



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

A literatura de tradição oral como potenciadora do conhecimento histórico e literário junto de alunos do 5.º ano de escolaridade

Ana Carolina Almeida Costa

Ana Carolina Almeida Costa A literatura de tradição oral como potenciadora do conhecimento histórico e linguístico junto de alunos do 5.º ano de escolaridade PV – ESEV 2022

Viseu, 2022



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

A literatura de tradição oral como potenciadora do conhecimento histórico e literário junto de alunos do 5.º ano de escolaridade

Ana Carolina Almeida Costa

Monografia

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

Trabalho efetuado sob orientação de
Professor Doutor Fernando Alexandre Lopes
Professora Doutora Liliana Andrade de Matos e Castilho

Viseu, 2022

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Carolina Almeida Costa, n.º 12940 do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, declara, sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, ___/___/_____

O aluno, _____

"Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."

Antoine de Saint-Exupéry

Para o meu Padrinho, do coração.

Agradecimentos

Um dia um professor da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), por sinal meu orientador do Relatório Final da Licenciatura em Educação Básica, disse-me que eu tinha as quatro competências essenciais para ser uma boa professora: responsabilidade, paixão, entusiasmo e confiança, eu acreditei nele e acreditei, sobretudo, em mim e, por isso, cheguei até aqui.

A minha caminhada pela ESEV, a minha segunda casa durante os últimos cinco anos, chegou ao fim. Guardo com carinho todos os momentos que aqui passei.

Desta forma, agradeço individualmente:

Aos meus pais, pela paciência, compreensão, confiança e apoio ao longo de todo o percurso: sem eles esta caminhada não teria sido possível.

À minha irmã, pelas brincadeiras, mas também pelas desaventuras e, sem dúvida, pela infinita cumplicidade.

Aos meus avós, que me deram tudo o que eu precisei.

À minha madrinha, que, sem saber, me incutiu a vocação de ser professora e de fazer a diferença.

Ao meu namorado, a minha alma gémea.

Às minhas colegas de curso e, principalmente, amigas, que estiveram comigo desde o início, que sorriram, choraram e sofreram comigo, mas que nunca me deixaram cair.

Aos meus amigos, que, mesmo sendo poucos, são os melhores do mundo.

Aos meus orientadores, Professor Doutor Fernando Alexandre Lopes e Professora Doutora Liliana Castilho, pela amabilidade, pela disponibilidade e rigor com que me ajudaram na orientação do Relatório Final de Estágio, bem como, ao longo da Licenciatura e do Mestrado.

À coordenadora do nosso Mestrado, Professora Doutora Ana Isabel Silva, por ter feito um trabalho excepcional e nos ter apoiado ao longo destes dois anos em tudo.

A todos os professores da ESEV, pelos saberes transmitidos e pelo respeito, pela preocupação, pela presença e pela amizade demonstrada ao longo dos anos.

A todas as escolas e professores cooperantes que nos acolheram, pela sua colaboração e solidariedade.

A todos os meus alunos, levo-os para sempre no meu coração.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

A presente investigação foi desenvolvida no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, que integram o plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Tem por objetivo compreender de que modo a literatura de tradição oral pode potencializar o conhecimento histórico e literário junto de alunos do 5.º ano de escolaridade, sendo que para isso, promovemos uma metodologia de trabalho interdisciplinar entre as áreas de Português e de História e Geografia de Portugal, onde desenvolvemos, em conjunto com os alunos, um leque de atividades de ensino-aprendizagem baseadas na obra *Expressões com História* de Alice Vieira.

Em termos empíricos, a investigação recorreu a uma metodologia de carácter misto, cruzando os dados estatísticos recolhidos através da aplicação de dois inquéritos por questionário a uma turma do 5.º ano de escolaridade, com os dados descritivos, obtidos por meio das observações participantes, nomeadamente das notas de campo recolhidas e pelos diários de bordo construídos pelos alunos.

Os dados obtidos permitiram concluir que, de forma geral, a utilização da literatura de tradição oral, enquanto recurso didático, pode potencializar o conhecimento histórico e literário em alunos do 5.º ano de escolaridade, tanto nas aulas de Português, como nas aulas de História e Geografia de Portugal. Referimos ainda, que o trabalho interdisciplinar desenvolvido, através da obra *Expressões com História*, cativou os alunos, que demonstraram um maior grau de motivação e interesse perante as duas áreas disciplinares.

Palavras-chave: História; Interdisciplinaridade; Literatura de tradição oral; 5.º ano de escolaridade.

Abstract

The present investigation was developed within the scope of the curricular units of Supervised Teaching Practice, which are part of the study plan of the Master's in Teaching at the 1st cycle of basic education and Portuguese and History and Geography of Portugal at the 2nd cycle of basic education. This aims to understand how literature of oral tradition can enhance historical and literary knowledge among students of the 5th year of schooling, and for this, we promoted an interdisciplinary work methodology between the areas of Portuguese and History and Geography of Portugal, where we developed, together with the students, a range of teaching-learning activities based on the book *Expressões com História*, de Alice Vieira.

In empirical terms, the research used a mixed methodology, crossing the statistical data collected through the application of two questionnaire surveys to a 5th grade class, with the descriptive data, obtained through participant observation, namely, the field notes collected and the logbooks built by the students.

The data obtained allowed us to conclude that, in general, the use of oral tradition literature as a didactic resource can enhance historical and literary knowledge in 5th grade students, both in Portuguese and in History and Geography of Portugal classes.

We also mention that the interdisciplinary work developed through the book *Expressões com História* captivated the students, who showed a higher degree of motivation and interest in both subject areas.

Keywords: History; Interdisciplinarity; Literature of oral tradition; 5th year of schooling.

Índice

Introdução geral	9
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	11
Preâmbulo.....	12
1. Contextualização das práticas desenvolvidas	13
1.1. Caracterização do contexto da PES no 1.º CEB	16
1.2. Caracterização do contexto da PES no 2.º CEB	19
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências	23
2.1. PES no 1.º CEB	24
2.2. PES no 2.º CEB	32
Síntese global da reflexão	40
Parte II – Trabalho de investigação	43
Nota introdutória.....	44
1. Justificação e relevância do estudo	45
2. Revisão da literatura	46
2.1. Literatura de tradição oral: um conceito (in)definido	46
2.2. Literatura de tradição oral: um património em ruínas	49
2.3. Literatura de tradição oral e História: uma interdisciplinaridade evidente	53
2.4. <i>Expressões com História</i> , de Alice Vieira.....	57
3. Metodologia.....	60
3.1. Delimitação do objeto do estudo/enunciado do problema	61
3.2. Definição de objetivos e/ou hipóteses de investigação	61
3.3. Tipo de investigação	62
3.4. Participantes e sua caracterização	63
3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	64
3.6. Atividades desenvolvidas.....	66
3.7. Análise e tratamento de dados	68
4. Apresentação e discussão de dados	69
4.1. Análise e discussão do 1.º inquérito por questionário	70
4.2. Análise e discussão das atividades desenvolvidas na aula de Português.....	76
4.3. Análise e discussão das atividades desenvolvidas na aula de História e Geografia de Portugal	82
4.4. Análise e discussão do 2.º inquérito por questionário	84

4.5. Análise e comparação dos inquéritos por questionário	93
5. Conclusões do estudo	98
Conclusão	100
Referências bibliográficas	104
Anexos	111
Anexo 1 – Exemplo de Relatório Crítico Reflexivo	111
Anexo 2 – Certificado de apresentação de póster.....	118
Anexo 3 – Certificado de participação.....	119
Anexo 4 – Certificado de participação.....	120
Anexo 5 – Certificado de participação.....	121
Anexo 6 – Certificado de participação.....	122
Anexo 7 – Certificado de participação.....	123
Anexo 8 – Fotografias.....	124
Anexo 9 - Imagens.....	125
Anexo 10 – Plano de aula.....	128
Anexo 11 – Cartaz informativo.....	132
Anexo 12 – Exemplo de trabalho em grupo	133
Anexo 13 - Exemplo de avaliação dos alunos.....	134
Anexo 14 – Concurso	135
Anexo 15 – Crítica reflexiva sobre a prática.....	136
Anexo 16 – Relatório semanal de Português	137
Anexo 17 – Relatório semanal de HGP	141
Anexo 18 – Certificado de participação.....	145
Anexo 19 – Certificado de participação.....	146
Anexo 20 – Certificado de participação.....	147
Anexo 21- Certificado de participação	148
Anexo 22 – Certificado de participação.....	149
Anexo 23 – Certificado de participação.....	150
Anexo 25 – Projeto Eco-Escolas.....	152
Anexo 26 – Projeto Direitos Humanos	153
Anexo 27 – Projeto Sara Terra	155
Anexo 28 – Projeto Partilha de Saberes e Experiências	156
Anexo 29 – Projeto 25 de abril e a Comunidade.....	157
Anexo 30 – Projeto Muros com Vida.....	158
Anexo 31 – Jogo.....	160

Anexo 32 – Jogo.....	161
Anexo 33 – Dança para as comemorações do 25 de abril	162
Anexo 34 – Ficha de verificação de leitura.....	163
Anexo 35 – Ficha formativa de HGP.....	166
Anexo 36 – Plano de aula do projeto Árvores com Poesia.....	169
Anexo 37 – Críticas reflexivas sobre a lecionação em Português	170
Anexo 38 – Críticas reflexivas sobre a lecionação em HGP.....	171
Anexo 39 – 1.º questionário	172
Anexo 40 – 2.º questionário	174
Anexo 41 – Atividades na aula de Português.....	177
Anexo 42 – Atividades na aula de HGP	179
Anexo 43 – Ficha de leitura	181
Anexo 44 – Diário de Bordo.....	182
Anexo 45 – Excerto da obra <i>Expressões com História - Quem tem boca, vai a Roma</i>	184
Anexo 46 – Excerto da obra <i>Expressões com História – Ficar a ver navios</i>	185
Anexo 47 – Lenda de D. Sebastião	186
Anexo 48 – Excerto do manual de HGP – 5.º ANO.....	187

Índice de ilustrações

Figura 1 - Resultados da questão n.º 1.1. do inquérito n.º 1	70
Figura 2 - Resultados da questão n.º 1.2. do inquérito n.º 1	71
Figura 3 - Resultados da questão n.º 1.3. do inquérito n.º 1	72
Figura 4 - Resultados da questão n.º 1.4. do inquérito n.º 1	72
Figura 5 - Resultados da questão n.º 2 do inquérito n.º 1	73
Figura 6 - Resultados da questão n.º 3 do inquérito n.º 1	73
Figura 7 – Resultados da questão n.º 4 do inquérito n.º 1.....	74
Figura 8 - Resultados da questão n.º 4.1. do inquérito n.º 1	74
Figura 9 - Resultados da questão n.º 5 do inquérito n.º 1	75
Figura 10 - Resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1	75
Figura 11 – Exemplo de um Diário de Bordo	76
Figura 12 – Exemplo de um Diário de Bordo	76
Figura 13 – Exemplo de um Diário de Bordo	77

Figura 14 – Exemplo de um Diário de Bordo	77
Figura 15 - Exemplo de um diário de bordo	77
Figura 16 – Exemplo de um desenho	79
Figura 17 – Exemplo de um desenho	79
Figura 18 – Exemplo de um desenho	79
Figura 19 – Exemplo de um desenho	79
Figura 20 - Exemplo de uma tabela preenchida.....	83
Figura 21 - Exemplo de uma tabela preenchida.....	83
Figura 22 - Resultados da questão n.º 1.1. do inquérito 2.....	85
Figura 23 – Resultados da questão n.º 1.2. do inquérito n.º 2.....	85
Figura 24 – Resultados da questão n.º 1.3. do inquérito n.º 2.....	87
Figura 25 – Resultados da questão n.º 1.4. do inquérito n.º 2.....	87
Figura 26 – Resultados da questão n.º 2 do inquérito n.º 2.....	88
Figura 27 – Resultados da questão n.º 3 do inquérito n.º 2.....	88
Figura 28 – Resultados da questão n.º 3.1. do inquérito n.º 2.....	89
Figura 29 – Resultados da questão n.º 4 do inquérito n.º 2.....	89
Figura 30 - Resultados da questão n.º 4.1. do inquérito n.º 2	90
Figura 31 - Resultados da questão n.º 5 do inquérito n.º 2	90
Figura 32 - Resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 2	90
Figura 33 - Resultados da questão n.º 7 do inquérito n.º 2	91
Figura 34 - Resultados da questão n.º 8 do inquérito n.º 2	91
Figura 35 – Resultados da questão n.º 9 do inquérito n.º 2.....	92
Figura 36 – Resultados da questão n.º 10 do inquérito n.º 2.....	92
Figura 37 - Comparação de resultados.....	93
Figura 38 - Comparação de resultados.....	94
Figura 39 - Comparação de resultados.....	94
Figura 40 - Comparação de resultados.....	95
Figura 41 - Comparação de respostas.....	96
Figura 42 - Comparação de resultados.....	96
Figura 43 - Comparação de resultados.....	97
Figura 44 - Comparação de resultados.....	97
Figura 45 - Comparação de resultados.....	98

Índice de tabelas

Tabela 1 – Respostas dadas à questão n.º 1.2.1. do questionário n.º 1.....	71
Tabela 2 – Respostas dadas à questão n.º 1.2.1. do questionário n.º 2.....	86

Lista de abreviaturas, Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

CEF – Curso de Educação e Formação

DT – Diretor(a) de Turma

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

ET – Educação Tecnológica

EV – Educação Visual

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

HGP – História e Geografia de Portugal

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura

RFE – Relatório Final de Estágio

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UC – Unidades Curriculares

Introdução geral

As áreas disciplinares de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP) sempre me fascinaram e, como estudante do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), não podia deixar de as trabalhar. Desta forma, a temática da presente investigação recaiu sobre a literatura de tradição oral, por representar para mim um tema particularmente querido da minha infância e por ser passível de ser abordado tanto na disciplina de Português como na disciplina de História e geografia de Portugal, ou até mesmo, nas duas, recorrendo à metodologia de trabalho interdisciplinar.

O conceito de literatura de tradição oral tem sido alvo de grandes discussões, pois diversos estudiosos apresentam distintas terminologias para representar aquela literatura que, ao longo dos tempos, foi passando de geração em geração, por via oral. Era considerada como a forma de entretenimento dos povos, uma vez que os homens, as mulheres e as crianças se juntavam à lareira para ouvir histórias, à maneira de uma “escola” da época, dado que era através dela que os mais velhos transmitiam os saberes aos mais novos. À literatura de tradição oral associamos os contos, as lendas, os mitos, os provérbios, as orações, as adivinhas e as lengalengas.

Atualmente, a literatura de tradição oral, enquanto parte da nossa cultura e do nosso património imaterial, está a cair no esquecimento, pois as gerações mais novas estão cada vez mais ligadas às tecnologias e menos às tradições. Contudo, enquanto parte pertencente de uma nação tão rica culturalmente, devemos trabalhar para preservar a nossa cultura. Este trabalho passa por cada um de nós, cidadãos de uma nação, bem como, pela ação da escola, enquanto agente de formação. A escola deve incentivar à continuação das tradições, pois estas são grandes aliadas para o processo de ensino-aprendizagem. Considerámos, ainda, que a literatura de tradição oral pode ser trabalhada em distintas áreas disciplinares, o que revela mais uma vantagem da utilização das tradições, como recurso didático em sala de aula.

Deste modo, com a presente investigação procurámos investigar como a literatura de tradição oral podia potencializar o conhecimento histórico e literário junto de alunos do 5.º ano de escolaridade, com auxílio da obra *Expressões com História*, de Alice Vieira, desenvolvendo, então, um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal e seguindo uma metodologia de investigação com carácter misto, pois recorreremos à análise quantitativa e qualitativa,

para a análise dos dados e, posteriores, conclusões.

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), 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, da Escola Superior de Educação de Viseu.

Este relatório é constituído por duas partes distintas: a primeira parte, intitulada Reflexão crítica sobre as práticas em contexto; e a segunda parte, intitulada Trabalho de investigação.

Na primeira parte, apresentamos uma contextualização dos estágios desenvolvidos no 1.º CEB e no 2.º CEB, seguida de uma apreciação crítica das competências e conhecimentos adquiridos e desenvolvidos nos mesmos, segundo o documento dos Padrões de Desempenho Docente, previstos no Despacho n.º 16034/2010, sendo as evidências reportadas em anexo.

Na segunda parte, expomos o trabalho de investigação desenvolvido em torno do modo como a literatura de tradição oral, com auxílio da obra *Expressões com História*, de Alice Vieira, pode potencializar o conhecimento histórico e literário junto de alunos do 5.º ano de escolaridade.

Num primeiro momento, apresentamos a justificação e relevância do estudo. De seguida, fazemos a revisão da literatura de modo sustentado, através de pesquisa bibliográfica. Expomos, posteriormente, a metodologia da investigação e todas as fases inerentes ao processo, como a delimitação do objeto e/ou enunciado do problema, a definição de objetivos e/ou hipóteses de investigação, o tipo de investigação, os participantes e a sua caracterização, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, as atividades desenvolvidas e a análise e tratamento de dados. Seguidamente, apresentamos os dados recolhidos. Depois, discutimos as conclusões obtidas. E, por fim, fazemos uma conclusão geral.

É de ressaltar que o documento agrega as respetivas referências bibliográficas e os anexos mencionados ao longo do corpo de texto, de modo a sustentar e evidenciar todo o trabalho desenvolvido.

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Preâmbulo

A primeira parte do Relatório Final de Estágio, denominada Reflexão crítica sobre as práticas em contexto, tem como principal objetivo apresentar o trabalho desenvolvido no decorrer das PES realizadas no âmbito do 1.º CEB e do 2.º CEB, bem como refletir criticamente sobre as mesmas, dando a conhecer as aprendizagens efetuadas e os principais desafios vividos. Deste modo, as PES assumiram um papel fundamental na nossa formação enquanto futuras profissionais da área da educação, na medida em que constituem o primeiro contacto com os contextos educativos, bem como com todos os aspetos que lhe são intrínsecos, possibilitando-nos desenvolver as competências essenciais à prática docente.

No primeiro ano de Mestrado, a nossa intervenção ocorreu junto de uma turma do 1.º ano de escolaridade, numa escola da cidade de Viseu; já no segundo ano de Mestrado, a nossa intervenção decorreu junto de uma turma do 5.º ano de escolaridade e de uma turma do 6.º ano de escolaridade, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, respetivamente, numa escola do meio rural de Viseu.

Após o término das PES, tornou-se fundamental realizar uma retrospectiva em torno do nosso percurso, revendo, analisando e avaliando a nossa prática, por intermédio dos padrões de desempenho delineados pelo Ministério da Educação, refletindo sobre os nossos conhecimentos, saberes, competências, capacidades, tarefas e atitudes mobilizadas ao longo da nossa prática.

Esta secção encontra-se dividida em três pontos. No primeiro ponto, é apresentada a contextualização das práticas desenvolvidas em contexto da PES no 1.º CEB e no 2.º CEB, caracterizando os espaços educativos inerentes aos contextos, bem como as turmas e os demais participantes da comunidade escolar. No segundo tópico, é apresentada uma apreciação crítica das competências desenvolvidas em contexto de estágio no 1.º CEB e 2.º CEB, tendo em consideração o Despacho N.º 16034/2010, de 22 de outubro, onde serão apresentadas, também, as evidências ocorridas ao longo das PES, sendo que estas se encontram em anexo e foram selecionadas tendo em conta as práticas realizadas em contexto, apresentando-se como exemplos do trabalho desenvolvido ao longo das PES no 1.º CEB e no 2.º CEB. No terceiro ponto, é apresentada uma síntese global das reflexões.

1. Contextualização das práticas desenvolvidas

No segundo ciclo de estudos, ou seja, nos mestrados da área de formação de professores, é-nos possibilitado o contacto com a realidade escolar, de um modo mais concreto e real, deixando apenas de observar, como aconteceu no primeiro ciclo de estudos, ou seja, na licenciatura, para passarmos, também, a lecionar.

Deste modo, a frequência no 1.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico permitiu-nos contactar com o 1.º CEB, nomeadamente, com uma turma do 1.º ano de escolaridade, sendo que este estágio ocorreu em dois contextos distintos: o presencial e o de ensino à distância. Em contexto presencial, realizámos um dia de observação e lecionámos várias aulas; em contexto de ensino à distância, apenas pudemos observar, de modo passivo, as aulas que a nossa orientadora cooperante lecionava através da plataforma Microsoft Teams. A PES I decorreu em formato presencial e em formato de ensino à distância, enquanto a PES II decorreu, na sua totalidade, em formato presencial. Por norma, as PES são realizadas em anos de escolaridade distintos, para podermos ter uma experiência de lecionação mais vasta e experienciarmos interações com alunos de distintas idades, contudo o 1.º ano de Mestrado foi um ano atípico, devido à presença do novo coronavírus SARS-COV-2 e como forma de precaução e prevenção as PES decorreram com a mesma turma, na mesma escola, ao longo dos dois semestres de aulas. O facto de as PES terem sido realizadas no mesmo contexto, permitiu-nos conhecer melhor os nossos alunos e assistir à sua evolução ao longo do ano letivo, no entanto, tirou-nos a oportunidade de vivenciarmos e experienciarmos um contexto com alunos com outra idade e mentalidade e, certamente, muito diferente daquele que vivemos.

Por sua vez, a frequência no 2.º ano do Mestrado permitiu-nos contactar com o 2.º CEB, nomeadamente com duas turmas, uma do 5.º ano de escolaridade e outra do 6.º ano de escolaridade. Estes estágios, ao contrário dos anteriores, ocorreram em contexto presencial, embora no mês de janeiro tenhamos assistido a uma diminuição do número de alunos por turma, devido ao elevado número de discentes que se encontravam a cumprir isolamento profilático.

Neste sentido, pareceu-nos fundamental refletir sobre o ensino presencial e o ensino à distância. O ensino presencial, para Damião (2011), é considerado como um modelo tradicional de educação, onde o professor e os alunos estão todos no mesmo espaço físico, a sala de aula, à mesma hora e a trabalhar os mesmos conteúdos.

Neste modelo de ensino, o professor transmite os conteúdos em simultâneo para a toda a turma, podendo estes aceitá-los ou discuti-los. Já no que diz respeito ao ensino à distância, para Vidal (2002), este acontece quando o educador e o educando se encontram separados fisicamente e é utilizada a tecnologia para os ligar. Segundo Damião (2011), este é um modelo educacional que possibilita uma aprendizagem sem limites de espaço ou de tempo. O aluno é desafiado a pesquisar e perceber o conteúdo, de modo a participar na disciplina. De tal modo é utilizada a tecnologia como meio de comunicação e divulgação dos conteúdos, que é permitindo ao professor/alunos e aluno/aluno ultrapassarem a distância física e comunicar, aprender e interagir mutuamente.

O propósito das PES no 1.º CEB e no 2.º CEB foi atingindo, foram concluídas com sucesso e nós, enquanto professoras estagiárias, pudemos lecionar em contexto presencial, mas também estabelecer contacto com os documentos orientadores para o 1.º CEB, tais como as Aprendizagens Essenciais, o Projeto Educativo do Agrupamento, o plano médio e o plano a longo prazo das atividades letivas e o Instrumento de Planeamento Curricular de Turma e os documentos orientadores para o 2.º CEB, tais como as Aprendizagens Essenciais, o Projeto Educativo do Agrupamento, os planos médios e os planos a longo prazo das atividades letivas e os Planos Curriculares de Turma.

No que concerne à organização e funcionamento das Unidades Curriculares, consideramos que estas se encontram bem organizadas e que o trabalho desenvolvido foi articulado com as UC de Didáticas Específicas, o que auxiliou o desenvolvimento do nosso trabalho de forma mais sustentada, sendo esta um enorme contributo para a construção de diferentes conhecimentos e competências da nossa formação.

As PES permitiram-nos dinamizar um conjunto diversificado de momentos de ensino-aprendizagem com as nossas turmas e com estes adquirimos mais conhecimentos, habilidades e competências, que vão ser essenciais para o nosso futuro enquanto profissionais da área da docência.

O trabalho desenvolvido nas PES ocorreu em díade, tendo funcionado muito bem e sem nada de negativo a apontar, já que o meu par de estágio sempre me apoiou e realizámos os trabalhos juntas, pois, como se diz na tradição oral, “duas cabeças pensam melhor que uma” e é sempre uma mais-valia ter alguém que nos ajude e que releia os nossos trabalhos.

A par disto, foram diversas as tarefas realizadas durante as PES no 1.º CEB e

no 2.º CEB, como os planos de aula, os relatórios crítico-reflexivos semanais, a análise e caracterização da turma e do ambiente educativo, tendo como suportes as observações realizadas em contexto e vários documentos orientadores. Estas tarefas permitiram-nos construir diversos conhecimentos, aptidões e competências essenciais, que iremos mobilizar para o nosso futuro enquanto profissionais da área da educação.

Os planos de aula eram elaborados de acordo com as características da turma e sustentados nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Segundo a Direção-Geral da Educação (2021), as Aprendizagens Essenciais constituem-se como “documentos de orientação curricular 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 à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Por sua vez, e de acordo com o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória afirma-se

como referencial para as decisões a dotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas (...) como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (p. 15484).

As reflexões realizadas, quer de modo escrito em forma de relatório semanal, quer de modo oral em diálogo com os nossos supervisores e com a nossa orientadora cooperante, foram cruciais para a nossa aprendizagem e para o nosso crescimento, enquanto alunas e enquanto futuras profissionais da área da docência. Para Dewey (1989) e Zeichner (1993), o ato de refletir ocorre quando pensamos nos problemas e, durante o tempo em que os resolvemos, as posturas auspiciosas de reflexão (responsabilidade, paixão, entusiasmo e confiança) agem, desempenhando um papel capital, nomeadamente no que respeita ao modo como o fazemos. A alma da reflexão “é trazer os aspetos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência, para que, desse modo, as pessoas se tornem mais sensíveis aos aspetos mais importantes das situações educativas” (Korthagen, 2009). Corroborando as ideias referidas, Alarcão e Roldão (2008) afirmam que a reflexão leva ao questionamento permanente

de si próprio(a) e das práticas adotadas e desenvolvidas, funcionando, assim, como um instrumento que regula o desempenho e que assegura uma maior segurança no ato de ensinar. Shulman e Shulman (2004) afirmam que a reflexão é a chave para a aprendizagem e desenvolvimento do docente, dado que é por meio da reflexão que o próprio melhora a qualidade do seu ensino.

Um outro aspeto a destacar nas PES são as observações diárias que fazemos de tudo o que nos rodeia em contexto escolar. Estas são, muitas vezes, fontes essenciais para a sustentação do nosso trabalho. Segundo Estrela (1994), a observação é um dos pilares da formação de professores, tendo esta um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação. A observação poderá ajudar o professor a “reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e casuais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face a modelos existentes; realizar a síntese entre a teoria e a prática” (Estrela, 1994, p. 58)

1.1. Caracterização do contexto da PES no 1.º CEB

As PES I e II no 1.º CEB foram realizadas numa escola da cidade de Viseu, junto de uma turma do 1.º ano. A PES I decorreu à segunda-feira e à terça-feira, enquanto a PES II decorreu de segunda-feira a quarta-feira, diferenciando-se em um dia de lecionação a mais do que na PES I.

A turma era constituída por vinte alunos, sete do sexo masculino e treze do sexo feminino, com uma média de idades de seis anos. Um dos alunos era repetente e dois tinham nacionalidade brasileira.

Relativamente à caracterização da turma, esta era heterogénea, comunicativa e participativa. Apresentava alguns problemas ao nível da pontualidade, mas era assídua. Era uma turma que, na globalidade, apresentava boas capacidades cognitivas, sendo as principais dificuldades detetadas relativas a problemas comportamentais e a défices de atenção e concentração; por vezes, os alunos apresentavam ritmos de aprendizagem e de trabalho díspares, pelo que era necessário chamar à atenção ou prestar apoio individualizado, no entanto, havia um número significativo de discentes organizados, empenhados e cumpridores das regras estabelecidas. A turma apresentou, ao longo do ano, um bom rendimento/desempenho escolar.

Um dos alunos da turma era abrangido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com medidas seletivas, nomeadamente com adequações curriculares não significativas, com apoio psicopedagógico e com antecipação e reforço de aprendizagens. Este era, ainda, acompanhado pelos Serviços de Psicologia e Orientação semanalmente.

Dos cinco alunos que recebiam apoio educativo, quatro alunos tinham o apoio direcionado para as Áreas Disciplinares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Apoio ao Estudo e um aluno possuía apoio educativo apenas na Área Disciplinar de Português.

No que respeita à componente letiva, esta iniciava pelas 9 horas, sendo feita uma interrupção de meia hora para o lanche da manhã, às 10 horas e 30 minutos. Às 11 horas, voltavam para a sala de aula e, às 12 horas e 30 minutos, faziam uma interrupção para o almoço, com exceção da quinta-feira e da sexta-feira, em que os alunos que não tinham Apoio ao Estudo saíam às 12 horas para o almoço. O período da tarde iniciava às 14 horas e findava às 16 horas, na segunda-feira e na quarta-feira, às 15 horas e 30 minutos, na sexta-feira, e às 15 horas na terça-feira e na quinta-feira. A maioria dos alunos frequentava as Atividades de Enriquecimento Curricular, como Educação Moral Religiosa e Católica, Música e Atividade Físico Desportiva. Concluído o dia de aulas, a maioria dos alunos deslocava-se para as Atividades de Tempo Livre (ATL) onde permaneciam até às 19 horas.

No que concerne à sala de aula, esta localizava-se no segundo piso da escola, que era de fácil acesso a todos os alunos, porque, para além das escadas, dispunha de um elevador. A sala de aula estava devidamente equipada, as mesas e as cadeiras estavam adaptadas à altura dos alunos e cada aluno tinha uma mesa, possuindo, desta forma, um bom espaço de trabalho e uma segurança acrescida face ao novo coronavírus SARS-COV-2. A disposição das mesas estava feita por fila e colunas.

Na sala existiam, então, vinte mesas e uma secretária para a professora. Esta disposição não se alterou ao longo do ano letivo; contudo os alunos foram trocando de lugar uns com os outros. De acordo com Gomes (2015), a mudança na distribuição dos lugares dos alunos é importante para o processo de ensino-aprendizagem, visto que, pode ajudar no desenvolvimento da concentração, na aquisição de aprendizagens, no melhoramento de comportamentos e permite que os alunos se conheçam e se relacionem, proporcionando a oportunidade de trabalhar, comunicar, ajudar e ser ajudado por diversos colegas. Estas distribuições devem ter em conta as características e necessidades dos alunos.

A orientadora cooperante organizou o ambiente educativo segundo as metas e os objetivos que pretendia atingir com os alunos, tal como defendem Teixeira e Reis (2012), ao afirmarem que o modo como o espaço da sala de aula está organizado é um indicador da ação pedagógica do professor, que deve organizar o espaço de acordo com os objetivos e metas a atingir.

Segundo Gomes (2015), o espaço deve estar organizado tendo em vista um bom ambiente de aprendizagem; para isto, é fundamental o sossego, o bem-estar e o conforto do aluno no sentido de ele se concentrar nas atividades que tem de desenvolver. A sala de aula deve ser bem iluminada, com espaço suficiente para a circulação de professores e alunos. Na sala de aula do 1.º ano, existiam grandes janelas que deixavam passar uma boa quantidade de luz natural; no entanto, as persianas e as cortinas estavam sempre fechadas para que os alunos conseguissem ver o quadro preto e o quadro interativo, apenas desfrutando da luz artificial, que, aquando da utilização do quadro interativo, tinha de ser desligada, o que acarretava dificuldades de visão quando os alunos tinham de copiar alguma coisa do que estava a ser projetado. No que toca à temperatura ambiente, esta era agradável no inverno, mas no verão, devido às grandes janelas e ao local onde se encontrava, tornava-se muito abafada. A sala de aula, tinha um bom isolamento, no geral, não deixava passar nem entrar muito ruído, exceto o da campainha escolar, que se encontrava muito perto desta e que provocava distrações constantes, dado tocar muitas vezes, devido aos tempos de entrada e de saída serem diferentes para as várias turmas da escola.

No que diz respeito ao material presente na sala de aula, este era variado, encontrava-se em bom estado de conservação e bem organizado, sendo que os materiais usados com menos frequência se encontravam nos armários da sala de aula e os materiais usados todos os dias pelos alunos, como os manuais, os cadernos, os vários estojos com material riscador, tesoura, cola, plasticina, materiais manipuláveis, encontravam-se numa caixa que no final do dia era colocada por cada aluno em cima do balcão e retirada e colocada em cima da sua mesa no início do dia seguinte.

A escola onde decorreram as PES compreendia dois níveis de ensino, a Educação Pré-Escolar, com cinco salas de atividades e duas salas de Atividades de Animação e de Apoio à Família e o 1.º CEB, com dez salas de aulas, partilhando ambos os níveis de ensino o espaço exterior e a biblioteca escolar.

No espaço exterior, encontrávamos um campo de futebol de pedra com uma bancada de pedra, dois parques infantis, vários bancos de jardim e uma horta. Dado este ano letivo ter sido atípico, cada nível de ensino possuía um espaço delimitado no

espaço exterior, não podendo sair do mesmo durante o tempo de recreio. Um aspeto negativo a salientar é o facto de que, nos dias de chuva, os alunos ficavam condicionados ao espaço interior da escola, uma vez que esta não possuía um coberto que os abrigasse. Desta forma, os alunos, quando chovia, eram obrigados a ficar dentro da escola e a realizar os seus momentos de brincadeira nos corredores. Desta forma, podemos afirmar que é de enorme pertinência que a escola pense na possibilidade da construção de um coberto que permita aos alunos poderem aproveitar o seu tempo de lazer e convívio durante o recreio, pois, segundo o Decreto-Lei n.º 379/1997, de 27 de dezembro, “Os espaços de jogo e recreio devem oferecer abrigo das intempéries” (p. 6805).

1.2. Caracterização do contexto da PES no 2.º CEB

A PES I e a PES II no 2.º CEB foram realizadas numa escola no concelho de Viseu, que constituía a escola-sede do Agrupamento e que se encontrava inserida num meio predominantemente rural.

A escola compreendia dois níveis de ensino, o 2.º CEB e o 3.º CEB, ou seja, acolhia turmas desde o 5.º ano de escolaridade até ao 9.º ano de escolaridade. Embora tendo capacidade para abranger dezoito turmas, atualmente, apenas tinha quinze, sendo uma delas um Curso de Educação e Formação (CEF).

A escola era composta por um edifício principal e dois edifícios secundários. O edifício principal era formado por dois pisos e o acesso a estes era feito apenas por escadas, não havendo elevador nem rampas. De acordo com o Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto, os edifícios públicos, dos quais fazem parte as escolas, deve ter pelo menos um percurso acessível, que possibilite o acesso seguro e confortável das pessoas com mobilidade condicionada entre todos os espaços interiores do edifício. Um dos edifícios secundários era o pavilhão gimnodesportivo, que tinha dois campos distintos com uma grande variedade de equipamentos gimnodesportivos e balneários com boas condições, o outro edifício secundário, pelas informações que nos foram dadas, estava destinado a isolamento de casos suspeitos da Covid-19.

Uma característica específica desta escola era o amplo espaço exterior, que possibilitava aos alunos, distintas brincadeiras ao ar livre. Este era caracterizado pela presença de muitos espaços verdes, como canteiros de flores e uma horta, também, existiam muitas árvores, sendo que algumas eram árvores de fruto, que eram

cuidadas pelos alunos e professores, bem como a horta. Existiam, ainda, dois campos de futebol, um de relva sintética e um de cimento, onde os alunos estavam frequentemente; vários campos de basquetebol, todos de cimento e com linhas pintadas no chão para praticar atletismo.

No que respeita à componente letiva, esta iniciava pelas 8 horas e 25 minutos, sendo feita uma interrupção de 15 minutos, às 10 horas e 5 minutos e uma interrupção para almoço, que podia começar às 12 horas e 5 minutos ou às 12 horas e 55 minutos e acabar às 13 horas ou às 14 horas, consoante o horário dos alunos. A prática letiva findava pelas 17 horas e 30 minutos. Todavia, os horários das várias turmas variavam conforme o que lhes fora atribuído.

As práticas ocorreram juntos de duas turmas, pois lecionámos Português a uma turma do 5.º ano de escolaridade e História e Geografia de Portugal a uma turma do 6.º ano de escolaridade, ocorrendo estas durante quatro dias por semana (segunda, terça, quarta e sexta-feira), sendo que o tempo de contacto era variado. Cada bloco de aulas disponha de 50 minutos, sendo que podiam ser aulas constituídas por um bloco ou por dois blocos, perfazendo um total de 100 minutos. No que concerne à carga horária que tínhamos possibilidade de observar, em Português, esta perfazia um total de 200 minutos, divididos por 100 minutos à terça-feira e 50 minutos à quarta-feira e sexta-feira, sendo que os alunos tinham apoio a Português, na quarta-feira, durante 50 minutos. Já em História e Geografia de Portugal a carga horária era constituída por 150 minutos, 50 minutos à segunda-feira e 100 minutos à quarta-feira. A carga horária atribuída a estas disciplinas encontra-se, assim, em conformidade com o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que declara que “as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que consideram mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais” (p.3486). Assim sendo, do total da carga atribuída às várias disciplinas, o Português deve ter, no mínimo, 250 minutos, enquanto História e Geografia de Portugal 150 minutos, o que se confirmou neste contexto de estágio.

A turma de Português, referente ao 5.º ano de escolaridade, era constituída por dezanove alunos, seis do sexo masculino e treze do sexo feminino, com uma média de idades compreendida entre os dez e onze anos. Um dos discentes tinha nacionalidade brasileira.

Relativamente à caracterização da turma, esta era heterógena, ativa, comunicativa, participativa, assídua e pontual. Na globalidade, apresentava boas capacidades cognitivas, não demonstrando muitas dificuldades, todavia, por vezes, a

participação era excessiva e um pouco desordeira, não cumprindo as regras de sala de aula. Durante as PES, a turma mostrou-se curiosa e entusiasmada em saber mais, o que facilitou a construção conjunta do processo de ensino-aprendizagem. A turma apresentou um bom rendimento/desempenho escolar ao longo do ano letivo.

Os alunos, de forma geral, apresentavam um desenvolvimento psicológico proporcional à idade cronológica.

Um dos alunos da turma era abrangido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com medidas universais, nomeadamente com diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, métodos e estratégias de ensino e diferentes modalidades de avaliação, promoção de comportamento pró-social e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos e como medidas seletivas, nomeadamente, com adaptações curriculares não significativas às disciplinas de Português, Língua Estrangeira, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências Naturais; apoio psicopedagógico; antecipação e reforço das aprendizagens e apoio tutorial com docente de Educação Especial. Era ainda acompanhado pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).

A turma de História e Geografia de Portugal, referente ao 6.º ano de escolaridade, era constituída por vinte e dois alunos, nove do sexo masculino e treze do sexo feminino, com uma média de idades de onze anos. Quatro dos alunos eram repetentes e um dos alunos possuía nacionalidade brasileira.

Relativamente à caracterização da turma, esta era heterogénea, apática, pouco participativa, pouco empenhada, desmotivada, mas assídua e pontual. Na globalidade, não apresentava boas capacidades cognitivas, demonstrando muitas dificuldades, principalmente, a nível da interpretação de mensagens escritas e da comunicação matemática, todavia, era cumpridora das regras da sala de aula. Durante as PES, tivemos como constante desafio criar uma relação com a turma, bem como construir em conjunto o processo de ensino-aprendizagem. A turma apresentou resultados satisfatórios ao longo do ano letivo.

Os alunos, de forma geral, não apresentavam um desenvolvimento psicológico proporcional à idade cronológica.

Vários alunos da turma beneficiavam de apoio educativo, sendo que três encontravam-se abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Um dos alunos da turma usufruía de medidas universais, nomeadamente diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, intervenção com foco académico ou comportamental em pequeno grupo; de medidas seletivas, nomeadamente

antecipação e reforço das aprendizagens, apoio psicopedagógico, apoio tutorial; e de medidas adicionais, nomeadamente adaptações curriculares significativas, desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Este aluno também possuía adaptações no processo de avaliação, nomeadamente diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tempo suplementar para a realização das provas, transcrição das respostas, leitura dos enunciados, utilização de sala separada e pausas vigiadas. Dois outros alunos usufruíam de medidas universais e beneficiavam de adaptações ao processo de avaliação.

Nesta turma, oito dos alunos eram acompanhados pelo GAAP e dois destes frequentavam a terapia da fala, sendo que um também frequentava a terapia ocupacional.

Dado que as práticas ocorreram junto de duas turmas distintas, também as salas de aula eram diferentes e não se encontravam no mesmo piso. Devido à pandemia que atravessámos, as turmas mantinham-se sempre na mesma sala de aula, exceto nas disciplinas em que tinham de ter aulas em salas equipadas especificamente para a disciplina em questão. As salas de aula, embora distintas, possuíam a mesma organização, sendo ocupadas, na sua maioria, pelas mesas de trabalho dos alunos. Cada aluno possuía uma mesa, o que lhes permitia ter um bom espaço de trabalho e uma segurança acrescida face à Covid-19. As salas apresentavam grandes janelas, que possibilitavam a entrada de luz natural; no entanto, as cortinas estavam sempre fechadas, para que os alunos conseguissem ver o quadro preto, o quadro interativo ou a tela de projeção, beneficiando apenas da luz artificial, que, aquando da utilização dos distintos quadros, tinha de ser desligada, o que acarretava dificuldades de visão. Existia sistema de aquecimento em todas as salas e, também, no espaço exterior das mesmas; porém devido às medidas de segurança face à Covid-19, as salas de aula tinham de estar devidamente ventiladas, o que implicava que as janelas fossem abertas durante o tempo destinado ao intervalo e que a porta ficasse aberta durante as aulas, o que dificultava o processo de aquecimento das salas e, também, o isolamento de ruídos externos à sala de aula. Ambas as salas encontravam-se devidamente equipadas, mas os equipamentos não eram aproveitados da melhor forma. Na sala de aula atribuída à turma do 5.º ano, além das dezanove mesas para cada aluno e da secretária para a professora, encontrávamos um quadro de giz, um projetor, uma tela de projeção, um computador, dois placares de cortiça, sacos de reciclagem e um pote do lixo indiferenciado. Na sala de aula atribuída à turma no 6.º ano, além das vinte e duas mesas para cada aluno e

da secretária para a professora, encontrávamos um quadro de giz que não era utilizado, pois as mesas dos alunos encontravam-se direcionadas noutra direção, nomeadamente para o quadro interativo, que apenas servia como tela de projeção, pois as outras funcionalidades encontravam-se inativas. Deste modo, os docentes utilizavam um quadro branco que colocaram na sala de aula, para a escrita dos sumários e para a realização de exercícios. Possuía, ainda, um computador, um amplificador e um placar de madeira. Esta sala, sendo a maior da escola, costumava acolher materiais referentes a atividades e projetos que, por vezes, atrapalhavam a deslocação dentro dela.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas com apresentação de evidências

Findado um ciclo de aprendizagens deste percurso formativo, torna-se importante fazer uma retrospectiva e refletir sobre as competências que desenvolvemos ao longo das PES, em contexto de 1.º CEB e de 2.º CEB.

Para tal, iremos sustentar a apreciação crítica das competências desenvolvidas no documento orientador, Padrões de Desempenho Docente, estipulado no Despacho n.º 16304/2010, de 22 de outubro. Ora, segundo o despacho mencionado, os padrões de desempenho contribuem para “orientar a ação dos docentes, para estimular a respectiva auto-reflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente” (p.1). Estes apresentam-se, então, como um elemento de referência de avaliação do desempenho docente e, como tal, providenciam um contexto para o julgamento profissional dos docentes sobre a sua prática letiva.

Neste sentido, os padrões de desempenho comportam quatro dimensões, que constituem as vertentes da atuação profissional do docente. É à luz destas dimensões que iremos analisar e refletir sobre as competências desenvolvidas em contexto de PES; por isso, parece-nos proveitoso citar cada uma delas. Deste modo e de acordo com o Despacho n.º 16304/2010, de 22 de outubro, as dimensões mencionadas são:

i) a “Vertente Profissional, Social e Ética”, que contempla o domínio do “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, do “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” e do “Compromisso com o grupo de pares e com a escola” (p.6);

ii) o “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” que abrange o domínio

da “Preparação e organização das atividades letivas”, da “Realização das atividades letivas”, da “Relação pedagógica com os alunos” e do “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” (p. 7);

iii) a “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa” que comporta o domínio do “Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades”, da “Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” e da “Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação” (p. 8) e;

iv) o “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida” que apenas tem um domínio, que é a “Formação contínua e desenvolvimento profissional” (p. 9).

Em suma, os padrões de desempenho docente traçam as características e singularidades essenciais da profissão docente, tendo em conta as diversas dimensões e as atividades/tarefas que decorrem da mesma, caracterizando, assim, os saberes e os requisitos desta profissão. Estes reorientam a prática docente numa sociedade que está em constante mudança, onde as escolas e os docentes precisam de estar preparados para responderem com eficácia e com qualidade às transformações sociais que advém desta mudança (Despacho n.º 16304/2010, de 22 de outubro).

2.1. PES no 1.º CEB

O percurso de formação no 1.º CEB revelou-se exigente e trabalhoso, no que diz respeito à elaboração das planificações de aula e, dentro destas, da pesquisa dos objetivos que mais se enquadravam com os conteúdos a serem trabalhados, da criação de materiais inovadores e da seleção de recursos/estratégias que fossem de encontro aos interesses e capacidades dos alunos, tendo como foco as aprendizagens que pretendiam ser desenvolvidas nos mesmos. Outro aspeto a frisar foi a preocupação constante em elaborar planificações, relatórios semanais e diálogos com os alunos e demais participantes da comunidade escolar que tivessem rigor científico. Desta forma, a necessidade de investigar e procurar sobre os temas a lecionar nas aulas e sobre o contexto que nos envolvia, ao nível de documentos como as Aprendizagens Essenciais, O Perfil dos Alunos à Saída da Escola Obrigatória, a Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Plano de Atividades, o Instrumento de Planeamento Curricular de Turma

e alguns Decretos-Lei, foi uma constante ao longo da PES.

Ainda que inicialmente o receio, a hesitação e os nervos tomassem conta de nós, face ao novo desafio a que nos tínhamos proposto, com o suceder dos dias e das semanas, o que parecia ser difícil e trabalhoso começou a ser mais simples, devido à experiência e à prática que fomos adquirindo e ao apoio incondicional da nossa orientadora cooperante e dos nossos supervisores e restantes professores.

No decorrer das PES fomos assíduas e pontuais, apresentando-nos na sala de aula antes do toque de entrada e da chegada dos alunos, de modo a preparar o material necessário para a aula e a dar um bom exemplo.

Em jeito de retrospectiva, podemos afirmar que este desafio foi superado com sucesso, que alcançámos os objetivos a que nos propusemos, tendo este percurso nos marcado de modo extremamente positivo.

Neste sentido, ao nível da primeira dimensão, “Vertente Profissional, Social e Ética”, ressalta o “compromisso com o desempenho profissional, ou seja, o reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social (...) a assunção da responsabilidade pela construção e uso do conhecimento profissional, assim como pela promoção da qualidade do ensino e da escola” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro). Deste modo, procurámos ir ao encontro do determinado nos diferentes domínios desta dimensão.

Ao nível desta primeira dimensão, existem indicadores que estiveram presentes ao longo das nossas práticas, nomeadamente o indicador “Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”, uma vez que todas as semanas tínhamos de realizar um relatório crítico-reflexivo sobre as nossas aulas, descrevendo-as e refletindo criticamente sobre a nossa ação, os aspetos positivos e negativos, de modo a melhorá-la (cf. Anexo 1). Segundo Veiga Simão (2005), os relatórios críticos proporcionam aos estagiários uma aprendizagem reflexiva assente na construção e reconstrução contínua dos seus conhecimentos. Para Sá-Chaves (2005), a elaboração deste tipo de relatórios promove o desenvolvimento de capacidades reflexivas, tanto ao nível metacognitivo como ao nível cognitivo. Shulman e Shulman (2004) corroboram esta ideia, afirmando que o processo de reflexão engloba ações como a revisão, a reconstrução e análise crítica feita pelo próprio docente, no que toca ao seu desempenho em contexto de sala de aula, conjeturando sempre explicações e justificações sustentadas e baseadas em evidências.

No que concerne ao indicador “Atitude informada e participativa face às políticas educativas”, consideramos que nos preocupamos em estar atentas e

informadas sobre as mesmas, de um modo específico, tomando contacto com documentos como as Aprendizagens Essenciais, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Instrumento de Planeamento Curricular de Turma e as planificações a médio e a longo prazo, que nos permitiram orientar as nossas intervenções, tendo em conta os conteúdos e objetivos destinados ao 1.º ano de escolaridade e as características e interesses da turma.

No que diz respeito aos indicadores “Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada” e “Responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional”, é de salientar que participámos em alguns *webinars*, *workshops* e eventos organizados pela ESEV, nomeadamente nos “Olhares sobre a Educação”, com a apresentação de um póster; no *webinar* “Os desafios de educar em tempos de Covid – Os estranhos tempos dos abraços sem braços”; no *webinar* “Fechados em Casa: Livros para Todos!”; e nos *workshops* “Comunicar com crianças: Saber falar e saber ouvir” e “Crianças positivas – Educar para a resiliência”. Estas participações foram-nos muito úteis, não só para a nossa prática letiva, como também para o nosso futuro enquanto profissionais da área de educação (cf. Anexo 2, 3, 4, 5, 6 e 7).

No que toca aos seguintes indicadores: “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “Reconhecimento do dever e promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” e “Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalhos seguros, exigentes e estimulantes”, tivemos em atenção as singularidades de cada aluno e os interesses/gostos enquanto turma, de modo a proporcionar-lhes aprendizagens diversificadas e significativas; todavia, é importante destacar que, no que diz respeito às atividades de ensino-aprendizagem dinamizadas, tentámos construí-las de modo que os alunos se fossem superando ao longo do tempo, aumentando o nível de dificuldade e de exigência conforme as semanas iam passando. Para além disso, estivemos sempre atentas aos alunos, de modo a tentar intervir junto daqueles que precisavam de mais apoio e que apresentavam dificuldades. É de salientar que o ambiente de trabalho, apresentava todas as condições de segurança e de bem-estar, permitindo que nós, estando a passar por uma pandemia, tivéssemos sempre o cuidado de cumprir todas as normas de segurança recomendadas. Assim, embora os nossos alunos não fossem obrigados, por lei, a utilizar máscara, porque, segundo o Decreto-Lei n.º 62-A/2020, de 27 de outubro, a obrigação do uso de máscara para o acesso e permanência a espaços e vias públicas apenas se aplicava a pessoas com idades superiores a 10 anos, todos

usavam máscaras dentro e fora da sala de aula.

Quanto ao indicador “Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos”, procurámos criar um ambiente em que os alunos pudessem partilhar as suas vivências e histórias, de modo a tornarmos as aulas mais ricas e dinâmicas, relacionando, sempre que possível, os conteúdos programados com situações do quotidiano. Para Castro e Rodrigues (2008), as tarefas que partem de exemplos do quotidiano e de situações concretas, promovem nos alunos aprendizagens com mais significado. Tínhamos, também, em atenção nas nossas atividades, partir de conhecimentos prévios dos alunos. De acordo com Silva (2014), os conhecimentos prévios das crianças são essenciais no processo de ensino-aprendizagem, pois estes promovem a criação de novos conhecimentos de uma forma mais fluída, simples e contínua. Segundo esta linha de pensamento, promovíamos muitas vezes a participação ativa dos alunos em discussões coletivas. Um forte exemplo deste indicador é uma discussão coletiva que promovemos junto dos alunos, com auxílio a conhecimentos prévios, pois o tema, Educação Ambiental, retirado das Aprendizagens Essenciais da área de Cidadania e Desenvolvimento, nomeadamente, os cuidados a ter com as florestas, já tinha vindo a ser trabalhado com os alunos ao longo de aulas passadas, então, com o auxílio de fotografias fomos incitando os alunos a falarem sobre o que as fotografias lhes transmitiam, de modo a criarmos uma discussão coletiva (cf. Anexo 8). Segundo Miguel (2012), as discussões coletivas “são uma oportunidade de partilha e construção de ideias, concepções, resultados e estratégias. Neste tipo de actividade os alunos são incentivados a comunicar, seja para explicar e justificar os seus raciocínios ou para exporem as suas dificuldades” (p.10). Ainda neste ponto, tivemos em atenção o facto de duas alunas terem nacionalidade brasileira tentando que elas partilhassem com os colegas as suas vivências e as suas lembranças, embora fossem ainda muito novas e se lembrassem de pouca coisa. Um exemplo deste ponto do indicador foi o facto de termos promovido uma discussão coletiva sobre a interculturalidade, domínio da área de Cidadania e Desenvolvimento, recorrendo a ícones associados a cada país e onde estas falaram sobre tradições e gastronomia (cf. Anexo 9).

Referenciando um último indicador, ainda nesta dimensão, temos o “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”, em que podemos afirmar que o grupo de estágio ao longo das PES desenvolveu um trabalho em equipa, que, segundo Silva (2002) é um trabalho realizado em conjunto, entre duas ou mais pessoas, que partilham experiências, ideias e conhecimentos. Por

consequente, o grupo partilhou ideias, opiniões e críticas construtivas, que foram cruciais para a realização de um trabalho mais significativo e rico e, também, para melhorarmos as nossas práticas letivas. É de salientar, também, o trabalho desenvolvido em conjunto com a orientadora cooperante, pois sem ela as nossas aulas não teriam funcionando tão bem.

Analisando a segunda dimensão, “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, esta controla o eixo central da profissão docente e tem em conta três aspetos fundamentais, que são a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

Ao nível desta segunda dimensão, o indicador “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis”, desenvolveu-se ao longo das PES, procurando, deste modo, realizarmos os planos de aula de acordo com as Aprendizagens Essenciais de cada área disciplinar, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania. Um dos aspetos essenciais na elaboração dos planos de aula era a necessidade de interligar as diferentes áreas disciplinares e, por isso, tivemos a constante preocupação de planearmos todas as aulas interligando os diferentes conteúdos. Como exemplo, numa aula, trabalhamos o livro *Adivinha quanto eu gosto de ti*, de Sam McBratney, que saiu de uma cartola juntamente com uma lebre, de modo a criarmos uma situação inicial de suspense; de seguida lemos o livro em voz alta e os alunos recontaram a história oralmente. Depois, interligando com a Educação Artística-Artes Visuais, os alunos elaboraram um postal para o Dia da Mãe, pois a história falava da Pequena Lebre e da sua mãe, a Grande Lebre. Posteriormente, questionámos os alunos sobre o conceito de adivinha e propusemos um jogo de adivinhas do “J”, grafema que estávamos a trabalhar nessa semana na área disciplinar de Português. Ainda aproveitando a história, fizemos a ponte com a área disciplinar de Matemática, pegando nas várias formas de medidas que a Pequena Lebre utilizou para descrever o quando gostava da Grande Lebre, para continuarmos a trabalhar com a turma as unidades de medida. E por fim, interligámos o facto de as lebres viverem numa floresta para debatermos, coletivamente, sobre os comportamentos corretos e incorretos a ter na floresta (cf. Anexo 10).

O indicador “Reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada” também foi evidenciado ao longo das PES, pois através de reflexões orais realizadas com a nossa orientadora cooperante e com os

nossos supervisores, íamos alterando e melhorando as nossas planificações e estratégias de ensino, de acordo com as indicações que recebíamos.

Relativamente aos indicadores “Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis” e “Concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos”, procurámos sempre promover atividades de ensino-aprendizagem que fossem de encontro aos interesses e características dos alunos e que estivessem interligadas com as várias áreas disciplinares. No que diz respeito aos meios e aos recursos, utilizámos o que estava ao nosso alcance, como a Escola Virtual, para realização de jogos, *quizzes* e observação de vídeos, o Wordwall para a realização de jogos matemáticos, os xilofones presentes na biblioteca escolar, o tangram e o dinheiro manipulável do livro de materiais manipuláveis dos alunos, apresentações em PowerPoint, realização de cartazes em conjunto, realização de experiências, realização de coreografias de dança, a construção de marcadores de livros, pintura de telas e entre muitas outras. Considerámos que as várias estratégias adotadas foram uma mais-valia e que facilitaram o processo de aprendizagem dos alunos, pois estes tiveram a oportunidade de manipular vários materiais e utilizá-los em várias tarefas/atividades que facilitaram o processo de compreensão de determinados conceitos e conteúdos. Como exemplo podemos referir a construção de um cartaz informativo, em sala de aula, pelos alunos, sobre os cinco sons que o grafema “X” pode assumir e que posteriormente foi afixado num placar da sala para consulta dos alunos aquando de dúvidas (cf. Anexo 11).

Ao nível do indicador “Comunicação com rigor e sentido do interlocutor”, tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem clara e simples, adaptada à faixa etária dos alunos, de modo que a comunicação existente entre professoras estagiárias e alunos fosse perceptível e compreendida por estes.

No que concerne ao indicador “Promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre alunos, podemos afirmar que este se manifestou diversas vezes ao longo das PES, pois, além de promovermos muitas discussões coletivas, também incentivámos a realização do trabalho em grupo e do trabalho a pares, sempre com as normas de segurança recomendadas. Como exemplo, apresentámos um trabalho de grupo constituído por dois a três elementos, onde os alunos de cada grupo tinham de juntar cinquenta e nove feijões, em grupos de dois, de cinco e de dez elementos, de modo a realizarem contagens progressivas e regressivas (cf. Anexo 12). Segundo Valente (2012), o trabalho em grupo organizado de acordo

com os princípios da aprendizagem cooperativa, é um trabalho onde verificamos a existência de uma interdependência positiva entre os alunos, no qual o objetivo é que os alunos se preocupem com o seu trabalho, mas também com o trabalho desenvolvido pelos seus colegas, onde estes se ajudam e encorajam uns aos outros. De acordo com Pereira (2015), o trabalho em grupo, envolve um

conjunto de pessoas que trabalham para atingir um objetivo comum, exige condições materiais necessárias para um benéfico funcionamento e posterior aquisição de saberes/valores por parte dos alunos. Sem os recursos adequados à tarefa exigida, o resultado poderá não ser o esperado (p. 59).

Deste modo, o trabalho em grupo promove a motivação dos alunos na aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências sociais.

Por último, o indicador “Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para o efeito de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados” foi evidenciado através da avaliação realizada a três alunos da turma, tendo como suporte uma grelha com critérios pré-definidos, fornecida pelo docente da UC. Para tal, escolhemos três alunos com diferentes características, optando por avaliar um aluno com dificuldades, um aluno mediano e um aluno com facilidades de aprendizagem (cf. Anexo 13).

Refletindo sobre a terceira dimensão, “Participação na Escola e Relação com a comunidade Educativa”, esta aborda a relação da escola com a comunidade educativa, considerando as vertentes da ação docente relativas à missão da escola e da sua organização (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

Nesta dimensão é de ressaltar os indicadores “Envolvimento em projetos que visam o desenvolvimento da comunidade”, “Envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” e “Envolvimento em projetos ou atividades de âmbito nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade”, que embora não sendo evidenciados de um modo aprofundado, foram identificados em atividades como no Dia da Criança, onde todas as turmas da escola, alunos e respetivos professores, à vez, realizaram uma corrida à volta da mesma, estando as restantes turmas a apoiar, batendo palmas. Aqui a participação dos pais/encarregados de educação foi contemplada através de alguns pais/encarregados de educação, pertencentes à Associação de Pais daquela escola, que marcaram a sua

presença distribuindo chupa-chupas pelas crianças quando estas cortavam a meta. Um outro exemplo é a participação da nossa turma num concurso dinamizado pela loja C&A, onde estes podiam ganhar uma trotineta elétrica e ver o seu desenho publicado num livro. Numa primeira fase, em contexto de sala de aula, os alunos desenharam um super-herói sustentável e caracterizaram-no escrevendo uma pequena frase e, numa segunda fase, os pais/encarregados de educação submeteram o desenho a concurso (cf. Anexo 14). Segundo Nóvoa (2002), é de extrema importância que os docentes sejam formados para uma relação social com as comunidades locais e não apenas para uma relação pedagógica com os alunos. De acordo com Gervilla (2008), o envolvimento e a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos motiva-os para o processo de ensino-aprendizagem e reforça a colaboração que estes devem manter com o professor.

Ao nível da quarta e última dimensão, “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida”, esta afirma que o docente está em permanente busca do conhecimento (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

No que diz respeito ao indicador “Desenvolvimento de estratégias e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)”, podemos afirmar que este indicador vai de encontro aos indicadores “Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada” e “Responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional”, analisados e evidenciados na primeira dimensão (cf. Anexos 2, 3, 4, 5, 6 e 7). É de salientar a importância do papel da formação contínua enquanto professores, pois todos devemos estar atualizados e informados. Deste modo, torna-se essencial participar em colóquios, palestras, seminários e demais ações de formação, para adquirirmos novos e diversificados conhecimentos, que nos permitam trazer inovação para as nossas práticas letivas. Segundo Ponte (1996), o desenvolvimento profissional pode ser considerado como uma aprendizagem contínua do docente, onde este continua adquirir novos conhecimentos, capacidades e estratégias que lhe permitem melhorar a sua prática.

No que concerne ao indicador “Análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas”, podemos afirmar que procurámos sempre analisar e refletir sobre as práticas dinamizadas e desenvolvidas, de modo a poder melhorá-las. Deste modo, o espírito crítico-reflexivo sempre nos acompanhou ao longo das PES, bem confirmado pela menção feita num relatório semanal, ao fim de uma aula, em que recorreremos à utilização da discussão

coletiva como atividade de ensino-aprendizagem e que não correu da maneira que nós tínhamos planeado, pois a turma mostrou comportamentos desordeiros, que dificultaram a realização da discussão coletiva (cf. Anexo 15).

Por último, e ainda na quarta dimensão, ao nível do indicador “Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola”, houve uma clara evidência do trabalho colaborativo, não só entre nós e a nossa orientadora cooperante, como entre as duas orientadoras cooperantes e os dois grupos de estágio presentes naquela escola, pois o trabalho desenvolvido com a nossa orientadora cooperante ocorreu sempre sob a partilha de ideias e sugestões, as duas orientadoras cooperantes dialogavam constantemente sobre as nossas práticas e os dois grupos de estágio partilhavam momentos e sugestões entre eles. Desta forma, consideramos que esta partilha de ideias enriqueceu imenso os nossos conhecimentos e a nossa formação enquanto futuras profissionais da área da educação. A par disto, na escola onde ocorreram as PES, verificou-se a existência de espírito de equipa entre os professores e todos os demais participantes da comunidade escolar.

2.2. PES no 2.º CEB

O início do percurso de formação no 2.º CEB revelou-se, igualmente, exigente e trabalhoso como o percurso feito no 1.º CEB. Foi nossa preocupação constante elaborar planificações de aula inovadoras, claras, objetivas e com elevado rigor científico, adequando os objetivos que mais se enquadravam com os conteúdos a serem trabalhados, criando materiais inovadores e selecionando recursos e estratégias que fossem ao encontro dos interesses e capacidades dos alunos. Também, na elaboração dos relatórios semanais e dos diálogos com os alunos e mais participantes da comunidade escolar, tivemos os demais cuidados para adequar o nosso léxico às diversas situações. Desta forma, a necessidade de investigar e procurar sobre os temas a lecionar nas aulas e sobre o contexto que nos envolvia, ao nível de documentos como as Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo do Agrupamento, os Planos de Atividades, os Planos Curriculares de Turma e alguns Decretos-Lei, foi uma constante ao longo das PES.

No decorrer das PES fomos assíduas e pontuais, apresentando-nos na sala de aula antes da hora de entrada e da chegada dos alunos, de modo a preparar o

material necessário para a aula e a dar um bom exemplo.

Em jeito de retrospectiva, podemos afirmar que este desafio foi superado com sucesso, que alcançámos os objetivos a que nos propusemos, tendo-nos este percurso marcado de modo extremamente positivo.

Neste sentido, ao nível da primeira dimensão “Vertente Profissional, Social e Ética”, ressalta o “compromisso com o desempenho profissional, ou seja, o reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão (...) a assunção da responsabilidade pela construção e uso do conhecimento profissional, assim como pela promoção da qualidade do ensino e da escola” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro). Deste modo, procurámos ir ao encontro do determinado nos diferentes domínios desta dimensão.

Ao nível desta primeira dimensão, existem indicadores que estiveram presentes ao longo das nossas práticas, nomeadamente o indicador “Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”, uma vez que todas as semanas tínhamos de realizar um relatório crítico-reflexivo sobre as aulas lecionadas, tanto na disciplina de Português, como na disciplina de História e Geografia de Portugal, descrevendo-as e refletindo criticamente sobre a nossa ação de lecionação, os aspetos positivos e negativos, de modo a melhorá-la (cf. Anexo 16 e 17). Estas reflexões foram uma mais-valia para a nossa prática, pois, como afirma Zeichner (2008), ao refletirmos sobre a nossa experiência em contexto educativo, compreendemos e melhoramos a nossa ação pedagógica. Nóvoa (1992) corrobora esta ideia afirmando que é essencial que o professor reflita sobre as suas práticas, de modo crítico e autocrítico, identificando os aspetos positivos, bem como os negativos.

No que concerne ao indicador “Atitude informada e participativa face às políticas educativas”, consideramos que nos preocupámos em estar atentas e informadas sobre as mesmas, de um modo específico, tomando contacto com documentos como as Aprendizagens Essenciais, os Decretos-Leis e Despachos em vigor, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, os Planos Curriculares de Turma e as planificações a médio e longo prazo, que nos permitiram orientar as nossas intervenções, tendo em conta os conteúdos e objetivos destinados aos 5.º e 6.º anos de escolaridade, nomeadamente em Português e História e Geografia de Portugal.

No que diz respeito aos indicadores “Reconhecimento de que o saber da profissão se sustenta em investigação atualizada” e “Responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional”, é de salientar que participámos duas vezes no concurso “READS: Reading Summit”, promovido pelo Plano Nacional de Leitura (PNL)

e que das duas vezes fomos selecionadas para irmos à final apresentar o nosso trabalho, sendo estas participações muito úteis, pois, além de o nosso trabalho ser valorizado, tivemos a oportunidade de contactar com algumas das pessoas responsáveis pelo PNL, com quem conversámos e nos explicaram o trabalho que desenvolviam (cf. Anexo 18 e 19); dinamizámos uma mesa-redonda no 9.º Congresso dos “Olhares sobre a Educação”, com a temática Cidadania e Educação, que juntou alguns dos nossos orientadores cooperantes para uma partilha de projetos no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, que foram uma mais-valia para as nossas práticas e para o nosso futuro enquanto profissionais da área da educação, pois, enquanto professores de História e Geografia de Portugal, podemos vir a lecionar esta disciplina (cf. Anexo 20); participámos no “XII Seminário Educação em Debate: (RE)pensar a relação escola-família-comunidade”, com a presença dos oradores Maria do Céu Roldão, que nos falou sobre o currículo pós-pandemia, e António Nóvoa, que nos falou sobre a proteção, a transformação e a valorização das escolas e dos professores (cf. Anexo 21); participámos na ação de curta duração com a temática Sensibilização para a Cidadania/Educação Inclusiva, onde contactámos com depoimentos sobre a vida escolar de uma pessoa com mobilidade condicionada, uma pessoa invisual e uma pessoa surda (cf. Anexo 22); participámos na ação de curta duração com a temática Criatividade ao Serviço do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, onde trabalhámos o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória de uma forma inovadora (cf. Anexo 23); e dinamizámos uma aula aberta com a temática Quero ser professor e agora?, onde esclarecemos dúvidas sobre o nosso mestrado e sobre o funcionamento do concurso de professores (cf. Anexo 24). Estes dois indicadores também se verificaram, na revisão da literatura efetuada, pois, para construirmos um conhecimento aprofundado, nas áreas do Português e de História e Geografia de Portugal, tivemos de realizar diversas leituras aquando das lecionações. Os vários volumes da obra *História de Portugal*, de António Oliveira Marques, o livro *História Global de Portugal*, de José Eduardo Franco, José Pedro Paiva e Carlos Fiolhais, o livro *Portugal Perfil Geográfico*, de Raquel Soeiro Brito, a *Gramática Prática de Português 2.º Ciclo do Ensino Básico da Comunicação à Expressão* de, M. Azeredo, M. Pinto e M. Lopes, os dicionários da Porto Editora e todos os documentos facultados pela Direção-Geral da Educação, foram essenciais no processo de construção do nosso conhecimento.

No que toca aos seguintes indicadores - “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “Reconhecimento do dever e

promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” e “Responsabilidade na promoção de ambientes seguros, exigentes e estimulantes” - tivemos em atenção as singularidades de cada aluno e os interesses/gostos enquanto turma, de modo a proporcionar-lhes aprendizagens diversificadas e significativas; todavia, é importante destacar que, no que diz respeito às atividades de ensino-aprendizagem dinamizadas, tentámos contruí-las de modo a que os alunos se fossem superando ao longo do tempo, aumentando o nível de dificuldade e de exigência conforme as semanas iam passando. Para além disso, estivemos sempre atentas aos alunos, de modo a tentar intervir junto daqueles que precisavam de mais apoio e que apresentavam mais dificuldades. É de salientar que os ambientes de trabalho apresentavam todas as condições de segurança e de bem-estar, e, com a nossa presença tivemos sempre o cuidado de cumprir todas as normas de segurança impostas devido à Covid-19, como a desinfeção das mãos, à entrada das salas de aula e durante a utilização do quadro e das canetas e/ou giz, quer seja pelos docentes, quer pelos alunos, bem como a utilização de máscara, porque, segundo o Decreto-Lei n.º 62-A/2020, de 27 de outubro, a obrigação do uso de máscara para o acesso e permanência a espaços e vias públicas aplica-se a pessoas com idades superiores a 10 anos; por isso, todos usavam máscaras, dentro e fora da sala aula, até ao dia 22 de abril, em que deixou de ser obrigatório utilizar máscaras nas escolas.

Quanto ao indicador “Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos”, procurámos criar um ambiente em que os alunos pudessem partilhar as suas vivências e histórias, de modo a tornarmos as aulas mais ricas e dinâmicas, relacionando, sempre que possível, os conteúdos programados com situações do quotidiano. Segundo Miras (2001), a aprendizagem é mais significativa, contextualizada e efetiva quando o aluno consegue realizar uma conexão entre o que já sabe e conhece com o novo conteúdo a aprender. Deste modo, na introdução de novos conteúdos, tentávamos, dentro das possibilidades, partir das experiências e dos conhecimentos prévios dos alunos, para que as aprendizagens se lhes tornassem, assim, mais significativas, ou seja, procurámos partir de exemplos do quotidiano e das vivências das crianças para abordar os diferentes conteúdos.

Segundo esta linha de pensamento, promovíamos muitas vezes a participação ativa dos alunos em discussões coletivas através da leitura de imagens, de notícias e de excertos de livros, da observação de vídeos ou até mesmo de observações ou comentários que surgissem em contexto de aula e que fossem pertinentes para exploração. Segundo Miguel (2012), as discussões coletivas “são uma oportunidade

de partilha e construção de ideias, concepções, resultados e estratégias. Neste tipo de actividade os alunos são incentivados a comunicar, seja para explicar e justificar os seus raciocínios ou para exporem as suas dificuldades” (p. 10).

No que diz respeito ao indicador “Responsabilização pelo desenvolvimento dos projetos da escola”, podemos afirmar que o grupo de estágio se mostrou muito ativo e empenhado na participação dos vários projetos que foram surgindo ao longo de todo o ano letivo. Destacamos o projeto do Eco-Escolas, em que o grupo documentou o hastear da Bandeira Verde e as várias atividades ao longo do dia (cf. Anexo 25); dos Direitos Humanos, em que o grupo construiu vários cartazes, auxiliou na montagem da exposição, recebeu as representantes da Amnistia Internacional Local de Viseu e fotografou e documentou a celebração deste dia (cf. Anexo 26); o projeto Sara Terra, em que o grupo realizou e dirigiu as filmagens para a construção de um vídeo sobre escolas mais sustentáveis (cf. Anexo 27); o projeto Partilha de Saberes e Experiências, com o grupo a elaborar um logótipo, criando e gerindo as redes sociais deste projeto, documentando as três sessões existentes (cf. Anexo 28); o projeto 25 de abril e a Comunidade Escolar, em que o grupo realizou várias atividades para a comemoração deste dia (cf. Anexo 29); o projeto Muros com Vida, por fim, em que o grupo pintou um mural (cf. Anexo 30).

Referenciando, ainda, um último indicador, nesta dimensão temos o “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”, em que podemos afirmar que o grupo de estágio ao longo das PES desenvolveu um trabalho em equipa, partilhando ideias, opiniões e críticas construtivas, que foram cruciais para realizarmos um trabalho mais significativo e rico e, também, para melhorarmos as nossas práticas letivas. É de salientar, ainda, o trabalho desenvolvido em conjunto com as orientadoras cooperantes, pois sem elas as nossas aulas não teriam funcionado tão bem. Segundo Roldão (2007), o trabalho colaborativo é “um trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 27).

Analisando a segunda dimensão, “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, esta controla o eixo central da profissão docente e tem em conta três aspetos fundamentais, que são a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

Ao nível desta dimensão, o indicador “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e

recursos disponíveis” desenvolveu-se ao longo das PES tendo nós procurado, deste modo, realizar os planos de aula de acordo com as Aprendizagens Essenciais de cada área disciplinar e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No que concerne ao indicador “Conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar”, ele foi desenvolvido, ao longo das PES, pois o nosso conhecimento foi crescendo à medida que as aulas iam decorrendo, sempre com o apoio das nossas professoras cooperantes, dos nossos supervisores, das UC de Didáticas Específicas do 2.º CEB e Temas Atuais em Educação em Português e História e Geografia de Portugal e das leituras que fomos realizando.

Ao nível do indicador “Comunicação com rigor e sentido do interlocutor”, tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem clara e simples, adaptada à faixa etária dos alunos, de modo a que a comunicação existente entre professoras estagiárias e os alunos fosse perceptível e compreendida por estes, sem que o rigor da linguagem científica ficasse diminuído.

O indicador “Reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada” também foi evidenciado ao longo das PES, pois através de reflexões orais com as nossas orientadoras cooperantes e com os nossos supervisores, íamos alterando e melhorando as nossas planificações, intervenções e estratégias de ensino, de acordo com as indicações que recebíamos.

Relativamente aos indicadores “Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis” e “Concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos”, procurámos sempre promover atividades de ensino-aprendizagem que fossem ao encontro dos interesses e características dos alunos, e que estivessem interligadas com as várias áreas disciplinares. No que diz respeito aos meios e recursos, utilizámos o que estava ao nosso alcance, como a Escola Virtual, para a observação de vídeos e realização de jogos; o WordWall para a realização de jogos; o Google Maps; apresentações em PowerPoint; notícias, excertos de livros; objetos do quotidiano; entre outros. Consideramos que as várias estratégias adotadas foram uma mais-valia e que facilitaram o processo de aprendizagem dos alunos, pois estes tiveram a oportunidade de dialogar, discutir e construir o seu próprio conhecimento. Um exemplo disto foi a construção de um jogo pela professora estagiária no WordWall, sendo que na aula os alunos tiveram de discutir entre eles e identificar qual era a palavra correta que encaixavam na frase e, deste modo, construíram o seu próprio conhecimento, pois o conteúdo presente no jogo, nomeadamente, a vida nos campos

na segunda metade do século XIX, era novo e ainda não tinha sido abordado (cf. Anexo 31).

No que concerne ao indicador “Promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre alunos”, podemos afirmar que sempre tentámos incentivar, ao longo das PES, diálogos, discussões coletivas e trabalhos de grupo. Tanto na turma de Português, como na turma de História e Geografia de Portugal, foram implementados trabalhos em grupo, que consistiram na realização de jogos em equipa e preparação e/ou participação em projetos educativos. Em Português, os alunos realizaram um jogo de consolidação de leitura da obra *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf, construído em PowerPoint (cf. Anexo 32) e diversas coreografias de dança para projetos, como o 25 de abril e a Comunidade Escolar (cf. Anexo 33) e o Partilha de Saberes e Experiências, nas suas três sessões (cf. Anexo 28), entre outros. Em História e Geografia de Portugal, por exemplo, os alunos realizaram um jogo de consolidação sobre a vida nos campos na segunda metade do século XIX (cf. Anexo 31) e participaram nos preparativos e nas celebrações do 25 de abril (cf. Anexo 29). O trabalho em grupo é uma estratégia que promove a cooperação e entretida dos alunos, desenvolvendo as suas competências pessoais e sociais. Este possibilita a discussão e a partilha de ideias diferentes, o que leva a que os estudantes aprendam diferentes estratégias para a resolução de objetivos comuns, aprendendo a debater, a argumentar e a interagirem entre si (Gomes, 2013).

O indicador “Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para o efeito de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação dos resultados” foi evidenciado através dos exercícios e fichas de aplicação de conhecimentos, realizadas de forma recorrente, e corrigidas de modo oral e escrito, sendo que na maioria dos casos esta avaliação foi de carácter formativo. Esta tipologia de trabalho permitiu-nos perceber as dificuldades existentes e o que teríamos de colmatar (cf. Anexo 34 e 35).

Por último, o indicador “Promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos”, foi visível no projeto *Árvores com Poesia*, em que os alunos criaram poemas, com temas e ilustrações livres e com temas pré-definidos, para colocarem em árvores feitas em madeira, que estiveram espalhadas pela freguesia, a fim de se comemorar o Dia Mundial da Árvore e o Dia Mundial da Poesia, a 21 de março (cf. Anexo 36).

Refletindo sobre a terceira dimensão, “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa”, esta aborda a relação da escola com a comunidade

educativa, considerando as vertentes da ação docente relativas à missão da escola e da sua organização (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

Nesta dimensão, é de ressaltar os indicadores “Participação em projetos de trabalho colaborativo”, pois todos eles foram desenvolvidos em colaboração com vários docentes de distintas áreas e com a demais comunidade escolar (alguns deles com meios externos à comunidade escolar) e o “Envolvimento em projetos que visam o desenvolvimento da comunidade”, dado que todos contribuíram para o aumento científico e social da comunidade.

O indicador “Apresentação de propostas que contribuíram para a melhoria do desempenho da escola” foi evidenciado no Vídeo Sara Terra, onde indicávamos que alterações deviam ser feitas na escola para esta fosse mais sustentável.

No que concerne ao indicador “Envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola”, ele foi verificado na grande maioria dos projetos, pois a Associação de Pais e Encarregados de Educação, alguns pais e Encarregados de Educação estiveram sempre presentes. Destacamos a presença do Vereador do Ambiente e Educação, Dr. Pedro Ribeiro, e outros membros pertencentes à Câmara Municipal de Viseu e Junta de Freguesia de Mundão, no projeto Eco-Escolas; a presença da enfermeira Helena Rebelo, do Grupo de Alerta para a Segurança, no projeto Prevenir; dos convidados do projeto de Partilha de Saberes e Experiências, capitão Bruno Marques, professora Liliana Duarte, médica Liliana Carvalho e enfermeiro Luís Almeida, ex. alunos do Agrupamento; e a representante da Amnistia Internacional Local de Viseu, Maria José, nas comemorações do Dia dos Direitos Humanos.

Por último, no que diz respeito ao indicador “Envolvimento em projetos ou atividades de Âmbito nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade”, como no projeto Eco-Escolas, na comemoração do dia dos Direitos Humanos, no desafio Sara Terra, no Dia Mundial da Árvore e da Poesia e nas comemorações do 25 de abril.

Segundo Nóvoa (2002), é de extrema importância que os docentes sejam formados para uma relação social com as comunidades locais e não apenas para uma relação pedagógica com os alunos. De acordo com Gervilla (2008), o envolvimento e a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos motiva-os para o processo de ensino-aprendizagem e reforça a colaboração que estes devem manter com o professor.

Ao nível da quarta e última dimensão, “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida”, esta afirma que o docente está em permanente busca do conhecimento (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

No que diz respeito ao indicador “Desenvolvimento de estratégias e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)”, podemos afirmar que este indicador vai ao encontro dos indicadores já abordados na primeira dimensão, o “Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada” e “Responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional” (cf. Anexo 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24). É de salientar a importância do papel da formação contínua enquanto professores, pois todos devemos estar atualizados e informados. Deste modo, torna-se essencial participar em colóquios, palestras, seminários e demais ações de formação, para adquirirmos novos e diversificados conhecimentos, que nos permitam trazer inovação para as nossas práticas letivas. Segundo Alarcão (2005) “O conhecimento tornou-se e tem de ser um bem comum. A aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade” (p. 17).

No que concerne ao indicador “Análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas”, podemos afirmar que procurámos sempre analisar e refletir sobre as práticas dinamizadas e desenvolvidas, de modo a poder melhorá-las. Deste modo, o espírito crítico-reflexivo sempre nos acompanhou ao longo das PES, um exemplo disto são as menções feitas nos relatórios semanais dos aspetos que podemos melhorar no futuro (cf. Anexo 37 e 38).

O último indicador diz respeito ao “Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola”, e houve uma clara evidencia do trabalho colaborativo, não só entre nós e as nossas orientadoras cooperantes, como entre as duas orientadoras cooperantes. Desta forma, consideramos que esta partilha de ideias enriqueceu imenso os nossos conhecimentos e a nossa formação enquanto futuras profissionais da área da educação. A par disto, na escola onde decorreram as PES, verificou-se a existência de espírito de equipa entre os professores e os demais participantes da comunidade escolar.

Síntese global da reflexão

Nesta primeira parte do RFE, focada nas práticas em contexto, foi-nos possível

refletir de forma crítica em torno do trabalho desenvolvido ao longo das PES no 1.º CEB e no 2.º CEB e, conseqüentemente, averiguar quais as aprendizagens e lições, tanto a nível profissional, como a nível social, que retirámos destas experiências e levaremos connosco para o nosso futuro.

A reflexão para Schön (1992) deve ser realizada na ação, acerca da ação e sobre a reflexão na ação, sendo essencial para o desenvolvimento do conhecimento docente e do seu pensamento crítico em relação às suas práticas. Trata-se, então, de olhar para a ação e refletir acerca do que aconteceu, do que se observou e que significados terá.

Enquanto futuras profissionais da área da educação, reconhecemos que sermos críticas e reflexivas sobre o nosso trabalho é fundamental, pois só assim podemos melhorar e inovar as nossas práticas. Devemos, deste modo, ser professoras reflexivas, isto é, ser professoras que tentam resolver os problemas da sala de aula; que dominam o conhecimento sobre os valores que estão a ensinar; que são sensíveis aos conteúdos que ensinam e aos contextos onde estão inseridas; que participam no desenvolvimento curricular, envolvendo-se nos projetos da escola; e que assumem a responsabilidade pela sua formação contínua (McKay, 2003).

Um professor não deve ser visto como alguém que ensina, mas sim como um orientador que revela o caminho ao aluno e que o ajuda a aprender, pois, na verdade, o professor não dá aulas, o professor constrói as aulas com os alunos (Rangel, 2004).

Ao longo das PES, procurámos dar sempre o nosso melhor, pondo-nos à prova a cada dia que passava, mas sempre superando as nossas fragilidades e dificuldades, contando com o apoio das nossas orientadoras cooperantes, professores supervisores e demais professores da ESEV, o que nos permitiu crescer a nível profissional, mas também a nível pessoal.

Aprendemos que, para sermos boas professoras, devemos dominar os conteúdos a lecionar; estarmos atualizadas e informadas, investindo na nossa formação contínua; sermos empáticas, dinâmicas, criativas e inovadoras; sabermos escutar; planejar as atividades de ensino-aprendizagem de acordo com os gostos, preferências e dificuldades dos nossos alunos; trabalhar em equipa e construir o conhecimento em conjunto com os nossos alunos.

Deste modo e em jeito de conclusão consideramos que as PES desenvolvidas contribuíram imenso para o nosso futuro enquanto profissionais da área da educação e que nos motivaram, ainda mais, para continuarmos a lutar pela esperança de um dia virmos a ser professoras e termos as nossas turmas. Com esta experiência

aprendemos mais do que poderíamos imaginar, criámos uma ligação extremamente forte com as turmas, com as orientadoras cooperantes e com a ação pedagógica em si, que se mostrou ser muito gratificante.

De seguida, na Parte II do RFE, passamos a apresentar o trabalho de investigação desenvolvido.

Parte II – Trabalho de investigação

Nota introdutória

Na segunda parte do presente RFE, intitulado Trabalho de Investigação, apresentamos um estudo realizado em contexto do 2.º CEB. O tema da investigação centra-se na literatura de tradição oral e no modo como esta pode potencializar o conhecimento histórico e literário junto de alunos do 5.º ano de escolaridade, sendo que, para tal, recorreremos à obra *Expressões com História*, de Alice Vieira, como a nossa maior aliada nas atividades desenvolvidas ao longo da investigação. Deste modo, esta investigação pretende dar resposta à questão-problema “*Como é que o estudo da literatura de tradição oral, com auxílio da obra Expressões com História (2012), de Alice Vieira, pode potencializar o conhecimento histórico e literário em alunos do 5.º ano de escolaridade?*”.

A escolha desta temática recaiu sobre interesses pessoais e situações vivenciadas ao longo das PES, em contexto de 1.º CEB e 2.º CEB, que nos inquietaram, enquanto profissionais da área da educação.

A investigação encontra-se estruturada em cinco secções. Na primeira secção, expomos os motivos que nos levaram à escolha do tema e apresentamos a sua relevância para o meio empírico e educacional. Na segunda secção, é feita uma revisão da literatura acerca do tema em estudo, onde apresentamos, de modo sustentado, conceitos inerentes ao mesmo e fundamentais para uma melhor compreensão da nossa investigação. Na terceira secção, é abordada a metodologia utilizada, bem como as várias fases que integram o processo desenvolvido, desde a delimitação do objeto e/ou enunciado do problema, a definição de objetivos e/ou hipóteses de investigação, o tipo de investigação, os participantes e a sua caracterização, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, as atividades desenvolvidas e a análise e tratamento de dados. Na quarta secção, são apresentados e discutidos os dados recolhidos através da observação participante, com recurso a notas de campo, de dois inquéritos por questionário aplicados ao grupo de participantes e das várias atividades desenvolvidas com o grupo em questão. Na quinta e última secção, são discutidos os resultados obtidos, de modo a dar resposta à questão-problema.

1. Justificação e relevância do estudo

O presente estudo teve como principal objetivo investigar o modo como a literatura de tradição oral podia potencializar o conhecimento histórico e literário junto de alunos do 5.º ano de escolaridade. Para isso foi desenvolvido um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, onde se recorreu à obra *Expressões com História*, de Alice Vieira, como elemento fulcral no desenvolvimento das atividades realizadas com os alunos.

A escolha deste tema recaiu sobre as minhas preferências pessoais, pois, sendo estudante do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, não podia deixar de trabalhar duas das áreas que mais me fascinam desde criança e que foram a razão para enveredar por este Mestrado, o Português e a História. Também, o fascínio que tenho pelas lendas e pelos contos, passados de geração em geração, e o contacto que estabeleci com a literatura de tradição oral, desde pequena, por meio dos meus familiares, me fez querer investigar mais sobre este tema e trazê-lo para a minha prática profissional e para junto dos meus alunos. Igualmente importantes foram as vivências adquiridas ao longo das PES, essenciais para esta escolha, pois verifiquei que a interdisciplinaridade, de facto, ocorria em contexto de 1.º CEB, mas que, em contexto de 2.º CEB, não era tão recorrente. Ora, neste contexto e estando a lecionar Português e História e Geografia de Portugal, duas áreas distintas do saber, mas que facilmente se poderiam trabalhar em conjunto, enriquecendo-se uma à outra, questioneei-me imensas vezes sobre a razão que levaria a que este tipo de metodologia não fosse implementado junto dos alunos com mais frequência, o que me levou a refletir sobre o assunto e a procurar respostas para a minha inquietação.

Deste modo, analisando o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, verificamos que o termo “interdisciplinar” é recorrentemente utilizado, sendo nele apresentado princípios orientadores que as escolas devem seguir neste sentido. Assim sendo, torna-se imperioso que estas promovam um “trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais” (p. 2929). Para isto, devem seguir uma dinâmica de trabalho pedagógico que se centre no trabalho interdisciplinar e na articulação disciplinar. No que concerne, especificamente, ao 2.º CEB, a matriz curricular de base exalta, também, a importância da interdisciplinaridade, estando organizado este ciclo por “diferentes disciplinas agregadas em áreas disciplinares, privilegiando abordagens interdisciplinares

potenciadas pela organização bidisciplinar dos grupos de recrutamento desse ciclo” (p. 2933).

Nas Aprendizagens Essenciais, documento que orienta o docente no planeamento, na realização e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, encontramos, novamente, referências ao trabalho interdisciplinar, tanto na disciplina de Português, como na disciplina de História e Geografia de Portugal. Como exemplos das ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos, destacamos a mobilização de experiências e saberes interdisciplinares; a criação de relações intra e interdisciplinares; a discussão de conceitos ou factos de modo disciplinar e interdisciplinar e a realização de percursos pedagógicos-didáticos interdisciplinares entre as distintas áreas do saber (Ministério da Educação, 2018).

Consideramos, desta forma, que a presente investigação é um alerta para o facto de o trabalho interdisciplinar ainda não ser uma prática tão recorrente, comparada com o que está perspetivado nos documentos orientadores, bem como se revela uma sugestão da forma de desenvolver esta metodologia entre as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, no 5.º ano de escolaridade. Para nós, esta investigação faz, portanto, todo o sentido.

2. Revisão da literatura

2.1. Literatura de tradição oral: um conceito (in)definido

O conceito de literatura para o público infantil e juvenil tem sido alvo de discussão por diversos autores. Podemos encontrar distintas definições para este conceito do universo literário, como *literatura infantil*, *literatura para crianças*, *literatura juvenil*, *literatura para jovens*, *literatura infantojuvenil* ou *literatura de potencial receção infantil*. O mesmo acontece, com o nosso objeto em estudo, pois certos estudiosos defendem que a melhor terminologia é *literatura oral*, outros referem *literatura tradicional*, há quem prefira *literatura popular* e, recentemente, começaram a surgir termos como *literatura oral tradicional*, *literatura tradicional de transmissão oral* e *literatura popular de tradição oral*. Deste modo, torna-se difícil definir o objeto em estudo, dado que todas as teorias sustentam argumentos válidos. Assim sendo, apresentamos, ao longo deste subcapítulo, diversas definições de acordo com autores de referência nesta área e, posteriormente, explicamos as razões que nos levaram a definir *literatura de tradição oral* como o nosso objeto de estudo.

Vítor Aguiar e Silva, um dos mais entusiastas mestres da área da literatura, definiu-a como a arte da palavra, sendo esta um sistema de signos escritos que possibilita a comunicação entre o autor e o leitor (Silva, 1992). Deste modo, se a literatura se baseia na palavra escrita, como classificamos os textos que passaram de geração em geração, através do oral? Para muitos autores, os lexemas *literatura* e *oral* são contraditórios.

De acordo com Guerreiro (1983) “A própria palavra *literatura* (...) é já em si equívoca. Literatura é mensagem de arte expressa em palavra escrita, representada por *letras*, e o fenómeno estético que nos ocupa não se traduz, as mais das vezes, por convenções gráficas” (p.9). Ao substantivo *literatura* foram-se juntando os adjetivos *oral* e *tradicional*, mas a literatura não retrata só textos orais, nem textos escritos, e bebe tanto da tradição, como da atualidade. Por isso, para este autor, a terminologia mais completa é a de *literatura popular*, porque nela

cabe toda a matéria literária que o povo entende e de que gosta, de sua autoria ou não. (...) se literatura popular, como já disse, é a que corre entre o povo, toda a peça literária que por ele passe, com muita ou pouca demora, recente ou antiga, lhe pertence: a anónima e a que tem nome, transmitida oralmente ou por escrito (pp.10-11).

Ora, esta definição engloba tudo aquilo que diz respeito ao povo; no entanto, a palavra *popular* assume, para alguns autores, uma conotação pejorativa.

Desta forma, o termo *popular* não é consensual, pois atribuem-se vários significados e valores à palavra *popular*. Parafita (1999) defende que para diversos autores a arte popular é a expressão mais verdadeira de uma comunidade, é a alma do povo. Já para Diniz (2001), o povo tanto pode significar um todo nacional, delimitado geograficamente e culturalmente, como pode ser uma camada indiferenciada de uma sociedade.

A *literatura popular*, segundo Silva (1992), pode ser marcada por uma conotação depreciativa quando considerada como “aquela literatura destinada a ser consumida pelos estratos culturalmente inferiores de uma comunidade e, por isso, mesmo destituída dos valores semânticos e formais que enriquecem e ilustram a «grande literatura»” (p.118). O mesmo autor afirma ainda que podemos olhar para esta literatura sob duas perspetivas, isto é, segundo uma perspetiva romântico-tradicionista, esta literatura é aquela que “exprime, de modo espontâneo e natural, na sua profunda genuinidade, o espírito nacional de um povo, tal como aparece

modelado na peculiaridade das suas crenças, dos seus valores tradicionais e do seu viver histórico” (p. 116); já, de acordo, com uma perspectiva romântico-socialista, a *literatura popular* é definida como aquela “que exprime os sentimentos, os problemas e os anseios do povo” (p. 116). No entanto, para Guerreiro (1983), esta literatura foi criada pelas pessoas do povo, do campo e da cidade, com mais ou menos estudos, analfabetos ou letrados, todos contribuíram para o seu crescimento, sendo que este se deu, maioritariamente, pela via oral, afirmando que “A literatura popular é quase toda ela inventada para ser ouvida” (p. 15).

Segundo Ribas (1977), da *literatura oral* fazem parte os romances, os contos, as lendas, os provérbios, as adivinhas, a poesia, entre outros. Todavia, esta pode surgir associada, também, a ritos populares, como as cantadas à desgarrada, as serenatas aos noivos, as cantadas de porta em porta, as orações e rezas e os contos contados aos serões. Já Pinto-Correia (1992) afirma que as lendas, as orações, os romances, os contos, os provérbios, os pregões, as lengalengas, as adivinhas, as anedotas, entre outros, são classificados como *textos orais tradicionais*.

A *literatura de expressão oral*, segundo Diniz (2001) “integra o indivíduo num determinado grupo a quem confere marcas de identidade. (...) onde a escrita não é veículo normal de expressão, é esta forma de literatura que reflete a sua história, a sua cultura, os seus valores mágicos – religiosos, a sua maneira de viver a vida” (p. 47). Ora, esta *literatura* exprime o espírito nacional de um povo, as suas crenças, os seus valores tradicionais e o seu viver histórico, como corrobora Silva (1992), quando afirma que é uma literatura que “exprime, de modo espontâneo e natural, na sua profunda genuinidade, o espírito nacional de um povo, tal como aparece modelado na peculiaridade das crenças, dos seus valores tradicionais e do seu viver histórico” (p. 116).

Ora, a terminologia *tradicional* aplicada à literatura, segundo Diniz (2001), também é ambígua, pois a palavra *tradicional* representa algo antiquado, retrógrado e que pertence ao passado. Deste modo, é associada a algo antigo e longínquo, no entanto, representa a memória coletiva dos povos, as suas tradições, crenças e valores.

Parafita (1999) define a *literatura popular de tradição oral* como “um conjunto diversificado de formas de arte verbal determinadas tradicionalmente pelo uso que o povo delas faz, e que, por isso, são testemunho da sua cultura” (p.44). Para o mesmo autor, esta é difundida pela via oral, de geração em geração, possuindo um extenso conjunto de géneros e subgéneros como os contos, as lendas, os provérbios, os mitos,

os romances, as orações, os ditos, as quadras, as lengalengas, etc. Todos estes textos apresentam diferenças, devido não só ao espaço geográfico em que se inserem, como à geração que os acolhe, sendo que todos retratam o senso comum do povo e representam a sua sabedoria acumulada ao longo de muitas décadas.

A variedade de terminologias apresentadas acerca da *literatura popular, oral e tradicional* permite-nos concluir que ainda não se chegou a um consenso sob o termo mais correto a utilizar; deste modo, percebemos que esta *literatura*, ao ser tão ferozmente discutida, é tão importante como a dita *grande literatura*.

Em suma, escolhemos utilizar a terminologia *literatura de tradição oral* como objeto do nosso estudo, pois consideramos que a literatura trabalhada é tradicional, pois foi transmitida ao longo dos tempos por meio das tradições, de geração em geração, através do oral, a sua via de transmissão predileta.

2.2. Literatura de tradição oral: um património em ruínas

Todos já ouvimos a expressão “Conta-me uma história” e, também, todos já a utilizámos; todavia, a sua máxima utilização dá-se na infância, sendo um dos primeiros pedidos das crianças, quer no seu círculo familiar, quer no seu círculo educacional. Ora, se pensarmos bem, esta expressão remonta há muitos séculos, sendo utilizada desde os tempos em que os homens se juntavam à noite, à volta da fogueira para ouvirem histórias maravilhosas, afirmando-se esta prática como uma das maiores formas de entretenimento dos povos e das comunidades. Estas histórias eram, assim, passadas de boca em boca, de geração em geração e constituem, deste modo, a memória coletiva de um povo, o seu património cultural. No entanto, segundo Parafita (1999) quando se fala de património cultural, o foco incide imediatamente sobre o património físico, monumental, esquecendo o património oral, a memória de um povo. As crenças, as superstições e todas as outras manifestações tradicionais são tão ou mais importantes, para o conhecimento e compreensão da história dos povos, do que os fragmentos e as ruínas.

As histórias, segundo Traça (1992) eram narradas de noite perto do fogo ou da água, pois estes eram fatores de proteção, sendo que todos os elementos envolvidos na narração continham uma grande simbologia. O fogo protegia dos animais, a fogueira e/ou a lareira simbolizavam a sociedade e a água simbolizava a vida. Parafita (1999) revela concordar com esta autora, ao afirmar que a lareira é o símbolo do conforto, do calor humano, da segurança da família e da comunidade. Era à sua volta

que aconteciam as reuniões e que os mais velhos transmitiam a sua sabedoria aos mais novos.

Desta forma, os textos da tradição nasceram com o Homem, que, desde o início dos tempos, transmitiu a sua sabedoria e os seus valores, de modo a preparar os mais jovens para a sua integração numa dada comunidade. A isto chamamos de *cultura popular*, ou seja, “uma construção simbólica e retórica que orienta os processos sociais de caracterização, nomeação e classificação de certas práticas, bens e tradições” (Silva, 1992, p. 139). Para Parafita (1999) são as pessoas mais idosas as portadoras de saberes experienciados e consolidados no tempo, que asseguram a transmissão da cultura popular dos povos, primeiro no seio da família e, posteriormente, perante a comunidade. Os saberes e valores “cristalizaram numa arte popular, expressa em sínteses intemporais, ou formas simples (...) Trata-se de uma arte que se afasta da chamada arte culta, académica, que não é produto da reflexão ou da ciência, mas cujo valor nem por isso é considerado inferior” (p. 28).

Todavia, para Guerreiro (1983) não há uma alta cultura e uma baixa cultura, uma cultura superior e outra inferior ou popular, mas apenas cultura, que se adquire desde o nascer ao morrer, na escola e pela vida. Deste modo, mais uma vez, verificamos que os valores e significados atribuídos ao termo *popular* não são consensuais.

A *literatura de tradição oral*, como já foi mencionado anteriormente, tinha como objetivo o ensino das regras, crenças e valores às gerações futuras, por meio dos mais idosos que, por sua vez, eram também os mais sábios. Deste modo, esta ajudou o Homem a crescer, a desenvolver-se e a aprender a viver em comunidade. Guerreiro (1983) considera-a o primeiro código social, pois contém as mais diversificadas experiências que modelam o caráter e enriquecem o saber de um indivíduo.

Ora, segundo Alvarrão (2011) a cultura “compreende conhecimentos, crenças, costumes, direitos, hábitos adquiridos, sendo o peso da herança cultural decisivo para a conduta do ser humano” (p.30). Esta determina o estilo de vida de cada indivíduo, quer seja na sua forma de agir, de pensar e de sentir. A aprendizagem cultural forma “uma personalidade e determina os papéis a desempenhar dentro da sociedade” (p.31), visto que cada pessoa, ao pertencer a um determinado povo ou nação, detém valores culturais, que a levam a expressar-se de uma forma singular.

Para Ribas (1977) “torna-se necessário conhecermos a nossa Cultura a Cultura do Povo Português: não apenas aquela cultura erudita, mas, na verdade, a Cultura que os Portugueses criaram ao longo dos séculos e apoiada na tradição” (p. 5).

Lowenthal (1999) acredita que recordar o passado é essencial para a construção do sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos. Assim, é crucial que, enquanto cidadãos de uma comunidade, preservemos a nossa cultura, protegendo e transmitindo as memórias dos mais antigos.

Todavia, segundo Parafita (1999), a cultura popular tem sido ameaçada por meio da massificação, da indústria, dos movimentos migratórios, da alteração e extinção dos ambientes naturais onde esta surgiu, da explosão de conhecimento, dos meios de comunicação, entre muitos outros. Deste modo, é crucial salientar que o declínio da cultura material provocará, também, o declínio da cultura espiritual. Atualmente, este declínio espiritual é facilmente observado, pois estamos a viver perante uma crise de valores, que é “apresentada como um sinal dos tempos e identificada com os fenómenos de mudança vertiginosa e de multiplicidade de pautas de conduta e ideias que caracterizam os nossos dias” (p. 31). As famílias e as escolas, enquanto instituições educativas tradicionais, perderam a capacidade de transmitir valores alicerçados nas tradições do povo. As famílias são vítimas da modernização social, o número de filhos é cada vez mais reduzido, as separações e divórcios aumentaram, as crianças passam mais tempo nas creches e nas escolas, perdendo-se, assim, a dimensão afetiva com que se transmitiam as tradições antigamente. A escola, por sua vez, “não tem conseguido impor, perante a homogeneização cultural, a valorização das bases culturais da identidade tradicional, o que resulta num fenómeno de perda de continuidade histórica. Daí a perda (...) de pontos de referência (...) as dificuldades em transmitir o património cultural do passado em função de uma linha de continuidade histórica” (Parafita, 1999, p. 31).

Traça (1992) corrobora as ideias do autor mencionado anteriormente, referindo que as tradições são um elemento de identidade cultural de um povo que se está a perder aos poucos, pois “A evolução social, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa saturados de mensagens provenientes de outros âmbitos culturais, acertaram um rude golpe nestas manifestações enraizadas no mais fundo da nossa existência como povo” (p. 113).

As populações estão cada vez mais ligadas às novas tecnologias e cada vez mais longe das tradições. Vivemos, deste modo, perante a fragilidade da família e da escola e a intensificação dos meios de comunicação, assumindo estes a função de agentes de formação moral e cultural das crianças e dos jovens, mesmo não tendo sido idealizados para tal (Parafita, 1999).

Acabaram os serões à lareira, os campos estão a ficar desertos e nas cidades

o ritmo frenético de vida não permite que os pais passem tempo de qualidade com as crianças e os jovens, que lhes contem e leiam histórias, que joguem jogos e que partilhem experiências. Por sua vez, colocam os filhos à frente das televisões, dos computadores e dos telemóveis, ficando a leitura e a narração em segundo plano, pois o texto escrito e oral não consegue competir com o imediatismo das tecnologias.

Para que a prática de contar histórias à lareira não se transforme apenas numa memória temos de mudar. A mudança passa, segundo Parafita (1999), pelo incentivo à prática das tradições, e a escola, sendo um dos agentes responsáveis por esta mudança, deve incentivar à continuação das tradições, demonstrando não só a importância histórica e estética das tradições populares, bem como a sua importância educativa.

Acreditamos que a divulgação das tradições e do património, junto das crianças e jovens, se revela muito vantajosa no processo de ensino-aprendizagem, pois segundo Vasconcelos (1986),

As tradições populares têm uma importância prática, pela sua aplicação à educação (...) Uma boa educação consta de três partes: educação física, moral e intelectual; ora para todas elas as tradições populares oferecem temas variados. As forças físicas robustecem-se, por exemplo, nos jogos, como os cantinhos, a cabra-cega, o assim-se-amassa; muitos adágios, contos, fábulas e romances oferecem desfechos de alta moralidade; as faculdades intelectuais desenvolvem-se, por exemplo, na decifração de adivinhas, na perícia de jogos, na poesia (p. 31).

Mesquita (2006) afirma que estes funcionam como um “espelho mágico que reflete alguns aspectos do mundo interno e as etapas necessárias para passar de imaturidade à maturidade total” (p.85). Deste modo, é crucial dar a conhecer às crianças e jovens o património oral, pois, assim, estes aprendem a integrar-se no mundo que os rodeia, obtendo respostas para questões físicas e mentais. Para Martins (2006)

as crianças de hoje continuam a ter necessidade de alimentar o seu imaginário através das histórias que ouvem, as quais ajudam a que vão (re)construindo gradualmente a sua personalidade (...) Por isso, é relevante o contributo dado pela Literatura Infantil na construção de uma

personalidade saudável, onde não se pode menosprezar o potencial educativo dos textos impregnados de fantasia, geralmente identificados com o maravilhoso (p. 73).

Traça (1992) corrobora esta ideia afirmando que “A tradição oral proporciona, numa forma poética e estilizada, elementos de resposta a questões sobre a causa das coisas, a origem de certos comportamentos, fornece receitas para crescer” (p. 86). Guerreiro (1983) reforça esta premissa ao referir que as pessoas, mas especialmente as crianças e os jovens, procuram a literatura popular como forma de divertimento para se distraírem e “com o divertimento, vem a moralidade, o ensino da experiência, que nos vão modelando o carácter e enriquecendo o saber” (p. 31).

Em suma, mais do que reconhecer a importância das práticas das tradições, importa que as novas gerações reconheçam nelas o sentido da sua identidade como povo, que possuam ferverosamente um sentido de pertença a uma terra e a um povo. Só assim a transmissão das tradições continuará, só assim a literatura de tradição oral enquanto património cultural perpetuará.

2.3. Literatura de tradição oral e História: uma interdisciplinaridade evidente

Sabemos que, até há bem pouco tempo, em contexto escolar, a leitura era uma prática associada, maioritariamente, à área de disciplina de Português e que era abordada através de textos ou excertos sem continuidade e sem qualquer interligação com as outras áreas disciplinares, tendo como único objetivo a aquisição e o domínio oral e escrito da língua pelos alunos. Todavia, esta tendência tem vindo a ser contrariada e começamos a assistir a um trabalho interdisciplinar entre as diversas áreas do saber, como reforçam Melão e Menezes (2019) “Uma ideia que se tem afirmado com um elevado nível de aceitação é a de que o ensino baseado em conexões, tanto numa mesma área do saber como entre diversas áreas do saber, é eficaz” (p. 70). A literatura tem sido, assim, o meio privilegiado para a prática desta pedagogia, pois é um instrumento de aprendizagem transversal a todas as áreas disciplinares.

A literatura, segundo Silva (1992), pode ser entendida como “aquele conjunto de obras consideradas como esteticamente valiosas pelo *milieu* literário – escritores, críticos, professores, etc. – e aceites pela comunidade como parte viva, fecunda e imperecível da sua herança cultural” (p. 114), é, então, vulgarmente definida, como um

conjunto de textos, livros e autores aceites pela sociedade.

Para o escritor e jornalista Manuel António Pina, o conceito de literatura deve ser perspectivado do seguinte modo,

É necessária uma literatura suficientemente visceral e dissolvente, uma literatura de resistência que mantenha desperta a lucidez da liberdade no meio dos valores com que a família, a escola e o meio naturalmente a irão conformando. Acho igualmente que é possível, pela literatura também, pôr ao alcance das crianças e dos jovens, instrumentos ou exemplos de subversão e crítica da ordem social (e literária) dominante que é naturalmente aquela para cuja perpetuação a sua educação tenderá (Pina, 1997 citado por Basílio, 2016, p.124).

Ou seja, a literatura, nas palavras do autor, tem de ser encarada como algo profundo, íntimo, desorganizador e crítico, pois é através desta que os leitores se mantêm despertos e lúcidos. No que diz respeito às crianças e aos jovens, o autor afirma que a literatura é um meio que lhes permitirá conhecer o mundo e lhes dará instrumentos para serem críticos, não só literários como também sociais. Azevedo (2006) acrescenta que a literatura infantil permite às crianças acederem a um conhecimento singular do mundo e expandir os seus horizontes, quer sejam cognitivos, linguísticos e/ou culturais, construindo, assim, raízes no processo de leitura.

Revela-se, neste momento pertinente, a propósito da referência a Fernando Azevedo, ensaísta contemporâneo de nomeada da literatura para a infância, lembrar o conceito de *literatura anexada*, por ele partilhado, com base no pensamento de Juan Cervera, quando afirma que

a literatura infantil e juvenil integra um amplo e diversificado *corpus* que compreende textos que possuem, como destinatário expresso, a criança ou jovem e textos que pertencem àquilo que Juan Cervera (1991) designa como literatura anexada (as obras da literatura tradicional e expressão oral e da literatura dita de fronteira, isto é, obras que não foram escritas a pensar nos mais novos como destinatários, mas que, por razões diversas, se divulgaram sobretudo como tal) (Azevedo, 2006, p. 11).

A História, por sua vez, deve ser entendida como “um processo de pesquisa, como um produto de várias maneiras de pensar o mundo” (Gago, 2018, p.100). Podemos afirmar, então, que se trata de uma ciência que explica, contextualiza e orienta os alunos e não se limita apenas a debitar os factos e os conceitos, permitindo, assim, o desenvolvimento dos conhecimentos e das capacidades, associados à reflexão crítica e à pesquisa e formulação de hipóteses (Amaral et al., 2012).

De acordo com Barca (2011), a História, se é de facto significativa para as crianças e jovens, proporciona-lhes, também, uma compreensão mais profunda da vida humana. Prats (2006) corrobora as ideias dos autores mencionados anteriormente, afirmando que a História é essencial na formação das crianças e dos jovens, pois esta, ao trabalhar o passado, auxilia os alunos na compreensão do presente, oferecendo-lhes referências que lhes permitem perceber tudo aquilo que os rodeia no seu quotidiano, preparando-os, desta forma, para a vida adulta.

A educação histórica tem, então, como objetivo auxiliar os alunos a estudarem e pensarem historicamente de forma racional, a serem capazes de dar respostas. Desta forma, o conhecimento histórico não é inerte, trata-se de um conhecimento adquirido através da experiência e da autorrealização, em que os alunos constroem ativamente as suas ideias sobre o passado com base na própria investigação histórica e não se limitam apenas a encher a cabeça com datas e factos selecionados (Gago, 2018).

De acordo com Zechlinski (2003), desde a antiguidade que existe uma diferença entre o que é Literatura e o que é História; no entanto, ambas são narrativas e cumprem funções sociais diferentes. Nogueira (2012) acrescenta que a distinção entre a História e a Literatura deriva da distinção entre facto e ficção, pois, enquanto a História trabalha com a verdade dos factos, com o que realmente aconteceu, a Literatura trabalha com o imaginário. Desta forma, a Literatura e a História possuem, então, uma característica em comum, narram acontecimentos, contudo é importante ressaltar que a História representa a realidade, enquanto a Literatura nos transporta para o imaginário.

A Literatura, segundo Moura (2021) é bem utilizada enquanto recurso didático, quando os alunos conseguem compreender que os aspetos trabalhados numa obra literária derivam de uma interpretação dos factos. Nascimento (2014) corrobora esta ideia afirmando que, através de obras literárias, os alunos podem aceder a informações sobre o passado, considerando-se, assim, estas narrativas como fontes e evidências. No entanto, é importante lembrar que os autores destas obras

apresentam as suas percepções sobre o passado, sendo crucial interpretarmos esta fonte segundo a mesma perspectiva. Como afirma Gago (2018), é fundamental que os alunos compreendam que as narrativas e a História são humanamente construídas, que contêm pontos de vista particulares do mundo.

As obras literárias expressam, então, valores, visões do mundo, pensamentos de grupos sociais, relações políticas e sociais localizadas no tempo e no espaço, através do seu enredo e das suas personagens (Zechlinski, 2003).

Um leitor, através do enredo e da sua imaginação, pode transportar-se para o ambiente literário, ou seja, para o contexto e o período onde se desenrola a história. Desta forma, é capaz de realizar uma análise historiográfica sobre aspetos da vida humana no ambiente e período em questão, pois ao colocar-se na pele das personagens, reflete sobre as suas atitudes, desenvolvendo, assim, a empatia histórica (Zechlinski, 2003; Moura, 2021).

De acordo com Zechlinski (2003), as obras literárias, ao serem consideradas como fontes, podem ser usadas como documentos em contexto de sala de aula, onde os alunos extraem informações e produzem reflexões a partir da leitura. Moura (2021) acrescenta que estas permitem, ainda, uma análise histórica sobre as diferentes sociedades, os seus costumes e as suas culturas.

O uso de fontes na aula de História promove o ensino da disciplina, auxiliando os alunos na compreensão do mundo em que vivem (Pereira & Seffner, 2008). Pato (2017) corrobora esta ideia, quando afirma que a interpretação de fontes no ensino da História é fundamental para a construção do pensamento histórico pelos alunos, chegando mesmo ao requinte de concluir que “todo o professor é um professor de História, já que todas as disciplinas apresentam conteúdos relacionados com a História” (p. 67).

Para Amaral et al., (2012), a História faz-se “através da leitura, interpretação, análise e comparação de fontes” (p.13); só através desta é que conseguimos ter uma noção mais aproximada do que é a História e como esta se produz. Deste modo, são as fontes que nos permitem chegar ao passado e, por sua vez, ao conhecimento histórico. É através da sua interpretação que conseguimos responder às questões: Quem? Quando? O quê? Como? Porquê?, colocadas pela História.

Em jeito de conclusão, confirmámos, através da pesquisa bibliográfica, que a Literatura e a História auxiliam os alunos na prática de reflexões críticas sobre o mundo que os rodeia e sobre o papel que estes desempenham na sociedade. Validámos, ainda, que a interdisciplinaridade entre a Literatura e a História, em

contexto escolar, é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, terminamos este subcapítulo deixando uma questão no ar: Se a Literatura e a História podem ser trabalhadas em contexto escolar de modo interdisciplinar, revelando inúmeros benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, por que não recorrer à literatura de tradição oral para o ensino da História e vice-versa?

2.4. Expressões com História, de Alice Vieira

A obra *Expressões com História*, de Alice Vieira, alicerçou toda a nossa investigação; deste modo, não poderíamos deixar de exaltar o grande valor desta escritora e, também, fazer-lhe a nossa homenagem, pois Alice Vieira é para nós uma das mais importantes escritoras portuguesas para crianças e jovens.

A fim de celebrar os seus 75 anos de vida, Nelson Mateus publicou um livro em sua homenagem, intitulado *Retratos contados. Alice Vieira 75 anos*. É pelas palavras da própria Alice Vieira que caminhamos ao seu lado no seu percurso de vida. Ela conta-nos que nasceu em 1943 em Lisboa e que foi criada pelas suas tias, o que explica a forte presença das tias nas suas obras. Aos dez anos, Alice queria ir para o liceu, mas as tias não a deixavam, porque tinham medo que esta ficasse tuberculosa. Com a sua garra e determinação, Alice bateu o pé e entrou no Liceu Filipa de Lencastre, onde, atualmente, a sua sala de aula tem o seu nome. Quando, terminado o Ensino Liceal, concluiu a licenciatura em Filologia Germânica, foi trabalhar para o Diário de Lisboa, mesmo contra a vontade das suas tias, que consideravam os jornais lugares de perdição. Foi aqui que conheceu o seu marido, o jornalista Mário Castrim. Viveu algum tempo em Paris e aí conheceu grandes nomes da literatura; diz que esse tempo foi a sua verdadeira universidade. Trabalhou em diversos jornais e, em 1979, escreveu o seu primeiro livro, *Rosa, Minha Irmã Rosa*, que começou por ser uma mera história para os seus filhos, mas que arrebatou o Prémio de Literatura do Ano Internacional da Criança. A partir daí, a sua vida nunca mais foi a mesma e as visitas às escolas passaram a ser uma rotina. Afirma que as crianças ainda gostam de ler livros que escreveu há mais de 30 anos. Desde os romances juvenis, à poesia, ao teatro, às recolhas de histórias tradicionais, aos livros infantis e para adultos, a sua obra é vastíssima e tem-lhe valido inúmeros prémios nacionais e internacionais. Atualmente, escreve para o *Jornal de Mafra* e para a revista *Audácia* e, ainda, faz parte da organização *postcrossing*, o que lhe permite corresponder-se com pessoas

do mundo inteiro. Gaba-se apenas de uma coisa, que teve a vida que sempre quis e não há nada mais bonito que isso (Mateus, 2018).

Além da viagem pelos 75 anos de vida de Alice Vieira, no seu livro *Retratos contados Alice Vieira 75 anos*, encontramos, igualmente, testemunhos de familiares, amigos e colegas de trabalho. Destacamos e reiteramos as palavras de Marcelo Rebelo de Sousa, Presidente da República, quando afirma que,

Quando percorro as feiras do livro, de Lisboa ao Porto, com uma lista de autores obrigatórios, nela se encontra sempre a Alice Vieira!

E porquê? Por causa de ser uma escritora, cujos escritos atraem as crianças e jovens, fiel aos seus valores, mas atenta ao que muda na realidade, e até ao que muda nas novas linguagens, sem nunca perder o seu rumo, os seus princípios e a sua maneira de ser (Mateus, 2018, pp. 57-58).

Fernando Medina, à data Presidente da Câmara de Lisboa, referiu que

Alice Vieira tem sido uma infatigável promotora pelas letras em escolas um pouco por todo o país, com a sua obra a contribuir para promover o gosto pela leitura através de histórias com as quais as crianças se podem relacionar, procurando sempre explorar a mostrar o lado humano da História com personagens complexas e problemáticas, onde o leitor consegue rever-se e que nos são próximas, procurando relacionar os momentos da História de Portugal com o quotidiano das nossas vidas (Mateus, 2018, p. 60).

Manuela Eanes, amiga, declarou que

Através da inclusão de algumas das suas obras no Plano Nacional de Leitura e da sua presença nas escolas onde vai falar dos seus livros, mais e melhor as nossas crianças contactam com a nossa língua e a podem saborear com qualidade. Mas é o prazer que dessa leitura as crianças podem retirar, a possibilidade de reencontro consigo próprias e de melhor conhecerem o mundo, o desenvolvimento da imaginação, que mais

importa realçar e desejar que continue a existir (Mateus, 2018, p. 181).

Tiago Morais Sarmiento, administrador da Leya, manifestou que

É uma sorte e um privilégio poder contar com uma autora como a Alice na nossa casa, que também é a sua casa. Entre as suas muitas qualidades há uma que muito aprecio e agradeço, que é a sua permanente disponibilidade para tudo o que lhe sugerimos. A Alice está sempre disponível para as feiras do livro, para os encontros de autor, para as escolas, para conferências, para cursos de escrita criativa (...) É uma autora que tem a paixão pelos seus leitores e tudo faz para levar a literatura a todos e a todo o lado (Mateus, 2018, p. 231).

Para nós, as obras de Alice Vieira são presença obrigatória em qualquer estante e, enquanto profissionais da área da educação, temos como dever levá-las até às estantes que ainda não tiveram o privilégio de as possuir.

Alice Vieira é uma escritora atenta ao mundo que a rodeia e às mudanças que ele sofre, mas, principalmente, é atenta aos seus leitores, querendo sempre o melhor para eles e estando sempre disponível para levar a literatura a todos e a todo o lado. A sua presença, ao longo dos últimos anos, no meio escolar tem sido fundamental, pois tem vindo a contribuir para a promoção e fruição da leitura entre as crianças e os jovens, bem como para o fomento do contacto com grandes obras da literatura, mas principalmente, com a língua portuguesa.

Afirmamos, com convicção, que todos devem ler Alice, desde os mais pequenos até aos mais graúdos, pois esta escritora Alice leva-nos a viajar muito mais que a Alice do País das Maravilhas.

Através da obra *Expressões com História*, de Alice Vieira, fazemos uma viagem ao passado, uma viagem por várias épocas e distintos lugares; no entanto, não são só as expressões têm história, mas também a obra tem a sua história, que Alice Vieira contou ao seu neto emprestado, Nelson Mateus, aquando de uma entrevista para sua rubrica *Diário de uma avó e de um neto* do seu blogue *Retratos Contados*. Este blogue pretende eternizar os ensinamentos que os avós partilham com os netos e, também, o que os netos ensinam aos avós.

Ora, a avó emprestada Alice Vieira explicou que a origem da obra *Expressões com História* partiu de uma expressão mal empregue que ela ouviu no café. Um

senhor exclamou *Caramba! Aquela é mesmo uma Maria-Vai-Com-As-Outras!*, ao que Alice tentou explicar que aquela expressão não queria dizer o que o senhor estava a pensar, mas este não acreditou. Então, afinal qual é o significado atribuído a esta expressão que todos nós já ouvimos? Alice Vieira esclarece que esta expressão remonta ao tempo em que a família real vivia no Brasil. Como todos sabemos, D. Maria I enlouqueceu e, por isso, não podia andar sozinha e daí surgiu a expressão *Maria vai com as outras*, dado que, esta tinha de andar sempre acompanhada (Mateus, 2021).

Alice Vieira confidenciou, ainda, que ficou de escrever um segundo volume, porque atualmente existem expressões mais modernas, mas que ainda não teve tempo (Mateus, 2021). Nós, enquanto leitores fervorosos, aguardamos esta chegada, pois adorámos conhecer o Pedro, a sua família, com um humor tão característico e divertido. Queremos conhecer a história por detrás de mais expressões, pois não queremos cair no erro de as usarmos de modo inconivente, como o senhor do café que não percebia patavina.

3. Metodologia

No presente ponto são apresentadas as várias fases do processo de investigação, bem como a metodologia utilizada para darmos resposta ao problema em estudo.

De acordo com Gil (2002) investigar é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo dar resposta aos problemas propostos. Kerlinger (1986) corrobora esta ideia, afirmando que a investigação científica é um estudo sistemático, controlado, empírico e crítico dos fenómenos naturais, orientado por teorias e hipóteses sobre as supostas relações entre fenómenos.

A metodologia é o que nos permite “estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa académica” (Prodanov & Freitas, 2013, p.14). Fiorese (2003) define método como “o conjunto de processos pelos quais se torna possível desenvolver procedimentos que permitem alcançar um determinado objetivo” (p. 27); assim sendo, a metodologia de um estudo deve ser definida com base nos objetivos a alcançar e nos meios disponíveis. Contudo, a forma como relacionamos o problema a investigar influencia os métodos que iremos utilizar, já que “a utilização de um ou outro método depende de muitos fatores: da natureza do objeto que pretendemos pesquisar, dos recursos materiais disponíveis, do nível de

abrangência do estudo e, sobretudo, da inspiração filosófica do pesquisador” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 27).

3.1. Delimitação do objeto do estudo/enunciado do problema

A investigação científica começa com a escolha e enunciação de um problema a que se pretende dar resposta.

Para Tuckman (2000), a identificação do problema é a fase mais difícil do processo de investigação. Deste modo, é essencial formular uma boa pergunta de partida, que deve transmitir clareza, isto é, ser precisa, concisa e unívoca; exequibilidade, deve ser realista, adequada aos recursos, materiais e técnicas; pertinência, ou seja, não ser especulativa, filosófica, mas sim ter uma intenção (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o problema consiste “num enunciado explicitado de forma clara, compreensível e operacional, cujo melhor modo de solução ou é uma pesquisa ou pode ser resolvido por meio de processos científicos” (p. 127).

O problema deve, então, suscitar particular interesse ao investigador, tendo este uma profunda curiosidade real pela área em que se insere o problema, permitindo-lhe, assim, colocar questões que possam ser respondidas através da investigação.

Neste sentido, consideramos importante refletir sobre a utilização da literatura de tradição oral, como recurso didático, nas aulas de Português e de História e Geografia de Portugal, bem como sobre o trabalho interdisciplinar que poderíamos desenvolver em torno desta temática, com auxílio da obra *Expressões com História*, de Alice Vieira.

Nesta perspetiva, apresentamos, de seguida, a questão-problema da investigação:

Como é que o estudo da literatura de tradição oral, com auxílio da obra Expressões com História (2012), de Alice Vieira, pode potencializar o conhecimento histórico e literário em alunos do 5.º ano de escolaridade?

3.2. Definição de objetivos e/ou hipóteses de investigação

A partir do momento em que o problema está identificado torna-se essencial formular hipóteses e/ou objetivos de acordo com o mesmo.

Segundo Gil (2008), uma hipótese é “uma suposta resposta ao problema a ser investigado. É uma proposição que se forma e que será aceite ou rejeitada somente depois de devidamente testada” (p. 41). Tuckman (2000) acrescenta que as hipóteses são formuladas segundo uma relação entre os conceitos identificados no problema.

Deste modo e de acordo com a problemática referida anteriormente, os objetivos que se pretendem estudar ao longo desta investigação são os seguintes:

- Identificar de que forma o estudo da obra *Expressões com História* (2012), de Alice Vieira, promove a interdisciplinaridade entre a área disciplinar de Português e a área disciplinar de História e Geografia de Portugal;
- Aferir se a interdisciplinaridade entre a área disciplinar de Português e a área disciplinar de História e Geografia de Portugal promove junto dos alunos do 5.º ano de escolaridade motivação e interesse pelas distintas áreas disciplinares;
- Averiguar se os alunos do 5.º ano de escolaridade dominam o conceito de literatura de tradição oral;
- Analisar a relevância que os alunos do 5.º ano de escolaridade atribuem à utilização da literatura de tradição oral na construção do conhecimento histórico e literário;
- Apurar se o uso da literatura de tradição oral, como recurso didático, em contexto de sala de aula, tanto na disciplina de Português como na disciplina de História e Geografia de Portugal, pode despertar o entusiasmo e a curiosidade por parte dos alunos;
- Apurar se o uso da literatura de tradição oral, como recurso didático, em contexto de sala de aula, promove um aumento da concentração e da atenção juntos dos alunos na disciplina de Português e na disciplina de História e Geografia de Portugal.

3.3. Tipo de investigação

A presente investigação pretendia encontrar respostas para os objetivos traçados e, numa perspetiva mais restrita, para a questão-problema “Como é que o estudo da literatura de tradição oral, com auxílio da obra *Expressões com História* (2012), de Alice Vieira, pode potencializar o conhecimento histórico e literário em alunos do 5.º ano de escolaridade?”

O processo de investigação, segundo Pardal e Lopes (2011), tem sido marcado

por duas metodologias “genericamente conhecidas por quantitativa, também chamada experimental, científica e positivista, e qualitativa, igualmente conhecida pelos seguintes nomes mais comuns: naturalista, etnográfica, interpretativa, descritiva, construtiva e de observação participante” (p. 20). Estes dois métodos são duas formas de conhecimento da realidade social, sendo que o quantitativo enfatiza a explicação do real através da procura de uma relação causal entre variáveis e o qualitativo procura a compreensão dos acontecimentos.

A metodologia de investigação escolhida para este projeto assumiu um caráter misto, uma vez que os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário foram analisados sob uma perspetiva quantitativa, recorrendo ao tratamento estatístico e complementados com as observações participantes, nomeadamente as notas de campo e os registos escritos dos alunos, assumindo a investigação, também, uma natureza qualitativa, ao realizarmos uma análise interpretativa do conteúdo.

Escolhemos, desta forma, uma combinação de métodos, pois apenas a utilização de uma abordagem era insuficiente para a compreensão do problema em questão. Segundo Santos et al., (2017), “os estudos mistos promovem o entendimento sobre o fenómeno de escolha de uma forma que não se obteria com a utilização de somente uma abordagem” (p. 3). Lincoln et al., (2011) corroboram esta ideia, afirmando que a combinação destes dois métodos deve ser feita sempre que for necessário para compreender, explicar ou aprofundar os dados em estudo.

De acordo com Bento (2012), a escolha do método qualitativo ou do método quantitativo depende daquilo a que nos propomos investigar e dos objetivos que traçamos; no entanto, a combinação destas duas abordagens tem tido muito sucesso na área da investigação. Pardal e Lopes (2011) afirmam que “a tendência vai crescentemente no sentido da assumpção da complementaridade investigativa entre ambos” (p. 26).

Salientámos que a escolha desta metodologia ocorreu devido à função da natureza do problema a estudar (Lincoln et al., 2011) e comprovámos que a mesma nos permitiu dar resposta aos objetivos desta investigação da melhor maneira possível.

3.4. Participantes e sua caracterização

De modo a desenvolver a presente investigação e a dar resposta à questão-problema foram selecionados como participantes uma turma do 5.º ano de

escolaridade de uma escola da cidade de Viseu. Esta era composta por dezanove alunos, seis do sexo masculino e treze do sexo feminino, com uma média de idades compreendida entre os dez e onze anos. Relativamente à caracterização da turma, esta era heterógena, ativa, comunicativa, participativa, assídua, pontual e demonstrava grande interesse pela leitura. Na globalidade, apresentava boas capacidades cognitivas, não demonstrando muitas dificuldades.

Os participantes desta investigação foram selecionados por conveniência, uma vez que o local de recolha dos dados foi escolhido por razões de ordem prática, devido à facilidade de acesso, sendo o local de estágio da investigadora (Carmo & Ferreira, 1998). É de salientar que os resultados do estudo não podem ser generalizados à população geral, visto que se tratou de uma investigação perante um grupo específico. Posto isto, Hill e Hill (2009) afirmam, que quando os participantes são escolhidos por conveniência, os resultados apenas se aplicam aos mesmos e nunca à sociedade em geral.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O trabalho de investigação requer vários tipos de técnicas e registos, que permitam procurar e obter o conhecimento necessário para que a investigação seja o mais viável possível. De acordo com Pardal e Lopes (2011), as técnicas “são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização da uma pesquisa, um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica” (p. 70).

De modo a obtermos os dados necessários para a realização do nosso estudo, recorreremos a dois inquéritos por questionários, à observação participante, registada através de notas de campo e aos registos escritos dos alunos, nomeadamente o diário de bordo.

O questionário é das técnicas mais utilizadas na investigação social, é vulgarmente designado por um instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante (Pardal & Lopes, 2011). De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), um questionário

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em

relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p. 190).

Este pode apresentar três modalidades de perguntas: perguntas abertas, perguntas fechadas ou perguntas de escolha múltipla (Pardal & Lopes, 2011).

A construção dos questionários partiu de um modelo estrutural simples, estando as questões distribuídas do geral para o particular, de modo a garantir uma sequência lógica para quem está a responder.

O primeiro questionário (cf. Anexo 39), aplicado antes da implementação do projeto de investigação, era composto por doze perguntas, sendo nove de resposta fechada e três de resposta aberta, e tinha como objetivo geral analisar os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conceitos de literatura de tradição oral e de interdisciplinaridade.

Por sua vez, o segundo questionário (cf. Anexo 40), aplicado posteriormente à implementação do projeto, era composto por dezasseis perguntas, sendo treze de resposta fechada, três de resposta aberta e uma pergunta de escolha múltipla, e tinha como objetivo geral avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos após a implementação do projeto de investigação, bem como a opinião dos alunos sobre o mesmo.

Nos questionários estavam discriminadas as instruções necessárias ao seu preenchimento, sendo que estas foram, também, indicadas de modo oral.

A observação foi outra das técnicas utilizadas nesta investigação, que é uma das mais antigas de recolha de dados. Segundo Pardal e Lopes (2011), “Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (p. 71).

Observar é “selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 97). Antes da prática de observação, é fulcral o observador estruturar previamente estratégias, de modo a estudar o que pretende, como o vai fazer e como o vai registar. O método da pesquisa de terreno “supõe, genericamente, presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e contacto directo com as pessoas e situações” (Costa, 1987, p.129).

A observação foi do tipo estruturada e participante, pois foi sistemática e o

observador fez parte dela. Deste modo, durante a implementação da investigação, recorreu-se a um bloco de notas para anotar intervenções consideradas pertinentes para o estudo da mesma (Pardal & Lopes, 2011). Relativamente ao tipo de anotação, de acordo com Damas e Ketele (1985), esta pode ser imediata, quando o registo é feito logo após a observação e diferida, quando a análise da informação é estudada posteriormente.

3.6. Atividades desenvolvidas

De modo a obter respostas para a questão-problema e para os objetivos traçados, foram promovidas distintas atividades com o grupo de participantes, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal (cf. Anexo 41 e 42), bem como uma atividade de cariz autónomo e individual, especificamente a leitura da obra *Expressões com História* e subsequente preenchimento da ficha de leitura. Para tal, foi necessário apenas o contacto com a Diretora de Turma (DT) e não com entidades superiores, pois o grupo de participantes pertencia ao local onde decorreram as PES no 2.º CEB. Deste modo, todos os intervenientes foram devidamente informados e esclarecidos sobre o projeto de investigação e os seus objetivos, sendo que as atividades desenvolvidas se destinaram, meramente, para fins académicos.

A atividade primordial desta investigação era o trabalho do livro *Expressões com história*, de Alice Vieira, junto do grupo de participantes, em contexto de sala de aula. Contudo, devido à carga horária previamente estabelecida de acordo com as aprendizagens essenciais a cumprir, decidimos em conjunto com a DT, também professora de Português e de História e Geografia de Portugal da turma em questão, que a obra iria ser lida por cada aluno em casa, no decorrer do 3.º período e, posteriormente, realizada uma ficha de leitura, com cariz avaliativo (cf. Anexo 43), como havia sido feito nos dois períodos anteriores, com a exceção de que nesse período os alunos não poderiam ter o livre arbítrio de escolher a obra que iriam ler.

Em contexto de sala de aula, a primeira atividade desenvolvida junto dos alunos foi a aplicação de um inquérito por questionário, em papel, devidamente autorizado pela DT, no dia 14 de junho, na aula de Português, que teve a duração de 100 minutos. Após a sua realização, estes foram fechados num envelope à frente dos alunos, sendo, deste modo, aplicados e recolhidos no próprio dia.

Além do preenchimento do inquérito por questionário pelos alunos, estes

construíram um diário de bordo (cf. Anexo 44) que os iria acompanhar ao longo da investigação, que continha a ficha de leitura, uma fotocópia de um desenho de um corpo e uma tabela para os alunos preencherem.

Posto isto, analisámos as fichas de leitura e a obra *Expressões com História*, nomeadamente os elementos paratextuais e o seu enredo; ouvimos, também, a opinião pessoal de todos os alunos em relação a esta obra.

De seguida, os alunos foram desafiados a desenharem o vestuário e o armamento de um legionário e, para tal, dinamizámos primeiro uma pequena discussão sobre o conceito de legionário e as suas características, temática, aliás, já trabalhada na disciplina de História e Geografia de Portugal.

Depois da discussão e da realização do desenho, questionámos os alunos sobre os vestígios deixados pelos romanos em Portugal, com o objetivo de abordar os vestígios literários, mais concretamente a expressão *Quem tem boca vai a Roma* (cf. Anexo 45), presente na obra *Expressões com História*. Os alunos foram, assim, desafiados a tentar explicar a sua origem e qual era o significado que lhe atribuímos atualmente; de seguida leram o respetivo excerto e fizeram a sua interpretação e análise, de acordo com uma perspetiva centrada na área do Português, nomeadamente nas inferências e no sentido global do texto, mas também na área de História e Geografia de Portugal, desenvolvendo o domínio acerca da herança romana na Península Ibérica.

A aula de Português acabou, assim, com a realização de uma pequena reflexão sobre as atividades que desenvolvemos, de modo a verificar se os conceitos de literatura de tradição oral e interdisciplinaridade foram apreendidos pelos alunos.

Na aula de História e Geografia de Portugal, dia 15 de junho, que teve também uma duração de 100 minutos, as atividades desenvolvidas seguiram as mesmas linhas orientadoras das atividades realizadas na aula de Português. Esta aula teve, portanto, dois grandes momentos: a análise de três excertos distintos e o preenchimento de um inquérito por questionário, em papel, pelos alunos.

A aula começou, então, pela leitura e análise da tabela presente no diário de bordo (cf. Anexo 44), de modo a dar conhecimento aos alunos do que iríamos desenvolver ao longo da mesma. O primeiro excerto analisado foi *Ficar a ver navios* da obra *Expressões com História* (cf. Anexo 46), no qual, numa primeira fase, os alunos fizeram inferências e justificaram o sentido global do texto e, posteriormente, preencheram a tabela presente no diário de bordo, respondendo às questões esplanadas na mesma referentes a conteúdos trabalhados nas aulas de História e

Geografia de Portugal, nomeadamente a Batalha de Alcácer Quibir e o mito sebastianista. O segundo excerto analisado foi a Lenda de D. Sebastião, presente na obra *Lendas da História de Portugal* (cf. Anexo 47), e o processo adotado foi o mesmo, interpretar a obra à luz dos domínios trabalhados na área de Português e, posteriormente, preencher a tabela. O terceiro e último excerto foi retirado do manual dos alunos (cf. Anexo 48) e o processo adotado seguiu a mesma ordem.

Findado o preenchimento da tabela, promovemos uma discussão coletiva sobre as fontes de pesquisa que utilizámos, nomeadamente uma obra literária, uma lenda e o manual e a veracidade das informações recolhidas.

Na segunda parte da aula, os alunos preencheram um inquérito por questionário. Após a sua realização estes foram fechados num envelope à frente dos alunos sendo, deste modo, aplicados e recolhidos no próprio dia, tal como ocorreu na primeira aplicação.

3.7. Análise e tratamento de dados

Feita a recolha de dados, estes passam a ser analisados a fim de darmos resposta à questão-problema. E, de facto, como afirma Fortin (2003), esta fase “permite produzir resultados que podem ser interpretados pela investigação” (p. 42). Bodgan e Biklen (1994) descrevem esta fase como

o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

A análise e tratamento de dados deste estudo consistiu numa relação entre os vários dados obtidos, através dos dois inquéritos por questionário, da observação participante, das notas de campo e das atividades desenvolvidas com o grupo de participantes, em consonância com os objetivos delineados.

Para a análise e tratamento dos dados recolhidos a partir dos inquéritos, recorreremos à estatística descritiva, que permite organizar, resumir e descrever um conjunto de dados.

Posteriormente, recorreremos à técnica da análise de conteúdo para, assim,

obtermos a informação essencial no que diz respeito às conclusões deste estudo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é percebida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis indeferidas) destas mensagens” (p. 42). Deste modo, a análise de conteúdo possui um variado conjunto de técnicas e procedimentos que se aplicam e adaptam a um campo alargado de análise, no âmbito de distintas linguagens, verbal e visual. Esta tem como base a descoberta organizada e criteriosa de detalhes linguísticos ou visuais, de modo a compreender a comunicação de uma forma mais aprofundada e credível (Pardal & Lopes, 2011).

Os resultados obtidos foram imediatos, devido à aplicação de um inquérito por questionário no início da investigação e de outro inquérito por questionário no fim da mesma. Também, as observações realizadas, as respetivas notas de campo e os registos escritos dos alunos ajudaram a dar força aos resultados obtidos através dos questionários.

4. Apresentação e discussão de dados

Após a aplicação dos inquéritos por questionário e das atividades desenvolvidas junto dos participantes, procedemos agora à apresentação dos dados recolhidos e à sua respetiva análise e discussão.

O objetivo dos inquéritos por questionário passou pela recolha de dados acerca da perceção dos conceitos de interdisciplinaridade e literatura de tradição oral por parte dos participantes na investigação, antes e depois das atividades desenvolvidas. Os dois modelos de questionário podem ser vistos em anexo (cf. Anexo 39 e 40).

De forma a facilitar a leitura dos dados, transformámo-los em gráficos presentes em corpo de texto, que permitem uma leitura mais objetiva e clara, sempre acompanhados da respetiva análise.

Os dados recolhidos, de modo estatístico, através dos gráficos foram cruzados com as notas de campo que resultaram das observações participantes e com os registos escritos dos alunos.

4.1. Análise e discussão do 1.º inquérito por questionário

Apresentam-se os dados do 1.º inquérito por questionário e a respetiva análise, que teve em consideração a questão-problema e os objetivos da investigação. Salienta-se que dos dezanove participantes todos responderam às questões, mostrando-se muito recetivos ao seu preenchimento. Todavia, surgiram algumas dúvidas, mas foram prontamente clarificadas no momento.

A questão n.º 1 “1. O Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2013), define interdisciplinar do seguinte modo: interdisciplinar (*inter-* + *disciplinar*) adjetivo de dois géneros – Que implica relações entre várias disciplinas.”, assumiu, meramente, a função de contextualização, de modo a relembrar os alunos sobre o conceito de interdisciplinaridade.

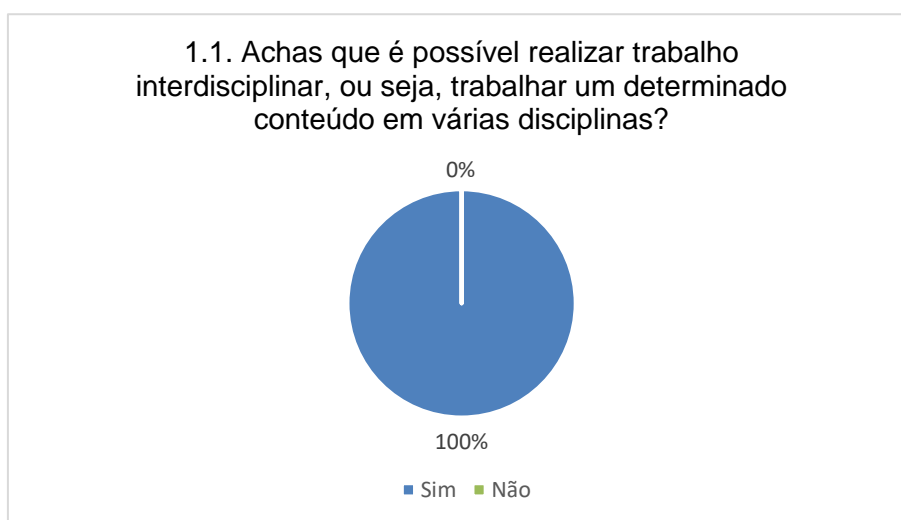


Figura 1 - Resultados da questão n.º 1.1. do inquérito n.º 1

Analisando a primeira questão, verificamos que a totalidade dos alunos inquiridos considerou que é possível trabalhar um determinado conteúdo em distintas disciplinas, ou seja, de modo interdisciplinar.

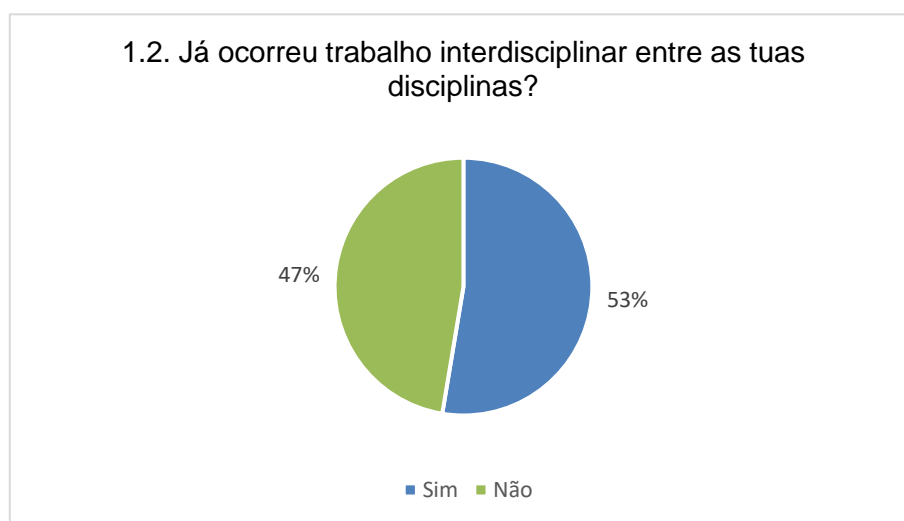


Figura 2 - Resultados da questão n.º 1.2. do inquérito n.º 1

Analisando os dados obtidos, verificamos que mais de 50% dos inquiridos afirmou que já ocorreu trabalho interdisciplinar entre as suas disciplinas, referindo como exemplos os mencionados na Tabela 1. Embora a maioria dos exemplos dados pelos inquiridos não relatem nenhuma situação em específico como era pretendido, permitem concluir que os próprios perceberam que o trabalho interdisciplinar implica uma relação entre várias disciplinas.

Tabela 1 – Respostas dadas à questão n.º 1.2.1. do questionário n.º 1

1.2.1. Se escolheste a opção Sim , refere pelo menos um exemplo:
“Darmos algumas coisas em Inglês sobre Português”
“Música e História”
“Quando na aula de matemática falamos de coisas de ciências”
“Na aula de Português”
“Uma caminhada”
“Em Português e História”
“Às vezes estamos a dar um conteúdo em História e relacionamos com Português”
“Numa aula de inglês estávamos a conjugar um verbo e a professora deu um exemplo dos verbos em português”
“Ficha das Espécies, foi um trabalho em PowerPoint acerca de uma espécie típica da nossa região, que uniu as disciplinas de Cidadania e TIC”
“Em Cidadania e Ciências Naturais fizemos um trabalho em PowerPoint sobre uma planta da biodiversidade da nossa região”

1.3. Achas que é possível realizar trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e HGP?

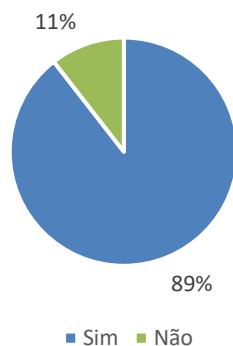


Figura 3 - Resultados da questão n.º 1.3. do inquérito n.º 1

Verificamos que, mais uma vez, os inquiridos demonstraram perceber o conceito de interdisciplinaridade, pois na sua grande maioria, com uma percentagem de 89%, afirmaram que é possível realizar trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e HGP.

1.4. Já ocorreu trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e HGP?

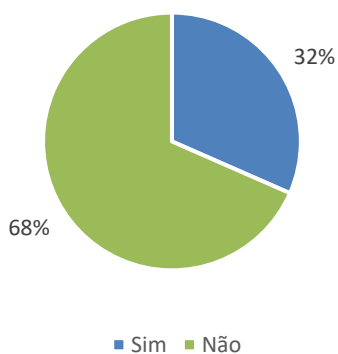


Figura 4 - Resultados da questão n.º 1.4. do inquérito n.º 1

Quando inquiridos sobre a presença de trabalho interdisciplinar entre as disciplinas mencionadas anteriormente, verificamos que mais de 50% afirmaram que este nunca ocorreu.

2. A tua motivação/interesse aumentaria se existesse trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e HGP?

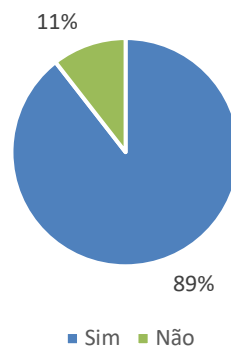


Figura 5 - Resultados da questão n.º 2 do inquérito n.º 1

Analisando os dados obtidos, verificamos que, na grande maioria, com uma percentagem de 89%, os inquiridos acreditam que a sua motivação e interesse aumentaria se existisse trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e HGP.

3. Sabes o que é literatura de tradição oral?

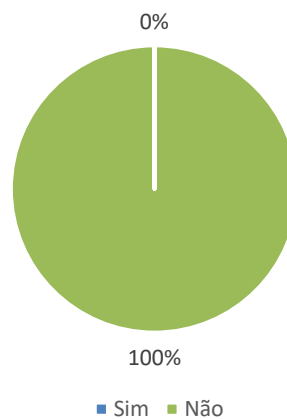


Figura 6 - Resultados da questão n.º 3 do inquérito n.º 1

Quando confrontados com o conceito de literatura de tradição oral, os inquiridos afirmaram não conhecer o mesmo.

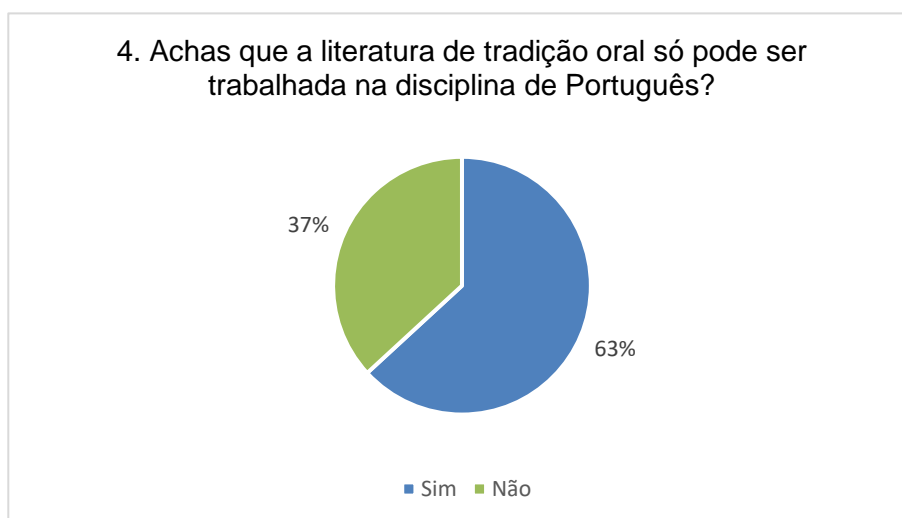


Figura 7 – Resultados da questão n.º 4 do inquérito n.º 1

Analisando esta questão, verificamos que mais de 50% afirmaram que a literatura de tradição oral só pode ser trabalhada na disciplina de Português; no entanto, na questão anterior, os inquiridos assumiram que não conheciam o conceito de literatura de tradição oral, o que compromete a fiabilidade e veracidade dos resultados nesta questão. Os 37% dos inquiridos que responderam não referiram, como exemplos de outras disciplinas, as mencionadas na Figura 8. Verificamos que a disciplina de HGP foi a mais significativa; Inglês e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) as menos significativas.

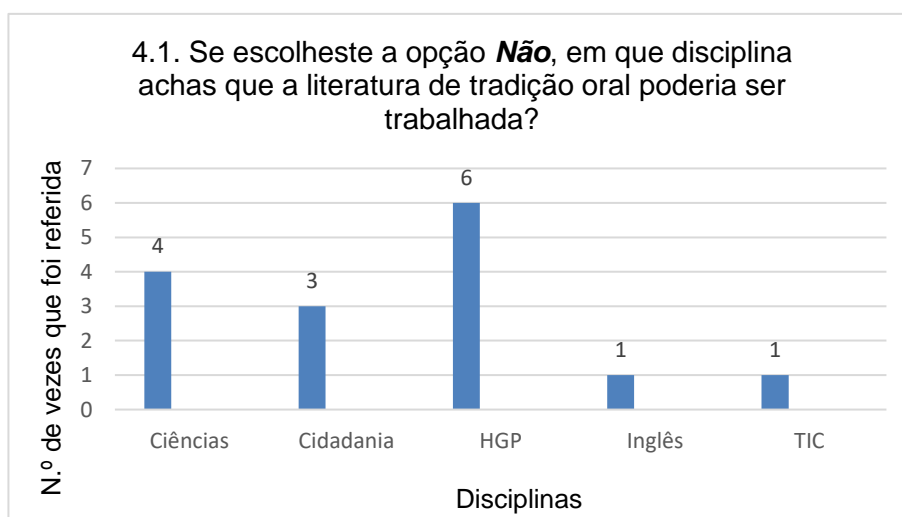


Figura 8 - Resultados da questão n.º 4.1. do inquérito n.º 1

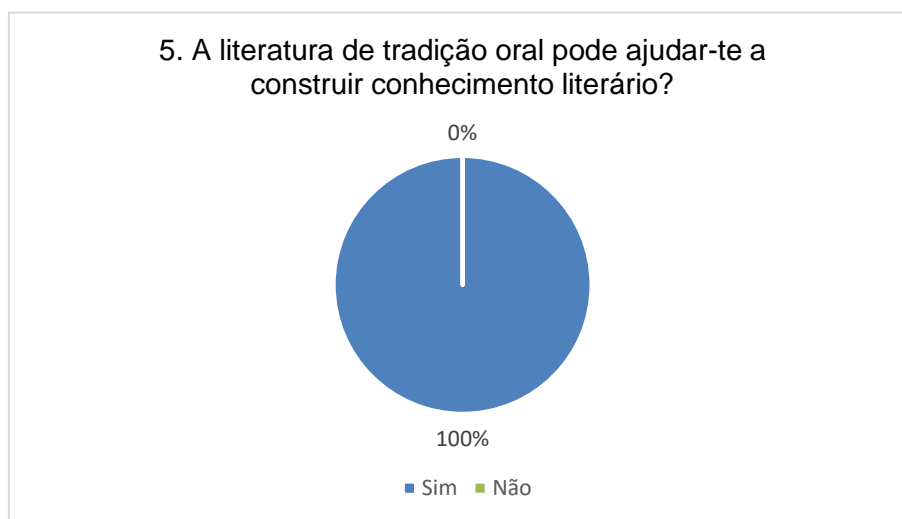


Figura 9 - Resultados da questão n.º 5 do inquérito n.º 1

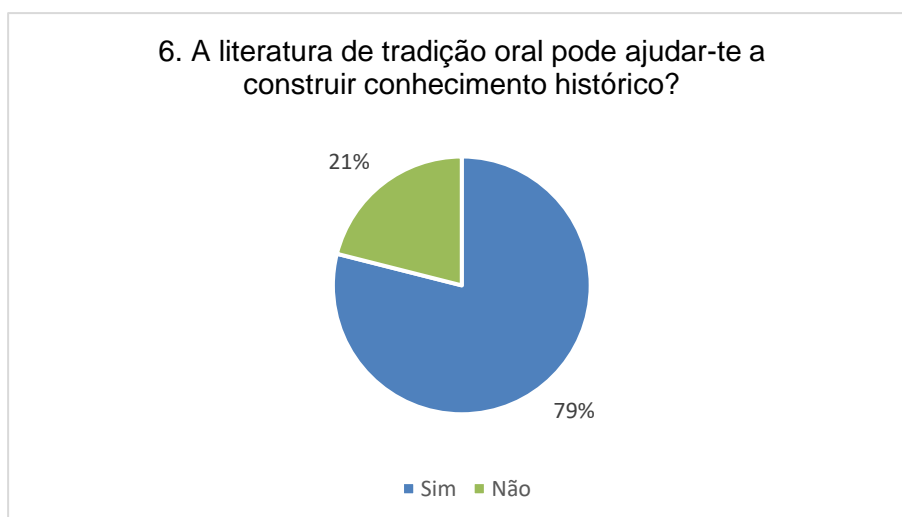


Figura 10 - Resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 1

Analisando os dados apresentados nas Figuras Figura 9 e Figura 10, mais uma vez, colocamos em causa a fiabilidade e veracidade destes resultados, pois os inquiridos afirmaram não conhecer o conceito de literatura de tradição oral, dados explanados na Figura 6, mas afirmaram, na sua totalidade, que este poderia ajudá-los na construção do conhecimento literário e 79% afirmaram que esta também poderia ajudá-los na construção do conhecimento histórico.

4.2. Análise e discussão das atividades desenvolvidas na aula de Português

Após a análise e discussão dos dados recolhidos através do 1.º inquérito por questionário (cf. Anexo 39), passamos a apresentar, de modo detalhado, as restantes atividades decorridas na aula de Português, sendo o plano de aula passível de ser consultado nos anexos (cf. Anexo 41).

A aula ocorreu, como já foi mencionado anteriormente, no dia 14 de junho e teve a duração de 100 minutos, sendo que esta foi, na grande maioria, de encontro ao planeado e os objetivos foram concluídos com sucesso. Os alunos mostraram-se participativos, empenhados e muito recetivos a todas as atividades propostas.

Após o preenchimento do primeiro inquérito por questionário, que demorou, em média, 10 minutos, tal como planeado, os alunos construíram um diário de bordo (cf. Anexo 44), que continha a ficha de leitura, uma fotocópia de um desenho de um corpo e uma tabela para os alunos preencherem, tendo cada um decorado o seu diário de bordo de acordo com o seu gosto pessoal; no entanto, todos seguiram a mesma estrutura, duas capas coloridas presas com um fio de algodão. Os alunos mostraram-se interessados e empenhados na construção do seu diário de bordo, e surgiram as seguintes reações:

Aluno A – “Com caneta? Marcador? Que fixe!”;

Aluno B - “Eu escrevi a lápis e depois em casa componho para ficar perfeito.”;

Aluno C – “Uh! Que laço giro.”.

Nas Figuras Figura, Figura, Figura e Figura, podemos observar o processo de construção de alguns diários de bordo.



Figura 11 – Exemplo de um Diário de Bordo



Figura 12 – Exemplo de um Diário de Bordo

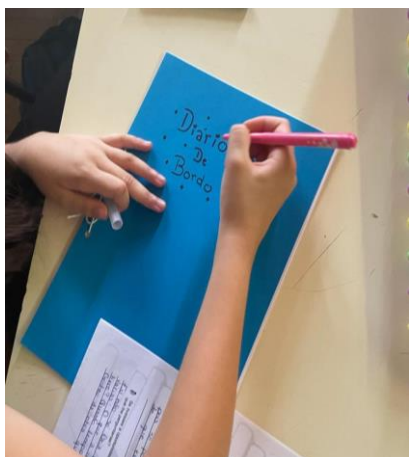


Figura 13 – Exemplo de um Diário de Bordo



Figura 14 – Exemplo de um Diário de Bordo

Durante o processo de criação artística, surgiu a questão “Porquê diário de bordo?” (**Aluno D**), ao que os colegas responderam “Porque é um diário e vai a bordo da nossa mochila” (**Aluno E**), “Porque nós vamos escrever aqui qualquer coisa” (**Aluno F**) e “Porque eu a partir de agora vou andar sempre com ele, vou levá-lo e trazê-lo comigo” (**Aluno K**), sendo que este aluno fez questão de acrescentar, no seu diário de bordo, a frase “leva e trás”, como podemos observar na Figura 15. Este diálogo suscitou uma pequena discussão coletiva sobre a finalidade dos diários de bordo. A professora estagiária explicou, então, que o diário de bordo continha as atividades que estes iriam realizar ao longo da investigação e que este era uma técnica de recolha de dados, que, depois de analisados, iriam ajudar a dar resposta à questão-problema que estávamos a investigar.



Figura 15 - Exemplo de um diário de bordo

Posto isto, analisámos as fichas de leitura e a obra *Expressões com História*, nomeadamente os elementos paratextuais e o seu enredo; ouvimos, também, a opinião pessoal de todos os alunos em relação a esta obra. Os alunos não revelaram grandes dificuldades na identificação dos elementos paratextuais do livro em estudo, contudo as suas opiniões divergiram no que diz respeito à questão “É um livro de...” presente na ficha de leitura e que tinha como opções de resposta: aventuras, fábulas, ficção científica, banda desenhada, romance, contos, poesia, lendas e outros. Desta forma, surgiu o seguinte diálogo:

Aluno A – “É de aventuras, porque o Pedro tem cada uma (risos).”;

Aluno D – “Não é fábulas, porque não entram animais.”;

Aluno F – “São lendas, porque diz muito antigamente.”;

Aluno D – “Mas os textos não são todos lendas.”;

Aluno F – “Mas na história do Inglês para ver, o pai conta à mãe e a mãe conta ao filho...”;

Professora estagiária – “E quem conta um conto acrescenta um ponto, já ouviram esta expressão?”;

Aluno G – “Pois professora, por isso os textos são contos”;

Professora estagiária – “Será que podemos dizer que são textos da literatura de tradição oral?”;

Aluno F – “Sim professora, são como o telefone estragado, alguém conta a alguém e depois o outro conta a outro...”;

Aluno D – “Estes textos vieram do antigamente por via oral, por isso é que são literatura de tradição oral”.

Deste modo, analisando o excerto de um diálogo ocorrido em sala de aula, percebemos que os alunos categorizaram a obra *Expressões com História*, de Alice Vieira, de distintas maneiras e que não chegaram a nenhuma conclusão acerca da categorização; todavia conseguiram perceberem que todas as histórias presentes no livro foram passadas de geração em geração, através da oralidade.

De seguida, os alunos foram desafiados a desenharem o vestuário e o armamento de um legionário e, para tal, dinamizámos primeiro uma pequena discussão sobre o conceito de legionário e as suas características, temática já trabalhada, na disciplina de História e Geografia de Portugal.



Figura 16 – Exemplo de um desenho



Figura 17 – Exemplo de um desenho



Figura 18 – Exemplo de um desenho

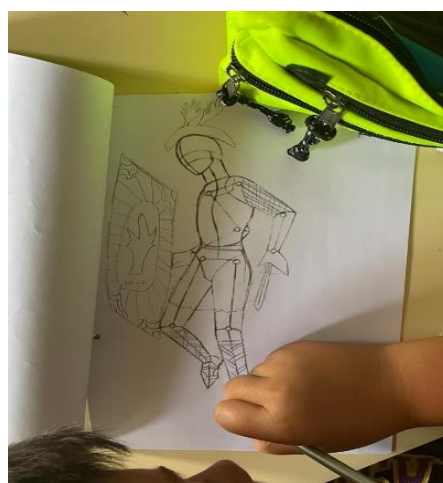


Figura 19 – Exemplo de um desenho

Durante a realização da atividade foram surgindo comentários como:

Aluno S – “Professora posso ir ver ao livro como desenhar um romano?”;

Aluno H – “Pois é, no livro tem romanos, podemos ir ver professora?”;

Aluno I – “Até tem um na capa!”;

Aluno G – “Eu lembro-me que as espadas dos romanos eram mais pesadas que as dos Lusitanos e que estes tinham roupas muito diferentes”;

Aluno F – “No Asterix e Obelix há romanos.”.

Analisando as notas de campo mencionadas acima, percebemos que alguns alunos conseguiram perspetivar as atividades seguintes e o que estava por detrás delas. Deste modo, a análise das várias ilustrações do livro partiu dos próprios alunos e não da investigadora, como tinha sido previamente planeado, pois estes sabiam que, ao longo da obra, encontrávamos romanos na grande maioria das ilustrações.

Depois da discussão e da realização do desenho, questionámos os alunos sobre os vestígios deixados pelos romanos em Portugal, sendo que estes, mencionaram, na sua grande maioria, pontes e estradas romanas, ou seja, estes identificaram vestígios que ainda conseguimos observar nos dias de hoje. Todavia, quando questionados sobre vestígios não palpáveis, a dúvida pairou por alguns momentos, até que um aluno se lembrou da numeração romana e, de seguida, começaram a lembrar-se da língua e das palavras, o que permitiu continuarmos a nossa discussão até chegarmos à temática pretendida, as expressões que passaram de geração em geração. Aquando do lançamento do conceito das expressões na discussão, rapidamente os alunos identificaram que a obra *Expressões com História* continha expressões que tiveram origem no império romano e que chegaram até aos nossos dias. Deste modo, como os alunos já tinham lido a obra previamente, conseguiram encontrar, rapidamente, no livro, expressões que associássemos aos romanos, como *Quem tem boca vai a Roma*; *Com sete pedras na mão* e *Um erro crasso*.

Em contexto de sala de aula, trabalhamos a expressão *Quem tem boca vai a Roma* (cf. Anexo 45), começando por tentar explicar a sua origem e qual era o significado que lhe atribuímos atualmente; de seguida lemos, em conjunto, o respetivo excerto e fizemos a sua interpretação e análise, de acordo com uma perspetiva centrada na área do Português, nomeadamente nas inferências e no sentido global do texto, mas também na área de História e Geografia de Portugal, desenvolvendo o domínio acerca da herança romana na Península Ibérica. Ainda, neste excerto, abordamos a expressão *Todos os caminhos vão dar a Roma*, também presente no excerto em estudo, associando à expressão *Quem tem boca vai a Roma*. Aqui os alunos mostraram-se atentos e participativos e revelaram uma enorme capacidade de interpretação do excerto em estudo, bem como de toda a obra. Também verificámos que os alunos, na sua grande maioria, dominavam os conhecimentos já adquiridos sobre o processo de romanização em Portugal, pois, durante o trabalho da expressão, surgiu o seguinte diálogo:

Aluno G – “A expressão *quem tem boca vai a Roma* deve ter sido inventada no tempo dos romanos, pois eles eram de Roma.”;

Aluno B – “Sim, em HGP nós falamos disso que Roma era a capital do império romano.”;

Aluno A – “Acho que a expressão quer dizer que quem tem boca consegue descobrir o que precisa, basta falar com alguém, como a mãe do Pedro para descobrir

o caminho para casa do Afonso.”;

Aluno C – “Se todos os caminhos vão dar a Roma, então não era preciso procurar o caminho a alguém, que bastava seguir uma estrada e íamos lá dar.”;

Aluno G – “Mas se perguntasses a alguém, podias ir pelo caminho mais rápido e demorar menos. Se tu não conhecias os sítios, também não saberias qual era o melhor caminho a seguir, logo perguntar a alguém era melhor.”;

Professora estagiária – “Mas então por que surgiram estas expressões? De acordo com o texto, os romanos eram conhecidos por terem feito o quê?”;

Aluno J – “Pela sua magnífica rede de estradas.”;

Aluno C – “Que iam dar todas a Roma, como eu já disse”;

Aluno D – “Então estas expressões são associadas ao tempo dos romanos, pois surgiram nessa época e porque foram eles que nos deixaram a cultura das estradas.”;

Aluno J – “Em Roma existiam muitas estradas, porque os Romanos as construíram, logo qualquer caminho ia dar a Roma e, por isso, qualquer pessoa podia indicar o caminho certo, porque as estradas iam dar todas ao mesmo sítio, à capital, que era o centro do comércio”;

Aluno F – “Eu conheço um local que ainda tem uma estrada do tempo dos romanos”.

A aula de Português acabou, assim, com a realização de uma pequena reflexão sobre as atividades que desenvolvemos, de modo a verificar se os conceitos de literatura de tradição oral e interdisciplinaridade foram apreendidos pelos alunos. Deste modo, surgiriam comentários como os seguintes:

Aluno H – “Hoje realizámos trabalho interdisciplinar, porque misturámos o Português com a História.”;

Aluno G – “No questionário estava lá uma pergunta sobre se fazemos atividades de uma disciplina noutra disciplina e hoje fizemos, falámos dos romanos, do seu armamento e dos vestígios que eles nos deixaram na aula de Português.”;

Aluno A – “A literatura de tradição oral são os contos, porque passam de geração em geração, de modo oral.”;

Aluno D – “E também as lendas.”.

Analisando as notas de campo mencionadas ao longo da descrição da aula e as informações recolhidas através dos diários de bordo, podemos concluir que, na grande maioria, os alunos apreenderam os conceitos trabalhados e, no caso daqueles que já os conheciam, estes acrescentaram novas informações às suas definições

prévias. No que concerne aos objetivos explanados no plano de aula, eles foram atingidos com sucesso, tendo os alunos sido capazes de identificar aspetos da herança romana na Península Ibérica; realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma; explicitar o sentido de um texto e fazer inferências, justificando-as; ler textos literários de natureza narrativa selecionados da literatura para a infância e da tradição popular.

4.3. Análise e discussão das atividades desenvolvidas na aula de História e Geografia de Portugal

A aula ocorreu, como já mencionámos anteriormente, no dia 15 de junho e teve a duração de 100 minutos, tendo ido, na sua grande maioria, ao encontro do planeado, assim como os objetivos foram concluídos com sucesso. Os alunos mostraram-se participativos, empenhados e muito recetivos a todas as atividades propostas.

De seguida, passamos a apresentar, de modo detalhado, as atividades decorridas na aula de HGP, sendo o plano de aula passível de ser consultado nos anexos (cf. Anexo 42).

As atividades desenvolvidas seguiram as mesmas linhas orientadoras das atividades realizadas na aula de Português, tendo-se também procedido à divisão em dois grandes momentos: a análise de três excertos distintos e o preenchimento de um inquérito por questionário, em papel, pelos alunos.

A aula começou, então, pela leitura e análise da tabela presente no diário de bordo (cf. Anexo 44), de modo a dar conhecimento aos alunos do que iríamos desenvolver, ao longo da mesma, tendo como objetivo principal dar respostas às seguintes questões: i) nome da batalha; ii) data da batalha; iii) local da batalha; iv) D. Sebastião lutou contra quem?; v) o que aconteceu a D. Sebastião?; vi) o que aconteceu aos soldados?; e vii) qual é a esperança da população?.

Os três excertos foram analisados, de acordo com uma perspetiva centrada na área do Português, nomeadamente nas inferências e no sentido global do texto, mas também na área de História e Geografia de Portugal, desenvolvendo o domínio acerca da batalha de Alcácer Quibir e o mito sebastianista.

O primeiro excerto analisado foi *Ficar a ver navios* da obra *Expressões com História* (cf. Anexo 46), no qual, numa primeira fase, os alunos leram o excerto em conjunto, em voz alta; de seguida, fizeram inferências e justificaram o sentido global do texto e, posteriormente, preencheram a tabela presente no diário de bordo, respondendo às questões esplanadas na mesma referentes a conteúdos trabalhados

nas aulas de História e Geografia de Portugal, nomeadamente a Batalha de Alcácer Quibir e o mito sebastianista. Aqui os alunos não revelaram grandes dificuldades, preenchendo a tabela rapidamente, revelando, mais uma vez, que possuíam um grande domínio da obra.

O segundo excerto analisado foi a Lenda de D. Sebastião presente na obra *Lendas da História de Portugal* (cf. Anexo 47). Os alunos começaram por ler de modo silencioso o respetivo excerto, pois nunca tinham contactado com ele e, numa fase seguinte, leram-no em voz alta. Esta leitura passou por todos, tendo cada aluno lido uma frase do excerto. O processo de análise e interpretação adotado foi o mesmo, os alunos interpretaram o excerto e, posteriormente, preencheram a tabela. Nesta atividade, já apresentaram algumas dificuldades, nomeadamente no que concerne ao registo e tratamento da informação recolhida no excerto. Deste modo, e a fim de colmatar estas necessidades, realizámos mais uma leitura do excerto, em conjunto.

O terceiro e último excerto foi retirado do manual dos alunos (cf. Anexo 48) e o processo adotado seguiu a mesma ordem. Os alunos leram o excerto em conjunto e em voz alta, pois já tinham contactado com o mesmo na aula de HGP. Posteriormente, analisaram e interpretaram-no, preenchendo a tabela com as informações retiradas. Aqui os alunos não mostraram grandes dificuldades, dado que já detinham algum nível de conhecimento sobre a fonte histórica utilizada.

	Ficar a ver navios	Lenda de D. Sebastião	Manual
Nome da batalha	Batalha de Alcácer Quibir	?	Batalha de Alcácer Quibir
Data da batalha	Agosto	4 de Agosto de 1578	4 de Agosto de 1578
Local da batalha	África	Alcácer Quibir, África	Morocco, África
D. Sebastião Lutou contra quem?	mouros	muçulmanos	muçulmanos
O que aconteceu a D. Sebastião?	O corpo do rei nunca foi encontrado	D. Sebastião teria sido ferido e morto em campo	morreu na batalha
O que aconteceu aos soldados?	muitos deles morreram queimados	faleceram no campo de batalha	7000 foram mortos e 10 000 foram presos.
Qual é a esperança da população?	que D. Sebastião voltasse	que D. Sebastião iria regressar num dia de nevoeiro	?

Figura 20 - Exemplo de uma tabela preenchida

	Ficar a ver navios	Lenda de D. Sebastião	Manual
Nome da batalha	Batalha de Alcácer Quibir	? ? ?	Batalha de Alcácer Quibir
Data da batalha	Agosto	4 de Agosto de 1578	1578, 4 de Agosto
Local da batalha	África	Alcácer Quibir em África	Marrocos, no norte de África
D. Sebastião Lutou contra quem?	Mouros	Muçulmanos	Muçulmanos
O que aconteceu a D. Sebastião?	O corpo do Rei nunca foi encontrado	D. Sebastião ficou ferido e morreu em combate	O rei D. Sebastião morreu na batalha
O que aconteceu aos soldados?	Muitos deles morreram queimados	Milhares de portugueses faleceram no campo de batalha	7000 foram mortos e 10 000 foram prisioneiros
Qual é a esperança da população?	D. Sebastião ia regressar	haveria de regressar num dia de nevoeiro para libertar o país	? ? ?

Figura 21 - Exemplo de uma tabela preenchida

Concluído o preenchimento da tabela, promovemos uma discussão coletiva sobre as fontes de pesquisa que utilizámos, nomeadamente uma obra literária, uma lenda e o manual, bem como a veracidade das informações recolhidas. Durante a discussão surgiram comentários como os seguintes:

Aluno J – “Professora, de modo geral as informações que obtivemos são todas parecidas.”;

Aluno A – “Mas, por exemplo, a obra *Expressões com História* diz que o corpo nunca foi encontrado e no manual e na lenda diz que ele morreu em combate, logo o corpo foi encontrado, se não como é que sabiam que ele morreu?”;

Aluno E – “A data da batalha é mais completa no manual e na lenda.”;

Aluno H – “Acontece o mesmo com o local da batalha”;

Aluno B – “Não nos podemos esquecer que as lendas retratam tanto de realidade como de ficção.”;

Aluno D – “E o mesmo acontece na expressão “Ficar a ver navios”, ela surgiu da lenda de D. Sebastião, logo também não sabemos o que é verdade ou não.”;

Aluno J – “Por isso é que a professora nos pediu para comprovarmos as informações da lenda e da expressão com o texto do manual”.

Analisando as notas de campo, mencionadas anteriormente, verificamos que, na grande maioria, os alunos perceberam a importância da escolha de fontes históricas credíveis para obtenção de informação válida, revelando, também, conhecimentos prévios sobre as lendas e as suas características.

Na segunda parte da aula, os alunos preencheram um inquérito por questionário que não suscitou grandes dúvidas, pois as perguntas eram, de um modo geral, iguais às do questionário aplicado no início da investigação. Este demorou, em média, vinte minutos.

4.4. Análise e discussão do 2.º inquérito por questionário

Apresentam-se os resultados do 2.º inquérito por questionário e a respetiva análise, que teve em consideração a questão-problema e os objetivos da investigação. Salienta-se que, dos dezanove participantes, todos responderam às questões, mostrando-se muito recetivos ao seu preenchimento.

A questão n.º 1 “1. O Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2013), define interdisciplinar do seguinte modo: interdisciplinar (*inter-* + *disciplinar*) adjetivo de dois géneros – Que implica relações entre várias disciplinas.”, assumiu, meramente, a

função de contextualização, de modo a lembrar os alunos sobre o conceito de interdisciplinaridade.

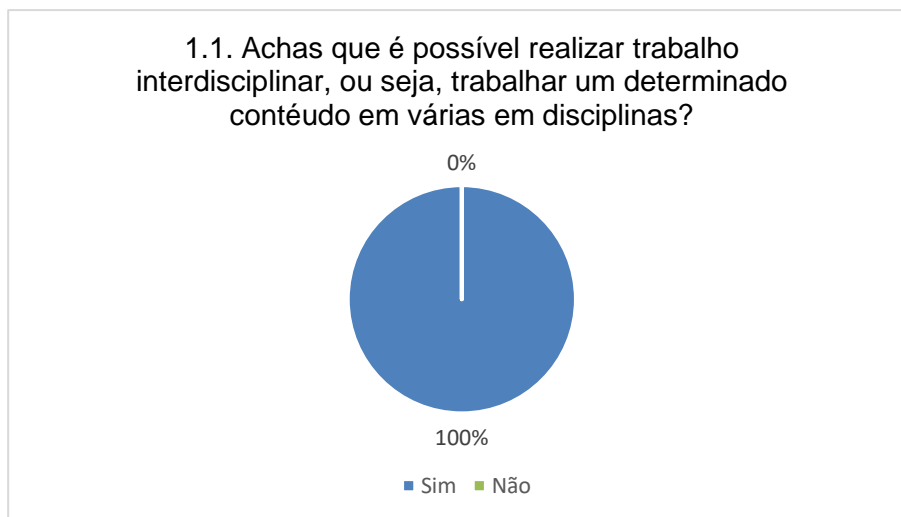


Figura 22 - Resultados da questão n.º 1.1. do inquérito 2

Analisando a primeira pergunta, verificamos que a totalidade dos inquiridos consideraram que é possível trabalhar um determinado conteúdo em distintas disciplinas.



Figura 23 – Resultados da questão n.º 1.2. do inquérito n.º 2

Analisando os dados obtidos, verificamos que 95% afirmou que já ocorreu trabalho interdisciplinar entre as suas disciplinas, referindo como exemplos os mencionados na Tabela 2. A maioria dos exemplos dados pelos inquiridos relatam situações exatas, como era pretendido, logo concluímos que estes perceberam o

conceito de trabalho interdisciplinar. Embora alguns tenham referido apenas duas disciplinas e não um exemplo concreto, percebemos que também estes interiorizaram o conceito.

Tabela 2 – Respostas dadas à questão n.º 1.2.1. do questionário n.º 2

1.2.1. Se escolheste a opção <i>Sim</i>, refere pelo menos um exemplo:
“Quando às vezes associámos Histórias com Português”
“História e Português”
“Em cidadania e ciências naturais sobre a biodiversidade de Portugal”
“Diário de Bordo reuniu as disciplinas de HGP e Português e também a bordagem da obra <i>Expressões com História</i> ”
“Na aula de Português darmos História”
“Na de HGP e de Português”
“Na atividade que fizemos agora”
“Trabalhámos história em português”
“Uma aula, por exemplo, hoje tivemos português e história de Portugal”
“Fazer um diário de bordo”
“A caminhada entre Português e E.Física”
“Na aula de português estivemos a falar sobre coisas de história”
“O diário de bordo”
“Hoje misturámos Português e História”
“História e Português”
“Agora, história e português”

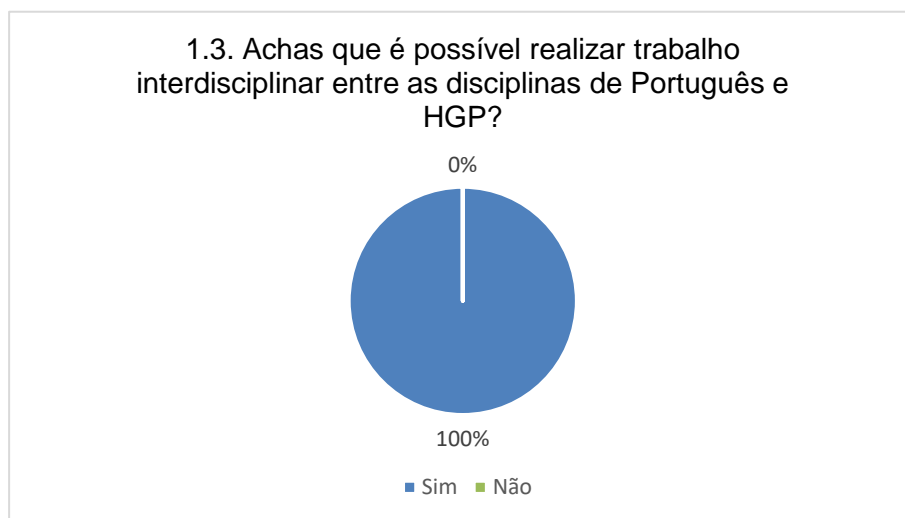


Figura 24 – Resultados da questão n.º 1.3. do inquérito n.º 2

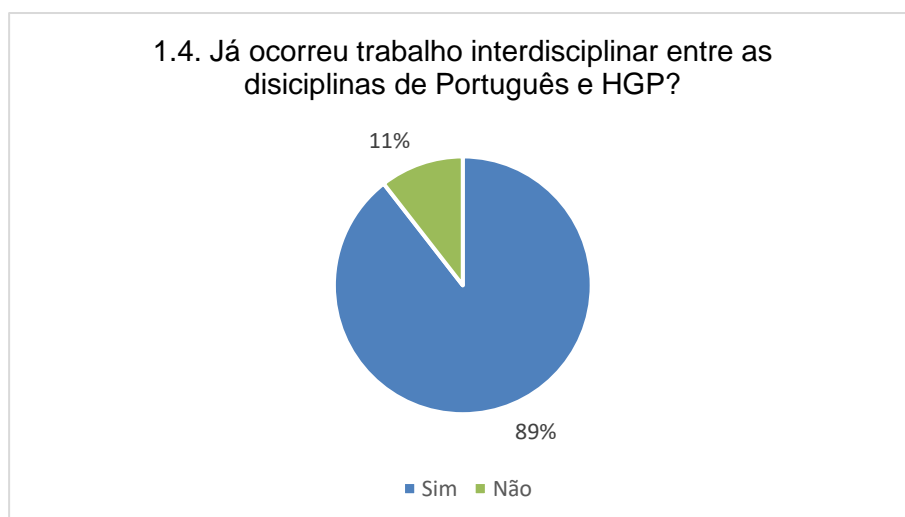


Figura 25 – Resultados da questão n.º 1.4. do inquérito n.º 2

Analisando os gráficos presentes nas Figuras Figura 24 e Figura 25, verificamos que a totalidade dos inqueridos referiu que era possível realizar trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e HGP, sendo que 89% afirmaram que este trabalho já ocorreu. Estes dados fortalecem os resultados obtidos na questão 1.2.1., mencionados na Tabela 2, onde, em maioria, são referidas as disciplinas de Português e HGP como exemplos verídicos de trabalho interdisciplinar.

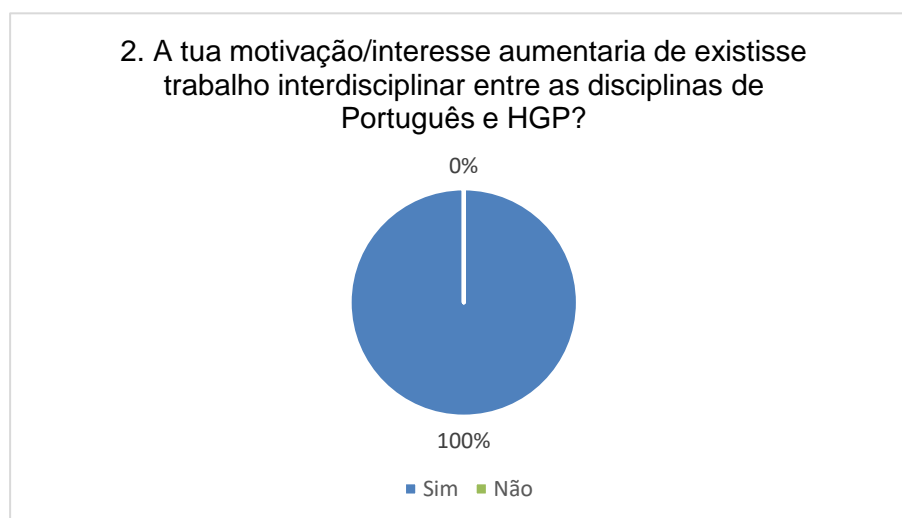


Figura 26 – Resultados da questão n.º 2 do inquérito n.º 2

A totalidade dos inquiridos afirmou que a sua motivação e interesse aumentaria se existisse trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e HGP.

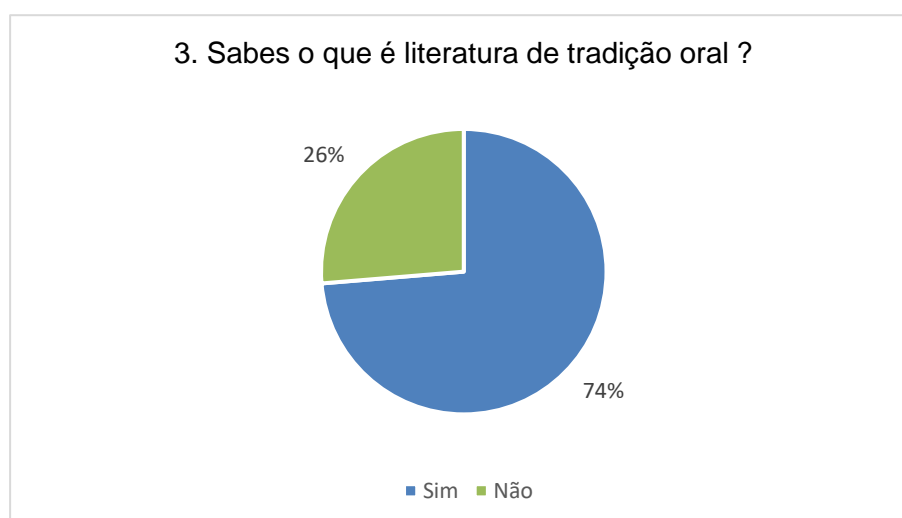


Figura 27 – Resultados da questão n.º 3 do inquérito n.º 2

Analisando os dados obtidos, verificamos que 74% dos inquiridos afirmou conhecer o conceito de literatura de tradição oral e deram como exemplos os mencionados na Figura 28. As lendas foram o exemplo mais dado, fazendo um inquirido referência à lenda trabalhada em contexto de sala de aula e as adivinhas foram o exemplo menos significativo. Os contos tiveram uma forte presença nesta votação.

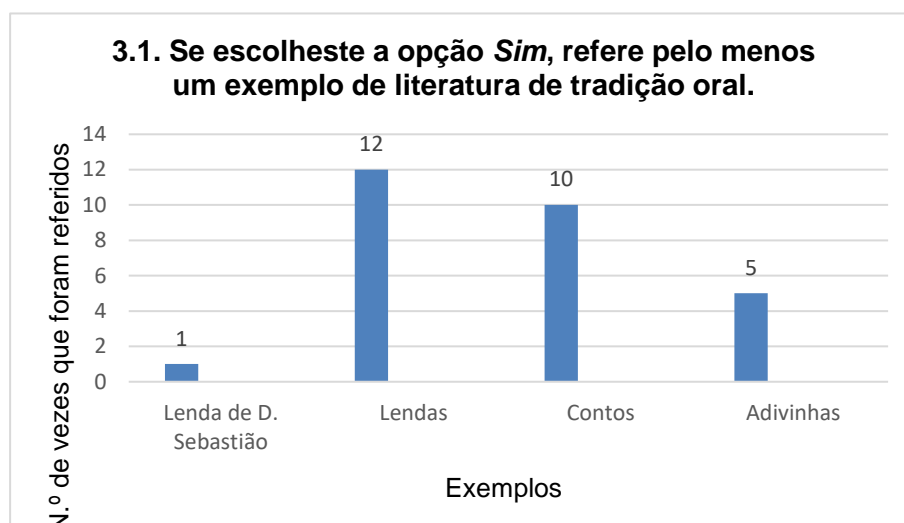


Figura 28 – Resultados da questão n.º 3.1. do inquérito n.º 2

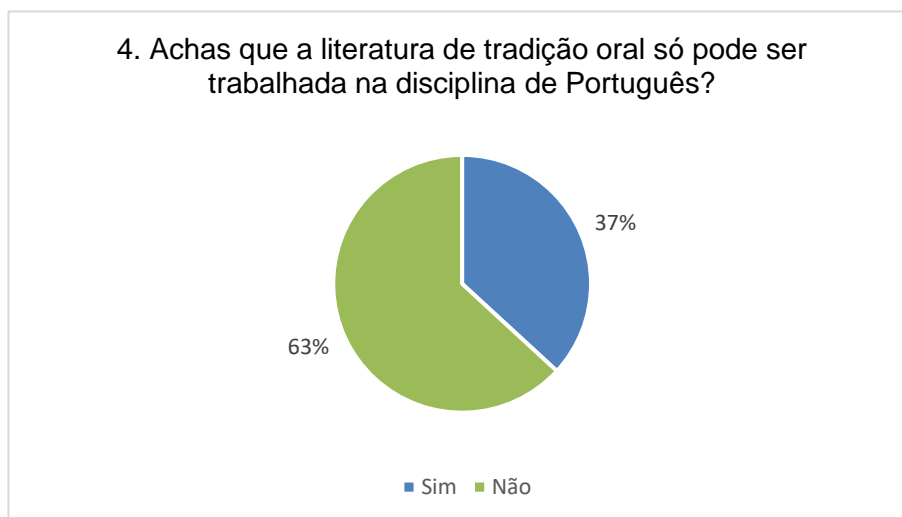


Figura 29 – Resultados da questão n.º 4 do inquérito n.º 2

Analisando os dados obtidos, verificamos que 63% consideraram que a literatura de tradição oral pode ser trabalhada em mais disciplinas e não só especificamente na de Português, como comprovam os exemplos mencionados na Figura 30. A disciplina de HGP foi a mais significativa, aparecendo em dez questionários e as disciplinas de Ciências Naturais, Educação Visual (E.V.) e Educação Tecnológica (E.T.) foram as menos significativas, aparecendo uma vez em três questionários. As disciplinas de Cidadania e Inglês foram referidas duas vezes cada.

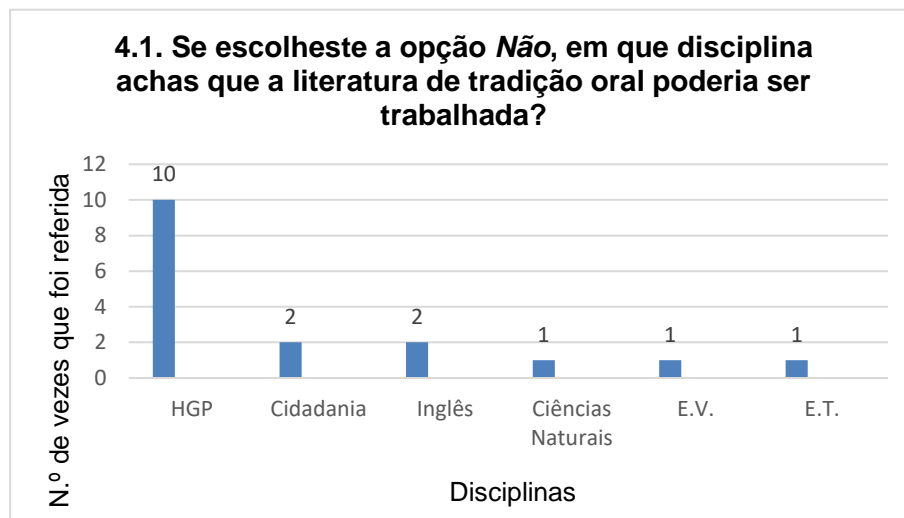


Figura 30 - Resultados da questão n.º 4.1. do inquérito n.º 2

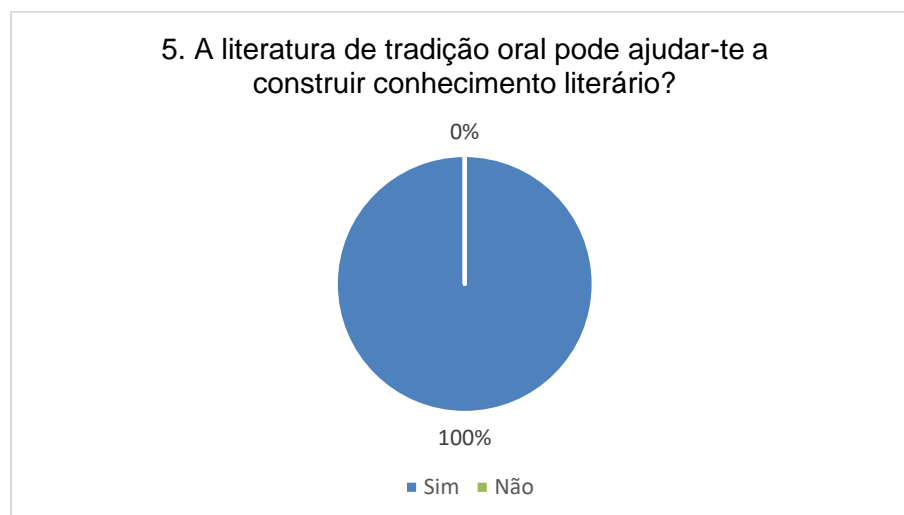


Figura 31 - Resultados da questão n.º 5 do inquérito n.º 2

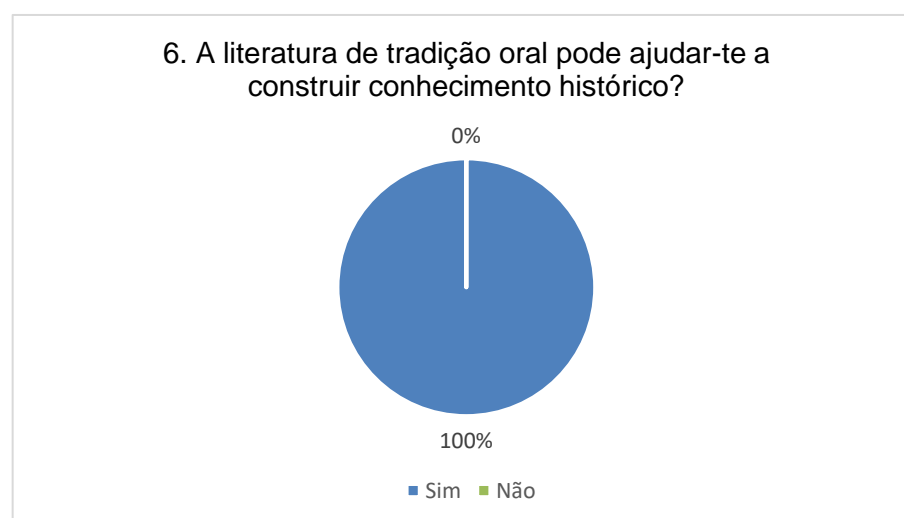


Figura 32 - Resultados da questão n.º 6 do inquérito n.º 2

Analisando os gráficos presentes nas Figuras Figura 31 e Figura 32, verificamos que a totalidade dos inquiridos afirmou que a literatura de tradição oral poderia ajudá-los na construção do conhecimento literário e histórico. No entanto, se referenciarmos os resultados obtidos presentes na Figura 27, verificamos que 26% não conheciam o conceito de literatura de tradição oral, o que pode por em causa a fiabilidade e a veracidade dos resultados obtidos nestas duas questões.

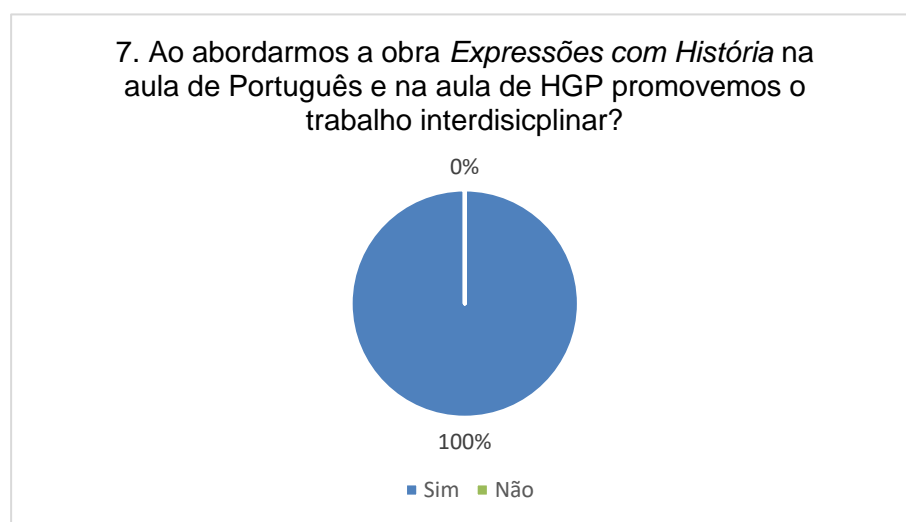


Figura 33 - Resultados da questão n.º 7 do inquérito n.º 2

A totalidade dos inquiridos afirmou que o trabalho desenvolvido em torno da obra *Expressões com História* seguiu a metodologia de trabalho interdisciplinar.

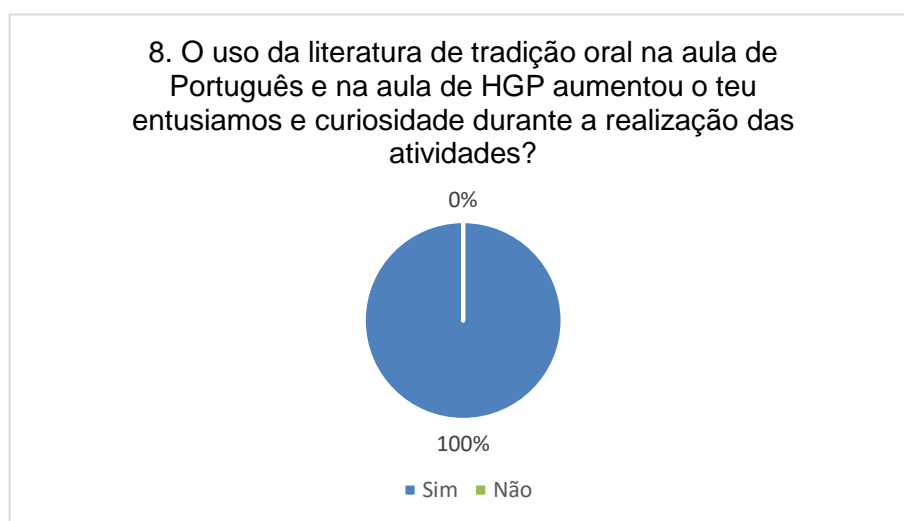


Figura 34 - Resultados da questão n.º 8 do inquérito n.º 2

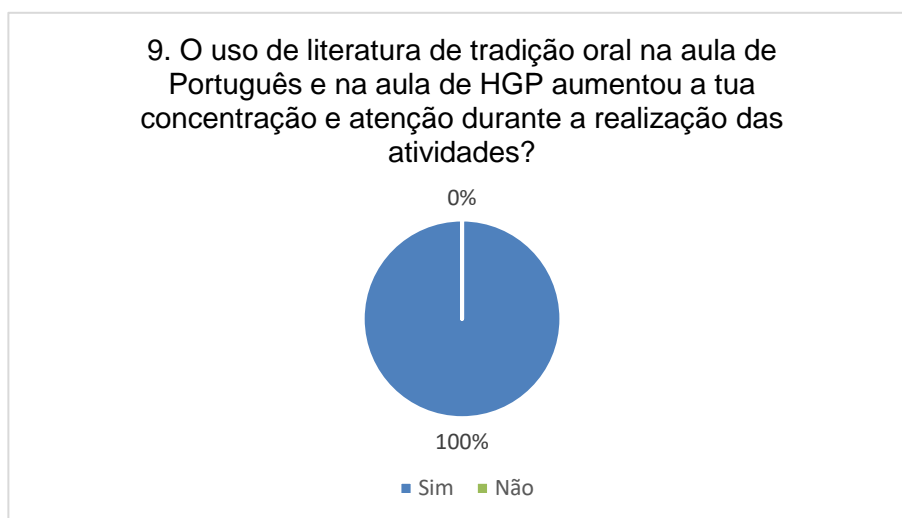


Figura 35 – Resultados da questão n.º 9 do inquérito n.º 2

Analisando os gráficos presentes nas Figuras Figura 34 e Figura 35, verificamos que a totalidade dos inqueridos considerou que a utilização da literatura de tradição oral nas aulas de Português e HGP aumentou o seu entusiasmo, curiosidade, concentração e atenção durante a realização das atividades. Contudo, temos de salientar que 26% afirmou que não conhecia o conceito de literatura de tradição oral, o que pode pôr em causa a fiabilidade e a veracidade dos resultados obtidos nesta questão.

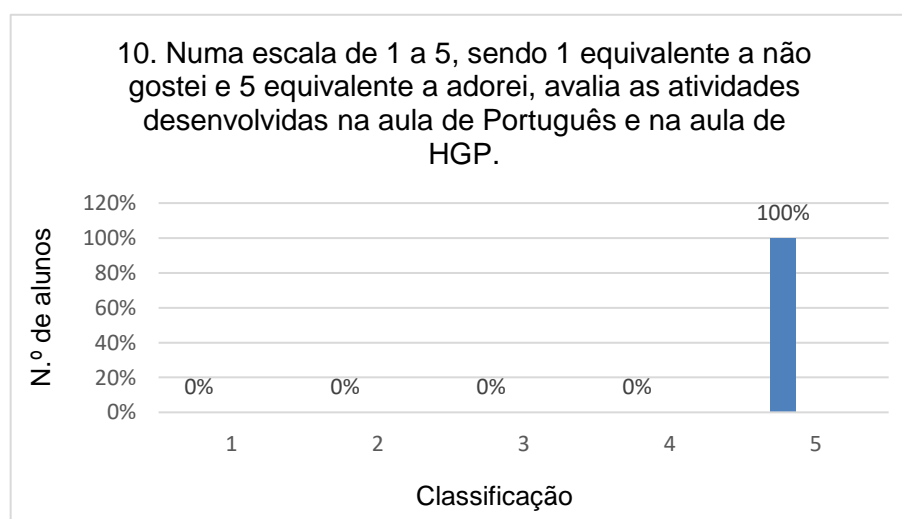


Figura 36 – Resultados da questão n.º 10 do inquérito n.º 2

A totalidade dos inquiridos avaliou as atividades desenvolvidas numa escala de 1 a 5, com 5 valores, revelando terem adorado as atividades desenvolvidas.

4.5. Análise e comparação dos inquéritos por questionário

Depois de apresentadas as observações participantes realizadas e as análises e respetivas discussões sobre os dois inquéritos por questionário aplicados ao grupo de participantes no estudo, tornou-se essencial fazer uma análise comparativa dos dados obtidos. Deste modo, apresentámo-los sob a forma de gráficos, acompanhados da respetiva análise, possibilitando, assim, uma leitura mais clara e objetiva.

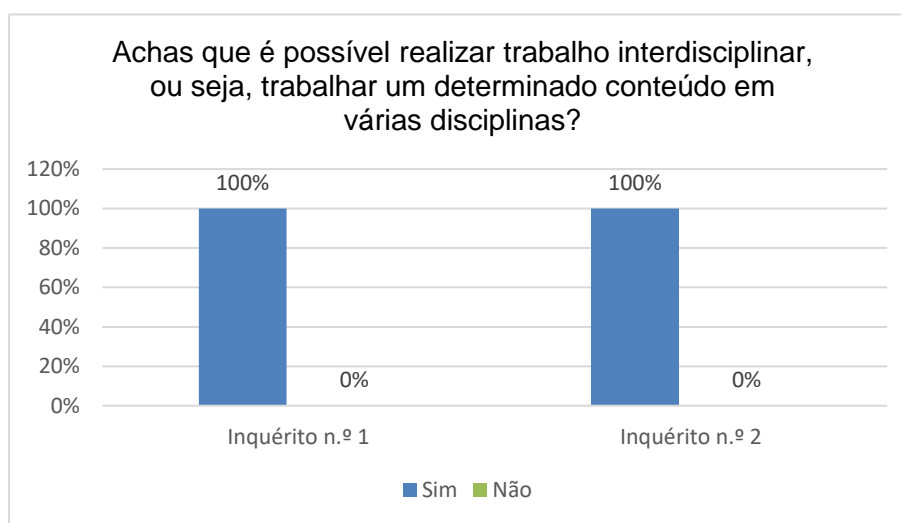


Figura 37 - Comparação de resultados

Comparando os dados obtidos, nos dois por questionários, em relação à questão "Achas que é possível realizar trabalho interdisciplinar, ou seja, trabalhar um determinado conteúdo em várias disciplinas?", verificamos que a opinião dos inquiridos se manteve igual nos dois inquéritos, respondendo estes, na sua totalidade, de modo afirmativo à questão. Desta forma, percebemos que, antes da investigação, o grupo de participantes já acreditava que era possível desenvolver trabalho interdisciplinar.

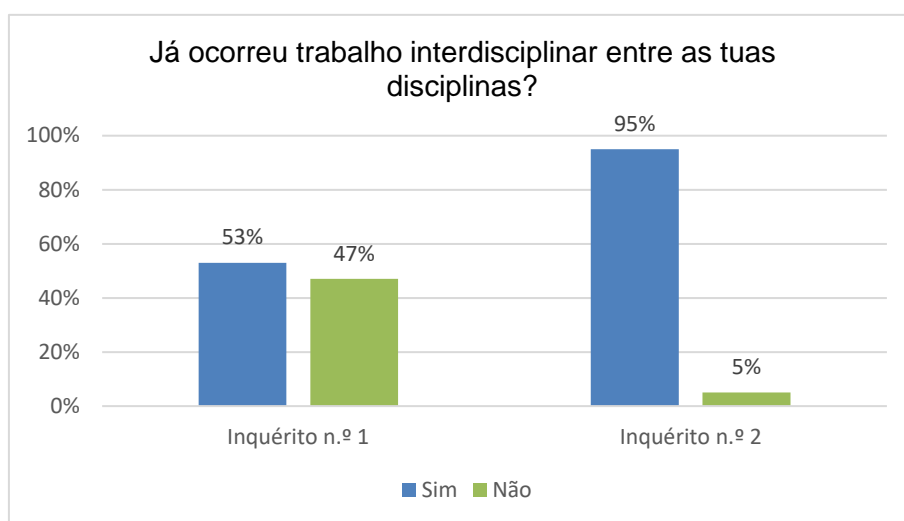


Figura 38 - Comparação de resultados

Comparando os dados obtidos, nos dois inquéritos, em relação à questão “Já ocorreu trabalho interdisciplinar entre as tuas disciplinas?”, verificamos que o número dos inquiridos que responderam *Sim* aumentou de 53% para 95% e que o número de inquiridos que responderam *Não* diminuiu dos 47% para os 5%, o que revela que o grupo de participantes, durante as atividades desenvolvidas, repensou esta questão validando e confirmando, assim, a existência de trabalho interdisciplinar entre as suas disciplinas. Este dado pode, também, ser confirmado através das respostas presentes na Tabela 2, que nos indicam situações exatas ocorridas em distintas disciplinas.

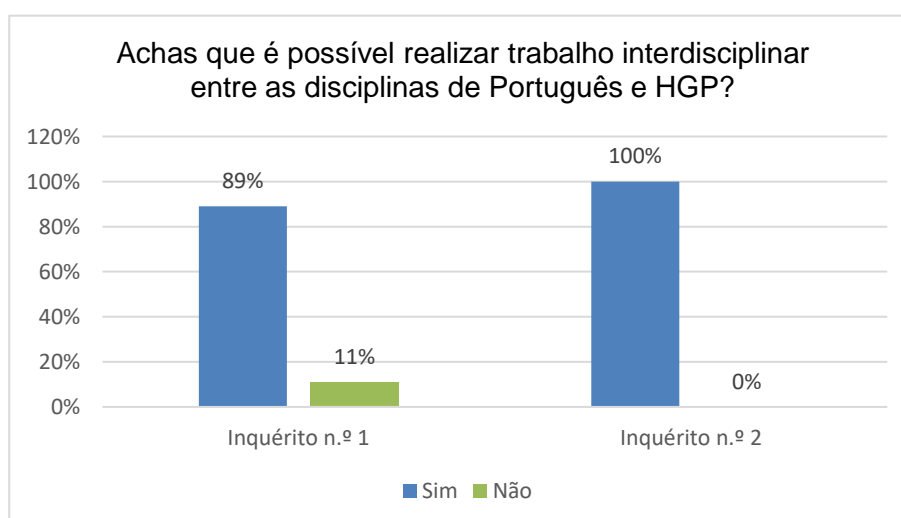


Figura 39 - Comparação de resultados

Comparando os dados obtidos, nos dois inquéritos, em relação à questão “Achas que é possível realizar trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de

Português e HGP?”, verificamos que o número dos inquiridos que responderam *Sim* aumentou de 89% para 100%, o que comprova que o grupo de participantes acredita que o trabalho interdisciplinar pode ocorrer entre as disciplinas de Português e HGP. Analisando estes resultados com os resultados obtidos no gráfico presente na Figura 37, validamos e confirmamos que o grupo de participantes adquiriu o conceito de interdisciplinaridade e as suas características.

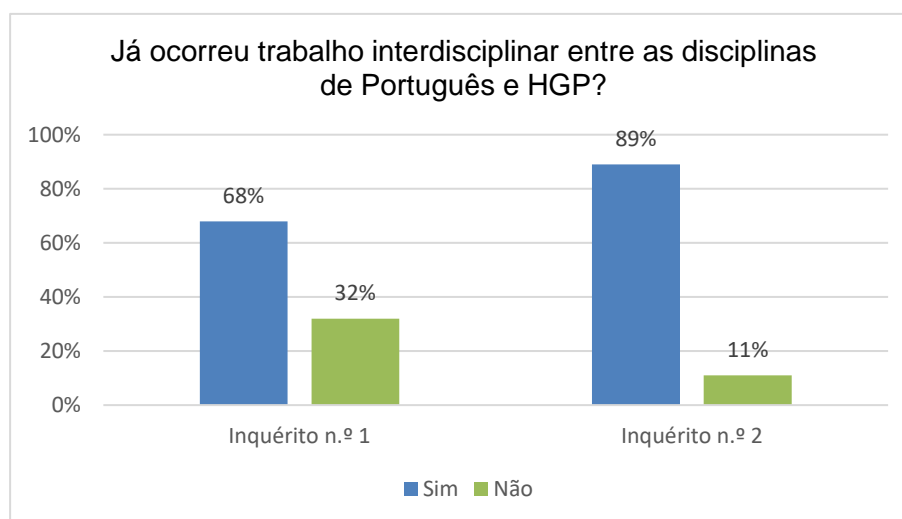


Figura 40 - Comparação de resultados

Comparando os dados obtidos, nos dois inquéritos, em relação à questão “Já ocorreu trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e HGP?”, verificamos que o número dos inquiridos que responderam *Sim* aumentou, de 68% para 89%, o que comprova que o grupo de participantes, na sua maioria, percebeu que a metodologia interdisciplinar foi aplicada durante as atividades desenvolvidas nas aulas de Português e HGP.

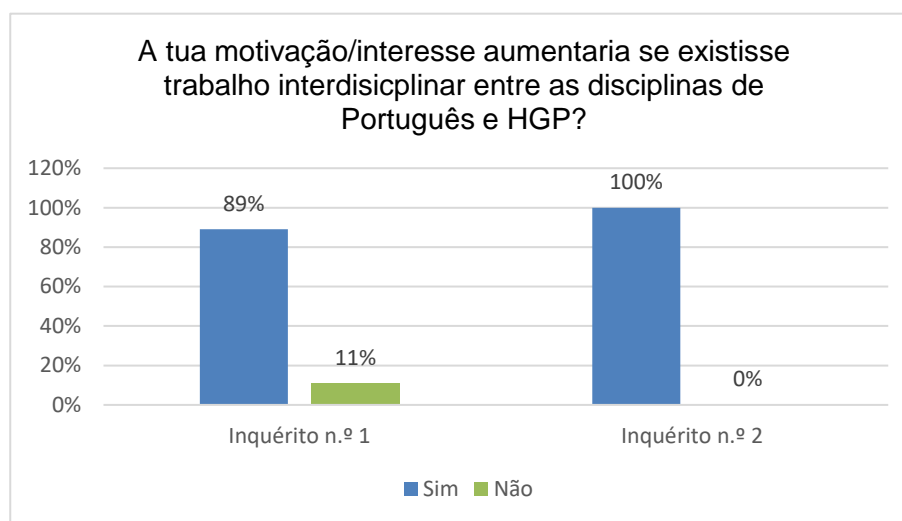


Figura 41 - Comparação de respostas

Comparando os dados obtidos, nos dois questionários, na questão “A tua motivação/interesse aumentaria se existisse trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e HGP?” presente nos dois inquéritos, verificamos que o grupo de participantes alterou a sua opinião, aumentando de 89% para 100% a resposta *Sim*, o que revela que a metodologia de trabalho interdisciplinar favorece a motivação e o interesse nas aulas de Português e HGP do grupo de participantes em questão.

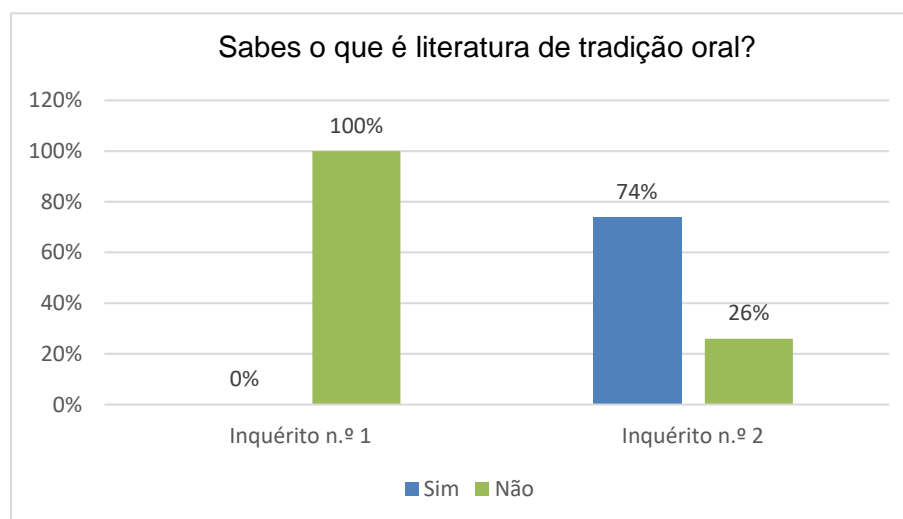


Figura 42 - Comparação de resultados

Comparando os dados obtidos, nos dois questionários, em relação à questão “Sabes o que é a literatura de tradição oral?”, verificamos que o grupo de participantes, na grande maioria, ao fim das atividades desenvolvidas adquiriu o conceito de literatura de tradição oral, passando de um total de 0% para 74%, os

inquiridos que responderam Sim a esta questão e diminuindo de 100% para 26% as repostas negativas.

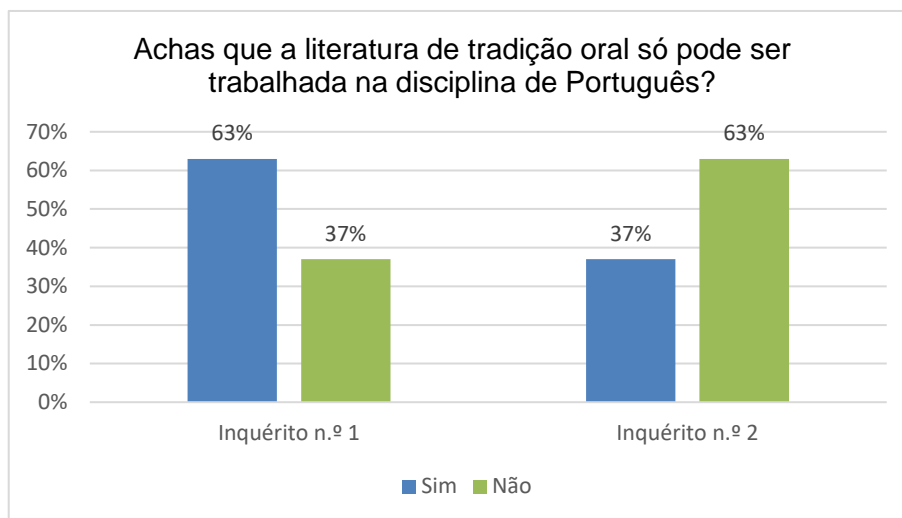


Figura 43 - Comparação de resultados

Comparando os dados obtidos, nos dois questionários, em relação à questão “Achas que a literatura de tradição oral só pode ser trabalhada na disciplina de Português?”, verificamos que o grupo de participantes alterou a sua opinião durante as atividades desenvolvidas, passando a acreditar que a literatura de tradição oral pode ser trabalhada em qualquer área do saber, tendo aumentado as respostas afirmativas de 37% para 67%.

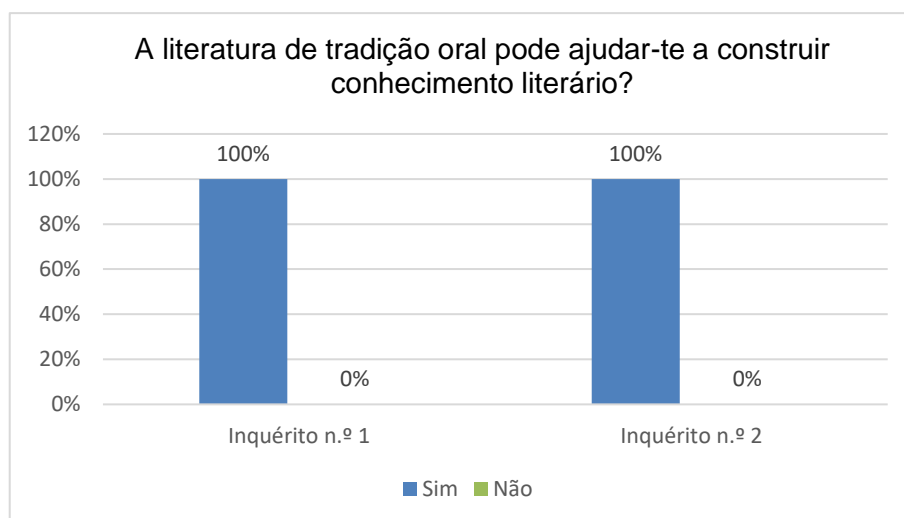


Figura 44 - Comparação de resultados

Comparando os dados obtidos em relação à questão “A literatura de tradição oral pode ajudar-te a construir conhecimento literário?”, verificamos que o grupo de

participantes acredita que a literatura de tradição oral pode ajudar a construir conhecimento literário, respondendo *Sim*, na sua totalidade, a ambos os questionários.

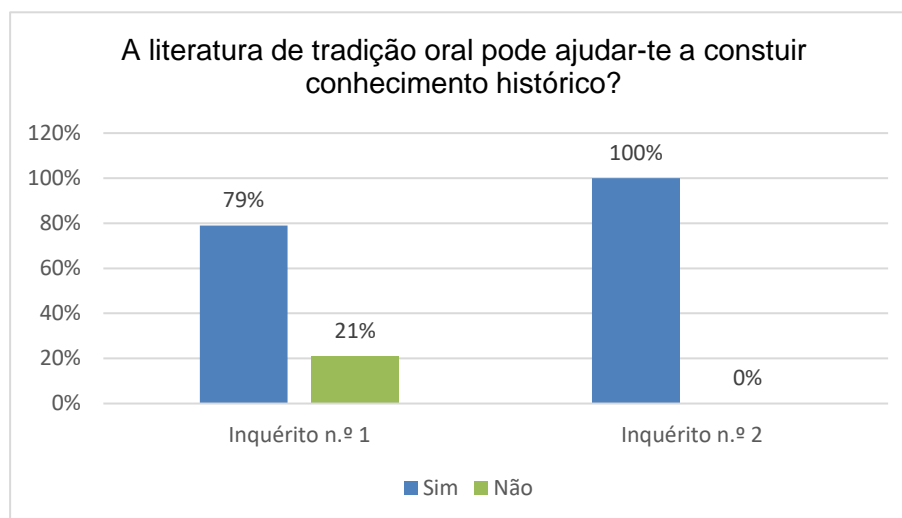


Figura 45 - Comparação de resultados

Comparando os dados obtidos, nos dois questionários, em relação à questão “A literatura de tradição oral pode ajudar-te a construir conhecimento histórico?”, verificamos que o grupo de participantes, acredita que a literatura de tradição oral pode ajudar a construir conhecimento histórico, aumentando as respostas afirmativas de 79% para 100%.

5. Conclusões do estudo

No início da presente investigação, propusemo-nos a responder à questão-problema “Como é que o estudo da literatura de tradição oral, com auxílio da obra *Expressões com História* (2012), de Alice Vieira, pode potencializar o conhecimento histórico e literário em alunos do 5.º ano de escolaridade?”.

De modo a obtermos conclusões, realizámos dois inquéritos por questionário, um no início da investigação e outro no fim da implementação das atividades desenvolvidas junto do respetivo grupo de participantes, observações participantes, com recurso a notas de campo e análise dos registos escritos dos alunos. A partir dos dados obtidos através de todas as técnicas de recolha de dados mencionadas anteriormente, conseguimos perceber mudanças de pensamentos e opiniões, ficando a conhecer todos os conhecimentos prévios e conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo das atividades desenvolvidas.

Uma conclusão imediata a que chegámos é a de que é possível promover a interdisciplinaridade entre a área disciplinar de Português e a área disciplinar de História e Geografia de Portugal, com recurso à obra *Expressões com História*, de Alice Vieira, dado que conseguimos planejar e implementar atividades baseadas na obra, que seguiam a metodologia de trabalho interdisciplinar, tanto na aula de Português como na aula de História e Geografia de Portugal.

No que concerne ao conceito de interdisciplinaridade, concluímos que o grupo de participantes revelou não só conhecê-lo, bem como, dominá-lo ressaltando que esta metodologia de trabalho podia facilmente ocorrer entre distintas disciplinas, nomeadamente entre a disciplina de Português e a disciplina de História e Geografia de Portugal. Verificámos, ainda, que o trabalho interdisciplinar desenvolvido entre as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, ao longo da investigação, promoveu junto do grupo de participantes um maior grau de motivação e interesse perante estas duas áreas disciplinares, bem como pelas aulas desenvolvidas. Embora sendo uma metodologia eficaz junto deste grupo de participantes, concluímos que esta não é praticada regularmente.

O conceito de literatura de tradição oral, aquando do início da investigação, não era dominado pelo grupo de participantes, todavia, ao fim das atividades implementadas, verificámos que a grande maioria o adquiriu, conseguindo aplicá-lo de modo correto quando necessário e identificar as lendas e os contos como parte integrante da literatura de tradição oral. Embora sendo trabalhada maioritariamente nas aulas de Português, o grupo de participantes concluiu que a literatura de tradição oral, enquanto recurso didático, pode ser utilizada em qualquer disciplina, nomeadamente em História e Geografia de Portugal. Deste modo, concluímos ainda que, para o grupo de participantes, a literatura de tradição oral os pode ajudar a construir não só conhecimento literário, bem como conhecimento histórico.

Apurámos, durante a investigação, através das observações realizadas, dos diários de bordo construídos e dos inquéritos por questionário aplicados que a literatura de tradição oral utilizada como recurso didático, nas aulas de Português e História e Geografia de Portugal, do grupo de participantes, despertou o entusiasmo e a curiosidade dos mesmos, bem como aumentou a sua capacidade de concentração e atenção.

Em suma, foi possível aferir que o estudo da literatura de tradição oral, com auxílio da obra *Expressões com História* (2012), de Alice Vieira, pode potenciar o conhecimento histórico e literário em alunos do 5.º ano de escolaridade.

Conclusão

O presente RFE afirma-se como o culminar de um ciclo de estudos repleto de aprendizagens, sendo o último momento de avaliação do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, que nos abre a porta ao mercado de trabalho.

Este trabalho académico revelou-se desafiante e laborioso, exigindo a condução de uma investigação acerca de um tema atual, mas pouco desenvolvido e alvo de alguma controvérsia. Contudo, e apesar do esforço requerido, esta investigação revelou-se muito gratificante, dadas as aprendizagens efetuadas, as conclusões retiradas e a predisposição de todos os participantes nela envolvidos.

Esta monografia contempla, como fomos demonstrando, duas partes: na primeira, procedemos a uma apreciação crítica sobre as práticas em contexto, que permitiu recordar todos os estágios desenvolvidos e refletir criticamente acerca deles. Esta reflexão foi sustentada no documento Padrões de Desempenho Docente e incidiu sobre as PES I e II, em contexto de 1.º CEB e de 2.º CEB. O documento mencionado orienta os docentes na sua prática profissional, apresentando várias dimensões do conhecimento profissional docente, segundo Shulman e Shulman (2004), que o docente deve conseguir alcançar com sucesso. É de ressaltar, que conseguimos responder a vários destes indicadores definidos nos Padrões de Desempenho Docente, contudo ainda existem indicadores aos quais não conseguimos responder, mas acreditamos que, com a experiência profissional, estes terão respostas e, certamente, iremos desenvolver as atitudes necessárias com vista à melhoria de todo o processo de ensino-aprendizagem. Frisamos, também, que nem todas as atividades pedagógicas realizadas em contexto das PES se encontram enunciadas neste documento, pois foram vastos os momentos, desafios e conquistas que ficaram por narrar. As PES são uma história de desafios e de superação, de conquistas e de muitas aprendizagens. Estas contribuíram imenso para o nosso futuro, tanto a nível profissional como a nível pessoal. Destacamos uma série de figuras cruciais, desde professoras cooperantes, a professores supervisores, a toda a comunidade educativa e, principalmente, os nossos alunos.

Os temas e assuntos escutados ou mencionados ao longo deste percurso, em distintos contextos, poderiam facilmente fomentar a elaboração de outra investigação, dado o interesse que suscitaram. Todavia, optámos por escolher a temática da literatura de tradição oral e da interdisciplinaridade, pois foi o que nos tocou mais. Poderíamos ter, também, abordado esta questão no 1.º CEB, mas considerámos mais

vantajoso trabalhá-la no 2.º CEB, pois foi onde verificámos que a metodologia de trabalho interdisciplinar não está tão presente como devia.

Deste modo, na segunda parte, foi definida uma questão-problema, que se prendia em conhecer de que modo a literatura de tradição oral, enquanto recurso didático, utilizado nas aulas de Português e História e Geografia de Portugal, podia potenciar o conhecimento histórico e linguístico em alunos do 5.º ano de escolaridade, desenvolvendo atividades de ensino-aprendizagem junto dos mesmos, com auxílio da obra *Expressões com História*, e delineando os respetivos objetivos. Foi com base na aplicação de dois inquéritos por questionário, um no início da investigação e outro no seu término, realizados por alunos de uma turma do 5.º ano de escolaridade, analisados estaticamente, bem como pela análise descritiva da construção dos diários de bordo e dos registos escritos, nomeadamente as notas de campo, que conseguimos dar respostas e retirar algumas conclusões do estudo, a saber:

1. É possível promover a interdisciplinaridade entre a área disciplinar de Português e a área disciplinar de História e Geografia de Portugal, com recurso à obra *Expressões com História*, de Alice Vieira.
2. O grupo de participantes mostrou conhecer e dominar o conceito de interdisciplinaridade.
3. O grupo de participantes reconheceu que a metodologia de trabalho interdisciplinar podia ocorrer entre distintas disciplinas, nomeadamente entre a disciplina de Português e a disciplina de História e Geografia de Portugal.
4. As atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, promoveram junto do grupo de participantes um maior grau de motivação e interesse perante estas duas áreas disciplinares, bem como pelas aulas desenvolvidas.
5. A metodologia de trabalho interdisciplinar é eficaz junto do grupo de participantes, mas não é praticada regularmente pelos professores da turma em questão.
6. No término da investigação, o conceito de literatura de tradição oral era dominado pela maioria dos elementos do grupo de participantes.
7. A grande maioria dos participantes conseguiu aplicar o conceito de literatura de tradição oral, identificando as lendas e os contos como partes integrantes da mesma.
8. O grupo de participantes concluiu que a literatura de tradição oral, enquanto

recurso didático, pode ser trabalhada em qualquer área disciplinar e não apenas na área de Português;

9. O grupo de participantes nomeou a área disciplinar de História e Geografia de Portugal como uma área disciplinar em que a literatura de tradição oral pode ser trabalhada.
10. O grupo de participantes afirmou que a literatura de tradição oral pode auxiliar na construção do conhecimento literário, bem como do conhecimento histórico.
11. As atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas junto do grupo de participantes despertaram o entusiasmo e a curiosidade dos mesmos.
12. As atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas junto do grupo de participantes aumentaram a sua capacidade de concentração e de atenção.

Com base nos resultados obtidos, podemos concluir que o estudo da literatura de tradição oral, com auxílio da obra *Expressões com História* (2012), de Alice Vieira, pode potenciar o conhecimento histórico e literário em alunos do 5.º ano de escolaridade.

Algumas das limitações do estudo que, reconhecemos, são a incapacidade de generalizar os resultados obtidos, pois o grupo de participantes restringiu-se apenas a uma turma do 5.º ano de escolaridade, de uma escola de Viseu, e o facto de não lecionarmos as duas áreas disciplinares, o Português e a História e Geografia de Portugal, na turma em que desenvolvemos a investigação, o que, apesar de não ter sido um impedimento, implicava um aumento de mais sessões do que as que nos foram possível dinamizar. Um outro aspeto preponderante e limitador do estudo foi a ausência de grandes investigações acerca da presente temática, o que tornou o trabalho de pesquisa mais custoso.

De forma a dar continuidade à investigação, ou como sugestão para futuros projetos, ressalvamos a importância do trabalho da literatura de tradição oral em contexto escolar, pois além do seu rico valor literário, estamos a trabalhar com os alunos as tradições do nosso povo e a contribuir para que estas não caiam no esquecimento. Seria, também, pertinente adotar com mais frequência uma metodologia de trabalho interdisciplinar, pois esta é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Para terminar, acreditamos que com a concretização deste relatório final de estágio, atingimos todos os objetivos a que nos propusemos e que este se tornou mais uma ferramenta que podemos colocar na nossa “bagagem” pedagógica.

Concluimos este trabalho, fazendo uma menção a todo o nosso percurso marcado por inúmeros ensinamentos, destacando, em particular, as experiências vivenciadas nos diversos estágios. Foi através deles que aprendemos e crescemos, enquanto profissionais da área da educação, como também enquanto pessoas. Sem dúvida que esta caminhada vai ficar para sempre gravada no nosso coração.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alvarrão, M. (2011). *Um povo, uma Etnia – Um Olhar Diferente Face à Escola* [Dissertação de Mestrado, IPP - Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/8393>
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. H. (2012). *Sim, a história é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*. Porto Editora. https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documentacao/documentacoes/H7MHDOC.pdf
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil - Receção leitora e competência literária. In *Língua materna literatura infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 11-32). Edições Lidel.
- Barca, I. (2011). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, 10, 22-28. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248889>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Basílio, R. (2016). Quem tem medo de Manuel António Pina? Em defesa de uma literatura menor. *Colóquio Letras*, 192, 124-135. <https://novaresearch.unl.pt/en/publications/who-is-afraid-of-manuel-antonio-pina-in-defense-of-childrens-lite>
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64(7), 40-43. <https://pdfslide.net/documents/9-investigacao-qualitativa-e-quantitativa-dicotomia-ou-.html?page=1>
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da metodologia da investigação. Guia para a investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Costa, A. F. (1987). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Edições Afrontamento.
- Damas, M., & Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Livraria Almedina.
- Damião, I. M. E. (2011). *Desafios para o futuro do e-Learning: Uma abordagem às tecnologias educativas: ferramentas de autoria, conteúdos digitais e salas virtuais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/1975>
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. (Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 163/2006, de 8 de agosto. (Aprova o regime da acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos que recebem público, via pública e edifícios habitacionais, revogando o Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio).
- Decreto-Lei n.º 379/1997, de 27 de dezembro. (Aprova o Regulamento que Estabelece as Condições de Segurança a Observar na Localização, Implantação, Concepção e Organização Funcional dos Espaços de Jogo e Recreio, Respetivo Equipamento e Superfícies de Impacte).
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva).
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens).
- Decreto-Lei n.º 62-A/2020, de 3 de setembro. (Altera as medidas excecionais e temporárias relativas à pandemia da doença COVID-19).
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. (Estabelece o nível nacional dos padrões de desempenho docente).
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de junho. (Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ediciones Paidós.
- Diniz, M. A. S. (2001). *As fadas não foram à escola*. Edições ASA
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 5.º ano 2.º Ciclo do Ensino Básico Português*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2

_ciclo/5_portugues.pdf

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 5.º ano 2.º Ciclo do Ensino Básico História e Geografia de Portugal*.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais*.
<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed). Porto Editora.
- Fiorese, R. (2003). *Metodologia da pesquisa: Como planejar, executar e escrever um trabalho científico*. EDU.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização* (3.ª ed.). Lusociência.
- Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: Conceções de Professores*. Centro de Investigação Transdisciplinar, Cultura, Espaço e Memória/ Edições Afrontamento.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar – conceptos clave, situación atual*. Narcea, S. A de Ediciones.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.ª ed). Editora Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6.ª ed). Editora Atlas.
- Gomes, A. (2015). *A sala de aula: um espaço onde se aprende* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositório comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/12382>
- Gomes, H. A. R. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão* [Dissertação de Mestrado, ESELx - Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3134>
- Guerreiro, M. V. (1983). *Para toda a história da literatura popular portuguesa* (2.ª ed.). Biblioteca breve.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research*. Holt, Rinehart and Company.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In A., Flores, & A.V. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspetivas* (pp. 39-

60). Edições Pedagogo.

- Lincoln, Y., Lynham, S., & Cuba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences, revisited. In N. K. Dezin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The sage handbook of qualitative research* (pp. 97-128). Sage Publications, INC.
- Lowenthal, D. (1999). *The past is a foreign country*. University Press Cambridge.
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.ª ed). Atlas.
- Martins, M. T. M. (2006). A Metamorfose nas História do sono e do sonho de José Jorge Letria. In A., Mesquita, (Coord.). *Mitologia, Tradição e Inovação: (Re) leituras para uma nova literatura infantil* (pp. 73-80). Gailivro.
- Mateus, N. (2018). *Retratos contados Alice Vieira 75 anos*. Editorial Caminho.
- Mateus, N. (2021, 8 de julho). Expressões com História. *Retratos contados*. <https://retratoscontados.pt/expressoes-com-historia/>
- McKAY, S. L. (2003). *O professor reflexivo: Guia para investigação do comportamento em sala de aula*. Special Book Services Livraria.
- Melão, D., & Menezes, L. (2019). Passeando nos bosques da literatura para a infância: Sinergias entre o Português e a Matemática. In L. Menezes, J. Rocha, B. Rego, M. Figueiredo, A. Ribeiro, A. I. Silva, S. Felizardo, & A. P. Cardoso (Eds.), *Livro de Atas - Olhares sobre a Educação 7* (pp. 70-80). Escola Superior de Educação de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/6090>
- Mesquita, A. (2006). A sabedoria dos contos de fadas. In A., Mesquita, (Coord.). *Mitologia, Tradição e Inovação: (Re) leituras para uma nova literatura infantil* (165-173). Gailivro.
- Miguel, J. R. (2012). *A comunicação do professor em momentos de discussão coletiva, na aula de matemática* [Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8346>
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conhecimentos: Os conhecimentos prévios. In C. E. Coll, *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas da acção pedagógica*. ASA.
- Moura, A. (2021). *A literatura na aula de História: Um estudo com alunos do 12.º ano* [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/134994>
- Nascimento, S. (2014). Educação histórica e literatura: Aproximações Jorn Rusen e

- Antonio Candido. *Revista de Educação Histórica*, 6, 123-140.
<https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/reduh-6-final.pdf>
- Nogueira, L. (2012). História e literatura – O debate na sala de aula. *Revista Expedições: Teoria da História & Historiografias*, 3(1), 115-125.
https://web.archive.org/web/20180416180703id_/http://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/viewFile/292/359
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. EDUCA
- Parafita, A. (1999). *A comunicação e a literatura popular* (1.ª ed.). Plátano Edições Técnicas.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Pato, M. L. C. (2017). *A consciência histórica nos jovens a partir da narrativa* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/23160>
- Pereira, C. F. P. (2015). *O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, IPV - Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/2809>
- Pereira, N., & Seffner, F. (2008). O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Porto Alegre*, 15(28), 113-128.
https://www.researchgate.net/publication/266350102_O_que_pode_o_ensino_de_e_Historia_Sobre_o_uso_de_fontes_na_sala_de_aula
- Pinto-Correia, J. D. (1992). Para uma teoria do texto da literatura popular tradicional. In M. Guerreiro (Coord.). *Colóquio literatura popular portuguesa – Teoria da literatura oral/tradicional/popular* (pp. 101-128). ACARTE/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ponte, J. P. (1996). *Perspetivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática - Que Formação?*. Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das ciências Sociais: Princípios básicos. *Educar em Revista*, 1-20. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.406>
- Prodanov, C., & Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho académico* (2.ª ed). Feevale.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*.

Gradiva.

- Rangel, M. (2004). *Representações e reflexões sobre o 'bom professor'*. Vozes.
- Ribas, T. (1977). *Etnologia 1*. Cadernos F.A.O.J., série B, n.º 5. Secretaria de Estado da Juventude e Desportos.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71(1), 24-29.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto Editora.
- Santos, J. L. G. D., Erdmann, A. L., Meirelles, B. H. S., Lanzoni, G. M. D. M., Cunha, V. P. D., & Ross, R. (2017). Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. *Texto Contexto-Enfermagem*, 26 (3), 1-9.
<https://doi.org/10.1590/0104-07072017001590016>
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos: Os professores e sua formação*. Dom Quixote.
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shift in perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2). 257-271.
- Silva, C. J. S. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento* [Relatório de Estágio, Universidade do Minho Instituto de Educação]. Repositório Universidade do Minho.
<https://hdl.handle.net/1822/35806>
- Silva, J. M. C. (2002). *Cooperação entre professores: Realidade(s) e desafios* [Dissertação de Mestrado, ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA.
<http://hdl.handle.net/10400.12/935>
- Silva, V. M. A. (1992). *Teoria da Literatura* (8.ª ed.). Almedina.
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187. <http://hdl.handle.net/10400.15/3300>
- Traça, M. E. (1992). *O fio da memória – Do conto popular ao conto para crianças* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Tuckman, A. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, A. S. B. (2012). *O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1º ceb*

- [Relatório Final de Estágio, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10341>
- Vasconcelos, J. L. (1986). *Tradições Populares de Portugal* (2.^a ed.). Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Veiga Simão, M. (2005). O “Portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem uma experiência no ensino superior pós-graduado, In Sá-Chaves (Org.), *Os “Portefólios” Reflexivos (Também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto Editora.
- Vidal, E. (2002). *Ensino à Distância vs Ensino Tradicional* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. http://homepage.ufp.pt/lmbg/monografias/evidal_mono.pdf
- Vieira, A. (2012). *Expressões com História* (1.^a ed.). Texto Editores.
- Zechlinski, B. (2003). História e literatura: Questões interdisciplinares. *Revista do núcleo de documentação histórica*, 9(9), 1-20, [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/HR.V9I9.11723.G7499](https://doi.org/10.15210/HR.V9I9.11723.G7499)
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores - Ideias e práticas*. EDUCA.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 29(103), 535-554. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

Anexos

Anexo 1 – Exemplo de Relatório Crítico Reflexivo

Relatório semanal – 9.^a semana

Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma

Em relação às planificações, no geral as atividades de ensino-aprendizagem foram cumpridas de acordo com as planificações, exceto na terça-feira onde algumas das atividades de ensino-aprendizagem passaram a semana seguinte.

No dia 24 de maio (aula n.º 24), a aula começou com um diálogo sobre uma atividade mistério, que os alunos iriam desenvolver ao longo da manhã, entreguei, então, a todos os alunos um pedaço de caixa de ovos, um pincel e tinta preta, enquanto estes iam pintando íamos dialogando sobre possíveis animais e objetos que poderiam vir a ser feitos com o pedaço da caixa de ovos. Aqui os alunos estiveram irrequietos devido aos entusiasmos em saber para que aquilo iria servir. Enquanto os pedaços da caixa de ovos secaram os alunos resolveram um problema matemático que incluía caixas de ovos, estes tiveram de desenhar o seu raciocínio e só depois fazer o algoritmo. Aqui alguns dos alunos mostraram-se confusos dizendo que resolver o algoritmo era mais fácil, mas depois de explicado por mim e por alguns dos colegas, estes entenderam que podemos recorrer a representações icónicas para resolver um problema matemático.

De seguida, resolveram uma ficha com exercícios de decomposição, com exercícios de contagens progressivas e regressivas e com exercícios de maior, menor ou igual com os números de 80 até 89. De um modo geral a ficha não gerou dificuldades entre os alunos, mas aferi que existem ritmos muito diferentes de resolução por parte dos alunos, assim, enquanto os alunos resolviam a ficha ia intercalando a construção da aranha, pedindo-lhes para escolherem quantos olho e quantas patas teria a sua aranha e juntos construíamos a aranha. Esta atividade despertou o interesse dos alunos, cativando-os para a seguinte. As aranhas foram, então, o mote para introduzir o dígrafo “nh”. Os alunos pintaram, recortaram e colaram uma aranha no seu caderno diário e escreveram aranha destacando o dígrafo “nh” da palavra. De seguida resolveram exercícios do manual de Português sobre o dígrafo de modo a trabalhá-lo. Mais uma vez aferir que os alunos têm ritmos diferentes de

resolução, no entanto, os exercícios não levantaram grandes dificuldades perante os alunos, a não ser uma sopa de letras, em que todos disseram que era difícil e que precisavam de ajuda.

De modo a interligar a parte da manhã com a parte da tarde, dialogámos sobre o habitat das aranhas, orientando o diálogo para a natureza, questionando os alunos sobre as cores, cheiros e sons que nela encontramos. Depois os alunos visualizaram um vídeo da Escola Virtual sobre esta temática e, posteriormente, dialogámos sobre o vídeo e os alunos realizaram uns exercícios anexados ao vídeo sobre as cores, cheiros e sons da natureza. Por último, os alunos resolveram alguns exercícios do manual de Estudo do Meio sobre a temática das características da natureza. Aqui os alunos mostraram-se atentos, interessados e participativos nos diálogos, sendo que não aferi dificuldades nesta temática por parte dos alunos.

No final da tarde, questionei os alunos sobre músicas e danças que falassem de aranhas e estes conheceram uma e até cantaram em conjunto um bocado da música e, de seguida, apresentei-lhes uma música popular portuguesa, Mata a Aranha, que estes não conheciam e juntos realizámos uma coreografia para esta dança. Os alunos mostraram-se interessados em aprender a dança e entusiasmados ao longo da mesma.

No dia 25 de maio (aula n.º 25), a aula começou com a entrega de um desenho com código de cores para estes pintarem e descobrirem qual o animal que estaria escondido. Os alunos gostam muito de pintar e quando se trata de desenhos com códigos de cores, estes trabalham o cálculo mental de modo mais atento e interessado do que quando resolvem uma ficha. Esta atividade demorou mais tempo do que o planeado, ocupando a primeira parte da manhã toda, pois o desenho tinha muitos pormenores.

De seguida, discutimos qual era o animal escondido e todos os alunos descobriram que era uma libelinha, embora alguns não conhecessem este animal. Tal serviu de mote para a realização do jogo da libelinha, um jogo da glória com desafios matemáticos, neste caso contagens progressivas e regressivas dos números até 90. Como os alunos demonstraram interesse por este tipo de atividades, o jogo demorou mais tempo que o planeado, pois decidi deixar jogar que os alunos jogassem duas vezes, dado que estes estavam muito atentos e empenhados.

Depois e interligando com a área do Português, os alunos pintaram, recortaram e colaram uma libelinha no caderno diário e escreveram a palavra e destacaram o dígrafo “nh”, que continuaria a ser trabalhado nesse dia. Escreveram, também, uma

frase com a palavra libelinha, que depois leram em voz alta. Realizaram uma ficha de consolidação sobre o dígrafo “nh”, de modo a aferir se no dia seguinte poderia introduzir um novo caso de leitura. Os alunos não mostraram grandes dificuldades, apenas ritmos diferentes de trabalho diferentes, e níveis de criatividade diferentes na escrita das frases, sendo que há alunos que já escrevem frases muito completas outros ainda não e este é um fator a trabalhar nas próximas aulas.

Como a pintura do desenho e o jogo da libelinha demoraram mais que o planeado não foi possível desenvolver a atividades de ensino-aprendizagem pensadas para a área disciplinar de Estudo do Meio, passando, deste modo, estas atividades para a semana seguinte, dado que a área de Estudo do Meio não é trabalhada na quarta-feira segundo o horário da turma.

No dia 26 de maio (aula n.º 26), a aula começou com um diálogo sobre os animais trabalhados anteriormente (aranha e libelinha) e sobre o animal que iríamos trabalhar hoje, mudando assim um pouco do planeado. Depois questionei os alunos se conheciam a abelha Maia e estes visualizaram um vídeo sobre a mesma, contudo estes não conheciam aquela versão da abelha Maia. De seguida, ensinei a letra da música aos alunos, treinamos a leitura dos versos um a um e cantámos em conjunto algumas vezes. Aqui os alunos mostraram-se interessados e participativos, pois estes gostam muito de cantar.

De seguida questionei os alunos sobre se conheciam a história da abelha Maia e estes visualizaram um conto da mesma. Ao fim da visualização pedi aos alunos para recontarem a história oralmente, conseguindo que cada aluno dissesse alguma coisa do que tinha ouvido e visto no vídeo. Depois, entreguei a cada aluno uma ficha de interpretação da história, para estes trabalharem a escrita de frases. Esta atividade demorou mais que o planeado, pois os alunos têm algumas dificuldades na escrita de frases, principalmente, em transformar a pergunta na resposta.

A abelha Maia foi o mote para introduzir o dígrafo “lh” e os alunos pintaram, recortaram e colaram um desenho da abelha Maia no caderno diário e escreveram a palavra abelha destacando o dígrafo “lh”. Para finalizar resolveram alguns exercícios do manual de Português sobre o mesmo.

De modo a interligar com a área disciplinar de Matemática, em conjunto e oralmente resolvemos um problema matemático que envolvia a colmeia e as abelhas que lá estavam dentro, depois, os alunos resolveram uma ficha de problemas matemáticos sobre as abelhas da história. No que toca à resolução de problemas os alunos apresentam grandes dificuldades na escolha do algoritmo certo e

principalmente na resolução do algoritmo da subtração.

De modo a interligar com a área de Cidadania e Desenvolvimento, dialogámos sobre o sonho da Maia (ser professora) e sobre a profissão que estes gostariam de ter e sobre a importância de estes fazerem o que querem e de seguirem os seus sonhos profissionais, assim, os alunos desenharam qual era a sua profissão de sonho. Os alunos mostraram-se participativos e empenhados na atividade.

Por fim e interligando com área de Educação Física, realizámos jogos com balões amarelos que representavam as abelhas da colmeia e os alunos não podiam deixar que as abelhas caíssem no chão. Os alunos gostaram da atividade e mostraram-se participativos e ativos durante a mesma.

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevante para planificações com a turma

Dado estarmos a viver um período difícil e que requer o máximo de cuidados devido à Covid-19, a sala de aula, este ano encontra-se organizada, de modo que, os alunos mantenham a distância de segurança recomendada entre os mesmos e entre os alunos e as professoras. Assim, a organização do ambiente educativo mantém-se igual ao longo de todas as aulas.

Aquando da lecionação da atividade na área da Educação Artística-Dança, os alunos estiveram sempre de máscara e mantiveram a distância de segurança recomendada, embora em roda estes estavam afastados um dos outros e sem darem as mãos.

Aquando da realização do jogo da libelinha, os alunos estiveram sempre de máscara e desinfetaram as mãos antes e depois do jogo.

Aquando da realização da atividade dos balões na área de Educação Física, os alunos estiveram sempre de máscara e desinfetaram as mãos antes e depois do jogo.

É de notar que os alunos andam sempre de máscara, quer seja dentro na sala de aula quer seja na rua, tanto no período de aulas como no recreio.

Apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma

A dança é uma atividade que a turma gosta de realizar, ficando sempre muito animados e mais calmos ao fim de dançarem e gastaram as suas energias. Segundo Monteiro (2018), a “dança educativa tem como objetivo criar vivências emocionais, promover o seu desenvolvimento, ajudá-la a movimentar-se espontaneamente, a expressar-se da forma que mais desejar, criando movimentos que mais lhe agradam”

p.31. De acordo com Sousa (2003), a dança educativa promove o desenvolvimento das estruturas neurológicas e o desenvolvimento cognitivo das crianças, para esta não importa as técnicas nem o treino corporal, importa sim que as crianças se expressem de modo livre, construindo movimentos espontâneos e movimentos que mais lhe agradem.

O canto em grupo é uma das atividades preferidas dos alunos. Segundo Reis (2012), no 1.º CEB a música não serve só para entreter e divertir as crianças, esta é uma estratégia didática de ensino-aprendizagem que promove o desenvolvimento em pleno das capacidades das crianças. Enquanto futuros professores, devemos pensar a música como uma estratégia de ensino-aprendizagem, que devemos utilizar nas suas planificações, de um modo interdisciplinar, associando-a, assim, a diferentes áreas do currículo.

Sabemos que a Matemática é uma área que as crianças não gostam muito e onde sentem dificuldades, por isso, decidi recorrer a um jogo, neste caso o jogo da glória, para rever as contagens progressivas e regressivas dos números até 90 com os alunos. Segundo Cabral (2006), o jogo é algo que desperta alegria e prazer e que tem assumido um importante papel no ensino. Este desenvolve nos alunos não só o seu conhecimento matemático, como também a sua concentração, a sua curiosidade, a colaboração, a autoestima e a autoconfiança.

No que toca à resolução de problemas matemáticos a turma apresenta grandes dificuldades, deste modo, e segundo NCTM (2007) citado por Pinto e Canavarro (2012),

a resolução de problemas deve estar integrada no contexto do conteúdo curricular matemático, para que os alunos possam reconhecer a utilidade das estratégias utilizadas. Para que a resolução de problemas confirme ou não a aquisição e compreensão dos conteúdos matemáticos é fundamental que o professor solicite ao aluno reflexão, explicação e justificação para as suas respostas (p.3).

Decidi experimentar pela primeira vez pedir aos alunos que resolvem um problema matemático recorrendo a desenhos, ou seja, a representações icónicas. É através do desenho que as crianças comunicam e expressam os seus sentimentos e raciocínios, deste modo, as representações são ferramentas que servem para organizar, registar e comunicar ideias matemáticas (NCTM, 2007, citado por Pinto & Canavarro, 2012).

A utilização da plataforma de e-learning da Escola Virtual é um recurso educativo que utilizo com frequência, pois esta segundo Franco (2013) é uma ferramenta de suporte digital direcionada para o ensino, que apresenta especificidades

curriculares apropriadas às competências e metas que se pretendem desenvolver e atingir, possui, também, um potencial inovador educativo, que permite explorar as características únicas da tecnologia. Dentro desta plataforma costumo recorrer aos vídeos dados que estes possibilitam o desenvolvimento do trabalho educativo, impossível de realizar apenas com a imagem estática ou a escrita. A utilização de vídeos na sala de aula, deve ser encarada como um auxiliar de ensino ou um recurso.

Os vídeos estão associados a atividades de prazer e de lazer contribuindo, contribuindo, assim, para o aumento da motivação e da atenção dos alunos aquando da visualização em contexto de ensino. Estes articulam operações como a memória, o raciocínio, a imaginação e a atenção conduzindo a uma aprendizagem significativa. Estes recursos provocam sensações, estimulam a imaginação, atingem todos os nossos sentidos de todas as formas, “seduzem-nos, informam, entretêm, projetam outras realidades (no imaginário), noutros tempos e espaços” (Rocha, 2014, p.41).

Destaques sobre o meu desempenho

No que toca ao meu desempenho, sinto que desempenhei um bom papel, consegui cativar a atenção dos alunos e manter a ordem quando necessário.

Desafios futuros do meu desempenho

No futuro, gostaria de dinamizar atividades de ensino-aprendizagem que permitissem que os alunos andassem todos ao mesmo ritmo e não houvesse compassos de espera e, por vezes, tempos mortos durante as aulas para alguns alunos.

Outros aspetos a destacar

Um aspeto a destacar é o facto de uma menina que não participava nas aulas, agora mostrar-se muito participativa e ativa no decorrer da aula.

Referências bibliográficas

Cabral, M. (2006). *A utilização de jogos no ensino de matemática*. (Trabalho de conclusão de curso no curso de Matemática). Universidade Federal de Santa Catarina.

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96526/Marcos_Aurelio_Cabral.pdf?s

Franco, C. (2013). *A utilização de recursos educativos digitais na sala de aula: Uma componente fundamental no ensino?* (Relatório de Estágio) Universidade Nova

de Lisboa.
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/13761/1/Tese%20RED%20CatarinaFranco.pdf>

Monteiro, B. (2018). *A Dança como ferramenta para novas aprendizagens no 1º ciclo*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada, Portugal).

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23877/1/Belinda%20Monteiro%20-%20ESE.pdf>

Pinto, E., & Canavarro, A. P. (2012). O papel das representações na resolução de problemas de Matemática: Um estudo no 1.º ano de escolaridade. In O. Magalhães, & A. Folque (Org.), *Práticas de investigação em Educação*. Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8001/1/PINTO%20%26%20CANAVARRO%20DPE2012.pdf>

Reis, C. (2012). *A importância da educação artística no 1.º ciclo do ensino básico: Conceção, implementação e avaliação do projeto tum-tum*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2739/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_CI%c3%a1udia_Reis.pdf

Rocha, A. (2014). *Os jogos e os vídeos didáticos: a motivação no ensino da História e da Geografia*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto, Portugal).

<http://repositorio.uportu.pt/xmlui/bitstream/handle/11328/1683/TMEHG%2033.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sousa, A.B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (2.ª ed.). Instituto Piaget

Ana Carolina Costa, n.º 12940

Anexo 2 – Certificado de apresentação de póster



CERTIFICADO



Certifica-se que Ana Carolina Costa e João Rocha apresentaram a comunicação em póster intitulada **A reflexão como estratégia de formação de professores no 8.º CONGRESSO OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO/1st INTERNATIONAL CONGRESS PERSPECTIVES ON EDUCATION** que decorreu, em formato virtual, a 20 e 21 de novembro de 2020, promovido pela Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu.

O Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu

Prof. Doutor João Paulo Balula



**FORMA
SCHOOL**

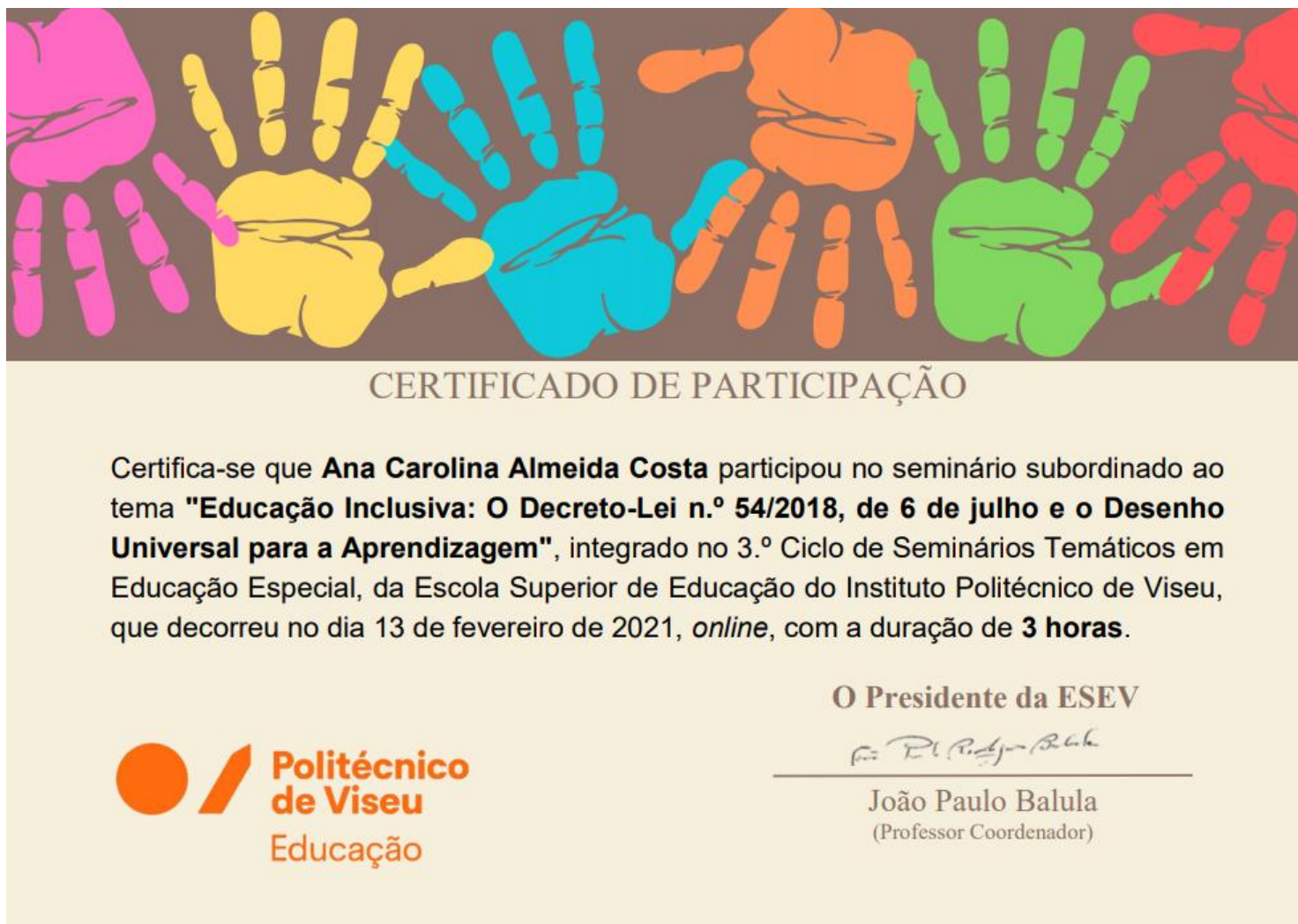
CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

A ACADEMIA DE FORMAÇÃO ESPECIALIZADA FORMASCHOOL LDA.,
CERTIFICA QUE Ana Carolina Almeida Costa, PARTICIPOU
NO WEBINAR "Os desafios de educar em tempos Covid - Os estranhos
tempos dos abraços sem braços" NO DIA 30/11/2020
COM A DURAÇÃO DE 1 H.

Academia de Formação Especializada
**FORMA
SCHOOL**
NIPC: 513 604 778

Cathy Vassalo
COORDENADORA PEDAGÓGICA

Anexo 4 – Certificado de participação



Anexo 5 – Certificado de participação



CERTIFICADO

Webinar A Educação nos Primeiros Anos

O ISEC Lisboa certifica que _____
participou no Webinar "A Educação nos Primeiros Anos", subordinado ao tema
"**Fechados em Casa: Livros para Todos!**", com a Professora Sara Leite,
que decorreu no dia 12 de março de 2021, entre as 18h00 e as 21h00.

A Presidente do ISEC

Prof.ª Doutora Maria Cristina Ventura

Anexo 6 – Certificado de participação



Anexo 7 – Certificado de participação



Anexo 8 – Fotografias



Índia



Inglaterra



Itália



China



Portugal



Anexo 10 – Plano de aula

Plano de Aula n.º 14

Data: 28/04/2021

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino- Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> • Português - Educação Literária 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias; • Recontar histórias; • Emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre a cartola da professora estagiária e o que esta poderá conter; • Apresentação da lebre aos alunos, retirada da cartola pela professora estagiária; • Apresentação do livro <i>Advinha quanto eu gosto de ti</i> de Sam McBratney; • Leitura expressiva e em voz alta pela professora estagiária do mesmo; • Interpretação e reconto da história pelos alunos; • Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre o grau de parentesco entre a Pequena Lebre Castanha e a Grande Lebre Castanha (mãe e filha); 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação da capacidade de atenção dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartola, coelho e livro; 	<p>09:00</p> <p>09:10</p> <p>09:15</p> <p>09:20</p> <p>09:35</p> <p>09:45</p>

<ul style="list-style-type: none"> Educação Artística – Artes Visuais - Experimentação e criação Português - Escrita 	<ul style="list-style-type: none"> Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas; Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas; Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras 	<ul style="list-style-type: none"> Questionamento aos alunos sobre o que se comemora no dia 2 de maio (Dia da Mãe); Realização de um postal para o Dia da Mãe¹; Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre o que são adivinhas; Realização de uma atividade em que os alunos vão ter de descobrir as adivinhas do J²; Resolução escrita e correção escrita/oral de uma ficha³ de consolidação do grafema “Jj”; 	<ul style="list-style-type: none"> Análise dos conhecimentos dos alunos relativamente aos dias festivos; Observação das capacidades expressivas e criativas dos alunos; Análise dos conhecimentos dos alunos; Avaliação dos conhecimentos dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> Fotocópias¹, balões, cordão, cartolinas, cola, lápis de cor e lápis de carvão; Cartões; Fotocópias; 	09:55
					10:00
					10:30
					INT
					11:00
					11:10
					11:25

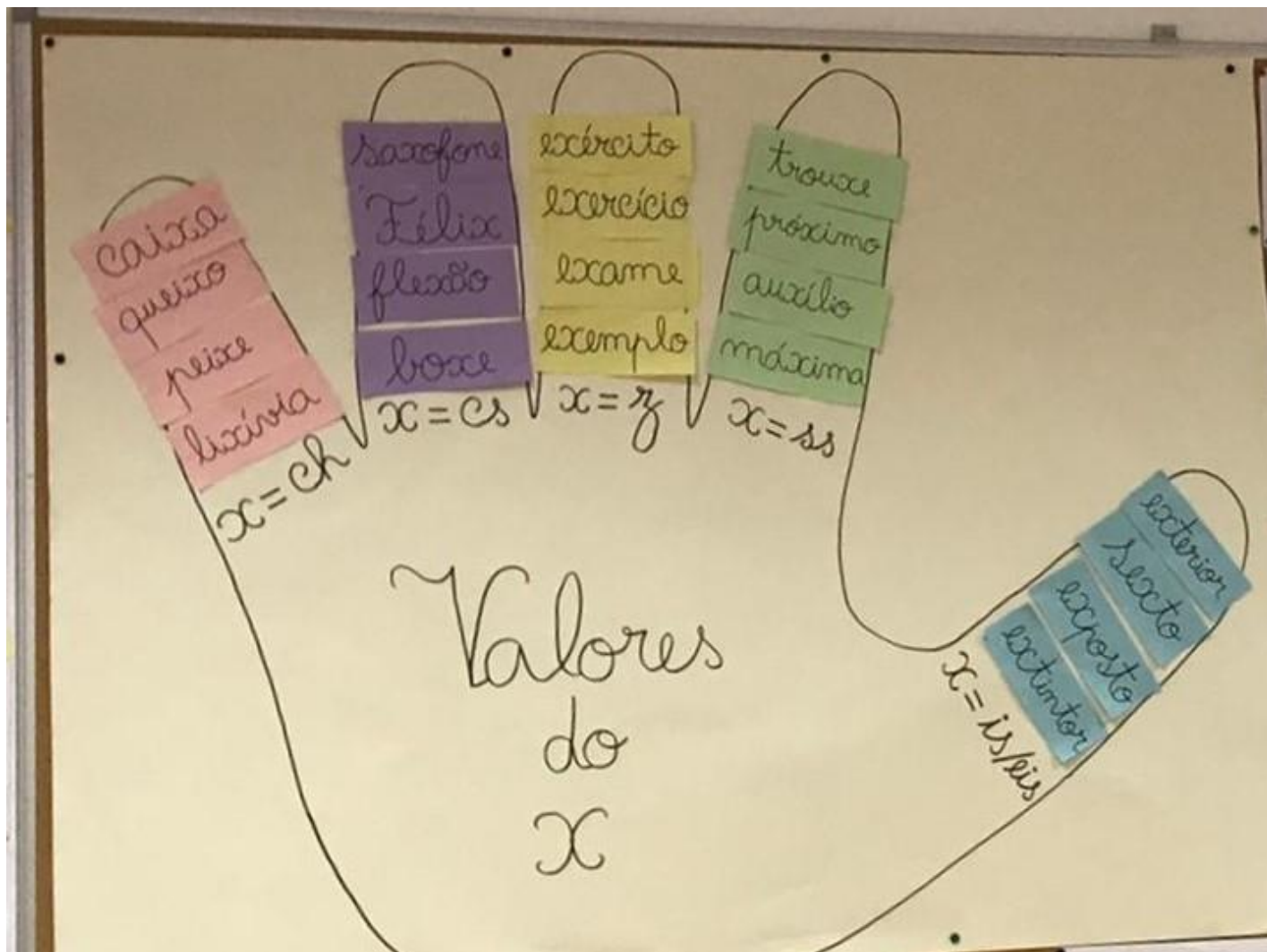
<ul style="list-style-type: none"> Matemática - Geometria e Medida - Medida: Comprimento 	<p>de correspondência fonema-grafema;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as medidas que as Lebres usavam para descreverem o quanto gostavam uma da outra e sobre diferentes formas de medição; Resolução escrita e correção oral das págs. 138,142 e 143 do Manual de Matemática (várias formas de medida e diversas unidades de medida); Utilização da fita métrica para medir a altura dos alunos e registo no quadro preto; Formação de várias filas, por parte dos alunos, por ordem crescente, decrescente consoante as alturas de todos alunos e depois por ordem crescente e decrescente consoante a altura das meninas e por ordem crescente e decrescente 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da capacidade de atenção e dos conhecimentos dos alunos; Observação dos conhecimentos dos alunos; Observação dos conhecimentos dos alunos e da capacidade de cumprir as regras da sala 	<ul style="list-style-type: none"> Manual; 	12:00
	<ul style="list-style-type: none"> Comparar e ordenar objetos de acordo com a grandeza comprimento e medi-los utilizando unidades de medida não convencionais; 			12:10	
	12:30				
	ALMOÇO				
	14:00				
<ul style="list-style-type: none"> Fita métrica, quadro preto e giz; 	14:20				

<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do Meio <ul style="list-style-type: none"> - Natureza • Cidadania e Desenvolvimento <ul style="list-style-type: none"> - Educação Ambiental - Bem-estar animal 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que os seres vivos têm necessidades básicas distintas; • Preparar os alunos para serem cidadãos participativos, contribuindo para uma formação humanística dos 	<p>consoante altura dos meninos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão coletiva sobre a altura dos alunos; • Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre o habitat das Lebres da história (floresta) e se este era um bom local para viverem; • Debate coletivo sobre comportamentos corretos e incorretos a ter na floresta, recorrendo a 20 fotografias⁴. 	<p>de aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação dos conhecimentos dos alunos, da capacidade de cumprir as regras da sala de aula e de manifestar opiniões. 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 fotografias. 	<p>14:40 15:00 15:10</p>
---	--	---	---	---	----------------------------------

Observações/reflexões:

- 1) Ver Anexo I – Postal Dia da Mãe (Os alunos irão pintar o desenho e escrever uma frase num quadrado de papel branco, enrolá-lo e colocá-lo dentro de um balão em forma de coração, que será preso ao postal com cordão)
- 2) Ver Anexo II – Advinhas do J
- 3) Ver Anexo III – Advinha quanto gosto do J
- 4) Ver Anexo IV – Fotografias da floresta

Anexo 11 – Cartaz informativo



Anexo 12 – Exemplo de trabalho em grupo

<ul style="list-style-type: none"> • Matemática - Números e Operações - Números Naturais 	<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar contagens progressivas e regressivas e registar as sequências obtidas; • Reconhecer e memorizar factos básicos da adição e da subtração e calcular com números inteiros não negativos, usando diversas estratégias que mobilizem relações numéricas e propriedades das operações; 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as caixas misteriosas (caixas com feijões de modo a interligar com o teatro apresentado anteriormente); • Divisão dos alunos em grupos de 2/3 elementos; • Distribuição de 59 feijões por grupo; • Realização de uma atividade onde os alunos agrupam os feijões em grupos de 2, de 5 e de 10, para fazerem contagens regressivas e progressivas; • Resolução escrita e correção oral das págs. 128 e 129 do Manual de Matemática (revisão dos números de 50 a 59 e exercícios de cálculo mental); 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação das capacidades colaborativas dos alunos e análise dos conhecimentos dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Caixas com 59 feijões de vários tipos; 	11:30				
								11:40	
									11:45
									11:50
								<ul style="list-style-type: none"> • Manual; 	12:10
					12:30				

Anexo 13 - Exemplo de avaliação dos alunos



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e HGP no 2.º CEB
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II

Anexo I – Guia de avaliação do aluno A

GUIÃO DE APOIO À AVALIAÇÃO DOS ALUNOS (três alunos)


	I	S	B	MB		I	S	B	MB
Interesse pelo estado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Raciocínio lógico e/ou abstrato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Atenção/concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Análise/Síntese/Avaliação de situações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Participação na aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>					
Hábitos de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Iniciativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Métodos de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Criatividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Espírito de observação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> Trabalhos de casa					Espírito crítico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ausência de material escolar					Curiosidade científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/> Assiduidade e/ou pontualidade *					Pesquisa/seleção e tratamento da informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Relacionamento com os colegas e/ou adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Expressão oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Respeito pelos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Consciência cívica e moral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Domínio de vocabulário fundamental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Domínio de regras gramaticais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Falta de confiança em si próprio *				
<input type="checkbox"/> Ausência de determinados pré-requisitos					<input type="checkbox"/> Carências afetivas/materiais *				
Aquisição e relação de conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desenvolvimento físico e motor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Compreensão/interpretação de ideias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Interesses divergentes dos escolares *				
Aplicação de conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Falta de aspirações sociais, culturais e/ou profissionais				
					Interesse geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dificuldades Específicas:

Áreas disciplinares / aluno	Dificuldades diagnosticadas
Educação Artística - Artes Visuais	Dificuldades na pintura com lápis de cor e tinta.

I – Insuficiente S – Suficiente B – Bom MB – Muito Bom


OS SUPER-HERÓIS QUE SALVARAM O PLANETA



O meu super-herói sustentável chama-se: Rex

Que super-poder possui? Ele consegue limpar tudo com a ajuda de um aspirador mágico.

Reciclagem, cuidado com a floresta, luta contra a contaminação, poupança de água...



C&A

Anexo 15 – Crítica reflexiva sobre a prática

Destaques sobre o meu desempenho

No que toca ao meu desempenho, sinto que desempenhei um bom papel, consegui cativar a atenção dos alunos e manter a ordem quando necessário, salvo no debate coletivo em que a professora cooperante me ajudou outra vez.

Desafios futuros do meu desempenho

No futuro, pretendo continuar a dinamizar atividades de ensino-aprendizagem que cativem os alunos, de modo que estes mantenham uma postura mais interessada e atenta às aulas.

Ana Carolina Costa, n.º 12940

**Relatório semanal de intervenção a Português –
Semana 13 a 17 de dezembro**

Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma:

No dia 14 de dezembro lecionei uma aula de português, que teve a duração de 100 minutos.

No que diz respeito à planificação, no geral, os tempos e as atividades de ensino-aprendizagem foram cumpridos de acordo com o explanado na planificação, à exceção das duas últimas atividades (o exercício da oralidade e a leitura do texto informático *Timor e o crocodilo*).

A aula começou com o registo da lição no quadro e como forma de motivação e introdução ao tema da aula, os alunos começaram por observar uma ilustração e tecer algumas considerações sobre a mesma, depois leram o parágrafo que a acompanhava e discutimos um pouco sobre a nova informação adicionada à ilustração. Posto isto, os alunos leram de modo silencioso e autónomo a lenda *A ilha de Timor* presente no manual e, em voz alta, seguindo a ordem dos números da turma conforme os sete parágrafos do texto. Alguns alunos mostraram-se reticentes em relação à veracidade da lenda e como tal, tinha planeado, previamente, mostrar aos alunos uma imagem de satélite da ilha de Timor, sendo que alguns conseguiram perceber a forma de um crocodilo.

De seguida, analisámos e interpretámos a lenda e os alunos não mostraram dificuldades na compreensão da mesma, construímos, ainda, a ficha técnica do texto e como costume os alunos não mostraram dificuldades na procura e compilação dos dados. No decorrer da interpretação e análise do texto planei, previamente, elaborar com os alunos uma lista de vocabulário com palavras que estes tivessem considerado difíceis ao longo da sua leitura do texto. Aqui os alunos mostraram-se um pouco reticentes em participar, tendo optado por lhes perguntar o significado de palavras escolhidas previamente e construindo, então, a lista de vocabulário através das palavras sugeridas por mim.

Dado estarmos a trabalhar a lenda pela primeira vez, numa primeira fase questionei os alunos sobre as suas características e numa segunda fase distribui por todos um texto informativo, que analisámos e discutimos à luz das ideias expostas pelos alunos anteriormente.

A meio da aula, como costume, realizámos o relógio ativo, para os alunos se movimentarem e focalizarem de novo a sua atenção na aula.

Posto isto, fiz uma revisão dos elementos da narrativa e a respetiva identificação dos mesmos na lenda que estávamos a trabalhar, mas de modo oral e não escrito como estava planeado. Alguns alunos mostraram-se um pouco confusos em relação aos elementos da narrativa, mas aquando da identificação dos mesmos na lenda, as dúvidas acabaram por se dissipar.

A revisão dos elementos da narrativa foi o mote para trabalhar com os alunos, de um modo mais aprofundado, o tempo e o espaço da ação e para isso lemos e analisámos um texto informativo presente no manual. Todavia, para que estes ficassem com um resumo no caderno diário, distribui por todos um esquema com informações sobre o tempo e o espaço da ação, que analisámos em conjunto e que, posteriormente, completámos com expressões que indicassem tempo e espaço. Os alunos não demonstraram dificuldades na seleção das expressões.

No término da aula, respondemos às questões do manual sobre a lenda em estudo e os alunos não demonstraram dificuldades, visto que, na interpretação e análise oral da mesma, estes se mostraram muito participativos e atentos aos diálogos criados em sala de aula.

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações de turma:

Dado estarmos a viver um período difícil que requer o máximo de cuidados devido à Covid-19, a sala de aula, este ano encontra-se organizada de modo que os alunos mantenham a distância de segurança recomendada entre os mesmos e entre os alunos e as professoras. Assim, a organização do ambiente educativo mantém-se igual ao longo de todas as aulas.

Apreciação/justificação de opções didáticas relevantes para as planificações com a turma:

Sabemos que os alunos do século XXI são considerados como nativos digitais e, deste modo, é fundamental adequarmos as nossas estratégias com as TIC's e com o meio digital que os rodeia. Desta forma, a utilização do Google Earth foi uma estratégia que decidi adotar para complementar a análise e a interpretação da lenda *A ilha de Timor*.

Segundo Freitas (2010), a tecnologia provoca a atenção e suscita o interesse

das crianças, sendo que esta vontade impulsiona e facilita o processo de ensino-aprendizagem. Seguindo a mesma ideia, Moura e Carvalho (2011), afirmam que a massificação das “tecnologias, em particular as móveis, estão a provocar o aparecimento de novas oportunidades para melhorar e orientar o processo de ensino e de aprendizagem” (p. 233).

De acordo com Cruz e Meneses (2014), a evolução e o desenvolvimento da Web, neste caso, das ferramentas de posicionamento geográfico, permitem a realização de atividades como visitas virtuais a qualquer lugar do planeta ou até mesmo a procura e a exploração de determinado objeto, como ruas, edifícios, moradas, etc., através de um dispositivo ligado à internet.

Identificação/apreciação e justificação de opções didáticas durante a ação de lecionação:

Durante a lecionação, adequiei algumas das intervenções em relação aos feedbacks que os alunos me iam transmitindo e, também, ao tempo que os alunos iam precisando para realizarem as atividades de ensino-aprendizagem planeadas.

A análise e a interpretação da lenda *A ilha de Timor* decorreram de modo muito aprofundado e com grande entusiasmo e vontade de participação por parte dos alunos, o que levou a que esta atividade de ensino-aprendizagem se prolongasse por algum tempo, também a construção da lista de vocabulário demorou mais que o pensado previamente, pois os alunos demonstraram algum desconforto em admitir que não conheciam certas palavras do texto e, deste modo, tive de alterar a estratégia pensada e questionar o significado de determinadas palavras, que já tinha escolhido em casa, como possíveis de os alunos terem dúvidas na sua compreensão. Como o ritmo da aula se foi atrasando em relação ao estipulado, revi os elementos da narrativa em conjunto com a identificação dos mesmos na lenda, de modo oral e não por escrito como tinha planeado, pois percebi que os alunos não apresentavam dúvidas ou dificuldades nestes conteúdos, mas que estavam apenas um pouco esquecidos.

Destaques sobre o meu/nosso desempenho:

De um modo geral, o meu desempenho foi positivo. Em reflexão com o meu par de estágio, com a orientadora cooperante e com a professora supervisora, concluímos que apesar de não ter conseguido cumprir à risca o plano, a aula teve um bom fio condutor, consegui que os alunos se mostrassem interessados na aula e em participar na sua construção e que construí uma boa relação com os alunos e vice-

versa.

Saliência de situações/desafios futuros do meu/nosso desempenho:

No futuro pretendo adequar melhor o meu discurso em sala de aula, pois, por vezes, a minha espontaneidade é um fator negativo e torna o meu discurso um pouco informal para o contexto.

Outros aspetos a destacar:

Esta aula foi observada e avaliada pela professora supervisora.

Referências bibliográficas:

- Cruz, S., & Meneses, C. (2014). Geocaching: Perceções de professores sobre a sua utilização na aprendizagem. In A. Carvalho, S. Cruz, C. Marques, A. Moura & I. Santos (Orgs.), *Atas do 2.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning* (pp.282-294). Centro de Investigação em Educação. <http://hdl.handle.net/1822/29145>
- Freitas, E. (2010). *Ver para aprender com o Google Earth*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Minho, Portugal). <http://hdl.handle.net/1822/14703>
- Moura, A., & Carvalho, A. (2011). Aprendizagem mediada por tecnologias móveis: Novos desafios para as práticas pedagógicas. In P. Dias & A. J. Osório (Eds.), *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2011* (pp.233-246). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/15942>

**Relatório semanal de intervenção a História e Geografia de Portugal –
Semana 10 a 14 de janeiro**

Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma:

No dia 12 de janeiro lecionei uma aula com a duração de 50 minutos.

No que diz respeito à planificação, esta não foi construída com sucesso, pois os tempos das atividades de ensino-aprendizagem não foram de acordo ao previamente estipulado, tendo ficado por fazer algumas das atividades planeadas.

A aula começou com a escrita da lição no quadro, por uma aluna, de modo a aferir os seus conhecimentos no que diz respeito ao acompanhamento dos números das lições e do seu conhecimento ao nível da numeração romana, pois os números das lições e a data são escritos, também, em numeração romana. De seguida, observámos um vídeo da Escola Virtual sobre Portugal na segunda metade do séc. XIX, mais especificamente, sobre os comboios e analisámo-lo. No entanto, os alunos mostraram-se pouco participativos.

De seguida, observámos e analisámos o friso cronológico referente a alguns dos acontecimentos mais marcantes no processo de modernização em Portugal na segunda metade do séc. XIX, que era um dos trabalhos para casa, mas verificámos que a grande maioria dos alunos não o leu, o que dificultou a sua análise em contexto de sala de aula. Também, como trabalho para casa os alunos deveriam ter revestido um esquema sobre a matéria abordada anteriormente, de modo a facilitar a introdução deste novo conteúdo, mas mais uma vez, os alunos verificámos que poucos alunos se recordavam da matéria anterior. Posto isto, lemos um parágrafo do manual, que introduzia o novo tema, a modernização relembrando, assim, os alunos de alguns acontecimentos importantes.

De seguida, continuámos a ler e a analisar o manual, abordando a modernização da agricultura, com a ajuda da leitura de alguns parágrafos e com a observação de duas imagens, que faziam alusão à exploração dos terrenos na primeira metade do séc. XIX e na segunda metade do séc. XIX. Embora, os alunos fossem colocando a dedo no ar para participarem nas leituras, no que toca à análise e exploração, tanto dos textos como das imagens, já se mostravam mais retraídos.

De modo, a consolidar o processo de modernização da agricultura,

preenchemos um esquema em conjunto e realizámos as questões propostas pelo manual. Aqui os poucos alunos que foram participando na aula, sabiam as repostas, no entanto, continuámos a verificar um forte desinteresse na atenção e na participação por parte dos alunos. Ainda, no trabalho do processo de modernização da agricultura, fizemos uma caça às diferenças em duas imagens do manual, o que motivou os alunos, verificando um aumento do interesse destes na aula.

Posteriormente, analisámos duas imagens referentes do manual sobre o processo de industrialização, nomeadamente, as diferenças entre uma oficina e uma fábrica e verificámos que os alunos mostraram algum interesse no geral. E a aula acabou neste ponto, ficando a faltar abordar alguns aspetos relativos o processo de industrialização.

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações de turma:

Dado estarmos a viver um período difícil que requer o máximo de cuidados devido à Covid-19, a sala de aula, este ano encontra-se organizada de modo que os alunos mantenham a distância de segurança recomendada entre os mesmos e entre os alunos e as professoras. Assim, a organização do ambiente educativo mantém-se igual ao longo de todas as aulas.

Apreciação/justificação de opções didáticas relevantes para as planificações com a turma:

Na planificação desta aula resolvi recorrer ao manual dos alunos, pois achei fundamental abordar a leitura de imagens, de modo individual e em interligação com os textos que as acompanham. Abordei, de modo específico, o friso cronológico ilustrado dos acontecimentos mais marcantes no processo de modernização em Portugal na segunda metade do séc. XIX; as diferenças entre a exploração de terrenos na primeira metade do séc. XIX e na segunda metade do séc. XIX e as diferenças entre uma oficina e uma fábrica.

Segundo Barros (2007), enquanto professores de História e Geografia de Portugal, ao utilizarmos nas nossas aulas imagens, temos de compreender que estas expressam o mundo, instituindo visões do mesmo. As imagens funcionam, então “como representações que tem um papel importante na criação, manutenção e recriação do próprio entendimento da história e do mundo social” (p.57).

De acordo com Litz (2009), a utilização de imagens proporciona aos alunos

uma aprendizagem mais interativa, prazerosa e com significado. Esta leitura pode ser acompanhada de um texto e, deste modo, estes dois elementos constituem uma fonte de informação autêntica, de pesquisa e de conhecimento, a partir da qual os alunos podem perceber as diferenças e semelhanças, entre épocas, culturas e locais distintos.

Identificação/apreciação e justificação de opções didáticas durante a ação de lecionação:

Durante a lecionação, os alunos mostraram-se pouco participativos e interessados, o que me levou a que mudasse a minha estratégia durante a lecionação, tentando incentivá-los no processo de construção da aula. No entanto, foi difícil cativar a sua atenção e motivá-los, o que me fez lecionar a aula a um ritmo mais lento do que o que estava planeado, deste modo, ao tentar que os alunos participativos e interessados dessem a palavras aos outros colegas e os auxiliassem na construção da sua participação, perdi algum tempo, que se veio a revelar indispensável para que a aula tivesse decorrido como o planeado.

Destaques sobre o meu/nosso desempenho:

Em reflexão com o meu par de estágio e com a orientadora cooperante percebemos que, de um modo geral, o meu desempenho foi positivo, pois estava preparada para a aula e dominava todos os conteúdos de modo correto e científico. Todavia, não consegui gerir da melhor forma o meu tempo, que foi um ponto negativo no meu desempenho. Também, a escolha do vídeo que abordava o comboio, como uma das máquinas que caracterizavam o processo de modernização em Portugal na segunda metade do séc. XIX não foi de todo a melhor escolha para motivação os alunos para a introdução do novo conteúdo, pois focava-se apenas no comboio, ao invés de abordar, de um modo geral, o processo de modernização e os vários acontecimentos e máquinas que lhes estão associados.

Saliência de situações/desafios futuros do meu/nosso desempenho:

No futuro pretendo conseguir que a turma, de um modo geral, se mostre interessada, ativa e participativa e não apenas um grupo restrito de alunos. Também, preciso de aprender a gerir melhor o meu tempo aquando de situações imprevistas.

Outros aspetos a destacar:

A presença do meu par de estágio em contexto de sala de aula é uma mais-valia, pois esta sendo um agente externo consegue perceber a aula de outra maneira, o que se torna útil nas reflexões aquando da aula e dos aspetos que posso melhorar,

também, auxilia em elementos técnicos como apagar e acender as luzes, que se encontram no fundo da sala de aula e, que por vezes, atrapalha a aula o simples ato de ir apagar e acender as luzes.

Referências bibliográficas:

- Barros, R. (2007). *O uso da imagem nas aulas de História*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Brasil).
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2013/historia_artigos/barros_d.pdf
- Litz, V. (2009). O uso da imagem no ensino de história. *Caderno Pedagógico - Universidade Federal do Paraná*.
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>



Certificado

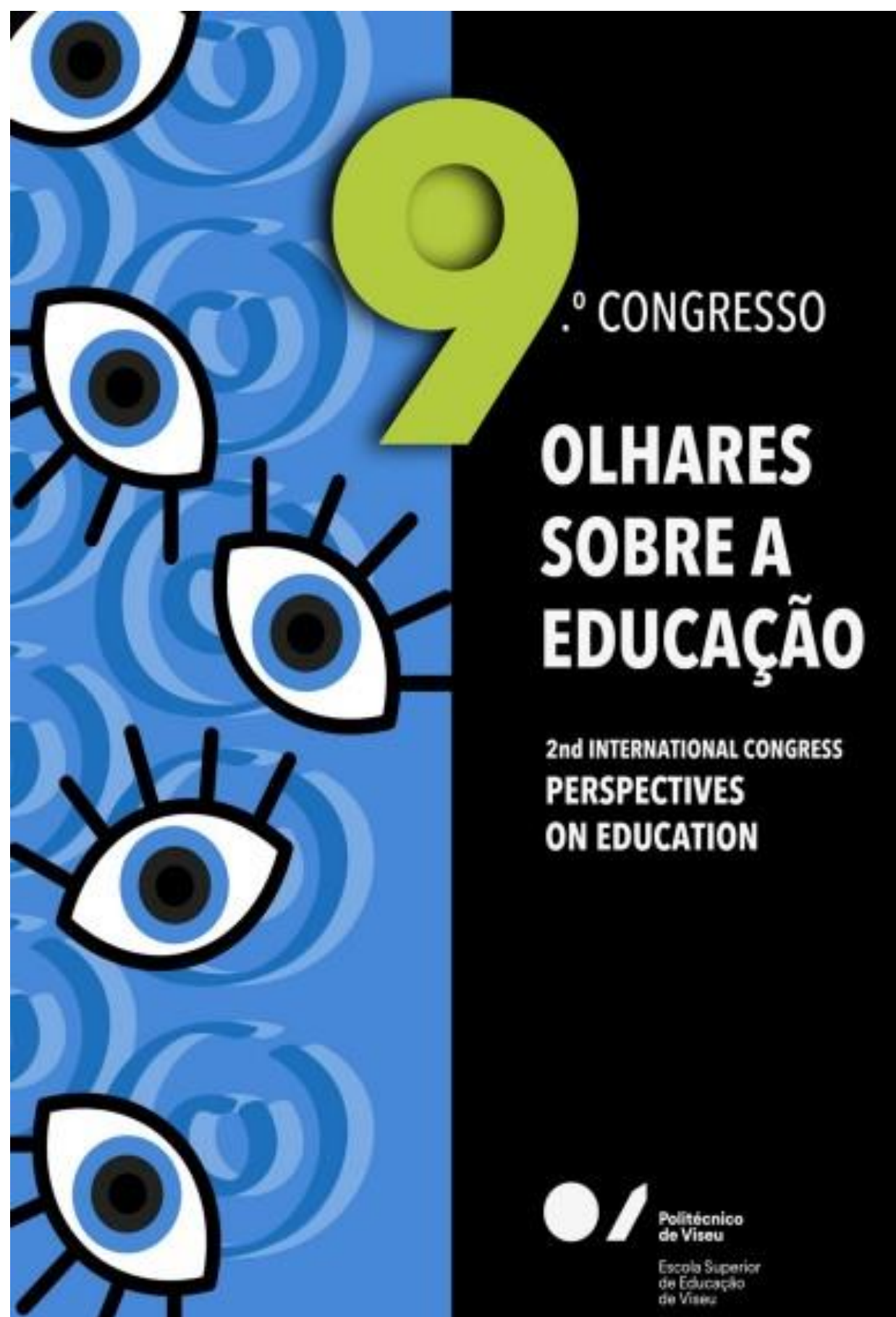


Certifica-se que **Ana Carolina Costa**, aluna do IPViseu, esteve presente no dia 31 de maio no **Encontro Reads 2022** - Concurso de Leitura e Escrita do Ensino Superior, promovido pelo Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL2027), onde lhe foi atribuído o 2.º Prémio.

Lisboa, 31 de maio de 2022



A Comissária do PNL2027



CERTIFICADO

Certifica-se que

Ana Carolina Costa

participou no 9.º Congresso Olhares sobre Educação/2nd International Congress Perspectives on Education, com a temática "Cidadania e Participação", que decorreu em Viseu e online de 25 a 27 de novembro de 2021, organizado pela Escola Superior de Educação de Viseu.

Viseu, 30 de novembro 2021

A Presidente da ESEV

Maria Cristina Azevedo Gomes
Professora Coordenadora



Anexo 22 – Certificado de participação



ASSP | ASSOCIAÇÃO DE SOLIDARIEDADE SOCIAL DOS PROFESSORES

Certificado

A Associação de Solidariedade Social dos Professores (ASSP) através do seu Centro de Formação Alice Maia Magalhães (CFAMM) certifica que

Ana Carolina Almeida Costa

portador(a) do Bilhete de Identidade / Cartão de Cidadão n.º 15205218

frequentou a ação de formação subordinada ao tema “Sensibilização para a Cidadania / Educação Inclusiva”.

Modalidade - Ação de Curta Duração

Formadora - Ana Maria Marquis Garcia Rodrigues, Mestre em Acessibilidade Universal e Desenho para Todos.

Data de Realização - 27, 29 de abril e 4 de maio de 2022

Horário - 17h00-19h00

Duração: 6 horas (*)

Local de Realização: On-line – plataforma zoom

Destinatários: Educadores de Infância, Professores dos Ensinos Básico e Secundário e outros Profissionais da Educação.

(*) Horas de Formação reconhecidas e certificadas nos termos do Despacho n.º 5741/2015

Conteúdos Programáticos:

Sensibilizar os intervenientes escolares para a temática da inclusão, através do conhecimento das (in)capacidades das pessoas com deficiência motora, visual e auditiva;

Realçar as capacidades e o potencial do próprio aluno com deficiência, o qual deve ser desenvolvido junto do próprio e dos seus pares;

Ter noções para avaliar o espaço/serviços escolares em termos de condições de acessibilidade (física, comunicacional e necessidade de serviços complementares);

Conhecer algumas ferramentas de sensibilização da temática para aplicar com as turmas nas aulas de cidadania, tornando a inclusão uma prática efetiva nas escolas.

Lisboa, 9 de maio de 2022

A Direção Nacional da ASSP

www.assp.pt

Acreditação do Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (Registo nº COPC/INF-AP-0892/21)

Anexo 23 – Certificado de participação



assp | ASSOCIAÇÃO DE SOLIDARIEDADE SOCIAL DOS PROFESSORES

Certificado

A Associação de Solidariedade Social dos Professores (ASSP) através do seu Centro de Formação Alice Maia Magalhães (CFAMM) certifica que

Ana Carolina Almeida Costa

portador(a) do Bilhete de Identidade / Cartão de Cidadão n.º

15205218

frequentou a ação de formação subordinada ao tema “Criatividade ao Serviço do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”

Modalidade - Ação de Curta Duração

Formadora - Ana Manuela Faria Salgado com Mestrado Integrado em Psicologia e Mestrado em Psicopatologia da Comunicação e da Linguagem.

Data de Realização - 24 março de 2022

Horário -17h00 às 20h00h

Duração: 3 horas (*)

Local de Realização: On-line – plataforma zoom

Destinatários: Professores do 1º, 2º, e 3ºCiclo e Secundário

() Horas de Formação reconhecidas e certificadas nos termos do Despacho n.º 5741/2015*

Conteúdos Programáticos:

- Metodologias Ativas
- Aprendizagem baseada em problemas
- Aprendizagem baseada em projeto
- Aula invertida
- Estilos de aprendizagem
- Educação pela(s) arte(s)
- Potencial criativo

Lisboa, 30 de março de 2022

A Direção Nacional da ASSP

www.assp.pt

Acreditação do Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (Registo nº CCPFC/SNF-AP-0403/21)



**QUERO SER PROFESSOR
E AGORA?**

Aula aberta para esclarecimento de dúvidas
8 DE JUNHO | 17:30 ÀS 19:30 | ONLINE

Programa:

- 17:30h - Sessão de abertura**
- 17:40h - Painel I - Docência em Portugal**
Carla Marques - FENPROF Viseu
- 18:10 h - Esclarecimento de dúvidas**
- 18:25 h - Pausa**
- 18:40 h - Painel II - A escolha do mestrado**
Alexandra Almeida - aluna 1.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
Joana Barbosa - antiga aluna do mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB
Micaela Fernandes - aluna 2.º ano do mestrado em educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
Márcia Macedo - aluna do 2.º ano do mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB
- 19 h - Esclarecimento de dúvidas**
- 19:15 h - Sessão de encerramento**

Anexo 25 – Projeto Eco-Escolas



Anexo 26 – Projeto Direitos Humanos





Anexo 27 – Projeto Sara Terra



Anexo 28 – Projeto Partilha de Saberes e Experiências



Anexo 29 – Projeto 25 de abril e a Comunidade



Anexo 30 – Projeto Muros com Vida





Anexo 31 – Jogo

Wordwall Crie lições melhores mais rapidamente

Início Recursos Planos De Preços

Palavra ausente

A vida nos campos na segunda metade do séc. XIX (HGP 6.º ano)

A grande maioria da população portuguesa do sec. XIX vivia nas
Dedicava-se à e à , trabalhavam como , rezeiros,
, moços de lavoura e assalariados. Desempenhavam as tarefas agrícolas
ao longo das estações do ano e tinham uma vida muito e .

Uma atividade de conclusão em que você arrasta e solta palavras em espaços em branco dentro de um texto.

A vida nos campos na segunda metade do séc. XIX (HGP 6.º ano)

Compartilhar

Wordwall Crie lições melhores mais rapidamente

Início Recursos Planos De Preços

0:01 1 de 5

ciudades	fácil	advocacia	difícil	boa	jornaleiros
agricultura	zonas rurais	criados	criação de gado	dura	medicina

A grande maioria da população portuguesa do sec. XIX vivia nas .
Dedicava-se à e à , trabalhavam como , rezeiros,
, moços de lavoura e assalariados. Desempenhavam as tarefas agrícolas
ao longo das estações do ano e tinham uma vida muito e .

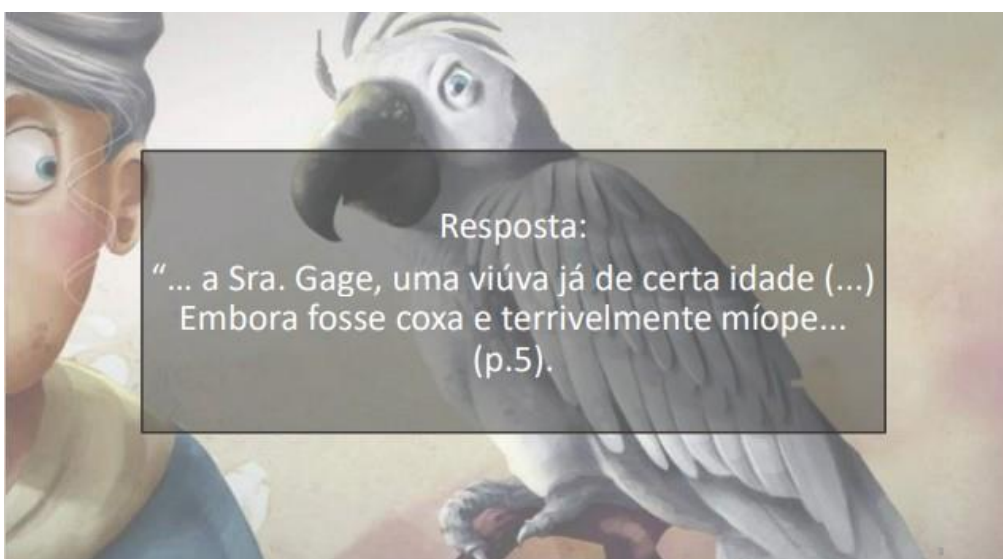
Enviar Respostas

A vida nos campos na segunda metade do séc. XIX (HGP 6.º ano)

Compartilhar



Quizz sobre o livro “A Viúva e o Papagaio”



Resposta:

“... a Sra. Gage, uma viúva já de certa idade (...)
Embora fosse coxa e terrivelmente míope...
(p.5).



1.ª pergunta (1 ponto)

Caracteriza fisicamente a Sra. Gage, através de um adjetivo.



Anexo 33 – Dança para as comemorações do 25 de abril



Ficha de verificação de leitura da obra *O Príncipe Nabo*

1. Quem é o(a) autor(a) da obra *O Príncipe Nabo*?

a)	Virginia Woolf	
b)	Luísa Ducla Soares	
c)	Ilse Losa	

2. *O Príncipe Nabo* é...

a)	um texto narrativo.	
b)	um texto poético.	
c)	um texto dramático.	

3. A Princesa Beatriz vivia...

a)	no Castelo da Mailândia.	
b)	no Castelo da Abundância.	
c)	no Castelo do reino dos Trinta Mil Habitantes.	

4. A história começou com uma conversa entre a Aurora, a Carolina e o Lucas. De que falavam estas personagens?

a)	Dos preparativos para o baile.	
b)	Dos pretendentes da Princesa.	
c)	Da limpeza do palácio.	

5. O que acontecia sempre que a Princesa rejeitava os pretendentes?

a)	O Rei ficava furioso e não deixava servir o jantar.	
b)	O Rei ficava furioso e castigava o Marechal da Corte.	
c)	O Rei ficava furioso e mandava servir um grande banquete.	

6. Como se chamavam os três pretendentes?

a)	Príncipe Gato das Botas, Príncipe Patrick e Príncipe Alvarinho.	
b)	Príncipe Ali-Gato, Príncipe Partuk e Príncipe Austero.	
c)	Príncipe Nabo, Príncipe Pudim e Príncipe Bacalhau.	

7. A Princesa chamou o primeiro pretendente de...

a)	Torre de Belém.	
b)	Torre de Bacalhau.	
c)	Torre de Piza.	

8. A Princesa Beatriz comparou o príncipe Partuk de Bonaco com um pudim de morangos, porque...

a)	ele cheirava a morangos.	
b)	era rechonchudo e coradinho.	
c)	trazia vestido um fato cor-de-rosa.	

9. Que presente deixou o terceiro pretendente à Princesa?

a)	Um colar de pérolas.	
b)	Uma palmatória.	
c)	Uma tiara.	

10. O rei furioso com as atitudes da Princesa declarou que a filha...

a)	casaria com o primeiro homem que entrasse no palácio.	
b)	ficaria para sempre solteira.	
c)	casaria com o Marechal da Corte.	

11. A Princesa Beatriz casou então com...

a)	o músico André.	
b)	o músico António.	
c)	o músico Álvaro.	

12. Em relação ao jantar de noivado, o Rei...

a)	mandou servi-lo imediatamente.	
b)	mandou atirá-lo pela janela fora.	
c)	cancelou o jantar.	

13. A Princesa passou a viver com o músico...

a)	numa casinha pobre.	
b)	num palácio.	
c)	numa quinta.	

14. Qual era a tarefa que a Princesa fazia todos os dias?

a)	la com o músico cantar para a aldeia.	
b)	Entrançava cestos.	
c)	Descascava batatas.	

15. O Bobo, um Rapaz e uma Rapariga troçaram da Princesa, porque esta afirmou que sabia...

a)	tocar piano, falar francês e pintar flores.	
b)	tocar piano, falar inglês e pintar flores.	
c)	tocar piano, falar mandarim e pintar flores.	

16. O músico contou à Princesa que lhe arranjou um trabalho...

a)	a descascar batatas para o banquete do casamento do Príncipe Austero.	
b)	a bordar almofadas para o banquete do casamento do Príncipe Austero.	
c)	a limpar o Castelo para o banquete do casamento do Príncipe Austero.	

17. A Princesa para matar a fome do marido roubou do banquete uma panela com...

a)	bacalhau com broa.	
b)	vitela com batatas assadas.	
c)	arroz de miscalos.	

18. O Príncipe Austero era afinal...

a)	o músico.	
b)	o Bobo.	
c)	o Marechal da Corte.	

19. Qual foi a reação da Princesa ao descobrir que o seu marido era o Príncipe Austero?

a)	Desmaiou.	
b)	Ficou furiosa e atirou-lhe com a panela à cabeça.	
c)	Chorou de alegria.	

20. Como termina a história?

a)	Com a Princesa e o Príncipe Abraçados.	
b)	Com o Bobo a falar para o público.	
c)	Com os convidados do casamento a baterem palmas.	

A população rural e urbana e os seus modos de vida
(pág. 172 à pág. 177 do manual)

1. A população portuguesa não ocupa a superfície do território nacional da mesma forma, podendo, assim, formar dois tipos de **povoamento**, o **povoamento rural** e o **povoamento urbano**. Estes dois tipos de povoamento distinguem-se na densidade populacional, no modo de vida ou forma de viver e nos serviços de que dispõem.

	Povoamento rural	Povoamento urbano
Tipo de povoamento	<ul style="list-style-type: none"> • _____ aglomerados populacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • _____ aglomerados populacionais.
Modos de vida	<ul style="list-style-type: none"> • A população dedica-se, sobretudo às _____. • O dia-a-dia é calmo e as ruas pouco movimentadas. • As pessoas que habitam nas zonas rurais são sobretudo _____. 	<ul style="list-style-type: none"> • A população urbana encontra-se ligada, principalmente, às atividades relacionadas com a _____, o comércio e os _____. • A vida urbana é _____.
Serviços	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de serviços e de equipamentos coletivos em _____ quantidade e de _____ acesso. • Rede de transportes _____. 	<ul style="list-style-type: none"> • _____: hospitais, tribunais, universidades, polícia, bombeiros, mercados, museus, etc. • Para facilitar a acessibilidade ao centro das cidades, existem vias de comunicação e variadas redes de _____.

2. As pessoas fixam-se, maioritariamente, em regiões que lhes possibilitam **melhores condições de vida**, as chamadas **áreas atrativas** e evitam aquelas que **não oferecem condições**, as **áreas repulsivas**.

Área atrativa	Área repulsiva
<ul style="list-style-type: none"> • _____ oferta de emprego; • _____ salários; • Mais e melhores _____; • Equipamentos culturais e de lazer. 	<ul style="list-style-type: none"> • _____ oferta de emprego; • _____ salários; • Ausência de serviços essenciais; • Falta de _____.

3. As áreas rurais e urbanas apresentam características próprias em resultado do meio onde estão inseridas.

Principais problemas das áreas rurais e urbanas	
Áreas rurais	Áreas urbanas
<ul style="list-style-type: none"> Falta de _____ e de recolha de lixo; _____ de acesso a cuidados médicos e à instrução; Rede de transportes públicos _____; Dificuldades de acesso/inexistência de _____, _____ e Bancos, etc. _____ de oferta de emprego; Mau estado de conservação das estradas. 	<ul style="list-style-type: none"> Aumento dos _____ e agressões; Pobreza e os “sem-abrigo”; _____ intenso; Preço _____ das habitações; Poluição do _____ e das _____; _____ de espaços verdes; Isolamento dos _____.



Soluções	
<ul style="list-style-type: none"> _____ ao turismo rural, à agricultura e à indústria; Construção de _____. 	<ul style="list-style-type: none"> Construção de _____ e zonas verdes; _____ a rede de transportes públicos; Incentivar o uso de transportes _____.

4. Define os seguintes conceitos recorrendo ao teu manual.

Povoamento – _____

Equipamento coletivo – _____

Saneamento básico – _____

Êxodo rural – _____

Taxa de urbanização – _____

Área atrativa – _____

Área repulsiva – _____

Anexo 36 – Plano de aula do projeto Árvores com Poesia

Lições n.º 81 e 82

Duração: 50+50 min. (100 min.)

Data: 15/03/2022

Sumário: Oficina de escrita – poesia.

Domínios	Competências	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> Escrita 	<ul style="list-style-type: none"> Planificar a escrita por meio de registo de ideias e da sua hierarquização; Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa; Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação; Aperfeiçoar o texto depois de redigido. 	<ul style="list-style-type: none"> Registo da lição; Correção e aperfeiçoamento dos trabalhos para casa de forma individualizada (poema com tema livre para incluir no projeto <i>Árvores com poesia</i>); Cópia dos poemas para uma folha branca A4 e ilustração da mesma pelos alunos; Distribuição de 9 poemas¹ incompletos pelos alunos para estes os completarem e colorirem a moldura (poemas a incluir no projeto <i>Árvores com poesia</i>); Leitura dos poemas² (originais e reconstruídos), em voz alta, pelos alunos; Registo do sumário. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da capacidade de escrita e de criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro preto, giz, caderno diário, fotocópias, folhas brancas A4 e material riscador. 	10:20
					10:25
					10:55
					11:05
					11:40
					11:55
12:00					
<p>Observações:</p> <p>1) Ver Anexo I – Poemas para completar</p> <p>2) Ver Anexo II – Poemas originais</p>					

Destaques sobre o meu/nosso desempenho:

De um modo geral, o meu desempenho foi positivo. Em reflexão com o meu par de estágio, a orientadora cooperante e o supervisor concluímos que a aula teve um bom fio condutor e que dominava os conteúdos a lecionar.

No que diz respeito às minhas interações com os alunos, estas ocorreram de modo positivo, dado que, os auxiliei e orientei de acordo com os objetivos traçados para esta aula e com os feedbacks que foi recebendo.

No que concerne à observação do vídeo, embora esta atividade não tenha sido realizada da maneira que eu tinha planeado, aproveitei o facto de os alunos terem percebido que se tratava de um excerto de uma peça teatral e tentei adaptar a atividade, questionando os alunos sobre qual seria o género textual que iríamos abordar nas próximas aulas, de modo que a observação do vídeo não ficasse perdida no contexto da aula.

Saliência de situações/desafios futuros do meu/nosso desempenho:

No futuro pretendo dominar melhorar as tecnologias e levar para a sala de aula alternativas às atividades planeadas.

Ana Carolina Almeida Costa, n.º 12940

Anexo 38 – Críticas reflexivas sobre a lecionação em HGP

Destaques sobre o meu/nosso desempenho:

Em reflexão com o meu par de estágio, com a orientadora cooperante, com a professora supervisora e com o professor supervisor convidado, concluímos que, de um modo geral, o meu desempenho foi positivo, pois estava preparada para a aula, transparecendo segurança e à vontade durante a lecionação e dominava todos os conteúdos de modo correto e científico. Todavia, podia ter procurado abordar os conteúdos segundo uma perspetiva mais atual, pois alguns destes não se enquadravam com o século em que vivemos, o século XXI.

A relação construída com os alunos durante a lecionação, também, foi positiva, embora um pequeno grupo de alunos me tenha desafiado durante a aula, existindo algumas situações de repreensão, pois estes estavam a perturbar o funcionamento da aula e os restantes colegas.

A aula em questão não foi de todo a minha melhor aula, no entanto, os vários professores ressaltaram as minhas qualidades enquanto professora, uma boa presença em sala de aula, circulando quando necessário e não em demasia; a minha projeção de voz e o facto de não ser monocórdica; a minha calma e paciência no processo de ensino-aprendizagem, parando sempre que necessário para explicar algo que não tenha sido entendido ou algum significado de uma palavra e o meu entusiasmo e a minha motivação para tentar cativar os alunos a participarem na construção da aula.

Saliência de situações/desafios futuros do meu/nosso desempenho:

No futuro pretendo continuar a fazer um bom trabalho e ser mais crítica-reflexiva em relação ao modo como os conteúdos são abordados pelo manual.

Ana Carolina Almeida Costa, n.º 12940

Inquérito por questionário n.º 1

A participação neste questionário é voluntária e totalmente anónima.

As tuas respostas serão analisadas apenas para dados estatísticos.

Muito obrigada pela tua colaboração!

1. O Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2013), define interdisciplinar do seguinte modo: interdisciplinar (*inter-* + *disciplinar*) *adjetivo de dois géneros* – Que implica relações entre várias disciplinas.

1.1. Achas que é possível realizar trabalho interdisciplinar, ou seja, trabalhar um determinado conteúdo em várias disciplinas?

Sim Não

1.2. Já ocorreu trabalho interdisciplinar nas tuas disciplinas?

Sim Não

1.2.1. Se escolheste a opção **Sim**, refere pelo menos um exemplo:

1.3. Achas que é possível realizar trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal?

Sim Não

1.4. Já ocorreu trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal?

Sim Não

2. A tua motivação/interesse aumentaria se existisse trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal?

Sim Não

3. Sabes o que é literatura de tradição oral?

Sim Não

3.1. Se escolheste a opção **Sim**, refere pelo menos um exemplo de literatura de tradição oral.

4. Achas que a literatura de tradição oral só pode ser trabalhada nas aulas de Português?

Sim Não

4.1. Se escolheste a opção **Não**, em que disciplina achas que a literatura de tradição oral poderia ser trabalhada?

5. A literatura de tradição oral pode ajudar-te a construir conhecimento literário?

Sim Não

6. A literatura de tradição oral pode ajudar-te a construir conhecimento histórico?

Sim Não

Inquérito por questionário n.º 2

A participação neste questionário é voluntária e totalmente anónima.

As tuas respostas serão analisadas apenas para dados estatísticos.

Muito obrigada pela tua colaboração!

1. O Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2013), define interdisciplinar do seguinte modo: interdisciplinar (*inter- + disciplinar*) *adjetivo de dois géneros* – Que implica relações entre várias disciplinas.

1.1. Achas que é possível realizar trabalho interdisciplinar, ou seja, trabalhar um determinado conteúdo em várias disciplinas?

Sim Não

1.2. Já ocorreu trabalho interdisciplinar nas tuas disciplinas?

Sim Não

1.2.1. Se escolheste a opção **Sim**, refere pelo menos um exemplo:

1.3. Achas que é possível realizar trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal?

Sim Não

1.4. Já ocorreu trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal?

Sim Não

2. A tua motivação/interesse aumentaria se existisse trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal?

Sim Não

3. Sabes o que é literatura de tradição oral?

Sim Não

3.1. Se escolheste a opção **Sim**, refere pelo menos um exemplo de literatura de tradição oral.

4. Achas que a literatura de tradição oral só pode ser trabalhada nas aulas de Português?

Sim Não

4.1. Se escolheste a opção **Não**, em que disciplina achas que a literatura de tradição oral poderia ser trabalhada?

5. A literatura de tradição oral pode ajudar-te a construir conhecimento literário?

Sim Não

6. A literatura de tradição oral pode ajudar-te a construir conhecimento histórico?

Sim Não

7. Ao abordarmos a obra *Expressões com História* na aula de Português e na aula de História e Geografia de Portugal promovemos o trabalho interdisciplinar?

S N

8. O uso da literatura de tradição oral na aula de Português e na aula de História e Geografia de Portugal aumentou o teu entusiasmo e curiosidade durante a realização das atividades?

Sim

Não

9. O uso da literatura de tradição oral na aula de Português e na aula de História e Geografia de Portugal aumentou a tua concentração e atenção durante a realização das atividades?

Sim

Não

10. Numa escala de 1 a 5, sendo 1 equivalente a **não gostei** e 5 equivalente a **adorei**, avalia as atividades desenvolvidas na aula de Português e na aula de História e Geografia de Portugal.



Não gostei

Adorei

Anexo 41 – Atividades na aula de Português

Disciplinas/Domínios	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Recursos	Tempo
HGP <ul style="list-style-type: none"> Os romanos na Península Ibérica Português <ul style="list-style-type: none"> Leitura Educação Literária 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar aspetos da herança romana na Península Ibérica; Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma; Explicitar o sentido global de um texto; Fazer inferências, justificando-as; Ler textos literários de natureza narrativa selecionados da literatura para a infância e da tradição popular. 	<ul style="list-style-type: none"> Realização de um inquérito pelos alunos; Construção de um diário de bordo pelos alunos; Análise e discussão coletiva sobre a obra <i>Expressões com História</i> de Alice Vieira, com auxílio das questões presentes na ficha de leitura; Desenho do vestuário de um legionário pelos alunos; Discussão coletiva sobre o vestuário e o armamento e os vestígios dos soldados romanos; Análise de várias ilustrações da obra e 	<ul style="list-style-type: none"> 19 inquéritos; Cartolinas coloridas, fio de algodão, tesoura e material riscador; Fichas de leitura; Fotocópias; Livros. 	10:20
				10:30
				10:40
				10:55
				11:05
				11:15


		<p>identificação do elemento em comum (romanos);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionamento aos alunos sobre os vestígios deixados pelos romanos; • Leitura do título do excerto <i>Quem tem boca vai a Roma</i> e explicação da expressão; • Leitura em voz alta do excerto; • Análise e interpretação do mesmo. 		<p>11:20</p> <p>11:25</p> <p>11:35</p> <p>11:45</p> <p>12:00</p>
--	--	--	--	--

Anexo 42 – Atividades na aula de HGP

Disciplinas/Domínios	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Recursos	Tempo
<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura • Educação Literária 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma; • Explicitar o sentido global de um texto; • Fazer inferências, justificando-as; • Utilizar procedimentos de registo e tratamento de dados; • Ler textos literários de natureza narrativa selecionados da literatura para a infância e da tradição popular; 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as atividades desenvolvidas no dia anterior, na aula de Português; • Leitura e análise da tabela presente no diário de bordo, de modo a apresentar aos alunos as atividades planeadas para a aula; • Leitura em voz alta, do excerto <i>Ficar a ver navios</i> da obra <i>Expressões com História</i>; • Análise e interpretação do excerto; • Preenchimento da tabela; • Leitura, silenciosa e em voz alta, da lenda de D. Sebastião presente na obra <i>Lendas da História de Portugal</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> • Diários de bordo; • Livros; • Tabelas; • 19 fotocópias; 	<p>10:20</p> <p>10:25</p> <p>10:30</p> <p>10:35</p> <p>10:40</p> <p>10:50</p>


<p>HGP</p> <ul style="list-style-type: none"> • A batalha de Alcácer Quibir e o mito sebastianista 	<ul style="list-style-type: none"> • A batalha de Alcácer Quibir e as suas consequências para Portugal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e interpretação do excerto; • Preenchimento da tabela; • Leitura em voz alta, das págs. 183 e 184 do manual; • Análise e interpretação dos conteúdos presentes nas págs. 183 e 184; • Preenchimento da tabela; • Discussão coletiva sobre as respostas obtidas e as diferentes fontes históricas utilizadas; • Realização de um inquérito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabelas; • Manual; • Tabelas; <p>19 inquéritos</p>	<p>10:55</p> <p>11:00</p> <p>11:10</p> <p>11:15</p> <p>11:20</p> <p>11:30</p> <p>11:40</p> <p>12:00</p>
--	--	--	--	---

Anexo 43 – Ficha de leitura




Nome: _____ N.º _____
Ano: _____ Turma: _____ Data: _____

Ficha de leitura


 **Ficha técnica**


Título: _____
Autor(a): _____ Ilustrador(a): _____
Editora: _____ Edição: _____ Data de edição: _____


 **É um livro de**


<input type="checkbox"/> Aventuras	<input type="checkbox"/> Ficção Científica	<input type="checkbox"/> Romance	<input type="checkbox"/> Poesia
<input type="checkbox"/> Fábulas	<input type="checkbox"/> Banda Desenhada	<input type="checkbox"/> Contos	<input type="checkbox"/> Lendas
<input type="checkbox"/> Outro _____			

Localiza a ação:

 no espaço _____

 no tempo _____

 **Elabora um breve comentário sobre a obra (enredo e as ilustrações).**

 **Se tivesses a oportunidade de conversar com o(a) autor(a) da obra que leste, o que lhe perguntarias?**

Anexo 44 – Diário de Bordo

Desenha o vestuário/armamento de um legionário (soldado romano).



Preenche a tabela de acordo com as informações retiradas do excerto *Ficar a ver navios* da obra *Expressões com História*, a lenda de D. Sebastião e das páginas 183 e 184 do manual de HGP, relativamente a D. Sebastião e à Batalha de Alcácer Quibir

	Ficar a ver navios	Lenda de D. Sebastião	Manual
Nome da batalha			
Data da batalha			
Local da batalha			
D. Sebastião lutou contra quem?			
O que aconteceu a D. Sebastião?			
O que aconteceu aos soldados?			
Qual é a esperança da população?			

Anexo 45 – Excerto da obra Expressões com História - Quem tem boca, vai a Roma

Quem tem boca, vai a Roma

O Afonso fez anos e convidou-me para a festa.

A mãe dele falou com minha e explicou muito bem onde é que era a rua, e como se ia lá dar.

Mas a verdade é que, depois de termos virado não sei quantas vezes à esquerda e não sei quantas vezes à direita, da casa do Afonso nem rasto.

– Se o teu pai já tivesse posto GPS no carro, nada disto acontecia... – resmungou a minha mãe.

– Não te enerves – disse a Avó Sara, que nos tinha ido visitar e aproveitava agora a boleia até à estação. – Quem tem boca, vai a Roma! Encosta aí o carro e vai ali ao café perguntar.

Mas a verdade é que eu não queria saber onde ficava Roma.

Eu só queria saber onde ficava a casa do Afonso.

A minha avó riu-se do meu ar espantado e, enquanto a minha mãe se enfiava pelo café dentro, ela começou a explicar:

– Isto quer dizer que basta perguntar, para ficarmos a saber o que queremos.

E logo a seguir:

– Lembras-te daquela estrada com uma ponte, na minha aldeia?

– A estrada romana?

– Exatamente! Em muitas aldeias ainda temos estradas romanas e pontes romanas.

– Do tempo em que os Romanos viveram cá... – digo eu, para mostrar que sei umas coisas.

– Muito bem! O teu avô ia ficar contente de te ouvir!

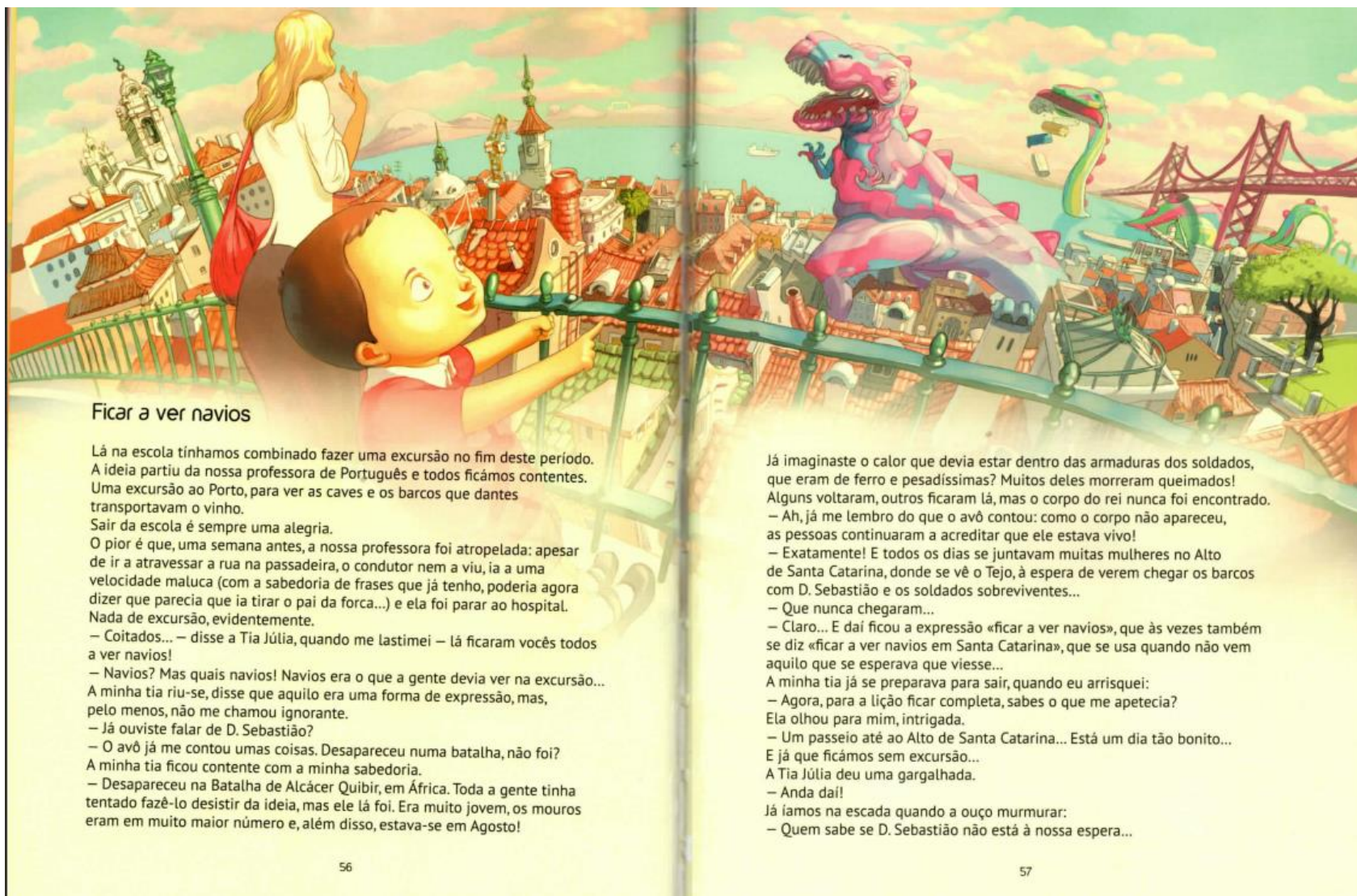
– Ele fala disso tantas vezes, que eu acabo por decorar...

– E os Romanos – continuou a Avó Sara – eram conhecidos por terem uma rede magnífica de estradas em todo o império que, evidentemente, iam todas dar à capital. Daí que bastava perguntar a qualquer pessoa o caminho de Roma, e toda a gente sabia indicar, até porque, com tanta estrada, todos os caminhos iam dar a Roma... Que é outra expressão que ainda hoje se usa! Nessa altura, entrou a minha mãe:

– Pronto, já sei onde é. Mas tive de perguntar a umas cinco ou seis pessoas! Pois.

Quem tem boca, vai a Roma. O pior é quando as bocas estão fechadas!





Ficar a ver navios

Lá na escola tínhamos combinado fazer uma excursão no fim deste período. A ideia partiu da nossa professora de Português e todos ficámos contentes. Uma excursão ao Porto, para ver as caves e os barcos que dantes transportavam o vinho. Sair da escola é sempre uma alegria. O pior é que, uma semana antes, a nossa professora foi atropelada: apesar de ir a atravessar a rua na passadeira, o condutor nem a viu, ia a uma velocidade maluca (com a sabedoria de frases que já tenho, poderia agora dizer que parecia que ia tirar o pai da força...) e ela foi parar ao hospital. Nada de excursão, evidentemente.

– Coitados... – disse a Tia Júlia, quando me lastimei – lá ficaram vocês todos a ver navios!

– Navios? Mas quais navios! Navios era o que a gente devia ver na excursão... A minha tia riu-se, disse que aquilo era uma forma de expressão, mas, pelo menos, não me chamou ignorante.

– Já ouviste falar de D. Sebastião?

– O avô já me contou umas coisas. Desapareceu numa batalha, não foi? A minha tia ficou contente com a minha sabedoria.

– Desapareceu na Batalha de Alcácer Quibir, em África. Toda a gente tinha tentado fazê-lo desistir da ideia, mas ele lá foi. Era muito jovem, os mouros eram em muito maior número e, além disso, estava-se em Agosto!

Já imaginaste o calor que devia estar dentro das armaduras dos soldados, que eram de ferro e pesadíssimas? Muitos deles morreram queimados! Alguns voltaram, outros ficaram lá, mas o corpo do rei nunca foi encontrado.

– Ah, já me lembro do que o avô contou: como o corpo não apareceu, as pessoas continuaram a acreditar que ele estava vivo!

– Exatamente! E todos os dias se juntavam muitas mulheres no Alto de Santa Catarina, donde se vê o Tejo, à espera de verem chegar os barcos com D. Sebastião e os soldados sobreviventes...

– Que nunca chegaram...

– Claro... E daí ficou a expressão «ficar a ver navios», que às vezes também se diz «ficar a ver navios em Santa Catarina», que se usa quando não vem aquilo que se esperava que viesse...

A minha tia já se preparava para sair, quando eu arrisquei:

– Agora, para a lição ficar completa, sabes o que me apetecia? Ela olhou para mim, intrigada.

– Um passeio até ao Alto de Santa Catarina... Está um dia tão bonito... E já que ficámos sem excursão...

A Tia Júlia deu uma gargalhada.

– Anda daí!

Já fomos na escada quando a ouço murmurar:

– Quem sabe se D. Sebastião não está à nossa espera...

Anexo 47 – Lenda de D. Sebastião

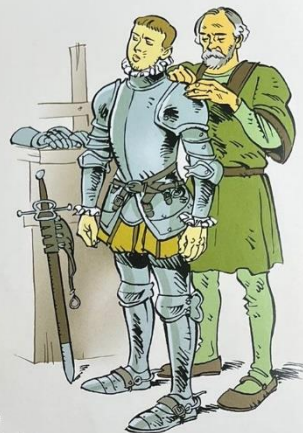
Dom Sebastião

Quando D. Sebastião subiu ao trono, devido à morte prematura do seu pai, contava apenas três anos de idade. Naturalmente que não podia ainda governar o país. Por esse motivo, a regência do reino foi atribuída à avó, D. Catarina.

Na Corte, a velha rainha e o cardeal D. Henrique disputavam a educação do jovem rei. Ao que parece, a influência do cardeal, seu tio, era bastante maior, isto para grande desgosto da avó, que o desejava mais afastado das influências do clero. Foi desta convivência e enquanto ouvia as histórias exemplares do passado guerreiro dos primeiros monarcas que se foi formando o espírito de cruzada que o animou toda a vida. D. Sebastião considerava-se um cavaleiro de Deus e o seu maior desejo era o de repetir as façanhas militares dos seus antepassados durante a Reconquista. Não admira, por isso, que desde muito cedo D. Sebastião apenas sonhasse em combater os Muçulmanos em África.

Convencido de que cumpria uma missão para a qual estava predestinado, reuniu com dificuldade uma armada que partiu do Tejo em Junho de 1578, levando consigo a espada e o escudo de D. Afonso Henriques, que pedira ao Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra. Depois de uma escala em Lagos, as tropas dirigiram-se ao Norte de África, tendo desembarcado em Tânger no início de Julho.

Embora sempre aconselhado a renunciar aos seus propósitos, D. Sebastião, que não possuía qualquer preparação para a guerra, tomou a inicia-



tiva de continuar viagem por terra, decidindo enfrentar o inimigo muçulmano em Alcácer Quibir. Não existem muitos relatos seguros do que se terá realmente passado a 4 de Agosto de 1578. Parece que o próprio rei se terá esquecido de dar a ordem de ataque, o que facilitou a investida dos mouros. Certo é que naquele dia, apesar de se terem batido valentemente, milhares de portugueses faleceram no campo de batalha, naquela que foi a mais pesada tragédia da história militar de Portugal.

D. Sebastião terá sido ferido e morreu em combate. O corpo, mais tarde encontrado, foi levado para Tânger e dali seguiu depois para o Mosteiro dos Jerónimos, em Lisboa. O facto de o rei não ter assegurado a sucessão e as dificuldades em reconhecer o cadáver conduziram à lenda do sebastianismo, particularmente viva nos momentos de maior crise. Segundo ela, D. Sebastião não teria morrido no campo de batalha, conseguira fugir, e haveria de regressar num dia de nevoeiro para libertar o país e conduzi-lo ao progresso.



3.1. Fatores que levaram à perda da independência portuguesa em 1580

O jovem rei D. Sebastião encheu-se de coragem e partiu para África, para se afirmar como os seus antecessores...

O desastre de Alcácer Quibir

Quando D. João III morreu, em 1557, sucedeu-lhe o seu neto **D. Sebastião**, que tinha apenas 3 anos de idade.

Durante a minoridade de D. Sebastião, o governo do reino foi entregue a sua avó **D. Catarina** e, mais tarde, a seu tio-avô, o **cardeal D. Henrique**.

D. Sebastião assumiu o governo do reino em 1568, com apenas 14 anos.

O jovem D. Sebastião, desejoso de se afirmar como rei, resolveu organizar uma **expedição militar ao Norte de África**. Assim, em 1578, partiu para Marrocos à frente de um exército de 17 000 homens.

A expedição ao Norte de África teve consequências desastrosas. Os portugueses foram vencidos pelos muçulmanos na **Batalha de Alcácer Quibir**.

O rei **D. Sebastião morreu** nesta batalha e com ele 7000 dos seus homens. Os restantes foram feitos prisioneiros.



Fig. 1 D. Sebastião, *O Desejado*



Fig. 2 Reconstituição da batalha de Alcácer Quibir



TEXTO 1 - O desastre de Alcácer Quibir

Muitos esperavam uma jornada triunfal e festiva, bezida pelo estatuto do combate aos infiéis. A nata dos fidalgos portugueses partiu enjaulada e fez-se acompanhar de inmensa criadagem [...]. A batalha [...] teve lugar a 4 de agosto e saldouse numa completa derrota das forças portuguesas, cercada pelas seus opositores e vencidas, ao que se diz, pela impreparação, pela desigualdade numérica e pela deficiente utilização da artilharia.

Rui Ramos (coord.), *História de Portugal, A Escola dos Livros*



Fig. 3 Peças da armadura que teriam pertencido a D. Sebastião

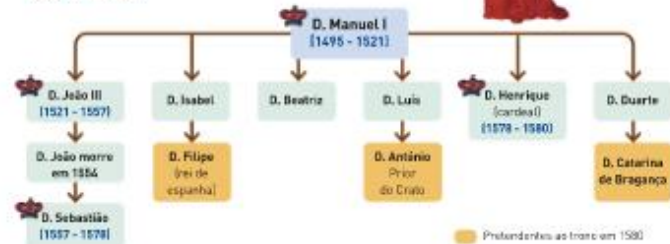
Os pretendentes ao trono

D. Sebastião morreu solteiro e sem filhos. Sucedeu-lhe no trono o seu tio-avô, cardeal D. Henrique, já de idade muito avançada (figura 4).

Quando, em 1580, o **cardeal D. Henrique morreu** sem sucessor, foram alguns dos netos de D. Manuel I que se apresentaram como principais **pretendentes ao trono** português, como observaste na figura 5.



Fig. 4 Cardeal D. Henrique



Pretendentes ao trono:

- **D. Filipe II**, rei de Espanha;
- **D. António**, prior do Crato (chefe da ordem militar dos Hospitalários, com sede na vila do Crato) (figura 6);
- **D. Catarina**, duquesa de Bragança.

Mais uma vez, à semelhança do que aconteceu na crise de sucessão em 1383, a **população portuguesa dividiu-se**:

- o **povo**, que não queria que o reino perdesse a independência, apoiava D. António, prior do Crato;
- a **nebreza**, a **burguesia** e o **alto clero** apoiavam D. Filipe II de Espanha, esperando, com isso, conseguir privilégios e riqueza.

Fig. 5 Reis que governaram Portugal entre 1495 e 1580 e alguns dos seus descendentes

Qual o grau de parentesco entre os pretendentes ao trono?