ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

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

Do sonhar ao acontecer…

Joana Dias Lopes

01/**2021**

Joana Dias Lopes

Do sonhar ao acontecer...

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.(ª) Doutor(a) Susana Marques de Sá

Porto, janeiro de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Joana Dias Lopes

Do sonhar ao acontecer...

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.(ª) Doutor(a) Susana Marques de Sá

Porto, janeiro de 2021

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

Professor Doutor José António Costa

PROFESSORES SUPERVISORES INSTITUCIONAIS

Doutora Cristina Maia, Doutora Elisa Sousa e Doutora Susana Marques de Sá

AGRADECIMENTOS

O presente Relatório de Estágio espelha um percurso há muito desejado de ser percorrido, recheado de aprendizagens, mas sobretudo de afetos e emoções, por parte de quem o fez comigo, mas também de muita dedicação. Foi um percurso realizado na incerteza do que estaria por vir, mas ao mesmo tempo com a maior certeza de que era o sonho que queria realizar. Ao sonhar com este caminho, era impossível imaginar a fazê-lo sozinha e por isso é importante expressar o meu agradecimento às pessoas que o viveram comigo.

À minha família, pai e mãe, que são os pilares da minha vida, que ao longo destes 6 anos estiveram a viver comigo o sonho, mesmo quando, por vezes, não era assim tão bonito. Sem eles não teria conseguido terminar este percurso que eu tanto queria. As palavras são poucas para agradecer todos os momentos de colo que se tornaram insubstituíveis ao longo deste percurso. Aos amigos que escolhemos como família, uma muito obrigada por todos os momentos que vivemos juntos, ficarão para sempre no meu coração.

À minha Orientadora, Professora Doutora Susana Marques de Sá, o meu maior agradecimento por toda a compreensão, dedicação e força que me deu para chegar ao fim. Obrigada por ter acreditado em mim e por me ensinar, no pouco tempo que trabalhamos juntas.

Dedico também o meu obrigada às Professoras Supervisoras Doutora Cristina Maia e, em especial, à Professora Doutora Elisa Sousa, por me ter ensinado com o coração. Ao Coordenador de Mestrado, Professor Doutor José António Costa, por todos os ensinamentos ao longo deste percurso e, ainda, às Professoras Cooperantes que me acolheram e me deram espaço para crescer.

Às minhas colegas de Mestrado, por todas as partilhas feitas ao longo desse ano. Gratifico também ao meu grupo de estágio, em especial à Telma e à Andreia, companheiras de todas as horas. À minha amiga e par pedagógico, Anita Albuquerque, por todos os momentos vividos. Conseguimos. Um especial obrigado à Catarina Ferreira que esteve e está sempre lá. Isso diz tudo.

Por fim, a todos os alunos que só vieram tornar este sonho ainda mais bonito. Sem eles não teria sido possível. Obrigada por cada momento vivido em sala de aula e obrigada, sobretudo, pelas boas gargalhadas e por todo o carinho. Nunca serão esquecidos.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio está inserido no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada que se integra no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento apresenta como um dos requisitos formais para a obtenção do grau de mestre sendo que, é presenteado a ação desenvolvida e respetiva análise e reflexão sobre a ação, sustentada por pressupostos teóricos e legais. Este relatório é estruturado através de quatro capítulos. No capítulo I estão refletidas as mudanças que surgiram na escola, confrontando a escola do passado com a escola do hoje. Consequentemente, é necessário refletir na construção de um professor no século XXI assim como, o seu duplo perfil visto que, o mestrado detém de dois níveis de ensino. A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida em diversas fases, tais como: observação, planificação, cooperação e reflexão nas quais se apresentam ao longo deste relatório. Desta forma, surge o Capítulo II onde são apresentadas as características inerentes aos contextos de estágio de 1.º CEB e 2.º CEB onde foi realizada a intervenção educativa. Seguidamente, no Capítulo III destacam-se algumas das ações educativas desenvolvidas. No Capítulo IV retrata-se a proposta de um projeto de intervenção educativa que se fixa na importância do Estudo do Meio no 1.º CEB, na utilização de diversas fontes históricas com a intenção de compreender o passado, o presente e perspetivar o futuro. Ainda é exposto possíveis diálogos entre a Prática Educativa Supervisionada com o projeto idealizado. Este relatório, termina, assim, com uma reflexão final, intitulada de "Sonho Realizado", sobre o percurso ao longo da prática.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Estudo do Meio no 1.º CEB; Fontes Históricas; reflexão.

ABSTRACT

This Report is part of the Supervised Teaching Practice Course that is part of the study plan for the Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. This document presents as one of the formal requirements for obtaining a master's degree, being presented the action developed and the respective analysis and reflection on the action, supported by theoretical and legal assumptions. This report is structured through four chapters. In chapter I reflects the changes that have arisen in the school, comparing the school of the past with the school of today. Consequently, it is necessary to reflect on the construction of a teacher in the 21st century as well as, his double profile since, the master holds two levels of education. The Supervised Teaching Practice was developed in several phases, such as: observation, planning, cooperation, and reflection in which they are presented throughout this report. In this way, Chapter II emerges where the characteristics inherent to the contexts of the 1st CEB and 2nd CEB internship where the educational intervention was carried out are presented. Then, in Chapter III, some of the educational actions developed are highlighted. Chapter IV portrays the proposal for an educational intervention project that focuses on the importance of the Study of the Environment in the 1st CEB, using different historical sources with the intention of understanding the past, the present and looking into the future. Possible dialogues are still exposed between the Supervised Educational Practice with the idealized project. This report ends, therefore, with a final reflection, entitled “Dream Done”, on journey through practice.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Study of the Environment at the 1st CEB; Historical Sources; reflection.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Fonte: Martins et al., 2017) 25
Figura 2 A sala do 1.º CEB em forma de "U" 42
Figura 3 O livro "O sonho é" de José Jorge Letria 43
Figura 4 Registo no quadro das palavras mencionadas pelos alunos do 1.º CEB 44
Figura 5 Exemplo de um cartão onde os alunos do 1.º CEB definiram a palavra "sonho" 44
Figura 6 Leitura das definições descritas pelos alunos do 1.º CEB 45
Figura 7 Criação do postal por parte dos alunos do 1.º CEB 45
Figura 8 Organização da sala do 1º CEB em dois grupos 48
Figura 9 Construção dos gráficos no "Creat a graph" 49
Figura 10 Cravos construídos por cada grupo de alunos 51
Figura 11 Cravo exposto na porta da sala do 1.º CEB com as fotografias dos alunos 52
Figura 12 Mapa referente ao Mundo conhecido no século XV 61
Figura 13 Exemplo de fonte analisada em aula 61
Figura 14 Quandro de Lewin (Fonte: 1946, in Latorre 2003, p.24) 71

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIAÇÕES

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades extracurriculares

AECC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB - Ciclo (s) do ensino básico

CREC - Complemento Regulamentar Específico de Curso

HGP - História e Geografia de Portugal

LBSE - Lei de Bases do Sistema educativo

LP - Língua Portuguesa

ME - Ministério da educação

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

PAFC – Perfil de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PE - Projeto Educativo

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PEAE – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (Martins G. e., 2017)

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UD- Unidade didática

UC - Unidade curricular

IA – Investigação - Ação

Índice

INTRODUÇÃO 11

1. CAPÍTULO I - O SONHO COMEÇA AQUI 14

1.1. A ESCOLA DO PASSADO VS A ESCOLA DO PRESENTE 14

1.2. O PROFESSOR NO SÉCULO XXI: A TRANSFORMAÇÃO 21

1.3. O PERFIL DUPLO DO PROFESSOR: A CONCRETIZAÇÃO 26

2. CAPÍTULO II – O SONHO ACONTECE AQUI 31

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA 31

2.2. TURMA DO 1.º CEB 35

2.3. TURMA DO 2.º CEB DE PORTUGUÊS 38

2.4. TURMA DO 2.º CEB DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL 39

3. CAPÍTULO III – O SONHO A GANHAR FORMA 42

3.1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1º CEB 42

3.1.2 "QUANTO MEDE A LIBERDADE?" 47

3.2 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS 52

3.2.1 "BRINCAR, INVENTAR, PALAVREAR" 52

3.3 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL 56

3.3.1. "AS ATIVIDADES ECONÓMICAS" 57

3.3.2 "UM MUNDO POR DESCOBRIR" 60

4 CAPÍTULO IV – METAMORFOSE DO SONHO 63

4.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO 63

4.2 DIÁLOGOS COM A PES 67

4.2 POSSIVEIS DIÁLOGOS COM A PES: LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES 70

SONHO REALIZADO.....73

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....77

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, que se encontra inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este documento constitui como um requisito para obtenção do grau de Mestre, habilitando a docência como Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Grupo de Recrutamento 110) e como Professor de Português e de Estudos Sociais/História no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Grupo de Recrutamento 200). O Despacho n.º 10116/2015 possibilita a acreditação prévia do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre 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 lecionado na Escola Superior de Educação.

Para este relatório foi escolhido o título "Do sonho ao acontecer… ", pois primeira intervenção foi idealizada em torno do sonho. Neste relatório, faz sentido, espelhar a evolução do percurso enquanto futura professora, profissão esta que faz parte dos sonhos desde pequenina. Assim sendo, este documento tem como propósito espelhar todo o trabalho desenvolvido ao longo formação e intervenção educativa supervisionada durante a Prática de Ensino Supervisionada, no 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Para a concretização deste relatório foram delineados diversos objetivos que são essenciais tais como: refletir em saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação das atividades desenvolvidas na PES; reconhecer a importância da utilização de instrumentos de teorização e de questionamento crítico da realidade educativa através de uma abordagem sistémica e autónoma em contexto profissional; ilustrar a construção de uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa potenciadora de tomada de decisões em contexto de incerteza e de complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático de reflexão sobre, na e para ação; espalhar saberes profissionais

adquiridos na e pela investigação junto da comunidade educativa e outros públicos, tendo em vista a renovação de práticas educacionais inclusivas.

Em termos estruturais, este documento está dividido em quatro capítulos demarcados pela introdução e reflexão final, "Sonho realizado". No capítulo I – O sonho começa aqui – integra um enquadramento teórico e reflexivo no que respeita a algumas mudanças que surgiram na escola, confrontando a escola do passado com a escola do presente; centra-se também no professor do século XXI assim como, o seu perfil. A Prática de Ensino Supervisionada deteve um processo dividido por fases: observação, planificação, ação, cooperação e reflexão no qual se encontram espelhadas ao longo deste relatório. Consequentemente, surge o Capítulo II – O sonho acontece aqui – em que estão apresentadas as características inerentes aos dois contextos de estágio de 1.º CEB e de 2.º CEB onde foi realizada a intervenção educativa assim como uma descrição detalhada das três turmas.

Seguidamente, no Capítulo III – O sonho a ganhar forma – são destacadas algumas das Unidades Didáticas desenvolvidas no 1.º CEB e no 2.º CEB tanto na área de Português e História e Geografia de Portugal. Em cada nível de ensino é destacado duas Unidades Didáticas tendo uma articulação horizontal e vertical. Em cada descrição estão retratadas as opções metodológicas, bem como um balanço final de cada prática. No Capítulo IV – A metamorfose do sonho - retrata-se a proposta de um projeto de intervenção educativa que se fixa na importância do Estudo do Meio no 1.º CEB, na utilização de diversas fontes históricas com a intenção de compreender o passado, o presente e perspetivar o futuro. Ainda são expostos os possíveis diálogos entre a Prática de Ensino Supervisionada com o projeto idealizado.

1. CAPÍTULO I - O SONHO COMEÇA AQUI

Gosto mais dos sonhos do futuro
do que da história do passado.
Thomas Jefferson (1743-1826)

Este relatório inicia-se por um breve Capítulo reflexivo relativamente à construção do ser professor, onde este deve ter um olhar amplo entre a escola do passado e a escola que agora se constrói. Para tal, este primeiro capítulo divide-se em três partes: a evolução histórica da escola no pós-25 de abril; o professor do séc. XXI – transformação; perfil duplo do professor – Concretização.

1.1. A ESCOLA DO PASSADO VS A ESCOLA DO PRESENTE

A história da escola do passado é necessária conhecer para construir o futuro, ou seja, é através do passado que podemos sonhar e antecipar um futuro pleno de potencialidades. Tal como Freire (1987) refere,

a condição dos homens como seres históricos os identifica como seres mais além de si mesmos, para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (p. 73)

Assim sendo, este texto surge com o intuito de abordar a escola num complexo período que marca a transição do Estado Novo para os novos tempos democráticos, que ocorreu em meados dos anos 70, tendo como tema central o movimento político e social a Revolução de 25 de abril de 1974 e os anos que se seguiam após o fim da ditadura.

Há uma grande viragem no ensino e no seu caráter, devido ao golpe militar de 28 de maio de 1926, que originou a mudança de regime e o início da ditadura sendo que, o ensino sofreu grandes alterações, sobretudo de carácter ideológico. Como refere Benavente e Melo (1978), a política educativa durante a ditadura foi marcada por medidas que contribuíram para aumentar os níveis de analfabetismo do país e para um maior atraso ao nível educativo.

Assim se cria a chamada “escola nacionalista”, baseada numa forte doutrinação de carácter moral, onde se privilegiava a ordem, o respeito e a disciplina. Era um sistema político-ideológico rigoroso e autoritário, onde eram aplicados castigos severos em caso de erro, desconhecimento dos conteúdos ou desobediência. As disciplinas da época eram em menor número do que as atuais e apontavam para o saber exato e o conhecimento do mundo (Matemática, História, Geografia, Ciências), a pátria e a religião (Língua Portuguesa e Religião Católica e Moral). Tal como refere Nóvoa (1992) a política educativa no período do Estado Novo destaca-se por uma matriz autoritária, em que o ensino é visto como um meio de doutrinação e um fator de socialização através do qual o Estado procura instruir as crianças, as famílias e as comunidades para os valores do regime.

De acordo com Canário (2006), no dia 25 de abril de 1974 ocorreu um golpe militar que, por iniciativa popular se transformou rapidamente numa revolução. Segundo Maria de Fátima Sanches (2004) “o tempo revolucionário foi um tempo criador por excelência” (p. 156), devido à Revolução Portuguesa que se tomaram um conjunto de medidas como por exemplo: a unificação do ensino secundário, a concretização da chamada gestão democrática das escolas, a idealização de espaços curriculares transversais como a Educação Cívica e Politécnica, o sistema de fases no então ensino primário, entre outras.

Como refere Guimarães (2009), a lei n. º3/79 tinha como principais objetivos a redução do analfabetismo, o alargamento de acesso dos adultos à escolaridade obrigatória, e a articulação entre as ações de educação de base, formação profissional e a educação popular. Anos mais tarde, acontece um dos momentos cruciais na história do ensino Português, em 1986, mais concretamente a 14 de outubro, que surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Segundo os princípios da LBSE, todos os portugueses têm direito à educação e à cultura e, ainda garante uma efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares a todos

e, ainda promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República- I série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo).

Em 2012 (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto), a escolaridade obrigatória passou de 9 anos para 12. Contudo, e segundo Roldão (2015) este alargamento só tem trazido insucesso, ou seja, não basta um alargamento do tempo de escolarização, se não existir qualidade na mesma, face ao currículo, à organização e às estratégias de ensino. E é nesta linha de pensamento que Roldão (2015) afirma,

> *a extensão da escolarização a 12 anos, servida pelo dispositivo da obrigatoriedade, não pode ser reduzida ao mecanismo de abertura do acesso que normalmente se torna central no início do processo de alargamento. Essa extensão, para ser significativa, exige a consideração da natureza e especificidade, educativa, social e curricular, dos diferentes passos da sequência formativa da educação. (p.65)*

Segundo Magalhães (2010), a educação é "mais do que uma área ou domínio técnico-científico, (...) é um complexo plurifacetado e categorial transformativo, escalar, interdisciplinar, com uma geografia variável e, direta ou indiretamente afetado por ideologias" (p.19). Temos consciência também que "o desenvolvimento educativo acompanhou de perto o processo de construção dos Estados nacionais (...) e o planeamento dos investimentos em educação sempre se orientou por objetivos e metas de desenvolvimento económico" (Justino, 2010, p. 18).

É importante salientar que as escolas tiveram diferentes tipos de missões e com diferentes tipos de objetivos. Se numa determinada época "a missão da escola já não se circunscrevia a capacitar cidadãos – educar para a liberdade e para a responsabilidade cívicas" (Justino, 2010, p. 18), noutras épocas, esbater desigualdades era uma das funções que atribuíram aos diferentes níveis de ensino.

> *as escolas estão a fervilhar de projetos e iniciativas que visam, dum modo geral, proporcionar aprendizagens novas e significativas a todos os alunos, combatendo desigualdades e ultrapassando determinismos sociais ou individuais e desejando para o país a continuação de um desenvolvimento rápido, mas justo e sustentável. (Santos, et al., 2019, p. 8)*

Todas estas transformações ocorridas ao longo de todos estes anos, tornaram-se importantes fatores que influenciaram os métodos de ensino tanto da escola como do professor. Logo, nos dias de hoje, com as rápidas transformações na sociedade, as necessidades e as espectativas são cada vez maiores, transformando os modos de ser professor e da escola.

Por isso, entender o conceito educação é importante visto que, remete para um processo de socialização dos indivíduos em que o remissor assimila e adquire conhecimentos. Paulo Freire (2003), acreditava que "a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]." (p.40), isto é, criação do conhecimento como processo social resultante da ação-reflexão humana. Nesta linha de pensamento, Brandão (2005) afirma que a educação é uma prática social que tem como fim desenvolver a pessoa entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade tendo como finalidade promover a transformação social. González Rey (2004) afirma que "a meta fundamental da educação consiste em formar um indivíduo capaz de tornar-se sujeito de seus conhecimentos" (p.36). O autor ainda salienta que a escola deve proporcionar uma cultura de proximidade entre professor e aluno, com o propósito de favorecer o desenvolvimento da comunicação, respeito e reflexão, por meio da estimulação do diálogo.

Com o Decreto-Lei n.º 240/2001 é aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, isto é, os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional. O ser professor é uma escolha individual e a metodologia de ensino/aprendizagem também o é e, por isso mesmo "é fundamental que os professores ocupem um espaço mais dinâmico (e menos defensivo) nas mudanças em curso" (Nóvoa, 1999, p. 18).

Posto isto, é imperativo que o professor esteja em constante mudança e evolução de modo a conseguir dar resposta às necessidades dos alunos propondo-lhes uma aprendizagem

significativa. Segundo Ausebel (1968), a aprendizagem significativa é construída e relacionada com os conhecimentos prévios em que o sujeito adquire um papel ativo que reestrutura e organiza a informação através de um mapa concetual. Certamente, o modelo construtivista não deixa de estar interligado com aprendizagem significativa.

Segundo Mizukami (1986), "na escola tradicional o conhecimento humano possui caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo individuo pela transmissão dos conhecimentos a serem realizados nas instituições escolares." (p. 10). Este modelo de ensino, durante anos foi utilizado, sendo que nos dias de hoje ainda existe professores que preferem esta metodologia. Este modelo de ensino é único e exclusivamente centrado no professor, pois é ele que detém o saber, é responsável por ensinar e transmitir os conteúdos propostos e impostos pelo currículo, onde o papel do aluno é de simples ouvinte. A escola assente no modelo tradicional em que estabelece uma única relação, a relação exclusiva da criança com o professor, ou seja, a relação entre um inferior que obedece passivamente e um superior que encarna a verdade definitiva e a própria lei moral. Como afirma Mizukami (1986) que:

> *indivíduo nessa época tinha o papel de passividade no processo de aprendizagem além de considerado sujeito irrelevante na elaboração e aquisição de conhecimento. Ao individuo que está "adquirindo" conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. (p. 11)*

Por outro lado, Piaget (1986-1980) que era um defensor do modelo construtivista afirmou que, a escola tradicional sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiências" (1976, p. 163).

Nesta linha de pensamento, no modelo construtivista o papel do professor assenta em ser um mediador entre os alunos e a informação transmitida. Neste modelo, a criança tem o papel principal, onde lhe é possível edificar o seu conhecimento a partir de situações do seu quotidiano. Tal como Silva (2011) afirma,

o professor precisa investir em relações de colaboração para construir conhecimento. O construtivismo ganhou enorme adesão, destacando o papel central das interações como fundamento da aprendizagem. Suas diversas interpretações vêm mostrando que a aprendizagem é um processo de construção do discente que elabora os saberes graças e por meio das interações. O professor construtivista é aquele que cuida da aprendizagem, suscitando a expressão e a confrontação dos estudantes a respeito de conteúdos de aprendizagem. (p.84)

Na PES recorreu-se a este paradigma construtivista com vista num processo ativo e construtor. Desta forma, e adotando uma perspetiva construtivista, a aprendizagem escolar é entendida como um processo de (re)construção dos conhecimentos prévios dos alunos e o ensino como a ação facilitadora do processo de aprendizagem (Martins, et al., 2007).

A aprendizagem socio construtivismo é baseada nas ideias do psicólogo Vygotsky e derivada do construtivismo. Para Vygotsky (2009), a aprendizagem pode acompanhar o desenvolvimento biológico ou anteceder em algumas situações, a aprendizagem deve impulsionar o desenvolvimento. Consequentemente, esta metodologia apresenta o desenvolvimento e aprendizagem como instrumentos da interação social.

Fosnot (1998) reconhece alguns aspetos essenciais da prática educativa, numa perspetiva sócio construtivista: permitir os alunos formular as próprias perguntas, gerir hipóteses e modelos e testar a validade; proporcionar investigações desafiadoras que gerem possibilidades; incentivar a abstração reflexiva como força dinamizadora da aprendizagem; incentivar o diálogo, a argumentação e a comunicação das ideias e dos pensamentos; promover o movimento dos alunos na pesquisa e da construção de significados. Este tipo de atividades impulsiona o desenvolvimento das estruturas psicológicas.

O Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. No âmbito do currículo, como sendo o que determina os "conteúdos da aprendizagem escolar em função de certas finalidades e modos organizativos de a promover, incluindo os materiais e atividades" (Roldão,

1999, p. 13) várias alterações têm também surgido. O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, com início no ano escolar de 2017/2018. Este projeto visa promover melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizado.

> *«Autonomia e flexibilidade curricular», a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares base, ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória» (ME, p.13882)*

No documento Gestão Curricular de Roldão e Almeida (2018) é exposto a Autonomia e Flexibilidade Curricular como um projeto em transformação gradual. Estas duas autoras afirmam na estruturação da flexibilidade curricular, iniciada em 2016 a integração da:

> *- Consensualização de um Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que expressa a visão, os valores e as áreas de competência e conhecimento a desenvolver no cidadão ao concluir este percurso;*
>
> *- Organização de um documento referencial do currículo dos ensinos básico e secundário – as Aprendizagens Essenciais. Este documento em processo de aprofundamento e uso pelas escolas e professores, com base nos documentos curriculares existentes. (Roldão & Almeida, 2018, pp. 43-45)*

Pelo despacho no 6478/2017, a 26 de julho foi homologado O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, este documento constitui-se como um referencial estruturante para a educação escolar. Afirma-se, que O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, é um "documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular." (Martins et al., 2017, p.8)

Com o Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho as Aprendizagens Essenciais foram homologadas como um alicerce ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. De acordo com o ME, as AE são documentos de orientação curricular com base na planificação,

realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos alunos. As AE correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, bem como capacidades e atitudes a desenvolver em cada componente do currículo ou disciplina.

Ainda no ano de 2018, surge a Lei nº54/2018 que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, tendo no seu horizonte a criação de escolas inclusivas. A implementação de escolas inclusivas visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos. De acordo com a Direção geral da Educação, a criação das mesmas incorpora três dimensões:

- Dimensão ética, ou seja, princípios e valores que se encontram na sua génese;
- Dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas;
- Dimensão respeitante às práticas educativas.

Segundo Rodrigues (2001), a escola inclusiva tenta responder, com qualidade e de forma apropriada, à diferença. Entretanto, o mesmo autor acresce que a própria política educativa deve promover uma educação inclusiva seguindo um modelo organizado e funcional, associado a uma escola que procura responder à diferença. educativos inclusivos, segundo um modelo organizativo e funcional, associados a uma escola que procura responder à diferença.

1.2. O PROFESSOR NO SÉCULO XXI: A TRANSFORMAÇÃO

O desafio para o professor do século XXI é contribuir para a renovação da profissão e do sistema de ensino. Tal como Nóvoa (2001) refere, “ser Professor, no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético como cultural” (p. 15).

As novas tecnologias da informação têm um impacto significativo nas transformações culturais da atualidade, tornando as necessidades e espectativas da sociedade de hoje

maiores e, consequentemente transformam os modos de ser professor com o intuito de ser desafiado para uma atitude dinâmica, flexível e em conexão com o mundo. Neste sentido, é urgente que aconteça uma mudança nas conexões de educação, de escola, de aluno e de ambiente de aprendizagem. Naturalmente, "é no ato educativo que devemos procurar novas formas de integrar o uso da tecnologia, mas é também em ordem à sua melhoria que devemos compreender estas novas literacias." (Damásio, 2008)

Como expõe Nóvoa (1999), "as sociedades atuais manifestam grandes ambiguidades em relação à escola e aos professores" (p. 9) e, por isso tanto a escola como os professores devem desenvolver a sua ação conduzindo ao bom funcionamento do sistema educativo e contribuir para a formação e o sucesso académico e profissional dos alunos. Neste seguimento, é fundamental que os professores atuem no sentido de formar cidadãos capazes de compreender e respeitar a diversidade, de modo a que não contribuam para o surgimento ou o agravamento de situações de desigualdade e de fenómenos de exclusão social. Os autores Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares (1997) acrescentam que,

> *a experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que a formação inicial não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de que integrar uma componente prática e reflexiva. (p.8)*

Com isto, e segundo Nóvoa (2012) os professores devem desenvolver estratégias conducentes à abertura da escola e da sala de aula à diferença, rompendo com a uniformização que tem vigorado e empenhando-se na criação de uma escola à medida de cada aluno. É precisamente neste panorama que se enquadra o professor do século XXI, ou seja, um professor que se questiona acerca das razões subjacentes às suas decisões educativas, que se interroga perante o insucesso dos alunos, que faz dos seus planos de aula simples hipóteses de trabalho a confirmar ou a revogar na sala de aula, que lê criticamente os manuais e as propostas didáticas que lhe são apresentadas e que se questiona sobre as funções da escola e a respetiva realização das mesmas. (Alarcão, 2001)

De facto, ser professor do século XXI vai ao encontro de um professor reflexivo. De acordo com Roth (1990), os professores reflexivos questionam-se e perguntam “o quê", “o porquê” e “como" se fazem as coisas, em relação a si e aos outros, servindo-se da indagação como forma de aprendizagem, ou seja, professores que comparam, confrontam e procuram alternativas, formulam hipóteses e fundamentam o que fazem.

Para Moran (2007) refere que há várias informações devido ao que a tecnologia fornece seja imagens, dados e resumos de forma rápida e atraente e, por isso o processo de aprendizagem deve ser mais aberto de pesquisa e de comunicação. O mesmo autor acrescenta,

> *o papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. O papel do educador é mobilizar o desejo de que o aluno aprenda, que se sinta sempre com vontade de aprender, de conhecer mais. (2007, p.2)*

Naturalmente, é importante que o professor continue em constante formação, de modo a que possa ajudar e apoiar os seus alunos na construção dos conhecimentos com base em três questões pertinentes que acompanham a docência: “o que ensinar? (…), para que ensinar? (…) e como ensinar?” (Suplino, 2005). Da mesma forma que o autor Vilar (1994) refere que o professor deve ter em conta vários elementos integradores numa planificação: objetivos, conteúdos, estratégias de trabalho, tempo, espaço e avaliação. Nesta linha de ideias, Arends (2007) também sublinha que “uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” (p. 92). Perrenoud (2000) afirma que:

> *organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipa, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: todas essas competências conservam-se graças a um exercício constante. (2000, p. 155)*

Como foi referido inicialmente neste tópico, é urgente que o professor acompanhe a evolução da sociedade, no entanto também é importante refletir sobre os alunos do século XXI. Por um lado, Ponte (2005) afirma que o papel do aluno aquando há uma aprendizagem exploratória é receber “explicações” do professor, conceitos e definições. Aprendizagem exploratória que vai ao encontro do aluno executar tarefas e estratégias para resolver um problema.

Neste sentido o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escola obrigatória, sendo que este se apresenta estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, como é possível verificar no esquema concetual apresentado na Figura 1. Num primeiro momento, estão em evidência os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa; num segundo momento, os valores e as competências a desenvolver.

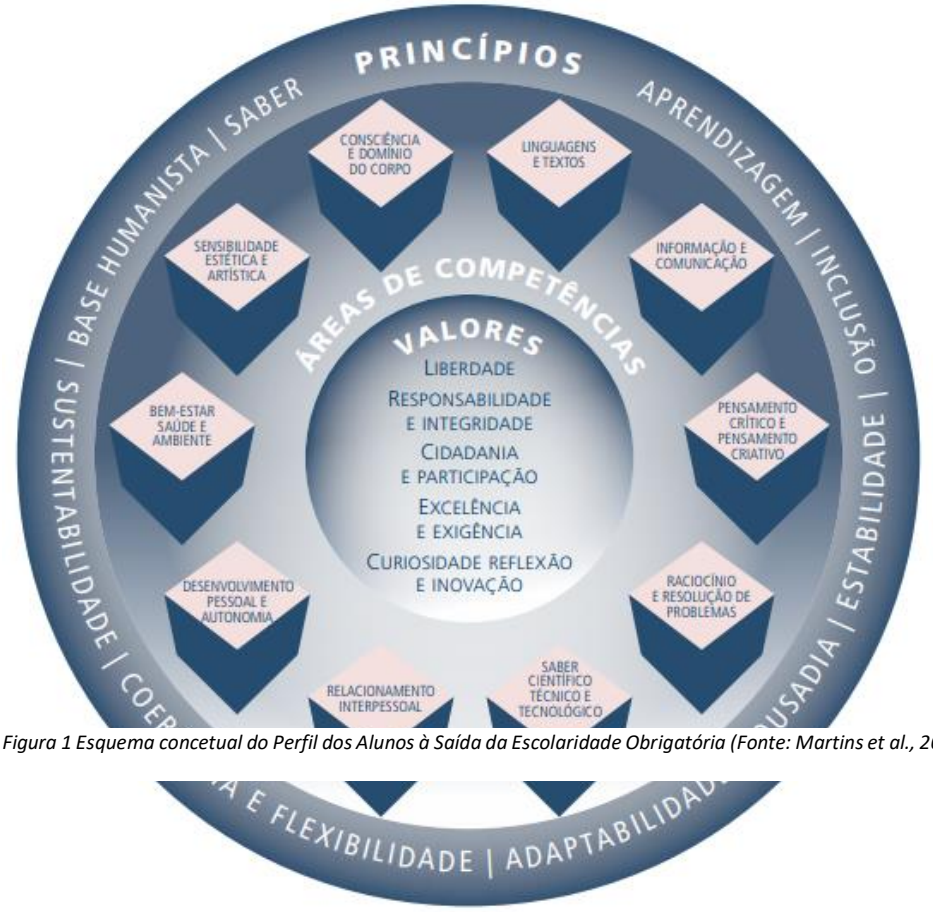


Figura 1 Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Fonte: Martins et al., 2017)

Neste

conjunto de quatro fatores, assentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) é possível atentar a importância de o aluno se respeitar a si e aos outros; de ser consciente, rigoroso e superar dificuldades; de querer aprender sempre mais e desenvolver o seu pensamento critico e reflexivo, demonstrar respeito pela diversidade humana e manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos.

Para que as metas definidas no documento sejam alcançadas pelos jovens no final da escolaridade obrigatória é importante o compromisso da escola e de todos envolventes como os professores assim como o apoio da família e dos encarregados de educação. Naturalmente, as relações que são criadas na escola irão influenciar o ensino, pelo que a eficácia das relações professor/aluno, professor/professor e outros especialistas, professor/pais dos alunos podem determinar o domínio das competências previstas, sendo que a relação professor/aluno se encontra no centro. Como já Guimarães (2014) afirmava “o Professor é responsabilizado como agente de desenvolvimento e de mudança na comunidade escolar” (p. 6). Day (2001)

complementa que o desenvolvimento do professor envolve todas as experiências de aprendizagem e as atividades planificadas seja do grupo, do individuo ou da escola face à qualidade da educação na sala de aula. Os professores enquanto agentes de mudança, revêm e renovam as suas práticas.

Em suma, de acordo com Alarcão (1996), ser professor implica saber quem se é, quais as razões pelas quais se faz o que se faz e tomar consciência do lugar que se ocupa na sociedade.

1.3. O PERFIL DUPLO DO PROFESSOR: A CONCRETIZAÇÃO

De acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, é aprovado o regime jurídico da habilitação para a docência para a educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. Reconhece-se que ao primeiro ciclo, referente à licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência e ao segundo ciclo, o mestrado, surge como um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Contudo, cabe ainda ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática supervisionada. Posto isto, o mestrado frequentado pela docente em formação visa profissionalizar para a docência no 1º CEB e no ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB. É de salientar que a prática pedagógica do 1º CEB diferencia da prática pedagógica que ocorre no 2º CEB.

“O professor do 1º CEB, assume, assim, uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afetivo, emocional e moral” (Silva, 2014, p.4), isto é, o titular da turma assegura pelo menos a lecionação das disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio. Contudo, e de acordo com o Despacho nº 12591/2006 de 16 de junho, é regulamentada a oferta de um

conjunto de atividades de Enriquecimento Curricular a todo o 1º CEB: o ensino do Inglês, o ensino da Música, a Atividade Física e Desportiva e o Apoio ao Estudo.

Na disciplina de Matemática, o Despacho Nº 5165-A/2013, de 16 de abril, revoga o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, a partir do ano letivo de 2013-2014, prevendo a realização de uma nova proposta de Programa que reúna as Metas Curriculares desta disciplina, de forma a constituir um documento único, tal como o que já havia sido feito noutras disciplinas. Em 2013, o Despacho Nº 9888-A/2013, de 26 de julho, homologa o Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor no ano letivo de 2013/2014.

As constantes mudanças continuam a ser visíveis e a 6 de julho, entram em vigor as Aprendizagens Essenciais com o Decreto-Lei nº 55/2018 para todas as disciplinas dos ensinos Básico secundário, por ano de escolaridade e disciplina. Portela (2019) refere que este documento detém

> *as ideias estruturantes das metas curriculares e do programa, e na sua redação integram não só o conjunto de conhecimentos a adquirir, mas também as capacidades e as atitudes a desenvolver, mantendo os domínios e os subdomínios estabelecidos pelas metas curriculares e pelo programa.*

O Decreto-Lei nº 6/2001, veio também trazer a possibilidade de os docentes poderem desenhar o projeto curricular de cada turma, tendo em consideração as competências essenciais que deveriam trabalhar de forma transversal e vertical. Perrenoud (2000) menciona que a evolução da escola caminha para a cooperação profissional. Segundo o autor, o trabalho em equipa nos diversos modos de coadjuvação tornou-se uma necessidade, destacando os melhores professores conscientes e críticos quando se deparam com situações dúbias e propensas a momentos de conflito.

Atualmente, está em curso o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, implementado no ano escolar 2017/2018 (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho) que retoma e aprofunda as dimensões de desenvolvimento do currículo em marcha no plano internacional desde a década de 1990. Tudo se trata de um processo de transformação gradual das lógicas

organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores, numa perspetiva de transformação estrutural com vista à melhoria da aprendizagem de todos os alunos. (Roldão & Almeida, 2018).

Ao longo do tempo, tanto o sistema educativo como na escola as mudanças têm sido visíveis. Assim sendo, cabe ao professor estabelecer uma relação com o currículo de acordo com todos os parâmetros. Tal como refere Pacheco (2001) o professor deve estabelecer um plano curricular de acordo com as necessidades educativas da escola e dos alunos de forma contextualizada que transparece na gestão dos conteúdos programáticos, nas atividades didáticas, na produção de materiais curriculares, na definição dos critérios de avaliação e na orientação e acompanhamento dos alunos. Por outras palavras pretende-se que o professor seja capaz de decidir e de agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e pedagógico face à situação concreta. Desta forma, passa de executor a decisor e gestor do currículo (Roldão, 1999) e assiste-se a uma reconsideração da ideia tradicional de professor, ou seja, o professor como executor das prescrições e orientações dadas no Programa pelas competentes hierarquias da administração educativa (Zabalza, 2000). Assim sendo, de forma a operacionalizar a PAFC é necessário romper os paradigmas do modelo tradicional,

> *modelo escolar baseado na separação das disciplinas e abraçar um modelo cuja estrutura curricular esteja baseado nas necessidades e interesses das pessoas que se desenvolvem e aprendem mediante a interação e o envolvimento ativo com o seu meio e convoque os saberes disciplinares para um conhecimento mais integrado. (Palmeirão & Alves, 2017, p.5).*

Neste sentido, é gratificante para os professores poderem tomar decisões relativamente aos saberes que serão transmitidos aos alunos, poderem gerir os processos de fazer aprender e analisar/confrontar soluções pedagógicas, onde garantam a construção de aprendizagens significativas por parte dos alunos e não se limitem ao uso de recursos já construídos por outros, privando-se de o transformar (Roldão, 2007).

É nesta ótica que se torna imperativo que o professor sinta o currículo como sendo seu e que assuma o papel de professor reflexivo e investigativo, o que lhe permitirá a construção de mecanismos de ação adequados aos perfis de mudança pretendidos. (Leite, 2003).

A formação de um docente com perfil duplo representa como elemento facilitador do processo de transição. A principal vantagem é a visão e consciência que se adquire nos dois contextos educativos em que cada um tem as suas especificidades e características. Efetivamente, o facto de a formação inicial ter sido realizada em dois contextos em simultâneo é de grande relevância pois, surge como "um dos eixos temáticos, no sentido do saber pensar e agir nos contextos de ação, assumindo uma atitude reflexiva e investigativa para responder aos problemas iminentes da transição educativa através de projetos ativos e inclusivos". (Ribeiro et al., 2018, p. 324) Consequentemente, quanto mais competências o professor tiver maior será o investimento pessoal enquanto docente, emergindo a ideia de um perfil duplo com um compromisso vincado e com interesse nos conteúdos que pretende abordar. (Nóvoa, 2017)

Nesta linha de pensamento, a formação de docentes em duas valências facilita a promoção de "projetos de articulação de saberes transversais aos dois níveis educativos, continuidade metodológica suportada nos objetivos educativos e necessidades das crianças" (Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018, p. 331). O mesmo aconteceu na PES, refletiu-se sempre em planificar e promover a articulação de saber transversais aos dois ciclos de ensino tendo em conta as necessidades de cada turma. O termo transversalidade é entendido "como uma forma de organizar e gerir o currículo em torno de competências e saberes multidisciplinares, centrados em projetos que atravessam várias áreas curriculares, exigindo o contributo de equipas de professores" (Marques, 2001, p.1).

Sequencialmente, a prática desenvolveu—se através da articulação vertical, estabelecendo relações entre os diferentes ciclos de ensino, e práticas de articulação horizontal, criando conexões entre as diversas áreas do saber. (Leite & Pacheco, 2010). Entende-se desta forma, uma continuidade pedagógica de um nível para o outro. Tal como refere Zabalza (2003), a

continuidade entre os ciclos, nega “a diferenciação hoje debilmente defendida, em ciclos ou níveis estanques, há que estabelecer uma ideia de formação contínua” (p.39).

Naturalmente, o desenvolvimento do perfil duplo contribui para uma adequação da ação às necessidades dos alunos uma vez que, facilita as transições educativas em que o docente revela conscientemente as competências adquiridas pela criança na etapa anterior, detendo uma maior capacidade para promover uma continuidade educativa suave (González, Muñoz & Zubizarreta, 2019; Lopes da Silva et al, 2016). Visto que, o processo de transição entre estes dois contextos é marcante na vida de uma criança, sendo complexo por envolver a influência de inúmeros fatores, como por exemplo, a construção de identidade e a alteração do contexto relacional da mesma. (Bastos, 2007) Do mesmo modo que Bento (2007) sublinha que a transição entre ciclos de ensino, quando associada à mudança de escola, deve ser programada com várias atividades, no sentido de facilitar a adaptação dos alunos do 4.º ano à escola básica e secundária e atenuar o efeito do aumento do insucesso escolar, dos problemas emocionais e de comportamento no grupo dos pré-adolescentes.

Desta forma, é necessário haver uma articulação do curricular ativa e contínua e, por isso os professores necessitam de um profundo empenhamento tendo de articular curricularmente os níveis seguintes, visto ser importante para o desenvolvimento das crianças, uma vez que é fundamental para o sucesso educativo possibilitar uma passagem sustentada entre os níveis educativos. (Serra, 2004, p.91).

2. CAPÍTULO II – O SONHO ACONTECE AQUI

"O sonho é a satisfação de que o desejo se realize"

Tom Fitzgerald (1968)

A Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada em que este Relatório se insere, encontra-se no 2.º ano curricular do curso e é anual, tal como fixado em Diário da República (2.ª série, n.º 175, despacho n.º 10116/2015, de 8 de setembro) e regulamentado no Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC), onde consta a estrutura curricular, o plano de estudos e os créditos das UC do referido Mestrado. Esta UC compreendeu, tal como consignado pelo Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada horas de trabalho distribuídas por quatro tipologias: Estágio, Seminário, Orientação Tutorial e Trabalho Autónomo. O presente capítulo apresenta como objetivo a identificação das caraterísticas dos contextos de estágio de 1º e 2º CEB onde foi desenvolvida a PES, uma vez que a prática educativa decorreu em dois níveis educativos em simultâneo, mas em instituições que pertencem ao mesmo Agrupamento. Ainda, é descrita uma breve caracterização estabelecimento de ensino, bem como uma caraterização do contexto de estágio dos dois ciclos assim como, os projetos que intervim. Apenas foi possível recolher estes dados a partir de instrumentos que a mestranda utilizou, tais como: a observação descritiva, o registo de informação e, ainda um conjunto de questões feitas à professora cooperante da turma correspondente para a recolha de mais informações.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Prática Educativa Supervisionada, decorreu em dois centros escolares pertencentes ao mesmo Agrupamento. Note- se que, segundo o DL nº. 75/2008, de 22 de abril, art. 6º, um agrupamento de escolas é definido como uma unidade organizacional constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino.

Refere, ainda que esta designação surge numa perspetiva de agrupar e agregar as escolas "de modo a garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica" dos estabelecimentos que integram esse mesmo agrupamento. Como a Prática de Ensino Supervisionada decorreu no 1º e no 2º CEB em simultâneo, esta permitiu desenvolver uma prática pedagógica mais coesa, isto é, um trabalho transversal entre os dois ciclos de ensino. No Capítulo III é possível verificar o trabalho transversal em ambos os ciclos pois, envolveu uma articulação horizontal e vertical e, articulação nas diversas áreas de saber.

O Projeto Educativo do Agrupamento (PE) é o documento orientador do planeamento da ação educativa do Agrupamento, devendo servir de quadro de referência no qual se revejam todos os elementos da Comunidade Educativa em que este se insere. O PE é o documento basilar da Escola, pois é nele que se define toda a orientação da atividade educativa e escolar, construída de forma partilhada, realista, motivadora e avaliável, no sentido de poder ser melhorada. Este apoia-se no regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar que o define como "o agrupamento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas (...), elaborado e aprovado pelos seus órgãos de valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas (...) se propõe a cumprir a sua função educativa." (art.9º do Decreto-lei nº 137/ 2012 de 02 de julho).

Logo, o Projeto Educativo, que teve início a 21 de novembro de 2018, com término a 31 de agosto de 2021, intitula-se de "TEIP – RIGOR, COMPROMISSO, INOVAÇÃO E CIDADANIA" que pretende representar cada vez mais a identidade e autonomia da escola. As suas linhas orientadoras assentam em quatro eixos:

- Eixo I – Desenvolvimento das Aprendizagens (Sucesso);
- Eixo II – Clima Propício às Aprendizagens (Disciplina);
- Eixo III – Organização e Sustentabilidade;
- Eixo IV – Interação com a comunidade.

Posto isto, o trabalho realizado pela mestranda ao longo da PES, ocorreu no Agrupamento de Escolas, abrangido pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada em Agrupamentos de escolas ou escolas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. Este programa tem como principais objetivos a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos (Direção-Geral da Educação, 2017). Esta abrangência justifica-se pelo facto de o Agrupamento em questão ter necessidade de dar respostas educativas face às variáveis de contexto desfavoráveis, uma vez que existe um número elevado de alunos que beneficiam da Ação Social Escolar. Esta realidade evidencia dificuldades socioeconómicas que a escola deve considerar e porque reclama medidas de apoio, que assegurem as mesmas condições de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, isto também, porque, existe uma vasta heterogeneidade de culturas e saberes. Todos os aspetos anteriormente mencionados, faz com que seja prioritário para o agrupamento, segundo o seu Projeto Educativo ter presente linhas orientadoras como:

- prevenção do risco de abando e insucesso escolares, providenciando respostas diversificadas;
- percursos alternativos e orientações que possibilitem a certificação escolar e profissional, bem como o prosseguimento dos estudos;
- reforçar a ligação comunidade-escola, através de um maior comprometimento dos Encarregados de Educação/Famílias no acompanhamento dos seus educandos;
- promover a articulação curricular nas diversas disciplinas, através de metodologias transversais aos vários campos de aprendizagem, bem como a articulação pedagógica entre os vários níveis de ensino;
- valorizar a escola enquanto lugar de aprendizagens significativas, no domínio do saber - ser, saber- estar e saber-fazer, como aprendizagem que se repercute na sua formação ao longo da vida.

Perante isto, houve uma preocupação em procurar saber a situação económica, social e familiar de cada aluno das três turmas onde ocorreu a PES. Esta informação obtida foi fundamental para o trabalho posterior a desenvolver na prática. Assim sendo, a observação neste caso, surgiu como vantajoso para a recolha de dados e informações centrando-se nos objetivos previamente estabelecidos. Efetivamente, neste processo encontra-se três fases no ciclo de observação: a pré- observação, em que se discutem estratégias, objetivos e intenções de observação; a observação, a partir da qual se recolhem os dados, em função dos objetivos definidos, para posterior análise; a pós-observação, em que se discute e reflete relativamente aos aspetos positivos e aos aspetos passíveis de melhoramento. (Reis, 2011; Vieira & Moreira, 2011)

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se em dois contextos educativos em simultâneo: Escola A – escola do 1.º CEB com a turma de 3.º ano; Escola B – escola do 2.º CEB, turma de 6.º ano a disciplina de Português e a turma de 5.º ano com a área de História e Geografia de Portugal.

A escola A, pertencente ao 1º ciclo, dispunha de seis salas de ensino e uma de apoio. Além destas havia mais duas salas, sendo que uma delas pertencia ao diretor da escola e a outra servia como sala de arrumos. Havia, ainda a sala multimédia, mas que era pouco frequentada no tempo letivo, duas casas de banho para os alunos e uma para os docentes e funcionários. Para além destes espaços, havia o espaço exterior que dispunha de um pequeno parque infantil e de um campo de futebol. Relativamente à escola B, a escola sede do Agrupamento, esta dispunha de um grande espaço exterior, com dois campos de futebol, sendo que um era sintético. A grande maioria dos alunos encontravam-se neste espaço na hora do intervalo. No caso da mestranda, a maioria do tempo encontrava-se na sala dos professores que dispunha de um bar e de uma zona com computadores. Tinha também uma biblioteca que possuía todo o material de estudo e pesquisa para que alunos e professores pudessem realizar os seus trabalhos. Havia também computadores onde os alunos podiam fazer as suas pesquisas. Existia uma outra sala com computadores, a sala de informática, no entanto esta só era utilizada nas aulas de Educação Tecnológica. Outro espaço utilizado pelos alunos era a sala de

estudo, que maioritariamente era utilizado pelos alunos que estavam assinalados para frequentar as aulas de apoio. Nesta sala estava presente a professora responsável pelo determinado horário, mas também a professora especifica de disciplina a que ia ser dado o apoio.

2.2. TURMA DO 1.º CEB

A PES decorreu, simultaneamente, numa Escola Básica do 1.º ciclo e na Escola sede do Agrupamento. Na escola básica, a PES da mestranda realizou-se numa turma de 1º CEB, que corresponde a uma turma do 3º ano de escolaridade composta, inicialmente por 20 alunos, dos quais onze são do sexo masculino e nove do sexo feminino. Um dos alunos foi transferido para outra escola no final do primeiro período. A distribuição etária da turma variava entre os oito e os nove anos, sendo que nenhum dos elementos da turma ficou retido em anos transatos. Ao nível da multiculturalidade esta turma era na sua totalidade portuguesa. Relativamente ao contexto familiar onde a turma se encontrava inserida, de forma geral, pertencia a um contexto socioeconómico que se situava entre o médio e o médio/baixo.

Este grupo de alunos carateriza-se por ter ritmos de trabalho e de aprendizagem diferentes, contudo nenhum aluno estava assinalado como caso Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), sendo que na sua generalidade, manifestam interesse pela aprendizagem. O crescente interesse por parte dos alunos, foi sendo verificado ao longo da PES aquando da realização de atividades/tarefas mais lúdica. É importante salientar que a turma, no geral, tem um comportamento bastante irrequieto e impaciente dentro da sala de aula, o que na maioria das vezes provoca paragens constantes a nível do ritmo trabalho. Este comportamento, muitas das vezes advém de situações ocorrentes do exterior, onde as discussões e acusações mútuas são frequentes. Outra situação que provocava agitação em sala de aula, era o atraso constante por parte de alguns alunos. No entanto, são alunos bastante curiosos, perspicazes e criativos, o que permitiu concluir, como foi mencionado anteriormente, que as atividades lúdicas eram uma mais valia para o processo de ensino e aprendizagem desta turma. É importante referir que o lúdico foi um elemento integrador e facilitador da aprendizagem,

como um reforço positivo ao longo da PES que permitiu desenvolver processos sociais de comunicação, expressão e construção de conhecimento. Explorou, também, a criatividade de cada aluno e, ainda, permitiu o desbloqueamento de algumas angústias e resistências, como também foi capaz de criar o gosto de aprender na maioria dos alunos. Foi nesta linha orientadora do lúdico que a mestranda ao longo da PES, desenvolveu atividades como jogos interativos, visualização de vídeos, audição de músicas e atividades no exterior, sempre com base nos conteúdos programáticos a serem lecionados ou consolidação dos mesmos sendo que, é possível verificar toda esta diversidade de atividades no Capítulo III. Este tipo de tarefas, permitiu aproveitamento da capacidade criativa dos alunos de modo a colher todos as intervenções feitas pelos mesmos, muitas das vezes intervenções importantes que serviram como mote de exploração de diversos assuntos.

Ainda com base na linha orientadora do lúdico, esta permitiu o desenvolvimento de cooperação e colaboração do trabalho de grupo. Torres, Alcantara e Irala (2004) apresentam a cooperação como uma metodologia aplicada na concretização de um objetivo final ou tarefa especifica, sendo mais direcionado e centrado no professor enquanto que, a colaboração é vista como um processo onde o aluno tem um papel mais ativo. Este tipo de metodologia foi uma mais valia para os alunos pois, houve mais facilidade na aprendizagem uma vez que, os alunos se ajudavam mutuamente e cooperavam nas dificuldades. Consequentemente, ao longo da PES verificou-se situações em que a turma cooperava entre si de forma autónoma.

No que concerne à professora titular da turma, esta já lecionava há doze anos nesta escola e acompanhava a turma desde o primeiro ano de escolaridade. A sua formação assentava no ensino do 1º ciclo e 2º ciclo de Matemática e Ciências Naturais, já tendo lecionado no mesmo. O trabalho da professora era baseado, sobretudo no uso do manual, no entanto verificava-se uma preocupação constante em diversificar as tarefas com o intuito de as tornar mais lúdicas.

Relativamente à organização da sala de aula, esta apresentava-se na organização tradicional, pela qual os alunos se encontravam divididos por quatro filas de mesa, cada uma com dois alunos, à exceção de um aluno que se encontrava sozinho. Este aluno estava sozinho devido

ao facto de a professora o considerar como um elemento perturbador em sala de aula. Contudo, tinha o seu nível de envolvimento na aprendizagem era elevado.

Segundo Freitas (2008) a disposição das mesas é de grande relevância pois, contribui para a aprendizagem de forma significativa. Efetivamente, o facto de a sala de aula se encontrar na disposição tradicional não favorecia a aprendizagem de todos os alunos, principalmente os que tinham mais dificuldades. Neste sentido e atendendo às necessidades dos alunos, esta organização veio a sofrer alterações ao longo do tempo, estando na maioria das vezes organizada em "U". Consequentemente, essa disposição veio favorecer claramente a discussão, isto é, permitia que os alunos se observassem uns aos outros, sendo esta uma condição fundamental para a interação verbal. Ainda que esta organização tenha trazido vantagens para esta turma, poderá não ter um impacto positivo numa outra e, portanto, o professor deve ser capaz de tomar decisões refletidas e com base nas caraterísticas dos alunos com quem trabalha.

De acordo com Zabalza (2001), este clarifica que as mesas devem mudar de posição consoante a aula que o professor tenha planificado tendo em conta os objetivos traçados assim como, a questão da interação com o outro e com os espaços. Assim sendo, o professor deve planificar e gerir os espaços, tendo em vista a atividade que se vai desenvolver, visto que, o ambiente da sala de aula propicia e facilita as aprendizagens. Esta ação pode ser observada no capítulo 3, nos momentos das intervenções quando necessária uma organização mais específica do espaço.

Ainda relacionado com a sala de aula do 1º CEB, esta possuía um quadro interativo, um projetor, um computador, um quadro de giz, um placard para a exposição dos trabalhos dos alunos, que também serviu para colocar alguns materiais didáticos realizados pela docente, bem como outros materiais construídos ao longo da PES. Na sala encontravam-se três armários, sendo que dois deles eram para guardar o material dos alunos, tarefa que cada aluno realizava diariamente de forma a organizar os seus trabalhos num dossier, assim como o armário pertencente à professora onde guardava material didático. Dispunha, também de

uma secretária para a docente, mesas e cadeiras e, ainda de um cabide para que os alunos pudessem lá colocar os seus casacos. De acordo com o autor Leite (2008), a disposição da sala de aula para ser funcional na atualidade tem de ter no seu conceito o dinamismo e conforto. Sendo que, a mesa escolar tem de funcionar como um material de apoio à educação e deve ser utilizada pela criança de forma prática e fácil. A forma como é concebida a sala de aula influencia não só a criança como também a relação entre professor e aluno do mesmo modo que Arends (2008) afirma,

> *a forma como o espaço é concebido influência não só os padrões de comunicação, mas também as relações entre professores e alunos. Estas relações são importantes porque podem afetar o grau com que os alunos adquirem o domínio da aula e se tornam independentes. (p. 126)*

2.3. TURMA DO 2.º CEB DE PORTUGUÊS

Na turma de 6º ano, foi lecionada a disciplina de Português, enquanto professora estagiária. Esta turma era composta por 22 alunos, sendo 14 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. No geral era uma turma heterogénea havendo um único aluno de etnia cigana que tinha um historial de faltas e retenções bastante extenso. Para além deste aluno, havia uma outra aluna com historial de retenções. A maioria dos alunos tinha bastantes dificuldades ao nível da aprendizagem e demonstrava um grande desinteresse pela escola. O caso mais preocupante da turma era de uma aluna que detinha vários problemas a nível psicológico o que afetava a sua aprendizagem e o seu comportamento em sala de aula, bem como a nível social. Esta aluna tinha acompanhamento psicológico, no entanto este era feito fora do ambiente escolar. Dois alunos mostravam bastantes dificuldades a nível da leitura. Todas estas situações tinham sido já assinaladas pela professora cooperante no início da PES.

No decorrer da prática, foi possível observar com alguns confrontos entre os alunos que advinham de conflitos do exterior o que prejudicava o bom ambiente assim como o ritmo da aula. Posto isto, foi decidido ao longo das intervenções alterar a disposição da sala de aula, que se encontrava no modo tradicional, para conjuntos de mesas a formarem pequenos grupos. Este tipo de organização veio a beneficiar o comportamento dos alunos, bem como a

relação entre eles. Para além disso, ao longo deste período em que ocorreu a prática o interesse dos alunos pelas atividades propostas foi crescendo sendo possível verificar a sua evolução. Para além desta metodologia e sendo a turma caracterizada como complexa, foi opção apostar em atividades lúdicas e no trabalho oficina, proporcionando aos alunos uma maior diversificação de atividades.

Relativamente ao espaço sala de aula, esta era uma sala com poucas condições, os aparelhos tecnológicos estavam muitas vezes fora de funcionamento o que dificultava, em certos momentos, o decorrer da aula.

Com o decorrer da prática educativa e com a proposta de trabalhos em sala de aula, as paredes foram-se preenchendo ao longo do ano com esses testemunhos.

2.4. TURMA DO 2.º CEB DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Na turma de 5º ano a prática letiva foi referente à disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP). Esta era composta por 21 alunos, sendo na sua generalidade heterogénea e multicultural. Na turma havia dois alunos de origem brasileira e uma aluna de origem francesa. A faixa etária varia entre os dez e os onze anos. No geral, a turma demonstrava bastante interesse pela aprendizagem de novos conteúdos, contudo, muitas das vezes, não era percetível essa lecionação nem aprendizagem devido ao comportamento por parte dos alunos. Um dos fatores que levava à turma ser irrequieta, era devido ao horário da aula que se encontrava como o último tempo do dia.

Só uma minoria é que demonstrava desinteresse em relação à escola. No caso do aluno assinalado como tendo capacidades acima da média é importante realçar que se apresentava com uma baixa autoestima, não tendo o apoio familiar necessário. Nesta turma, não havia nenhum caso de retenção de anos transatos.

Ao longo da PES, foi possível verificar a existência de muitos conflitos nesta turma, o que levava a uma falta de união entre todos os elementos e uma constante de acusações mútuas. Consequentemente, esta situação levou a que muitas vezes os problemas fossem transportados para sala de aula, onde tanto a professora cooperante como a mestranda se viram obrigadas a intervir para conseguir resolver o problema em questão. Esta intervenção, maioritariamente mostrava-se de extrema necessidade para o bom funcionamento e ambiente em sala de aula pois, a indisciplina remete para a falta de respeito, para o incumprimento de regras que compromete o ambiente de sala de aula. Vários autores demonstram que combater a indisciplina através da ação punitiva tende a piorar a situação. Como por exemplo, Serralha (2007), afirma que com a

> *resolução cooperada de conflitos, os que nela participam podem ampliar a sua perspetiva por meio da argumentação dos companheiros, uma vez que durante a negociação de uma tomada de decisão conjunta se confrontam, continuadamente, com perspetivas diferentes da sua. (p. 281)*

Acrescenta-se ainda, o facto de que "a disciplina é algo que se cultiva, estimula e deve impor, sendo fundamental para o harmonioso funcionamento das relações humanas numa família e sociedade" (Ribeiro, Malta, & Magalhães, 2007), ao contrário do:

> *castigo [que] corresponde a uma prática (por ação ou omissão), que tem usualmente como objetivo promover a correção, punindo ou reprimindo a indisciplina ou uma conduta que se considera incorreta, no sentido de induzir uma mudança de atitude ou comportamento. (p. 57)*

Para ajudar os alunos nos problemas anteriormente mencionados, a escola dispunha de um departamento específico que se destinava ao acompanhamento das atividades escolares. Neste departamento destaca-se o APAZIGUA, onde se resolvem questões relacionadas com a indisciplina e a violência escolar. Os alunos dispunham de um acompanhamento psicológico, caso fossem assinalados pelo diretor da turma e, posteriormente pela escola, de modo a que fosse possível resolver os conflitos interiores que estivessem a ser vividos no momento. Segundo as informações dadas pelas professoras cooperantes, este acompanhamento era realizado a longo prazo de modo a que o aluno pudesse superar o seu problema.

No que concerne à organização da sala de aula, esta encontrava-se no modo tradicional, no entanto aquando das intervenções da mestranda esta era modificada. Nesta turma em específico, a professora estagiária em acordo com o seu par pedagógico visto que, as Unidades Didáticas desta disciplina eram conjuntas, optou por dinamizar o trabalho em grupo, de modo a proporcionar uma maior partilha de conhecimento e entre ajuda entre a turma. Fernandes (1997) afirma que,

> *(…) quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente «percebem» que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem objetivos de grupo. (p.564)*

Este método de trabalho mostrou-se eficaz, acabando por unir os elementos da turma e criar um maior envolvimento nas atividades por parte dos alunos que demonstravam menor interesse.

Relativamente ao espaço de sala de aula, esta reunia poucas condições relativamente a equipamentos tecnológicos, pois falhavam muitas vezes, bem como a sua escassez obrigando a optar por outro plano. As paredes da sala encontravam-se vazias, pois os trabalhos que iam sendo feitos ao longo do ano eram para colocar em exposição à entrada da secretaria da escola para que pudessem ser vistos pelos restantes alunos e professores. Inicialmente foi pensada na criação de um friso cronológico em volta da parede da sala, contudo esta atividade não foi concretizada, devido à escassez de tempo, bem como de material trabalhado em aula para a sua construção. No entanto, ao longo da prática da mestranda as paredes foram sendo preenchidas com trabalhos, mapas e painéis relativos aos conteúdos que foram sendo lecionados pela mesma.

3. CAPÍTULO III – O SONHO A GANHAR FORMA

"Eles não sabem, nem sonham, que o sonho comanda a vida"

António Gedeão

3.1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1º CEB

Para a concretização deste subcapítulo elegeu-se duas unidades didáticas para descrever. A primeira intervenção da estagiária é uma das UD escolhida, pois marca uma passagem de todo um caminho percorrido assim como, o início de um sonho. Também é deveras relevante estar presente a descrição da primeira intervenção para se verificar a evolução da formanda.

Para uma primeira intervenção optei por trabalhar o tema do sonho com a turma do 1º CEB. Esta escolha recai pelo simples facto de que desde tenra idade somos alimentados pelo sonho. É através dele que todos os nossos desejos ganham vida, cor e cheiro. Com isto, pretendi dar asas à imaginação e trazer ao de cima todos os sonhos guardados em cada um daqueles alunos. Deste modo, optei por trabalhar a obra de José Jorge Letria, "O sonho é…". Como referido anteriormente, a disposição da sala encontrava-se de uma forma diferente, pois o que era pretendido, ao longo desta aula, era a partilha e a entre ajuda de todos os alunos. Assim sendo, a sala encontrava-se disposta em forma de "U" como é possível observar na Figura 2.

Esta é uma disposição que favorece claramente a discussão, pois tal como Neves (2014) refere "permite que os alunos se vejam uns aos outros, condição fundamental para a interação verbal" (p.8).

Figura 2 A sala do 1.º CEB em forma de "U"

Enquanto os alunos se dirigiam para os seus respetivos lugares, já lá se encontrava um exemplar do livro, como mostra a figura 3.

Figura 3 O livro "O sonho é" de José Jorge Letria

Para um primeiro momento realizou-se a leitura da obra, acompanhada por música ambiente e pelas respetivas ilustrações. Ramos (2007) refere que "a ilustração fornece pistas, mais ou menos claras, de leitura, pisca o olho ao leitor, jogando com ele uma espécie de jogo de revela/esconde e pondo à prova as suas capacidades" (p.14). Após a leitura, iniciou-se um diálogo sobre a obra desde o seu conteúdo à sua estrutura. Este momento é apresentado como um dos tipos de compreensão leitora, que neste caso foi a compreensão literal que segundo Català et al. (2001) consiste no reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto, apresenta vários tipos de compreensão leitora (...). (pág.15).

De forma a trabalhar a obra e de modo a retirar o conteúdo essencial da mesma, optei por realizar um exercício de escuta ativa, sendo este um dos objetivos do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al, 2015) "adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos" (p. 5). Este exercício estava dividido em três fases: a audição da leitura de olhos fechados para uma melhor absorção do conteúdo do texto; a escuta orientada em que os alunos tinham como objetivo

focarem-se apenas nas definições de sonho atribuídas pelo sujeito poético para posterior registo; confirmação das respostas, ou seja, sublinhar as respetivas no texto.

Seguidamente, os alunos fizeram uma leitura das palavras que anotaram e sublinharam e simultaneamente foi feito um registo no quadro tal como se pode verificar na Figura 4. Observadas todas as definições de sonho, foi realizada uma "tempestade de ideias" sobre algumas questões que foram colocadas aos alunos: sobre a forma, a cor e qual o objeto que atribuiriam ao sonho.

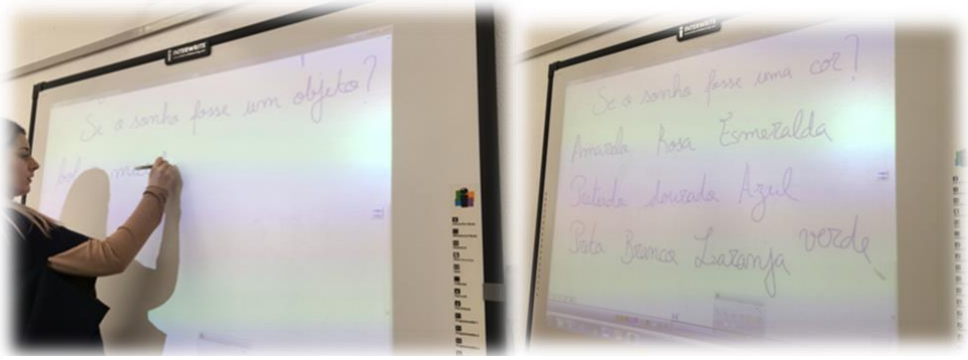


Figura 4 Registo no quadro das palavras mencionadas pelos alunos do 1.º CEB

Posteriormente, a turma individualmente, através de um cartão, Figura 5, definiu o que era o sonho.

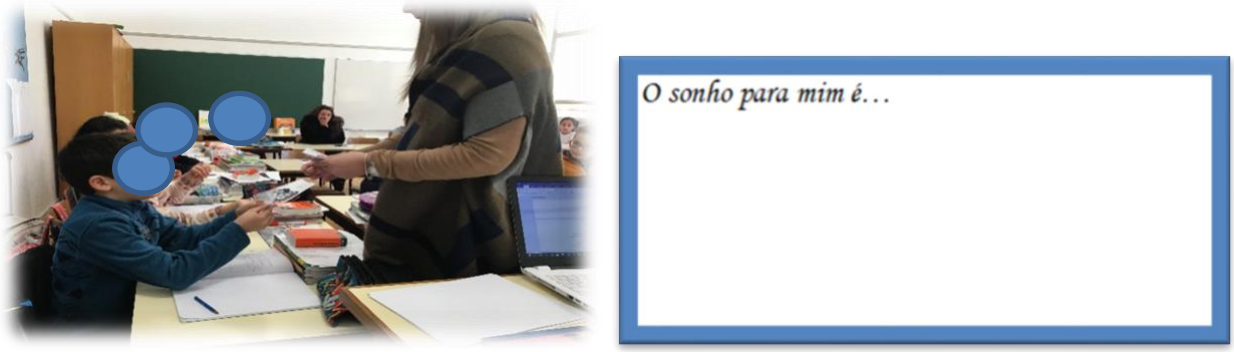


Figura 5 Exemplo de um cartão onde os alunos do 1.º CEB definiram a palavra "sonho"

Cada aluno apresentou o seu cartão com o intuito de entenderem que o sonho pode conter diferentes significados para cada pessoa. Segundo Fonseca (2009) os alunos aprendem não só

quando falam, mas também quando escutam os outros e, como tal, “falar e ouvir são duas vertentes que necessitam desenvolver-se em simultâneo para que os alunos possam aprofundar o seu raciocínio” (p. 3).

Figura 6 Leitura das definições descritas pelos alunos do 1.º CEB

A partir da atividade anterior, a “tempestade de ideias”, os alunos construíram um postal onde ilustraram o seu sonho. Para isto, foram distribuídos postais brancos para todos, tal como se contempla na Figura 7. Após a sua concretização, cada aluno dirigiu-se ao centro da sala para apresentar o seu postal. É importante promover atividades de expressão oral em que o aluno aprenda a planificar o seu discurso em função do destinatário e que recorra a palavras e expressões adequadas para uma produção organizada e coerente (Pinto, 2010). Todos os postais foram expostos na sala de aula.

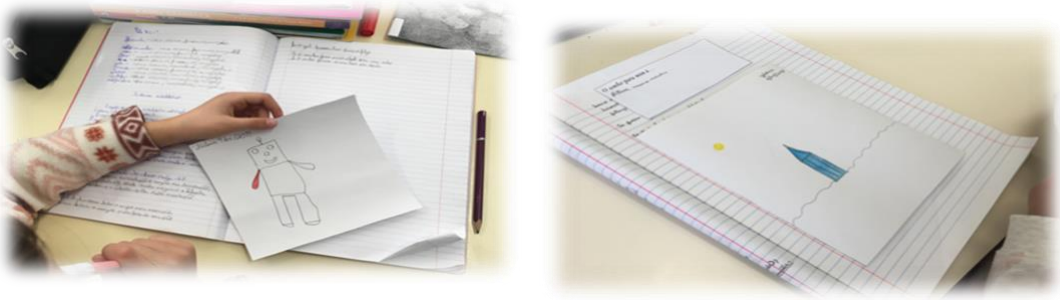


Figura 7 Criação do postal por parte dos alunos do 1.º CEB

A atividade que se seguiu surgiu da seguinte questão: “E se o vosso sonho tivesse sabor?”. A partir das respostas dos alunos construiu-se uma rede de palavras que serviu de ligação para a realização da exploração de receitas. Estas foram diversas e projetadas no quando, sendo que uma destas era a receita dos sonhos de Natal. A exploração de textos diversos é importante ser regular na vida das crianças, pois utilizar textos não literários (como, por exemplo, catálogos, publicidade, receitas, notícias entre outros) promove o enriquecimento e

desenvolvimento vocabular e, ainda contribui também para a perceção das diferentes funções da leitura e para a construção e organização do conhecimento e do mundo. (Amaral, 2012) Esta foi projetada no quadro interativo, como forma de analisar a sua estrutura. Na sua estrutura interna, dando mais ênfase aos ingredientes na medida da sua importância obtive respostas do género: "os ingredientes são importantes, porque precisamos deles para fazer as receitas.", "dizem as quantidades que precisamos". A partir da última resposta foi questionado aos alunos a importância das quantidades numa receita. De forma unânime, a turma responde que "é para a receita sair bem, senão calha mal e já não podemos comer". A receita culinária foi interligada com o ensino da Matemática visto que, há uma maior facilidade em compreender os conceitos matemáticos se estes tiverem contextualizados. Ambrósio (2001) acrescenta que o quotidiano se encontra impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. Sendo que, os indivíduos estão a comparar, classificar, quantificar, medir e, de algum modo, avaliar, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura. Assim como Osório e Maia (2012) afirmam que

> *atividades como fazer contagens de objetos, tentar realizar correspondências termo a termo entre conjuntos, efetuar correspondências de cores, distribuir o pão no lanche aos colegas, pôr a mesa, registar as quantidades dos ingredientes de uma receita de culinária, etc. permitem desenvolver as diferentes tipologias de aprendizagem, trazendo maior significado para as crianças. (p. 64)*

A partir dos ingredientes da receita foi explorado o conceito de dobro e de metade, em que se desenhou no quadro uma tabela dividida em dois, um lado para o dobro e outro para a metade. A mesma foi sendo preenchida pelos alunos mediante as questões colocadas, bem como o registo no caderno diário. De acordo com Carraher et al (2006) "o ensino da Matemática deveria ser, sem dúvida, a área mais diretamente beneficiada pelo conhecimento da Matemática da vida cotidiana" (p.21). Com as noções anteriormente trabalhadas, a turma em conjunto e mediada por mim elaborou uma receita para a concretização de um sonho. Para as quantidades foram utilizadas como unidades de medida as colheres e os copos. Foram diversas as palavras utilizadas como ingredientes para esta receita, como felicidade, vontade, amor, desejo. Depois das quantidades e dos ingredientes, com a orientação da mestranda a turma foi contruindo o texto referente ao modo de preparação da receita.

Depois da sua concretização, esta ficou exposta na sala de aula. (justificar trabalhos expostos) Por fim, como atividade, os alunos, individualmente, criaram a sua própria receita, pois segundo Barbeiro & Pereira (2007), a escola é responsável por incutir nos seus alunos competências que lhes permitam criar documentos "que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade" (p.7), complementando com um desenho onde a ilustraram da melhor forma, fazendo no final a sua apresentação.

Findo as apresentações, existiu um diálogo com os alunos acerca das atividades realizadas ao longo da aula. Este consistiu em saber as dificuldades sentidas, aquilo que gostaram mais e o que houve de diferente. De um modo geral o feedback dado pelos alunos foi muito positivo, desde a c *Figura 8 Construção da receita do sonho* ı uma maior entreajuda, mas também o facto de não estarem "presos" ao manual, tornando assim a aula mais dinâmica. De acordo com Freire-Ribeiro (2011),

> *a criança mesmo com uma imagem delicada e vulnerável, deve ter a hipótese de poder ser chamada a participar nos assuntos que lhe digam respeito, sendo-lhe facilmente permitido o direito ao diálogo e à partilha de opiniões, bem como a tomada consciente de decisões. (p.18)*

A finalizar, a turma foi presenteada com uma leitura de um conto de José Jorge Letria, "O sono e o sonho", pertencente à obra "Histórias do sono e do sonho".

3.1.2 "QUANTO MEDE A LIBERDADE?"

A Unidade Didática "Quanto mede a liberdade?", dividiu-se em duas aulas e foi centrada num período marcante da História de Portugal, o 25 de abril de 1974. Embora este conteúdo não corresponda

explicitamente ao 3º ano de escolaridade, mas sim do 4º ano, reconheceu-se o tema como pertinente e relevante para abordar em outros anos, achei com o intuito de explorar a designação da palavra liberdade bem como a sua importância para o desenvolvimento da sociedade atual. Nesta intervenção a disposição das mesas encontrava-se em dois grandes grupos, com vista numa atividade posterior, como se pode observar na Figura 8.

Figura 8 Organização da sala do 1º CEB em dois grupos

A aula iniciou-se através da exploração de duas ilustrações do livro "O livro dos grandes opostos filosóficos", sem texto, de Oscar Brenifier, onde se recorreu à compreensão inferencial. Nesta linha, para cada imagem foi criado um *brainstorming* que segundo Trindade (2002), carateriza-se por uma atividade tendente à promoção da investigação (2002) advogando que esta é "uma técnica que permite estimular a produção de ideias" (p.12), ideia que vai ao encontro do objetivo da estagiária quando mobilizou esta atividade em prol de outras.

Seguidamente, houve uma leitura dos títulos e simultaneamente a projeção dos respetivos textos. Após a sua leitura, passou-se à compreensão literal do texto, onde foram relacionadas as vivências pessoais dos alunos que vai ao encontro da Educação para a cidadania que "deve permitir não só vivências cognitivas, mas também vivências pessoais, afetivas e emocionais" (Araújo, 2008, p.245). Esta análise deu origem ao registo de uma tabela, onde os alunos, numa palavra, respondiam "A liberdade é poder..." e "A necessidade é obrigação de...".

Neste relatório está intrínseca a relação entre saberes, neste caso com a Matemática, que se espelha na atividade intitulada de "A liberdade em gráficos". Esta surgiu no seguimento da

reflexão oral, “E o que é para ti a liberdade?”, onde os alunos, à sua escolha, respondiam com um verbo, um objeto e uma cor. Estes momentos de reflexão, transformam-se em momentos de partilha onde os alunos expõem os seus sentimentos e as suas opiniões. Deste modo, é importante referir que a escola é um local privilegiado para proporcionar às crianças diversas oportunidades de se expressarem e interagirem verbalmente, desenvolvendo as suas capacidades de expressão oral, aprendendo a “dominar um conjunto de regras e usos da língua” (Sim-Sim et al, 2008, p.40).

Através das respostas dos alunos foi possível criar três tabelas de contagem, que posteriormente, com recurso à aplicação *Create a graph*, concebeu-se os gráficos, tal como se pode analisar na Figura 9. O ensino da estatística tem como objetivo promover a literacia estatística para que as crianças possam aprender a ler e a interpretar dados o mais cedo possível, e também a fazer recolha de dados, bem como a sua organização e apresentação em gráficos e tabelas (Duque et al., 2013).

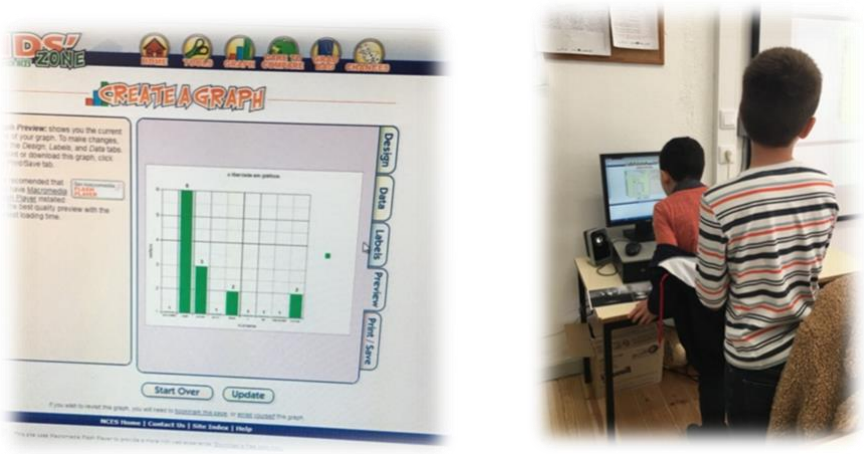


Figura 9 Construção dos gráficos no "Creat a graph"

É de salientar que aquando desta atividade, o objetivo da construção dos gráficos não foi levado até ao fim, pois como nem todos podiam ter acesso ao computador, consequentemente a atenção dos alunos dispersou bastante. Neste sentido, optou-se só por fazer a construção do primeiro gráfico e seguidamente passar para a atividade seguinte. Para além do trabalho com tabelas de contagem e gráficos, também foram abordadas as unidades de medida. Esta atividade surgiu de uma questão colocada aos alunos “Quanto mede a

liberdade e a necessidade?". Para que pudessem responder, estes mediram ambas as palavras com a utilização de uma régua. No quadro estavam coladas diversas etiquetas, totalmente desordenadas, com as medidas., onde os alunos fizeram a correspondência dos números às mesmas.

Seguidamente, cada aluno, num cartão, escreveu uma medida para a "liberdade" e outra para a "necessidade", em que trocou com o colega do lado e fez a conversão das medidas com a unidade de medida escolhida pelo outro. Neste seguimento, a pares, foi entregue aos alunos um cartão que mencionava duas medidas aleatórias e um envelope que continha diversas palavras relacionadas com a liberdade, onde os alunos escolheram as palavras com as medidas correspondentes às dos cartões. No final, cada par fez a sua apresentação à turma. Ainda no domínio da leitura, nesta aula trabalhou-se a leitura modal. Através da leitura de diferentes entoações os alunos compreendem o que leem, tal como Jean (2000) afirma, é "através dos cambiantes da entoação, através da diversificação dos «comportamentos» de leitura, dos silêncios, das repetições, etc., que o leitor compreende aquilo que lê" (p. 125). Para a preparação da mesma foi entregue um guião de leitura com os passos que os alunos tinham de seguir. Como referido anteriormente, a turma estava dividida em dois grupos por um propósito, que era este momento de leitura, em que um grupo era a "liberdade" e o outro a "necessidade". No final, os dois grupos fazem a apresentação das suas leituras.

Na segunda aula, a disposição das mesas encontrava-se, desta vez, em grupos de quatro e para o momento inicial, a turma visualizou um *speed up movie* que integrava imagens do dia da revolução e estava acompanhado da música "Grândola Vila Morena" de Zeca Afonso, música esta tão marcante na história da revolução. Segundo Caetano (2012), inserir a música no contexto educacional "provoca o desenvolvimento das relações afetivas, psicomotoras, cognitivas e linguísticas. Além disso, a musicalização contribui para o processo de aprendizagem, concentração e memorização" (p. 75). Neste sentido, foi entregue aos alunos um exemplar da música com partes suprimidas e para as preencher foi feito um exercício de escuta ativa em que primeiro ouviram a música, numa segunda fase voltaram a ouvi-la e tentaram preencher os em branco e por fim, uma última audição onde confirmaram as

respostas. Um dos elementos marcantes do 25 de abril é o cravo, por isso muitas das vezes se chama "a revolução dos cravos" e este não podia ser esquecido nesta intervenção. No *speed up movie* anteriormente visualizado, o cravo foi um dos elementos de destaque e na sua análise inferencial tinha sido questionado aos alunos o seu significado e como teria surgido naquela revolução. Para essa resposta os alunos viram um pequeno vídeo a contar a história e também puderam segurar num cravo verdadeiro, que posteriormente fizeram, a partir de uma imagem, a legendagem das partes do cravo. Esta atividade teve como intuito os alunos ficarem a conhecer as partes do cravo para em pequenos grupos, neste caso quatro, poderem proceder à sua construção. No quadro estavam projetas diversas imagens com diferentes exemplos de cravos construídos em materiais distintos. No fim, cada grupo fez a apresentação do seu cravo, Figura 10, à turma e tirou uma fotografia a segurar o mesmo.

Figura 10 Cravos construídos por cada grupo de alunos

Na fotografia, cada aluno recorreu a verbos, cores ou lugares que lhes remetiam para a liberdade. Estas fotografias deram origem à construção de um cravo gigante colocado na porta da sala que serviu para expor as mesmas.

Figura 11 Cravo exposto na porta da sala do 1.º CEB com as fotografias dos alunos

3.2 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

3.2.1 "BRINCAR, INVENTAR, PALAVREAR"

Na Prática de Ensino Supervisionada na disciplina de Português foram concretizadas seis Unidades Didáticas, onde existiu articulação com o 1º CEB. A última UD foi uma unidade mais extensa, contemplando assim um maior número de aulas, esta intitula-se de "Brincar,

Inventar, Palavrear" e é retratada neste relatório de estágio. Esta UD surgiu, numa fase de desmotivação, influenciada pela falta de empatia e motivação da turma. Ao longo das planificações é visível, o constante trabalho em grupo, onde se tentou adotar o modelo aula-oficina.

A metodologia da aula-oficina é uma estratégia de ensino em que a "oficina é uma modalidade de ação, que necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e tarefa socializada; garantir unidade entre a teórica e a prática" (Vieira & Volquind, 2002, p.11). Sendo assim, esta estratégia visa a construção coletiva de saberes, através da troca de experiências e reflexões, tornando a sala de aula num local onde se constrói conhecimento.

A aula de Português tem como principal objetivo o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas dos alunos nas modalidades do oral e da escrita, quer na vertente da compreensão quer na vertente da expressão, possibilitando-lhes e incentivando-os a "saber fazer coisas com as palavras", conforme afirma Lomas (2006, p. 12). Por conseguinte, foi decidido começar a intervenção pela primeira palavra do título desta respetiva UD "Brincar", com recurso ao livro de Álvaro Magalhães, "O limpa-Palavras".

Para o desenvolvimento da competência leitora, o autor Azevedo (2007) afirma que é necessário um "processo que envolve três etapas – a pré-leitura; a leitura e a pós-leitura" (p.134). Portanto, iniciou-se com a projeção da capa do livro, mas sem a presença dos elementos paratextuais. A sua análise assentou numa compreensão inferencial por parte dos alunos mediante o que observaram, o que levou à construção de um *brainstorming.* Neste seguimento, os alunos verbalizaram possíveis títulos para a capa e seguidamente a mesma foi projetada, já com a presença de todos os seus elementos. Estas atividades estão integradas na pré-leitura, em que o "professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido" (Rodrigues, 2012, p. 35). Houve um diálogo orientado por diversas questões que assentou mais uma na compreensão inferencial.

Para a atividade seguinte, foi entregue aos alunos um exemplar do poema e logo se procedeu à audição do mesmo, acompanhado de música ambiente. Após a audição foi feita a compreensão literal do poema, onde os alunos fizeram o reconhecimento da informação presente no texto, sublinhando algumas palavras. De acordo com Piolat e Boch (2004), a tarefa de sublinhar constitui a estratégia privilegiada na leitura e seleção de informação.

Na atividade seguinte, os alunos formaram grupos de três, sendo-lhes entregue um guião de leitura que continha indicações de diferentes entoações de leitura: tristes, cansados, a rir, apaixonados, a chorar, aborrecidos e zangados. Segundo o documento das Aprendizagens Essenciais de Português (DGE-ME, 2018) este remete para as ações estratégicas de ensino, para a realização de diferentes tipos de leitura em voz alta "ler muito devagar, ler muito depressa, ler muito alto, ler murmurando, ler em coro, fazer leitura coletiva, leitura dramatizada, leitura expressiva" (p.8) e silenciosa.

Posteriormente, as leituras foram apresentadas e gravadas, pois para Bottentuit e Coutinho (2007) refere que as gravações das leituras potenciam as aprendizagens sendo que, estimula a preocupação dos alunos em preparar bons textos, com material correto e coerente. Na seguinte atividade, intitulada de "Recolho Palavras..." os alunos proferiram uma palavra à escolha, ao qual tiveram que justificar como a limpavam e porquê. Regressaram à última estrofe do poema, em que os alunos fizeram uma leitura silenciosa. Na opinião de Nóbrega (2014) "na leitura silenciosa, a comunicação acontece entre o indivíduo e o texto que este lê;" (p.100). Posteriormente, a leitura é realizada em voz, em que esta "[...] amplia este efeito comunicativo" (Nóbrega, 2014, p.100). Esta serviu como mote para a seguinte atividade, onde foi pedido aos alunos que escolhessem uma palavra e um verbo que remetessem para a sua ação. Algumas palavras serviram de exemplo para a realização da tarefa seguinte, "Escrever à maneira de..." No final, cada aluno fez a leitura da sua estrofe.

No plano de aula "Desapalavrada" utilizou-se a obra de João Manuel Ribeiro sendo que, a sala encontrava-se organizada em grupos de quatro. Para um melhor funcionamento em sala de aula, optei por utilizar a estratégia do silenciador. Esta consistia em um dos elementos do

grupo ter como função de silenciar. Inicialmente, cada mesa continha um envelope e três ilustrações, em que o grupo fez a associação das frases contidas no envelope às respetivas ilustrações. Após finalizarem a tarefa, em grande grupo fizeram a ordenação das ilustrações e posteriormente leitura em voz alta por um aluno à escolha.

Seguidamente, foi projetada a capa do, bem como a sua compreensão inferencial, onde relacionaram, também, o título e o texto. A compreensão inferencial consiste em o leitor ativar o seu conhecimento prévio e formular hipóteses e conjeturas sobre o conteúdo apresentado. (Silva, 2014)

Para melhor perceberem esta relação, foi feita uma leitura da obra acompanhada por música ambiente. Após a leitura, sucedeu-se à sua análise, que recaiu na compreensão literal, ou seja, reconhecer tudo o que está explícito no texto. (Silva, 2014) Esta análise serviu de ligação para a próxima tarefa "Encontro Palavras..." onde os alunos com recurso ao texto tiveram de procurar palavras com as seguintes caraterísticas: saborosas, perfumadas, onde não temos de ficar e que não queremos dizer. O registo foi feito numa tabela entregue anteriormente sendo que, os alunos expressaram oralmente as suas respostas. A partir desse registo criaram-se pseudopalavras utilizando as palavras saborosas. O mesmo aconteceu para as palavras com cheiro. Ainda nesta linha, foi feita referência às palavras "onde não temos de ficar" e às que "não queremos dizer". Nesta atividade foi pedido aos alunos que acrescentassem à palavra um prefixo, o que aconteceu de igual forma para os verbos. Com todos os exemplos especificados, foi entregue a cada grupo um guião com as tarefas a realizar, onde no final fizeram a apresentação das suas criações. Nessa apresentação, os alunos recorreram à leitura modal:

- Como se estivessem a cheirar uma flor;
- Como se estivessem a saborear um gelado;
- Ler de acordo com a ação da palavra (dormir – ler como se estivessem a acordar, a bocejar)
- Ler como se estivessem zangados, a contar um segredo.

Findo as apresentações, foi feita a reflexão final sobre o que tinham aprendido nesta aula, fazendo o registo de algumas das ideias no quadro. Esta reflexão final foi um momento relevante para o momento de reflexão posterior, para perceber quais as mudanças a fazer no futuro.

3.3 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CEB NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A intervenção educativa da disciplina de História e Geografia de Portugal foi desenvolvida no 5.º ano de escolaridade tendo sido elaboradas 5 Unidades Didáticas, onde existiu uma articulação horizontal com a disciplina de Português e com o 1º CEB.

Ao longo da planificação das Unidades Didáticas esteve sempre em propósito os objetivos que esta disciplina pretende alcançar, nomeadamente os alunos conseguirem verbalizar e escrever sobre os conteúdos lecionados e terem a perspetiva do passado, do presente e do que poderá vir a ser o futuro. Segundo Mattoso (cit. por Martins, 2007, p. 3)

> *a História prepara o indivíduo para o uso consciente e crítico da informação", sendo mais do que recontar feitos históricos, é uma maneira de interpretar o presente olhando para o passado, ajudando a "decifrar a ordem possível do mundo (p. 3).*

Os planos de aula de História e Geografia de Portugal encontravam-se estruturados em três momentos segundo Piletti (2004):

- momento inicial ou de motivação - "consiste em apresentar a alguém estímulos e incentivos que possam favorecer determinado tipo de conduta. Consiste em oferecer ao aluno estímulos e incentivos apropriados para a aprendizagem mais eficaz" (p.233);
- desenvolvimento da aula - "mediação é ação concreta do processo de ensino e aprendizagem, em que o professor passa os conteúdos e envolve diálogo e no fim faz síntese" (p.233);
- consolidação - "é o momento da aula em que se realizam ações com a finalidade de sistematizar, refletir e aplicar" (p.233).

Além da presença destes momentos, a utilização de várias fontes está inerentemente integrada nos planos de aula e em todas as intervenções que a formanda realizou. Análogo Pereira e Seffner (2008) imputam, que o uso de fontes é relevante, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de colocar questões às próprias fontes e à informação retirada e, ainda, promove o gosto de investigar, observar e olhar historicamente para os acontecimentos. Posteriormente, no capítulo IV, referente ao projeto de investigação, a mestranda explora melhor a utilização de fontes. Neste sentido, Martins et al., (2017) afirma que os alunos devem ser capazes de "pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada" (p.24).

Deste modo, as aulas planificadas iniciavam-se por imagens, questões ou vídeos, em que a partir delas era possível deduzir o tema que seria exposto no desenvolvimento da aula e formular as questões-problema a serem abordadas como vai ser possível analisar nos próximos exemplos descritos.

3.3.1. "AS ATIVIDADES ECONÓMICAS"

A Unidade Didática aqui a ser retratada será a UD3 intitulada de "As Atividades Económicas" que aborda o domínio "Portugal do século XIII ao século XVII e o subdomínio "Portugal nos séculos XIII e XIV. Para esta intervenção decidi colocar a disposição da sala de aula, que até então se encontrava na disposição tradicional, em forma de "U". Esta disposição foi decidida de forma estratégica tendo em vista a atividade proposta para o momento de motivação, onde serão trabalhadas as atividades económicas. A disposição das mesas na sala de aula, ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais nas salas de aula (Teixeira

& Reis, 2012). Sendo que, a disposição deve ser mudada de acordo com a aula que o professor planeie, atendendo aos seus objetivos e tendo em atenção a questão da interação com o outro e com os espaços. Assim sendo, há que planificar e gerir os espaços, na medida em que o ambiente de sala de aula é um poderoso fator que facilitará ou inibirá as aprendizagens e deverá estar organizado tendo em vista a atividade que se desenvolverá Zabalza (2001). Com a entrada dos alunos neste espaço, nos respetivos lugares já se encontrava um guião de exploração que viria a ser utilizado ao longo da aula. Este guião foi feito já a pensar num documento que viria a ser um esquema síntese da respetiva matéria.

Para este momento de motivação, foi apresentado à turma um *speed up movie* com fontes icnográficas a retratarem as atividades económicas mais à frente a serem trabalhadas: agricultura, pecuária, pesca e salicultura, comércio e artesanato. A escolha deste recurso, do *speed up movie*, tem em vista a simples estratégia de captar a atenção dos alunos, de os envolver na aula desde o início, pois "trazer novas abordagens e recursos para a sala de aula é uma alternativa para motivar os alunos a se interessarem pelo ensino de forma geral" (LITZ, 2009, p. 14).

O uso de fontes icnográficas em sala de aula, é importante na medida em que faz os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (Bittencourt; 1998, p. 89).

Para o desenvolvimento da aula, foram utilizadas diversas fontes, pois segundo Lopes (2012) acrescenta "A história se utiliza de documentos, transformados em fonte pelo olhar do pesquisador" (p.316). A agricultura foi o primeiro setor económico a ser trabalhado, onde para além do uso de fontes escritas e icnográficas, foi também visualizada uma entrevista que retratava o testemunho de um agricultor em pleno século XXI. Este tipo de recurso é importante na medida em que "A entrevista é uma atividade que pode instigar os alunos a

buscar dados sobre determinado conteúdo" (p.144). A mesma estratégia foi utilizada para trabalhar a pecuária.

À medida que as atividades económicas iam sendo abordadas, os alunos vão completando esquemas síntese presentes no guião que foi entregue no início da aula. Os preenchimentos destes esquemas são importantes para que os alunos consigam organizar a informação que foram retirando de cada documento. Segundo Sá (2015), "completar textos ouvindo ler ou elaborar esquemas constituem-se como estratégias didáticas que se traduzem pela informação que está organizada no interior do texto (p. 158-159). Dando seguimento à aula e findo o preenchimento dos esquemas, fomos avançando para outra atividade económica, neste caso a pesca e a salicultura onde foram trabalhadas as suas medidas de desenvolvimento e as suas rotas.

No decorrer da sua análise eram colocadas algumas questões à turma, em que os alunos tinham que sublinhar a resposta na própria fonte. Esta estratégia encontra-se em consonância com a articulação horizontal, na área do Português, que se pretende no ensino em que os alunos devem ser capazes de indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou as ideias, assim como o sentido do texto e as intenções do autor (Buescu et al., 2015, p. 50). As últimas atividades económicas a serem trabalhadas foram o comércio, onde foi abordado o seu funcionamento, com recurso a uma "Carta de feira" e o artesanato, em que foram abordados os seus ofícios.

No final, cada grupo organizou-se e fez um pequeno resumo sobre a atividade económica que lhe havia sido atribuída. Para Lakatos e Marconi (1992), o resumo é entendido como "a apresentação concisa e frequentemente seletiva do texto, destacando-se os elementos de maior interesse e importância, isto é, as principais ideias (…)". (p.72)

Em suma, este momento revelou-se pertinente na medida em que os alunos o poderiam utilizar como recurso ao estudo, facilitando a sua aprendizagem sobre a matéria lecionada.

3.3.2 “UM MUNDO POR DESCOBRIR”

A Unidade Didática “Um Mundo por Descobrir” foi centrada nos grandes feitos dos navegadores portugueses. Para um momento inicial, que se destina à “parte da entrada da aula que conduz ao aluno para estratégia de desenvolvimento, faz apresentação do tema, apresentação da questão chave, apresenta a problemática de forma resumida (Libâneo, 1994) a turma visualizou um *speed up movie*, estratégia esta já utilizada noutras aulas, que contemplava um conjunto de imagens referentes à época dos descobrimentos. Para além das imagens, este pequeno vídeo estava acompanhado de um áudio, o som do mar. Estes momentos revelaram-se motivadores para os alunos, tornando-se consequentemente, um aspecto positivo da aula, pois desta forma foi possível “prender” a atenção dos alunos, bem como o seu envolvimento na aula. De forma a chegar à temática que foi abordada em aula, existiu um diálogo em grande grupo, onde esteve intrínseca uma das fases de compreensão leitora, mais concretamente a compreensão referencial, que segundo Català et al. (2001) consiste na ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura. Este diálogo serviu de mote para a construção de uma “rede” de ideias com palavras chave acerca do tema, neste caso “Os descobrimentos”.

Seguidamente, foi entregue a cada aluno um envelope azul onde estava escrito: “Abre e descobre o mundo”. Este continha diversas fontes que foram sendo trabalhadas ao longo da aula. Um dos exemplos destas fontes foi um mapa, é possível analisar a Figura 12, que serviu para analisar quais os primeiros continentes a serem descobertos nesta época. Segundo Oliveira (2010, p. 16), […] o mapa ocupa um lugar de destaque na Geografia, porque é ao mesmo tempo um instrumento de trabalho, registo e armazenamento de informação, além de um modo de expressão e comunicação, uma linguagem gráfica.

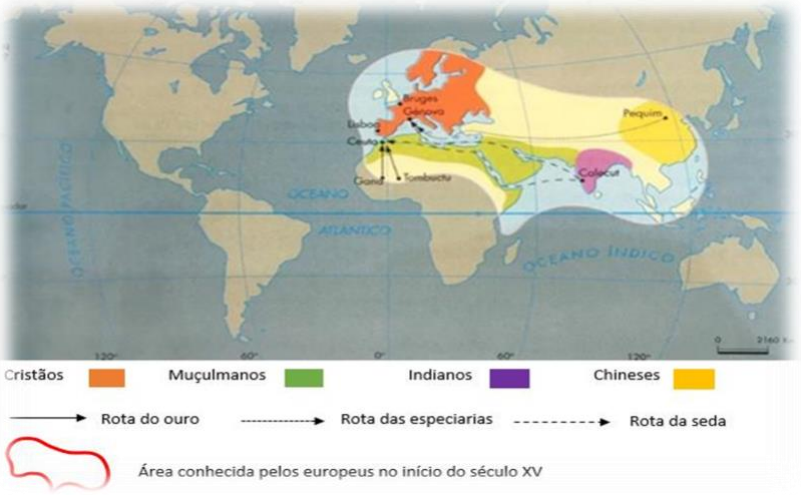


Figura 12 Mapa referente ao Mundo conhecido no século XV

Esta análise foi registada em forma de um esquema síntese, que posteriormente os alunos procederam ao seu registo no caderno diário. Estes momentos de registo são importantes no que respeita à prática reflexiva do aluno.

Outros momentos importantes e a serem destacados são os diálogos, que foram uma constante ao longo das aulas, pois era aqui que os alunos expunham as suas ideias e opiniões, envolvendo-se de uma forma mais participativa na aula. Como Alrø e Skovsmose (2006, p. 123) afirmam, que o diálogo é como um processo de partilha e incentivo à investigação. Estes aconteciam aquando dos momentos de análises de fontes, como a que se segue a Figura 13, utilizadas para trabalhar as motivações e as condições para a expansão marítima.

Figura 13 Exemplo de fonte analisada em aula

Findo o momento de cada análise, procederam-se os registos no quadro em tabelas e posteriormente no caderno diário. Estas pequenas sínteses tornam-se importantes para o aluno, de modo que lhe permita fazer uma consolidação da matéria a partir de ideias chave. Este método assenta na compreensão reorganizativa, que segundo Català et al. (2001) é a sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma.

A aula também se fez de vídeos e imagens, como anteriormente referido, onde foram utilizadas para conhecer os instrumentos náuticas e embarcações usadas na expansão marítima, onde os alunos ficaram a saber como era a vida em alto mar, mas também, através de um vídeo explicativo o uso do astrolábio. Segundo Damásio (2007),

> *os usos das TIC's em contextos educativos abarcam um vasto conjunto de áreas, desde o simples uso do computador ou de um vídeo como suplemento expositivo, até ao uso de tecnologias colaborativas para aumentar os índices de colaboração e participação de estudantes, temporal ou especialmente separados (p.226)*

Para terminar a aula, foi realizado um *Quiz,* no formato do jogo "Quem quer ser milionário", contudo este estava intitulado de "Quem quer ser navegador". Este jogo didático teve como objetivo testar os conhecimentos trabalhados ao longo da aula, mas também incentivar os alunos à sua participação e discussão das questões lá colocadas. Conforme Vygotsky (1989), os jogos didáticos são ótimas alternativas para o processo de aprendizagem e avaliação, ajudando no desenvolvimento das habilidades e raciocínio do estudante, além de incentivar a discussão e trabalho em grupo, ainda interfere positivamente na relação professor-aluno. Contudo, era importante estarem presentes neste *Quiz* questões de diferenciação pedagógica, de modo a incentivar outros alunos com uma maior facilidade na abordagem do tema.

4 CAPÍTULO IV – METAMORFOSE DO SONHO

"Tudo o que o sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite que ele possa ser realizado".

Roberto Shinyashiki

O presente capítulo retrata um enquadramento teórico relativo ao projeto de investigação assente na importância do uso das fontes históricas na sala do 1º CEB, integrando-se na área de Estudo do Meio. Este tema surge devido à primeira fase, a de observação, onde foi possível verificar o ensino redutor do mesmo, o que levou à transformação de uma área isolada. Consequentemente não existiu uma articulação vertical entre áreas, tal como interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade entre as diversas áreas e saberes. Assim sendo, este projeto desenvolveu-se através de uma questão de partida: "Em que medida o uso de fontes históricas é importante para o ensino da história no 1.º CEB?".

No que concerne ao objetivo geral é valorizar o ensino da História como parte integradora do 1.º CEB, enquanto que os objetivos específicos assentam em clarificar a importância do Estudo do Meio no 1.º CEB; demonstrar que o ensino da História é parte integradora do Estudo do Meio; apresentar algumas estratégias do ensino da História no 1º CEB e relacionar as duas áreas como potenciais promotores de práticas de cidadania. Para a concretização do projeto de investigação procedeu-se a estudo investigativo baseado na análise de documentos científicos e programáticos.

4.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O Estudo do Meio é uma das áreas do saber constituintes no currículo do 1.º CEB, integrador de diferentes áreas. Este permite aos alunos ter um contacto mais direto com o seu meio envolvente, percebendo melhor todos os acontecimentos que nele ocorrem.

No que respeita ao programa de Estudo do Meio, este apresenta-se por blocos, segundo uma determinada ordem lógica, contudo o próprio documento (MEC, 2004) sugere que os professores "deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partido e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às caraterísticas do meio local" (p.102). Como tal, os professores, devem desenvolver perspetivas integradas de aprendizagem, articulando as diversas áreas curriculares, tendo em conta que o Estudo do Meio "oferece uma variedade de conteúdos, objetivos, suscetíveis de se organizarem em temas aglutinadores de outras áreas programáticas" (Roldão, 2004, p.41). Neste sentido, o Estudo do Meio é visto como interdisciplinar, transdisciplinar e pluridisciplinar, ou seja, interdisciplinar, pois é definido como:

> *o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas (...) transdisciplinaridade, na qual o contacto e a cooperação entre as diversas disciplinas se faz pela adoção do mesmo conjunto de conceitos fundamentais (...) e pluridisciplinaridade que se verifica quando o estudo do mesmo objeto de uma mesma e única disciplina é realizado por várias disciplinas ao mesmo tempo (Quinta e Costa et al, 2015, p.779).*

Do mesmo modo que o documento das Aprendizagens Essenciais, em vigor desde 2018, refere que o Estudo do Meio visa desenvolver um conjunto de competências das diferentes áreas do saber, tais como: a Biologia, a Física, a Geografia, a Geologia, a Química, a Tecnologia e a História. Sendo a disciplina de História o cerne do esboço deste projeto, é importante referir que o estudo da mesma é fundamental, na medida em que propicia ao aluno a compreensão do presente no contexto do passado, tal como é defendido por Pluckrose (2000).

Segundo o autor Stearns (2008), a história coadjuva na compreensão da mudança e no processo através do qual a nossa sociedade se transformou no que é hoje, consequentemente esta área merece um indiscutível lugar no currículo, visto que o ensino da história pode ser uma ferramenta útil para o controlo do tempo, em particular para o controlo do futuro (Pages, 2011). Entende-se também, que é fundamental para os alunos a "compreensão do passado, não somente como ser humano, mas também como cidadão" (Barca & Gago, 2000, p.5). Efetivamente, vai ao encontro da área de Estudo do Meio, tal como os autores Cozza e Santos (2004), referem que esta área dá aos alunos a possibilidade de conhecer e aprender outros

modos de vida, de entrar em convivência com diferentes leituras do mundo e relembrar atitudes e valores individuais e do grupo.

Tanto a História como o Estudo do Meio, através de uma aprendizagem ativa, promovem o desenvolvimento integral dos alunos, fomentando assim, competências direcionadas para o desempenho consciente da cidadania. Estas competências estão enquadradas no documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pois "trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos, assegurando que "todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social" (Martins et al., 2017). Deste modo, estas duas áreas permitem conhecer o meio envolvente e compreender o passado, para isso são necessárias fontes históricas que permitem a recolha dessa informação. Para que essa recolha seja possível e, segundo Saviani (2006), os historiadores recorrem às fontes quando pretendem compreender algum fenómeno, uma vez que as fontes históricas permitem o acesso a realidades ou representações do que já não temos à nossa disposição. Neste sentido, Barros (2017) salienta, ainda, que as fontes nos chegam de uma realidade que um dia já foi a própria vida e quotidiano das pessoas.

As fontes históricas não têm uma definição concreta, são-lhes atribuídos diversos sinónimos, uma vez que existem vários tipos das mesmas. Deste modo, serão mencionados quatro tipos de fontes diferentes, uma vez que foram as mais utilizadas ao longo da prática, sendo elas: as materiais, as escritas, as visuais e as orais. Como afirmam os autores Pinsky, et al (2005), as fontes históricas também podem ser restos arqueológicos, materiais impressos, narrativas orais, biografias, meios audiovisuais.

No que respeita às fontes materiais, Boito (s.d.) atenta que estas se cingem aos trajes, ornamentos, armas, instrumentos de trabalho, moedas, construções, entre outros. Contudo, Rodríguez (2010) considera que este tipo de fontes são aquelas que não são documentos, como por exemplo, os utensílios, os móveis, os fósseis, os monumentos, mas que do mesmo modo nos permitem um acesso ao passado, o qual não podemos vivenciar, de uma forma mais

direta. Reforçando esta ideia, Marrou (1976) salienta ainda que muitas fontes que possuímos são representadas "(...) pelos documentos arqueológicos, as inscrições, os papiros descobertos ao acaso das escavações (...)" (p.63). Estas fontes descritas, são o que chamamos e que entendemos de fontes escritas. Como Rodríguez (2010) aponta, as fontes escritas podem apresentar-se em "material duro" ou em "pedra", particularmente em papiro, pergaminho, papel, documentos ou crónicas. Podem ainda, de acordo com (Boito, s.d.) apresentar-se através de documentos jurídicos, testamentos, sentenças, diários, cartas, mapas, censos.

Relativamente às fontes visuais, estas consideram-se uma representação através da imagem e podem retratar os modos de vida, como as pessoas viviam nas diferentes culturas. Podem, assim, apresentar-se de diversas formas, como por exemplo pinturas, gravuras, caricaturas, fotografias, filmes e vídeos Boito (s.d.). Por fim, as fontes orais, de que fazem parte as entrevistas, gravações, depoimentos, programas de rádio, entre outras. No entanto, Ferreira (2002) salienta que "(...) o depoimento oral só ganha a sua plena significação em confronto com o documento escrito" e ajuda a preencher lacunas deixadas pelas fontes escritas (p. 328).

De um modo geral e de acordo com Ragazzini (2001) "A fonte é uma construção do pesquisador (..), é o único contacto possível com o passado (...)", que visa "confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico (...)" (p. 15). É neste sentido que o trabalho de fontes históricas em sala de aula, mais especificamente a sua análise, é um recurso didático fundamental, isto se bem utilizado. Este recurso apresenta-se nos manuais de HGP, mas não só, também estão presentes nos manuais de Estudo do Meio, designados ao 1.º CEB. De um modo geral, o uso de manual, é uma ação recorrente em sala de aula e, por isso estas devem ser utilizadas de forma interessante, de modo a suscitar um maior interesse por parte do aluno. De acordo com (Pereira & Seffrer, 2008, p. 122), a utilização de fontes em sala de aula dá "(...) veracidade ao relato histórico.", contudo é necessário que este recurso seja adequadamente utilizado e devidamente adaptado à faixa etária dos alunos (Carvalho & Zampa, 2017). A utilização de fontes históricas permite que os alunos entendam como se foi construindo a História, e o professor, ao utilizá-las em sala de aula, deixa de ser um mero

transmissor de conhecimento, mas sim um mediador no processo de ensino e de aprendizagem (Cunha & Xavier, 2010).

Em síntese, o uso de fontes históricas em sala de aula adota um papel terminante na compreensão e construção dos conceitos relativos à história. Não só é importante perceber esses conceitos, mas também, se possível, estar em contacto com diversos tipos de fontes, para que os alunos entendam os vários momentos da História (Fonseca, 2005).

4.2 DIÁLOGOS COM A PES

Neste ponto pretende-se retratar uma pequena amostra do que poderia ter sido este projeto de" investigação". Entenda-se por investigação, como refere Pardal & Lopes (2011), "(...) parte de um problema, pergunta (...)" (p. 14) à qual pretendemos dar resposta. Nesse sentido, pretendia-se responder a uma questão problema ligada à utilização das fontes históricas como recurso educativo: "Em que medida o uso de fontes históricas é importante para o ensino da História no 1.º CEB?". Com esta questão de partida, o principal objetivo era valorizar o ensino da história como parte integradora do 1.º CEB. Esta questão surgiu, durante o período de observação, correspondente à primeira fase da PES, considerada como sendo uma fase fundamental permitindo relacionar a teoria com a prática. Conforme Silva e Aragão (2012), o ato de observar é fundamental para analisar e compreender as relações dos sujeitos entre si e com o meio em que vivem. Foi nesta mesma fase que se tornou percetível que a disciplina de Estudo do Meio era trabalhada de forma redutora, tornando-se numa área isolada, ou seja, não existia uma articulação vertical entre as outras áreas.

Para Roldão (1995), os temas estudados em Estudo do Meio dividem-se em áreas integradoras que possibilitam a articulação de aprendizagens de todas as outras áreas. Estas áreas

proporcionam diversas oportunidades às crianças ao nível dessas mesmas aprendizagens, que proporcionam às crianças não só a compreensão das interligações entre diversas áreas de saber para a compreensão de um tema em estudo, como o desenvolvimento de várias competências em torno de um assunto em estudo e também o aprofundamento desse mesmo tema em diferentes áreas. Neste sentido, surge a realização da Unidade Didática "Quanto mede a liberdade?" na vertente do Estudo do Meio, com parte integrante da História, onde foi possível trabalhar e desenvolver todas essas competências inseridas no tema do 25 de abril, compreendendo as diferentes vivências da sociedade até então, mas onde foi possível aprofundar este tema em todas as áreas curriculares pertencentes ao 1º CEB, desde a Matemática, como se pode percecionar pelo título da UD, passando pelas expressões, plástica e musical.

Esta Unidade Didática descrita no capítulo III, tem como cerne um tema que só é lecionado no 4.º ano de escolaridade, contudo é um tema considerado transversal a todos os anos, tendo sempre em consideração a forma de como pode ser trabalhado em cada ano. Como referem Manique & Proença (1994), através do Estudo do Meio é possível realizar a interdisciplinariedade, abordando conteúdos que implicam o envolvimento de diferentes áreas científicas, que têm em comum o facto de se desenvolverem num lugar e época concretos. Neste sentido, para que os alunos se pudessem situar no tempo, mais concretamente num determinado acontecimento, visualizaram um *speed up movie* composto por diversas imagens referentes à época. Este recurso didático foi escolhido estrategicamente, visto que vivemos numa sociedade tecnológica, de modo a captar uma maior atenção nos alunos, que consequentemente, suscita uma maior curiosidade. Segundo Nunes (2012),

> *o vídeo como material didático oferece grandes possibilidades pedagógicas, no entanto o educador precisa estar atento e ter uma boa percepção do que o vídeo oferece para enriquecer o trabalho pedagógico e principalmente analisar criticamente, enfocando os aspectos positivos e negativos que este enquanto recurso pode contribuir para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. (p. 12-13)*

A visualização destas imagens, foi acompanhada por uma música da época, "Grândola Vila Morena" de Zeca Afonso. Os alunos ao ouvirem a música, tiveram uma reação imediata de reconhecimento, pois a maioria já a tinha ouvido por influência dos avós. A escolha da música

em sala de aula, já tinha sido uma estratégia recorrente, pois como vários autores defendem, nomeadamente Brasil (1996), que afirma que,

> *O trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de entendimento acessível as crianças. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (p. 49).*

A música dentro da sala de aula, dá a oportunidade aos alunos de a viverem, de a ouvirem e de a sentirem, conhecendo, assim, culturas e acontecimentos dos mais variados povos. De acordo com Tavares (2008), "a música é uma linguagem que possibilita ao ser humano a criar, a expressar-se, a conhecer e até mesmo transformar a realidade". Para além disto, é através da música que as crianças desenvolvem a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser. A esse respeito Kitsch, Merle-Fishman e Bréscia (2003, p.60) afirmam que a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de outras habilidades linguísticas nas crianças. Estando a música ligada ao sentido da audição, o sentido do toque também é importante na medida em que proporciona uma vivência mais próxima do que já foi determinada realidade. Neste sentido, foi levado para a aula um elemento que se pode enquadrar nas fontes materiais, não sendo este criado pelo Homem, no entanto tem um significado simbólico, o cravo. Aos alunos, neste momento, foi-lhes possível, tocar no cravo, percecionando a sua textura e a sua forma, mas também puderam visualizar um pequeno vídeo onde lhes foi contado a origem do cravo como simbolismo da liberdade.

Em suma, considera-se que estes momentos, foram momentos chave para um desenvolvimento significativo da aula, onde os alunos puderam consolidar e adquirir novos conhecimentos acerca do 25 de abril. Esta data é importante na História e ao ser trabalhada, permitiu aos alunos uma vivência mais próxima com o passado do seu país. Segundo Valenzuela (1985) in Manique & Proença, 1994), o meio histórico poderá ser considerado como o "espaço funcionalmente vivido e transformado pelo homem. É um micro-mundo modelado pelos vestígios dos patrimónios culturais, artísticos e sociais que testemunham uma atividade permanente em função das diversas mentalidades, crenças ou acontecimentos

políticos realizados pela humanidade". Reforçando esta ideia, e segundo Patrício (1996), a cultura de um povo, bem como a da humanidade é una e íntegra, por isso uma escola cultural deve promover a cultura do meio envolvente na variedade das suas formas e em todos os seus âmbitos.

4.2 POSSIVEIS DIÁLOGOS COM A PES: LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES

Este ponto do relatório surge com o intuito de refletir sobre o que poderia ter sido este projeto de investigação-ação a realizar durante a PES, bem como as suas limitações e potencialidades. Neste sentido, este projeto surgiu como estudo empírico com recurso às metodologias de análise de conteúdo e de investigação-ação. Respetivamente a estas metodologias investigativas elas têm sido exceção da investigação em ensino e aprendizagem, podendo elas adotar uma vertente quantitativa ou qualitativa. Estas duas metodologias são de caráter dicotómico, uma vez que a investigação quantitativa se mostra objetiva, verificativa e enumerativa, valendo- se do processo dedutivo para a análise de dados. Contrariamente, a investigação qualitativa, apresenta-se de forma subjetiva, construtiva e produtiva, recorrendo ao processo indutivo para a análise de dados. Segundo Hébert (1990):

> *No âmbito do paradigma interpretativo, o objeto geral da investigação é o «mundo humano» enquanto criador de sentido. (...), a investigação qualitativa interpretativa tem como objetivo a compreensão do significado ou da interpretação de dados pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos «comportamentos» que manifestam.*

Neste sentido, é importante referir cada vez mais que o professor investigador e reflexivo tem uma figura central no ensino e aprendizagem, nomeadamente com o aparecimento de metodologias que articulam a investigação com a intervenção educativa, como é o caso da Metodologia de Investigação-Ação. Entenda-se por Investigação-Ação, "como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica." Coutinho, et al., 2009, p.360). Deste modo, "o foco principal na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas, como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática." (p.360).

Segundo Coutinho (2009), através dos estudos apresentados pela "Investigación-acción" por Latorre (2003), considera que o desenvolvimento profissional do paradigma da IA, assenta numa tríade de dimensões interligadas representativas de todo o processo reflexivo, como apresenta a figura x.

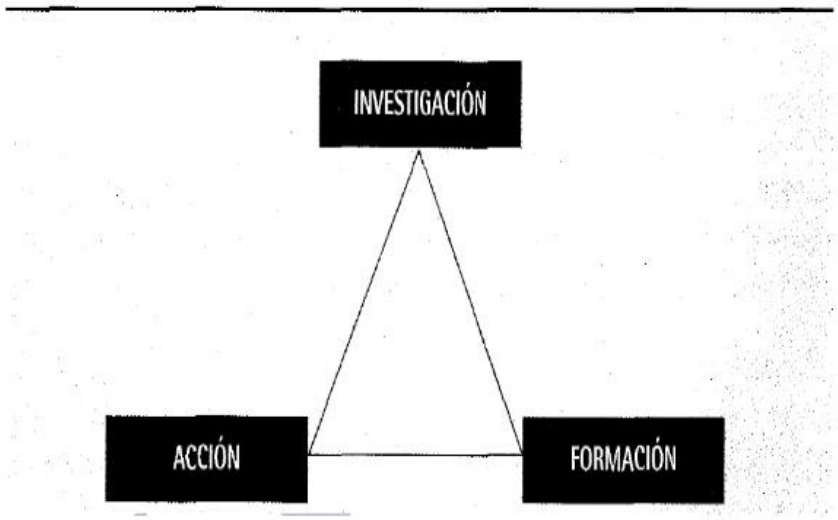


Figura 14 Quandro de Lewin (Fonte: 1946, in Latorre 2003, p.24)

No cerne deste método de investigação, este projeto estaria assente na metodologia qualitativa, onde poderiam ter sido usados dois instrumentos de investigação específicos: a entrevista (à professora) e o inquérito por questionário (aos alunos), atendendo ao nível de ensino, neste caso o 3.º ano de escolaridade. Este ponto, foi considerado uma limitação neste projeto devido ao início tardio da PES. Consequentemente, as atividades relacionadas com a exploração de fontes históricas foram escassas nas intervenções realizadas no 1º CEB, onde se pretendia basear este projeto, o que impossibilitou obter a resposta à questão inicial. Consequentemente, foi uma fragilidade porque as atividades desenvolvidas, na área de História como parte integrante do Estudo do Meio tornaram-se insuficientes para obtenção de dados mais concretos, nomeadamente dados de resolução de tarefas pelos alunos. Neste sentido, foi necessária uma abordagem mais exploratória, aquando da análise de conteúdos programáticos, bem como uma abordagem científica.

Considera-se, que teria sido uma potencialidade deste projeto, o facto de que, se fosse dada mais atenção às estratégias, principalmente, relacionadas com a exploração e análise de fontes históricas, no âmbito da área de Estudo do Meio e na área de História, a docente iria proporcionar aos alunos uma aprendizagem significante e por consequência, iria potencializar o desenvolvimento da consciência histórica e do meio onde estão inseridos, bem como a aprendizagem de conteúdos específicos e disciplinares. Para consolidar esta potencialidade, teria sido importante, como anteriormente referido, o uso do inquérito por questionário e a entrevista, de modo a percecionar as lacunas no ensino da análise de fontes históricas nestas duas áreas. O uso do questionário seria dirigido aos alunos, contudo dar importância à faixa etária a que estava a ser dirigido, pois, de acordo com os autores Hill & Hill (2002) "é muito fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário. Por outras palavras, não é fácil escrever um questionário que forneça dados que permitam testar adequadamente as hipóteses da investigação" (p. 83). Relativamente à entrevista, esta seria dirigida à docente de modo a perceber a sua familiarização com a análise destes documentos.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), estes referem que "O objetivo do investigador é compreender, com bastante detalhe, o que é que os professores, (...) pensam e como é que

desenvolvem os seus quadros de referência." (p.17). Considerando-se que a grande vantagem da entrevista é, sem dúvida, a sua adaptabilidade (Bell, 2002), e partilhando a ideia de que:" (...) nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão." (Bogdan & Biklen, 1994, p.135), teria sido vantajoso, para a concretização deste projeto um conhecimento mais profundo relativo ao tema, a construção de uma entrevista semiestruturada. Deste modo e segundo a opinião de Albarello et al. (1997), a entrevista semidirecta está sujeita a duas imposições: a pertinência relativamente ao objeto de estudo e a apreensão o mais credível possível do modo de pensamento do entrevistado.

Em suma, este ponto constitui-se como um contributo para a reformulação da prática de ensino e de aprendizagem, sendo que, se for um ensino de caráter transversal, vai proporcionar, certamente, o desenvolvimento de competências no que respeita à compreensão histórica e do meio.

SONHO REALIZADO

Chega ao fim o capítulo de um sonho, que tem como finalidade espelhar todo um percurso formativo realizado durante dois anos, em que foram uma experiência enriquecedora a nível pessoal, social e profissional. A "marca" do sonho está presente ao longo de todo o relatório, pois foi a partir dele que se criou a certeza do início desta experiência.

O Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, como já referido, teve a duração de dois anos. Este Mestrado, considera-se uma mais-valia, devido ao seu perfil duplo, que deu origem ao desenvolvimento de competências imprescindíveis à construção da identidade docente para lecionação do 1.º CEB e 2.º CEB, em Português e HGP. As Unidades Curriculares, tanto as mais teóricas como as práticas, assim como a Prática de Ensino Supervisionada proporcionaram a

mobilização de saberes diversificados. Tal como é mencionado pelo Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada esta Unidade Curricular "(...) deverá constituir a interface entre a formação e o exercício profissional em que o estudante, mobilizando saberes teóricos, se confronta com a detenção da própria capacidade de análise crítica das situações e com a possibilidade de agir sobre os problemas com que se depara (cf. Anexo x do CREC do Mestrado).

Nesta linha de pensamento, todo o processo de planear, atuar, observar e refletir foi assimilado ao longo da PES, no sentido de vir a ser melhorado na prática educativa, pelo que vai de encontro aos objetivos apresentados para este Relatório, nomeadamente em saber refletir sobre os saberes científicos, pedagógicos e didáticos, na conceção, no desenvolvimento e na avaliação das atividades desenvolvidas ao longo da PES e evidenciar uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa sobre as decisões tomadas em contexto de incerteza e de complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático de reflexão sobre, na e para ação. Neste sentido, é importante referir que os saberes científico-pedagógicos foram mobilizados aquando da realização das Unidades Didáticas desenvolvidas.

A Prática de Ensino Supervisionada iniciou-se tardiamente, ao contrário do que o que estava inicialmente programado, devido a alguns receios e dificuldades, sentidos, em compreender em que consistia a estruturação de uma Unidade Didática, bem como a articulação entre as atividades nela desenhadas. Situação este, que veio logo a ser modificada, pois, definitivamente, o medo não pode nunca moldar os nossos sonhos. Para tal, foi necessário conhecer e compreender o sentido de planificar, bem como a estruturação de uma Unidade Didática, sendo que compreender o ato de planificar é um processo longo, pois implica várias caraterísticas, como: a gestão do tempo, a articulação de saberes e o reconhecimento de um percurso articulado e lógico. Deste modo, tornou-se fundamental perceber que as Unidades Curriculares, integradas no plano curricular do Mestrado, contribuíram de forma significativa para essa consciencialização. Entretanto, com a prática alcançada ao longo da concretização das Unidades Didáticas era já percecionado um olhar crítico sobre o trabalho das mesmas, tendo sempre em vista o objetivo de melhorar continuamente. Ao longo do tempo, este

processo foi se tornando mais fácil e realizado cada vez mais de forma consciente, com aspetos a serem melhorados, bem como procurar uma fundamentação a partir dos Programas e Metas Curriculares e das Aprendizagens Essenciais das várias componentes curriculares e dos vários anos escolares, assim como no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), para que tudo fizesse sentido. Desta forma, procurou-se refletir naquilo que era presumível promover em cada aula, bem como delinear rigorosamente as suas finalidades.

Durante este processo, salientou-se muitas vezes que o professor tem que "saber estar", "saber ser" e "saber fazer" e por isso, foi fundamental o saber ouvir os conselhos e críticas construtivas dos Professores Supervisores, Cooperantes, bem como do par pedagógico. Esta prática foi uma constante ao longo de todo o percurso de formação. Neste sentido, foi possível ao longo de todo este percurso, a visualização de um crescimento pessoal e profissional, que consequentemente conduziu a uma maior confiança e a uma visão mais clara do que pode ser feito daqui para a frente. Contudo, e apesar de uma formação feita ao longo de vários meses, existe a plena consciência de que existiram falhas e aspetos a melhorar, que posteriormente foram refletidas no final de cada intervenção, quer com o professor cooperante, quer com o professor supervisor, mas também, e de uma forma mais sistemática com o par pedagógico. Estas falhas, podem e devem ser vistas como um lado positivo e construtivo, para que futuramente, se possa melhorar.

No que concerne ao projeto de investigação, sendo que este não passou de um esboço, fez parte, embora de forma ténue, do percurso da PES, mais concretamente de uma Unidade Didática executada no 1.º CEB, "Quanto mede a liberdade?". Apesar de um esboço, o trabalho com recurso às fontes históricas, constituiu-se transversal e interdisciplinar, podendo ser operacionalizado nas diversas áreas curriculares, desenvolvendo competências centrais para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem.

Relativamente à organização da Prática de Ensino Supervisionada, esta estava organizada em duas equipas pedagógicas, em torno de dois centros de estágio, o que possibilitou uma

aprendizagem coexistente, partilha de saberes, de forma a ampliar competências, fomentando o desenvolvimento profissional (Dias, 2008). O sentido de partilha foi transversal à relação criada com os alunos, quer do 1º CEB como do 2º CEB. Deste modo, foi importante e enriquecedor ver a evolução de cada um deles, enquanto pessoas e enquanto alunos, neste mais concretamente na aquisição de aprendizagens, que mais tarde foram mencionadas em momentos de avaliação. Este momento torna-se gratificante, na medida em que foi possível saber e observar que o trabalho realizado até então teve significado para os alunos. Estes, também foram parte significativa para todo este percurso, onde também foi possível aprender com eles, melhorando enquanto futura profissional e enquanto pessoa. Definitivamente estes alunos serão lembrados, pois sem eles não teria sido possível a concretização deste sonho. Citando Gabriel Chalita, "ser professor é ser condutor de almas e de sonhos, é lapidar diamantes."

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (2000). *Gestão Curricular no 1º CEB.* Lisboa: ME/DEB.

Alarcão, I. (1996). Em *er Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. (171-189)). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 21-30.

Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje .* s.I.: Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

Albarello, L. e. (1997). Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa. Lisboa: Gradiva.

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. Infância e Educação - Investigação e Práticas. *Revista do GEDEI*, 62-87.

Alves, L. A. (2012). *História da Educação: Uma introdução.* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Amaral, E. V. (2012). *Papel dos textos na construção do Conhecimento do Mundo. Os meios de transporte na vida do ser humano.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ausebel, D. (1968). *Educational psychology: a cognitive view.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Básica., D. d. (1998). *Organização Curricular e programas: 1º ciclo do ensino básico (2ª ed.).* Lisboa: Departamento da Educação.

Bagne Juliana, N. A. (2012). A PRÁTICA DO DIÁLOGO EM SALA DE AULA: UMA CONDIÇÃO PARA A ELABORAÇÃO CONCEITUAL MATEMÁTICA DOS ALUNOS. *Revista Reflexão e Ação*.

Barca, I. (2004). *Para uma Educação Histórica de Qualidade.* Centro de Investigação em Educação, Instituo de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.

Barros, J. (2010). Fontes históricas: olhares sobre um caminho percorrido e perspetivas sobre novos tempos. LER história. 2, (3),.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good.* Mahwah, NJ: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bastos, H. (2007). *A criança de transição – estudo das representações e atitudes face ao 1º Ciclo do Ensino Básico.* Porto: Universidade Portucalense.

Beane, J. (2003). *Integração curricular: A essência de uma escola democrática. .* Currículo sem fronteiras vol. 3, n.o 3.

Benavente, A., & Melo, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1974–1976).* Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspetivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). Em J. Sousa, & C. F. (Org.), *A escola sob suspeita* (pp. 375-384). Porto: Edições ASA.

BOGDAN, R. &. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. .* Porto: Porto Editora.

Boito, D. (s.d.). *Fontes históricas no ensino da história local.*

Brandão, C. R. (2005). *O que é educação.* São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.* Brasília.

Caetano, M. C. (2012). A Importância da Música na formação do ser humano em período escolar. *Educação em revista*, 71-80.

Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado - A importância estratégica da educação não formal. Em J. P. Licínio Lima, *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação,.* Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Cardona, F. (2010). Transdisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Multidisciplinaridade.

Carraher, T. (2006). *Na Vida Dez.* São Paulo: Afiliada.

Carvalho, M. &. (2017). O Arquivo Nacional na "sala de aula": fontes históricas na construção do conhecimento. *Revista História Hoje.*, 6 (12), p. 35-54.

Charpak, G. (1996). *As Ciências na Escola Primária. Uma proposta de ação.* Mem Martins:: Editorial Inquérito.

Coutinho, C. P. (2009). Investigação- acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*.

Cozza, R. (2004). *Projeto Araribá Geografia: Estudo do Meio. .* Moderna.

Cunha, M. &. (2010). *Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. Anais do VIII Seminário de pesquisa em Ciências Humanas SEPECH.*

Damásio, M. J. (2008). Contributos para o aprofundamento do conceito de literacia: utilização de tecnologia digital em contextos de ensino. Em *Revista Comunicação e Sociedade, Vol. 14* (pp. 33-49). Braga: Universidade do Minho e Edições Húmus.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

D'Ambrosio, U. (2001). *Educação Matemática: da teoria à prática.* Campinas: Papirus.

Dias, P. (2008). Pontos de partida para uma dinâmica de trabalho colaborativo. Em GTI, O professor de Matemática e os projectos de escola. Lisboa: APM.

Educação, M. d. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.* Lisboa: DEB.

Educação, M. d. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.o Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio (4.a ed.).* Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Educação, M. d. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1º Ciclo (4ª edição revista). .* Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Educação, M. d. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português do 6.o ano do 2.o ciclo do ensino básico.*

Febvre, L. (s.d.). Revista Anais de História Económica e Social. 1977.

Félix, N. N., & Roldão, M. (1996). *Desenvolvimento curricular na educação básica – Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: HISTÓRIA.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fernandes, A. (2002). *O Olhar dos alunos e professores sobre a História e o Ensino. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História.* Braga: U.M Instituto de Educação e Psicologia.

Fernandes, A. (2002). *O Olhar dos alunos e professores sobre a História e o Ensino. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História.* Braga: U.M Instituto de Educação e Psicologia.

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. Análise Psicológica. pp. 563-572.

Ferreira, M. (2002). História, tempo presente e história oral. Topoi.

Fonseca, L. (2009). Comunicação matemática na sala de aula: episódios do 1.º ciclo do ensino básico. *Educação e Matemática*, 2-6.

Fonseca, S. (2005). *Didática e prática de ensino de História. .* São Paulo: Papirus.

Fosnot, C. T. (1998). Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. Em C. T. Fosnot, & (Org.), *Construtivismo: Teoria, perspectivas e prática pedagógica* (pp. 25-50). São Paulo: Artes Médicas.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire-Ribeiro, I. (2011). idadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. Em C. Eduser, *Revista de educação* (pp. 17-26). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Freitas, J. (2008). *A organização do espaço escolar favorece a qual aprendizado?*

González, J. A. (2019). *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción.* Madrid: Editorial Arco/Libros-La Muralla.

González-Rey, F. (2004). *Personalidade, saúde e modo de vida.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Guimarães, F. T. (2014). *Que esxpectativas para o professor do século XXI? .* Faculdade de Letras.

Guimarães, P. (2009). *Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?*

HÉBERT, L. e. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.

Hill, M. M. (2002). *Investigação por questionário.* Lisboa: Edições Sílabo.

Jean, G. (2000). *A Leitura em Voz Alta.* Lisboa: Instituto Piaget.

Justino, D. (2010). Difícil é educá-los. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. d. (1992). Resumos . Em *Metodologia do trabalho científico* (pp. 72-77). São Paulo: Atlas.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente.* Porto: Edições ASA.

Leite, C., & Pacheco, J. A. (2010). *Para uma clarificação de conceitos que atravessam "A Prestação do Serviço Educativo", do processo de avaliação externa de escolas.* Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.

Libâneo, J. (1994). *Didática.* São Paulo: Editora Cortez.

Litz, V. G. (2009). *O uso da imagem no ensino de História.*

Lopes da Silva, I. M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Lopes, F. H. (2012). Fontes históricas: desafios, propostas e debates. *Revista história da historiografia*, 315-322.

Magalhães, J. (2010). Da Cadeira ao Banco- Escola e modernização (séculos XVIII-XX). Lisboa: Educa-Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Manique, A. &. (1994). *Didáctica da História Património e História Património e História Local.* Lisboa: Texto Editora.

Marques, C. &. (s.d.). Criação de Podcasts do Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Em 2011, *Em Estudos sobre Educação* (pp. 68-80). Nuances.

Marrou, H. (1976). *Do conhecimento histórico (R. Belo, Trad.).* Lisboa: Editorial ASTER.

Marrou, H. (1976). *Do conhecimento histórico (R. Belo, Trad.).* Lisboa: Editorial ASTER.

Martins, G. d. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. 8.

Martins, G. e. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores.* Lisboa: Ministério da Educação.

ME. (2017). *Diário da República, 2.ª série — N.º 128 — 5 de julho de 2017.* Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Medeiros, E. d. (2003). *Educação Cientifica no 1º Ciclo do Ensino Básico: um desafio na formação inicial e contínua de professores.In E. O. Medeiros.* Ponta Delgada: Amigos dos Açores.

Mendonça, A. (2015). *Evolução da Política Educativa em Portugal.* Madeira: Universidade da Madeira.

Mizukami, M. d. (1986). *Ensino: as abordagens do processo.* São Paulo: EPU.

Neves, M. R. (2014). *Organização do Espaço Edutcativo: «Quebrar» a Rotinha .* Vila Nova de Gaia: Escola Superior de Educação Jean Piaget.

Nóbrega, S. P. (2014). *Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português.* Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

NUNES, S. M. (2012.). *O vídeo na sala de aula: um olhar sobre essa ação pedagógica. Monografia - Curso de Especialização em Mídias na educação.* Macapá: Universidade Federal do Amapá.

Nóvoa, A. (1992). *A Educação Nacional (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica.*

Nóvoa, A. (1999). *Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos recursos à pobreza das práticas.* São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Nóvoa, A. (2001). *Professores: imagens do futuro presente.* Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto da Educação.

Nóvoa, A. (2012). Pensar: Alunos, professores, escolas, políticas. *Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia, 4, 115-125.* , 4, 115-125. .

Nóvoa, A. (2012). Pensar: Alunos, professores, escolas, políticas. *Revista Educação, Cultura e Sociedade, 2 (2)*, 7-17.

Nóvoa, A. (2017b). *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.*

Orso, P. (2012). História, Instituições, Arquivos e Fontes na Pesquisa e na História da Educação. HISTEDBR.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis.* Porto: Porto Editora.

Padilha, L. &. (2015). A Pesquisa Histórica e a História da Educação. HISTEDBR. 66.

Padilha, L. &. (2015). A Pesquisa Histórica e a História da Educação. . HISTEDBR.

Pagès, J. (2011). Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica. Em *Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia.In: Guimarães, Selva; Gatti Júnior, Décio (Org.)* (pp. 28-43). Uberlândia: Edufu.

Pais, J. M. (1999). *Os jovens portugueses num contexto europeu. .* Oeiras: Celta Editora.

Paiva, E. (2002). *História e Imagens. .* Belo Horizonte: Autentica.

Pardal, L. &. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social.* Porto: Areal Editores.

Patrício, M. (1996). *A Escola Cultural. Horizonte Decisivo da Reforma Educativa.* Lisboa: Texto Editora.

Pedrouços, A. d. (2018-2021). *Projeto Educativo.* Porto.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência.* Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, M. R., & Cruz, A. L. (2009). Ciência e memória: aspectos da reforma da universidade de Coimbra de 1772. *Revista de História Regional* , 7-48.

Pereira, N. &. (2008). O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas.* Porto Alegre: Edições Artemed.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Piaget, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia.* Rio de Janeiro: RJ: Forrense- Universitária.

Piaget, J. (1981). *Problémes Géneraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs.* Paris: Gallimard.

Pinsky, C. B. (2005). *Fontes Históricas. .* São Paulo: Contexto. 2.o edição.

Pinto, H. (2016). Educação Histórica e Patrimonial. In Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional/XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica. 22-33.

Pinto, M. O. (2010). Desenvolver Competências do oral no 1º ciclo. Em O. Sousa, & A. Cardoso, *Desenvolver competências em língua.* Lisboa: Plátano.

Ponte, J. (2005). O professor e o desenvolvimento curricular. *Gestão curricular em matemática*, 11- 34.

Portela, C. (2019). Será que as Aprendizagens Essenciais podem contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos? *Seminário com a água e as aprendizagens essenciais* (pp. 30-32). Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho: Figueira da Foz.

Proença, M. (1992). *Didáctica da História. .* Lisboa:: Universidade Aberta.

Ragazzini, D. (2001). Para quem e o que testemunham as fontes da História da educação. . Educar.

Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio- Reflexões sobre a Literatura para a Infância.* Alfragide: Caminho.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente.* Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Ribeiro, C., Malta, W., & Magalhães, T. (2007). *O Castigo Físico nas Crianças.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré- escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *III Encontro Internacional de Formação na Docência: livro de atas,* (pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança.

Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. Em D. R. (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. P. (2020). *A Importância da Utilização de Fontes Históricas nas Aulas de História e Geografia de Portugal.* Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Rodríguez, M. (2010). *Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In Fontes e Métodos em História da Educação.*

Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.o Ciclo – Fundamentos e Estratégias. .* Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise.* Porto : Porto Editora.

Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. d. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação, 12, (34),*, 94-103.

Roldão, M. d. (2015). *Produção e uso do conhecimento: Tensões e desafios na investigação educacional.* Oliveira de Azeméis: Ludomedia.

Roldão, M. d., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular : Para a autonomia das Escolas e Professores.* Direção-geral da Educação.

Roldão, M. d., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular Para a Autonomia das Escolas e Professores.* Direção-Geral da Educação.

ROTH, R. (1990). Preparing the Reflective practitioner: Transforming the ApprenticeThrough the Dialecttic. *Journal of Teacher Education*, 31-35.

Rusen, J. (2001). *Razão histórica: teoria da história - fundamentos da ciência histórica.* Brasilia: Editora UNB.

Rusen, J. (2007). *História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.* Brasil: Editora UNB S.

Sá, C. (2015). Papel do manual didático na operacionalização da transversalidade da língua portuguesa . Em C. Sá, & H. Lima, *Transversalidade IV: Contributos do Manual de Português* (pp. 10-23). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sanches, M. F. (2004). Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 133-180.

Santos, E. O., Ttractemberg, L., & Pereira, M. (2005). *Competências para a docência on-line: Implicações para a formação inicial e continuada dos professores-tutores .* s.l.: ABED - - Congresso Internacional.

Santos, M. E. (2019). Estado da Educação 2018. Lisboa: Concelho Nacional da Educação (CNE).

Saviani, D. (2006). *Breves Considerações sobre Fontes para a História da Educação.* HISTEDBR. N.o especial.

Schlechty, P. C. (1997). *Inveting better schools: an action plan for educational reform.* Jossey-Bass: 1st edition.

Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º ciclo do Ensino Básico.* Porto: Porto Editora.

Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB.* Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Silva, M. &. (2009). Dicionário de Conceitos Históricos. São Paulo: Contexto. 2.a edição.

Silva, M. &.-1. (2009). *Dicionário de Conceitos Históricos. São Paulo: Contexto. 2.a edição. Pág. 158-161.* São Paulo.

Silva, M. (2011). *Tecnologia e Educação – As mídias na prática docente.* Rio de Janeiro: Wak.

Silva, S. P. (2016). *O Estudo do Meio: uma área integradora. Perspetivas de um grupo de professores.* Instituto Superior de Educação e Ciências.

Torres, P. L., Alcantara, P. R., & Irala, E. A. (setembro de 2004). Uma Proposta de Aprendizagem Colaborativa para o Processo Ensino Aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional, 4*(13), 129-145.

Vieira, E. &. (2002). *Oficinas de Ensino: O quê? Porquê?Como?* Porto Alegre: Edipucrs.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora.* Lisboa: Ministério da Educação.

Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.* São Paulo: Ática.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.* Porto: ASA Editores.

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil.* Rio Tinto: ASA.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. (7ª Edição).* Porto: Edições ASA.

APÊNDICES

Apêndice A - Planificação "Sonho Meu"

Escola EB1/JI de Pedrouços Professora Estagiária: Joana Lopes Professora Cooperante: Sara Fonseca Turma: 3ºG			
"SONHO MEU…"			
TEXTOS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS, VERBAIS E NÃO VERBAIS	DOMÍNIOS/DESCRITORES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS
Livro "O sonho é…" de José Jorge Letria	Oralidade - Identificar a informação essencial do texto - Expressar ideias, sentimentos/emoções acerca do tema abordado.	- Organização das mesas em "U" na sala de aula. - Cada lugar tem um exemplar do livro "O sonho é…" de José Jorge Letria. (anexo 1) - Leitura da obra "O sonho é…" de José Jorge Letria feita pela docente; esta é acompanhada ao som de uma música ambiente	- Computador - Projetor - Faixa de música

	Escrita - Registar palavras/ideias acerca do tema tratado. Leitura - Ler pequenos textos de diferente natureza. Gramática	bem comos das ilustrações da obra; os alunos acompanham a leitura através do suporte distribuído. - Diálogo orientado por questões acerca do que é tratado na obra. • "O que tem de diferente este texto dos outros textos dos livros de histórias?" • "À medida que folheamos o livro, o que observamos?" • "Havia alguma coisa que estava sempre presente ou era sempre tudo diferente?" - 1ª audição da gravação da obra de olhos fechados. - 2ª audição orientada pela professora; os alunos terão de ter em atenção as definições de sonho para o sujeito poético contidas na obra. - Os alunos escrevem no caderno. - 3ª audição: confirmação das respostas; cada aluno sublinha as palavras que correspondem ao texto ouvido. - Leitura de todas as palavras anotadas pelos alunos e escritas simultaneamente no quadro. - Construção de uma "tempestade" de palavras a partir de algumas orientações dadas pela professora: • "Que forma dás ao teu sonho?"	- Exemplares da obra fotocopiados - Cartões "Para mim o sonho é…"

	- Identificar adjetivos, nomes próprios e comuns nos textos. Multiplicação - Saber a tabuada do 2. Divisão - Efetuar divisões. Expressão Plástica - Pintar livremente - Recortar livremente - Desenhar de forma pessoal	• "Qual é a cor do teu sonho?" • "Que objeto é o teu sonho?" - Distribuição de um cartão para cada aluno onde consta a frase: "Para mim o sonho é…". (anexo 2) - Nos cartões os alunos terão que escrever o significado de sonho para eles. - Leitura dos cartões de cada aluno à turma. - Distribuição de postais em branco para cada aluno. (anexo 3) - Concretização dos postais do sonho de cada aluno de acordo com as respostas da atividade anterior. - Apresentação dos postais à turma; à medida da apresentação a professora coloca a seguinte questão: "Porque é que o teu sonho tem essa forma?"; cada aluno justifica e afixa o postal no quadro de cortiça. No final a professora questiona: "E se o vosso sonho tivesse sabor?". - Com as respostas a professora constrói uma rede de palavras. - Apresentação de várias receitas, em que uma delas é a dos sonhos de Natal.	- Postais em branco - Receitas diversas

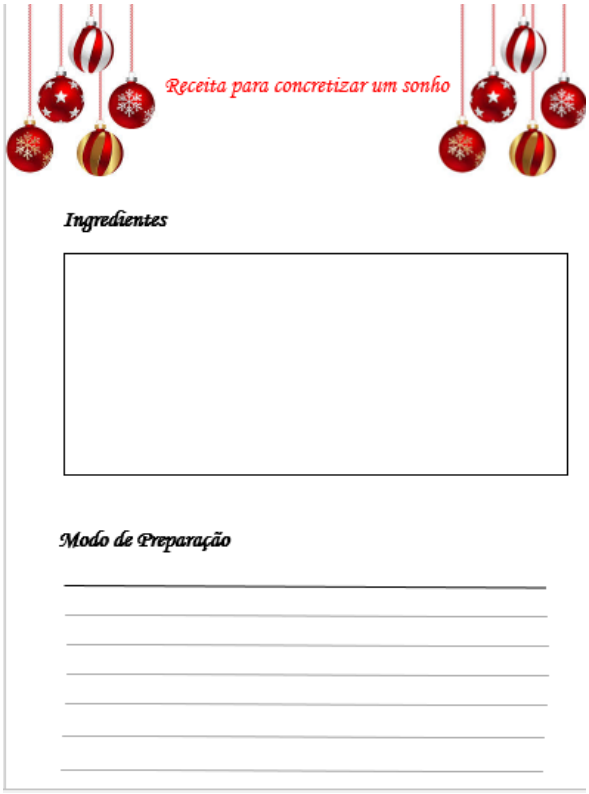
- Receita Sonhos de Natal	Matemática Multiplicação - Saber a tabuada do 2. Divisão - Efetuar divisões. Expressão Plástica	- Exploração das diversas receitas presentes, questionando os alunos: (anexo 4) • "O que vemos aqui?" • "Estas receitas são todas de doces?" - Apresentação da estrutura da receita, recorrendo à receita dos sonhos de natal. (anexo 5) - Exploração do texto da receita: ingredientes, medidas, modo de confeção. - Criação de tabelas do dobro e da metade para trabalhar através da receita. - Criação da receita para concretizar um sonho com a orientação da docente. (anexo 6) - Distribuição de folhas onde consta a estrutura da receita para os alunos criarem a sua para a concretização do seu sonho a partir da receita construída anteriormente; ilustração da receita. (anexo 7) - Para a concretização da receita do sonho de cada aluno vão estar expostas no quadro várias palavras que os alunos vão utilizar como ingredientes para a sua receita. - Apresentação das receitas do sonho.	- Receita Sonhos de Natal - Folhas com a estrutura da receita - "Palavras ingredientes"

- Livro “Histórias do sono e do sonho” de José Jorge Letria		- Diálogo com a turma sobre as atividades desenvolvidas ao longo da aula. - Leitura recreativa “O sono e o sonho” da obra “Histórias do sono e do sonho” de José Jorge Letria.	

Apêndice A.1- Cartões "Para mim o sonho é...."

O sonho para mim é…

Apêndice A.2 - Receita para a concretização de um sonho

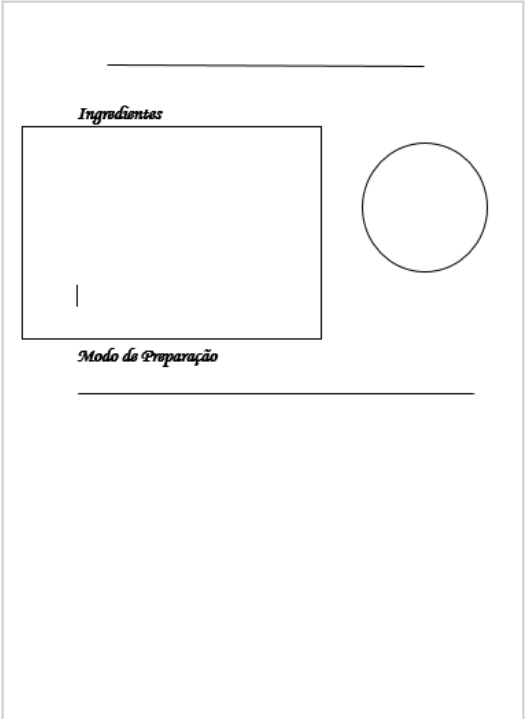


Receita para concretizar um sonho

Ingredientes

Modo de Preparação

Apêndice A.3 - Folha com a estrutura da receita



Ingredientes

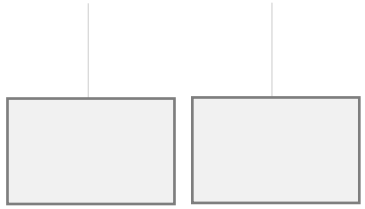
Modo de Preparação

Quanto mede a liberdade?

Leitura	Escrita	Oralidade	Matemática	Expressões
- Ler textos diversos (narrativo, ilustrativo e instrucional). - Fazer inferências a partir de textos diversos. - Compreender o sentido dos textos. - Relacionar o texto com apreciações pessoais.	- Produção de textos criativos.	- Expressar sentimentos/emoções. - Contar e recontar.	- Resolução de diferentes tipos de operações matemáticas (adição, subtração, divisão e multiplicação). - Medir comprimentos. - Representação de conjunto de dados em gráfico de barras. - Adição e subtração de números naturais - Multiplicação de números naturais - Cálculo mental	- Construção de cravos.

Quanto mede a liberdade?

Professora Estagiária: Joana Lopes	**Professora Supervisora:** Susana Sá	**Professora Cooperante:** Sara Fonseca	
Escola EB1/JI de Pedrouços	**Turma:** 3ºG	**Hora:** 9:00	**Data:** 23/04/2019

Textos literários e não literários, verbais e não verbais	Domínios e descritores	Percurso de aula	Recursos	Tempo
"O livro dos grandes opostos filosóficos" de Oscar Brenifier	**ORALIDADE** - Fazer inferências - Descrever imagens - Identificar informação essencial do texto - Expressar ideias/sentimentos/emoções acerca do tema abordado **ESCRITA**	- Disposição da sala em dois grandes grupos. - Projeção de duas ilustrações do livro "O livro dos grandes opostos filosóficos, sem texto, de Oscar Brenifier.  - Observação das ilustrações pelos alunos. - Diálogo entre Professora e alunos: • O que sugerem as imagens? • Que cores observam? • Personagens? • Objetos? • O que acontece? - Nova observação das ilustrações. - Diálogo professor-alunos: • Brainstorming (uma palavra para cada imagem)	Ilustrações do livro "O livro dos grandes opostos filosóficos"	**15 min**

<table>
<tr>
<td></td>
<td>- Registar palavras/ideias acerca do tema tratado.

MATEMÁTICA

- Construção de gráficos de barras.

- Leitura de gráficos.

- Cada aluno regista no caderno a resposta à pergunta: um verbo, um objeto e uma cor.

- Cada aluno diz os registos pela ordem apresentada (primeiro os verbos, depois os objetos e por fim as cores).

- No quadro a professora cria uma tabela para fazer a contagem categoria a categoria.

Verbos Correr	Contagem	Frequência Absoluta
Saltar	~~||||~~	5
Brincar	|||	3
	~~||||~~ ||	7

Cores	Contagem	Frequência Absoluta
Amarelo	~~||||~~ |||	8
Azul	||||	4
Verde	||	2

Objetos	Contagem	Frequência Absoluta
Bola	~~||||~~ ~~||||~~	10
Lápis	~~||||~~ ||	7
Dado	||||	4

- Construção de um gráfico de barras a partir dos dados da tabela com a utilização da aplicação "Create a graph".

- Um aluno, para cada categoria, vai ao computador e insere os dados para a construção do gráfico.

- Leitura sucessiva dos gráficos pelos alunos à medida que vão

- Caderno diário

- Quadro

- Projetor

Computador

- Aplicação "Create a graph"

30 min

<table>
<tr>
<td></td>
<td>-Medições de comprimento</td>
<td>- Registo das conclusões numa folha de registo projetada no quadro.

- Regresso às imagens com texto: A medida das palavras

- Diálogo professora - alunos:
• Quanto mede? (liberdade/necessidade)
• Dois a dois medem a palavra liberdade e a palavra necessidade com a régua e recorrendo à unidade de medida cm.
• Qual a palavra que mede mais? E para ti, o que é maior a liberdade ou a necessidade?
• E quanto mede a tua liberdade? Se fosse em metros? E em cm? E em palmos? E passos?
• E 1m de liberdade quantos cm são? E quantos mm?</td>
<td>-Ilustrações

- Quadro

- Projetor</td>
<td>30 min</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- A professora coloca no quadro etiquetas desordenadas para completar com unidades de medida (1; 10; 100; 1000).

- Observação e leitura das etiquetas dispostas no quadro, correspondentes às quatro unidades de medida.

<table>
<tr><td>METRO</td><td>DECÍMETRO</td><td>CENTÍMETRO</td><td>MILÍMETRO</td></tr>
</table>

- Os alunos vão ao quadro colocar as etiquetas desordenadas sob as unidades de medida correspondentes.

- Os alunos escolhem uma outra medida (convencional) para a liberdade e outra para a necessidade.

- Os alunos registam essas medidas no cartão fornecido pela professora.

- Os alunos trocam o cartão com o par e fazem a conversão das unidades de medida escolhida pelo colega:

25 m → 2500 cm</td>
<td>- Etiquetas com as unidades de medida

- Cartões</td>
<td>15 min</td>
</tr>
</table>

	- Medidas de conversão	**15 cm ⟶ 0,15 m** **Palavras por medida** • Em pares, os alunos escolhem e compõem palavras, de acordo com as medidas previamente fornecidas • Distribuição pelos alunos de um cartão com as medidas das duas palavras a escolher/compor (5cm; 3cm; 7cm...) e um espaço para a conversão (5cm-50mm; 7cm-70mm). - Projeção no quadro de um exemplo do cartão com as indicações, o espaço, as palavras correspondentes e o espaço para a conversão das medidas. - Distribuição de um envelope por cada par, contendo várias palavras de recortes de jornais, revistas, impressas, relacionadas com a liberdade. - Cada par apresenta o seu trabalho, lê as palavras esolhidas, assim como as suas medidas e coloca o cartão no quadro de cortiça. **Ler para se ouvir!** - Leitura de algumas palavras selecionadas pelos alunos. - Os alunos regressam aos textos sobre a liberdade e a necessidade: um grupo é a liberdade e outro a necessidade. - Entrega de um guião de leitura a cada aluno.	- Quadro - Projetor - Caderno diário de Matemática - Cartolinas A4 - Envelopes com palavras diversas - Régua - Exemplares dos textos impressos - Guião de leitura	

	LEITURA - Leitura modal: sussurrar, rir, chorar, cantar.	- Leitura do guião pela professora. - Os alunos treinam as leituras.		

Guião de Leitura

- Ler o texto silenciosamente.
- Sublinhar as palavras que não conhece.
- Sublinhar a frase que vai ler.
- Definir uma ordem de leitura.
- Cada par lê a frase: os restantes ouvem.
- Repetir a tarefa: o primeiro par começa e os outros continuam sem interrupções.
- Corrigir o que for necessário.

Boa Leitura!

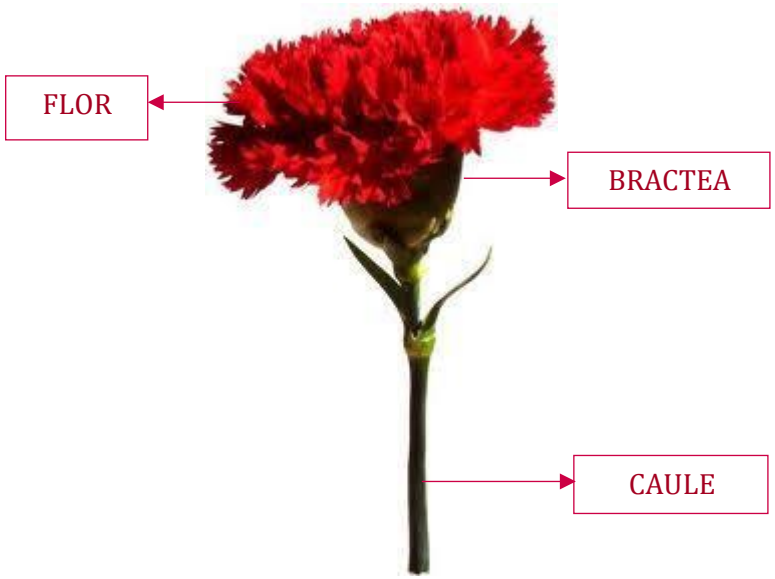
		A liberdade (coro) É a possibilidade de escolhermos por nós próprios o que pensamos (par 1) O que fazemos (par 2) Do que gostamos (par 3) Onde vamos (par 4) Como nos comportamos (par 5) **A necessidade (coro)** É o que não podemos (par 1) Escolher (par 2) O que nos é imposto (par 3) E o que nos obriga (par 4) É aquilo a que devemos obedecer (par 5) - Apresentação das leituras.		

Quanto mede a liberdade?

Professora Estagiária: Joana Lopes	**Professora Supervisora:** Susana Sá	**Professora Cooperante:** Sara Fonseca	
Escola EB1/JI de Pedrouços	**Turma:** 3ºG	**Hora:** 9:00	**Data:** 26/04/2019

Textos literários e não literários, verbais e não verbais	**Domínios e descritores**	**Percurso de aula**	**Recursos**	**Tempo**
-Imagens do dia da Revolução: Centro de documentação 25 de abril - Música "Grândola Vila Morena" de Zeca Afonso.	**ORALIDADE** - Identificar a informação essencial do texto - Expressar ideias, sentimentos/emoções acerca do tema abordado.	- Organização da sala em quatro grupo de mesas. - Visualização de um speed up movie" com imagens sobre o dia da revolução, acompanhada da música "Grândola Vila Morena" de Zeca Afonso. - Diálogo professora – alunos: • Elemento musical - Entrega de um guião com a música "Grândola Vila Morena" de Zeca Afonso, com partes suprimidas. **Escuta Ativa** - 1ª audição: os alunos ouvem a música. - 2ª audição: os alunos ouvem a música e tentam preencher os espaços em branco no guião. - 3ª audição: confirmação das respostas. - Nova visualização do "speed up movie". - Diálogo professora –alunos: • Elementos observados ao longo do vídeo • Acontecimentos ao longo do vídeo • Pessoas e quais as suas funções	- Quadro - Projetor - "Speed up movie" com imagens do dia da revolução - Guião da música "Grândola Vila Morena" - Música "Grândola Vila Morena" - Speed up movie com imagens do dia da revolução	**45 min**

	EXPRESSÃO PLÁSTICA - Pintar livremente - Recortar livremente - Desenhar de forma pessoal	• Elementos comuns em todas as imagens • Elemento vermelho que se destaca: qual o seu significado - Visualização do vídeo sobre a história e significado do cravo. - Diálogo professora – alunos: • O que nos contou • Significado do cravo • Como surgiu **Era uma vez um cravo…** - Distribuição de diversos materiais pelos quatro grupos. - Exploração dos materiais: o que vão fazer com eles. - Visualização de várias imagens de cravos e possíveis construções dos mesmos. - A professora faz circular um cravo verdadeiro pelos grupos. - Em grande grupo fazem a legenda do cravo para os alunos conhecerem as partes que têm de construir.	- Vídeo história do cravo - Caixa de materiais diversos - Imagens de cravos - Cravo - Esquema de um cravo para legendar	**50 min**



- Exemplificação da construção do caule com a utilização de rolos de cozinha.
- Para a construção da bráctea os alunos recorrem a garrafas de plástico, como se fosse um funil.
- Por fim, para a flor, os alunos podem usar os diversos materiais e as diversas cores.
- Cada grupo apresenta o seu cravo à turma.
- Utilização de uma máquina fotográfica instantânea, para que cada aluno tire uma fotografia com o cravo que construiu.
- Na fotografia escrevem um dos verbos, cores, lugares que remetem à liberdade escolhidos por eles na aula anterior.
- Exposição das fotografias num cravo gigante exposto na porta da sala.

BRINCAR, INVENTAR, PALAVREAR

PORTUGUÊS	**CONTEÚDOS**	ORALIDADE
		- Expressar ideias/sentimentos.
		LEITURA
		- Ler textos diversos (narrativo, poético e instrucional) - Fazer inferências a partir de textos diversos - Compreender o sentido dos textos - Relacionar o texto com apreciações pessoais.
		ESCRITA
		- Escrever à maneira do autor.
	TEXTOS	- “O Brincador” e “O limpa-palavras e outros poemas”, de Álvaro Magalhães. - “A máquina de fazer palavras”, de José Fanha. - “A grande fábrica de palavras”, de Agnès de Lestrade.
	ATIVIDADES	- “Hora da leitura” - “Mural Álvaro Magalhães: à descoberta do autor” - “Pseudopalavrear” - “O BI das palavras” - Painel “A grande fábrica de palavras” - “Ofereço a palavra…” - “Recolho palavras…" - “Escrevo à maneira de… Álvaro Magalhães

	RECURSOS	- Quadro interativo. - Livro “O limpa-palavras e outros poemas”, de Álvaro Magalhães. - Exemplares do poema “O limpa-palavras”, de Álvaro Magalhães. - Áudio do poema “O limpa-palavras”, de Álvaro Magalhães. - Guiões de leitura. - Folhas “Escrever à maneira de… Álvaro Magalhães.

Agrupamento de Escolas de Pedrouços

Professora Estagiária: Joana Lopes

Professoras Cooperantes: Augusta Monteiro e Sara Fonseca

Professora Supervisora: Maria Elisa Sousa e Cristina Maia **Turmas:** 6ºG e 3ºG

BRINCAR, INVENTAR, PALAVREAR

TEXTOS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS, VERBAIS E NÃO VERBAIS	DOMÍNIOS/DESCRITORES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS
- "O limpa-palavras e outros poemas", de Álvaro Magalhães.	**ORALIDADE** - Expressar ideias, sentimentos/emoções acerca do tema abordado. **ESCRITA** - Registar palavras/ideias acerca do tema tratado.	- Organização da sala de aula na disposição tradicional. - Projeção da capa do livro "O limpa-palavras e outros poemas", de Álvaro Magalhães, sem a presença dos elementos paratextuais (título, autor, ilustrador e editora). - Observação da imagem pelos alunos. - Diálogo professora-alunos: * O que sugere a imagem? * Personagens? * O que está a acontecer? * Palavras? - Nova observação da capa do livro. - Diálogo professora-alunos: * Brainstorming (uma palavra para a imagem) - Os alunos dizem palavras/títulos possíveis para a imagem:	- Computador - Projetor - Capa do livro - Projetor - Quadro

	ORALIDADE - Expressar ideias, sentimentos/emoções acerca do tema abordado.	* Diálogo entre os dois. * Registo no caderno do título escolhido. - Leitura dos títulos pelos alunos. - Projeção da capa do livro, já com o título, "O limpa-palavras e outros poemas". - Exploração do título em grande grupo: * O que é um limpa-palavras? Será uma profissão? * Que palavras poderá limpar? * Será possível limpar palavras? * Como é que se limpam as palavras? - Entrega de um exemplar do poema a cada aluno. Audição do poema "O limpa-palavras", do livro "O limpa-palavras e outros poemas", de Álvaro Magalhães, pela professora, acompanhada de música ambiente. - Compreensão do texto/expressão oral: o texto e a representação dos alunos. * O que faz o limpa-palavras? * Que palavras recolhe? - Os alunos sublinham as palavras. * Que palavras limpa? * O que fazem as palavras "adeus" e "solidão"? * Que palavras se podem limpar? * Onde se podem recolher as palavras? * Porque necessitarão os poetas de limpar palavras?	- Projetor - Quadro - Capa do livro - Exemplares do poema "O limpa-palavras", de Álvaro Magalhães. - Áudio do poema "O limpa-palavras", de Álvaro Magalhães.

	LEITURA - Leitura expressiva. **ORALIDADE** - Expressar ideias, sentimentos/emoções acerca do tema abordado. **ESCRITA**	- Leitura do poema pelos alunos. - Divisão da turma em grupos de três elementos. - Entrega de um guião de leitura a cada grupo: em cada guião constam diferentes entoações de leitura (tristes, cansados, a rir, apaixonados, a chorar, aborrecidos e zangados). - Apresentação e gravação da leitura dos alunos. **Recolho palavras…** - Reflexão expressão oral: "Se fossem um limpa-palavras que palavras recolhiam?" - A professora pede aos alunos que "recolham" uma palavra. - A professora escreve no quadro alguns exemplos dados pelos alunos. JANELA AMIZADE INSULTO Diálogo professora-alunos: -Como limpavam a palavra que recolheram? - Como cuidavam dela? - A professora dá um exemplo a partir de uma das palavras anteriores:	- Guiões de leitura. - Projetor - Quadro

	- Registar palavras/ideias acerca do tema tratado.	* **INSULTO** – não a pronunciava – lavava com um detergente de "desculpa" - A professora regista no quadro alguns exemplos dados pelos alunos. - Cada aluno escreve no caderno a palavra que recolheu e dizem como a limpavam e cuidavam. - Leitura das palavras pelos alunos. - Regresso à última estrofe do poema: ***Limpo palavras.*** ***A palavra búzio, a palavra lua, a palavra palavra.*** ***Recolho-as à noite, trato delas durante o dia.*** ***A palavra fogão cozinha o meu jantar.*** ***A palavra brisa refresca-me.*** ***A palavra solidão faz-me companhia.*** - Leitura do segundo verso por um dos alunos. - Diálogo professora-alunos: * O que faz a palavra fogão? **(cozinha)** * Qual o verbo? **(cozinhar)** * O que faz/cozinha? **(o jantar)** - Os alunos sublinham no texto as restantes palavras (verbos) que remetem para a ação.	- Exemplares do poema "O limpa-palavras", de Álvaro Magalhães.

Escrevo à maneira de… Álvaro Magalhães

- Projeção da última estrofe com lacunas.

Limpo palavras.
A palavra búzio, a palavra lua, a palavra palavra.
Recolho-as à noite, trato delas durante o dia.
A palavra_____ ___(verbo)___ ___(o quê?) .
A palavra brisa refresca-me.
A palavra solidão faz-me companhia.

- A professora pede aos alunos exemplos de palavras e respetivos verbos que remetam para a sua ação.
- Registo de algumas palavras e verbos no quadro.

MANTA

AQUECE

CAMISOLA

COBRE

- Registo das palavras e dos verbos no texto lacunar.

A palavra __manta___ ___cobre____ ___(o quê?) .

	ESCRITA - Escrever à maneira do autor.	*A palavra* *camisola* *aquece* *(o quê?)* . - Diálogo professora-alunos: ∗ O que pode aquecer uma camisola? ∗ O que pode cobrir uma manta? - À medida que os alunos respondem a professora faz o registo no quadro. *A palavra* *manta* *cobre* *o gato* . *A palavra* *camisola* *aquece* *o corpo* . - Entrega de um exemplar da última estrofe, a cada par, com espaços por preencher. Escrevo à maneira de... Álvaro Magalhães Limpo palavras. A palavra búzio, a palavra lua, a palavra palavra. Recolho-as à noite, trato delas durante o dia. A palavra _____ , _____ , _____ A palavra. _____ _____ A palavra _____ , _____ , _____	

		- Leitura das estrofes pelos alunos.	

Agrupamento de Escolas de Pedrouços

Professora Estagiária: Joana Lopes

Professoras Cooperantes: Augusta Monteiro e Sara Fonseca

Professora Supervisora: Maria Elisa Sousa e Cristina Maia **Turmas:** 6ºG e 3ºG

BRINCAR, INVENTAR, PALAVREAR

TEXTOS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS, VERBAIS E NÃO VERBAIS	DOMÍNIOS/DESCRITORES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS

- “O limpa-palavras e outros poemas”, de Álvaro Magalhães.	**ORALIDADE** - Expressar ideias, sentimentos/emoções acerca do tema abordado. **ESCRITA** - Registar palavras/ideias acerca do tema tratado.	**90 min** - Organização da sala de aula na disposição tradicional. **Uma viagem ao mundo de Álvaro Magalhães!** - Apresentação de um Quiz interativo sobre o autor Álvaro Magalhães: Só depois das observações da capa - Projeção da capa do livro “O limpa-palavras e outros poemas”, de Álvaro Magalhães, sem a presença dos elementos paratextuais (título, autor, ilustrador e editora). - Observação da imagem pelos alunos. - Diálogo professora-alunos: * O que sugere a imagem? * Personagens? * O que está a acontecer? * Palavras? - Nova observação da capa do livro. - Diálogo professora-alunos: * Brainstorming (uma palavra para a imagem) - Os alunos dizem palavras/títulos possíveis para a imagem: * Diálogo entre os dois. * Registo no caderno do título escolhido. - Leitura dos títulos pelos alunos. - Projeção da capa do livro, já com o título, “O limpa-palavras e outros poemas”.	- Computador - Projetor - Quiz interativo - Projetor - Quadro - Projetor - Quadro - Capa do livro

	ORALIDADE - Expressar ideias, sentimentos/emoções acerca do tema abordado. **LEITURA** - Leitura expressiva.	- Exploração do título em grande grupo: antecipação do conteúdo do poema. * O que é um limpa-palavras? Será uma profissão? * Que palavras poderá limpar? * Será possível limpar palavras? * Como é que se limpam as palavras? - Entrega de um exemplar do poema a cada aluno. Audição do poema "O limpa-palavras", do livro "O limpa-palavras e outros poemas", de Álvaro Magalhães, pela professora, acompanhada de música ambiente. - Compreensão do texto/expressão oral: o texto e a representação dos alunos. * O que faz o limpa-palavras? * Que palavras recolhe? - Os alunos sublinham as palavras. * Que palavras limpa? * O que fazem as palavras "adeus" e "solidão"? * Que palavras se podem limpar? * Onde se podem recolher as palavras? * Porque necessitarão os poetas de limpar palavras? -À medida que respondem às perguntas, os alunos situam no texto a informação que justifica a sua resposta. - Leitura do poema pelos alunos.	- Exemplares do poema "O limpa-palavras", de Álvaro Magalhães. - Áudio do poema "O limpa-palavras", de Álvaro Magalhães.

	ORALIDADE - Expressar ideias, sentimentos/emoções acerca do tema abordado.	- Experimentar dizer as palavras de acordo com o seu sentido, a sua função na frase e o efeito obtido – como se transmite/diz a ideia de “búzio”, “lua”... -Alguns alunos experimentam ler o verso completo com expressividade, de acordo com o que experimentaram. - Divisão da turma em grupos de três; - Entrega de um guião de leitura a cada grupo: em cada guião constam diferentes entoações de leitura (tristes, cansados, a rir, apaixonados, a chorar, aborrecidos e zangados). - Apresentação e gravação da leitura dos alunos. **Recolho palavras…** - Reflexão expressão oral: “Se fossem um limpa-palavras que palavras recolhiam?” - A professora pede aos alunos que “recolham” uma palavra. - A professora escreve no quadro alguns exemplos dados pelos alunos. JANELA AMIZADE INSULTO Diálogo professora-alunos: -Como limpavam a palavra que recolheram? - Como cuidavam dela? - A professora dá um exemplo a partir de uma das palavras anteriores:	- Guiões de leitura.

		* **INSULTO** – não a pronunciava – lavava com um detergente de “desculpa” - A professora regista no quadro alguns exemplos dados pelos alunos. - A professora faz circular uma caixa com diversas palavras: cada aluno retira uma palavra da caixa. MÚSICA AMOR AMIZADE CANÇÃO DESCULPA ALEGRIA SAUDADE - Cada aluno escreve no caderno a palavra que recolheu e dizem como a limpavam e cuidavam. - Leitura das palavras pelos alunos. - Regresso à última estrofe do poema: ***A palavra pedra pesa como uma pedra.*** ***A palavra rosa espalha o perfume no ar.*** ***A palavra árvore tem folhas, ramos altos.*** - Leitura dos três primeiros versos da terceira quadra por um dos alunos. - Os alunos sublinham no texto as restantes palavras (verbos) que remetem para a ação.	- Projetor - Quadro - Exemplares do poema “O limpa-palavras”, de Álvaro Magalhães.

	ESCRITA - Escrever à maneira do autor.	**Escrevo à maneira de… Álvaro Magalhães** - Projeção da última estrofe com lacunas. - A professora pede aos alunos exemplos de palavras e respetivos verbos que remetam para a sua ação. - Registo de algumas palavras e verbos no quadro. MANTA AQUECE CAMISOLA COBRE - Registo das palavras e dos verbos no texto lacunar. *A palavra manta cobre (o quê?) .* *A palavra camisola aquece (o quê?) .* - Diálogo professora-alunos: * O que pode aquecer uma camisola? * O que pode cobrir uma manta? - À medida que os alunos respondem a professora faz o registo no quadro. *A palavra manta cobre o gato .*	

		A palavra *camisola* *aquece* *o corpo* . - Entrega de um exemplar da última estrofe, a cada par, com espaços por preencher. **Escrevo à maneira de… Álvaro Magalhães** Limpo palavras. A palavra búzio, a palavra lua, a palavra, palavra. Recolho-as à noite, trato delas durante o dia. A palavra --————————-———— -————————------ -———————————— A palavra -————————————— -————————————- -———————————— A palavra -————————————— -———————————— - Leitura das estrofes pelos alunos.	

Apêndice 4 - Planificação "Atividades Económicas" HGP 2º CEB

ESCOLA BÁSICA EB2/3 DE PEDROUÇOS		
Supervisora Institucional: Dra. Cristina Maia	**Orientadora Cooperante:** Cláudia Pimentel	**Professora Estagiária:** Joana Lopes
Data: 29 e abril e 2 de maio	**Turma:** 5º F	**Tempo:** 45min + 90min

"As Atividades Económicas"

Domínio: **Portugal do século XIII ao século XVII**
Subdomínio: **Portugal nos séculos XIII e XIV**

METAS CURRICULARES	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	PERFIL DO ALUNO
1. Compreender as relações entre as principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV e os recursos naturais disponíveis. 1.1. Salientar a vulnerabilidade das populações medievais face às condições naturais e às técnicas rudimentares disponíveis. 1.2. Caracterizar as principais atividades económicas medievais, destacando a agricultura como atividade económica principal, bem como o desenvolvimento do comércio interno e externo. 1.3. Caracterizar as principais rotas de comércio externo no século XIII, salientando o papel dos portos portugueses nesse comércio.		Linguagens e textos: - Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal Informação e comunicação - Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; - Transformar a informação em conhecimento Pensamento crítico e pensamento criativo

		- Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; - Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	**TEMPO**	**AVALIAÇÃO**
Momento Inicial - Rotina de entrada. - Organização da sala de aula em *"U".* - Entrega de um guião de exploração aos alunos. (anexo 1) - Visualização de um "speed up movie" com fontes icnográficas a retratarem as atividades económicas: agricultura, pecuária, pesca e salicultura, comércio e artesanato. (anexo 2) **Desenvolvimento** - Apresentação do guião da aula em formato digital. (anexo 3) - A exploração do guião digital é feita em simultâneo com o guião de exploração dos alunos. **OBSERVA!** - Exploração das fontes icnográficas presentes no guião. - Diálogo professora-alunos:		

• O que nos sugerem as fontes • O que está a acontecer • Quem são as pessoas e quais as suas funções - Identificação, a partir das fontes, das atividades económicas nelas representadas: preenchimento no guião de exploração. - Confirmação das respostas no guião digital. **A AGRICULTURA…** - Projeção da fonte escrita *"Monarquia Agrária"*, mas sem o título. - Leitura da fonte pela professora. - Análise em grande grupo: • "A que atividade económica se refere a fonte?" • "Quais os principais produtos que provinham da agricultura?" • "Porque é que a agricultura era a principal atividade económica?" - Os alunos recorrem ao guião e sublinham as respostas às perguntas anteriores. - Correção em grande grupo a partir do guião digital. - Projeção de uma nova fonte *"Medidas de desenvolvimento da agricultura no século XIII"*. - Leitura da fonte pela professora. - Análise em grande grupo: • "Qual a medida de desenvolvimento da agricultura presente na fonte?" • "Qual a consequência dessa medida?" • "O que são terrenos aráveis?" • "O que lá se pode cultivar?" - Os alunos sublinham no guião as respostas às perguntas. - Correção das respostas a partir do guião digital. - Visualização de uma entrevista a um agricultor do século XXI. - Análise da entrevista em grande grupo: • "Como é a agricultura de hoje?" • "Quais os avanços e técnicas utilizadas?" • "Que produtos são cultivados?" - Preenchimento de um quadro comparativo no guião.		

JÁ SEI… - Os alunos, no guião, completam esquemas relacionados com o que analisaram nas fontes. - Correção dos esquemas a partir do guião digital. - Visualização de imagens referentes aos recursos naturais provenientes da agricultura. **A PECUÁRIA…** - Projeção da fonte *"Relação entre o terreno em Portugal e o desenvolvimento de atividades económicas"*: leitura pela professora. - Análise da fonte em grande grupo: • "Que outras atividades económicas estão retratadas na fonte?" • "Que recursos naturais provinham dessas atividades?" • "Qual a importância da pecuária naquela altura?" - Visualização de um vídeo sobre a pecuária em pleno século XXI. - Análise em grande grupo: • "Qual a importância da pecuária nos dias de hoje?" • "Qual a utilidade dos animais?" **JÁ SEI…** - Os alunos, no guião, completam esquemas relacionados com o que analisaram nas fontes. - Correção dos esquemas a partir do guião digital. - Visualização de imagens referentes aos recursos naturais provenientes da agricultura. **PESCA E SALICULTURA…** - Projeção de duas fontes *"Medidas adotadas para o desenvolvimento da pesca"* e *"Rotas de Pesca"*: leitura pela professora. - Análise em grande grupo: • "Que tipos de pesca existem?"		

• "Que medida adotou D. Dinis para o desenvolvimento da pesca? • "Quais as rotas de pesca do século XIII mencionadas no documento. - Os alunos sublinham no guião as respostas às perguntas. - Correção em grande grupo a partir do guião digital. - Projeção de uma nova fonte sobre a indústria salineira: leitura pela professora. - Análise em grande grupo **JÁ SEI…** - Os alunos, no guião, completam esquemas relacionados com o que analisaram nas fontes. - Correção dos esquemas a partir do guião digital. - Visualização de imagens referentes aos recursos naturais provenientes da pesca. **ARTESANATO…** - Projeção de uma fonte sobre o artesanato: leitura pela professora. - Análise em grande grupo: - Explicação, por parte da professora, sobre os diferentes ofícios que faziam parte do artesanato. **JÁ SEI…** - Os alunos, no guião, completam esquemas relacionados com o que analisaram nas fontes. - Correção dos esquemas a partir do guião digital. **COMÉRCIO…** - Projeção da fonte *"Mercados e feiras"*: leitura pela professora. - Análise me grande grupo: • "Qual a importância do comércio?" • "Como funcionavam os mercados?" •		

- Visualização e análise de uma *"Carta de feira"*: leitura pela professora. **Conclusão** - No final, resumo de cada atividade económica feita pelo grupo correspondente.		

PORTUGAL NOS SÉCULOS XIII E XIV

1. **Observa os seguintes documentos e preenche as legendas.**

Doc. 1

_____

Doc. 2

_____

Doc. 3

_____

Doc. 4

_____

Doc. 5

_____

2. **Sublinha aspetos relacionados com a agricultura e dá um título ao documento.**

Doc. 1: _____

"A monarquia agrária [foi a] época em que [Portugal] viveu exclusivamente dos produtos da terra e o labor agrícola constituiu o fundamento da vida económica.

Os cereais eram a principal necessidade, levando à cultura do trigo, centeio, cevada e aveia, assim como de legumes, que supriam as carências de alimentação. (...) A cultura de vinho e azeite teve, de igual modo, predominância no território. O mundo agrícola revestia-se ainda de muitas espécies frutícolas (...) que ajudaram ao sustento das populações."

Serrão, J. (1978). História de Portugal: 1080-1415

3. **Sublinha a(s) medida (s) adotada (s) por D. Dinis para o desenvolvimento da agricultura.**

Doc. 2: ***Medidas de desenvolvimento da agricultura no séc.XIII***

"Como em Portugal ainda havia muitas zonas pantanosas que não se podiam cultivar, D. Dinis mandou secar os pântanos, conseguindo assim ampliar o terreno arável."

Mattoso, J, Magalhães, A. & Alçada, I. (1994). No Reino de Portugal - História de Portugal.

JÁ SEI…

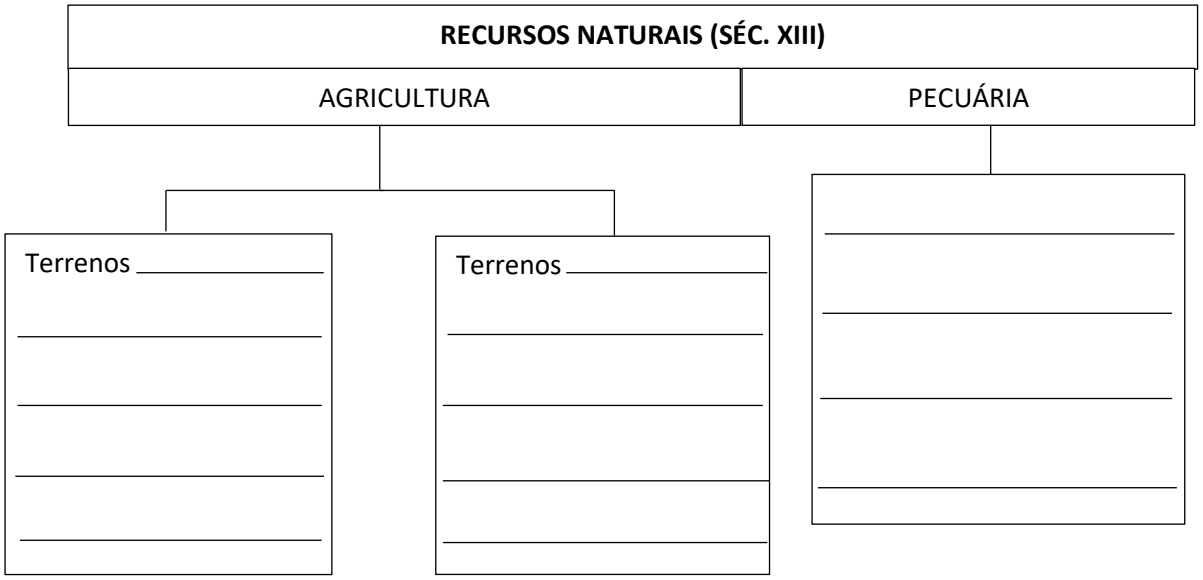
4. **Preenche os espaços em branco.**

Era a _____ atividade da população e os seus produtos a base da _____ .

Produzia _____ , _____ , _____ e _____ .

O trabalho era _____ e os instrumentos _____ .

5. **Preenche a coluna correspondente à agricultura.**



6. **Sublinha no documento a atividade retratada, a sua importância e os recursos naturais provenientes da mesma.**

Doc. 3: *Relação entre o terreno em Portugal e o desenvolvimento de atividades económicas*

"O País estava coberto de amplas florestas e matagais, sendo reduzidas as vias de comunicação e não se tornando fácil o contacto entre as regiões. (...) A pastorícia era uma atividade essencial, para o que não faltavam terrenos de pasto que supriam o consumo alimentar e de vestuário de uma parte da população. Também a pecuária tinha alto valor social, da [a importância dos cavalos] como meio de guerra e de condução, assim como dos bovinos, ovídeos e suínos para o sustento e agasalho das gentes citadinas e rurais. (...) a caça destinava-se igualmente a alimentar e vestir os habitantes, além de garantir a segurança de pessoas e bens nas zonas infestadas por lobos (...)."

Serrão, J. (1978). História de Portugal: 1080-1415.

JÁ SEI…

7. Preenche os espaços em branco.

Criavam-se _____ , _____ , _____ e _____

A floresta fornecia _____ e _____ , aí recolhia-se _____

e _____ .

8. **Sublinha os diferentes tipos de pesca, as suas rotas e a medida adotada por D. Dinis para o seu desenvolvimento.**

"A prova de que desde muito cedo os pescadores se mostraram aptos para mais amplas atividades é que, no século XIII, já iam do Porto pescar às costas da Galiza e da Pederneira às do Algarve. (...) A zona de Entre Douro e Minho era rica em pescarias, o que se compreende em face da sua abundante rede fluvial."

Serrão, J. (1978). História de Portugal: 1080-1

"Para desenvolver a pesca, D. Dinis criou póvoas marítimas e póvoas fluviais, ou seja, deu benefícios aos homens do povo que quisessem viver junto do mar ou de rios e dedicar-se à pesca."

Mattoso, J, Magalhães, A. & Alçada, I. (1994). No Reino de Portugal - História de Portugal

9. Lê o seguinte documento.

"Vinha de longe a indústria salineira em Portugal. Já antes da monarquia se encontra notícias de salinas (...) sobretudo na foz do Ave, em Vila do Conde. (...) O avanço da Reconquista fez com que outros pontos do litoral fossem objeto de exploração [de sal] (...). Não se [esqueça] (...) a exploração de sal-gema na Região de Rio Maior (...)."

Serrão, J. (1978). História de Portugal: 1080-1415

JÁ SEI…

10. Preenche os espaços em branco.

A pesca era _____ ou _____ .

A _____ era muito importante para a _____ do peixe.

11. Preenche a coluna.

RECURSOS NATURAIS (SÉC. XIII)	
PESCA	
MAR	RIO

12. Lê o seguinte documento.

"Quando se queria algo (roupa, utensílios, armas, mobiliário) tinha de se recorrer a artesão, pessoas que trabalham no artesanato."

Carvalho, S. & Salvador, A. (2002). História de Portugal contada às crianças.

JÁ SEI…

13. Preenche os espaços em branco.

Nas povoações urbanas os _____ eram especializados num só

_____ .

14. Preenche a tabela com os diferentes ofícios do artesanato.

ARTESANATO

• Alfaiate • Cesteiro • • Ourives • •	• • • Sapatos • • Madeira • Cerâmica

15. Sublinha no documento qual (ais) a (s) atividade (s) económica (s) retratada (s), a sua importância e como funcionava.

"O princípio de mercado que surgiu nos séculos XII-XIII foi o passo decisivo para o desenvolvimento do comércio interno. (...) este princípio substituiu o princípio de autossuficiência e veio criar um sistema de compra e venda que implicou uma troca organizada entre o campo e a cidade. Nos mercados encontravam-se, diariamente ou quase, a produção e o consumo, e só neles se podiam vender os víveres (...) pagando-se por lugar e sendo cobradas portagens às mercadorias transportadas. (...) Já as feiras eram lugares de encontro de vendedores e compradores em épocas determinadas. Em Portugal tiveram o seu auge no século XII, sobretudo no reinado de D. Dinis (...) altura em que em 42 dessas feiras os comerciantes ficavam dispensados de pagar impostos. Chamavam-se por isso feiras francas."

Magalhães, J. (s.d.). Primeiras perguntas sobre História de Portugal: A Idade Média

16. Lê o seguinte documento.
17. Lê o seguinte documento.

"D. Dinis procurou ainda desenvolver o comércio com outros países (comércio externo). Tornou oficial a Bolsa de Mercadores Portugueses, que funcionava como uma espécie de companhia de seguros. Todos os indivíduos que tinham negócios com a Flandres,

Carta de feira

Afonso III, pela graça de Deus rei de Portugal, a todos os do meu reino (...), saúde. Sabei que mando fazer uma feira na minha vila da Covilhã, em cada ano, pela festa de Santa Maria de Agosto, e mando que essa feira dure oito dias (...). Todos os que vierem a essa feira para vender ou para comprar fiquem seguros que não serão penhorados* por qualquer dívida (...), a não ser por dívida em dinheiro feita na dita feira. E, para que ninguém tema vir, (...) ponho como pena que, quem agredir os homens que vierem a esta feira, me pague seis mil soldos e o dobro do que tiver tirado ao respetivo dono.

Chancelaria de D. Afonso III.

* retirados os seus bens

DOC. 9

Inglaterra ou França contribuíam para esta bolsa com uma quantia em dinheiro. Em caso de naufrágio, incêndio, perda de mercadorias, recebiam uma indemnização. O comércio externo fazia-se quase sempre por mar, e os parceiros principais eram países da Península Ibérica e do Norte da Europa."

Mattoso, J., Magalhães, A. & Alçada, I. (1994). No Reino de Portugal - História de Portugal.

18. Atenta no seguinte documento.

19. Lê o seguinte documento.

Almocreve: indivíduo que transportava produtos de uma região para a outra, podendo ser mercador. Foi importante, essencialmente, para transportar peixe do litoral para o interior e, no sentido inverso, cerais.

JÁ SEI…

20. Preenche os espaços em branco.

O comércio _____ fazia-se em locais fixos: _____ e _____.

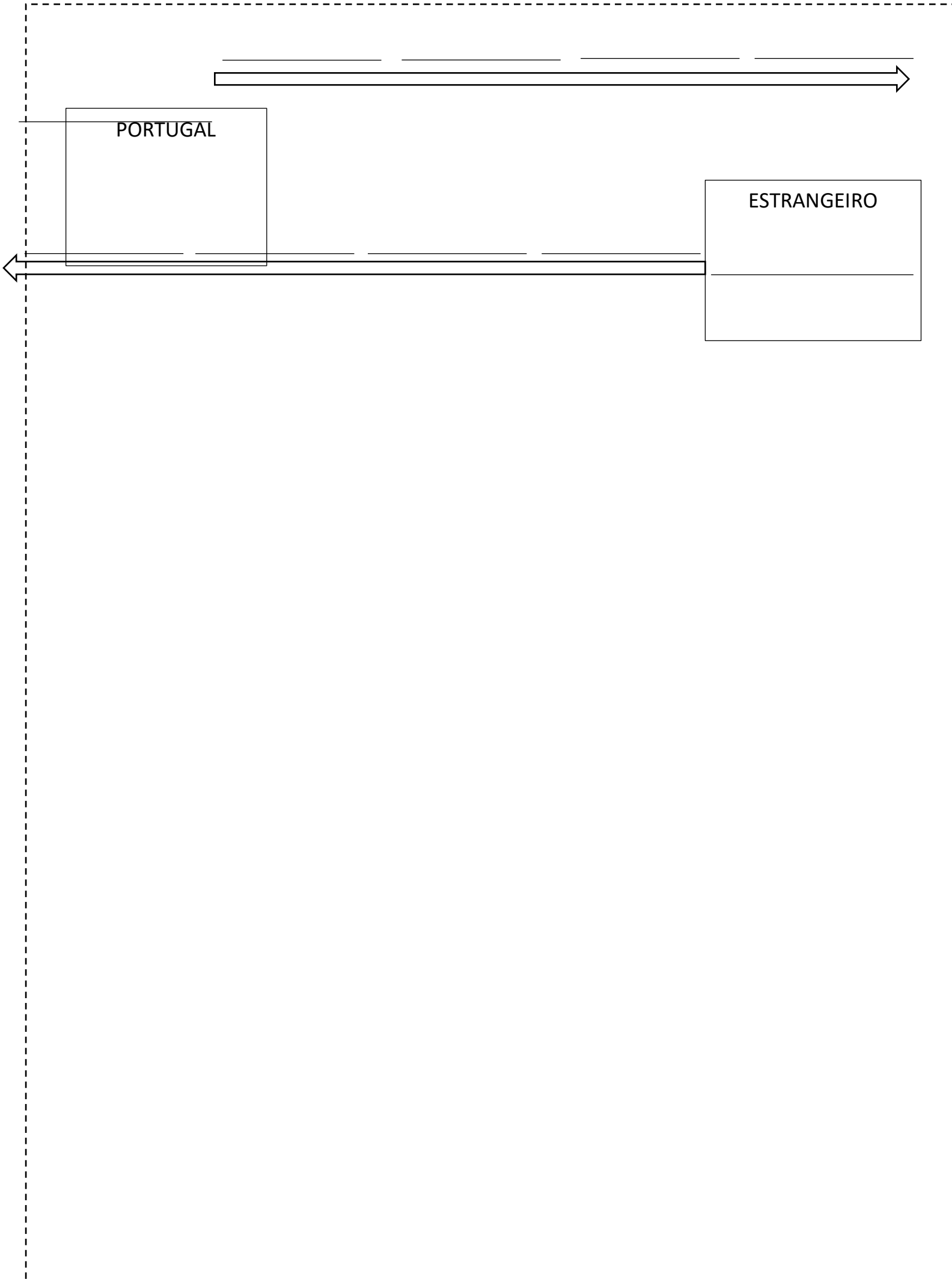
O comércio externo era feito principalmente por via _____ e havia duas rotas: a rota do _____ e a rota do _____.

21. Preenche os espaços em branco.

Para se realizar uma feira era preciso pedir _____ ao rei. O rei passava, então, um documento, a _____, onde se encontravam os direitos e os deveres dos mercadores que participavam na feira. Para comprar e vender os mais variados produtos, existiam os _____ que percorriam longas distâncias e andavam de terra em terra.

Os reis criavam também feiras nas quais os mercadores não tinham de pagar impostos, eram as _____.

22. Preenche os espaços em branco.

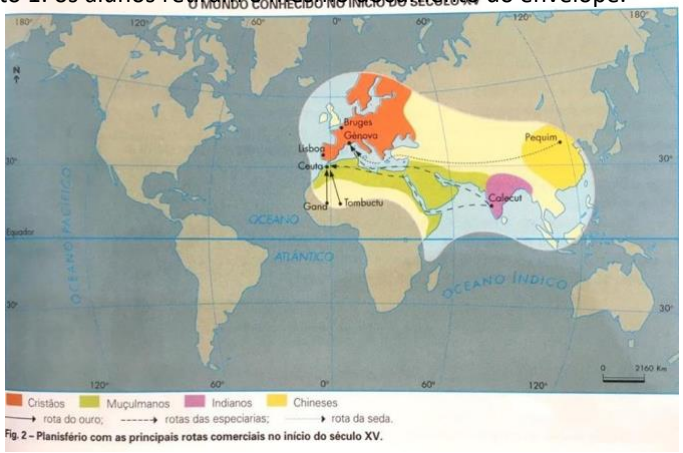

PORTUGAL
ESTRANGEIRO

ESCOLA BÁSICA EB2/3 DE PEDROUÇOS

Supervisora Institucional: Dra. Cristina Maia	**Orientadora Cooperante:** Cláudia Pimentel	**Professora Estagiária:** Joana Lopes
Data: 27 de maio de 2019	**Turma:** 5ºF	**Tempo:** 45’

“UM MUNDO POR DESCOBRIR!”

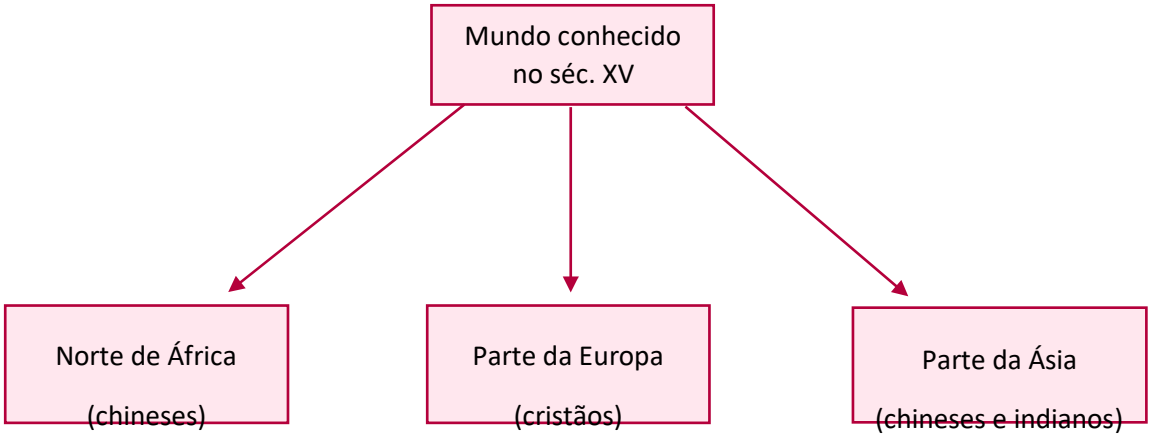
DOMÍNIO: Portugal do século XIII ao século XVII **SUBDOMÍNIO:** Portugal nos séculos XV e XVI		
METAS CURRICULARES **Portugal nos séculos XV e XVI** 1. Conhecer e compreender os desafios, as motivações e as condições para o pioneirismo português na expansão 1.1. Relacionar o limitado conhecimento do mundo por parte dos europeus com o surgimento de mitos e lendas sobre o desconhecido. 1.2. Referir os interesses socioeconómicos e religiosos dos vários grupos sociais portugueses na expansão.	**APRENDIZAGENS ESSENCIAIS** **Portugal nos séculos XV e XVI** - Identificar as principais etapas do processo de exploração da costa ocidental africana; - Referir a importância do conhecimento dos ventos e das correntes marítimas para a progressão pela costa ocidental africana; - Identificar os principais navios e instrumentos náuticos utilizados pelos portugueses na expansão marítima;	**PERFIL DO ALUNO** **Linguagens e textos:** - Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal **Informação e comunicação** - Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; - Transformar a informação em conhecimento **Pensamento crítico e pensamento criativo** - Pensar de modo abrangente e em profundidade, de formalógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; - Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM/RECURSOS	TEMPO	AVALIAÇÃO
-Rotina de entrada. - A sala de aula está organizada na disposição tradicional. **Momento Inicial** - Visualização de um "speed up movie" composto por um conjunto de imagens sobre a época dos descobrimentos, acompanhado de áudio (som do mar). - Análise do "speed up movie" em grande grupo: • Que som é que ouvimos? • É um som que nos é familiar, sobretudo para quem vive nas zonas do litoral? Ou não? • Este som está ligado a quê? • O que vos transmite estas imagens? Que ideias conseguem recolher? • Qual será o tema da aula de hoje? **Desenvolvimento** - Entrega de um envelope **"Abre e descobre o mundo!"** a cada aluno: cada envelope contém material que vai ser utilizado e trabalhado ao longo da aula. - Projeção do documento 1: os alunos retiram o mesmo documento do envelope.  Fig. 2 – Planisfério com as principais rotas comerciais no início do século XV.		- Levantamento de ideias prévias - Participação/desempenho dos alunos - Organização da informação no caderno diário Recolha de evidências de construção de conhecimento a partir das atividades concretizadas - Capacidade de argumentação/ espírito crítico.

- Análise da fonte:

- Há no mapa uma área destacada? Qual?
- Porque estará essa área destacada?
- Que locais são esses?
- Quais os continentes representados no mapa?
- Por que povos são ocupados?
- O que era conhecido pelos europeus no século XV? E o que era desconhecido?

- À medida que os alunos respondem a professora regista no quadro um esquema semelhante a este:



- Registo do esquema pelos alunos no caderno diário.
- Projeção do documento 2 (no mesmo diapositivo do documento 1): os alunos retiram o mesmo documento do envelope.

Documento 2

Antes dos descobrimentos portugueses a maior parte dos homens conhecia apenas o lugar onde vivia. Só alguns pescadores, comerciantes e aventureiros faziam viagens. No regresso, traziam notícias de outras gentes e de outras terras. Os continentes e os oceanos permaneciam distantes, isolados, misteriosos. Só no século XV começou a grande aventura que permitiu desvendar o Mundo. A iniciativa coube aos portugueses.

Luís de Albuquerque, *Os Descobrimentos Portugueses, Viagens e Aventuras*

- Leitura do documento pela professora e análise:
    - Que tipo de pessoas viajavam antes dos Descobrimentos portugueses?
    - Que tipo de notícias traziam?
    - O que levou os portugueses tomarem a iniciativa de desvendarem o Mundo?

- Projeção do documento 3: os alunos retiram o mesmo documento do envelope.

Documento 3

Forte e grande era a vontade dos dirigentes e os interesses dos diversos grupos sociais (...). A vontade do infante D. Henrique, o interesse da Coroa, a procura de honra e proveitos [terras, rendas e cargos] da nobreza, os interesses comerciais da burguesia, o desejo do povo de melhores dias. A burguesia teria interesses no comércio e na pirataria [para chegar] ao ouro e aos escravos e dominar as rotas por onde as mercadorias circulavam. O povo, a arraia-miúda, queria sempre novas aventuras que lhe melhorassem o magro rendimento ou lhe resolvessem a falta de alimentos.

E porque ele [infante D. Henrique] tinha o desejo de expandir a Santa Fé do nosso senhor Jesus Cristo e trazer todas as almas para as salvar.

Maria Helena da Cruz Coelho, *Revista Portuguesa de História*, 1996 (adaptado)

Gomes Eanes de Zurara, Crónica do descobrimento e conquista da Guiné, séc. XV

- Leitura do documento por um aluno à escolha da professora e análise do mesmo:

- Que grupos sociais estão representados no documento?
- Quais os eram os interesses de cada grupo social?
- Qual era o desejo do infante D. Henrique?

-À medida que os alunos respondem a professora regista no quadro a informação sob forma de tabela.

CLERO	NOBREZA	BURGUESIA	POVO
• Expandir a fé cristã	• Mais terras	• Produtos • Novos mercados	• Melhores condições de vida

- Os alunos registam a tabela no caderno diário.

- Projeção do documento 4: os alunos retiram o mesmo documento do envelope.

Documento 4

Os Descobrimentos portugueses não se fizeram ao acaso; os nossos navegadores partiam ensinados e equipados com instrumentos, regras de astronomia e de geometria, cartas de marear (náuticas) marcadas com rumos e direções.

Pedro Nunes, *Tratado de Defensão da Carta de Marear*, século XVI

- Leitura da fonte por um aluno à escolha da professora e análise da mesma:

- Por que motivo os Descobrimentos portugueses não se fizeram ao acaso?
- Qual a importância das cartas de marear para os Descobrimentos?

- Visualização de diversas imagens representativas dos instrumentos náuticos e embarcações, bem como as suas definições.

- Análise das mesmas em grande grupo:

- O que acabamos de ver? Que objetos eram aqueles?
- Qual era a sua função?
- Quando eram utilizados?
- Como era utilizada a balestilha?

- Visualização de um vídeo explicativo do uso do astrolábio. (https://www.youtube.com/watch?v=tyExAOck6YQ)

- À medida que os alunos respondem a professora faz o registo no quadro sob a forma de tabela (aqui só faz o registo que corresponde às condições técnicas e cientificas).

Condições Geográficas	Condições Históricas	Condições Políticas	Condições Técnicas e Científicas
• Localização geográfica • Extensa costa marítima	• Tradição marítima (pesca e construção de barcos)	• Estabilidade política	• Astrolábio • Balestilha • Quadrante • Carta de marear • Bússola • Caravela

- Visualização de um mapa de Portugal da época em questão: os alunos retiram o mesmo documento do envelope.

- Análise do mapa em grande grupo:

- O que observamos neste mapa?
- Qual seria a condição essencial que Portugal teria para a descoberta de novas terras?

- À medida que os alunos respondem a professora faz o registo na tabela já construída no quadro (ver tabela anterior).

- Projeção de uma imagem de D. João I (Mestre de Avis).

- Análise da imagem em grande grupo:
  - Este Rei, tal como estudamos noutras aulas, deu início a uma nova dinastia, à de Avis. Acham que a situação política de Portugal na altura era positiva (estável) ou negativa (instável)? Porquê?
- À medida que os alunos respondem a professora faz o registo na tabela. (ver tabela anterior)
- Registo final da tabela pelos alunos no caderno diário.

Momento de Consolidação - Quiz “Quem quer ser navegador?”.		

Agrupamento de Escolas de Pedrouços

Professora Estagiária: Joana Lopes

Professoras Cooperantes: Augusta Monteiro

Professora Supervisora: Maria Elisa Sousa **Turmas:** 6ºG

BRINCAR, INVENTAR, PALAVREAR

TEXTOS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS, VERBAIS E NÃO VERBAIS	DOMÍNIOS/DESCRITORES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS

- "Desapalavrada", de João Manuel Ribeiro.	Leitura - Relação texto-ilustração - Compreensão e organização do texto Oralidade - Expressar ideias, sentimentos/ emoções.	- Organização da sala em quatro grupos de mesas. **Sítio Certo** - Antes de dar início à atividade é pedido a cada grupo que escolham, dos elementos que o constitui, quem desempenha as seguintes funções: um porta voz, um anotador, um orientador e um silenciador (cartão vermelho). - Em cada mesa está um envelope e cada envelope contém palavras que fazem parte das frases do livro. - Ao lado de cada envelope estão, também, três ilustrações que pertencem à obra "Desapalavrada", de João Manuel Ribeiro. - Cada grupo retira as palavras do envelope e encaixa nas frases das respetivas ilustrações. - Apresentação das ilustrações com as frases completadas: projeção das mesmas segundo a ordenação dos alunos. - No final, é pedido a um elemento de cada grupo que se dirija ao quadro acompanhado das respetivas ilustrações e que as apresente à restante turma: ler as frases com as palavras que escolheu. - Leitura por um aluno da obra, segundo a ordenação em grande grupo.	- Envelopes com as palavras - Ilustrações da obra - Quadro - Projetor

	Leitura - Ler textos literários	- Projeção da capa do livro “Desapalavrada”, de João Manuel Ribeiro: exploração do título. - Diálogo professora-alunos: * O que significa a palavra desapalavrada? * Daquilo que conhecem do texto, que relação existe entre o título e o texto?	- Capa do livro
	Leitura - Ler textos literários Oralidade - Expressar ideias, sentimentos/emoções - Compreensão de texto	**Hora da leitura** - Leitura pela professora da obra “Desapalavrada”, de João Manuel Ribeiro, acompanhada de música ambiente. - Compreensão do texto: diálogo professora-alunos: * O que nos conta este livro? * Que tipo de palavras tem o texto? * Para que servem? - À medida que os alunos respondem a professora regista no quadro.	- Quadro - Projetor - Obra “Desapalavrada” de João Manuel Ribeiro - Quadro
	Leitura - Identificar informação no texto.	**Encontro Palavras…** - A professora pede aos alunos que encontrem na obra palavras: saborosas, perfumadas e palavras onde não temos de ficar e palavras que não queremos dizer.	- Tabela de registo

<table>
<tr>
<td></td>
<td>
Oralidade
- Expressar ideias, sentimentos/emoções
</td>
<td>
- Entrega de uma tabela de registo aos alunos, de acordo com o tipo de palavras pedidas anteriormente: os alunos registam essas palavras na tabela.

Encontro palavras...
<table>
<tr><td>Saborosas</td><td></td></tr>
<tr><td>Perfumadas</td><td></td></tr>
<tr><td>Onde não tens de ficar</td><td></td></tr>
<tr><td>Palavras que não queremos dizer</td><td></td></tr>
</table>

- A professora pede aos alunos os tipos de palavras que encontraram: a professora regista no quadro.

Faço palavras...
- Diálogo professora-alunos:
* O que serão palavras indizíveis?
* Que palavras indizíveis existem?
* Quando e onde utilizamos essas palavras?
</td>
<td>
- Quadro
</td>
</tr>
</table>

	- Expressar ideias, sentimentos/emoções **Escrita** - Criar novos vocábulos **Oralidade** - Expressar ideias, sentimentos/emoções	- A professora pede exemplos de palavras indizíveis aos alunos: registo no quadro. - Expressão oral: “Como criávamos uma palavra com mil sabores?” - A professora pede exemplos de sabores aos alunos: registo no quadro. **Exemplo:** morango, chocolate, baunilha, café, manga, laranja,… - A professora pede aos alunos que façam a divisão silábica das palavras registadas. - A professora escolhe três sabores: pede aos alunos que criem uma pseudopalavra de mil sabores através da mistura de sílabas das três palavras escolhidas. **Exemplo:** Cho/co/la/te Bau/ni/lha Mo/ran/go > **chocobaurango** - Expressão oral: “E uma palavra com mil cheiros, como seria?” - A professora pede exemplos de cheiros aos alunos: registo no quadro. **Exemplo:** rosa, laranja, café,… - A professora pede aos alunos que façam a divisão silábica das palavras registadas.	

	Escrita - Criar novos vocábulos	- A professora escolhe três cheiros: pede aos alunos que criem uma pseudopalavra de mil cheiros através da mistura de sílabas das três palavras escolhidas. **Exemplo:** Ro/sa Ca/fé La/ran/ja > **rolarancafé** - A professora pede aos alunos exemplos de novas pseudopalavras com mil cheiros: os alunos dirigem-se ao quadro para exemplificarem e registarem a criação da nova pseudopalavra. - Os alunos regressam à tabela e identificam qual a palavra que encontraram no texto “onde não se pode ficar” (desmorar). - A professora pede exemplos aos alunos de outros lugares onde não podemos morar: Apartamento – desapartamento Casa – descasa - A professora pede aos alunos exemplos de verbos que indiquem tristeza: chorar, sofrer,… - A professora faz o registo no quadro. - A professora pede aos alunos que nesses verbos coloquem o prefixo “des”: deschorar, dessofrer,…	- Tabela de registo

		- Entrega de um guião de tarefas a cada grupo: cada guião contém tarefas diferentes. **Guião de Tarefas** **(Palavras com "des")** 1. Escreve dois verbos que indiquem **satisfação.** 2. Escreve dois nomes/substantivos que **indiquem troca de palavras.** 3. Escreve duas caraterísticas que **aprecias/não, aprecias** nas pessoas. 4. Ordena essas palavras por ordem alfabética. 5. Escreve de novo cada uma delas, mas com **"des".** Exemplo: **parede** ⟶ **desparede** Bom Trabalho!	- Guiões de tarefas

Guião de Tarefas

1. Escreve palavras de sabores de que te lembres (máx.4).
2. Parte essas palavras em sílabas.
3. Escolhe algumas dessas sílabas para uma nova palavra.
4. Forma uma nova palavra que tenha mil sabores

exemplo: gebaucholate (gelado, baunilha e chocolate)

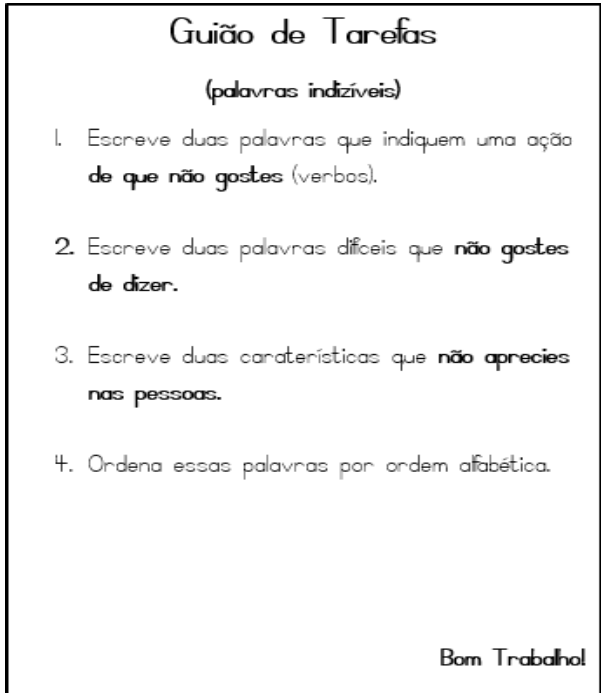
Bom Trabalho!

Guião de Tarefas

1. Escreve palavras de cheiros de que te lembres (máx.4)
2. Parte essas palavras em sílabas.
3. Escolhe algumas dessas sílabas para uma nova palavra.
4. Forma uma nova palavra que tenha mil cheiros.

   Exemplo: **rolarancolate (rosa, laranja e chocolate)**

Bom Trabalho!

	Leitura	 Guião de Tarefas (palavras indizíveis) 1. Escreve duas palavras que indiquem uma ação **de que não gostes** (verbos). 2. Escreve duas palavras difíceis que **não gostes de dizer.** 3. Escreve duas caraterísticas que **não aprecies nas pessoas.** 4. Ordena essas palavras por ordem alfabética. Bom Trabalho! - Leitura dos guiões pela professora: esclarecimento de dúvidas. - Leitura silenciosa dos guiões pelos alunos de cada grupo. - As professoras circulam pelos grupos para ajudar na realização da atividade. - Apresentação das tarefas por parte de cada grupo: registo das palavras pela professora.	

	- Leitura de textos diversos. - Leitura silenciosa. - Jogos de expressão oral	- Expressão oral: “Como leriam uma palavra perfumada?” - A professora pede aos alunos exemplos de leituras de algumas palavras. * Como se estivessem a cheirar uma flor * Como se estivessem a saborear um gelado * Ler de acordo com a ação da palavra (ex: dormir – ler como se estivessem a acordar, a bocejar,…) * Ler como se estivessem zangados, a contar um segredo,… **O que aprendemos hoje?** - Registo de algumas ideias dos alunos sobre a aula de hoje.	

Anexos

Anexo 1 - Receita "Sonhos de Natal"

Sonhos de Natal

Ingredientes

* 1 copo de água
* 2 cascas de limão
* 1 pau de canela
* 1 colher de café de sal
* 4 colheres de sopa de açúcar
* 2 colheres de manteiga líquida
* 2 chávenas de farinha
* 2 colheres de chá de fermento em pó
* 4 ovos

Modo de Preparação

Leve a água ao lume com as cascas de laranja e o sal. Quando começar a ferver, retire as cascas de laranja adicione a manteiga e mexa até esta derreter.

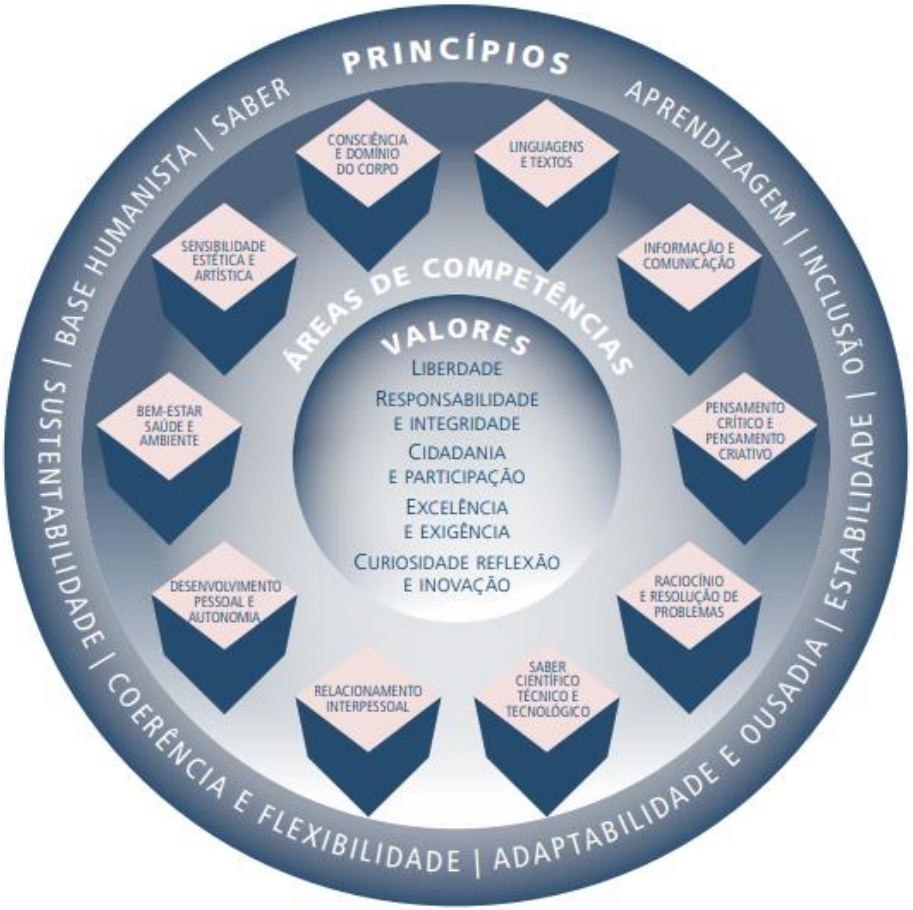
Retire do lume e misture, de uma só vez, a farinha previamente peneirada com o fermento.

Mexa energicamente com a colher de pau até a massa formar uma bola e se soltar das paredes do tacho. Retire e deixe repousar um pouco. Junte depois os ovos, enquanto vai mexendo muito bem até ficarem bem envolvidos na massa. Deixe repousar por uns instantes.

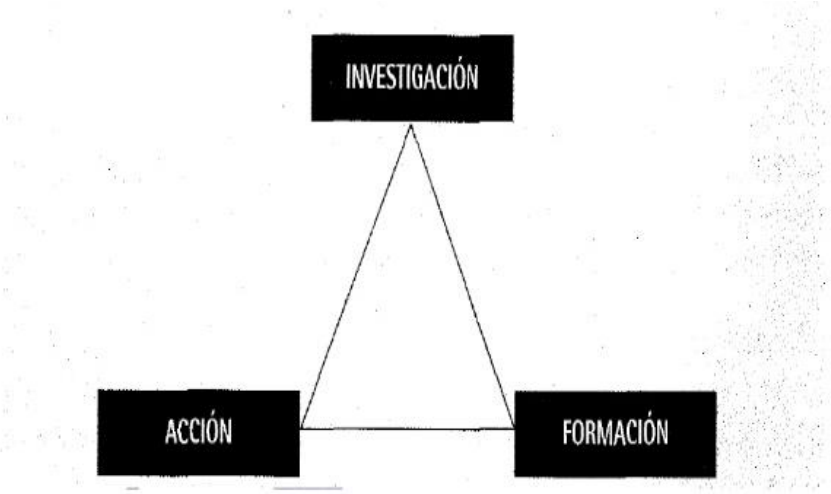
uma frigideira com óleo bem quente, vá colocando colheradas de massa. Esteja atenta e vá virando, até que os sonhos fiquem dourados.

Vá colocando os sonhos sobre papel absorvente e depois de arrefecerem um pouco, envolva-os em açúcar (pode também colocar um pouco de canela).

Anexo 2 - Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Fonte: Martins et al., 1997)



Anexo 3 - Quadro de Lewin (Fonte: 1946, in Latorre 2003, p.24)



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Do sonhar ao acontecer...

Joana Dias Lopes