sala. Os alunos mostraram-se entusiasmados com a ideia.

Com o objetivo de aferir se os alunos estiveram atentos à leitura da carta foram-lhes colocadas algumas questões sobre o teor da mesma. Essas questões centraram-se em quem era este senhor que redigiu a carta e o que é que lhes era pedido. Todos os alunos responderam corretamente à primeira questão, sendo que à segunda questão L respondeu “– Manuel Augusto Dias quer que realizemos um trabalho. Estudemos sobre a festa da Santa Rita, a festa de São Lourenço e o EntreLinhas a Festa Ferroviária.”, ao que a I acrescenta que como ele está a querer abrir um telejornal sobre E, pediu para fazermos reportagens sobre as festas e depois as enviarmos para colocar no telejornal.

Para prestar a ajuda pedida, primeiro era preciso saber-se o que é que já sabiam sobre estas festividades. Questionados se já tinham ido a estas festas, seis alunos levantaram a mão a dizer que foram às três festividades, 12 tinham ido a duas, um a uma e quatro a nenhuma. É importante destacar que os quatro alunos que disseram que nunca foram a nenhuma, e o aluno que disse que só foi a uma, nenhum pertence à religião católica, o que ajudará a explicar estas respostas, e quatro deles não são de nacionalidade portuguesa, tendo vindo para Portugal pouco tempo depois de nascerem.

Questionados sobre os motivos para terem ido, os restantes foram dando respostas como “Fui para brincar e ir aos carrocéis”, “Fui porque é a festa de uma santa”, “Porque tem a ver com E”, “Fui ver um concerto” e “Porque os meus pais disseram para eu ir”. Mais concretamente sobre a Festa do Ferroviário G disse “Porque a estação ferroviária foi o que deu o nome à freguesia e como a minha mãe disse «G esta festa é importante» se é importante eu vou porque eu quero conhecer E!”. Acrescentou que foi também à Festa da Santa Rita porque “É uma festa popular. É uma festa que atrai muita gente por causa da sua história”. As primeiras respostas apresentadas por vários alunos foram as esperadas, tendo em conta a faixa etária em questão. No entanto, as respostas dadas pelo G revelaram-se particularmente interessantes. Na sua primeira resposta, ao referir-se à Festa EntreLinhas, ele conseguiu estabelecer, desde logo, uma ligação com o que tinha sido abordado na aula anterior sobre a cidade. Dessa forma, acabou por realizar, espontaneamente, uma breve revisão sobre a origem do nome da freguesia aos restantes colegas da turma. Além disso, acrescentou outro motivo, mencionando que a mãe também considerava importante participar nessa festa. Relativamente à Festa da Santa Rita foi igualmente interessante ouvir a sua conceção prévia. Essa resposta revelou um nível de conhecimento um pouco mais profundo em comparação com os restantes colegas.

Seguidamente, os alunos foram inquiridos sobre a razão de estas festas se realizarem na cidade. Começando pela Festa de Santa Rita acrescentaram hipóteses como “Porque tem a igreja de Santa Rita” e “Porque talvez Santa Rita fez parte de E e esta festa foi feita para nos recordarmos”. Já para a Festa de São Lourenço disseram “Porque ele é nosso padroeiro”, “Porque chegou a ser uma pessoa muito conhecida, que dá nome a escolas e deu o nome à freguesia antes de se chamar E, porque antes era São Lourenço de Asmes”, “Como é nosso padroeiro fizeram uma festa para nos recordarmos”. Para a Festa EntreLinhas, para além do que G disse, os colegas acrescentaram “Porque a ferrovia é muito antiga e por isso fizeram uma festa”. Neste momento G quis explicar em maior detalhe a sua ideia expressa anteriormente e explicou aos colegas que “Na nossa fonte da aula passada sobre E dizia que o comboio já se encontrava aqui construído numa zona chamada E em São Lourenço de Asmes. E pelo comboio ter sido ia construído este local passou a chamar-se E”, fazendo ligações com os conhecimentos desenvolvidos na aula anterior. Isso demonstra que houve uma efetiva aprendizagem por parte dos alunos.

A dinâmica da sessão foi idêntica à anterior, com divisão em seis grupos e entrega de fontes.

Com base no que tinha acontecido na primeira sessão, optou-se nesta por emparelhar de forma direta cada pergunta com a respetiva fonte. Ficou claro que os alunos, com esta estratégia, já tiveram mais facilidade em preencher as questões dos guiões de exploração de forma autónoma. Ficou também claro que dentro dos grupos existiu trocas de ideias e a formulação das respostas em grupo, conseguindo os alunos trabalhar em conjunto e respeitar as opiniões de todos.

Nesta segunda sessão de análise de fontes foi possível verificar uma evolução significativa na forma como os alunos interpretaram e retiraram informação das fontes disponibilizadas. As respostas dadas pelos diferentes grupos revelaram que todos conseguiram identificar, com maior facilidade do que na sessão anterior, as informações necessárias para responder às questões colocadas. Destaca-se, por exemplo, a forma como conseguiram identificar o porquê dessas festividades serem celebradas, comparar as celebrações das festividades de São Lourenço e Santa Rita, identificando com clareza as diferenças entre o passado e o presente como o aumento do número de dias das festas e a maior diversidade de atividades atualmente realizadas. Esta era, à partida, uma das questões que poderia gerar maior dificuldade, dado à comparação exigida, mas os alunos demonstraram grande à-vontade na sua resolução.

Um dos momentos mais significativos durante esta atividade ocorreu quando, na última questão dos guiões de exploração de fontes compostas sobre as Festas em Honra de São Lourenço e a Romaria de Santa Rita, se discutiu dentro dos diferentes grupos se todas as pessoas, independentemente da sua religião, poderiam participar nestas festividades. A análise e discussão desta temática permitiu aos alunos refletirem sobre o carácter inclusivo do património imaterial da cidade, evidenciando que estas celebrações, embora de origem religiosa, são também manifestações culturais e sociais abertas à participação de todos os cidadãos. Foi particularmente relevante observar que, nos grupos onde estavam integrados os alunos não católicos e oriundos de outros países, os colegas os incentivaram a participar, reforçando o sentimento de pertença e mostrando que estas festividades podem ser vividas como momentos de convívio e integração na comunidade, uma vez que são todos cidadãos de E, sendo isso visível

nas suas respostas: “Todos têm direito a festejar e podem ver o fogo de artifício” e “Não tem só coisas católicas e pode entrar toda a gente de todo o mundo porque também tem concertos e danças”. Esta dinâmica gerou curiosidade e vontade de envolvimento por parte desses alunos, o que reforça o valor educativo e social da abordagem patrimonial adotada.

A questão colocada aos alunos sobre a participação nas festividades locais, apesar de integrada na fase de exploração da Metodologia da Educação Patrimonial na análise das fontes, revelou-se particularmente significativa pelo modo como foi recebida e trabalhada pelos grupos. As reações geradas por esta última questão ultrapassaram claramente os limites da exploração e aproximaram-se da etapa da apropriação. Ao incentivarem colegas de outras religiões ou culturas a participar nas festas da cidade, mesmo que de forma não religiosa, os alunos demonstraram um envolvimento afetivo com os conteúdos trabalhados e uma valorização simbólica do património local. Estes comportamentos são indicativos de que alguns alunos começaram a incorporar este património como algo que também lhes pertence, refletindo assim um dos principais objetivos da etapa da apropriação, promover a integração pessoal e consciente dos bens patrimoniais no universo identitário de cada indivíduo.

Seguidamente, foi explicado aos alunos que para poderem gravar boas reportagens tinham de ter uma ideia de como as mesmas se realizam. De modo a orientá-los nesse conhecimento, a professora estagiária apresentou três exemplos de reportagens, uma sobre cada uma das festividades em análise.

Após a visualização de cada uma foram colocadas algumas questões: “Quem é o entrevistador?”, “Quem é o entrevistado?”, “Como é que o entrevistador se apresenta?”, “Como é que o entrevistado se apresenta?”, “De que festividade fala a reportagem?” e “O que é que foi falado na reportagem?”. Na primeira reportagem reproduzida a jornalista entrevistou o presidente da Junta de Freguesia de E. Muitos alunos demonstraram reconhecer a personalidade, dizendo que já o tinham visto ou estado com ele pessoalmente, ressaltando-se o contentamento sentido com tal. Das respostas dadas às questões colocadas, constatou-se que alguns alunos não conheciam os termos “entrevistador” e “entrevistado”. Após tal constatação foi pedido aos alunos que responderam afirmativamente que explicassem. Desta forma os estudantes foram mais envolvidos neste processo de aprendizagem, uma vez que se mostraram bastante entusiasmados por serem eles a explicar aos colegas. Assim, quando pedido ao D para explicar o

que era o entrevistador, este explicou “É uma profissão, é uma pessoa que anda com um microfone e faz perguntas às pessoas”. Já o A explicou que “O entrevistado é a pessoa que o entrevistador chamou para entrevistar”. Após as suas explicações a professora estagiária reforçou dizendo que o entrevistador é quem faz as perguntas na entrevista e o entrevistado é quem responde. Na questão “Como é que o entrevistador se apresenta?”, após questionados se o entrevistador simplesmente se aproxima de uma pessoa e lhe faz uma pergunta, toda a turma respondeu que não, sendo que F quis acrescentar “Fala assim! Por exemplo. Sou a jornalista tal tal tal. Bom dia, senhor tal tal tal, ou senhora tal tal tal, e depois pergunta algumas coisas sobre o que está a acontecer!”. Este momento foi bastante divertido, uma vez que a aluna que deu este exemplo encarnou a personagem de entrevistadora, fazendo com a mão como se estivesse a segurar um microfone e exemplificou como dirigiria a entrevista. Os colegas estavam muito divertidos a ouvi-la, alguns riram-se, todavia este momento mais dinâmico não deixou de ser de aprendizagem. No que concerne ao entrevistado, outra aluna explicou que este se apresenta dizendo “Boa tarde e depois diz a resposta”. F afirmou que se podia responder de outra forma dizendo “Bom dia senhora jornalista, a resposta a essa pergunta é tal tal tal”. Nas restantes perguntas os alunos conseguiram identificar com facilidade sobre qual festividade se estava a falar e sobre o que foi falado na mesma. Para além das questões anteriormente mencionadas, é de salientar que, após a visualização da reportagem sobre as Festas em Honra de São Lourenço, foi chamada a atenção dos alunos para o facto de o presidente da comissão de festas ter mencionado que muito poucas pessoas se importavam atualmente com a festa de São Lourenço. Questionados sobre qual seria o motivo, os alunos foram expondo ideias, como “Como a cidade se chama agora E as pessoas já não se lembram que antes era São Lourenço de Asmes.” e “Porque as pessoas já se esqueceram que S. Lourenço é o padroeiro da cidade.”

Depois de visualizada cada reportagem, e respondidas as questões sobre as mesmas, os grupos vieram fazer a sua apresentação à turma. Após refletir sobre os aspetos a melhorar neste momento, com base no *feedback* dos alunos na sessão anterior, foi adotada a estratégia de chamar todos os grupos com as mesmas fontes para virem à frente da turma expor aquilo que aprenderam (Figura 39). Desta maneira foi notório o maior envolvimento dos alunos neste

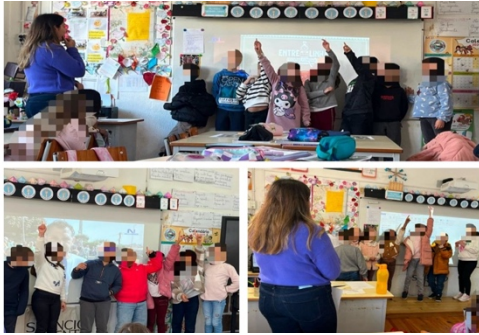


Figura 39 – Discussão em turma sobre as fontes analisadas na sessão 2

momento de partilha, sendo ainda possível ter uma percepção mais clara dos conhecimentos adquiridos.

Merece destaque o facto de, na pergunta do guião de exploração em que os alunos, ao serem questionados se apesar de, nas Festas em Honra de São Lourenço e na Romaria de Santa Rita, se estar a celebrar um santo católico qualquer pessoa poderia participar nesta festividade foi muito importante todos os alunos terem ouvido as suas respostas, sendo que foram acrescentadas ideias para além das escritas nos guiões, “Sim, porque não tem só coisas católicas! Tem também concertos, djs e divertimentos para que essas pessoas possam conviver com as outras!” e “Sim, porque se as pessoas tiverem curiosidade têm o direito de descobrir essas festas”.

Findas as apresentações iniciou-se o momento de preparação para a gravação das reportagens. Foi explicado aos alunos que, nesse contexto, a professora estagiária assumiria o papel de jornalista/entrevistadora, enquanto eles representariam os historiadores entrevistados sobre as festividades que analisaram. Os 10 minutos destinados à preparação revelaram-se adequados. No fim desse tempo muitos alunos já estavam prontos para a apresentação, o que era audível pelo ruído e agitação na sala. Durante esse período, observou-se os alunos a relerem as respostas que tinham dado nos guiões de exploração e a discutirem com os colegas como se iriam apresentar enquanto entrevistados.

A análise do modo como se deveria realizar uma reportagem, através da visualização das reportagens, foi sem dúvida muito importante no momento das gravações. Quando foram eles os entrevistados foi notória a sua compreensão de como se realizava uma reportagem.

Ficou evidente que os alunos estavam a divertir-se imenso com a atividade, pois, no final de cada reportagem, batiam palmas aos colegas e mostravam-se entusiasmados, aguardando ansiosamente pela sua vez de participar (Figura 40). Um dos fatores que contribuiu para este entusiasmo foi a utilização de um microfone. De seguida, mencionaram a necessidade de



Figura 40 – Gravação das reportagens

uma câmara. Foi-lhes explicado que iríamos utilizar o telemóvel, uma vez que trazer uma câmara profissional para a escola seria pouco prático. Para produzir um cenário mais realista foi criado um cenário para as gravações.

Apesar de alguns alunos terem tido mais dificuldades em responder às questões colocadas, as gravações decorreram de forma muito positiva. Os colegas prontificaram-se a ajudar, promovendo um espírito de entreaajuda. No final, todos conseguiram participar com sucesso, tornando esta experiência enriquecedora e envolvente para todos.

Não se pode deixar de referir que, tendo em conta as características de todos os elementos da turma, e existindo um elemento com mutismo seletivo, foram sempre apresentadas alternativas a esse aluno para que conseguisse participar com os restantes colegas. No momento de discussão em grande grupo sobre as fontes analisadas foi dada ao aluno a possibilidade de, no caso de querer participar, dizer a sua resposta a um colega e esse colega transmitia-a à turma, visto que este aluno comunica com os colegas, mas não com os adultos. Já no momento da gravação das reportagens esse aluno foi o assistente da jornalista estando responsável por direcionar o microfone entre o entrevistador e os entrevistados. Apesar de não ter querido participar no momento de discussão da análise das fontes, no momento da gravação das reportagens foi visível o seu divertimento nesta atividade. Apesar de não falar, os sorrisos e as leves risadas que soltou no momento demonstraram o quanto estava envolvido.

No final da aula realizou-se o confronto das ideias prévias dos alunos com os conhecimentos construídos ao longo da aula. Ao ser recordada a segunda questão que lhes tinha sido colocada no início da aula, sobre os motivos que os levavam a participar nas festividades, e relembrando as respostas enunciadas, foram questionados se queriam acrescentar mais algum motivo. Efetivamente fizeram novas considerações. Referiram que deveriam começar a participar na Festa do Ferroviário, pois o comboio teve um papel importante no desenvolvimento de E, na Festa de São Lourenço porque São Lourenço é o padroeiro da cidade e na Festa de Santa Rita devido à existência do Santuário de Santa Rita, tornando-se, assim, um elemento relevante para a identidade local. Foi notório o seu entusiasmo também neste momento, uma vez que muitos queriam partilhar a sua resposta.

Antes de terminar a sessão foi entregue a cada aluno a grelha de autoavaliação. Os resultados obtidos, para os 22 alunos presentes na sessão, foram os seguintes:

	Carta	Análise das fontes	Discussão em turma sobre as fontes analisadas	Gravação das nossas reportagens
Com facilidade	18	12	19	19
Com alguma dificuldade	4	10	3	2
Com dificuldade	0	0	0	1
Qual foi a atividade que mais gostaste?	0	2	1	19
Qual foi a atividade que menos gostaste?	5	6	8	3

Figura 41 – Resultados das grelhas de autoavaliação da sessão 2

Comparando os resultados obtidos na primeira e nesta sessão é notória a continuidade em relação à atividade preferida pelos alunos, sendo novamente uma proposta de carácter mais lúdico, neste caso as dramatizações. Contudo, destaca-se uma evolução significativa relativamente às atividades que, anteriormente, tinham sido assinaladas como mais difíceis, a análise de fontes e a discussão em turma sobre as fontes analisadas. Na sessão anterior, cinco alunos tinham identificado a análise de fontes como uma atividade realizada com dificuldade, enquanto nesta sessão esse número desceu para zero. Também no que respeita à discussão em grande grupo, a melhoria é evidente. Se na primeira sessão 12 alunos consideraram esta tarefa difícil, na presente sessão apenas três mantiveram essa avaliação. Estas diminuições refletem as melhorias introduzidas na dinamização da atividade. Outro dado relevante prende-se com o número de alunos que passaram a identificar estas duas atividades como as que mais gostaram de realizar. Nesta sessão, dois alunos assinalaram a análise de fontes como a atividade preferida e um escolheu a discussão em turma, o que não tinha acontecido na sessão anterior. Do mesmo modo, verificou-se uma diminuição no número de alunos que considerou estas atividades como as menos apreciadas. No caso da análise de fontes esse número desceu de 12 para seis e na discussão em turma de nove para três. No que diz respeito ao momento de gravação das reportagens, três alunos indicaram esta atividade como a menos apreciada. Importa, contudo, contextualizar estas respostas. Os três alunos em causa mostraram entusiasmo na atividade, mas sentiram-se frustrados por se terem esquecido da resposta no momento da gravação, apesar de se terem voluntariado de imediato colegas para ajudar. Uma das alunas explicou que só não gostou da atividade porque ficou nervosa e não se conseguiu lembrar do que queria dizer, embora tivesse gostado de participar. Estes testemunhos permitem compreender que a avaliação negativa se deveu mais ao desconforto momentâneo do que a depreciação da atividade em si.

4.4.3 SESSÃO 3

No início desta sessão os alunos foram lembrados que, no dia seguinte, ir-se-ia realizar uma visita de estudo. Foi nesta sessão que descobriram onde se iria realizar. Para tal, e sendo este o momento de motivação da aula, os alunos tiveram de resolver o jogo “Monumentos que vamos visitar!”, que consistia num jogo da memória digital. Mal projetado o jogo os alunos ficaram logo empolgados para o resolver.

Questionados sobre quem queria ser o primeiro a vir ao computador virar duas cartas para tentar encontrar um par, puseram todos o dedo no ar. A professora estagiária foi escolhendo, aleatoriamente, um de cada vez, até o jogo terminar e estarem todos os locais da visita desvendados. A concentração era tanta que, quando se virava uma carta, existia sempre um aluno, a observar, que dizia em voz alta o nome do monumento a que a carta correspondia. Quando se virava uma carta com um local que ainda não tinha sido descoberto mostravam ainda mais entusiasmo com enormes sorrisos no rosto e dizendo, por exemplo, “Olha! Vamos à Capela de São Silvestre!” ou “Que fixe!”.

Já descobertos os locais da visita foi dito aos alunos que, para a visita ficar quase totalmente preparada, faltava criar um elemento que lhes permitisse guiar-se e saber por que ordem é que se iria realizar a visita, ao que uma aluna respondeu logo “O roteiro!”. Prosseguiu-se para a elaboração do itinerário, sendo que, para isso, foi revelado aos alunos que iriam recorrer à plataforma digital *Google My Maps*.

No exato momento em que foi projetada esta plataforma os alunos começam a pedir para vir ao quadro colocar os locais que iriam visitar. Esclarecido que todos teriam a oportunidade de vir ao quadro, pelo menos uma vez, foi visível o agrado geral.

Com o *Google My Maps* aberto foi questionado qual seria a primeira ação a fazer para se começar a criar o itinerário. De imediato vários alunos puseram a mão no ar e o J disse “Marcar no mapa os locais da visita”. Identificada corretamente a primeira ação a realizar a professora estagiária começou a chamar um aluno de cada vez para os vir sinalizar no mapa digital. O aluno escolhido teria de dizer qual o local que iria colocar no mapa e, de seguida, procedia à sua marcação. Quando o primeiro aluno se dirigiu ao computador, a professora estagiária explicou

para toda a turma como é que se procedia a esta marcação, para que os alunos seguintes também soubessem como realizar essa ação.

Já com os quatro locais da visita devidamente marcados na plataforma ainda faltava marcar um local, ao que L disse “Falta a escola!” (Figura 42).

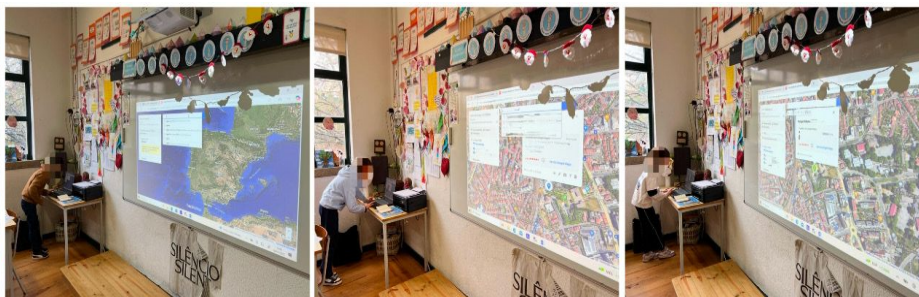


Figura 42 – Marcação dos locais a visitar no *Google My Maps*

De seguida foi decidido em grande grupo por que ordem iriam ser visitados os locais. Foi-lhes alertado

que deveriam ter em atenção a distância entre os locais, de forma a economizar tempo.

Nesse momento, a professora estagiária apercebeu-se de algo que podia ter sido realizado de modo diferente na construção deste mapa. Deveriam ter sido colocados cada um dos locais a visitar com uma cor diferente, ou selecionar um ícone que identificasse cada local, para os alunos concretizarem a tarefa com maior facilidade. Independentemente deste lapso, foi concluído, em grupo, que o itinerário seria o seguinte: primeiro saíam da escola e iriam para a Capela de São Silvestre, de seguida dirigir-se-iam para a Estação Ferroviária, seguidamente para o Fórum Cultural, posteriormente para o Parque Urbano e, finalmente, regressariam à escola.

4.4.4 SESSÃO 4

A quarta sessão correspondeu à visita de estudo, tendo os alunos oportunidade de apreciar e contactar diretamente com os locais selecionados.

A visita iniciou-se com o percurso a pé até à Capela de São Silvestre.

Ao chegar a esse local os alunos observaram durante algum tempo o seu exterior (Figura 43). Devido às condições meteorológicas adversas, após pedida a devida autorização à senhora responsável por guardar a capela naquele dia, toda a



Figura 43 – Entrada da Capela de São Silvestre

turma entrou na mesma, sentando-se nos bancos disponíveis, para se começar a discussão sobre aquele local.

Iniciado o momento de discussão – e tendo-se previamente indicado que se deveria falar baixinho e não fazer muito barulho, por respeito à tipologia do local – a primeira informação solicitada aos alunos foi que relembassem qual era o nome do local onde se encontravam. Questionados sobre a finalidade do espaço o D.A respondeu “Rezamos a Jesus”. Apesar de a resposta estar correta foi destacado que nesta capela também estava presente outro santo muito importante a que também se podia rezar. Colocada a questão sobre quem poderia ser foram vários os alunos que colocaram a mão no ar. Neste momento A disse “São Silvestre!”. Perante a resposta correta foi acrescentada, pela professora estagiária, a informação de que, devido à importância deste santo, o seu nome foi dado a esta capela.

Antes de poder ser colocada a questão seguinte, M apontou para o estandarte com a imagem de São Silvestre e disse “Está aqui o São Silvestre!”. Sendo essa a questão que seria colocada de seguida, onde é que era visível que este santo estava a ser enaltecido nesta capela, para além do estandarte, os alunos indicaram a estátua e a fotografia do mesmo na caixa das esmolas. Para além desses elementos foram ainda chamados à atenção pela professora estagiária de que, em cima da porta de entrada da capela, também existe uma pequena estátua com a imagem de S. Silvestre, em que não tinham reparado.

De seguida, olhando para o seu aspeto, foi-lhes pedido para enunciarem de que material era feita a capela. Responderam pedra e cimento e, no seu interior, madeira e azulejos. Perante estas suas observações, após questionados, deduziram que este espaço foi construído para durar muito tempo, justificando “Foi feita para durar muito tempo para os adultos, e nós pessoas mais novas quando formos adultos, trazermos cá os nossos filhos e nós para vermos a capela” (M.I) e “Isto foi feito forte, para durar muito tempo, para o São Silvestre ser sempre homenageado” (D).

Questionados sobre a antiguidade desta construção, J disse “Antiga porque tem 1711 em cima da porta” (Figura 43). Ao serem questionados sobre o que podia ser aquele número D.I. respondeu “Pode ser o ano em que a capela foi construída”. Neste momento foi salientado que era uma hipótese, mas que só na próxima sessão em que voltassem a explorar o património da cidade é que iriam descobrir efetivamente o que é que simbolizava aquele ano e se esta hipótese estava correta.

Sabendo que a hipótese dos alunos era que a capela teria sido construída em 1711 foi-lhes lançada a pergunta de como poderiam descobrir quantos anos teria a capela com base nesse ano. Após algum tempo a pensar, referiram que podiam retirar ao ano atual, 2025, o ano 1711 para obterem a resposta. Sendo um cálculo ainda bastante difícil de conseguirem resolver sem suporte, e uma vez que a professora estagiária trazia consigo o mapa do itinerário impresso, a mesma retirou da mochila um lápis e essa folha e perguntou se algum aluno, no seu verso, queria resolver este cálculo. D.A voluntariou-se e, através do algoritmo da subtração, revolveu o cálculo, explicando o procedimento aos colegas.

Já com o resultado dessa operação, a hipótese final dos alunos foi que a capela já existiria há 314 anos.

Posto isto, foi-lhes solicitado que indicassem quem era o elemento mais velho da sua família e quantos anos tinha. As suas respostas foram as esperadas, os seus avós, com idades compreendidas entre os 70 e 90 anos. Com base nas mesmas, foi pedido aos alunos para imaginarem quantas pessoas dessa idade é que seriam precisas para chegar à idade desta construção. I disse de imediato “Ui! Para aí três ou quatro!”. A acrescentou “Isto é mesmo muito antigo!”.

No momento seguinte pediu-se que refletissem sobre se esta era uma construção de grande, média ou pequena dimensão e porquê. Inicialmente, começaram por dizer que era de média dimensão, uma vez que era maior do que eles, mas mais pequena que outras a que já foram. De modo a averiguarem melhor esta hipótese foi pedido ao D.A, que se encontrava ao lado de uma das paredes da capela, para se colocar de pé ao lado da mesma. Posto isto, foram questionados sobre quantos D.A.s precisavam para chegar ao teto da capela. As estimativas que elaboraram apontavam para entre três ou três e meio. Perante esta constatação repensaram e começaram a dizer que a capela era de pequena dimensão.

De seguida foi-lhes colocada uma questão para averiguar se a capela teria a mesma importância, por exemplo, que a Igreja Matriz de E. Responderam no imediato que não, visto que a Igreja Matriz era muito maior. Questionados sobre a importância deste local atualmente os alunos disseram que a capela não era muito importante porque nunca tinham visto ninguém a entrar ali e mesmo a maioria da turma nunca tinha ali entrado, sendo que a L acrescentou “Acho que as pessoas se esqueceram que esta capela existe”.

Confrontados com a questão de se esta capela antigamente teria sido importante apontaram que sim porque antes as pessoas rezavam mais, andavam mais a pé e podiam passar mais vezes por este local. Esta observação também advém do facto de muitos deles terem dito que, apesar de nunca ou quase nunca terem entrado naquele espaço, passavam por ele inúmeras vezes de carro.

Por fim, questionados se para além desta capela conheciam, em E, mais alguma coisa com o mesmo nome da capela, inicialmente disseram que não. Contudo, no caminho entre a escola e a capela, tinham passado por um grande painel publicitário a divulgar a Corrida de São Silvestre que acontece anualmente, em dezembro, na freguesia. Os próprios alunos apontaram ao passar por ele dizendo que alguns participaram com os seus familiares. Assim, mencionaram a existência dessa corrida, também com o nome de São Silvestre.

Uma vez que não souberam identificar mais nenhum local a professora estagiária acrescentou que, perto da Estação Ferroviária existia o Centro Comercial São Silvestre. Era-lhes totalmente desconhecida a sua existência. Acrescentou ainda que, antigamente, também existia uma romaria dedicada a este santo na cidade. Interrogados sobre se alguma vez tinham ouvido falar desta romaria, a maioria dos alunos disse que não, com algumas exceções: o G.C disse que o pai lhe tinha falado sobre a mesma, porque “Havia uma pequenina procissão e havia uma pequena banda que também homenageia esse santo. Acho que se chamava mesmo banda de São Silvestre. O meu pai como toca saxofone ia lá tocar com eles” e a M.I explicou que “Foi a minha mãe que falou e disse que também tinha barracas a vender coisas”.

Findo esse momento, ao saírem da capela para se dirigirem para o próximo local, foi audível vários alunos comentarem com os colegas que nunca tinham entrado nesta capela, nem sabiam o que aquela construção era, e a dizerem que era muito bonita.

A caminho da Estação Ferroviária, a professora estagiária, como prometido, fez questão de passar pelo Centro Comercial São Silvestre para o mostrar à turma (Figura 44). Este local fica imediatamente atrás do monumento comemorativo do 50.^o aniversário da elevação da localidade a vila, referindo também a elevação a cidade, tendo sido alvo de análise por parte de um dos grupos, na primeira sessão do projeto.



Figura 44 – Passagem pelo Centro comercial São Silvestre e o monumento comemorativo do 50.º aniversário da elevação da localidade a vila

Questionados sobre esse momento, o D.A. disse: “No trabalho do A, com o grupo! Na aula em que fizemos os cartazes!”. Quase simultaneamente o A diz “Estava nas fontes que o meu grupo teve que analisar na primeira aula!”. Assim, verificou-se que alguns alunos se recordavam ter abordado esse tema na primeira sessão do projeto. Além disso, um estudante lembrou-se do monumento em questão por ter consultado o trabalho de um dos grupos. Deste modo, não só os alunos demonstraram recordar-se daquilo que foi explorado nessa sessão, como também outros, que não exploraram diretamente esse tópico, evidenciaram curiosidade em aprofundá-lo, observando os cartazes dos colegas onde se encontrava a imagem desse monumento. Este facto revela um envolvimento positivo no processo de aprendizagem. Antes de se prosseguir até à Estação Ferroviária foram ainda questionados sobre o nome do monumento e a data de elevação da localidade a cidade, ao qual os alunos responderam sem problema.

Antes de entrarem na Estação Ferroviária os alunos foram conduzidos à Locomotiva Histórica E201 (Figura 45), uma vez que a mesma se encontra no exterior da estação.



Figura 45 – Visita à Locomotiva Histórica E201

Quando os alunos já se encontravam à frente desta locomotiva foram indagados sobre o que é que estavam a ver, sendo que responderam uma locomotiva. Antes de ser possível questioná-los acrescentaram “A vapor!”. A professora estagiária questionou ainda se esta locomotiva, ou seja, uma parte de um comboio, era igual às outras que se vê atualmente a circular. Vários alunos começaram a dizer ao mesmo tempo “Não! Este anda a carvão!”, “Não! Este deita vapor!” e “Não! Os outros são elétricos”.

Inquiridos sobre a razão de esta ter sido colocado nesse local, J disse “Para homenagear a ferrovia”. Neste momento, e a propósito da razão de a ferrovia ter de ser homenageada, R disse “Porque o comboio fez com que as pessoas se conseguissem deslocar de um lado para o outro” e a I acrescentou “Porque foi o comboio que fez com que E se passasse a chamar E e por que fez com que mais pessoas viessem para aqui morar”. Por fim, questionados se se lembravam de qual era a festividade que também servia para homenagear o comboio, responderam logo o Entrelinhas. As respostas dos alunos evidenciaram não só o conhecimento que possuem sobre este meio de transporte, como as aprendizagens construídas na primeira sessão do projeto.

Para além da Estação Ferroviária ser uma construção importante para a cidade, o outro motivo que fez com que a professora estagiária quisesse levar lá a turma foi o facto de, na primeira sessão, uma aluna ter-lhe confessado que nunca andou ou viu um comboio. De modo a que pudesse conhecer o que seria necessário para poder fazer uma viagem de comboio, ao longo da visita a este local, os alunos foram sendo questionados sobre quais eram os passos que se deveriam seguir no caso de quererem ir viajar neste meio de transporte.

Relativamente aos materiais que compunham esta construção, e se esta era para durar muito ou pouco tempo e porquê, F começou por dizer que a estação era feita de metal, pedra e cimento, tendo ainda acrescentado o R “É para durar muito tempo porque os materiais são resistentes e as pessoas precisam do comboio para se deslocarem”.

Seguidamente, interrogados se tinha aspeto de ser nova ou antiga, responderam que seria antiga porque “Foi a estação que fez com que E se chamasse E, e isso já foi há muito tempo” (J) e “Porque tem ferrugem!” (F). Com base nessas respostas foi-lhes pedido que fizessem estimativas de há quanto tempo teria sido construída.

Quando questionados se esta era uma construção de pequena, média ou grande dimensão, e referindo para se recordarem de quantos D.A.s poderiam precisar para chegar ao seu tamanho, os alunos afirmaram que esta era uma construção de grande dimensão, acrescentando o D “É muito alta”.

Confrontados com a pergunta se atualmente este era um local importante para a cidade, responderam que sim porque viam várias pessoas naquele local e porque há pessoas que não têm outro meio de transporte para se deslocarem. Quando indagados se antigamente tinha a mesma

importância disseram que sim e a N acrescentou “Por ser um novo meio de transporte para as pessoas se deslocarem e por ter dado o nome a E”.

Por se encontrarem no piso superior, a entrada da estação, procurou-se, num primeiro momento, que os alunos identificassem o que se encontrava no espaço e para que serviria, tendo identificado facilmente a bilheteira, o painel informativo, as linhas, entre outros elementos. Tal ajudou a aluna que nunca tinha andado de comboio a perceber o procedimento a seguir para poder embarcar.

Antes de se descer para o andar inferior, foram ainda colocadas diversas perguntas que exigiam alguns cálculos mentais, como uma estimativa de quantos comboios poderiam passar num dia pela estação, a partir do painel informativo.

Já na plataforma, explorou-se o espaço, identificando em conjunto o número de linhas, as placas informativas e a máquina de validação de bilhetes.

No final desta exploração ouviu-se o aviso de que o comboio estava a chegar, tendo o grupo ficado a vê-lo até à sua partida. A caminho da saída daquela linha foi audível a aluna que nunca tinha visto ou andado de comboio a comentar com o colega do lado “Isto é mesmo enorme, este comboio nunca mais acabava!”. Este comentário denota a sua surpresa e admiração, mas também as suas expressões faciais evidenciaram o entusiasmo que sentiu ao ver um comboio pela primeira vez.

Em seguida, o grupo dirigiu-se ao Fórum Cultural, tendo-se aproveitado para lanchar no coberto anexado ao Fórum.

Seguindo a estratégia utilizada nos outros dois espaços, os alunos foram questionados sobre a sua função atual, sobre os materiais de construção empregues e sua durabilidade, e a idade aproximada da construção. Neste contexto, a I referiu “Sim é um local antigo com exposições lá dentro e dá para aprender coisas, por isso é importante”. Relativamente ao passado local disseram que tinha sido importante porque achavam que aquele espaço podia ter sido uma fábrica de tijolos porque tenha ali imensos tijolos. Questionados sobre o motivo que os tinha feito chegar a essa conclusão, refeririam a existência do que pareciam ser chaminés.

Dentro do Fórum foram visitados os seus três andares. Começando pelo andar de baixo foi visitada primeiro a Galeria Museológica. Percorrendo esse espaço, em que se encontrava uma exposição com fotografias comemorativas dos 50 anos do 25 de Abril, os alunos ficaram

encantados a ver as fotografias, apontando para aquelas que iam passando e comentando com os colegas (Figura 46).



Figura 46 – Galeria Museológica do Fórum Cultural

De volta à entrada da galeria, a professora estagiária chamou a atenção para a sua estrutura. Com base na sua hipótese de aquele local teria sido uma fábrica, os alunos foram inquiridos sobre que parte da fábrica poderia ter sido o espaço concreto onde estavam. Para o espanto da professora estagiária, um dos alunos afirmou que devia ter sido um dos fornos da fábrica, pois apontou para os arcos na parte inferior da galeria e inferiu que os mesmos deveriam ser as entradas por onde as pessoas colocavam as coisas no forno. Outro aluno perguntou o que seriam os furos no teto. Os restantes colegas especularam sobre a possibilidade de serem pelos furos por onde o fumo saía, ao queimar as coisas dentro do forno, o fumo ia para as chaminés para sair dali de dentro. Esta inferência também estava totalmente correta. O que mostrou a potencialidade de, através da metodologia da Educação Patrimonial, em especial com a primeira etapa, a observação em contexto, se desenvolverem de forma mais intuitiva capacidades como a atenção, a problematização e o raciocínio dedutivo.

Na sala de espetáculos, e depois de terem identificado a função do espaço, a turma foi incentivada a fazer uma estimativa sobre o número de lugares disponíveis no espaço, tendo uma aluna acertado. Ainda nesse piso visitou-se a exposição de paisagens em exibição na “Galeria de exposições”.

Por fim, no último piso, estava patente a exposição “A arte no tempo certo”, que englobava algumas obras pintadas por alunos de artes, sendo que uma das obras era uma representação de São Lourenço (Figura 47). Mal entraram naquele espaço, os alunos identificaram logo aquela pintura, como sendo São Lourenço. Ao ser solicitada a justificação para a sua hipótese, G.C respondeu “É São Lourenço porque ele está a segurar uma grelha e ele morreu queimado numa grelha, e por estar a segurar a



Figura 47 – Identificação de São Lourenço numa pintura

Bíblia”. J também acrescentou que quando foram exploradas as festividades da cidade, no programa da Festa em Honra de São Lourenço estava uma imagem do santo parecida com aquela. Mais uma vez ficou evidente que os alunos conseguiram relacionar aprendizagens construídas nas sessões anteriores com a visita de estudo.

O último espaço a visitar seria o Parque Urbano, mas, como estava a chover, optou-se por colocar as questões sobre o mesmo na entrada do Fórum Cultural.

Questionados sobre a antiguidade da construção, os alunos J e D.A responderam, respetivamente “Muito porque quando eu nasci ele já cá estava” e “Muito porque tem ali as chaminés da fábrica de tijolos”. Foi bastante interessante a observação feita pelo J, uma vez que os alunos costumam associar a noção de tempo a algo que lhes é familiar, neste caso os seus anos de vida.

Foi-lhes chamada a atenção para, no cimo de uma chaminé, estarem inscritas as letras “EIE”, tendo-lhes sido pedido para lançarem as suas hipóteses sobre o que significaria aquela sigla. Os alunos não conseguiram chegar a nenhuma conclusão, percebendo unicamente que um E seria o nome da localidade.

Seguidamente, ao ser-lhes solicitado um parecer sobre se esta construção tinha sido feita para durar muito ou pouco tempo, R disse “Muito por ter espaços em cimento”.

A professora estagiária pediu ainda que referissem quais eram os espaços que compunham o Parque Urbano, sendo que referiam um lago, uma estátua, dois parques, dois bares, um minigolfe e as duas chaminés. Assim, inquiridos sobre se este era um local de grande, média ou pequena dimensão, A afirmou “Grande porque tem muitas coisas como os dois parques e os dois bares”.

Perguntou-se se o parque era um local importante para a localidade, ao qual L respondeu “Sim porque é um espaço de aproveitamento e lazer”. Perante esta resposta foram ainda interrogados sobre qual era a sua utilidade, ao que disseram que servia para brincar, comer gelados, relaxar, passear e fazer piqueniques. Por último, quis-se ainda averiguar se antigamente também teria sido importante, sendo que J disse “Sim, para se poder ir brincar e descansar também”.

Apesar da chuva, os alunos fizeram uma breve visita ao parque e, durante a mesma, foram observando e comentando diversos aspetos do ambiente envolvente. Um elemento particularmente interessante surgiu ao passarem por umas escadas do Parque, no percurso para a escola, que se encontravam cobertas de grafites (Figura 48). Vários alunos associaram



Figura 48 – Exemplo de deteção de vandalismo no Parque Urbano

imediatamente essa situação ao conceito de vandalismo, tema previamente abordado numa aula de Estudo do Meio. Este episódio demonstrou que os alunos se recordavam do significado do termo e aplicavam esse conhecimento ao contexto real. Ao longo da visita, foram identificados vários exemplos dessa problemática na cidade, nomeadamente nas ruas

e em algumas infraestruturas, inclusive numa parede das ruínas do Fórum Cultural. Um aluno chamou a atenção para, novamente, a presença de grafites nos comboios que passavam pela estação e expressou o seu desagrado, afirmando que até os comboios estavam vandalizados. A sua reação evidencia uma preocupação genuína com a preservação do património da cidade. Chegou mesmo a comentar que o comboio teve um papel crucial no desenvolvimento de E, e ainda tem, questionando como poderiam as pessoas fazer aquilo e deixar as coisas naquele estado.

4.4.5 SESSÃO 5

Nesta sessão, foi realizado com os alunos o preenchimento da tabela que estava destinado para o final da visita de estudo, tendo este momento durado cerca de meia hora.

A professora estagiária começou por pedir aos alunos que recordassem quais foram os locais que visitaram, ao qual responderam de forma correta e sem hesitação.

Nesse momento foi-lhes apresentada a tabela, dividida em três colunas e duas linhas, em que se encontravam expostas as três questões em que se pretendia que refletissem: “E se estes locais desaparecessem como seria a nossa cidade?”, “Porque é que é importante recordar e proteger estes locais?” e “O que podemos fazer para cuidar destes espaços?”.

Foi pedido aos alunos que respondessem a uma questão de cada vez, sendo que cada aluno viria ao computador escrever a sua resposta, diretamente na tabela no *PowerPoint*. Foi

impressionante e motivo de grande satisfação ver que muitos alunos, que normalmente têm dificuldades, não sabem o que responder ou não querem participar, quiseram não só participar no preenchimento desta tabela, como também deram várias ideias válidas.

É importante evidenciar que todos os alunos participaram neste preenchimento. Apesar de um aluno vir escrever a sua resposta na tabela, havia depois outros que queriam acrescentar ideias a essas respostas já preenchidas. Assim, outros estudantes acabavam por reescrever as frases já escritas ou acrescentaram ideias novas às mesmas.

O facto de serem os alunos a escrever no computador fez com que a atividade demorasse mais do que se fosse a professora estagiária a escrever. No entanto, esse também foi um fator de motivação para a atividade.

Já com todas as contribuições dos alunos, a tabela ficou concluída da seguinte forma

E se estes locais desaparecessem como seria a nossa cidade?	Porque é que é importante recordar e proteger estes locais?	O que podemos fazer para cuidar destes espaços?
<ul style="list-style-type: none"> • Era uma cidade mais triste porque perdemos pedaços da nossa história, o património histórico. • Se não existisse o Parque nós íamos ficar sem o nosso espaço de lazer. • Se não existisse a Estação as pessoas não poderiam deslocar-se para os lugares que queriam. • Se não existisse o Fórum Cultural ficávamos sem um espaço de cultura onde vemos exposições e espetáculos. • Se não existisse a Capela de S. Silvestre deixávamos de ter um local de homenagem a esse santo importante para a cidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Porque são importantes e fazem parte da nossa história. • Falar deles em público é importante para ninguém se esquecer deles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir ao presidente da junta de freguesia para pôr lá seguranças. • Pôr placas a dizer que é proibido estragar esses locais. • Quando vemos as pessoas a vandalizar pedimos para não o fazer. • Não deitar lixo para o chão. • Não poluir os monumentos nem fazer lá grafitis.

Figura 49 – Tabela pós-visita preenchida

(Figura 49).

A análise da tabela demonstra de forma clara que a atividade promoveu uma aprendizagem orientada para a valorização do património e para a consciência de identidade local e pertença, tal como

defende Machado Pais (1999, citado por Pereira e Cardoso, 2016), ao afirmar que é essencial que os alunos aprendam a reconhecer as tradições, características, valores e costumes da sociedade em que vivem, valorizando a preservação do património histórico. As respostas evidenciam uma apropriação simbólica dos locais visitados e uma perceção do seu valor enquanto elementos que contribuem para a construção da memória coletiva e da identidade da comunidade. Por exemplo, ao escreverem que “se não existisse o Parque nós íamos ficar sem o nosso espaço de lazer” ou que “se não existisse a Capela de S. Silvestre deixávamos de ter um local de homenagem a esse santo importante para a cidade”, os alunos demonstraram não só a consciência da função atual desses espaços, mas também a sua relevância simbólica e cultural. Além disso, ao afirmarem que “era uma cidade mais triste porque perdemos pedaços da nossa história, o património histórico”,

mostram que reconhecem que o património está intimamente ligado à história coletiva, e que o seu desaparecimento representa uma perda de identidade. Esta consciência é também visível nas propostas de ação apresentadas para a sua preservação, como “pedir ao presidente da junta de freguesia para pôr lá seguranças” ou “não poluir os monumentos nem fazer lá grafitis”, que revelam uma preocupação ativa com a preservação do património, um sentimento de pertença e o desenvolvimento de um papel cívico enquanto membros da comunidade. Assim, conclui-se que esta atividade não se limitou à apreciação dos locais visitados, mas proporcionou uma aprendizagem significativa e enraizada na valorização do património local como fator identitário.

4.4.6 SESSÃO 6

No início da aula, quando informados de que iriam ser novamente historiadores e descobrir mais sobre os monumentos da visita, os alunos ficaram muito entusiasmados fazendo várias perguntas sobre o que iriam explorar. Demonstraram bastante curiosidade, por exemplo, em relação ao significado das letras “EIE” no Parque Urbano e à data de construção da Capela de São Silvestre.

A primeira atividade da sessão consistiu no preenchimento das peças de um *puzzle*, no *PowerPoint*, com as ideias iniciais recolhidas durante a visita, para cada um dos espaços visitados.

Foi adotada a estratégia de chamar um aluno por monumento para efetuar o preenchimento das ideias prévias da turma, para permitir uma melhor gestão do tempo.

Em grande parte das questões os alunos lembravam-se daquilo que tinham dito na visita, mas, quando não se recordavam, recorreu-se aos áudios gravados no seu decurso. Apesar de algumas dificuldades de audição, devido ao vento ou ao som dos comboios, recuperaram-se as ideias principais.

Além disso, alguns alunos sugeriram novas ideias que surgiram posteriormente à visita. Por exemplo, J disse, no momento da visita, que a Estação Ferroviária era um monumento antigo porque era daí que vinha o nome E, mas no momento do preenchimento do *puzzle*, quis acrescentar que a mesma também podia ser uma construção nova porque tinha escadas rolantes e antigamente não havia.

Terminado o preenchimento foram entregues os conjuntos de fontes compostas e os guiões de exploração pelos diferentes grupos.

O momento de análise das fontes foi o que apresentou maior fluidez comparativamente com as sessões anteriores. Os alunos revelaram uma maior facilidade e maior autonomia face à professora estagiária, o que refletiu um progresso significativo, decorrente da prática adquirida com as sessões anteriores. Não obstante, ainda assim demoraram mais tempo do que o previsto pois, quando calculavam a idade do monumento em análise e comparavam as diferenças entre como era o monumento antigamente e atualmente, iniciaram-se momentos de discussão dentro dos grupos.

Na partilha das descobertas, a introdução da roleta das apresentações foi muito bem recebida pelos alunos, que se mantiveram atentos e motivados. Esta estratégia foi adotada pois havia sempre discussão no momento da apresentação. Os alunos queriam apresentar todos ao mesmo tempo, não se decidiam sobre qual seria a ordem das apresentações e, mesmo sendo decidida a ordem aleatoriamente pela professora estagiária, ficavam aborrecidos quando não eram escolhidos no momento que queriam. Assim, esse momento de confusão desapareceu e deu lugar a um momento motivador porque estavam sempre entusiasmados para saber quando é que seria a sua vez de apresentar.

O momento de discussão em turma sobre as fontes analisadas decorreu muito bem. Os grupos de cada monumento foram respondendo às questões que lhes eram colocadas com facilidade, sendo que os alunos que se sentissem confortáveis em responder punham o dedo no ar.

Algo bastante curioso que ocorreu neste momento foi que, no final de cada apresentação, os alunos pediram para mostrar aos colegas as fotografias de como eram antigamente os locais que tiveram de analisar (Figura 50). Partindo dessas imagens, em grupo, foi-se discutindo as suas diferenças. Esta iniciativa partiu do visível espanto e entusiasmo dos alunos, no momento de análise das fontes em pequenos grupos, ao compararem as construções do passado com a realidade atual, despertando uma genuína

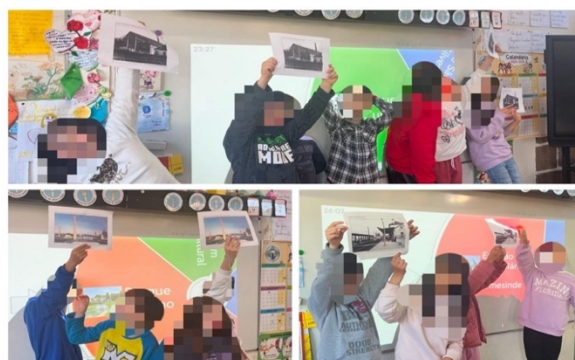


Figura 50 – Apresentação de fotografias antigas dos locais visitados

curiosidade histórica. Sentindo-se envolvidos e motivados, os alunos tomaram a iniciativa de mostrar as imagens, proporcionando a todos uma percepção mais clara e enriquecedora sobre a evolução dos espaços visitados. Este comportamento revela um interesse significativo pelo explorado e um envolvimento ativo na construção do conhecimento.

Ao longo das apresentações os alunos mostraram-se surpreendidos com aquilo que estavam a ouvir os colegas dizer. Por exemplo, relativamente à idade de cada um dos monumentos. Quando descobriram que a Capela de São Silvestre tem pelo menos 400 anos, o Fórum Cultural e a Estação Ferroviária têm 24 anos e Parque Urbano tem 27 anos ficaram perplexos. F até exclamou “Não podíamos estar mais errados! [nas previsões que fizemos]”. Começaram a dizer que afinal o único monumento antigo que visitaram foi a Capela de São Silvestre e que os restantes não eram assim tão antigos, apesar de a F dizer “Mesmo tendo a estação ferrugem”. Acharam ainda imensa graça ao facto de Fórum Cultural e a Estação Ferroviária terem a mesma idade, tendo essa observação sido apontada pelo A. Através destas suas constatações já se foi fazendo o confronto com as suas ideias prévias, sendo que no final da aula foram poucos os aspetos que acrescentaram para além destes mencionados.

De modo a consolidarem os conhecimentos construídos ao longo da sessão foi criado um *puzzle* gigante sobre os monumentos explorados.

Para a construção deste *puzzle* os alunos deveriam, primeiro, organizar e colar as peças base no quadro. Teriam de organizar na mesma linha todas as peças correspondentes a um dos monumentos. A primeira peça seria a peça das suas conceções prévias, de seguida seria uma peça com a fotografia impressa do local atualmente, depois uma peça com a palavra atualmente, posteriormente uma peça com uma fotografia do local antigamente e por fim uma peça com a palavra antigamente (Apêndice E).

Enquanto quatro alunos realizavam essa montagem, cada um responsável por montar um monumento, os restantes disseram “Esse *puzzle* vai ocupar o quadro todo! É enorme!”, ficando boquiabertos e contentes quando o viram. Para o completar, a professora estagiária, dentro de um saco, tinha recortadas frases que os alunos deveriam ler e associar ao local e ao tempo histórico. Já cada um com a sua frase na mão iniciou-se o momento de colagem das frases no *puzzle*. Cada aluno foi, à vez, ao quadro ler a sua frase. Questionando os colegas qual era o monumento a que a mesma se referia, e se atualmente ou antigamente, o aluno que leu a frase

confirmava as suas respostas e colava a frase no *puzzle*. O aluno que identificava o monumento do colega era o seguinte a ir ler a sua frase. Este processo foi-se repetindo até todas as frases estarem coladas (Figura 51).



Figura 51 – Montagem do *puzzle* gigante

Com esta abordagem, o facto de não ser o aluno que lia a frase que dizia a resposta, mas sim outro colega da turma, tornou esta atividade mais desafiante. O facto de não se

colarem todas as peças do mesmo monumento seguidas também criou um desafio constante de identificação de qual seria o monumento que seria preenchido com a frase seguinte. Todos os alunos estiveram motivados no jogo. Queriam todos participar, ser todos a responder e todos queriam ser os escolhidos para ler a sua frase. Foi um momento de muita participação. Porém, também foi visível que, existindo uma frase para cada aluno, o facto de terem de ler a sua frase, esperar que os colegas dessem a sua resposta e só depois colar, fez com que alguns alunos ficassem cansados de esperar.

Finalizada a atividade do *puzzle* foi entregue a autoavaliação aos alunos. Após a entrega foram ainda inquiridos se estavam interessados em montar uma exposição na biblioteca escolar com todos os materiais desenvolvidos durante o projeto. Proposta a ideia mostraram-se muito entusiasmados e concordaram com a sua realização. Deste modo ficou decidido que, na semana seguinte, seria feita a sua montagem e enviado o convite para visitar esta exposição aos EE, aos seus familiares, a todos os professores e assistentes operacionais da escola.

A estrutura desta sessão seguiu claramente, e de forma intencional, as três etapas metodológicas – registo, exploração e apropriação –, permitindo uma abordagem gradual e significativa no âmbito da Metodologia da Educação Patrimonial.

Relativamente às autoavaliações dos 23 alunos que estiveram presentes nesta sessão, e em comparação com a sessão anterior, foi perceptível a já referida maior facilidade no momento de análise de fontes (Figura 52).

	Análise das fontes	Discussão em turma sobre as fontes analisadas	<i>Puzzle gigante</i>
Com facilidade	20	21	22
Com alguma dificuldade	3	2	1
Com dificuldade	0	0	0
Qual foi a atividade que mais gostaste?	5	3	15
Qual foi a atividade que menos gostaste?	10	10	3

Figura 52 – Resultados das grelhas de autoavaliação da sessão 6

Este progresso também ficou bem evidenciado no momento de discussão em turma sobre as fontes analisadas, que registou um ligeiro aumento no grau de facilidade com que foi executado. Um dos aspetos mais relevantes a destacar é o facto de nenhum aluno ter assinalado qualquer uma das atividades desenvolvidas como realizada com dificuldade, o que confirma, uma vez mais, a crescente familiaridade e confiança na análise e discussão de fontes. Outro dado particularmente significativo é que, pela primeira vez, cinco alunos identificaram a análise de fontes como a atividade de que mais gostaram, algo que não tinha acontecido em sessões anteriores. Já a atividade mais votada como favorita foi a construção do *puzzle gigante*, uma proposta mais lúdica e dinâmica, que tende naturalmente a gerar maior entusiasmo.

Os dados revelam uma evolução muito positiva, quer ao nível do desempenho, quer do envolvimento dos alunos nas atividades de análise de fontes, cumprindo-se assim um dos objetivos do projeto.

4.4.7 SESSÃO 7

Nesta última sessão, deu-se a organização da exposição sobre o projeto.

De modo a ficar mais apelativa, organizada e personalizada, foi pedido a cada grupo a elaboração de um título para colocar em cima de cada um dos elementos elaborados ao longo do mesmo – cartazes, reportagens, visita de estudo, tabela, *puzzle gigante* e um para as boas-vindas aos visitantes da exposição.

Optou-se por dar inteira liberdade a cada grupo para definirem como iriam concretizar o desafio.

A sua elaboração decorreu nos 40 minutos seguintes como previsto (Figura 53). Durante esse tempo, foi visível que em alguns grupos existiu facilidade em chegar a um consenso, enquanto outros tiveram mais dificuldades nesse campo. Todos os grupos optaram por cada elemento escrever um segmento do título, podia ser uma palavra ou mais, tendo todos algo para escrever. Posteriormente colaram as partes do título, também de forma autónoma.



Figura 53 – Elaboração dos títulos para a exposição

Durante este processo de construção foram ainda entregues aos alunos os convites para a exposição para os EE (Apêndice F), tendo os mesmos sido enviados também via *e-mail* pela professora cooperante.

Como nem todos os grupos terminaram ao mesmo tempo, quando o primeiro terminou a professora estagiária dirigiu-se com o mesmo para a biblioteca escolar para se iniciar a montagem da exposição. À medida que cada grupo ia terminando dirigia-se a esse mesmo espaço para auxiliar no processo.

Todos os grupos auxiliaram colando o título na parede e os seus respetivos elementos até estar tudo montado (Apêndice F).

Finalizada a sua construção foram ainda afixados pela escola os convites para a visita à exposição na sala dos professores, na sala das assistentes operacionais, na cantina e na porta da biblioteca.

Durante a semana seguinte, entre os dias 27 e 31 de janeiro e entre as 9 horas e 18:30 horas, a professora estagiária encontrou-se na biblioteca escolar para poder receber os visitantes. Tratava-se da semana de pausa letiva para avaliações intercalares, quando se realizaram também as reuniões com os EE, pelo que se revelava uma boa oportunidade de partilha da exposição.

No total, a exposição contou com 41 visitantes. Esse número engloba 10 EE e dois familiares da turma que elaborou a exposição, quatro professores da instituição escolar, um aluno

de uma turma do 4.º ano, 15 alunos duma turma do 2.º ano e nove alunos da turma que construiu a exposição.

Apesar dos convites feitos a toda a comunidade escolar, a adesão à exposição foi reduzida, tanto por parte dos adultos como dos próprios alunos, em grande parte por coincidir com a pausa letiva. Apenas nove dos 23 alunos da turma estiveram presentes, ou por frequentarem a CAF nesse período, ou por virem mostrar a exposição aos seus EE e familiares.

Durante as visitas, e com o objetivo de poder ter a opinião dos visitantes sobre o projeto desenvolvido, nas mesas da biblioteca encontravam-se pequenos papéis para deixarem o seu comentário.

Destacam-se alguns dos comentários deixados pelos visitantes, sobretudo os ligados à turma: “Muito interessante, a dinâmica ficou superdivertida. Garantidamente ficará na memória das crianças e o conhecimento foi adquirido com todo o gosto. Parabéns! Excelente trabalho.”, “Interessante para conhecer o local onde vivemos.”, “Achei uma iniciativa excelente pois deu a conhecer a nossa cidade aos mais jovens.”, “Importante para dar a conhecer a história da nossa cidade e mostrar a importância das tradições e cultura na evolução da nossa sociedade.”, “Achei a exposição muito interessante porque mostrou ao meu neto como era a nossa cidade no meu tempo.”, “A História de E ficou muito bem representada, sem dúvida. Um trabalho que revela a dedicação e a criatividade de todos. Um orgulho. Parabéns.” e “Achei importante a interação dos alunos com a comunidade, pelo facto de agregar o conhecimento a cultura local”.

Para além destes comentários escritos, dois EE dirigiram-se à professora estagiária para partilhar dois comentários que se consideraram relevantes. Num dos casos, uma EE disse que em todas as sessões do projeto a educanda chegava a casa e contava tudo aquilo que tinha aprendido. Por isso, acrescentou que achou este projeto bastante interessante porque, sem dúvida, ela também aprendeu muita coisa sobre a sua cidade, através da filha. Já o outro EE, natural do Rio de Janeiro, referiu que esta iniciativa era muito interessante porque eles e as outras pessoas que vêm morar para cá desconhecem a história, o património e os elementos culturais da cidade para onde se mudaram. Por isso, esta iniciativa, esta exposição daquilo que os alunos estiveram a aprender sobre a cidade, foi muito importante até para ele que, com esta breve visita, conseguiu aprender coisas novas, que já tinham tido curiosidade em perceber e saber mais e que até já tinha comentado com os outros colegas que também vieram para cá emigrados.

Um comentário geral realizado pelos EE prendeu-se com a localização da exposição. Todos referiram que nunca tinham entrado naquele espaço, sendo que praticamente todos desconheciam a sua existência. Muitos achavam que quando os alunos levavam livros da biblioteca para casa eram livros que iam requisitar à biblioteca da escola sede. Logo, a realização desta exposição também proporcionou o primeiro contato dos EE com este espaço da instituição.

Quatro dos alunos da turma de regência, que participaram na construção da exposição, fizeram questão de regressar à mesma acompanhados pelos seus EE. Durante a sua visita, os alunos explicaram, com evidente entusiasmo, o trabalho desenvolvido em cada uma das sessões. Esta iniciativa partiu dos próprios alunos, revelando não só orgulho no produto final, como também um claro gosto em partilhar com as suas famílias aquilo que aprenderam e construíram ao longo do projeto. Os restantes quatro alunos da turma que visitaram à exposição fizeram-no durante os intervalos da semana na CAF. Durante uma das visitas, percorreram novamente cada uma das secções com atenção, como se estivessem a vê-la pela primeira vez. Observaram os seus próprios trabalhos, os dos colegas de outros grupos e voltaram a ver as reportagens realizadas, rindo-se e revivendo o que tinham dito nos vídeos. Procuraram-se nas fotografias da visita de estudo, identificando-se com entusiasmo. Este episódio ilustra bem o grau de motivação e o vínculo emocional que os alunos criaram com este projeto, confirmando o seu sucesso enquanto experiência significativa de aprendizagem.

Já dos quatro professores que visitaram a exposição, três deles deixaram os seus comentários, sendo estes: “Interessante.”, “Interessante, boa partilha.” e “Achei excelente, boa organização, trabalhos lindos e com informação sobre a nossa cidade. Parabéns aos dinamizadores e participantes.”.

O aluno do 4.º ano, que veio visitar a exposição no período em que o seu EE se encontrava na reunião de pais, apesar de não ter querido deixar um comentário escrito referiu que gostou muito e foi muito interessante ver os trabalhos dos colegas.

A visita da turma do 2.º ano realizou-se no dia 3 de fevereiro de 2025 (Apêndice F).

Dos 15 alunos que compunham a turma naquele dia, todos deixaram o seu comentário: “Eu achei a exposição muito interessante, muito gira e bem feita! 😊.”, “Achei muito bonita.”, “Achei muito interessante a exposição que acabei de ver na biblioteca.”, “Interessante e gostei.”, “Foi muito gira.”, “Estava muito interessante porque estão feitos à mão.”, “Achei que foi interessante.”,

“Eu gostei era interessante boa.”, “Gostei.”, “Eu gostei da exposição e foi divertido.”, “Eu achei esta exposição super gira e muito bonita e com muita coisa para aprender.”, “Eu maninha otinião gostei muito da exposição tem muita informarsão é e muito fiche.”, “Eu achei fixe e entereçante.”, “Eu acho que está muito bonita e com criatividade.” e “Eu achei a exposição maravilhosa <3”.²

Ao analisar globalmente os comentários deixados pelos diferentes visitantes é possível concluir que o impacto deste projeto superou claramente o contexto escolar, sendo uma iniciativa de valorização do património local com o envolvimento da comunidade.

De forma transversal, todos os grupos de visitantes destacaram a importância de dar a conhecer a história, a cultura e o património da cidade, sendo recorrente a ideia de que muitas das informações apresentadas eram desconhecidas até então, mesmo por adultos residentes na cidade. Esta perceção valida o objetivo da exposição, permitir que o conhecimento construído e adquirido pelos alunos da turma de regência fosse partilhado com outras pessoas, contribuindo para o alargamento da memória coletiva e o fortalecimento do sentimento de pertença a uma comunidade.

No caso específico dos alunos do 2.º ano, as apreciações revelam um grande entusiasmo, com elogios à criatividade, à organização e aos aspetos estéticos da exposição. O facto de valorizarem os trabalhos feitos à mão e de destacarem que aprenderam coisas novas reforça a importância atribuída à dimensão visual e artesanal da exposição, mas também ao seu conteúdo informativo. Já da parte dos EE, foi notório o reconhecimento do valor pedagógico e afetivo da iniciativa.

Os professores visitantes também destacaram a qualidade dos trabalhos, a boa organização da exposição e a relevância dos conteúdos apresentados, reconhecendo o empenho dos alunos e da professora estagiária.

Em suma, os comentários deixados atestam o sucesso da exposição enquanto produto final de um projeto que foi além da sala de aula. Tratou-se de um projeto com forte dimensão comunitária, que promoveu a articulação entre várias áreas do saber e a realidade local, possibilitando o desenvolvimento de competências de investigação, expressão e partilha. Mais do que uma simples mostra de trabalhos, a exposição foi um verdadeiro momento de apropriação do

² Os comentários apresentados foram transcritos *ipsis verbis*, sem qualquer correção ortográfica ou gramatical.

conhecimento e de valorização do património cultural da localidade, como defende a etapa da apropriação da Metodologia da Educação Patrimonial.

4.4.8 FOCUS GROUP

No dia 7 de março de 2025 foram realizados três *focus groups*. Tendo em conta o número de alunos foram criados três grupos de oito elementos. Realizados na biblioteca escolar, com durações entre os 30 e os 40 minutos, os *focus groups* serviram para averiguar o impacto do projeto.

Para a sua realização foi elaborado um guião de moderação com cinco questões para que, segundo Silva e Fortunato (2021), as questões formuladas fossem ao encontro dos dados que se pretendiam recolher: “O que mais gostaste de aprender sobre o património da nossa cidade? Porquê?”; “Se tivesses de explicar a um amigo o que significa património, o que dirias?”; “Sentiste que conhecer melhor a história e os monumentos da tua cidade te ajudou a perceber porque é importante protegê-los?”; “Houve alguma atividade do projeto que te marcou mais? O que aprendeste com ela?” e “Depois deste projeto, olhas para a tua cidade de maneira diferente? O que mudou na tua forma de pensar sobre o lugar onde vives?”.

Como moderadora, a professora estagiária assumiu uma posição imparcial, não transparecendo a sua opinião para não influenciar o discurso dos participantes. Para além de colocar as questões, ainda fez por, de acordo com Máximo-Esteves (2008), fomentar o diálogo, a discussão e gerir as intervenções, controlando as figuras mais dominantes e estimulando as mais reservadas.

No que concerne à primeira pergunta, estas foram as respostas expressas pelos alunos dos três *focus groups*: “Gostei de aprender sobre os lugares que visitamos porque alguns eu nunca tinha visitado e não sabia nada sobre eles e são importantes de conhecer” (A), “Gostei muito de aprender sobre os locais da visita! Ainda me lembro que o parque tem 27 anos!” (G.A), “Eu gostei de saber a história de E porque eu antes não sabia e gostava de saber” (M.I), “Gostei de saber mais sobre as festas. Não sabia o que era o EntreLinhas e agora já sei e sei que é importante por causa do comboio ter sido também importante para E.” (J.D), “Eu gostei um bocadinho de tudo porque eu antes não conseguia perceber a história de E e agora que já consigo perceber vou poder contar a

quem me perguntar” (F), “Eu gostei de aprender tudo porque eu percebi que antes eu não sabia o que era E. Pensava que era só uma cidade sem histórias, mas agora eu percebo que tem uma história muito antiga e bonita que eu gosto e que eu posso dizer às outras pessoas coisas sobre ela e para cuidarem da nossa história.” (L), “Tudo porque é tudo interessante!” (J.U).

As respostas dos alunos revelam gostos diversos, abrangendo as diferentes sessões desenvolvidas. Em comum, nota-se o reconhecimento de que, antes do projeto, pouco sabiam sobre o património da sua cidade. No final do projeto, demonstravam entusiasmo e orgulho por conhecerem melhor o lugar onde vivem, o que se evidencia através dos exemplos concretos. Este entusiasmo mostra uma valorização crescente do património local.

Já na segunda questão os alunos expressaram as seguintes ideias: “O património é a história da nossa cidade e os monumentos (A.R). Também é as festas! (D.A)”. “O património são coisas antigas e novas que servem para homenagear pessoas e sítios importantes, por exemplo São Silvestre, Santa Rita e São Lourenço, as festas, o parque urbano, o fórum cultural, a estação e a capela” (A.Y), “A pintura de São Lourenço e a estátua de São Silvestre também são do património da nossa cidade” (G.I), “É tudo o que faz parte da história de E e por isso são muito importantes e devem ser respeitados e preservados” (L), “O património histórico são, por exemplo os monumentos. São importantes para a nossa cidade por causa do seu significado para a cidade e devem ser respeitados por isso” (G.C), “É aquilo que faz de todas as cidades diferentes. Os monumentos, as festas, a história...” (J.O), “É por exemplo os monumentos, mas nós não aprendemos sobre todos. Eles são muitos aqui, mas quero aprendê-los também. E quando nós aprendermos, nós vamos... por exemplo, há algumas pessoas do primeiro, do segundo ano que se nos perguntarem alguma coisa sobre eles nós vamos conseguir responder” (N), “São as coisas antigas que servem para as pessoas lembrarem da história da cidade” (I).

As respostas dos alunos demonstram uma compreensão alargada do conceito de património, revelando que assimilaram a sua diversidade e importância. Perceberam que o património abrange elementos materiais, como monumentos, pinturas e estátuas, mas também imateriais, como as festas. Reconhecem que esses elementos têm diferentes funções, como homenagear pessoas ou locais relevantes, e atribuem-lhes valor identitário, considerando-os únicos, de significados pertinentes e parte da história da cidade. Além disso, compreendem que o património deve ser respeitado, preservado e, sobretudo, partilhado com os outros, assumindo a

responsabilidade de o transmitir a quem desconhece, como os alunos mais novos, demonstrando um verdadeiro sentimento de pertença.

Na terceira questão os alunos explicaram se sentiram que conhecer melhor a história e os monumentos da cidade os ajudou a perceber porque é importante protegê-los: “Sim porque foram importantes para as pessoas no passado e são agora para nós também” (V), “Sim porque se alguém os destruísse íamos ficar sem história” (M.I), “Sim, porque se não forem protegidos as pessoas podem estragá-los e depois as outras pessoas já não podem os visitar e conhecer mais sobre eles. Não o vão conhecer do jeito que ele está” (L.I), “Sim! A gente tem que, com esses lugares, a gente tem que fazer o máximo de coisas possíveis que sejam boas. Tipo, não deitar lixo para o chão, por causa que a gente tem que respeitar aquele ambiente. Por exemplo a Capela de São Silvestre porque aquela pessoa foi muito generosa, muito gentil, muito boa e muito importante para a cidade” (D.A), “Se deitarem lixo para os monumentos eles vão cheirar mal e vai afastar as pessoas que vão ver” (G.F), “Se não forem protegidos quase ninguém vai visitar aquilo e vai ficar vazio. Assim deixa de ser importante e as pessoas não vão querer mais saber daquilo e podem destruir. E aquela pessoa, essa pessoa que foi importante, como o São Silvestre, que fizeram esse monumento para ele... sabes que ele ainda tem a alma, certo? E ele lá em cima ficaria a pensar «E agora? Ninguém quer saber dos bons gestos que eu fiz... »” (A.R), “Sim porque durante a vida de estudo, quando nós passamos por vários sítios, estavam muitos grafitis e fiquei triste com isso. É vandalismo! As festas populares que nós temos também estão a ser esquecidas, como a de São Lourenço, e não pudemos deixar que isso aconteça (L.S), “Eu não gosto dessa ideia porque essas festas fazem parte da nossa cidade. Nós nascemos e fomos criados aqui e esses santos fazem parte das nossas festas. Não quero que desapareçam (D.I)”, “Se nós não protegemos, as pessoas vão se esquecer e a história vai ser pouco a pouco esquecida, ninguém vai se lembrar mais. E se ninguém se lembrar mais, E já não vai fazer sentido” (M), “Sim, eles fazem parte da nossa história e precisamos de cuidar deles para relembrar o passado” (I).

Nas respostas dadas, os alunos demonstraram de forma clara que consideram fundamental proteger os monumentos, a história e as tradições da sua cidade. Para eles, estes elementos são importantes não só porque fazem parte do passado, mas porque continuam a ter significado no presente. Revelam preocupação com a possibilidade do seu desaparecimento, caso não sejam devidamente cuidados. Mostram ainda consciência dos perigos que ameaçam esse

património, como o lixo, os grafitos ou o abandono, e reconhecem que é necessário agir com respeito e responsabilidade para o preservar. Além dos monumentos, referem também as festas locais, que identificam como tradições importantes, e expressam tristeza ao sentirem que estão a ser esquecidas. Estas respostas refletem, assim, um forte sentimento de pertença, de cuidado e de valorização do património, que é visto como parte da sua identidade coletiva e pessoal. Uma herança que não querem perder e pela qual se sentem responsáveis.

Relativamente à quarta pergunta os alunos apontaram que: “O que eu gostei foi que a gente viu e visitou muitos lugares de E e assim eu aprendia as coisas que aconteceram nesse lugar. E os meus amigos também aprenderam. E também gostei muito de descobrir nas fontes que a Capela de São Silvestre tem 400 ano!” (D.A.), “Eu gostei de visitar os lugares porque eu queria muito visitar a Capela de São Silvestre e a estação. Eu nunca tinha lá ido nem visto um comboio. (A.Y.), “Eu gostei de analisar as fontes porque nós recebíamos as folhas e nós depois víamos o que diziam e respondíamos às perguntas e descobríamos mais sobre E. Depois fizemos os cartazes, as reportagens e o *puzzle* que também gostei muito” (M.L), “Eu também gostei muito de ver as fontes porque estávamos a ser historiadores!” (F), “Eu gostei muito da exposição porque depois nas férias eu vim cá com a minha mãe e achei que ficou fixe e pude ensinar à minha mãe coisas sobre E” (R), “Eu gostei mais dos cartazes porque fiz um texto sobre o que aprendemos, sobre como foi E ao longo dos anos, e depois ele ficou exposto no receio. Também gostei de decifrar nas fontes o que eram as letras «EIE»! Parecia um jogo!” (L), “Das reportagens porque fomos entrevistados e explicamos o que aprendemos sobre as festas e depois como puseste o vídeo na *Classroom* pude mostrar aos meus pais e eles gostaram muito também!” (J.D.), “Gostei muito do *puzzle* gigante porque aprendi mais sobre os monumentos da visita, a sua importância e vi como eram no passado e agora e as suas diferenças. Estão todos muito diferentes” (M.L), “Eu gostei muito da visita de estudo, mas gostei mais de visitar aquela galeria do Fórum Cultural que era o antigo forno da Fábrica de Cerâmica porque estava a imaginar como é que seria aquilo antigamente” (M.I).

Estas respostas mostram que várias foram as atividades que marcaram os alunos ao longo do projeto. Muitos referiram a visita de estudo como o momento mais significativo, sublinhando o entusiasmo por conhecerem locais que nunca tinham visitado e por aprenderem mais sobre a história desses espaços. Outros destacaram a análise de fontes como uma das

atividades preferidas, um aspeto especialmente positivo, tendo em conta que um dos objetivos do projeto era precisamente desenvolver essa competência. Para estes alunos, analisar fontes foi uma forma de satisfazer curiosidades, assumindo esse processo quase como um jogo e sentindo-se verdadeiros historiadores. Também os cartazes, as reportagens e o *puzzle* gigante foram experiências valorizadas. Com o *puzzle*, os alunos interessaram-se pelas transformações dos locais visitados, comparando o passado e o presente. Já nos cartazes e nas reportagens destacaram o orgulho pelo produto final. Um dos alunos referiu ainda a exposição final como um momento especial, sobretudo por ter tido a oportunidade de partilhar com um familiar aquilo que construiu e aprendeu.

Por fim, relativamente à quinta questão, os alunos referiram que: “Antigamente E não era uma cidade, era vila, e antes era uma aldeia, por isso E era muito pequenina e com pouca coisa, agora mora aqui muita gente e tem muitas coisas que construíram. E alguns monumentos que eram de há muitos anos ainda existem hoje como a Capela de São Silvestre” (I.N), “Eu antes não sabia nada sobre a minha cidade e agora já sei!” (G.A), “Devemos preservar e relembrar o nosso património para que ele nunca desapareça nem se estrague” (A), “A cidade ainda tem muitas coisas importantes que eu não sabia” (D.A), “Fiquei a pensar se os monumentos que vimos tinham histórias tão interessantes, e que nos mostraram como era a cidade antigamente, qual será a história dos outros. E será que existiram outras festas aqui que desapareceram?... Fiquei curiosa!” (M.I), “Muita gente não deve saber o quanto importante são os nossos monumentos por isso de agora até sermos velhinhos podemos explicar-lhes” (A.Y), “Antes eu passava pelas ruas e não sabia nada, mas desde que passaste a ser nossa professora e fizemos este projeto, agora entendo a cidade melhor. Aprendi mais sobre a cidade, sei que tem muitas coisas importantes e que a devo valorizar” (L).

Analisando as respostas dos alunos percebe-se que passaram a olhar para a cidade de forma diferente, compreendendo que esta evoluiu, mas ainda existem hoje marcas do passado que resistem e que fazem parte da identidade local. Reconhecem que esses lugares têm valor, não apenas pelo seu significado histórico, mas também pela ligação emocional de quem cá vive. Afirmam que antes não tinham noção dessa realidade, mas que ao descobrirem mais sobre o património perceberam a importância de o preservar e de o manter vivo na memória coletiva. Alguns alunos manifestaram curiosidade em continuar a aprender mais sobre outros

monumentos e festas antigas que deixaram de existir, sentindo o dever de partilhar com outros o que aprenderam, numa atitude de valorização e de responsabilidade pelo património da cidade.

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PROJETO

Desde o início o projeto foi muito bem recebido pelos alunos. A temática despertou de imediato a sua curiosidade e interesse. Tal como se pôde constatar pelas evidências anteriormente apresentadas, os alunos demonstraram uma vontade genuína de conhecer melhor a sua cidade e de descobrir mais sobre o seu património. Antes mesmo de começarmos algumas sessões, era comum virem perguntar se íamos voltar a falar da cidade. Quando a resposta era afirmativa, reagiam com entusiasmo. Esta motivação teve um papel fundamental para o bom desenrolar do projeto e contribuiu para que os objetivos propostos fossem sendo cumpridos de forma natural e integrada numa abordagem transdisciplinar.

A educação patrimonial esteve presente em todas as sessões do projeto. A visita de estudo permitiu trabalhar de forma mais consistente a etapa da observação, sendo evidente a mobilização da perceção visual, sensorial e simbólica dos alunos em diferentes contextos, bem como a identificação na construção em questão, a sua função e significado. Em todas as paragens, os alunos foram sistematicamente levados a olhar com atenção, a formular hipóteses, a comparar elementos e a refletir sobre a função, os materiais e a antiguidade dos espaços. As perguntas orientadoras, as medições estimadas, a leitura de datas inscritas, a identificação de símbolos, as relações com vivências pessoais ou familiares e os comentários espontâneos revelaram um envolvimento ativo com o património local. Esta abordagem permitiu-lhes desenvolver uma perceção mais profunda e crítica dos espaços visitados, compreendendo o seu valor cultural e histórico. A observação não foi apenas visual, mas também emocional e simbólica, visível nas reações de espanto, reconhecimento ou ligação afetiva demonstradas, o que reforça a importância desta etapa no processo de apropriação do património.

Quanto à etapa de registo, foi particularmente evidente no trabalho com os guiões de exploração de fontes, que lhes permitiram sistematizar o que estavam a aprender, organizar e sintetizar os conhecimentos adquiridos, consolidar conhecimentos e desenvolver competências de observação e pensamento crítico.

A análise de fontes compostas das sessões 1, 2 e 6 permitiu o desenvolvimento da etapa de exploração. Embora as fontes escritas tenham sido adaptados pela professora estagiária, as referências eram fontes bibliográficas que transmitiam dados relevantes e de qualidade sobre a história e o património da cidade que os alunos analisaram, interpretaram, compararam e debateram. Além disso, as discussões geradas em torno da participação dos vários membros da comunidade nas festas locais favoreceram o questionamento e a reflexão. Neste sentido, estas atividades revelaram-se plenamente alinhada com os objetivos da etapa da exploração, permitindo aos alunos não só aprofundar o seu conhecimento, mas também refletir criticamente sobre a história e o património local. Ademais, através da análise de fontes, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver a sua capacidade de analisar, interpretar, compreender e organizar informação proveniente de fontes compostas, um dos objetivos do projeto. À medida que esta atividade foi sendo trabalhada ao longo das várias sessões, tornou-se evidente a evolução das suas competências, não apenas pelo progresso nas suas produções e nas autoavaliações, mas também pelo entusiasmo constante demonstrado. Os comentários espontâneos e a forma como se empenhavam na resolução dos guiões de exploração de fontes eram reflexo claro de uma motivação intrínseca, que contribuiu fortemente para a consolidação desta capacidade.

A etapa de apropriação esteve presente na criação dos cartazes, das reportagens, do *puzzle* gigante e na exposição. Em todas estas atividades os alunos não só se apropriaram dos conteúdos, como também os transformaram em produções com sentido e intenção comunicativa. Nos cartazes, foram capazes de representar a evolução da cidade, aliando texto, imagem e expressão plástica de forma criativa e pessoal. Nas reportagens dramatizaram o que tinham aprendido sobre as festividades locais, revelando envolvimento emocional e prazer em participar, tanto por gostarem do tema como pela experiência de serem filmados. O *puzzle* gigante, por sua vez, permitiu representar, de forma visual e colaborativa, os principais elementos patrimoniais visitados e explorados, cruzando o que já sabiam com o que descobriram. O gosto dos alunos por este tipo de atividades contribuiu para fortalecer a sua ligação com o património trabalhado, permitindo-lhes transformar a experiência em algo pessoal e significativo. Por fim, a exposição constituiu-se como o culminar desta apropriação: ao reunir num só espaço os vários produtos realizados ao longo do projeto permitiu aos alunos dar visibilidade ao seu percurso e expressar tudo aquilo que aprenderam e construíram.

Por fim, quanto ao objetivo “Promover a consciência da importância do património local e da história local como fatores preponderantes para desenvolver a ideia de identidade”, pode-se afirmar, com base nas evidências apresentadas, que foi alcançado.

Durante a visita de estudo, por exemplo, vários alunos manifestaram preocupação com o estado de conservação dos espaços e manifestaram desagrado perante o vandalismo encontrado, o que deu origem a conversas espontâneas sobre a necessidade de cuidar e valorizar esses locais. Na sessão 5, com a tabela de reflexão pós-visita, puderam pensar sobre o que aconteceria se esses lugares desaparecessem, porque é importante mantê-los vivos na memória e como podemos cuidar deles. Também nos comentários feitos durante o *focus groups* ficou claro que os alunos reconhecem o valor do património local, sentem que faz parte de quem são e acreditam que deve ser preservado e partilhado com as gerações futuras. Esta ligação afetiva e este sentido de responsabilidade mostram que desenvolveram uma consciência patrimonial forte, especialmente tendo em conta as suas idades. Neste percurso, importa reforçar o papel central da visita de estudo. O contacto direto com os bens patrimoniais foi essencial para despertar o olhar, provocar a emoção e fomentar a reflexão dos alunos. Foi esse contacto real com os lugares que lhes permitiu viver o património de forma próxima, autêntica e transformadora.

Apesar de os resultados alcançados com este projeto terem sido positivos, é importante reconhecer que também surgiram alguns constrangimentos durante a sua implementação. Um dos principais desafios prendeu-se com a necessidade de gerir imprevistos e alterações de última hora, nomeadamente no que diz respeito à calendarização e planificação das sessões e à preparação da visita de estudo. Por vezes, surgiram propostas ou sugestões externas ao previamente planeado que implicou reajustes no desenvolvimento de algumas atividades e exigiu da parte da estagiária uma capacidade de adaptação e flexibilidade. Mesmo perante esses constrangimentos foi sempre mantido o foco nos objetivos do projeto e procurou-se garantir as aprendizagens dos alunos.

Em suma, o projeto não só permitiu atingir os objetivos traçados, como também deixou nos alunos uma marca de pertença, de conhecimento e de envolvimento com a sua cidade, elementos fundamentais para que possam crescer como cidadãos conscientes, críticos e culturalmente informados.

CONCLUSÃO

Este relatório foi o culminar de um bonito percurso de intensas aprendizagens e vivências.

Refletindo sobre o mesmo, a mestranda conclui que evoluiu no seu processo formativo. Para além da aprendizagem inerente à planificação, já referida, e a oportunidade de ter criado atividades com base nas características, necessidades e interesses dos alunos, a mestranda investiu na seleção, experimentação e diversificação de estratégias e materiais. Diversificou estratégias, incluindo trabalho autónomo, trabalho de grupo, trabalho a pares e Aprendizagem Cooperativa. Nos materiais explorou ferramentas digitais como: *Padlet*, *Mentimeter*, *Wordwall*, *Edpuzzle* e plataformas de criação de personagens animadas. Aprofundou especialmente o uso do *Canva*, o que permitiu criar materiais mais apelativos do ponto de vista visual, algo que percebeu essencial para captar e manter a atenção dos alunos. Apostou também em laboratórios gramaticais e materiais físicos. Estas experiências mostraram que é possível construir-se aulas mais atrativas e estimulantes, despertando o interesse dos alunos e promovendo o gosto pela aprendizagem.

Durante este estágio a mestranda aprendeu também mais sobre as funções de um professor titular de turma e de um diretor de turma. Este contacto fê-la perceber que estes têm muita responsabilidade a seu encargo, tal como: a constante troca de informações com outros profissionais que acompanham os alunos, como psicólogos, professores de Português Língua Não Materna e professores de Educação Especial; qualquer problema que os restantes docentes tenham com um aluno da turma, é a estes que se dirigirem para reportar a situação; a identificação de NAS, que implica um processo detalhado e exigente, desde a identificação das dificuldades do aluno, à recolha de evidências, ao preenchimento de relatórios a serem validados pelos EE e à articulação com os serviços especializados com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva para garantir que os alunos recebam o apoio adequado; a gestão de assiduidade e registos escolares, tendo de, no caso de um aluno ultrapassar o número de faltas injustificadas possíveis, começar a aplicar diferenciação pedagógica nesse aluno; a organização necessária para a realização de uma visita de estudo, desde a proposta em conselho pedagógico, o destacamento de assistentes operacionais para acompanhar, as regras de segurança, a obtenção da credencial até às autorizações dos encarregados de educação; a importância de se envolver e

estar envolvido nas atividades e projetos da comunidade educativa; entre outros. Estes docentes funcionam assim como elo de ligação entre os diferentes professores, os EE e os serviços da escola, assumindo um papel central na gestão e acompanhamento do percurso escolar e comportamental dos alunos. A mestranda conclui, assim, que a função de professor titular e de diretor de turma é multifacetada e exigente, implicando uma constante articulação entre dimensões pedagógicas, administrativas e relacionais, o que evidencia a complexidade do seu papel no funcionamento da escola e no acompanhamento integral dos alunos.

Outro aspeto também muito importante foi ter assistido a uma reunião de avaliação entre a professora titular e os EE, uma vez que é, indiscutivelmente, um dos momentos que a mestranda mais receia na prática docente, e poder observar como decorre uma reunião, que tipo de informações são partilhadas e como se gere a comunicação com os EE foi, sem dúvida, uma aprendizagem muito valiosa para o futuro. O mesmo se vivenciou numa reunião *online* do grupo de História. Esta reunião foi particularmente enriquecedora, pois a mestranda nunca tinha assistido a uma reunião de grupo disciplinar, não sabendo o que se discutia nas mesmas. A reunião centrou-se na análise do sucesso e da qualidade do sucesso dos alunos, com base numa tabela que apresentava dados por turma, ano e ciclo. A participação nestes momentos permitiu à mestranda adquirir uma visão mais clara e concreta sobre o funcionamento colaborativo da escola, bem como sobre a importância da comunicação eficaz com os EE e da análise partilhada dos resultados escolares, aspetos fundamentais para o exercício consciente e responsável da prática docente.

Paralelamente à inicial dificuldade com a planificação, a gestão do tempo foi, sem dúvida, um dos maiores desafios que a mestranda enfrentou. A imprevisibilidade do ritmo de trabalho dos alunos, os seus diferentes ritmos de aprendizagem, que devem ser respeitados, e os imprevistos que inevitavelmente surgem durante a prática, tornou difícil estimar e gerir o tempo necessário para cada atividade. Com a prática e um acompanhamento mais prolongado dos alunos, a mestranda considera que esta poderá ser uma questão progressivamente ultrapassada. Foi visível que, com o tempo, esta competência tendeu a desenvolver-se, uma vez que nas últimas regências esta questão começou a atenuar-se.

Para concluir este relatório, destaca-se que, à luz do percurso apresentado, a mestranda considera ter alcançado o objetivo pessoal enunciado na introdução. Foi a concretização desta

missão que deu origem ao título do relatório. O sonho de ser professora realizou-se, e cumpriu-se onde mais sentido faz – na escola. A experiência foi de tal ordem marcante que a escola deixou de ser apenas um ideal para se tornar um lugar de pertença, casa. Assim, as perspectivas para o futuro passam por dar continuidade a esta prática, com o desejo de, ano após ano, poder afirmar que este objetivo pessoal continua a ser cumprido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, E. & Solé, G. (2015). O património histórico como recurso pedagógico para a construção do conhecimento histórico. In Glória Solé (Org.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica* (pp. 231-263). Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53127/1/%c3%89rica%20Almeida%20%26%20Gl%c3%b3ria%20Sol%c3%a9E-book-Educacao Patrimonial.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53127/1/%c3%89rica%20Almeida%20%26%20Gl%c3%b3ria%20Sol%c3%a9E-book-Educacao%20Patrimonial.pdf)
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projeto "PROCUR". *Investigação e Práticas*, (5), 62-88. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In Alonso, I. & Roldão, M. *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 43-63). Almedina. [https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/19188/4/Curriculo Formativo Integrado %28Alonso %26 Silva%2c 2005%29.pdf](https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/19188/4/Curriculo%20Formativo%20Integrado%20Alonso%20Silva%2c%202005%29.pdf)
- Amado, J. & Cardoso, P. A. (2017). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (dir.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª ed., pp. 189-199). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Azevedo, F. (2006). Em busca de um compromisso com a leitura e a literatura. In Azevedo, F., *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas* (pp. 57-70). Lulu Press. [https://www.academia.edu/10128612/Literatura Infantil e Leitores Da Teoria às Práticas](https://www.academia.edu/10128612/Literatura%20Infantil%20e%20Leitores%20Da%20Teoria%20%C3%A0s%20Pr%C3%A1ticas)
- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). Do Oral ao Escrito. In Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. F., *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráficas e Ortográficas* (pp. 11-33).

Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita a dimensão textual*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131-144). Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia. <https://projetchronos.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/barca-isabel-aula-oficina-do-projeto-acc80-avaliacca7acc83o.pdf>

Barca, I.; Solé, G; Pinto, H.; Lopez, R. F.; Martínéz, T.& Sabaté, M. (2015). Educação histórica e educação patrimonial - novos desafios. In Glória Solé (Org.). *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp.53-75). Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53131/1/E-book-Educacao_Patrimonial-%20Introdu%ca7%ca3o.pdf

Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. dos. S., *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. (pp. 11-21). Instituto de Inovação Educacional.

Carvalho, J. (2001). *O ensino da escrita*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/José%20Brandão%2073-92.pdf>

- Carvalho, G. S. & Freitas, M. L. V. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores.
<https://hdl.handle.net/1822/10730>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Diogo, F. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular: desafios, exigências e implicações. In Teixeira I., & Diogo F. (orgs.), *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021*(pp. 13-33). Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães.
https://cfaemarco-cinfaes.net/storage_cfaemarco-cinfaes.net/paginas/CFAE_MC_E-Book_AFC_maior202021.pdf
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, A. Costa, L. Prista & I. Duarte (Orgs.), *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística*(pp. 165-177). Edições Colibri.
- Duarte, P. (2023). Para lá do positivismo: (re)pensar o estudo das organizações escolares. In P. Duarte (dir.), *Olhar, pensar e ouvir a escola: rutura com o senso comum, ética e pluralidade metodológica* (1.ª ed., pp. 62-126). Furar o Cerco.
<https://dokumen.pub/qdownload/olhar-pensar-e-ouvir-a-escola-rutura-com-o-senso-comum-etica-e-pluralidade-metodologica-978989332232.html>
- Duarte, P. & Moreira, A. I. (2020). Para uma reflexão sobre a identidade docente a partir das planificações de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Lusófona de Educação*. 50(50), 161-176. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle50.11>
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

- Fernandes, J. C. (2020). Gamificação. In E.F.S. Alcantara (org.), *Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas* (pp. 91-94). Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB). https://www.researchgate.net/publication/339130014_Inovacao_e_renovacao_academica_guia_pratico_de_utilizacao_de_metodologias_e_tecnicas_ativas
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação, *Atas do Seminário Formação Inicial de Professores*, CNE, 192-222. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52410>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (34.ª ed.). Paz e Terra.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Giasson, J. (2000). Processos de elaboração. In Giasson, J. *A Compreensão na Leitura* (pp. 179-194). Edições ASA.
- Gomes, J. A., Ramos, A. M. & Silva, S. R. R. S. (2007). Humor, imaginário e real no texto dramático para a infância: o caso de Teatro às Três Pancadas, de António Torrado. In Roig Rechou, B. A. (coord.), *Teatro infantil. Do Texto á Representación* (pp. 281-290). Edicións Xerais de Galicia. <https://hdl.handle.net/1822/68117>
- Graça, V.; Flores, P.; & Ramos, A. (2020). Metodologias ativas e tecnologias emergentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o método experimental e a realidade aumentada. In Ruiz-Rey, F.J.; Quero-Torres, N.; Cebrián-de-la-Serna, M. & Hernández-Hernández, P (Coord.). *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza* (pp- 223-232). Universidad de Málaga. <https://recipp.ipp.pt/entities/publication/503affb7-8aa7-4003-aef0-39a49695f0ee>

- Grunberg, E. (2000). Educação Patrimonial: Utilização dos bens culturais como recursos educacionais. *Cadernos do COEM*, (12), 159-180.
- Horta, M. de L. P., Grunberg, E. & Monteiro, A. Q. (2006). *Guia Básico de Educação Patrimonial* (3.ª ed.). Museu Imperial.
- Lee, P. (2012). 'Walking Backwards into Tomorrow' Historical Consciousness and Understanding History. *History Education Research Journal*, 10(2), 1-46.
- Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2012). Contextualização curricular: princípios e práticas. *Revista Interações*, 8(22), 1-5. <https://doi.org/10.25755/int.1533>
- Lopes, J. S. & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2.ª ed.). Pactor. <https://static.fnac-static.com/multimedia/PT/pdf/9789896931155.pdf>
- Lyman, F. (1987). *Think-Pair-Share: An Ending Teaching Technique*. MAA-CIE Cooperative. News, 1, 1-2.
- Magalhães, A. (2011). *O limpa-palavras e outros poemas*. (9.ª edição.). Edições ASA.
- Marques, L. (2018). Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento. In Monteiro, V., Mata, L., Martins, M., Morgado, J., Silva, J., Silva, A., & Gomes, M. (Orgs.). *Atas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (51-58), ISPA – Instituto Universitário. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/6995>
- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: questões teórico-práticas. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. (1.ª ed., pp. 76-105). Porto Editora.
- Morgado, J. (1999a). A Escola Actual. In Morgado, J., *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão* (pp. 13-17). Editorial Presença.

- Morgado, J. (1999b). Introdução. In Morgado, J., *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão* (pp. 9–11). Editorial Presença.
- Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 55–64.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/46863>
- Mutton, T., Hagger, H. & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). O que os professores devem saber sobre o processo de produção da linguagem escrita. In Niza, I., Segura, J. & Mota, I., *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – Escrita* (pp. 19–60). Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos De Pesquisa*, 47 (166), 1106–1133.
https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843/pdf_1
- Pereira, M. da P. R., & Cardoso, A. P. P. O. (2016). A escola e a educação patrimonial: perspectivas de intervenção. *Millenium – Journal of Education, Technologies, and Health*, (38), 107–123.
<https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8253>
- Pinto, H. (2014). Desafios da Educação Patrimonial: o ensino e a aprendizagem de história em sítios patrimoniais. *CLIO. History and History teaching*. (40).
<http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonPinto2014.pdf>

- Ramos, A. M., Silva, S. R. da. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés, In Viana, F. L., Ribeiro, I. e Baptista, A. (coord.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 149-174), Almedina.
[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32809/16/Leitura do berço.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32809/16/Leitura_do_berço.pdf)
- Roldão. M. do. C. (2003). Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, discurso e práxis. In Roldão. M. do. C. (Ed.), *Diferenciação curricular em perspectiva: Para a história de um conceito ou a dialéctica do comum e do diferente* (21-36). Porto Editora.
<https://pt.scribd.com/document/737078149/Diferenciacao-Curricular-Revisitada>
- Sacristán. J. G. (2000). Um Esquema para o Planeamento da Prática. In Sacristán. J.G. (Ed.), *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (281-309). ARTMED Editora.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis* (79), 52-57. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis79.pdf>
- Sarmiento, M. J. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In Zago, N, Carvalho, M. P. de., & Vilela, R. A. T. (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137-179). Lamparina Editora.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36757>
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking, *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605, <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Silva. P. C., & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo - uma reflexão crítica. In P. Sá, A. P. Costa & A. Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. (1.ª ed., vol. II, pp. 37-51). UA Editora.
<https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>

- Sim-Sim, I. (2007). O que os professores precisam de saber o processo de compreensão da leitura. In Sim-Sim, I., *Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos (pp. 7-14)*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular– Ministério da Educação. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Sim-Sim, I. (2009). O Ensino da leitura: A decifração. In Sim-Sim, I., *O Que os Professores Precisam de Saber sobre o Processo de Decifração* (pp. 9-17). Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf
- Tomlinson, C. A. (2008). O que é e não é ensino diferenciado. In Tomlinson, C. A., *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades* (pp. 11-20). Porto Editora.
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-Ação. In P. Sá, A. P. Costa & A. Moreira (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos*. (1.ª ed., vol. I, pp. 33-50). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/hmtj-gg49>
- Vasconcellos, A. F. (2015). *Uma escola nova na Bélgica*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/14513>
- Veloso, R. (2005). *A recuperação da oratura*. In Casa da leitura: Fundação Calouste Gulbenkian. <https://bit.ly/30QIAAs>
- Viana, F. L., Ribeiro, I. da S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Mendonça, S., & Pereira, P. (2018). O que a teoria nos ensina sobre como ensinar a compreender. In Viana, F. L., Ribeiro, I. da S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Mendonça, S., & Pereira, P. *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para*

o 1.º Ciclo do Ensino Básico (pp. 3-18). Edições Almedina S.A.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>

Xavier, E. da. S. (2010). Ensino e História: O Uso das Fontes Históricas Como Ferramentas na Produção de Conhecimento Histórico. In Souza, S. C. M. de., Lenz, S. E., Neto, J. M. A., & Ramos, M. E. T. (Org.), *Anais do IV Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, 27 a 29 de outubro de 2010* (pp. 553-562). Universidade Estadual de Londrina.

DOCUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS

AESL. (2022). *Projeto Educativo* 2022-2025. https://agrupamentoslourenco.org/info/docs/PE_2022_2025.pdf

AESL. (2023). *Regulamento Interno*. https://agrupamentoslourenco.org/wp/wp-content/uploads/2024/10/RI_Publicado_2023_atualizado.pdf

Câmara Municipal de Valongo. (s.d.). *Regulamento de funcionamento das Atividades de Animação e de Apoio à Família e da Componente de Apoio à Família nas escolas básicas da Rede Pública da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Município de Valongo*. https://agrupamentoslourenco.org/info/docs/RegulamentoAAAF_CAF.pdf

Decreto-Lei n.º 43/2007 da Ministério da Educação (2007). *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 38, 1.ª Série de 22/02/2005. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2007/02/03800/13201328.pdf>

Decreto-Lei n.º 74/2006 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006). *Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior)*. Diário da República n.º 60, 1.ª Série-A de 24/03/2006. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2006/03/060a00/22422257.pdf>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92, 1.ª Série de 14/05/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2014-73250886>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série-A de 30/08/2001.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Despacho Normativo n.º 10-A/2018 dos Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. (2018). *Constituição de turmas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Diário da República n.º 116, 2.ª Série de 19/06/2018.
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/06/116000001/0000400006.pdf>

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Expressão Dramática / Teatro*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 3.º ano*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Português do 3.º ano*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1

Direção-Geral da Educação. (2018f). *Aprendizagens Essenciais de Tecnologias da Informação e Comunicação*.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018g). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática do 3.º ano*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

Lei n.º 49/2005 da Assembleia da República (2005). *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República n.º 166, 1.ª Série-A de 30/08/2005.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2005/08/166a00/51225138.pdf>

Lei n.º 107/2001 do Diário da República (2001). *Estabelece as bases da política e do regime de protecção e valorização do Património Cultural*. Diário da República nº 209, 1.ª Série-A de 08/09/2021.

<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2001-72871514-72871608>

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória [PASEO]*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

APÊNDICES

Apêndice A – Planificação em Articulação de Saberes do 1.º CEB “Brincadeiras dramatizadas com abóboras fracionadas e cozinhadas” e recursos.

3.º ano	Nº de alunos: 24	Data: 02/12/2024	Duração: 3:30h
Sumário: Uma abordagem transdisciplinar de “As três abóboras” de António Torrado.			

<p>Observações: O trabalho pedagógico será desenvolvido através da metodologia ativa Aprendizagem Cooperativa (AC).</p> <ul style="list-style-type: none">• A sala encontrar-se-á organizada em seis grupos de quatro elementos.• A cada aluno do grupo será atribuído um papel associado à sua função, identificado através de um cartão. <p>Papéis: Controlador do tempo Funções: estar atento ao cronómetro e avisar os colegas quando o tempo para execução das tarefas estiver a terminar; Guardião do silêncio manter ruídos controlados; evitar a dispersão e a desatenção; Organizador distribuir as tarefas, quando há trabalho de grupo, e verificar se os materiais estão arrumados; Verificador confirmar se todos estão a contribuir para a realização das tarefas.</p>	
<p>Objetivos principais da aula: Dar a conhecer as características do texto dramático e a sua estrutura; Promover o contacto com textos literários de qualidade; Aplicar conceitos matemáticos a situações reais; Classificar e pesar hortícolas, utilizando o algoritmo para o cálculo da massa necessária para a preparação de uma sopa de abóbora; Reconhecer a estrutura de uma receita; Incentivar a alimentação saudável; Desenvolver competências de leitura dramatizada.</p>	<p>Conhecimentos prévios necessários: Tipologias textuais; Frações, algoritmo e massa (gramas); Hortícolas.</p>

MAPA DE ARTICULAÇÃO

Português

Domínio: Leitura

“Ler textos com entoação e ritmo adequados” (DGE, 2018e, p. 8).

“Realizar leitura (...) autónoma” (DGE, 2018e, p. 8).

“Identificar o tema (...) de partes do texto” (DGE, 2018e, p. 8).

Domínio: Educação Literária

“Ler (...) [um excerto de um] texto dramático, por iniciativa (...) de outrem” (DGE, 2018e, p. 9).

“Compreender textos (...) dramáticos, escutados ou lidos” (DGE, 2018e, p. 9).

“Fazer a leitura dramatizada de obras literárias” (DGE, 2018e, p. 9).

“Apresentar obras literárias (...) através (...) da representação de textos dramáticos” (DGE, 2018e, pp. 9-10).

Domínio: Escrita

“Escrever textos [de] géneros variados” (DGE, 2018e, p. 11).

Estudo do Meio

Domínio: Natureza

“Relacionar hábitos quotidianos com estilos de vida saudável (...)” (DGE, 2018d, p. 6).

“Reconhecer fatores do ambiente (ar, (...).” (DGE, 2018d, p. 6).

Brincadeiras dramatizadas com abóboras fracionadas e cozinhadas

Expressão Dramática

Domínio: Apropriação e reflexão

“Identificar, em manifestações performativas, personagens (...) da ação dramática” (DGE, 2018c, p. 6)

Domínio: Interpretação e Comunicação

“Reconhecer em produções (...) de outrem, as especificidades formais do texto dramático convencional: estrutura – (...) diálogo; (...) [e] componentes textuais – falas e didascálias.” (DGE, 2018c, p. 7).

Domínio: Experimentação e Criação

“Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.)” (DGE, 2018c, p. 7).

“Produzir, (...) em grupo, pequenas cenas a partir de dados (...) fictícios, através de processos (...) preparados” (DGE, 2018c, p. 8).

Matemática

Tema: Números

Tópico: Frações

Subtópico: Significado de fração

“Reconhecer a fração como representação de uma relação parte-todo e de quociente, sendo o todo uma unidade discreta, e explicar o significado do numerador e do denominador (...)” (DGE, 2021, p. 24).

Tópico: Operações

Subtópico: Algoritmo da adição

“Compreender e usar o algoritmo da adição com números naturais até quatro algarismos (...)” (DGE, 2021, p. 27).

Tema: Geometria e medida

Tópico: Massa

Subtópico: Medição e unidades de medida

“Medir a massa de um objeto, usando unidades de medida convencionais (...) grama (...)” (DGE, 2021, p. 45).

Cidadania e Desenvolvimento

Domínio:

“Saúde” (DGE, 2018a, p. 4)

Domínios/Tópicos Conteúdos	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem	Tempo estimado	Recursos didáticos / Materiais
<p>Educação Literária: Texto dramático.</p> <p>Domínio: Leitura Identificação do tema do texto.</p>	<p>Identificar a fila e lugar presente no bilhete.</p>	<p>Motivação Uma das professoras recebe os alunos na fila, à porta do edifício, e entrega um bilhete a cada um (Recurso 1). Encaminha-os para a biblioteca.</p> <p>A porta da biblioteca encontra-se enfeitada com cortinas de festa e nela está afixado um cartaz (Recurso 2).</p> <p>À medida que os alunos entram, a outra professora valida os bilhetes e explica-lhes de que forma encontrarão o lugar identificado nos mesmos. Cada aluno procura o seu sítio. As cadeiras e as suas respetivas filas encontrar-se-ão numeradas/identificadas, tal como numa sala de espetáculos. Já com os alunos sentados nos seus lugares a professora projeta o cartaz (Recurso 3) e vai fazendo questões de pré-leitura: Professora (P): “Viram o cartaz afixado na parede da entrada?”; “O que é que diz?”; “Por que será que as abóboras surgem?”</p> <p>Indicações cénicas: Enquanto aguarda que todos estejam devidamente acomodados, a personagem camponês vai-se movimentando no espaço</p>	<p>10'</p>	<p>Bilhetes (Recurso 1); Cartaz (Recurso 2); Cortinas de festa; Elementos do cenário; Adereços e figurinos; Cadeiras; <i>PowerPoint</i> (Recurso 3).</p>

	Identificar as características do texto dramático.	<p>P: “Já estudámos as características de várias tipologias textuais. Quais foram?”; “A estrutura deste texto parece-vos semelhante a alguma dessas tipologias?”; “O que veem de diferente?”.</p> <p>A professora aponta numa coluna, no quadro, os tópicos referentes às ideias dos alunos. Na outra coluna, é construída, em conjunto, uma definição, de texto dramático.</p> <p>A professora tira uma fotografia ao quadro e, no final da aula, coloca-a na <i>Classroom</i>.</p>		
<p>Educação Literária: Texto dramático.</p> <p>Leitura: Construção de sentidos do texto.</p> <p>Números Frações: Significado de frações.</p> <p>Natureza: Plantas e hortícolas.</p>	<p>Interpretar o excerto;</p> <p>Decifrar pistas / resolver problemas;</p> <p>Expressar opiniões;</p> <p>Construir argumentos de forma lógica e fundamentada;</p> <p>Expressar as suas ideias e conhecimentos de forma clara, respeitando as regras de cortesia;</p>	<p>Compreensão do texto a partir do jogo “O segredo do Camponês”.</p> <p>O camponês aparece novamente, desta vez com uma missão para os alunos.</p> <p>C: “Tenho uma surpresa para vocês e para o mendigo, mas, para a descobrirem, terão de resolver as tarefas que escondi na vossa sala. Se as querem encontrar, as pistas terão de decifrar.”</p> <p><u>6 pistas:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estou num lugar escuro, muito apertadinho entre livros e cadernos. Onde estou? 2. Se estivesse amarrotado, estava bem reciclado. Onde estou? 3. De onde me encontro vejo capas e contracapas. Em que sítio da sala estou? 	30'	<p>Envelopes;</p> <p>Tarefas (Recurso 3, diapositivos 3, 5, 8, 11, 14, 17 e 20);</p> <p><i>PowerPoint</i> didático (Recurso 3);</p> <p>Cronómetro;</p> <p>Folha plastificada;</p> <p>Canetas de quadro.</p>

	<p>Trabalhar colaborativamente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Está algo muito pesado em cima de mim, mas, não poderia ser de outra maneira, afinal, a <i>Internet</i> tem tanta coisa! Onde estou? 5. De onde estão não conseguem ver-me, porque estou nas costas de onde se escreve a olhar para a parede. Onde estou? 6. Estou num sítio proibido, que só a professora tem permissão para abrir, mas hoje é uma exceção. Onde estou? <p>A professora lê a primeira pista em voz alta e os alunos respondem, de acordo com o método de AC <i>Think - Pair - Share</i> (Lyman, 1987) (1.º pensam individualmente na resposta; 2.º partilham-na com o colega do lado; 3.º dialogam com o grupo).</p> <p>A professora pede ao porta-voz de um dos grupos que desvende a pista e vá buscar os envelopes com as tarefas a serem resolvidas por todos os grupos.</p> <p>O cronómetro começa a contar. Após chegarem a um consenso, quanto às perguntas objetivas (de escolha múltipla, de verdadeiros e falsos e de ordenação) escrevem na folha plastificada do seu grupo a opção/resposta selecionada. Assim que a professora der indicação, todos levantam as folhas e comparam-se as respostas obtidas.</p>		
--	-------------------------------------	---	--	--

		<p>Já nas tarefas de respostas (3. e 6.), o porta-voz lê e justifica a resposta dada pelo seu grupo.</p> <p>Assim que a turma chegar a uma resposta final, há uma validação da mesma através de uma projeção em <i>PowerPoint</i> (Recurso 4). Como prêmio, recebem uma palavra que os levará a descobrir a surpresa do camponês, na última tarefa, ordenando todas as palavras arrecadadas de modo a obterem a frase: "Vamos fazer uma sopa de abóbora!"</p> <p>Após a descoberta, a professora entrega moedas de chocolate aos alunos.</p>		
Intervalo (preparação da sala para a experiência de aprendizagem seguinte)				
<p>Escrita Gêneros textuais; Receita.</p>	<p>Fazer inferências;</p> <p>Construir argumentos de forma lógica e fundamentada;</p> <p>Expressar as suas ideias de forma clara, respeitando as regras de cortesia;</p>	<p>Na parte da frente da sala, sobre a mesa da professora, posicionada no centro, encontram-se exemplares das hortícolas mencionadas no texto (cebolas, nabos, abóboras e batatas). Sobre a mesa de cada grupo, a professora coloca uma toalha, uma bacia com uma mistura de hortícolas previamente cortadas em cubos e uma balança.</p> <p>No quadro, está escrita a seguinte fala: "CAMPONÊS (<i>indo ao cesto</i>): As abóboras abertas já nós temos. E os nabos, as batatas,</p>	<p>10'</p>	<p>Toalhas; Hortícolas; Bacias; Balanças; Quadro; Receita (Recurso 5).</p>

	Reconhecer a estrutura de uma receita.	<p>as cebolas... Vamos cozinhar um grande panelão de sopa!”</p> <p>P: “Como se chama o tipo de texto a partir do qual aprendemos a cozinhar uma refeição?”</p> <p>A professora projeta no quadro a estrutura de uma receita, por preencher (Recurso 5).</p> <p>P: “Já conseguem identificar alguns ingredientes?”</p> <p>A professora escreve os ingredientes no quadro, deixando espaço para anotar a massa de cada um.</p>		
<p>Geometria e medida Massa: Significado; Medição e unidades de medida.</p> <p>Números Operações: Algoritmo da adição.</p>	<p>Classificar as hortícolas por grupos;</p> <p>Pesar a massa de cada grupo de hortícolas;</p> <p>Calcular quantidades recorrendo ao algoritmo da adição.</p>	<p>Cada aluno calça as luvas que a professora irá entregar aos grupos. Retiram as hortícolas da bacia e são desafiados a classificá-las em quatro grupos (quatro pratos).</p>	10'	<p>Luvas;</p> <p>Hortícolas;</p> <p>Bacias;</p> <p>Pratos de papel;</p> <p>Balanças;</p> <p>Folhas brancas;</p> <p>Quadro.</p>
		<p>Depois, com recurso à balança, descobrem a massa de cada grupo de hortícolas. Para isso, cada elemento do grupo pesa um dos conjuntos e o representante do grupo aponta numa folha a massa obtida.</p>	15'	
		<p>No quadro, a professora aponta os resultados obtidos por cada um dos grupos (em gramas) e os alunos, através do algoritmo da adição, calculam a quantidade total de cada ingrediente para uma porção por 24 alunos.</p>	10'	

<p>Escrita: Gêneros textuais; Receita.</p>	<p>Reconhecer a estrutura de uma receita.</p>	<p>Preenchimento do modo de preparação: P: "Caso queiramos repetir esta receita em casa ou partilhá-la com alguém, quais são os passos essenciais para a sua confeção?" P: "Qual é o primeiro passo?" (chamada de atenção para as frases imperativas) P: "E agora? Depois de termos os ingredientes cortados e nas quantidades certas, o que precisamos de fazer?" Um a um, os alunos reúnem as hortícolas numa panela. P: "O que acontece agora?"</p>	<p>15'</p>	<p>Receita (Recurso 5); Panela.</p>
<p>Almoço (degustação da sopa)</p>				
<p>Educação Literária: Texto dramático. Expressão dramática: Experimentação e criação. Domínio: Leitura Leitura dramatizada; Intensidade do som; Articulação; Entoação; Ritmo.</p>	<p>Preparar a dramatização.</p>	<p>Preparação para a dramatização do texto em pares no dia seguinte pelos alunos. Os alunos decidem que personagem querem representar (camponês ou mendigo). Caso não cheguem a um consenso, é feito um sorteio. A professora entrega, a cada par, as réplicas, com a respetiva personagem a negrito (Recurso 6). Diálogo em grande grupo de reforço da importância das didascálias para a representação e compreensão do texto dramático. Os alunos ensaiam a leitura dramatizada para apresentarem, no dia seguinte, à turma</p>	<p>40'</p>	<p>Réplicas distribuídas (Recurso 6).</p>

		(treino articulatório, de movimentos e de entoações). Neste momento, as professoras circulam pelos grupos.		
	Autoavaliar-se.	<p><u>Duas estrelas e um desejo</u></p> <p>Cada aluno pensa individualmente nos momentos da aula de que mais gostou e escreve em cada estrela a melhor ideia do dia. Pede ainda um desejo, refletindo sobre aquilo que poderá não ter ficado muito bem compreendido (Recurso 7).</p> <p>Método de AC <i>Think - Pair - Share</i> (Lyman, 1987): partilha em par, em pequeno e grande grupo as estrelas e desejos.</p>	20'	Folha de registo (Recurso 7).
		Data: 03/12/2024	Duração: 1:30h	
Sumário: Apresentação das dramatizações.				
<p>Educação Literária: Texto dramático.</p> <p>Expressão dramática: Experimentação e criação.</p> <p>Domínio: Leitura Leitura dramatizada; Intensidade do som; Articulação; Entoação; Ritmo.</p>	Dramatizar pequenas cenas de uma obra literária.	<p>Momento de apresentação</p> <p>Os alunos apresentam as dramatizações ensaiadas no dia anterior por ordem das réplicas no texto. Trocam de figurinos entre apresentações.</p> <p>A professora grava as dramatizações e, no final da aula, faz um vídeo completo com todos os vídeos, que irá ser visualizada na aula de continuação da leitura e da compreensão do texto.</p>	<p>Réplicas distribuídas (Recurso 6);</p> <p>Figurinos;</p> <p>Adereços.</p>	

Instrumentos de avaliação: Observação direta; Notas de campo; Registos fotográficos; Autoavaliação (Recurso 7); Grelha de observação direta (Recurso 8); Grelha de leitura (Recurso 9).

Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, Gomes, Brocardo, Pedrosa, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017): Linguagens e textos; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal.

Recurso 1 – Bilhetes

“AS TRÊS ABÓBORAS”

Data» 02-dez-2024
09:10 - 9:30
Segunda-Feira

Local» Biblioteca

Lugar» A-3

Preço» Gratuito

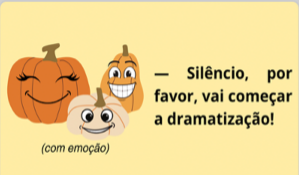








de António Torrado

Recurso 2 – Cartaz

— Silêncio, por favor, vai começar a dramatização!

(com emoção)


Recurso 3 – PowerPoint didático (Jogo “O segredo do Camponês” do diapositivo 3 ao 23)

 <p>— Silêncio, por favor, vai começar a dramatização! (com emoção)</p>		<p>1. Para crescerem saudáveis, as abóboras precisam de:</p> <p>a) Água em excesso b) Sol c) Ervas daninhas</p>	<p>1. Para crescerem saudáveis, as abóboras precisam de:</p> <p>a) Água em excesso b) Sol c) Ervas daninhas</p> <p>Muito bem! A vossa resposta está correta!</p>	<p>2. Que alimentos, para além da abóbora, o Camponês oferece ao Mendigo?</p> <p>a) Pão, nabos, cebolas e batatas b) Pão, queijo, cebolas e batatas c) Pão, nabos, cenouras e batatas</p>	<p>2. Que alimentos, para além da abóbora, o Camponês oferece ao Mendigo?</p> <p>a) Pão, nabos, cebolas e batatas b) Pão, queijo, cebolas e batatas c) Pão, nabos, cenouras e batatas</p> <p>Muito bem! A vossa resposta está correta!</p>
1	2	3	4	5	6
<p>Boa, continuem assim! Ganharam a palavra: sopa</p> 	<p>3. Presta atenção à seguinte fala: "Camponês - Volte cá, homem. Nunca um pobre passou por minha casa, sem levar uma cozedor para a viagem." Concordas com a atitude do Camponês? Porquê?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Muito bem! Fazes uma boa ação!</p> <p>3. Presta atenção à seguinte fala: "Camponês - Volte cá, homem. Nunca um pobre passou por minha casa, sem levar uma cozedor para a viagem." Concordas com a atitude do Camponês? Porquê?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Boa, continuem assim! Ganharam a palavra: Vamos</p> 	<p>4. O Camponês colheu três abóboras e ofereceu uma ao Mendigo. Que fração representa a parte oferecida?</p> <p>a) $\frac{1}{2}$ b) $\frac{1}{3}$ c) $\frac{1}{4}$ d) $\frac{1}{4}$</p>	<p>Muito bem! A vossa resposta está correta!</p> <p>4. O Camponês colheu três abóboras e ofereceu uma ao Mendigo. Que fração representa a parte oferecida?</p> <p>a) $\frac{1}{2}$ b) $\frac{1}{3}$ c) $\frac{1}{3}$ d) $\frac{1}{4}$</p>
7	8	9	10	11	12
<p>Boa, continuem assim! Ganharam a palavra: uma</p> 	<p>5. Se as abóboras fossem do Mendigo, ele ofereceria:</p> <p>a) $\frac{1}{2}$ b) $\frac{1}{4}$</p>	<p>Muito bem! A vossa resposta está correta!</p> <p>5. Se as abóboras fossem do Mendigo, ele ofereceria:</p> <p>a) $\frac{1}{2}$ b) $\frac{1}{4}$</p>	<p>Boa, continuem assim! Ganharam a palavra: abóbora</p> 	<p>6. O que significa a expressão "Os pobres, quando veem muita riqueza, assustam-se."?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Muito bem! A vossa resposta está correta!</p> <p>6. O que significa a expressão "Os pobres, quando veem muita riqueza, assustam-se."?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
13	14	15	16	17	18
<p>Boa, continuem assim! Ganharam a palavra: fazer</p> 	<p>7. Organiza os acontecimentos do texto pela ordem em que sucederam:</p> <p>Muito bem! A vossa resposta está correta!</p> <p>a) O Mendigo desaparece. b) O Camponês e o Mendigo trocam de lugar. c) O Mendigo parte a abóbora e de dentro dela saem moedas de ouro. d) O Mendigo pede uma sopinha de abóbora ao Camponês. e) O Camponês oferece apenas uma abóbora ao Mendigo.</p> <p>d) a) b) c) a)</p>	<p>Boa, continuem assim! Ganharam a palavra: de</p> 	<p>Agora que já resolveste todas as tarefas, organiza as palavras que colecionaste e descobre a surpresa no Camponês!</p> <p>sopa uma fazer Vamos abóbora de</p>	 <p>Vamos fazer uma sopa de abóbora!</p>	<p>"CAMPONÊS (indo ao cesto): As abóboras abertas já nós temos. E os nabos, as batatas, as cebolas... Vamos cozinhar um grande panelão de sopa!"</p>
19	20	21	22	23	24

(Questões de interpretação nos diapositivos 3, 5, 8, 11, 14 17 e 20)



1. Para crescerem saudáveis, as abóboras precisam de:

- a) Água em excesso
- b) Sol
- c) Ervas daninhas




2. Que alimentos, para além da abóbora, o Camponês oferece ao Mendigo?

- a) Pão, nabos, cebolas e batatas
- b) Pão, queijo, cebolas e batatas
- c) Pão, nabos, cenouras e batatas




3. Presta atenção à seguinte fala:
“Camponês – Volte cá, homem. Nunca um pobre passou por minha casa, sem levar uma côdea para a viagem.”
Concordas com a atitude do Camponês? Porquê?




4. O Camponês colheu três abóboras e ofereceu uma ao Mendigo. Que fração representa a parte oferecida?

a) $\frac{1}{2}$ b) $\frac{1}{6}$ c) $\frac{1}{3}$ d) $\frac{1}{4}$




5. Se as abóboras fossem do Mendigo, ele ofereceria:

a) $\frac{1}{2}$ b) $\frac{1}{4}$



6. O que significa a frase “Os pobres, quando veem muita riqueza, assustam-se.” ?

7. Organiza os acontecimentos do texto pela ordem em que sucederam:



- a) O Mendigo desaparece.
- b) O Camponês e o Mendigo trocam de lugar.
- c) O Mendigo parte a abóbora e de dentro dela saem moedas de ouro.
- d) O Mendigo pede uma sopinha de abóbora ao Camponês.
- e) O Camponês oferece apenas uma abóbora ao Mendigo.

Recurso 4 – Excerto do texto impresso

“AS TRÊS ABÓBORAS”



de António Torrado

PERSONAGENS

CAMPONÉS
MENDIGO

ADEREÇOS

Grande cesto de vime com tampa.
Moedas de «ouro».
Três abóboras (eventualmente de esferovite e maquinadas).
Nabos, cebolas, batatas.

*Cena única e vazia.
Está um cesto de vime em cena.*

[...]

Poisando-a.

CAMPONÉS: Três manas abóboras. Quem foi a vossa mãe, quem foi? (Como se escutasse a resposta:) A mãe terra? Pois decerto. Ela é que vos criou. E o pai? Sim, quem foi o vosso pai? (Como se escutasse a resposta:) Eu? Pois. Não haja dúvida. Eu é que cuidei de vocês. Desde pequeninas... Eu é que vos eduquei. Se não fosse eu, vocês não tinham crescido como cresceram. (Orgulhoso.) Três lindas abóboras.

Enquanto ele fala, aproxima-se o Mendigo.

MENDIGO (*implorativo*): Quem me dera a mim, agora, uma sopinha de abóbora...

O Camponês vira-se, surpreendido.

CAMPONÉS: Deixe-as amadurar, que, com o tempo, hão de encher muita panela.

MENDIGO: Eu é que já não vou provar...

CAMPONÉS: Se você soubesse o trabalho que me deram! Ainda elas eram flores e já eu andava à volta delas. Arranquei ervas daninhas, adubei-as, reguei-as, pus-lhes vedação de caniços, a protegê-las do vento... Elas engordavam, que era um gosto. Houve uma inundação e estive quase a perdê-las. Mas, depois, veio o sol, e as minhas queridas abóboras coraram. Uma beleza! (*Conclusivo*.) Vão alimentar-me no inverno.

MENDIGO: E eu, no inverno, vou arrastar-me por esses caminhos...

CAMPONÉS (*embaraçado*): Homem, você é mendigo e eu sou camponês. Quem saiu por estas abóboras fui eu.

MENDIGO (*acenando, a despedir-se*): Que lhe deem muitas felicidades...

CAMPONÉS (*chamando-o, depois de uma hesitação*): Volte cá, homem. Nunca um pobre passou por minha casa, sem levar uma côdea para a viagem. (*Remexe dentro do cesto e tira um pão.*)

MENDIGO (*como que rejeitando o pão*): Gosto tanto de sopa de abóbora...

CAMPONÉS: E você a teimar. As abóboras ainda não estão maduras. Além disso, conto com elas para o meu inverno.

MENDIGO: O inverno é igual para todos.

CAMPONÉS (*tirando nabos do cesto*): Leve estes nabos. Também fazem uma boa sopa.

MENDIGO (*como que rejeitando os nabos*): Há quantos anos que eu não como sopa de abóbora...

CAMPONÉS (*tirando cebolas do cesto*): E estas cebolas. São de alimento.

MENDIGO: Junto com uns nacos de abóbora, davam uma boa sopa...

CAMPONÉS (*tirando batatas do cesto*): E mais estas batatas.

MENDIGO: As batatas callham sempre bem, mas na sopa de abóbora...

CAMPONÉS (*desesperado*): Cale-se com a sopa de abóbora! Não vê que só tenho estas?

MENDIGO (*a despedir-se*): Que lhe tragam muitas felicidades...

CAMPONÉS: Pronto. (*Decisivo*.) Não quero a felicidade só para mim. Leve uma.

Recurso 5 – Receita



Sopa de abóbora

TEMPO:

PORÇÕES:

40 minutos



Ingredientes:

Modo de preparação:

MENDIGO: E as outras?

CAMPONÊS (*indignado*): Ora essa! As outras são minhas!

MENDIGO: Não há de gostar tanto de sopa de abóbora como eu...

CAMPONÊS: Gosto, gosto. Oiça lá: faça agora de conta que era você o camponês e eu o mendigo. (*Troca de lugar com o Mendigo.*) Quantas abóboras é que me dava?

MENDIGO (*acariciando as abóboras*): Metade delas.

CAMPONÊS: Mas são três. Tínhamos de partir uma.

MENDIGO: Partia.

CAMPONÊS: Isso diz você...

MENDIGO: Partia.

CAMPONÊS: Não lhe custa. Não foi você que cuidou delas...

MENDIGO: Partia.

CAMPONÊS: Metade para cada um? Não acredito.

MENDIGO: Partia.

CAMPONÊS (*desesperado*): Partia... Partia... Raios o partam! Então parta.

O Mendigo faz de conta que corta e abre uma das abóboras, eventualmente feita de esferovite ou cartão, que já estará preparada para o efeito. Parte-se a abóbora e lá de dentro escorregam moedas de «ouro» em profusão. O Camponês fica abismado.

CAMPONÊS: Um tesouro! Um tesouro nas minhas abóboras? (Vai apanhá-las com as mãos.) Ajude-me a apanhar. Metade é para si. Chegue-me o cesto. Venha cá.

Surpreendentemente, o Mendigo vai recuando, até desaparecer.

CAMPONÊS: Ó homem! Onde é que ele se meteu? (Voltando-se.) Fugiu. É tonto. Os pobres, quando veem muita riqueza, assustam-se. Mas não me assusto eu, que também sou pobre. (Arrecada as moedas para dentro do cesto, sem mostras de cobiça ou avareza.)

[...]

Antônio Torrado, *Teatro às Três Pancadas*

Recurso 6 – Réplicas distribuídas (o mesmo número é dado aos dois elementos do par)

<p>1.</p> <p><i>Cena única e vazia.</i> <i>Está um cesto de vime em cena.</i></p> <p>[...]</p> <p><i>Poisando-a.</i></p> <p>CAMPONÊS: Três manas abóboras. Quem foi a vossa mãe, quem foi? (Como se escutasse a resposta:) A mãe terra? Pois decerto. Ela é que vos criou. E o pai? Sim, quem foi o vosso pai? (Como se escutasse a resposta:) Eu? Pois. Não haja dúvida. Eu é que cuidei de vocês. Desde pequeninas... Eu é que vos eduquei. Se não fosse eu, vocês não tinham crescido como cresceram. (Orgulhoso.) Três lindas abóboras.</p> <p><i>Enquanto ele fala, aproxima-se o Mendigo.</i></p> <p>MENDIGO (<i>implorativo</i>): Quem me dera a mim, agora, uma sopinha de abóbora...</p> <p>[...]</p> <p>António Torrado, "As três abóboras" in <i>Teatro às Três Pancadas</i>.</p> <p>2.</p> <p><i>O Camponês vira-se, surpreendido.</i></p> <p>CAMPONÊS: Deixe-as amadurar, que, com o tempo, hão de encher muita panela.</p> <p>MENDIGO: Eu é que já não vou provar...</p> <p>CAMPONÊS: Se você soubesse o trabalho que me deram! Ainda elas eram flores e já eu andava à volta delas. Arranquei ervas daninhas, adubei-as, reguei-as, pus-lhes vedação de caniços, a protegê-las do vento... Elas engordavam, que era um gosto. Houve uma inundação e estive quase a perdê-las. Mas, depois, veio o sol, e as minhas queridas abóboras coraram. Uma beleza! (<i>Conclusivo</i>.) Vão alimentar-me no inverno.</p> <p>MENDIGO: E eu, no inverno, vou arrastar-me por esses caminhos...</p> <p>[...]</p> <p>António Torrado, "As três abóboras" in <i>Teatro às Três Pancadas</i>.</p>	<p>3.</p> <p>CAMPONÊS (<i>embaraçado</i>): Homem, você é mendigo e eu sou camponês. Quem sou por estas abóboras fui eu.</p> <p>MENDIGO (<i>acenando, a despedir-se</i>): Que lhe deem muitas felicidades...</p> <p>[...]</p> <p>António Torrado, "As três abóboras" in <i>Teatro às Três Pancadas</i>.</p> <p>4.</p> <p>CAMPONÊS (<i>chamando-o, depois de uma hesitação</i>): Volte cá, homem. Nunca um pobre passou por minha casa, sem levar uma côdea para a viagem. (<i>Remexe dentro do cesto e tira um pão.</i>)</p> <p>MENDIGO (<i>como que rejeitando o pão</i>): Gosto tanto de sopa de abóbora...</p> <p>CAMPONÊS: E você a teimar. As abóboras ainda não estão maduras. Além disso, conto com elas para o meu inverno.</p> <p>MENDIGO: O inverno é igual para todos.</p> <p>[...]</p> <p>António Torrado, "As três abóboras" in <i>Teatro às Três Pancadas</i>.</p> <p>5.</p> <p>CAMPONÊS (<i>tirando nabos do cesto</i>): Leve estes nabos. Também fazem uma boa sopa.</p> <p>MENDIGO (<i>como que rejeitando os nabos</i>): Há quantos anos que eu não como sopa de abóbora...</p> <p>CAMPONÊS (<i>tirando cebolas do cesto</i>): E estas cebolas. São de alimento.</p> <p>MENDIGO: Junto com uns nacos de abóbora, davam uma boa sopa...</p> <p>[...]</p> <p>António Torrado, "As três abóboras" in <i>Teatro às Três Pancadas</i>.</p>	<p>6.</p> <p>CAMPONÊS (<i>tirando batatas do cesto</i>): E mais estas batatas.</p> <p>MENDIGO: As batatas calham sempre bem, mas na sopa de abóbora...</p> <p>CAMPONÊS (<i>desesperado</i>): Cale-se com a sopa de abóbora! Não vê que só tenho estas?</p> <p>MENDIGO (<i>a despedir-se</i>): Que lhe tragam muitas felicidades...</p> <p>[...]</p> <p>António Torrado, "As três abóboras" in <i>Teatro às Três Pancadas</i>.</p> <p>7.</p> <p>CAMPONÊS: Pronto. (<i>Decisivo.</i>) Não quero a felicidade só para mim. Leve uma.</p> <p>MENDIGO: E as outras?</p> <p>CAMPONÊS (<i>indignado</i>): Ora essa! As outras são minhas!</p> <p>[...]</p> <p>António Torrado, "As três abóboras" in <i>Teatro às Três Pancadas</i>.</p> <p>8.</p> <p>MENDIGO: Não há de gostar tanto de sopa de abóbora como eu...</p> <p>CAMPONÊS: Gosto, gosto. Oiça lá: faça agora de conta que era você o camponês e eu o mendigo. (<i>Troca de lugar com o Mendigo.</i>) Quantas abóboras é que me dava?</p> <p>[...]</p> <p>António Torrado, "As três abóboras" in <i>Teatro às Três Pancadas</i>.</p> <p>9.</p> <p>MENDIGO (<i>acariciando as abóboras</i>): Metade delas.</p> <p>CAMPONÊS: Mas são três. Tínhamos de partir uma.</p> <p>MENDIGO: Partia.</p> <p>CAMPONÊS: Isso diz você...</p> <p>[...]</p> <p>António Torrado, "As três abóboras" in <i>Teatro às Três Pancadas</i>.</p>
--	---	--

Recurso 7 – Folha de registo: duas estrelas e um desejo

10.

MENDIGO: Partia.

CAMPONÊS: Não lhe custa. Não foi você que cuidou delas...

MENDIGO: Partia.

[...]

António Torrado, "As três abóboras" in *Teatro às Três Pancadas*.

11.

CAMPONÊS: Metade para cada um? Não acredito.

MENDIGO: Partia.

CAMPONÊS (*desesperado*): Partia... Partia... Raios o partam! Então parta.

O Mendigo faz de conta que corta e abre uma das abóboras, eventualmente feita de esferovite ou cartão, que já estará preparada para o efeito. Parte-se a abóbora e lá de dentro escorregam moedas de «ouro» em profusão. O Camponês fica abismado.

[...]

António Torrado, "As três abóboras" in *Teatro às Três Pancadas*.

12.

CAMPONÊS: Um tesouro! Um tesouro nas minhas abóboras? (Vai apanhá-las com as mãos.)

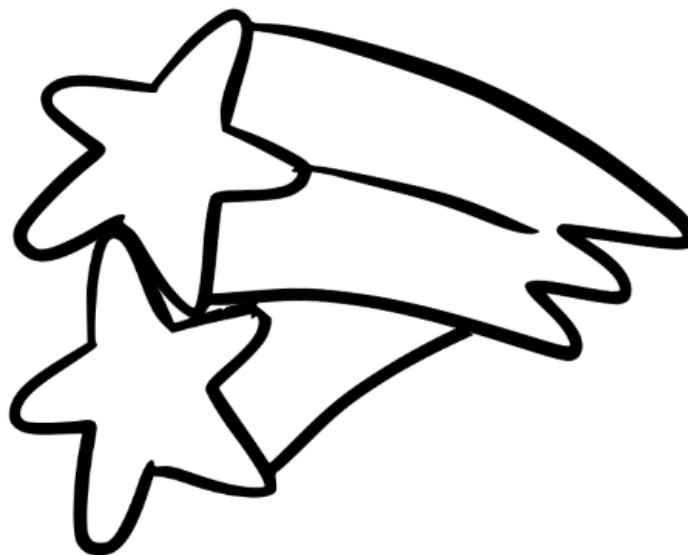
Ajude-me a apanhar. Metade é para si. Chegue-me o cesto. Venha cá.

Surpreendentemente, o Mendigo vai recuando, até desaparecer.

CAMPONÊS: Ó homem! Onde é que ele se meteu? (Voltando-se.) Fugiu. É tonto. Os pobres, quando veem muita riqueza, assustam-se. Mas não me assusto eu, que também sou pobre. (Arrecada as moedas para dentro do cesto, sem mostras de cobiça ou avareza.)

[...]

António Torrado, "As três abóboras" in *Teatro às Três Pancadas*.



Recurso 8 – Grelha de observação direta

Alunos	Compreensão do texto					Trabalho em grupo	Participação	Notas
	Literal	Inferencial	Organizativa	Crítica	Frações			
D.A.								
M.I.								
G.U.								
J.O.								
V.								
G.A.								
I.								
J.D.								
A.L.								
A.Y.								
G.M.								
M.L.								
M.A.								
J.U.								
D.I.								
I.S.								
A.R.								
G.F.								
L.U.								
L.E.								
L.I.								
F.								
R.I.								
N.U.								

Perfis de desempenho

Nível	
MB Muito Bom	O aluno desenvolveu/mobilizou de forma exemplar os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores previstos nas Aprendizagens Essenciais e conducentes ao desenvolvimento das áreas de competência previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
B Bom	O aluno desenvolveu/mobilizou de forma competente os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores previstos nas Aprendizagens Essenciais da disciplina e conducentes ao desenvolvimento das áreas de competência previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
S Suficiente	O aluno desenvolveu/mobilizou de forma razoável/satisfatório os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores previstos nas Aprendizagens essenciais da disciplina e conducentes ao desenvolvimento das áreas de competência previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
IN Insuficiente	O aluno ainda não desenvolveu/mobilizou de forma satisfatória os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores previstos nas Aprendizagens Essenciais da disciplina e conducentes ao desenvolvimento das áreas de competência previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Recurso 9 – Grelha de leitura

Alunos	Códigos cinésicos		Códigos proxémicos		Intensidade do som (falar mais alto/baixo, com mais/menos energia)	Articulação (de sons, de sílabas, de palavras, de seqüências de palavras)	Entoação (modelação da voz)	Ritmo (adequação da velocidade de leitura ao texto)
	Expressão Corporal	Expressão facial	Proximidade do público	Olhar				
D.A.								
M.I.								
G.U.								
J.O.								
V.								
G.A.								
I.								
J.D.								
A.L.								
A.Y.								
G.M.								
M.L.								
M.A.								
J.U.								
D.I.								
I.S.								
A.R.								
G.F.								
L.U.								
L.E.								
L.I.								
F.								
R.I.								
N.U.								

Apêndice B – Planificação de Português do 2.º CEB “Rumo ao Tesouro da Literatura” e recursos.

6.º Ano	N.º de alunos: 14	Data: 25/03/2025	Duração: 50 min
Sumário: Interpretação do poema narrativo <i>A ilha do Tesouro</i> de Álvaro Magalhães.			
Observações: Nesta aula será apresentado um <i>PowerPoint</i> (Recurso 1) que acompanhará todas as etapas da mesma, servindo de suporte visual para os alunos. Neste <i>PowerPoint</i> estarão incluídos alguns dos apêndices desta planificação que serão apresentados à turma, permitindo uma melhor compreensão e dinamização das atividades.			
Objetivos da aula: Desenvolver a capacidade de antecipar e prever conteúdos literários; Fomentar a construção de sentidos e a interpretação do texto poético; Desenvolver o raciocínio lógico e argumentativo na análise literária.			

Domínio Conteúdo	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem	Recursos didáticos	Tempo estimado
		O professor escreve o sumário da aula anterior e abre a lição do presente dia.	Computador; Projetor.	3'
Leitura • Antecipação do conteúdo do poema.	Antecipar o conteúdo do poema; Construir argumentos de forma lógica e fundamentada; Expressar as suas ideias e conhecimentos de forma clara, respeitando as regras de cortesia.	Motivação: O professor coloca o instrumental do filme <i>Piratas das Caraíbas</i> . Revela que, no presente dia, será analisado um poema e, com base na música, pede aos alunos para anteciparem o seu conteúdo. P (professor): “Conhecem este instrumental?”; “De que forma é que este instrumental poderá estar relacionado com o poema que vamos analisar?”.	Computador; Projetor; <i>PowerPoint</i> (Recurso 1); Instrumental do filme <i>Piratas das Caraíbas</i> (Recurso 2).	3'

<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipação do conteúdo do poema; • Construção de sentidos do poema. <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto poético. 	<p>Antecipar o conteúdo do poema;</p> <p>Construir argumentos de forma lógica e fundamentada;</p> <p>Expressar as suas ideias e conhecimentos de forma clara, respeitando as regras de cortesia.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Desenvolvimento:</u></p> <p>O professor projeta o título do poema <i>A ilha do tesouro</i> de Álvaro Magalhães (Recurso 1, segundo <i>slide</i> do <i>PowerPoint</i>).</p> <p>De seguida, incentiva os alunos a apresentarem previsões sobre o conteúdo do mesmo através do título.</p> <p>P: “Que ligação conseguem encontrar entre o instrumental que acabaram de ouvir com o título deste poema?”, “Que ilha será esta?”, “Que tesouro será este?”, “Quando pensamos em tesouro a que intervenientes associamos esse tesouro?”.</p> <p>À medida que os alunos expõem as suas previsões o professor pede a um aluno para as vir registar num <i>slide</i> do <i>PowerPoint</i> (terceiro <i>slide</i>).</p>	<p>Computador;</p> <p>Projektor;</p> <p><i>PowerPoint</i> (Recurso 1);</p> <p>Título do poema (Recurso 1, diapositivo 2).</p>	<p>5'</p>
---	--	---	---	-----------

<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de sentidos do poema. <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto poético. 	<p>Visualizar e escutar atentamente;</p> <p>Acompanhar a leitura do poema.</p>	<p>Leitura</p>	<p>O professor projeta o poema no quadro e lê-o em voz alta para a turma. (quarto e quinto <i>slides</i> do <i>PowerPoint</i>).</p> <p>O professor, através de diferentes questões orientadoras sobre o próprio conteúdo do poema, dialoga com os alunos de modo a conseguir perceber o que os mesmos compreenderam.</p> <p>P: “Quem são as personagens deste poema?”; “Em que espaços decorre a ação do poema?”; “O sujeito poético está a relatar-nos um acontecimento do presente? Porquê?”; “Qual é o tema do poema?”.</p>	<p>Computador;</p> <p>Projeter;</p> <p><i>PowerPoint</i> (Recurso 1);</p> <p>Poema (Recurso 1, diapositivos 4 e 5).</p>	<p>8’</p>
<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de sentidos do poema. <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto poético. 	<p>Ler silenciosamente o poema.</p>	<p>Leitura</p>	<p>O professor entrega a cada aluno o poema impresso (Recurso 3).</p> <p>Os alunos fazem a sua leitura silenciosa e individualmente.</p>	<p>Poema impresso (Recurso 3).</p>	<p>5’</p>
<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de sentidos do poema. <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto poético. 	<p>Interpretar o poema;</p> <p>Trabalhar em grupo;</p> <p>Decifrar enigmas;</p> <p>Compreender a utilização de recursos expressivos;</p>	<p>Leitura</p>	<p>A turma realiza a compreensão do poema a partir de um jogo de caça ao tesouro intitulado “Vamos à Procura do Tesouro” (<i>slides</i> 6 a 31 do <i>PowerPoint</i>). O professor esconderá, em locais estratégicos da sala, as questões de interpretação (Recurso 4). Para as encontrar, os alunos terão, primeiro, de resolver um enigma (Recurso 5) fornecida pelo professor.</p> <p>Após descodificarem o enigma, um aluno do grupo será responsável por procurar as questões e entregá-las aos</p>	<p>Computador;</p> <p>Projeter;</p> <p><i>PowerPoint</i> (Recurso 1);</p> <p>Questões de interpretação (Recurso 4);</p>	<p>20’</p>

	<p>Expressar opiniões;</p> <p>Construir argumentos de forma lógica e fundamentada;</p> <p>Expressar as suas ideias e conhecimentos de forma clara, respeitando as regras de cortesia.</p>	<p>colegas. Em pequenos grupos, os alunos resolverão essas questões de interpretação. De seguida, será realizada a correção em grande grupo.</p> <p>Depois da correção será fornecida um novo enigma, que levará à descoberta das próximas questões de interpretação, repetindo-se o processo até todos os enigmas serem encontradas e todas as questões resolvidas. No final os alunos descobrirão a recompensa desta caça ao tesouro, um baú do tesouro escondido na sala.</p> <p>1.º grupo de questões: 5' (enigma, realização e correção); 2.º grupo de questões: 5' (enigma, realização e correção); 3.º grupo de questões: 10' (enigma, realização e correção).</p>	<p>Enigmas (Recurso 5).</p>	
		<p>Finalizado o jogo, e sendo a conclusão do mesmo a descoberta do tesouro, o professor traz o baú e abre-o para a turma.</p> <p>Dentro do baú estarão moedas de chocolate, alguns livros (Recurso 6) como recomendação de leitura e marcadores de livros (Recurso 7).</p>	<p>Baú; Moedas de chocolate; Livros (Recurso 6); Marcadores de livros (Recurso 7).</p>	<p>3'</p>

<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do tema do poema; • Construção de sentidos do poema. <p>Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto poético. 	<p>Confrontar as antecipações realizadas sobre o conteúdo do poema;</p> <p>Interpretar o poema.</p>	<p>Pós-leitura</p>	<p>Consolidação:</p> <p>Terminado o jogo o professor incentiva os alunos a confrontarem as suas ideias iniciais com o texto lido, voltando ao <i>slide</i> onde escreveram as suas previsões.</p> <p>P: “As vossas previsões estavam corretas?”; “Acrescentavam ou alteravam alguma ideia?”.</p>	<p><i>PowerPoint</i> (Recurso 1).</p>	<p>3’</p>
<p><u>Aprendizagens essenciais:</u></p> <p>Leitura: “Realizar leitura (...) silenciosa e autónoma.” (DGE, 2018, p. 7); “Explicitar o sentido global de um texto.” (DGE, 2018, p. 7); “Fazer inferências, justificando-as.” (DGE, 2018, p. 7); “Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto.” (DGE, 2018, p. 8).</p> <p>Educação literária: “Ler (...) obras literárias (...) poéticas.” (DGE, 2018, p. 9); “Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário.” (DGE, 2018, p. 9); “Analisar o sentido conotativo de palavras e expressões.” (DGE, 2018, p. 9); “Explicar recursos expressivos utilizados na construção de textos literários (metáfora).” (DGE, 2018, p. 10).</p>					
<p><u>Instrumentos de avaliação:</u> Observação direta; Notas de campo; Registos fotográficos; Grelha de observação direta (Recurso 8).</p>					
<p><u>Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017):</u> Linguagens e textos; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal.</p>					

Recurso 1 – PowerPoint didático (Jogo “Vamos à Procura do Tesouro” do diapositivo 6 ao 31)

The presentation consists of 31 slides, numbered 1 through 31. The content is as follows:

- Slide 1:** Title slide: "A ilha do tesouro" by Ana Maria Magalhães.
- Slide 2:** "Previsões sobre o conteúdo do poema:"
- Slide 3:** "A ilha do tesouro" (text and image of a treasure chest).
- Slide 4:** "Vamos à procura do tesouro!"
- Slide 5:** "Arr, marujos! Agora que temos o mapa do tesouro nas nossas mãos a verdadeira aventura começa! O 'X' marca o local, mas antes de lá chegarmos, teremos de decifrar enigmas, atravessar pontos traiçoeiros e conquistar cada pista que nos levará à fortuna. Preparai-vos, porque só os mais bravos chegarão ao tesouro!"
- Slide 6:** Map of the island.
- Slide 7:** Tropical beach scene.
- Slide 8:** Hand holding a bottle on a beach.
- Slide 9:** "1.º Enigma": "Onde tudo se desata sem hesitação, escondido ao longe e pouco visível. Não está dentro, não é perto, mas por lá... olha por perto!"
- Slide 10:** "1.ª Pista": "1. Onde se encontra o primeiro ponto do mapa? (O 'X' marca o local, mas antes de lá chegarmos, teremos de decifrar enigmas, atravessar pontos traiçoeiros e conquistar cada pista que nos levará à fortuna. Preparai-vos, porque só os mais bravos chegarão ao tesouro!)"
- Slide 11:** "1.ª Pista": "1. Onde se encontra o primeiro ponto do mapa? (O 'X' marca o local, mas antes de lá chegarmos, teremos de decifrar enigmas, atravessar pontos traiçoeiros e conquistar cada pista que nos levará à fortuna. Preparai-vos, porque só os mais bravos chegarão ao tesouro!)"
- Slide 12:** Map of the island.
- Slide 13:** Tropical beach scene.
- Slide 14:** "2.º Enigma": "Se a pista querdes achar, não de se deixar. Numas caídas especiais, lá no fundo de sala, está o sinal!"
- Slide 15:** "2.ª Pista": "II. Que movimento regular e rápido podéis fazer com os dedos? (O 'X' marca o local, mas antes de lá chegarmos, teremos de decifrar enigmas, atravessar pontos traiçoeiros e conquistar cada pista que nos levará à fortuna. Preparai-vos, porque só os mais bravos chegarão ao tesouro!)"
- Slide 16:** "2.ª Pista": "II. Que movimento regular e rápido podéis fazer com os dedos? (O 'X' marca o local, mas antes de lá chegarmos, teremos de decifrar enigmas, atravessar pontos traiçoeiros e conquistar cada pista que nos levará à fortuna. Preparai-vos, porque só os mais bravos chegarão ao tesouro!)"
- Slide 17:** "2.ª Pista": "II. Que movimento regular e rápido podéis fazer com os dedos? (O 'X' marca o local, mas antes de lá chegarmos, teremos de decifrar enigmas, atravessar pontos traiçoeiros e conquistar cada pista que nos levará à fortuna. Preparai-vos, porque só os mais bravos chegarão ao tesouro!)"
- Slide 18:** "2.ª Pista": "II. Que movimento regular e rápido podéis fazer com os dedos? (O 'X' marca o local, mas antes de lá chegarmos, teremos de decifrar enigmas, atravessar pontos traiçoeiros e conquistar cada pista que nos levará à fortuna. Preparai-vos, porque só os mais bravos chegarão ao tesouro!)"
- Slide 19:** Map of the island.
- Slide 20:** Hand holding a bottle on a beach.
- Slide 21:** "3.º Enigma": "Onde o som preenche o ar, algo importante vos vai ensinar. Procurar bem, sem desanimar, perto de algo grande a vibrar!"
- Slide 22:** "3.ª Pista": "III. Assina as vogais de 1 a 7. (O 'X' marca o local, mas antes de lá chegarmos, teremos de decifrar enigmas, atravessar pontos traiçoeiros e conquistar cada pista que nos levará à fortuna. Preparai-vos, porque só os mais bravos chegarão ao tesouro!)"
- Slide 23:** "3.ª Pista": "III. Assina as vogais de 1 a 7. (O 'X' marca o local, mas antes de lá chegarmos, teremos de decifrar enigmas, atravessar pontos traiçoeiros e conquistar cada pista que nos levará à fortuna. Preparai-vos, porque só os mais bravos chegarão ao tesouro!)"
- Slide 24:** "3.ª Pista": "III. Assina as vogais de 1 a 7. (O 'X' marca o local, mas antes de lá chegarmos, teremos de decifrar enigmas, atravessar pontos traiçoeiros e conquistar cada pista que nos levará à fortuna. Preparai-vos, porque só os mais bravos chegarão ao tesouro!)"
- Slide 25:** "3.ª Pista": "III. Assina as vogais de 1 a 7. (O 'X' marca o local, mas antes de lá chegarmos, teremos de decifrar enigmas, atravessar pontos traiçoeiros e conquistar cada pista que nos levará à fortuna. Preparai-vos, porque só os mais bravos chegarão ao tesouro!)"
- Slide 26:** Map of the island.
- Slide 27:** Hand holding a bottle on a beach.
- Slide 28:** "Ai ai marujos! Finalmente conseguimos! Encontramos o tesouro!"
- Slide 29:** Tropical beach scene.
- Slide 30:** Treasure chest on a beach.
- Slide 31:** "Está na altura de abrírmos o baú e encontrarmos o nosso tesouro!"

Recurso 2 – Instrumental do filme *Piratas das Caraíbas*

(https://www.youtube.com/watch?v=tvKKT_A461c)

Recurso 4 – Questões de interpretação

1.º Grupo de questões de interpretação.

Atente nas duas primeiras estrofes.

I. Preste atenção ao primeiro verso do poema:

“O meu tesouro é um livro”.

Qual é o recurso expressivo presente neste verso? Explique-o.

II. Entre o sexto e o décimo verso, o que acontece quando o sujeito poético abre o livro?

- O sujeito poético está a recordar a história como se a tivesse vivido.
- O sujeito poético está a sonhar.
- O sujeito poético está a ser transportado para a história.

III. O que revelam os restantes versos dessa estrofe, do décimo primeiro verso ao décimo sétimo, sobre a sua relação atual com a leitura?

- Que ele já não gosta de ler.
- Que a leitura já não o faz sentir-se dentro da história como acontecia quando era criança.
- Que ele continua a ser transportado para dentro da história como antes.

Recurso 3 – Poema impresso

A ilha do tesouro

O meu tesouro é um livro de folhas gastas, dobradas, onde ainda brilha o ouro de palavras encantadas:
5 *guinéus*, *luisés*,² *dobrões*.³

Se o abro, à noite, no quarto, levanta-se um vento leve que enfuná os lençóis da cama; cheira a sal, ouvem-se as ondas,
10 salpicos de espuma volteiam⁴ no ar. Mas já não voam as palavras que voavam e me arrastavam prò mar, o grande mar que é muitos e só um. Por mais que escute já não ouço
15 a canção dos marinheiros: *Dez homens em cima da mala do morto... lou, ou, ou, e uma garrafa de rum.*

Antigamente era outra essa viagem e era eu o rapaz da estalagem.⁶
20 Escondido na barrica das maçãs, escutava o taque-taque do homem da perna só e as conversas dos piratas que passavam no convés:
25 *Com quarenta homens nos fizemos ao mar, mas só um, afinal, se conseguiu salvar.*

Faca de punho rachado,
30 bússola, sabre, telescópio de latão. Só o rum é que podia derrubar o capitão; mas agora ele está morto
35 e tem duas moedas de prata no sitio dos olhos, um buraco para os peixes no lugar do coração. O mar também é abismo
40 e assombro e perdição.

Com mil diabos!
Icem já a vela mestra, seus patifes de uma figa!
Já chega de beber rum e de coçar a barriga.
45 Depressa! Está na hora de arribar!⁸ Mesmo em frente há uma ilha que cresceu durante a noite do outro lado do mar.
50 Tragam o mapa de Flint, limpem o pó dos canhões, sintam o cheiro do ouro. O vento nos levará para a ilha do tesouro.
55 Para a ilha do tesouro! As palavras que me levem para a ilha do tesouro e seja ela onde for. Quero os meus lábios gretados
60 pelo sal, pelo calor, como no tempo em que era jovem e andava no mar e era o tempo melhor.

Que aconteceu? Quem sou eu?
65 Quem lê o livro não é quem o leu? Onde está o mapa do tesouro que me deste? *Três cruces a vermelho, duas a norte, uma a sudeste.*

70 Agora abro o livro e não acontece nada. A minha noite é só medo e frio, uma terra ressequida batida por mar nenhum.
75 Por mais que escute já não ouço a canção dos marinheiros: *Dez homens em cima da mala do morto... lou, ou, ou, e uma garrafa de rum.*

Álvoro Magalhães, . O limpa-palavras e outros poemas. Porto: ASA.

Vocabulário

1. *guinéus*: antiga moeda de ouro inglesa.
2. *luisés*: antiga moeda de ouro francesa.
3. *dobrões*: antiga moeda de ouro portuguesa e espanhola.
4. *enfunar*: encher-se de vento (como acontece com as velas dos navios).
5. *voltear*: dar voltas; girar.
6. *estalagem*: pequeno hotel ou pensão, que oferece alojamento e alimentação a preços acessíveis.
7. *barrica*: pequeno barril de madeira.
8. *arribar*: desviar a embarcação da rota original para se aproximar da costa.

2.º Grupo de questões de interpretação.

Atente da terceira à sexta estrofes.

IV. Que sentimentos exprime o sujeito poético jovem entre os versos 29 e 33 e entre os versos 41 e 63?

- Entusiasmo Frustração Medo Fascínio

Justifique a sua resposta.

V. Entre os versos 34 e 40 que sentimentos exprime o sujeito poético adulto?

Assinale com ou cada uma das opções.

Sentimento e justificação	<input checked="" type="checkbox"/> ou <input checked="" type="checkbox"/>
Alívio, visto que o sujeito poético sente-se reconfortado com a morte do pirata, pois isso significa que a sua infância e a fase das aventuras terminaram naturalmente.	
Desilusão porque o sujeito poético percebe que a figura do pirata perdeu a magia e que o mar, antes símbolo de aventura, agora representa perigo e escuridão.	
Tristeza, uma vez que existe um tom melancólico ao descrever o pirata morto com “duas moedas de prata no sítio dos olhos” e um “buraco para os peixes no lugar do coração”, como se algo valioso se tivesse perdido.	
Esperança, pois, apesar da morte do pirata, o sujeito poético acredita que novas histórias e aventuras vão surgir, trazendo-lhe novas emoções e aprendizagens.	

3.º Grupo de questões de interpretação.

Atente à sétima e oitava estrofes.

VI. Atente nos versos 64 a 67: “Que aconteceu? Quem sou eu? / Quem lê o livro não é quem o leu? / Onde está o mapa / do tesouro que me deste?”. Por que razão surgem estas frases interrogativas no poema?

Assinale com **V** (verdadeiro) ou **F** (falso).

Afirmações	V ou F
As perguntas mostram que o sujeito poético não consegue encontrar o livro que lia na infância.	
As perguntas mostram que o sujeito poético está confuso por já não sentir o mesmo que sentia quando lia o livro em criança.	
As perguntas aparecem porque o sujeito poético já não se lembra da história do livro.	
As frases interrogativas mostram que o sujeito poético percebe que mudou e que já não vive a leitura da mesma forma.	

VII. Como é a noite de quem recorda agora os piratas e a ilha do tesouro? Transcreva do poema o verso que a caracteriza.

VIII. Atente nos versos 70 e 71: “Agora abro o livro / e não acontece nada.”. O que pretende o sujeito poético exprimir com esta afirmação? Acha que o problema está no livro ou nele próprio? Explique a sua opinião.

IX. Complete a frase selecionando com um **X** a opção correta. O sujeito poético é:

- Um pirata a recordar uma das suas aventuras com um novo recruta.
 Um adulto, a recordar-se da forma como vivia a literatura na infância.
 Uma criança, a contar como vive a leitura do livro.
 Uma criança, a contar como irá ver a literatura quando for adulto.

X. Sintetize o poema.

Recurso 5 – Enigmas

1. Onde tudo se descarta sem hesitação, / esconde-se agora a vossa missão. / Não está dentro, isso é certo, / mas perto... olha por perto!
R: [Atrás do caixote do lixo.](#)
2. Se a pista querem achar, / têm de se baixar. / Numa cadeira especial, / lá no fundo da sala, está o sinal!
R: [Na parte de baixo de uma cadeira ergonómica da sala.](#)
3. Onde o som preenche o ar, / algo importante vos vai esperar. / Procurem bem, sem desanimar, / perto de algo grande a vibrar!
R: [Atrás de uma das grandes colunas da sala.](#)

Recurso 6 – Livros



Recurso 7 – Marcadores de livros



Recurso 8 – Grelha de observação direta

Alunos	Participação	Antecipação do conteúdo do poema	Compreensão do poema	Interpretação do poema	Notas
B.B.					
B.A.					
B.S.					
D.M.					
F.F.					
G.F.					
J.R.					
M.A.					
M.M.					
M.R.					
R.P.					
R.M.					
R.D.					
R.O.					

MB – Muito bom B – Bom S – Suficiente IN – Insuficiente

Perfis de desempenho

CrITÉrios de observação	MB Muito bom	B Bom	S Suficiente	IN Insuficiente
Participação	Participa de forma ativa ao longo da aula.	Participa de forma regular.	Participa pontualmente.	Raramente ou nunca participa.
Antecipação do conteúdo do poema	Faz previsões criativas, bem fundamentadas e coerentes.	Faz previsões adequadas, mas sem grande aprofundamento.	Faz previsões simples, com pouca justificação.	Demonstra dificuldade em antecipar o conteúdo do poema.
Compreensão do poema	Identifica corretamente o tema e as ideias principais.	Compreende bem o essencial do poema.	Identifica apenas informações essenciais do poema.	Demonstra dificuldades na compreensão do poema.
Interpretação do poema	Compreende o poema de forma global, identificando os seus principais elementos e significados. Relaciona ideias de forma clara e justifica bem as respostas.	Compreende o poema, mas pode apresentar algumas imprecisões na identificação de elementos e/ou na justificação das respostas.	Demonstra uma compreensão básica do poema e com dificuldades em relacionar ideias e/ou justificar as respostas.	Apresenta dificuldades em compreender o poema e em identificar os seus elementos essenciais, bem como em justificar as respostas.

Apêndice C – Planificação de HGP do 2.º CEB “O 1.º de maio de 1974: entre as manifestações, a História e a Atualidade” e recursos.

6.º Ano	N.º de alunos: 22	Data: 23/04/2025	Duração: 50 min
Sumário: O 1.º de maio em 1974 e na atualidade. As figuras: Mário Soares e Álvaro Cunhal.			
Domínio: PORTUGAL DO SÉCULO XX. Subdomínio: O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade.			
Observações: Nesta aula será apresentado um <i>PowerPoint</i> (Recurso 1) que acompanhará todas as etapas da mesma, servindo de suporte visual para os alunos. Para integrar o aluno diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo, que frequenta as aulas de História uma vez por semana elaborei algumas atividades de diferenciação pedagógica, tendo em conta o conteúdo abordado em aula e as suas capacidades e interesses. Essas atividades encontram-se nos recursos 7, 8 e 9.			
Objetivos da aula: Compreender o significado histórico do 1.º de maio de 1974; Conhecer e sequenciar os principais momentos do 1.º de maio de 1974; Reconhecer o papel das manifestações e comícios como formas de expressão democrática; Conhecer figuras políticas marcantes da época, como Mário Soares (PS) e Álvaro Cunhal (PCP); Compreender o papel dos sindicatos na defesa dos direitos dos trabalhadores; Comparar as celebrações do 1.º de maio de 1974 com as atuais, reconhecendo a continuidade de práticas e refletindo sobre a importância da participação cívica.			

Conteúdos	Indicadores de desempenho	Percurso de Aprendizagem	Recursos didáticos	Tempo estimado
1 de maio de 1974	Identificar o acontecimento histórico que será explorado em aula.	<p style="text-align: center;">Motivação:</p> <p>Antes da entrada dos alunos na sala, o professor reproduz um áudio com gritos de manifestantes a entoar a frase "O povo unido jamais será vencido!". Quando os alunos entram, a sala já se encontra decorada com cartazes afixados nas paredes. Entre as mensagens expostas, encontram-se frases como "Viva a liberdade!", "Poder aos trabalhadores!", "Direito à greve para todos!", "Fim à Guerra Colonial!", "1.º de maio: um dia para celebrar os trabalhadores!" e "Trabalho justo para todos!". Ao entrarem, o professor cumprimenta os alunos, dá-lhes as boas-vindas e entrega-lhes um folheto a cada um (Recurso 2) que apresenta algumas informações por preencher sobre as celebrações do dia 1 de maio de 1974. Este folheto servirá como o elemento de registo de todas as aprendizagens ao longo da aula, sendo progressivamente preenchido pelos alunos à medida que exploramos os acontecimentos desse dia histórico.</p> <p>De repente, o professor reduz gradualmente o volume dos gritos da manifestação e inicia a reprodução de um vídeo pré-gravado, e colocado no <i>PowerPoint</i> da aula, no qual o professor surge no papel de jornalista da época e introduz o tema da aula (Recurso 3).</p> <ul style="list-style-type: none"> • P (professor): "Sobre o que é que vamos falar na aula de hoje?". A (alunos): "O dia 1.º de maio de 1974". 	<p>Áudio "O povo unido jamais será vencido!";</p> <p>Coluna portátil;</p> <p>Cartazes;</p> <p>Massa adesiva <i>patafix</i>;</p> <p>Folheto (Recurso 2);</p> <p>Computador;</p> <p>Projektor;</p> <p><i>PowerPoint</i> da aula (Recurso 1);</p> <p>Reportagem de introdução ao tema (Recurso 3).</p>	5'

<p>Institucionalização do 1.º de maio como feriado nacional obrigatório</p>	<p>Analisar, interpretar, compreender e organizar informação proveniente de fontes;</p> <p>Expressar as suas ideias e conhecimentos de forma clara, respeitando as regras de cortesia;</p> <p>Construir argumentos de forma lógica e fundamentada;</p> <p>Relacionar acontecimentos do passado com a sua permanência ou impacto na atualidade.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Desenvolvimento:</u></p> <p>O professor apresenta o jornal <i>Diário de Lisboa</i>, publicado a 29 de abril de 1974 e pede a um aluno para ler um excerto dessa fonte presente no <i>PowerPoint</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • P: "Quem promulgou a lei que instituiu o 1.º de maio como feriado nacional?". A: "A Junta de Salvação Nacional". • P: "Em que data foi esta medida aprovada?". A: "No dia 27 de abril de 1974". • P: O que significa dizer que o 1.º de maio passou a ser um "feriado nacional obrigatório?". A: "Significa que passou a ser um dia de descanso obrigatório para todos os trabalhadores, reconhecido oficialmente em todo o país". O professor revela que foi por causa desta lei que até hoje o dia 1 de maio é feriado nacional. • P: "Que tipo de eventos passaram a ser permitidos neste dia, de acordo com o excerto?". A: "As manifestações populares passaram a ser reconhecidas e permitidas oficialmente". • P: "As manifestações tiveram início onde?". A: "Na Alameda D. Afonso Henriques". • P: "Entre que horas decorreram as manifestações no dia 1 de maio de 1974?". A: "Entre as 13h e as 19h". 	<p>Computador;</p> <p>Projedor;</p> <p>Jornal <i>Diário de Lisboa</i>, publicado a 29 de abril de 1974 (Recurso 1, diapositivo3);</p> <p><i>PowerPoint</i> da aula (Recurso 1).</p>	<p>6'</p>
<p>A manifestação do dia 1 de maio de 1974</p>	<p>Analisar, interpretar, compreender e organizar informação</p>	<p>O professor mostra três imagens da época, duas fotografias panorâmicas da Alameda D. Afonso Henriques, uma em 1960 e outra no dia 1 de maio de 1974, e outra do mesmo local, mas mais próxima (Recurso 1, diapositivos 4 e 5).</p>	<p>Computador;</p> <p>Projedor;</p>	<p>5'</p>

	<p>proveniente de fontes;</p> <p>Expressar as suas ideias e conhecimentos de forma clara, respeitando as regras de cortesia;</p> <p>Construir argumentos de forma lógica e fundamentada;</p> <p>Relacionar as manifestações populares de 1974 com a conquista de direitos e liberdades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • P: "O que observam nestas fotografias?". A: "Milhares de pessoas". • P: "O que estão a fazer estas pessoas?". A: "Uma manifestação". • P: "O que é que muitas pessoas estão a segurar nas mãos?". A: "Estandartes". • P: "Para que servem estes standartes numa manifestação como esta?". A: "Tornar visíveis as reivindicações dos trabalhadores". • P: "Porque é que terão aderido todas estas pessoas à manifestação?". A: "Porque antes vivia-se numa ditadura e os trabalhadores não podiam reivindicar os seus direitos". O professor acrescenta que esta foi o primeiro Dia do Trabalhador totalmente livre, sem censura. 	<p><i>PowerPoint</i> da aula (Recurso 1).</p> <p>Fotografias panorâmicas da Alameda D. Afonso Henriques em 1960 (Recurso 1, diapositivo 4);</p> <p>Fotografias panorâmicas da Alameda D. Afonso Henriques no dia 1 de maio de 1974 (Recurso 1, diapositivo 4);</p> <p>Fotografias aproximadas da Alameda D. Afonso Henriques no dia 1 de maio de 1974 (Recurso 1, diapositivo 5).</p>	
--	---	--	---	--

<p>A manifestação do dia 1 de maio de 1974</p>	<p>Analisar, interpretar, compreender e organizar informação proveniente de fontes;</p> <p>Expressar as suas ideias e conhecimentos de forma clara, respeitando as regras de cortesia;</p> <p>Construir argumentos de forma lógica e fundamentada;</p> <p>Relacionar as manifestações populares de 1974 com a conquista de direitos e liberdades.</p>	<p>No diapositivo cinco o professor apresenta uma fotografia de apoiantes da manifestação a celebrar o dia nas varandas de suas casas (Recurso 1, diapositivo 6), bem como um excerto do jornal <i>A Capital</i> a descrever todo o ambiente ao redor da manifestação, a sua hora de início e o destino final da manifestação (Recurso 1, diapositivo 6).</p> <ul style="list-style-type: none"> • P: “Quem mais, além das pessoas no cortejo, apoiava a manifestação?”. A: “Além das pessoas no cortejo, havia muitas pessoas nas varandas e nos passeios que também apoiavam a manifestação”. • P: “De que forma as pessoas nas varandas e nos passeios expressaram o seu apoio?”. A: “As pessoas nas varandas e nos passeios expressaram o seu apoio aplaudindo, lançando flores e colocando colchas, colgaduras e bandeiras nacionais nas suas casas”. • P: “A que horas começou o cortejo?”. A: “Por volta das 15h”. • P: “A que horas terminou?”. A: “Às 17 h”. • P: “O que começou logo depois do cortejo terminar?”. A: “O comício começou logo depois do cortejo terminar”. 	<p>Computador; Projetor; <i>PowerPoint</i> da aula (Recurso 1); Fotografia de apoiantes da manifestação a celebrar o dia das varandas de suas casas (Recurso 1, diapositivo 6); Excerto no jornal <i>A Capital</i> (Recurso 1, diapositivo 6).</p>	<p>6'</p>
--	---	---	--	-----------

<p>Institucionalização do 1.º de maio como feriado nacional obrigatório A manifestação do dia 1 de maio de 1974</p>	<p>Registrar as aprendizagens construídas.</p>	<p>Os alunos preenchem em pares a parte do folheto referente à manifestação. De seguida é realizada a correção em grande grupo.</p>	<p>Computador; Projektor; <i>PowerPoint</i> da aula (Recurso 1); Folheto (Recurso 2).</p>	<p>3'</p>
<p>Comínio do 1.º de maio de 1974</p>	<p>Visualizar e escutar atentamente.</p>	<p>De modo a destacar o início do comício o professor lê a mensagem que estaria a ser transmitida na televisão a informar que iria começar a transmissão onde se iriam ouvir os oradores a discursar na tribuna do Estádio da FNAT.</p>	<p>Computador; Projektor; <i>PowerPoint</i> da aula (Recurso 1).</p>	<p>1'</p>
<p>Comínio do 1.º de maio de 1974 Reivindicações dos trabalhadores</p>	<p>Visualizar e escutar atentamente; Analisar, interpretar, compreender e organizar informação proveniente de fontes; Expressar as suas ideias e conhecimentos de forma clara, respeitando as regras de cortesia.</p>	<p>O professor coloca o primeiro vídeo onde discursa um representante do sindicato (Recurso 4).</p> <ul style="list-style-type: none"> • P: "Quem discursou na primeira parte do comício?". A: "Um representante de um sindicato". • P: "O que é um sindicato? Lembra-se?". A: "É um grupo que defende os direitos dos trabalhadores". • P: "Se este senhor está a representar um sindicato, está representando também os trabalhadores. O que é que os trabalhadores estão a exigir, através dele?". A: "Direito à greve; Aumento de salário imediato e pelo salário mínimo nacional; fim da Guerra Colonial". • P: "Repararam que antes de discursar o representante do sindicato a câmara focou-se em outras duas pessoas? Quem poderão ser essas pessoas? Terão sido pessoas importantes?". A: "Políticos. Podem ter 	<p>Computador; Projektor; <i>PowerPoint</i> da aula (Apêndice 1); Vídeo onde discursa um representante do sindicato (Recurso 4).</p>	<p>6'</p>

		<p>vido importantes porque os jornalistas estão a fotografá-los e a filmá-los”.</p>		
<p>Comínio do 1.º de maio de 1974 As figuras: Mário Soares e Álvaro Cunhal</p>	<p>Visualizar e escutar atentamente;</p> <p>Analisar, interpretar, compreender e organizar informação proveniente de fontes;</p> <p>Expressar as suas ideias e conhecimentos de forma clara, respeitando as regras de cortesia.</p>	<p>O professor coloca o segundo vídeo onde discursa Mário Soares e Álvaro Cunhal (Recurso 5).</p> <ul style="list-style-type: none"> • P: “Conseguiram identificar as duas figuras que falaram? Como se chamavam e a que partidos políticos pertenciam?”. A: “Mário Soares do Partido Socialista e Álvaro Cunhal do Partido Comunista Português”. • P: “Pareciam estar a discordar ou a concordar? Porquê?”. A: “Concordar. Ambos queriam o fim da Guerra Colonial”. <p>O professor revela que esta foi a única vez que estes dois políticos se encontraram no mesmo local e, principalmente, a defender a mesma ideia.</p>	<p>Computador;</p> <p>Projeter;</p> <p><i>PowerPoint</i> da aula (Recurso 1);</p> <p>Vídeo onde discursa Mário Soares e Álvaro Cunhal (Recurso 5).</p>	<p>5’</p>
<p>Comínio do 1.º de maio de 1974 As figuras: Mário Soares e Álvaro Cunhal</p>	<p>Registar as aprendizagens construídas.</p>	<p>Os alunos preenchem em pares a parte do folheto referente ao comício. De seguida é realizada a correção em grande grupo.</p>	<p>Computador;</p> <p>Projeter;</p> <p><i>PowerPoint</i> da aula (Recurso 1);</p> <p>Folheto (Recurso 2).</p>	<p>3’</p>

<p>O 1 de maio na atualidade</p>	<p>Visualizar e escutar atentamente;</p> <p>Analisar, interpretar, compreender e organizar informação proveniente de fontes;</p> <p>Expressar as suas ideias e conhecimentos de forma clara, respeitando as regras de cortesia;</p> <p>Refletir sobre o 1 de maio na atualidade.</p>	<p>O professor projeta uma reportagem do dia 1 de maio de 2024 (Recurso 1, diapositivo 12).</p> <ul style="list-style-type: none"> • P: “O que é que acabámos de ver neste vídeo?”. A: “Uma reportagem sobre o Dia do Trabalhador, mas nos dias de hoje”. O professor reforça aqui que é uma reportagem do ano passado. • P: “Esta forma de celebrar é parecida com a do 1.º de maio de 1974, que vimos anteriormente? Porquê?”. A: “Sim porque tinha uma multidão reunida, manifestações em que os trabalhadores estão a reivindicar os seus direitos e um representante de um sindicato discursou”. <p>Caso os alunos não apontem para o facto de atualmente serem muito menos as pessoas a participar nas comemorações do dia 1 de maio o professor deve guiá-los a essa ideia e reforçar que, apesar de, ainda hoje, o dia ser celebrado em Portugal, o que demonstra a sua importância, devemos todos celebrá-lo e participar nestas iniciativas para que nunca percam o seu valor.</p>	<p>Computador;</p> <p>Projeter;</p> <p>PowerPoint da aula (Recurso 1);</p> <p>Excerto de uma reportagem de 2024 do dia 1 de maio (Recurso 1, diapositivo 12, https://tviplayer.iol.pt/programa/jornalnacional/63e6588b0cf2665294d4f012/video/663293160cf2dff02b7ab7be Até 1 minuto e 53 segundo).</p>	<p>4'</p>
	<p>Evidenciar o conhecimento construído ao longo da aula.</p>	<p>Consolidação:</p> <p>O professor apresenta uma reportagem realizada por ele, que resume os acontecimentos do dia 1 de maio de 1974, através da plataforma <i>Edpuzzle</i>. À medida que o vídeo é reproduzido, a reprodução é automaticamente interrompida em determinados momentos, para que os alunos respondam a perguntas relacionadas com a aula. Só depois de responderem é que o vídeo continua.</p>	<p>Computador;</p> <p>Projeter;</p> <p>Reportagem <i>Edpuzzle</i> (Recurso 6).</p>	<p>3'</p>

	Registrar o sumário da aula.	Escrita do sumário da aula.	Computador; Projektor.	3'
--	------------------------------	-----------------------------	---------------------------	----

Instrumentos de avaliação: Observação direta; Registos fotográficos; Grelha de observação direta (Recurso 10); Notas de campo.

Áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017): Linguagens e textos; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia.

Recurso 1 – PowerPoint didático

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13



2

Diário de Lisboa
NORMALIZAÇÃO DA VIDA PORTUGUESA
O 1.º DE MAIO É FERIADO NACIONAL

Fonte 1: O 1.º de maio é feriado nacional

«Tendo a Junta de Salvação Nacional assumido os poderes legislativos que competem ao Governo, decreta, para valer como lei, o seguinte:
Artigo 1.º: É instituído como feriado nacional obrigatório o dia um de Maio, considerado o «Dia do Trabalhador». (...) Visto e aprovado pela Junta de Salvação Nacional em 27 de Abril de 1974». (...) Este dia (...) deverá ser consagrado¹ a manifestações populares que passam a ser reconhecidas, devendo obedecer (...) a um regulamento mínimo. Tudo leva a crer que na quarta-feira as manifestações populares que se encontram marcadas decorrerão entre as 13 e 19 horas, num percurso [que terá início na] Alameda D. Afonso Henriques (...).»

Diário de Lisboa, 29 de abril de 1974

¹consagrado - que é ou está dedicado a certo fim.

★ 3

Fonte 2: Fotografia panorâmica da zona da Alameda D. Afonso Henriques em 1960

Fonte 3: Fotografia panorâmica da zona da Alameda D. Afonso Henriques no dia 1 de maio de 1974

4

Fonte 4: Fotografia da zona da Alameda D. Afonso Henriques no dia 1 de maio de 1974

5

Fonte 5: Duas horas de cortejo dos manifestantes

¹engalanadas enfeitadas;
²colgaduras - peça de pano que se pendura nas paredes ou janelas para adorno;
³comício - reunião de cidadãos para discutir assuntos eleitorais, políticos ou de interesse geral.

“O cortejo pôs-se em marcha [por volta] das 15 horas, emoldurado em todo o percurso por dezenas de milhares de pessoas que se encontravam às janelas, engalanadas¹ com colchas, colgaduras² e bandeiras nacionais, e que lançavam pétalas de flores, símbolo da pacificação que realmente se deseja para os portugueses. Nos passeios, ao longo de todo o percurso, centenas de milhares de pessoas aplaudiam os manifestantes e associavam-se espontaneamente aos seus gritos de vitória. Já passava das 17 horas quando os elementos que constituíam a cauda do cortejo entraram no estádio, onde, então, já se iniciara o comício³.”

Jornal A Capital, 2 de maio de 1974

6

JUNTA-TE À MANIFESTAÇÃO!

Graças à _____, que, no dia _____ de _____ de _____, tornou o dia 1 de maio o _____ e feriado nacional, vamos celebrar esta data histórica.

Vem manifestar-te!

- Onde começa: _____
- A que horas: _____
- Destino: _____

7

17:00

Vai começar o comício. Dentro de instantes, vamos ouvir os oradores que se encontram a discursar na tribuna do Estádio da FNAT, onde se concentra uma grande multidão. Fiquem connosco para acompanhar estas intervenções.

8



9



☆ 10

☆

PARTICIPA NO COMÍCIO HISTÓRICO!

Às _____, no _____, começa o comício histórico!

Na primeira parte, os _____ vão reivindicar direitos essenciais para os trabalhadores!

Eles vão falar sobre:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Na segunda parte, grandes _____ vão discursar. _____ do _____ e _____, do _____, estarão juntos, unindo forças pelo _____.

Este é um momento único na história. **Dois partidos diferentes, uma só causa: paz!**

11



12



☆ 13

Recurso 2 – Folheto



CAMARADA!

Este primeiro de maio será histórico!

Pela primeira vez em muitos anos, podemos celebrar este dia em liberdade, com voz, com força e com esperança.

Chegou o momento de mostrarmos que estamos unidos e que não nos calamos mais.

Participar nesta celebração é afirmar a dignidade de quem trabalha, é estar ao lado de milhares que, como tu, acreditam num futuro melhor.

Não faltes!

A tua presença faz a diferença.

O povo unido jamais será vencido!



JUNTA-TE À MANIFESTAÇÃO!

Graças à _____, que, no dia ____ de _____ de _____, tornou o dia 1 de maio o _____ e feriado nacional, vamos celebrar esta data histórica.

Vem manifestar-te!

- Onde começa: _____
- A que horas: _____
- Destino: _____

PARTICIPA NO COMÍCIO HISTÓRICO!

Às _____, no _____, começa o comício histórico!

Na primeira parte, os _____ vão reivindicar direitos essenciais para os trabalhadores!

Eles vão falar sobre:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Na segunda parte, grandes _____ vão discursar. _____, do _____ e _____, do _____ estarão juntos, unindo forças pelo _____.

Este é um momento único na história.
Dois partidos diferentes, uma só causa: paz!

Recurso 3 – Reportagem de introdução ao tema (Diapositivo 2 do *PowerPoint* da aula) (https://www.canva.com/design/DAGkc7TQjBM/MQg3knMs00ds33P2S05_Zg/watch?utm_content=DAGkc7TQjBM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utm_id=hca2ae26647)



Recurso 6 – Reportagem *Edpuzzle* (Diapositivo 13 do *PowerPoint* da aula) (<https://edpuzzle.com/media/67fab814fb3c9bc11d2c36a0>)



Recurso 4 – Vídeo onde discursa um representante do sindicato (Diapositivo 9 do *PowerPoint* da aula) (https://www.canva.com/design/DAGkdjALFRc/t_FXg9K7FCDLb014VWz7kQ/watch?utm_content=DAGkdjALFRc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utm_id=h935bedbf67)



Recurso 5 – Vídeo onde discursa Mário Soares e Álvaro Cunhal (Diapositivo 10 do *PowerPoint* da aula) (https://www.canva.com/design/DAGjiteSuQb4/OjV5sarAS6p6N1DRrHX8TA/watch?utm_content=DAGjiteSuQb4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utm_id=hdfa468efca)



Recurso 7 – Jogo da memória “1.º de maio” (<https://www.educaplay.com/learning-resources/23337994-1-de-maio-de-1974.html>)

Recurso 8 – *Puzzle* do retrato de Álvaro Cunhal (<https://puzzel.org/pt/jigsaw/play?p=-ONUHWb3uVHpipQsed3d>)

Recurso 9 – *Puzzle* do retrato de Mário Soares (<https://puzzel.org/pt/jigsaw/play?p=-ONUIC49NdsEc6MzxcwGI>)

Recurso 10 – Grelha de observação direta

Alunos	Participação	Interpretação de fontes	Fundamentação das respostas	Preenchimento do folheto	Notas
Af.S.					
A.F.					
Am.S.					
B.S.					
C.S.					
Car.C.					
Cat.C					
C.F.					
D.C.					
D.F					
F.A.					
G.D.					
G.R.					
G.M.					
Ir.S.					
Is.S.					
K.M.					
B.M.					
M.P.					
M.F.					
M.R.					
O.F					
R.F.					
V					

Legenda: **A** – Alto desempenho; **M** – Desempenho médio; **B** – Baixo desempenho; **N** – Não observado.

Perfis de desempenho

Crítérios de observação	A Alto desempenho	M Desempenho médio	B Baixo desempenho	N Não observado
Participação	Participa de forma autónoma ou quando solicitado, com regularidade e com contributos pertinentes e desenvolvidos.	Participa de forma autónoma ou quando solicitado, mas com hesitação ou com contributos pouco desenvolvidos.	Participa apenas quando solicitado, com dificuldade, contributos vagos ou pouco relevantes.	Comportamento não observado ou tarefa não realizada.
Interpretação de fontes	Analisa, interpreta, compreende e organiza a informação das fontes de forma autónoma ou quando solicitado, relacionando-a com o tema e extraíndo ideias relevantes e bem estruturadas.	Com apoio, consegue interpretar e compreender parcialmente a informação das fontes, apresentando alguma organização e esforço na análise, quer por iniciativa própria, quer quando solicitado.	Revela dificuldades significativas em analisar, interpretar, compreender ou organizar a informação das fontes, mesmo com apoio, apresentando leituras incorretas ou desorganizadas.	Comportamento não observado ou tarefa não realizada.
Fundamentação das respostas	Justifica as suas ideias de forma autónoma ou quando solicitado, com clareza, pertinência e com base nas fontes ou argumentos válidos.	Fundamenta com apoio, de forma incompleta ou pouco clara, por iniciativa própria ou quando solicitado.	Apresenta justificações frágeis, confusas ou desligadas do tema, mesmo com apoio.	Comportamento não observado ou tarefa não realizada.
Preenchimento do folheto	Colabora de forma ativa e responsável com o par, preenchendo o folheto de forma completa, correta e bem organizada.	Colabora com o par, mas com alguma hesitação ou dependência de apoio, resultando num preenchimento parcialmente incompleto ou com pequenas incorreções.	Colabora com dificuldade, mesmo com apoio, o que compromete a completude e a organização do folheto.	Comportamento não observado ou tarefa não realizada.

Apêndice D – Planificação e recursos da Sessão 1 do projeto de intervenção.

PLANO DE AULA DA SESSÃO 1			
Turma	3.º ano	Número de alunos	24 alunos
Duração	150 minutos (2:30h)	Data	27/11/2024
Sumário	A evolução da cidade de E ao longo do tempo.		
Observações	A sala encontra-se organizada em seis grupos de quatro elementos.		
Áreas de competências do PASEO (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017)	Linguagens e textos; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal.		
Conteúdos	Aprendizagens Essenciais	Estudo do Meio Domínio: Sociedade. “Valorizar a sua identidade e raízes” (DGE, 2018c, p. 2); “Identificar acontecimentos relacionados com a história (...) local (...), localizando-os no espaço e no tempo” (DGE, 2018c, p. 2); “Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local” (DGE, 2018, p. 5); “Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos naturais e sociais” (DGE, 2018c, p. 9).	

<ul style="list-style-type: none"> • Património local; • Evolução histórica de E. 		<p>Cidadania e Desenvolvimento 2.º Grupo. “Instituições e participação democrática” (DGE, 2018b, p. 4).</p> <p>Português Domínio: Oralidade – Subdomínio: Expressão. “Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos (...)” (DGE, 2018d, p. 4).</p> <p>Educação Artística – Artes Visuais Domínio: Experimentação e Criação. “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas” (DGE, 2018a, p. 9)</p> <p>Matemática Tema: Números – Tópico: Operações – Subtópico: Algoritmo da subtração. “Usar o algoritmo da subtração (...)” (DGE, 2021, p. 28).</p>
---	--	--

	Percurso de Aprendizagem	Objetivos a Atingir	Recursos/ Materiais	Instrumentos de Avaliação	Tempo estimado
Motivação	<p>O professor entrega a cada aluno um <i>puzzle</i> do concelho de Valongo dividido em freguesias (Recurso 1). Durante a sua montagem os alunos irão aperceber-se que há uma freguesia que não se encontra identificada. Partindo desse <i>puzzle</i>, mais concretamente da peça misteriosa, os alunos deverão identificar o tema da aula, completando-o com o nome da freguesia em falta.</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que representa este <i>puzzle</i>? • Conseguem identificar qual a freguesia em falta? • Qual será o tema da aula de hoje? <p>Colagem do <i>puzzle</i> no caderno de estudo do meio.</p>	<p>- Identificar o concelho de Valongo e as freguesias que o compõem.</p>	<p>- <i>Puzzle</i> (Recurso 1);</p> <p>- Cola;</p> <p>- Caderno de estudo do meio.</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Conceções prévias;</p> <p>- Construção do <i>puzzle</i> e seu preenchimento.</p>	10'

Desenvolvimento	<p>O professor estabelece um diálogo com os alunos, de modo a averiguar os seus conhecimentos prévios, através das seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acham que há mais gente a viver em E ou no Porto? • Sabem a razão do nome E? <p>O professor regista as conceções prévias dos alunos no quadro e tira uma fotografia para no momento de consolidação projetá-la no quadro interativo. Salienta que no final da aula é que saberemos se as suas ideias estavam corretas ou não.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expor conhecimentos prévios; - Expressar as suas ideias de forma clara, respeitando as regras de cortesia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro e canetas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Conceções prévias dos alunos. 	<p>10'</p>
-----------------	--	---	---	---	------------

<p>O professor começa por dizer aos alunos que hoje irão ser historiadores. Questiona-os se sabem o que é e o que faz um historiador. Após ouvir as suas conceções prévias esclarece que:</p> <p>Professor: Um historiador é uma pessoa que se dedica a estudar, analisar e interpretar o passado através de várias fontes históricas como documentos, objetos, construções, imagens, relatos orais, etc. Procura compreender os acontecimentos, as sociedades de diferentes períodos da história, explicando o porquê e como aconteceram, bem como é que isso influencia o presente. Depois disso organiza e comunica esse conhecimento para que as gerações seguintes não se esqueçam daquilo que aconteceu.</p> <p>Primeira e segunda tarefa de um historiador: o professor entrega a cada grupo um conjunto de fontes compostas (Recurso 2), bem como um guião de exploração de fontes (Recurso 3). O conjunto de fontes compostas e o seu respetivo guião de exploração de fontes serão entregues a dois grupos.</p> <p>Os alunos, em grupo, deverão ler, analisar, interpretar, compreender e organizar a informação proveniente das fontes, respondendo às questões do guião de exploração de fontes.</p> <p>Através da análise de fontes compostas, os alunos irão explorar: a organização do concelho de Valongo, a dimensão, as fronteiras e a densidade populacional atual da cidade de E; as características, a origem e a densidade populacional de São Lourenço de Asmes; a origem do nome E e a ascensão de E a vila e posteriormente a cidade (Recurso 2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e compreender a evolução histórica de E; - Saber analisar fontes; - Identificar e interpretar informação relevante contida em fontes históricas compostas; - Responder de forma fundamentada às questões do guião de exploração de fontes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fontes compostas impressas (Recurso 2); - Guiões de exploração de fontes (Recurso 3); - Materiais de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Respostas à análise das fontes; - Registos fotográficos. 	<p>45'</p>
--	--	---	---	------------

<p>À medida que cada grupo termina a tarefa, os seus membros constituintes devem discutir entre si aquilo que compreenderam das fontes e, depois, escolher um representante para apresentar à turma o que descobriram.</p>				
<p>Terceira tarefa de um historiador: apresentação das aprendizagens construídas. Os representantes dos grupos que exploraram as mesmas fontes devem começar por identificar o conjunto de fontes compostas que analisaram.</p> <p>A professora começa por colocar algumas questões sobre de onde foram retiradas as fontes analisadas.</p> <p>Professor: “As fontes que analisaram foram todas retiradas do mesmo sítio?”; “De onde é que foram retiradas?”; “Como é que se chamam os autores?”; “Sabem alguma coisa sobre eles?”.</p> <p>Posto isto a professora diz breves curiosidades sobre a vida dos mesmos, pretendendo que os alunos descubram que os autores são todos professores de História e residentes da freguesia. Os autores estão a partilhar as suas descobertas sobre o património local do sítio onde vivem com as futuras gerações.</p> <p>De seguida os alunos expõem aos colegas o conhecimento construído em cada grupo, não repetindo informação. A professora auxilia este processo, se necessário, colocando algumas questões orientadoras, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que fatores podem alterar a paisagem de um local? • O que é uma lenda? • O que é que desenvolveu esta localidade? 	<p>- Expressar as suas ideias e conhecimentos de forma clara, respeitando as regras de cortesia;</p> <p>- Construir argumentos de forma lógica e fundamentada.</p>	<p>- Fontes compostas impressas (Recurso 2);</p> <p>- Guiões de exploração de fontes (Recurso 3).</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Informação exposta;</p> <p>- Registos fotográficos.</p>	<p>25'</p>

Intervalo da manhã

Terceira tarefa de um historiador (continuação):
elaboração de um cartaz por grupo relativamente às fontes exploradas.

Os alunos decidem entre si quem fica responsável por realizar as seguintes tarefas para a materialização do cartaz:

- Elaboração do título (decidido em grupo);
- Recorte das fontes analisadas;
- Elaboração de um pequeno texto com base nas respostas às questões do guião de exploração de fontes;
- Ilustração sobre o aprendido.

Os alunos dentro de cada grupo que terminem a sua tarefa mais rápido que os restantes, devem ajudar os colegas de grupo.

Quando terminados, e uma vez que vão existir dois cartazes sobre todas as fontes analisadas, a turma decide onde quer expor os cartazes elaborados, de modo a todos terem acesso às descobertas realizadas.

- Criar um cartaz que sintetize a informação obtida das fontes;
- Utilizar meios visuais e textuais para comunicar ideias de forma apelativa e clara;
- Desenvolver a capacidade de ilustrar conceitos e informações históricas.

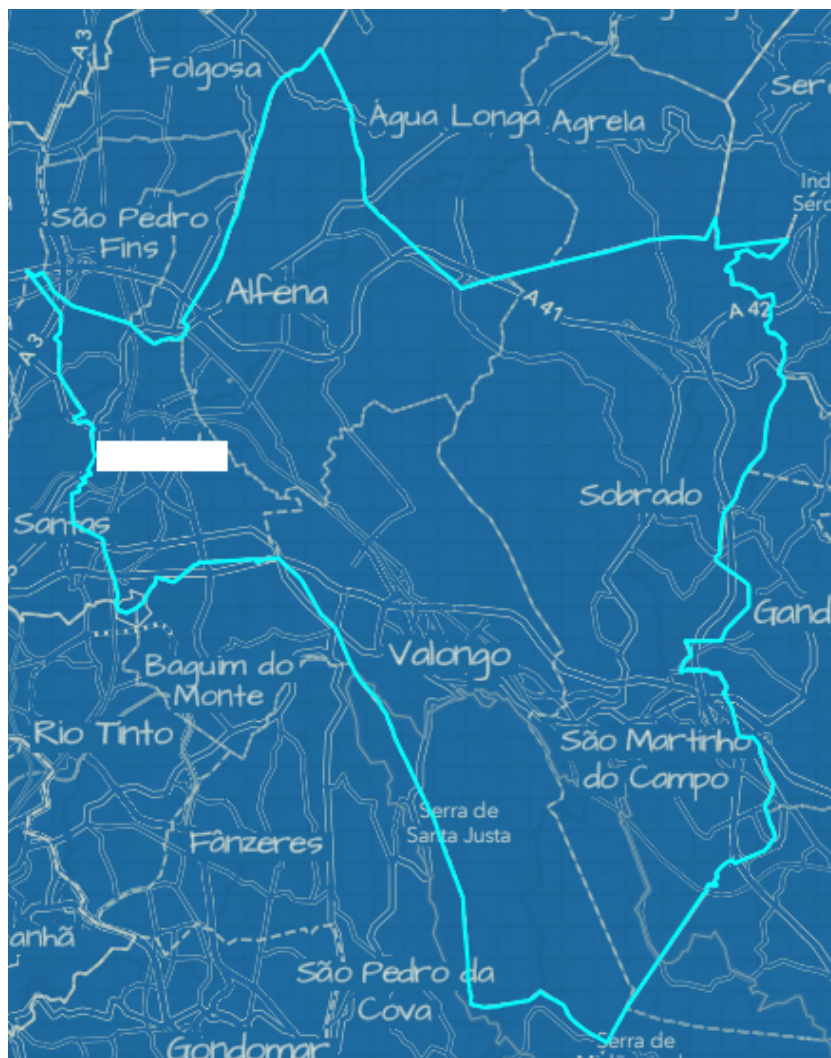
- Fontes compostas impressas (Recurso 2);
- Guiões de exploração de fontes (Recurso 3);
- Cartolinas;
- Materiais de escrita e pintura;
- Cola e tesoura;
- Folhas de rascunho.

- Observação direta;
- Cartaz e informação exposta;
- Registos fotográficos.

45'

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Consolidação</p>	<p>O professor confronta com os alunos os seus conhecimentos prévios projetando no quadro interativo a fotografia tirada no início da aula. Verificam a sua veracidade e questiona-os sobre o que lhes acrescentariam.</p> <p>Outras questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é que dizia a fonte que descrevia São Lourenço de Asmes? • Será que a paisagem se mantém a mesma? O que mudou e o que é que aconteceu para esta mudar? • E evoluiu? Em quê? Porquê? <p>O professor regista no quadro.</p> <p>Os alunos colam o guião de exploração de fontes no caderno de estudo do meio e realizam a autoavaliação .</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retificar os seus conhecimentos prévios; - Desenvolver o seu pensamento crítico e a capacidade de questionar as suas próprias ideias; - Construir argumentos de forma lógica e fundamentada; - Evidenciar os conhecimentos construídos ao longo da aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro interativo; - Quadro e canetas; - Caderno de estudo do meio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Argumentos apresentados pelos alunos no confronto com as suas conceções prévias; - Autoavaliação (Recurso 5); - Registos fotográficos. 	<p>15'</p>
---	---	---	---	--	------------

Recurso 1 – Puzzle (foi entregue recortado pela linha azul-clara e com as freguesias cortadas também).



Recurso 2 – Fontes compostas: “Ascensão de E a vila e posteriormente a cidade”

Fonte 8: Vila de E

Decreto-lei n.º 28:836

A Junta de Freguesia de E , do concelho de Valongo, solicitou do Governo a elevação da sede daquela circunscrição administrativa à categoria de vila, justificando tal petição com o grande desenvolvimento de que aquela povoação vem beneficiando nos últimos anos.

Verifica-se, efectivamente, que a freguesia de E é a única de 1.ª ordem do concelho de Valongo, conta uma população aproximada de 6:000 habitantes e que a sua sede constitui um centro urbano de importância apreciável e de incessante incremento, onde a indústria e o comércio estão notavelmente desenvolvidos.

(...)

Pelo que:

(...)

Artigo único. É elevada à categoria de vila a povoação de E , sede da freguesia do mesmo nome, do concelho de Valongo, do distrito do Pôrto.

Publique-se e cumpra-se como nêle se contém.

Paços do Governo da República, 12 de Julho de 1938.

Excerto do Decreto-lei n.º 28:836.

Fonte 9: Evolução do número de habitantes de E

População da Freguesia de E	
Ano	População
1864	1 396
1878	1 770
1890	2 486
1900	2 733
1911	3 545
1920	4 403
1930	5 432
1940	7 375
1950	9 229
1960	12 197
1970	15 111
1981	29 555
1991	34 415
2001	38 315
2011	38 798
2021	39 076

Instituto Nacional de Estatística, Censos 2021, <https://tabulador.ine.pt/indicador/?id=0011609>

Fonte 10: Monumento comemorativo do 50.º aniversário da elevação de E a vila, referindo também a elevação a cidade.



Recurso 3 – Exemplo de um guião de exploração de fontes compostas

Nome: _____ Data: _____

Guião de exploração de fontes



1. Em que ano passou E a vila?

2. Quais foram as quatro razões para passar a vila?

3. Em que data é que E passou a cidade?

3.1. Quantos habitantes tinha por volta dessa data?

4. Quantos anos passaram desde o ano em que E se tornou vila até passar a cidade? Apresenta os cálculos realizados.

5. Quanto é que cresceu a população entre essas datas, aproximadamente? Apresenta os cálculos realizados.

Recurso 4 – Respostas de um dos grupos ao guião de exploração de fontes compostas

Nome: _____

Data: 27-11-2024

Guião de exploração de fontes



1. Em que ano passou E a vila?

Passou a vila em 1938.

2. Quais foram as quatro razões para passar a vila?

As 4 razões foram: o grande desenvolvimento da povoação; a proximidade de 1ª ordem da concelho de Valongo tinha aproximadamente 6000 habitantes e o grande desenvolvimento.

3. Em que data é que E passou a cidade?

Foi elevada a cidade de 13 de julho de 1990.

3.1. Quantos habitantes tinha por volta dessa data?

Tinha por volta 34475 habitantes.

4. Quantos anos passaram desde o ano em que E se tornou vila até passar a cidade? Apresenta os cálculos realizados.

Passaram 52 anos.

5. Quanto é que cresceu a população entre essas datas, aproximadamente?


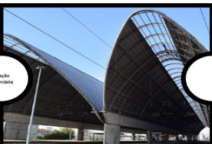


Apresenta os cálculos realizados.

34475
- 6000
28475 de população aumentou 28475
habitantes.

Recurso 5 – Autoavaliação

	<i>Puzzle</i>	Análise das fontes	Discussão em turma sobre as fontes analisadas	Cartaz
Com facilidade 😊				
Com alguma dificuldade 😐				
Com muita dificuldade 😞				
Qual foi a atividade que mais gostaste?				
Qual foi a atividade que menos te agradou?				

Apêndice E – Esboço do *puzzle* gigante e frases para o seu preenchimento da Sessão 6 do projeto de intervenção

<p>Idéias iniciais:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		<p>Atualmente:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Antigamente:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Idéias iniciais:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		<p>Atualmente:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Antigamente:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Idéias iniciais:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		<p>Atualmente:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Antigamente:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Idéias iniciais:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		<p>Atualmente:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Antigamente:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

- Serviu de Igreja Matriz à paróquia de São Lourenço de Asmes.
- É o mais antigo monumento de E porque se prevê que exista há pelo menos 400 anos, tendo sido reconstruído em 1711.
- Já esteve para ser demolido para ser construída uma escola.

- No seu interior está a figura de São Silvestre.
- Durante muitos anos realizou-se uma festa em honra deste santo, no dia 31 de dezembro, no entanto esta tradição perdeu-se e só se realiza nesse mês a famosa corrida de São Silvestre.
- Monumento religioso, de pequena dimensão, pouco frequentado atualmente, perto da estação ferroviária.
- Fundada em 1910, a Fábrica da Cerâmica também era conhecida como Fábrica da Telha.
- Produzia principalmente telha “Tipo Marselha” e tijolo, mas mais tarde passou também a produzir tubos, botijas e vasos.
- Foi considerada uma das maiores e melhores fábricas do país.
- Fechou em 1982, ficando ao abandono, até 1995 quando a Câmara Municipal de Valongo comprou o que restava da mesma e construiu o Fórum Cultural e o Parque Urbano.
- Contém uma boa parte das ruínas da fábrica de cerâmica na sua construção.
- Localizado ao lado do Parque Urbano é um local que promove cultura.
- Contém um auditório com cerca de 300 lugares e várias salas de exposições, incluindo uma sala multimédia e uma galeria de exposições no antigo forno de aquecimento da fábrica.
- Local vandalizado com grafitis.
- Inaugurado a 11 de Julho de 1998 pelo Presidente da Câmara Municipal de Valongo da altura, Fernando Melo e abençoado pelo Cónego Mota.
- Abertura de um novo espaço de lazer numa zona onde antigamente só havia silvas, mato e as ruínas da antiga Fábrica de Cerâmica.
- No dia da inauguração tinha uma área superior a vinte mil metros quadrados e contava com um lago, uma pequena ilha iluminada, um anfiteatro ao ar livre, um parque infantil, zonas pedonais, duas chaminés da antiga Fábrica de Cerâmica, uma área com jardim e vários bancos.
- Para além do que tinha no dia de inauguração hoje tem mais um parque infantil, uma estátua no meio do lado, dois cafés, um campo de minigolfe, dois ginásios, um centro de estudos e o Fórum cultural ao seu lado.
- Local vandalizado com grafitis.
- Inaugurado em 1875, de pequena dimensão, apenas com duas linhas férreas onde circulava a linha do Minho e do Douro.
- Demolida, construída e inaugurada em 2001 uma nova, capaz de responder melhor a necessidades dos passageiros que se aproximavam dos 4 milhões, com tendência a aumentar.
- Foi importante para a cidade porque passou a existir um excelente e rápido meio de transporte para chegar ao Porto.
- Homenageada com a festa EntreLinhas – Festa do Ferroviário e com a colocação da Locomotiva histórica a vapor, a E201 no seu exterior.
- Frequentada diariamente por milhares de pessoas, mas vandalizada com grafitis.

Apêndice F – Convite e registos fotográficos da construção da exposição da Sessão 7 do projeto de intervenção

Convite para a exposição: “À descoberta do património da nossa freguesia: um projeto de educação patrimonial no 1.º Ciclo do Ensino Básico”

Caros Encarregados de Educação,

Temos o prazer de vos convidar, assim como aos vossos familiares e amigos, a visitar a exposição “À descoberta do património da nossa freguesia: um projeto de educação patrimonial no 1.º Ciclo do Ensino Básico” que reúne os trabalhos desenvolvidos pelos alunos do projeto de educação patrimonial.

Na exposição poderão contar com cartazes realizados pelos alunos da turma 3.º, reportagens gravadas com os mesmos, fotografias da visita de estudo realizada, entre outros materiais que refletem todo o trabalho e entusiasmo demonstrados ao longo do projeto.

A exposição estará presente na **Biblioteca Escolar da Escola Primária da Costa**, entre os dias 27 e 31 de janeiro, podendo ser visitada entre as 9:00h e as 18:30h.

Contamos com a vossa presença!

Com os melhores cumprimentos,
Turma 3.º e Professora estagiária Ana Pinheiro.



Convite para a exposição: “À descoberta do património da nossa freguesia: um projeto de educação patrimonial no 1.º Ciclo do Ensino Básico”

Cara Comunidade Educativa,

Temos o prazer de vos convidar a visitar a exposição “À descoberta do património da nossa freguesia: um projeto de educação patrimonial no 1.º Ciclo do Ensino Básico” que reúne os trabalhos desenvolvidos pelos alunos da turma 3.º, representando o culminar do projeto de educação patrimonial.

Na exposição poderão contar com cartazes realizados pelos alunos, reportagens gravadas com os mesmos, fotografias da visita de estudo realizada, entre outros materiais que refletem todo o trabalho e entusiasmo demonstrados ao longo do projeto.

A exposição estará presente na **Biblioteca Escolar da Escola Primária da Costa**, entre os dias 27 e 31 de janeiro, podendo ser visitada entre as 9:00h e as 18:30h.

Contamos com a vossa presença!

Com os melhores cumprimentos,
Turma 3.º e Professora estagiária Ana Pinheiro.





Figura 54 – Montagem da exposição na biblioteca escolar



Figura 55 – Visão completa da exposição.

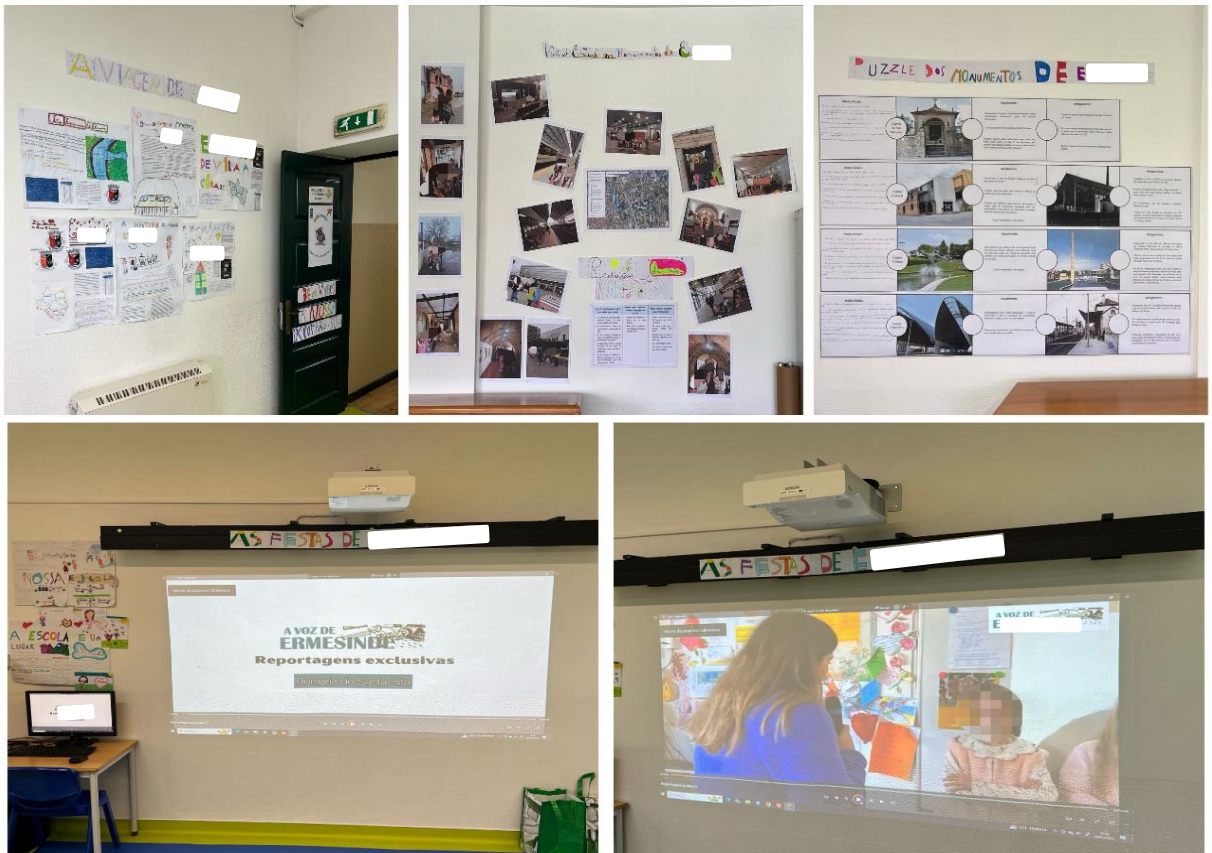


Figura 56 – Diferentes secções da exposição



Figura 57 – Visita de uma turma do 2.º ano da escola à exposição.

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 Vocação ao Ofício: Um Sonho
Cumprido na Escola que se tornou Casa**
Ana Isabel Costa Pinheiro

