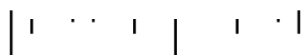


A partir do mundo lá fora:
desenvolvimento de competências de
comunicação numa sala de 1.º CEB

Rita Sousa

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2023-2024



A partir do mundo lá fora: desenvolvimento de competências de comunicação numa sala de 1.º CEB

Rita Sousa

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Maria João Hortas

Presidente: Filomena Covas

Arguente: Alfredo Dias

Orientador: Maria João Hortas

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Em primeiro lugar, à professora **Doutora Maria João Hortas**, pelo apoio incansável, pela disponibilidade e dedicação ao longo de todo este percurso. A sua sabedoria e orientação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, e por isso, um modelo de referência e inspiração, enquanto professora e mulher.

Aos meus **pais**, que estiveram sempre presentes em todos os momentos da minha vida, bons ou maus, para me aconselhar, amar, ralhar, confortar e apoiar incondicionalmente.

Ao meu **irmão**, que durante este percurso me presenteou com dois sobrinhos e que um deles quer ser professor como a titi. Eles reforçam a minha vontade em tornar-me uma profissional de excelência e, conseqüentemente, uma pessoa melhor.

Ao **Sérgio**, que agradeço pela paciência incondicional, pelo amor, por toda a força que me deu, por nunca me deixar desistir e pela insistência em construirmos um futuro melhor.

À **Alexandra**, minha parceira de todas as horas, que partilhou comigo muitas alegrias, tristezas, conquistas e incertezas que o nosso percurso formativo implicou. Que por todos os momentos que vivemos juntas, é impossível não a levar para a vida.

A todas as **crianças** que se cruzaram na minha vida e que, de certa forma, deixaram um pedacinho delas em mim, e que me fazem querer ser melhor professora, dia após dia.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final emerge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no último semestre do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa, que prevê a realização de duas práticas de ensino supervisionadas, uma no 1.º e outra no 2.º CEB e, na sua sequência, a elaboração de um estudo de cariz investigativo.

A investigação que integra este relatório assumiu como problemática *Em contextos socioeconómicos desfavorecidos e de diversidade cultural, o recurso a estratégias e atividades, a partir do Estudo do Meio, que potenciem a interação/contacto com o meio exterior à escola, contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação.* Desta emergiram três objetivos de investigação: i) Compreender as características do contexto socioeducativo em que decorreu a prática de 1.º CEB; ii) Refletir sobre estratégias e atividades implementadas, a partir do Estudo do Meio, que potenciam a interação com o meio exterior à escola; iii) Analisar o contributo das estratégias e atividades implementadas a partir do Estudo do Meio para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita.

Para o desenvolvimento do estudo, mobilizou-se uma metodologia qualitativa, que se traduziu na análise de conteúdo realizada a partir das planificações das sequências didáticas e das produções escritas dos alunos.

Os resultados obtidos permitem-nos reconhecer a importância das estratégias de interação com o meio na construção de conhecimento pelos alunos oriundos de contextos sociais mais frágeis, favorecendo, ainda, o desenvolvimento de competências comunicativas, quando as atividades em que são envolvidos assumem esta intencionalidade.

Palavras-chave: Estudo do Meio; contextos socioeconómicos; diversidade cultural; competências de comunicação; 1.º CEB

ABSTRACT

| | ' ' | | ' ' |

This final report emerges from the Supervised Teaching Practice II curricular unit, part of the last semester of the Master's Degree in Teaching 1st Cycle Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle Basic Education at the Lisbon School of Education, which includes two supervised teaching practices, one in the 1st and one in the 2nd CEB and, following on from this, the preparation of an investigative study.

The research that forms part of this report has taken on the problem of In disadvantaged socio-economic contexts and cultural diversity, the use of strategies and activities, based on Environmental Studies, which encourage interaction/contact with the environment outside the school, contributes to the development of communication skills. Three research objectives emerged from this: i) To understand the characteristics of the socio-educational context in which the 1st CEB practice took place; ii) To reflect on the strategies and activities implemented, based on Environmental Studies, which foster interaction with the environment outside the school; iii) To analyze the contribution of the strategies and activities implemented based on Environmental Studies to the development of oral and written communication skills.

In order to carry out the study, a qualitative methodology was used, which resulted in content analysis based on the planning of the didactic sequences and the students' written productions.

The results obtained allow us to recognize the importance of interaction strategies with the environment in the construction of knowledge by students from more fragile social contexts, also favorizing the development of communicative skills, when the activities in which they are involved assume this intentionality.

Key words: Environmental Studies; socio-economic contexts; cultural diversity; communication competences; 1st CEB

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	6
1.2. Caracterização do grupo turma e da ação pedagógico-didática da orientadora cooperante	7
1.3. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção....	10
1.4. Avaliação do projeto de intervenção	13
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	15
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	16
2.2. Caracterização do grupo turma e da ação pedagógico-didática das orientadoras cooperantes	17
2.3. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção....	19
2.4. Avaliação do projeto de intervenção	22
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	25
PARTE II.....	35
1. A INTERAÇÃO COM O MEIO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO: CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA	36
2. DESIGUALDADES E DIVERSIDADES: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO A PARTIR DA INTERAÇÃO COM O MEIO	41
2.1. Contextualizando os paradoxos da escola.....	42
2.2. Contextualizando a interação com o mundo lá fora... ..	49
2.3. Competências de comunicação	54

3. METODOLOGIA.....	59
4. DESENVOLVIMENTO DE COMPETENCIAS DE COMUNICAÇÃO A PARTIR DA INTERAÇÃO COM O MEIO	63
4.1. O contexto territorial e socioeducativo de 1.º CEB	64
4.2. Estratégias e atividades, em Estudo do Meio, que valorizam a interação com meio exterior à escola	73
4.3. Desenvolvimento de competências de comunicação.....	99
5. CONCLUSÕES	127
REFLEXÃO FINAL	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
ANEXOS	144

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- <i>Vista aérea do bairro da Cova da Moura</i>	65
Figura 2 - <i>Nacionalidade dos pais dos alunos</i>	69
Figura 3 - <i>Nacionalidade dos alunos</i>	70
Figura 4 - <i>Profissões das famílias dos alunos</i>	71
Figura 5 - <i>Habilitações académicas dos pais dos alunos</i>	71
Figura 6 - <i>Projeto 25 de abril para a CNN Portugal</i>	77
Figura 7 - <i>Mulher a carregar o carvão para vender</i>	86
Figura 8 - <i>Mercado de fruta à beira da estrada</i>	86
Figura 9 - Tatuagens em carvão	86
Figura 10- Exemplos da constituição do guião de exploração do Museu do Aljube	93
Figura 11 - <i>Levantamento de ideias prévias sobre a ditadura e a revolução dos cravos</i>	102
Figura 12 - <i>Guião de Entrevista ao Sr. Ventura</i>	106
Figura 13- <i>Guião de entrevista à contadora de histórias</i>	107
Figura 14 - <i>Guião de entrevista à escritora Manuela Castro Neves</i>	108
Figura 15 - <i>Frases-chave da entrevista ao Sr. Ventura</i>	109
Figura 16 - <i>Frases- chave da conversa com a mãe da C</i>	110
Figura 17 - <i>Frases- chave da entrevista à contadora de histórias</i>	111
Figura 18 - <i>Textos construídos acerca do período da ditadura e o 25 de abril de 1974</i>	114
Figura 19 - <i>Texto "Uma escola bem diferente"</i>	124
Figura 20 - <i>Texto "Reuniões secretas"</i>	124
Figura 21 - <i>Texto "Estudar ou não estudar"</i>	125

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- <i>Relação entre os OG e as EG do PI</i>	11
Tabela 2- <i>Objetivos gerais e indicadores de avaliação</i>	14
Tabela 3- <i>Relação entre os Objetivos Gerais e as Estratégias do PI</i>	20
Tabela 4 - <i>Relação entre os OG e as EG do PI</i>	22
Tabela 5 - <i>Orientações metodológicas: métodos, técnicas e instrumentos</i>	61
Tabela 6 - <i>Evolução das características socioeconómicas da população residente na Cova da Moura (1991-2011)</i>	68
Tabela 7- <i>Participamos num concurso da CNN Portugal!</i>	75
Tabela 8- <i>Na nossa sala temos convidados que nos contam histórias!</i>	78
Tabela 9- <i>Avaliação pelos alunos da conversa com o Sr. Ventura</i>	81
Tabela 10- <i>Avaliação pelos alunos da visita da Mãe da C.</i>	84
Tabela 11 - <i>Avaliação da presença da escritora na sala</i>	88
Tabela 12 <i>Escrevemos histórias sobre o 25 de abril com a ajuda da família!</i>	89
Tabela 13- <i>Participamos em visitas de estudo!</i>	93
Tabela 14 - <i>Escrevemos histórias a partir de vídeos!</i>	96
Tabela 15- <i>Competências de Comunicação</i>	100
Tabela 16- <i>Competências de Comunicação associadas à estratégia Participamos num concurso da CNN Portugal!</i>	101
Tabela 17- <i>Resultados das decisões dos alunos sobre o tema a representar no desenho</i>	103
Tabela 18- <i>Competências de Comunicação associadas à estratégia Na nossa sala temos convidados que nos contam histórias!</i>	105
Tabela 19- <i>Competências de Comunicação associadas à estratégia Escrevemos histórias sobre o 25 de abril com a ajuda da família!</i>	113
Tabela 20 - <i>Competências de Comunicação associadas à estratégia Participamos em visitas de estudo!</i>	117
Tabela 21 - <i>Competências de Comunicação associadas à estratégia Escrevemos histórias a partir de vídeos!</i>	123

Tabela 22- *Competências de Comunicação associadas às estratégias implementadas*
..... 125

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
CCD	Competência para uma Cultura da Democracia
CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
IPMA	Instituto Português do Mar e da Atmosfera
NE	Necessidades Educativas Específicas
OC	Orientadora Cooperante
OG	Objetivo Geral
PALOP	País Africano de Língua Oficial Portuguesa
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de intervenção
PLNM	Português Língua Não Materna
POR	Português
RTP	Relatórios Técnico Pedagógicos
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias da informação e comunicação

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final realiza-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no último semestre do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O seu propósito consiste, primeiramente, na descrição e na análise crítica e reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas tanto no 1.º como no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e, de seguida, na apresentação do estudo empírico desenvolvido numa turma do 4.º ano ao longo da intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Este estudo centra-se nas potencialidades das experiências de aprendizagem, a partir do Estudo do Meio, e em contextos socioeconómicos desfavorecidos e de diversidade cultural, para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita, traduzindo-se na seguinte problemática *Em contextos socioeconómicos desfavorecidos e de diversidade cultural, o recurso a estratégias e atividades, a partir do Estudo do Meio, que potenciem a interação/contacto com o meio exterior à escola, contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação.*

No que respeita à estrutura e organização do documento, este é constituído por duas partes. Na primeira parte, procede-se à descrição e análise crítica e reflexiva das intervenções realizadas, estando a mesma subdividida em três capítulos, 1. *Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 1.º CEB*; 2. *Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 2.º CEB*; e, por fim, 3. *Análise crítica da prática em ambos os ciclos de ensino*. Por sua vez, a segunda parte, inicia-se com *Apresentação do estudo* empírico e, como tal, abordam-se a problemática e os objetivos de estudo. Segue-se o capítulo 2, que comporta o *Quadro teórico* no qual se fundamenta a problemática de estudo. Posteriormente, no capítulo 3. *Metodologia*, identificam-se as técnicas de recolha de dados mobilizadas e os respetivos instrumentos e modalidades de recolha e análise da informação. No capítulo 4. *Apresentação e discussão dos dados*, procura-se responder aos objetivos de investigação, analisando de forma reflexiva e crítica os resultados alcançados e, por fim, no capítulo 5. *Conclusões*, são apresentadas as principais conclusões do estudo desenvolvido, retomando a problemática e os objetivos de investigação.

Este documento contempla, ainda, uma *reflexão final*, onde se problematiza sobre o contributo (i) da experiência vivenciada na PES II em ambos ciclos de ensino; e, (ii) do processo de investigação para o desenvolvimento pessoal e profissional. Por fim, apresentam-se as referências mobilizadas na redação do presente documento e ainda os anexos que espelham o trabalho descrito e analisado, encontrando-se em articulação com o texto.

PARTE I

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

|' '' | | ''

Neste capítulo pretendemos apresentar a descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1.º CEB, incidindo nos seguintes pontos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, na qual serão abordadas as principais características, linhas orientadoras e finalidades educativas da instituição; ii) caracterização do grupo turma, das suas potencialidades e fragilidades e da ação pedagógico-didática da orientadora cooperante; (iii) problematização do contexto educativo e identificação da problemática de intervenção; (iv) avaliação do projeto de intervenção.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º CEB decorreu entre 10 de abril e 31 de maio de 2024, numa instituição pertencente à rede pública de ensino, localizada na freguesia das Águas Livres, concelho da Amadora. As duas semanas iniciais foram dedicadas à observação participante, tendo tido por objetivo a recolha de informação para a realização do diagnóstico do grupo/turma e construção do Projeto de Intervenção (PI).

O agrupamento aderiu no ano de 1996 ao projeto de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que visa “a qualidade do serviço à comunidade, pautada pela igualdade no acesso, pela inclusão e pela contínua melhoria da qualidade da ação educativa” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022, p.8). O estabelecimento localiza-se a poucos metros de um bairro social, do qual são oriundos vários alunos matriculados na escola. A escola, plenamente inserida no meio social que a envolve, sente o efeito das comunidades diversas que o habitam, sendo por isso uma escola onde a multiculturalidade é uma das características principais. Contudo, a esta riqueza decorrente do encontro de culturas diversas, estão associadas fragilidades socioeconómicas.

O Projeto Educativo (2022-25) do agrupamento, tem uma durabilidade de quatro anos e serve de referência para a elaboração do Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades. De acordo com Roldão (2018), o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) da escola, instrumento de gestão educativa que integra a visão da escola e orienta a ação pedagógica, é essencialmente curricular, devendo conter opções quanto às aprendizagens que a escola queira assumir como suas

prioridades e quanto aos modos que entende ser mais adequados para a alcançar com eficácia.

No PEA, consagra-se uma conceção de escola assente em valores humanitários e de cidadania responsável, que satisfaça desígnios de otimismo, comprometimento, cooperação, transparência e equidade, sendo estes “(...) definidores de uma sociedade humanista, competente, dotada de conhecimento científico e empreendedora.” (p.15). Norteados por três pilares da educação, o que podemos sintetizar nos verbos: inovar, incluir e capacitar, o agrupamento visa a formação integral do indivíduo e do cidadão crítico e interventivo num mundo em permanente mudança, e tenciona potenciar o sucesso e a motivação, de forma a causar boas relações e, conseqüentemente, um ambiente saudável; tornar as escolas do agrupamento inclusivas e multiculturais, onde os alunos possam construir o seu Projeto de Vida, com base em valores humanistas; fomentar o respeito por todos os alunos, independentemente das suas diferenças, “através das dimensões académica, humana, criativa e inovadora” (PEA, 2022, p.15).

1.2. Caracterização do grupo turma e da ação pedagógico-didática da orientadora cooperante

A **população escolar** do agrupamento, atualmente, é constituída por alunos de diversas nacionalidades, das quais se destaca um elevado número de alunos provenientes do continente africano, com destaque para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), juntando-se um crescente grupo de alunos chegados do Brasil, de vários países asiáticos e do leste da Europa.

A turma na qual incidiu o PI, pertencia ao 4º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico e era composta por um grupo diversificado de alunos, em que cada um trazia consigo habilidades, interesses e personalidades únicas. Com idades compreendidas entre os nove e os catorze anos, integravam a turma vinte e um alunos, sendo que dez eram do sexo feminino e onze do sexo masculino. No grupo existiam oito alunos com medidas de apoio à aprendizagem: três contavam com Relatório Técnico Pedagógico (RTP) e apoio externo uma vez por semana; outros três eram acompanhados em Português Língua Não Materna (PLNM); dois encontravam-se ao abrigo do Decreto-

Lei nº54/2018, com Necessidades Especiais (NE) e um aluno com paralisia cerebral tinha um acompanhamento individual e permanente, motivo pelo qual raramente integrava a turma. Era um grupo multicultural, contando com a presença de diferentes origens étnicas, culturais e socioeconómicas, características que assumimos desde logo serem uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente à **ação pedagógica** da orientadora cooperante (OC), esta conhecia bem os seus alunos, na medida em que já acompanhava a maioria da turma desde o 1.º ano de escolaridade, conhecia as suas qualidades, assim como as fragilidades de aprendizagem, e ainda demonstrava conhecer também o contexto familiar de cada aluno. Era visível um clima aberto de sala de aula, onde a expressão individual e coletiva era incentivada pela docente, os alunos sentiam-se dispostos e motivados a intervir e a expressar a sua opinião, a realizar comentários e a fazer associações livres relacionadas com as suas experiências familiares e culturais. Além disso, a docente demonstrava um compromisso genuíno com o desenvolvimento integral dos alunos e, por isso, procurava proporcionar-lhes experiências enriquecedoras, que iam além das paredes da sala de aula. Reconhecendo a importância de uma educação que facilite o contacto com a realidade social e cultural exterior à sala de aula e à escola, a docente desafiava os alunos à participação em diversos projetos relacionados com a comunidade, nomeadamente a “Mostra de Teatro das Escolas”, no concelho da Amadora, “Missão Continente”, “Prevenção dos Maus-Tratos na Infância”, Projeto “Biblioteca Escolar” na escola sede, Projeto “Mobilidade Urbana Sustentável” da Renault, Instituto Português do Mar e da Atmosfera (IPMA), entre outros. A intenção de incluir os alunos nestes projetos era contribuir para o seu crescimento pessoal e fortalecer os laços com a comunidade, integrar de forma natural os conteúdos lecionados, fazer reconhecer a importância de ampliar os horizontes dos alunos, especialmente considerando o contexto socioeconómico frágil em que a maioria estava inserida, e procurar que os alunos contactassem com realidades diferentes daquelas que são encontradas no seu bairro, vivenciando novas experiências e realidades.

Relativamente às características da turma, ao nível das **competências sociais**, o grupo mostrava-se bastante curioso, criativo e participativo, respeitavam as regras de sala de aula, tinham um grande espírito de grupo e, sobretudo, eram bastante autónomos e

unidos. O grupo apresentava, também, uma variedade de níveis de proficiência em áreas-chave como a **Matemática**, nomeadamente no cálculo mental e no raciocínio lógico, contudo revelava algumas fragilidades na interpretação dos enunciados de problemas que derivavam das dificuldades de interpretação de texto. No que diz respeito ao domínio do **Português**, os alunos demonstravam potencialidades significativas, nomeadamente a facilidade na leitura, aliada à sua capacidade de argumentação. Estas potencialidades, além de facilitarem uma melhor comunicação, forneciam uma base sólida para o sucesso académico em todas as áreas disciplinares, no entanto, foi importante reconhecer que existiam desafios a serem superados, como as dificuldades na compreensão da língua, interpretação de textos e uso correto da gramática. Na área do **Estudo do Meio**, os alunos apresentavam um grande interesse por Portugal, nomeadamente pelas regiões do país, assim como em conhecer outros países do mundo, já que era prática da OC trazer para a sala de aula temas atuais do mundo, através de notícias do dia-a-dia, vídeos, análise de rótulos de embalagens de outros países, aproveitando para explorar as suas curiosidades, as capitais, os idiomas, os rios, entre outros. Este interesse era explorado através de atividades interativas, projetos de pesquisa e visitas de estudo, que permitiam uma aprendizagem contextualizada e significativa. Relativamente às áreas da **Educação Artística e Educação Física**, os alunos demonstravam uma grande motivação, colaboravam nas atividades propostas pelos docentes de cada área disciplinar e apresentavam vários interesses, como desenhar, pintar, dançar e sobretudo, os rapazes, jogar futebol. Apresentavam, também, um grande entusiasmo por jogos colaborativos, no entanto, na área da Educação Física, revelavam alguma dificuldade na coordenação motora.

Quanto às áreas de **Música e Teatro**, uma vez que, no caso da Música, esta era lecionada por um professor externo, nunca houve intervenção, uma vez que os alunos estavam a ser preparados para as atividades de final de ano letivo. O Teatro, também nunca chegou a ter qualquer tipo de atividade, infelizmente não era uma área a que fosse dado grande destaque durante a nossa intervenção.

Por sua vez, no que respeita aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens dos alunos, a OC, recorria à avaliação formativa e sumativa (sempre com consulta), observação direta, e valorizava bastante a organização e apresentação do

material escolar, bem como o comportamento e atitudes dos alunos (Anexo A). Em conversas estabelecidas com a OC, a mesma referiu que acreditava num processo de aprendizagem contínuo, não valorizando as avaliações que medem o desenvolvimento dos alunos num momento único. Ao longo do ano letivo, não só através das avaliações formativas, mas também pelo trabalho realizado durante as aulas, a OC identificava dificuldades e progressos alunos, o que lhe permitia fazer alguns ajustes nos métodos e técnicas de ensino e ajudar os alunos a melhorar continuamente.

Na perspetiva da OC, o nível de aproveitamento escolar da turma era bom, ainda que alguns alunos tivessem avaliações mais fracas, por oposição a outros que se destacavam bastante e, conseqüentemente, aumentavam a média do grupo.

1.3. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

Apresentadas em anexo (Anexo B), as potencialidades e fragilidades da turma, nas diversas áreas curriculares, durante o período de observação, foi possível identificar e definir, não só a problemática de intervenção, como também os objetivos gerais que lhe deram resposta. Desta forma, foi definida a **problemática** de intervenção: “Como potencializar o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão escrita e oral dos alunos através do uso de estratégias diversas de leitura e escrita?”. Para responder a esta problemática definiram-se os seguintes **objetivos gerais**:

- (i) Melhorar a proficiência linguística, com ênfase no vocabulário;*
- (ii) Desenvolver as habilidades ou competências de produção e compreensão escrita.*

Uma vez definida a problemática e os objetivos que iriam sustentar o PI, procedeu-se à delimitação das estratégias, associadas aos respetivos objetivos, e que foram implementadas ao longo do período de intervenção (Tabela 1).

Tabela 1- Relação entre os OG e as EG do PI

Problemática	
<i>Como potencializar o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão escrita e oral dos alunos através do uso de estratégias diversas de leitura e escrita?</i>	
Objetivos gerais	Estratégias gerais
OG 1 Melhorar a proficiência linguística, com ênfase no vocabulário.	<ul style="list-style-type: none">○ Construção de um glossário das palavras desconhecidas;○ Exploração da gramática.
OG 2 Desenvolver as habilidades ou competências de produção e compreensão escrita.	<ul style="list-style-type: none">○ Leitura de diversos tipos de textos;○ Exploração de textos diversos/fontes;○ Escrita de diferentes tipos de texto;○ Realização de esquemas-síntese;○ Interpretação de problemas;○ Interpretação de enunciados.

Nota: Adaptado de Projeto de Intervenção.

No seguimento destas estratégias, foram implementadas atividades de tipologia diversa, alinhadas com os objetivos previamente definidos e com as orientações curriculares em vigor, procurando colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem.

Em primeiro lugar, destaca-se a continuação do desenvolvimento de atividades a pares, em pequeno e grande grupo, como forma de promover a interação social e o desenvolvimento pessoal dos alunos, através da comunicação, colaboração e trabalho em equipa. Destaca-se também o trabalho interdisciplinar entre Português e Estudo do Meio, que se manifestou, essencialmente, na leitura e análise de textos e fontes e na construção de textos.

Na área do Português, para desenvolver as competências de produção e compreensão escrita dos alunos, foram implementadas diversas atividades, das quais se destacam o “Passaporte e guião do leitor” (Anexo C), exploração de vídeos do ZIG ZAG sobre as “25 curiosidades sobre o 25 de abril” e posterior construção de textos sobre o tema (Anexo D), construção do livro da turma com rimas associadas a animais (Anexo

E), foram promovidas visitas de convidados externos à sala para a leitura de livros (Anexo F), construção de entrevistas para os convidados que estiveram presentes na sala (Anexo G) e demos continuidade à atividade de “Bom Português já implementada na sala” (Anexo H). Ademais, no que diz respeito aos conhecimentos ortográficos e gramaticais, apesar de ter sido proposta a construção de um glossário de palavras desconhecidas e a exploração da gramática, tais não foram implementados da forma que era desejável, tendo sido a sua exploração menos incisiva.

No âmbito da Matemática, foram aplicadas atividades que visaram, essencialmente, a interpretação de problemas, a comunicação matemática e o desenvolvimento do cálculo mental. Neste sentido, foram dinamizadas várias atividades de resolução de problemas relacionados com situações experienciadas pelos alunos (Anexo I) e atividades de cálculo mental, tais como o jogo do “Tique Toque” (Anexo J) e do Bingo (Anexo K). Ademais, também se recorreu a diversos materiais manipuláveis, nomeadamente o Cuisinaire, cartões de base dez e ossos de Napier.

Em Estudo do Meio, procurou-se implementar atividades que estivessem relacionadas com o tema do 25 de abril de 1974, uma vez que, este ano, foram as comemorações dos cinquenta anos. Assim, foram promovidas visitas de estudo ao Museu do Aljube e às Galerias Artur Bual (Anexo L), os alunos participaram num concurso da CNN Portugal acerca do mesmo tema (Anexo M), e foram promovidas diversas visitas com convidados externos à sala para falarem sobre a sua vida e experiências vividas no período da ditadura do Estado Novo e após a Revolução dos Cravos em Portugal. Também foi dinamizada uma sessão sobre como foi viver no Tarrafal, uma vila na ilha de Santiago, em Cabo Verde, onde havia um campo de concentração para onde eram enviados os presos políticos e civis. Foram ainda desenvolvidas atividades experimentais no âmbito do estudo das rochas e, conseqüentemente, a realização de uma chave dicotómica (Anexo N), a análise de documentos sobre a construção das “Casas tradicionais portuguesas” (Anexo O) e de um mapa geológico de Portugal (Anexo P). Foi dada ainda continuidade a várias rotinas e explorações implementadas em sala, como o “Minuto Verde” e a análise de rótulos de produtos de origem estrangeira (Anexo Q).

Por fim, na área de Expressões Artísticas, e a propósito da construção do livro de rimas da turma, foram implementadas atividades de ilustração do livro de acordo com as rimas construídas por cada par (Anexo E).

Importa referir que houve a tentativa de incluir os familiares em diversos trabalhos realizados pelos seus educandos, nomeadamente nas pesquisas sobre o tema do 25 de abril (Anexo R), de que é exemplo a vinda de uma mãe à escola para partilhar as suas experiências na ilha de Santiago, Cabo Verde. Além disso, foram realizados, em diversos momentos, esquemas-síntese ou resumos (Anexo S), quer de conteúdos abordados, quer das visitas de estudo ou sobre as informações dadas pelos convidados.

No que respeita à avaliação das aprendizagens dos alunos, valorizou-se o recurso a instrumentos de recolha de dados diversificados, que permitiram regular, monitorizar e adequar as práticas educativas às necessidades específicas da turma, pois tal como afirma Leite (2003), a avaliação acarreta “mecanismos de reflexão que permitam os próprios atores reavaliarem a ação e introduzirem as mudanças que se vão justificando” (p.51). Como tal, no decorrer da intervenção foi mobilizada apenas a avaliação formativa, concretizada através de produções orais e escritas, análise de textos/fontes diversas, guiões de trabalho individuais, a pares, em pequeno e grande grupo.

1.4. Avaliação do projeto de intervenção

A concretização da avaliação do PI, implicou a definição prévia, para cada objetivo geral, de um conjunto de indicadores reunidos na Tabela 2.

De forma a dar resposta ao OG1 “*Melhorar a proficiência linguística, com ênfase no vocabulário*”, privilegiou-se o trabalho em grande grupo e dinamizaram-se diversos momentos de apresentações orais, vinda de convidados à sala de aula e pequenos momentos onde se fazia referência/articulação dos temas explorados com a gramática e a ortografia. Tanto a gramática como a ortografia, áreas em que os alunos apresentavam grandes dificuldades, foram sendo trabalhadas em grande grupo, sempre que surgia oportunidade para tal a partir de outros conteúdos. O trabalho nestas áreas era o compromisso assumido no segundo objetivo do PI apesar de reconhecermos que as atividades implementadas ficaram aquém do inicialmente previsto. Relativamente à

compreensão e expressão do oral, através da análise da grelha final (Anexo T), constata-se que este primeiro objetivo foi satisfatoriamente cumprido, com uma taxa de sucesso de, aproximadamente 61%. Todos os indicadores referentes a este objetivo atingiram uma taxa de sucesso bastante satisfatória, sendo o indicador *Responde, oralmente e por escrito e de forma completa, a questões sobre o texto*, o que mais se destacou.

Tabela 2- *Objetivos gerais e indicadores de avaliação*

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação
OG 1 Melhorar a proficiência linguística, com ênfase no vocabulário.	1.1. Mobiliza vocabulário diversificado; 1.2. Produz textos claros, coerentes e bem estruturados de diversos géneros.
OG 2 Desenvolver as habilidades ou competências de produção e compreensão escrita.	2.1. Interpreta textos/fontes em diferentes contextos; 2.2. Identifica as principais mensagens dos textos/fontes; 2.3. Sintetiza as informações dos textos/fontes de forma clara e concisa.

Nota: Adaptado de Projeto de Intervenção.

Para responder ao OG2 “*Desenvolver as habilidades ou competências de produção e compreensão escrita*”, foram implementadas diversas atividades de interpretação de texto, resolução de problemas e de produções escritas. Para este objetivo, foi privilegiado o trabalho individual, a pares, em pequenos grupos e ainda contou com o envolvimento da família. Destaca-se que os indicadores melhor conseguidos foram *Identifica a informação essencial dos textos/fontes e Organiza a informação essencial dos textos/fontes*, com uma taxa de sucesso situada nos 76%. Por outro lado, o indicador menos bem-sucedido, ainda que com uma taxa de 59%, foi *Redige um texto de acordo com o género literário*.

Pode concluir-se que a intervenção pedagógico-didática contribuiu de forma importante para o alcance de ambos os objetivos propostos no PI, contudo, considera-se que uma intervenção mais prolongada teria permitido alcançar resultados mais significativos valorizando de igual forma o desenvolvimento dos objetivos propostos.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

|' '' | | ''

O presente capítulo, à semelhança do anterior, pretende apresentar a descrição da intervenção educativa realizada no contexto de 2.º CEB, incidindo nos seguintes pontos: i) caracterização do contexto socioeducativo, na qual serão mencionadas as principais finalidades educativas da instituição; ii) caracterização do grupo turma, das suas potencialidades e fragilidades e da ação pedagógico-didática das orientadoras cooperantes; (iii) problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção; (iv) avaliação do projeto de intervenção.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida em contexto de 2.º CEB decorreu entre 15 de janeiro e 22 de março de 2024, numa instituição pertencente à rede pública de ensino, localizada na freguesia da Damaia, no Concelho da Amadora. As duas primeiras semanas foram dedicadas à observação participante, tendo por objetivo a realização do diagnóstico para a posterior construção do PI.

O agrupamento foi criado em 2006, como parte da reorganização da rede educativa para atender às necessidades da comunidade escolar da região e, atualmente, abrange o Ensino Pré-Escolar, 1.º Ciclo, 2.º e 3.º Ciclos, Ensino Secundário, sendo este a sede do agrupamento. Além disso, conta com Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação de Adultos e Centro Qualifica, com vista a facilitar a transição para a vida profissional, garantindo a igualdade de oportunidades e estimulando o desenvolvimento das capacidades individuais e familiares (Projeto Educativo, 2016-2019).

No que respeita à **população escolar**, esta instituição acolhe alunos de origens diversas, a maioria nascida em Portugal, mas com famílias com nacionalidades diversas, principalmente de PALOP. A maioria dos alunos vive em bairros degradados, como a Cova da Moura, Bairro 6 de maio e Estrada Militar do Alto da Damaia, enfrentando desafios associados a essa realidade.

O Projeto Educativo do Agrupamento (2016-2019), desenvolve-se em torno do lema “Trabalhar o Presente, Construir Futuros - Por uma Escola de Excelência”, um lema que reflete o compromisso da escola em repensar a sua função educativa à luz dos

desenvolvimentos sociais atuais. O projeto visa lançar sementes de uma escola que não é apenas um espaço de aprendizagem, mas também um local de exercício da cidadania, sendo a sua missão construir uma escola fundamentada nos valores da cidadania e sustentada por uma dinâmica pedagógica de qualidade, enfatizando a articulação entre o saber, o saber ser, o saber fazer e o saber viver diferenciando-a na comunidade como formadora de jovens e adultos. No que respeita aos conteúdos curriculares, a instituição rege-se pelos documentos curriculares em vigor, estabelecidos pela Direção-Geral da Educação, nomeadamente Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

2.2. Caracterização do grupo turma e da ação pedagógico-didática das orientadoras cooperantes

A intervenção pedagógica decorreu em duas turmas do sexto ano de escolaridade, acompanhadas por duas OC, sendo que numa turma a OC era a mesma para Português (PORT) e História e Geografia de Portugal (HGP), exercendo, simultaneamente, funções de diretora de turma e, na outra turma, havia uma OC para a área curricular de Português e outra para HGP. As ações das OC organizavam-se em conformidade com o horário da turma, que estabelecia, semanalmente, duas sessões de cinquenta minutos para a disciplina de HGP e, quinzenalmente, uma sessão de cinquenta minutos adicional. Em relação à disciplina de PORT, esta contava com quatro sessões de cinquenta minutos e, quinzenalmente, era adicionada uma sessão de cinquenta minutos.

No que respeita à ação pedagógica da OC de PORT do 6.º1, orientava-se por um conjunto de princípios decorrentes, não só da sua experiência, mas também dos valores preconizados pela escola. A OC adotava, predominantemente, o método expositivo, sendo as suas aulas centradas na leitura e exploração do manual, assim como na resolução e correção de exercícios nele propostos. Adicionalmente, recorria também à Escola Virtual, mas no sentido de auxiliar os alunos que ainda não tinham manual escolar para realizar os exercícios. Quanto à relação pedagógica entre a OC e os alunos, era perceptível um certo distanciamento, que advinha da falta de dinamismo e interatividade das aulas e, também, de maus comportamentos provocados pelos alunos.

Relativamente à ação pedagógica da OC da turma do 6.º4, sendo esta, também, professora de HGP da turma 6.º1, apresentava, em ambas as turmas e em ambas as áreas do saber, características associadas ao método expositivo, e recorria, adicionalmente, à Escola Virtual para mostrar vídeos e exercícios interativos, que eram resolvidos em grande grupo. Contudo, a orientadora cooperante adicionava nas suas aulas uma maior interatividade e dinamismo, na medida em que, no início de cada aula, procurava sempre perceber o que os alunos já sabiam, colocava questões e promovia o diálogo com os alunos, verificando se compreendiam os conteúdos lecionados. A OC utilizava o manual apenas para clarificar alguns conteúdos, e utilizava com frequência animações, apresentações e vídeos, bem como algumas atividades lúdico-didáticas de consolidação de conhecimentos através de plataformas digitais. Neste sentido, inferimos que a relação pedagógica entre a OC e os seus alunos era mais próxima, colocando alguma ênfase na idade jovem da professora que, ao utilizar uma linguagem atualizada, expressões coloquiais e referências culturais contemporâneas que ressoam com a vivência dos alunos, possibilitava uma comunicação mais eficaz e um ambiente mais inclusivo e descontraído na sala de aula.

Apresentando, sucintamente, as turmas nas quais foi desenvolvida a prática pedagógica, a turma 6.º1 era constituída por dezanove alunos, nomeadamente nove do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos, havendo alguns alunos repetentes. O grupo revelou-se heterogéneo, uma vez que, ao nível das aprendizagens, a maioria dos alunos situava-se num nível baixo, duas alunas no nível superior e os restantes ao nível intermédio. Na turma existiam dois alunos com NE, recebendo acompanhamento na sala por uma professora de apoio e contavam com algumas medidas adicionais para conseguir ultrapassar as suas fragilidades. No que respeita às potencialidades do grupo, foi evidente a participação ativa e o interesse por tarefas mais dinâmicas, porém, o seu entusiasmo e participação ativa rapidamente faziam emergir as suas fragilidades, transformando-se em agitação e perturbação, onde as regras básicas de interação eram frequentemente ignoradas e alguns alunos faziam troça dos colegas quando surgiram oportunidades para tal. Outros pontos favoráveis ao grupo eram o poder de argumentação, revelando os alunos capacidades para expressarem as suas opiniões e trabalharem bem em grande grupo, resultado da

participação ativa e argumentativa. Contudo, o trabalho autónomo prevalecia na sala devido à falta de noção de regras de trabalho a pares e em pequenos grupos

A turma 6.º4 era composta por vinte e sete alunos, entre eles dezanove do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os catorze anos. Era uma turma bastante participativa e curiosa, respeitava as regras de funcionamento da sala de aula, verificando-se um espírito colaborativo e acolhedor. Ao nível das aprendizagens, este grupo era, à semelhança do 6.º1, bastante heterogéneo, encontrando-se a maioria dos alunos num nível intermédio, destacando-se cinco alunos no nível superior e os restantes num nível inferior.

Para além disso, identificaram-se fragilidades comuns a ambas as turmas, que incidiam no domínio da compreensão de textos/fontes e seleção de informação que, estavam possivelmente, relacionados com a falta de hábitos de leitura, influenciando, não só a compreensão dos textos/fontes, como também a qualidade de escrita, que se revelou com muitos erros ortográficos, fraca construção frásica, pouca estruturação das ideias e falta de coesão textual.

Por sua vez, no que respeita aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens dos alunos, as OC recorriam, essencialmente à avaliação sumativa. Para ambas as áreas do saber os instrumentos de avaliação (por semestre) consistiam em dois testes de avaliação e, complementarmente, recorriam à avaliação formativa, através do trabalho desenvolvido na sala pelos alunos, quer fosse oral ou escrito, e pelas suas atitudes em aula. Os instrumentos de avaliação anteriormente mencionados eram, posteriormente, convertidos numa nota final de período, tanto em POR como em HGP.

2.3. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

Analisadas as potencialidades e fragilidades de ambas as turmas (Anexo U), o PI foi orientado pela seguinte **problemática**: “A importância da compreensão oral e da escrita no desenvolvimento de competências histórico-geográficas”.

Para responder a esta problemática foram definidos dois **objetivos gerais**, sendo eles:

(i) *Desenvolver as competências de compreensão de textos/fontes e seleção de informação;*

(ii) *Compreender a relação entre hábitos de leitura e qualidade de escrita.*

As estratégias a implementar no decorrer da intervenção, para conduzir os alunos aos objetivos definidos, apresentam-se descritas na Tabela 3.

Tabela 3- *Relação entre os Objetivos Gerais e as Estratégias do PI*

Estratégia	Objetivos	
	OG1	OG2
Valorização do questionamento ativo nas aulas de História e Geografia de Portugal e de Português.	X	X
Recolha dos conhecimentos prévios referentes a cada novo conteúdo a ser trabalhado.	X	X
Utilização de recursos de tipologia diversificada ao longo do processo de ensino e aprendizagem.	X	X
Promoção da leitura e interpretação de diferentes tipos de fontes.	X	X
Mobilização das TIC nos processos de ensino e aprendizagem.	X	X
Dinamização de momentos de debate/troca de ideias/defesa de pontos de vista.	X	

Fonte: projeto de intervenção em 2.º CEB

Neste seguimento, ao nível do PORT, foram implementadas diversas atividades, nomeadamente a exploração das obras “Ulisses”, de Maria Alberta Menéres e “Pedro Alecrim”, de António Mota, realizadas através de atividades de compreensão e interpretação das mesmas, nomeadamente, guiões de leitura (Anexo V). Para trabalhar o domínio da oralidade, foram dinamizadas atividades de leitura parcial (*Ulisses*) e integral (*Pedro Alecrim*) das obras, recorrendo a diferentes estratégias, como: leitura modelo, leitura a pares, em grupo, leitura individual silenciosa e leitura em voz alta. Além disso, houve também a iniciativa de fomentar o gosto pela leitura, através de apresentações orais dos livros escolhidos pelos alunos na biblioteca da escola. No domínio da escrita foram realizadas atividades relacionadas com a construção de um retrato físico e psicológico

(Anexo W) de um colega escolhido por meio de sorteio, a análise e escrita de uma carta a partir da música “Postal dos Correios” (Anexo X) de Rui Veloso e a produção escrita de textos narrativos relacionados com as aventuras de Pedro Alecrim. A gramática foi trabalhada através de vídeos explicativos da escola virtual, exercícios do manual, laboratórios gramaticais (Anexo Y) e guiões de leitura (Anexo V).

No que respeita à área disciplina de HGP, os conteúdos foram explorados à luz do questionamento ativo e de atividades de caráter exploratório. De forma a dar resposta ao primeiro objetivo geral, os alunos foram confrontados com diversas imagens, ilustrações, vídeos, mapas e notícias, as quais foram analisadas e discutidas em grande grupo. De forma a registarem os conteúdos abordados, os alunos realizaram diversas fichas de trabalho, a pares, e em modo de pesquisa (Anexo Z). Realizou-se também um pequeno debate/discussão em grande grupo relativamente ao tema da pena de morte e fim da escravatura e das penas corporais. Por fim, e por ser uma prática da OC, foi dada continuidade à realização de esquemas-síntese, como forma de apoio ao estudo ou de consolidação dos conteúdos abordados.

Tal como mencionado anteriormente, no que respeita aos processos de **avaliação das aprendizagens dos alunos**, foram recolhidos dados de **avaliação formativa**, fundamental para acompanhar o progresso individual dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sendo que foram utilizadas diversas ferramentas, tais como grelhas de observação e registo, notas de campo e de análise documental, que permitiram monitorizar a assiduidade, a pontualidade, a participação e a qualidade das intervenções ao longo das sessões. Com base nos dados registados sobre o desempenho individual, foi fornecido um feedback direcionado, no sentido de ajudar os alunos a perceberem de que forma poderiam melhorar.

Foram também aplicadas fichas de **avaliação sumativa**, a pedido das OC e em conformidade com o regime de avaliação praticado na instituição. A análise dos resultados obtidos, permitiu identificar os conteúdos em que os alunos precisavam de maior intervenção, mesmo que os resultados, para ambas as disciplinas curriculares, tivessem sido, na sua grande maioria, positivos.

2.4. Avaliação do projeto de intervenção

No que diz respeito à avaliação do PI, foram definidos indicadores de avaliação para cada objetivo geral, como se apresenta na Tabela 4.

Tabela 4 - Relação entre os OG e as EG do PI

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação
OG 1 Desenvolver as competências de compreensão de textos/fontes e seleção de informação.	1.1. Analisa e interpreta fontes várias em diferentes atividades de ação; 1.2. Sintetiza as principais mensagens da fonte de informação; 1.3. Relaciona e utiliza a informação recolhida no processo de aquisição de novos conhecimentos.
OG 2 Compreender a relação entre hábitos de leitura e qualidade de escrita.	2.1. Realiza leitura em voz alta, silenciosa e autónoma; 2.2. Redige corretamente, respeitando as regras de ortografia, acentuação e paragrafação; 2.3. Produz textos de géneros diferentes; 2.4. Redige textos coerentes e coesos; 2.5. Redige atendendo a critérios de qualidade, entre outros, sintática e lexical.

Nota: Adaptado de Projeto de Intervenção, 2.º CEB.

Para avaliar o nível de sucesso do primeiro objetivo geral proposto no PI, os alunos foram submetidos a diversas atividades práticas que envolveram a análise e interpretação de diversas fontes de informação, sendo que essas atividades incluíram a leitura de textos, a análise mapas, notícias e esquemas, bem como a interpretação de imagens e vídeos relacionados com os temas abordados. Os alunos foram desafiados a extrair informações relevantes, identificar pontos-chave e fazer ligações entre as diferentes fontes de informação e relações entre passado e presente. Importa referir que, antes de dar início a qualquer atividade, era feita a recolha das conceções prévias dos alunos e uma sistematização dos conhecimentos destes.

Os resultados da avaliação indicaram um progresso satisfatório no para este indicador, uma vez que os alunos demonstraram habilidades razoáveis na análise e interpretação de fontes diversas, e mostraram capacidade de extrair informações relevantes e compreender o contexto em que essas informações estavam inseridas. Além

disso, muitos alunos foram capazes de fazer inferências e tirar conclusões a partir das fontes analisadas, mostrando um nível de pensamento crítico e de análise bastante promissor.

No segundo indicador foram sentidas maiores dificuldades por parte dos alunos, pois algumas fontes utilizadas exigiam um nível mais elevado de habilidades de síntese e de compreensão, estando estas associadas a textos mais densos, com vocabulário ou conceitos mais complexos. Além disso, a falta de prática ou familiaridade por parte dos alunos com o processo de síntese de informações influenciou o cumprimento do objetivo. Neste sentido, houve necessidade de orientar muito bem os alunos para o objetivo pretendido a partir da fonte de informação analisada e, desta forma, conseguirem extrair o máximo de informações possíveis. Quanto ao terceiro indicador, este também exigiu maior atenção e esforço por parte dos alunos e, embora os alunos tivessem sido expostos a diversas fontes de informação e incentivados a relacionar essas informações com os seus conhecimentos prévios, ficou patente que muitos ainda não utilizavam de forma eficaz as informações para a construção de novos conhecimentos.

Relativamente ao segundo objetivo geral, este reconhecia a leitura como elemento fundamental para o desenvolvimento de habilidades eficazes de escrita. O primeiro indicador de avaliação “Realiza leitura em voz alta, silenciosa e autónoma”, ainda que alguns alunos apresentassem dificuldades na fluência, a maioria demonstrava proficiência na leitura em voz alta, silenciosa e autónoma, o que contribuiu para uma melhor análise das fontes e, conseqüentemente uma melhor aplicação dos conhecimentos de escrita. Quanto ao segundo indicador, foi perceptível, a nível geral, pela produção de textos escritos (Anexo AA), que alguns alunos cometiam erros frequentes de ortografia, gramática e pontuação e apresentavam dificuldades em expressar as suas ideias de forma clara e coerente, podendo inclusive limitar a sua capacidade de utilização de informações para construir novos conhecimentos. Esta fragilidade influenciou o sucesso no quarto objetivo “Redige textos coerentes e coesos” (Anexo AA), pois, por vezes, alguns alunos acabavam por apresentar textos desorganizados, com ideias dispersas, revelando as dificuldades de compreensão da informação. Contudo, muitos alunos produziam textos com uma estrutura lógica e uma progressão clara das ideias. Os resultados alcançados no terceiro indicador foram uma surpresa para nós pois, apesar dos alunos cometerem muitos

erros gramaticais e de pontuação, conseguiram produzir textos vários, demonstrando versatilidade e adaptabilidade na expressão das suas ideias (Anexo AA). Ainda que orientados para os elementos que fazem parte dos diferentes géneros textuais, este foi um indicador conquistado com sucesso. Todos estes indicadores estão relacionados e, assim sendo, o último “Redige atendendo a critérios de qualidade, entre outros, sintática e lexical.” decorre de todos os outros. Muitos alunos demonstraram fazer uma escrita com qualidade, mobilizando vocabulário adequado, tendo sido capazes de comunicar as suas ideias de forma clara, precisa e eficaz, revelando ter conseguido construir novos conhecimentos.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | | ' ' |

Após a descrição e análise dos contextos e das práticas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, procedemos agora à realização de uma análise crítica e comparativa das experiências vivenciadas em ambos os contextos, sendo que esta se focará nas seguintes dimensões: (i) desenvolvimento e respectivas competências esperadas nos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem, processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; e, por fim, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

No que respeita ao desenvolvimento de **competências** pelos alunos, pode afirmar-se que estas eram diferentes, tal como seria de esperar, uma vez que se tratava de grupos-turma a frequentar anos de escolaridade e ciclos de ensino distintos. Contudo, após a identificação das potencialidades e fragilidades das turmas, em ambos os ciclos, encontraram-se fragilidades comuns ao nível da competência escrita e da interpretação de textos/fontes.

Tomando por base as competências elencadas no documento PASEO e as observações realizadas durante o período inicial de observação e durante a intervenção na turma de 4.º ano do 1.º CEB, era esperado que os alunos manifestassem um maior desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, uma vez que as estratégias da OC incidiam, em atividades que objetivavam o desenvolvimento das mesmas. Neste sentido, o PI construído para este ciclo pretendeu contribuir para o desenvolvimento das competências de compreensão e produção escrita e na melhoria da proficiência linguística, com uma maior incidência no vocabulário.

Esta intencionalidade decorreu da importância que atribuímos ao desenvolvimento da linguagem com que nos expressamos, comunicamos, estruturamos o pensamento, partilhamos ideias e experiências e, por isso, a capacidade de utilizar a linguagem está intimamente relacionada com a aprendizagem, tanto da linguagem oral como da linguagem escrita. Sim-Sim (1998) refere que a capacidade para a linguagem oral é inata aos seres humanos, que nascem com uma predisposição biológica para adquirir a linguagem falada. As crianças expostas a um ambiente linguístico começam a aprender a falar naturalmente, através da interação social, sem que haja a necessidade de

uma instrução formal. Contudo, e após a aquisição da linguagem oral, a criança confronta-se com a linguagem escrita que, ao contrário da linguagem oral, requer ser ensinada. A autora afirma ainda que “a escrita é uma representação do oral o que implica que para extrair e produzir informação escrita é necessário dominar as regras gramaticais da vertente oral” (p. 222) e esta possibilita não só a “reflexão do conhecimento já adquirido, mas também (...) aumenta as possibilidades de conhecimento e potencializa a criatividade e a competência crítica individual, contribuindo para a transformação do círculo social e cultural a que se pertence” (Sim-Sim, 1998).

O que se verificou foi que, ao contrário do que era expectável, os alunos não dominavam as técnicas básicas para a escrita de textos, demonstrando incoerência na organização de textos, desrespeito pelas normas gramaticais, escrita com muitos erros ortográficos e pouca diversidade vocabular, esta última traduzindo-se no uso de um léxico pobre e pouco variado. É certo que estas questões podem ser atribuídas a diversos fatores, tais como o contexto social em que estão inseridos, com influência nas experiências proporcionadas e na falta de hábitos de leitura. Segundo (Sim-Sim, 1998), “As experiências físicas e sociais, proporcionadas pelo contexto e marcadas pela interação social, ao mesmo tempo que facilitam o desenvolvimento cognitivo favorecem a estruturação de determinados domínios do repertório linguístico da criança”. É necessária uma exposição a contextos mais alargados, para que, desta forma, haja um enriquecimento linguístico do aluno que, quanto mais alargado e diversificado for, maior será a sua capacidade de compreender e atuar com base no que compreendeu (Sim-Sim, 1998). Acresce a estes fatores a falta de hábitos de leitura, que tende a limitar o vocabulário e a provocar uma dificuldade na estruturação de textos, pois a leitura é um processo complexo que envolve a compreensão, a interpretação e a utilização de textos, sendo uma habilidade essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo na sua visão e compreensão do mundo à sua volta. Ler é “sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para a viagem chama-se aprender a ler” (Sim-Sim, 2009, p.7).

Nas duas turmas de 6.º ano de 2.º CEB, era esperado que os alunos já dominassem, fundamentalmente, os conteúdos curriculares propostos para Português e HGP e, como

tal, para além das competências de leitura e escrita, era também desejado que já tivessem desenvolvido competências de compreensão de textos/fontes que lhes permitissem selecionar, analisar e organizar a informação apresentada. Esta é uma das competências histórico-geográficas fundamentais, tal como referem Hortas e Dias (2017).

Tendo, também, como documento orientador as AE, e atentando nas ações estratégicas de ensino orientadas pelo PASEO, é suposto que os alunos consigam desenvolver a “compreensão de textos através de atividades que impliquem: localizar informação explícita; extrair informação implícita a partir de pistas linguísticas e inferir, deduzir informação a partir do texto” (Ministério da Educação, 2018), e por isso é necessário que sejam confrontados com diferentes fontes de informação com diversas linguagem, nomeadamente “(...) escritas, orais, iconográficas, estatísticas e materiais”, para que consigam selecionar, organizar e tratar a informação, uma vez que a utilização de fontes de informação ganha maior significado quando são bem selecionadas e trabalhadas através dos dados recolhidos após a organização lógica e coerente (Dias & Hortas, 2017, p.289). Tal só será possível se houver um bom desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, pois uma fortalece e complementa a outra, sendo necessário, por isso, um trabalho intencional a ser desenvolvido pela escola, que valorize o desenvolvimento de todas estas competências, fomentando uma maior possibilidade de êxito social e coletivo (Sim-Sim, 1998).

Relativamente aos **métodos** de ensino e aprendizagem, foram notórias as diferenças entre os dois ciclos de ensino. No 1.º CEB, ainda que, por vezes, tivessem sido dinamizados momentos de cariz expositivo, foi possível em muitas situações realizar uma abordagem de natureza mais exploratória, de questionamento e resolução de questões problema, valorizando a integração curricular e permitindo, por isso, atribuir aos alunos um papel mais ativo na construção do conhecimento, dissimulando as fronteiras entre as diferentes áreas do saber. Em diferentes momentos foi possível com a turma de 1.º CEB trabalhar a partir de um tema, de uma situação problema, trazidos pelo professor ou pelos alunos. Para tal eram mobilizadas diferentes áreas curriculares contribuindo estas, várias áreas, para a construção de conhecimentos melhor contextualizados e mais globais.

Num texto escrito por Beane (2003) acerca da *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*, o autor refere-se à interdisciplinaridade como uma

abordagem mais integradora. É do nosso conhecimento que o currículo nacional do 1.º CEB preconiza esta integração curricular, contudo na sala de aula assistimos frequentemente a um compartimentar de saberes em áreas disciplinares distintas, perdendo-se assim a oportunidade da escola servir propósitos e interesses sociais mais amplos. Acresce que este tipo de currículo, compartimentado é mais suscetível de gerar desmotivação e veicular informação desprovida de interesse para as crianças, colocando em causa a construção de uma visão holística do mundo. Uma vez que, atualmente, as crianças têm um fácil acesso à informação, torna-se importante trabalhar propósitos imediatos pois, como refere Beane (2003) “determinadas destrezas ou conceitos têm de ser aprendidos, não é preparar para determinado futuro, mas relaciona-se com as necessidades a serem colmatadas agora” e que “tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do mundo” (p.94).

Tendo em conta a diversidade de alunos e as características dos grupos com os quais trabalhámos foi imprescindível o reconhecimento da importância da “integración curricular como la expresión de la interdisciplinariedad en la gestión del currículo en la clase” (Dias & Hortas, 2018, p. 224), facilitando a construção de aprendizagens mais significativas pelas crianças. Por outro lado, este reconhecimento também é necessário, na medida em que importa que o processo de ensino e aprendizagem vá ao encontro dos valores e competências a desenvolver de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes, reconhecidas nas Aprendizagens Essenciais.

Neste sentido, e em concordância com Beane (2003), a nossa opção pela integração curricular enquanto prática diferenciada permitiu em muitos momentos a gestão do currículo em torno de questões e problemas reais, significativos e estabelecidos de forma colaborativa entre professor e alunos. Enquanto opção metodológica a

integração curricular é muito mais complexa e abrangente, na medida em que não considera apenas o conhecimento normalmente associado às disciplinas escolares, que tem sido influenciado pelo que se designa como conhecimento académico. Admite a possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se

compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão (Alonso & Sousa,2013, p.54).

No 2.º CEB, a intervenção viu-se comprometida com o trabalho até então desenvolvido pela OC, tendo assentado no método expositivo, podendo este justificar-se, em parte, pela necessidade de cumprir todo o programa. No entanto, quando utilizado de forma única e exclusiva em sala de aula, pudemos constatar que este método não se revelava eficaz na construção de aprendizagens com grupos diversos e, por outro lado, revelou ser insuficiente para formar alunos competentes para participar ativamente na sociedade democrática em estão inseridos. Ainda que a prática pedagógica neste ciclo se tenha baseado neste modelo de ensino, houve a preocupação de atribuir aos alunos um papel mais ativo, através do questionamento e do trabalho em pequenos grupos, contudo, talvez por falta de contacto com este tipo de estratégias e, também, de uma menor predisposição para a aprendizagem nas disciplinas em que lecionamos, nem sempre este esforço foi compensado pela adesão dos alunos das duas turmas.

O método transmissivo é uma abordagem de ensino onde o professor desempenha um papel central na transmissão de informação aos alunos, onde a comunicação em sala de aula é principalmente unidirecional, ou seja, do professor para os alunos, em que estes são, geralmente, recetores passivos de informações, sem muitas oportunidades para interação ou participação ativa e o conteúdo é apresentado de forma estruturada e organizada, seguindo uma sequência pré-determinada pelo professor. Importa reconhecer que, embora este método tenha sido amplamente utilizado no passado e ainda seja aplicado em muitas situações, apresenta limitações ao nível da promoção da participação ativa dos alunos, do desenvolvimento do pensamento crítico e no ganho de maior autonomia na aprendizagem. Por conseguinte, e de acordo com Beane (2003), é imprescindível adotar práticas pedagógicas mais interativas, pois torna-se cada vez mais necessário propiciar aos alunos aprendizagens nos domínios das capacidades e competências, como forma de os utilizarem no seu quotidiano, assim como viabilizar momentos de partilha, trabalho de equipa, momentos de reflexão, entre outros, de forma a desenvolverem atitudes e valores fundamentais para uma vida em democracia. Desta forma, importava ter sido possível adotar, com estas turmas, uma conceção de currículo

que resultasse de uma construção participada, em que os vários intervenientes partilham de poderes e responsabilidades, como forma de realização de um projeto comum, resultando em aprendizagens mais significativas e num processo de aprendizagem mais participado.

No que diz respeito aos processos de **organização e desenvolvimento do currículo**, apesar de ambos se regerem pelos documentos curriculares oficiais em vigor, houve uma maior predominância do recurso ao manual escolar no 2.º Ciclo, como o documento orientador do currículo e da prática de sala de aula. Por oposição, houve uma grande abertura por parte da OC do 1.º Ciclo para gerirmos a exploração dos conteúdos que estavam previstos serem lecionados de acordo com os objetivos e estratégias delineados no nosso PI, e, também, para implementarmos as atividades de aprendizagem delineadas para os projetos de investigação no âmbito do relatório final de mestrado. Uma vez que os objetivos do PI, ainda que mais direcionados para a área curricular de Português, serem transversais a todas as áreas do saber, foi mais fácil promover a integração curricular. Relativamente ao 2.º Ciclo, pela pressão para cumprir com o estudo dos conteúdos estabelecidos pela OC, e porque, efetivamente, o tempo dedicado a cada disciplina era diminuto, especialmente nas aulas de HGP (50 min.), não houve tanta facilidade em diversificar e ajustar métodos e estratégias de ensino.

O recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), motivadoras da participação dos alunos, foi amplamente adotada quer no 1.º, quer no 2.º ciclo, pelos inúmeros benefícios que oferece ao processo de ensino e aprendizagem e dada a sua presença “no currículo, enquanto oportunidade para o desenvolvimento de competências digitais conducentes ao exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável” (Aprendizagens Essenciais de TIC, 2018, p.2). Neste seguimento, foram utilizados PowerPoint, realizados Quizz’s sobre conteúdos explorados, explorados vídeos da escola virtual, reportagens, entrevistas, entre muitos outros.

No que respeita à **relação pedagógica**, reconhecem-se características bastante distintas em cada ciclo de ensino. O ambiente relacional e de comunicação apresenta-se como parte fulcral para o estabelecimento de interações sociais, mas também de sentimentos de confiança e bem-estar entre as crianças e toda a restante parte integrante da escola (Moreira, 2010, p.4).

No 1.º CEB, verificou-se um vínculo próximo e afetivo, amparado pelo regime de monodocência, em que o professor é visto como uma figura de referência na vida dos alunos, guiando-os durante todo o seu percurso de aprendizagem e tecendo laços de confiança e respeito. Esta proximidade intensifica-se pela pelo facto de professor e alunos passarem grande parte dos seus dias juntos, promovendo assim um ambiente propício ao desenvolvimento socioemocional. Já no 2.º CEB, a dinâmica transforma-se com a adoção da pluridocência, em que cada disciplina passa a ter um professor distinto, exigindo dos alunos maior autonomia e a construção de relações com diversos docentes. Apesar desta mudança, foi visível uma relação de qualidade entre professor-aluno, marcada pelo respeito mútuo, pela cooperação e pela atenção ao bem-estar do grupo, sendo exceção a turma de Português do 6.º1. De acordo com Niza (1998) “as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola e é nesta entreaajuda e respeito que “a cooperação se torna educativa” (p.7).

A OC, quando também assume o papel de Diretora de Turma, no caso do 1.º ciclo e da turma 6.º4 do 2.º Ciclo, estabelece uma ligação mais próxima com os alunos, tornando-se referência e apoio em diversos aspetos da vida escolar. Esta proximidade justifica-se pelo papel crucial da diretora de turma no quotidiano escolar, assumindo a responsabilidade pelo acompanhamento individualizado e pela promoção de um ambiente seguro e acolhedor, em articulação com as famílias.

Por fim, no que concerne aos **processos de regulação e avaliação** das aprendizagens e dos comportamentos sociais dos alunos, esta deve ser centrada na aprendizagem dos alunos, sendo o principal objetivo, a melhoria das mesmas. Importa que os alunos assumam um maior protagonismo como atores educativos, nomeadamente na gestão do processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação que lhes dizem respeito. Assim, consideramos ser a avaliação formativa o melhor caminho para regular, motivar, orientar e adequar as aprendizagens e o ensino aos contextos grupo/turma. Esta privilegia a análise dos processos adotados pelo aluno na construção do seu conhecimento, fornece informação que permite manter ou superar as dificuldades e erros e valoriza a evolução do aluno, a autoavaliação do desempenho e a construção da sua autonomia. Este

paradigma formativo e formador da avaliação envolve professores, alunos e encarregados de educação na melhoria da aprendizagem e dos processos de ensino, permite a diferenciação e individualização de estratégias de ensino, respeita a diferenciação dos ritmos de aprendizagem, promovendo uma escola mais inclusiva, e visa o sucesso educativo de todos e de cada um. A avaliação sumativa, por sua vez, é pautada pela medição, devendo traduzir rigorosa e objetivamente os resultados alcançados pelos alunos.

Importa referir que, ao nível do 1.º CEB, foi possível valorizar a avaliação formativa, essencialmente através da reflexão conjunta sobre as produções orais e escritas dos alunos, a realização dos trabalhos de casa, a regulação da participação, atitudes e comportamentos e do *feedback* relativo a trabalhos individuais ou de grupo. A avaliação sumativa não chegou a ser concretizada.

Por outro lado, no 2.º CEB, apesar de haver também uma prática de avaliação formativa, concretizada, igualmente, através da reflexão sobre a produção oral e escrita dos alunos, os laboratórios gramaticais, a aplicação de Quizz's, a realização dos trabalhos de casa, a participação, atitudes e comportamentos, a avaliação privilegiada no estabelecimento de ensino assumia a tipologia sumativa. Neste sentido, durante a prática pedagógica, foram construídas e aplicadas duas fichas de avaliação (uma para Português e outra para HGP), no entanto, procurou-se sempre dar feedback positivo ou construtivo de todos os trabalhos e intervenções dos alunos “em detrimento das dificuldades e insucessos” (Moreira, 2010, p.22), estratégia fundamental para que “os alunos apresentam melhores resultados” (Moreira, 2010, p.22).

Encerra-se este capítulo reforçando o destaque atribuído ao longo da descrição e reflexão crítica das práticas implementadas no 1.º e 2.º ciclos, à importância de uma abordagem integrada do processo de ensino e aprendizagem, bem como à relevância que deve ser atribuída ao processo de desenvolvimento de competências de leitura e escrita. As fragilidades comuns aos dois ciclos revelaram a necessidade de um apoio contínuo e diversificado procurando gerir o currículo de forma contextualizada, respeitando as margens de liberdade que, em cada sala de aula, foram estabelecidas. Nestes contextos de diversidade sociocultural os desafios são permanentes, as crianças e jovens têm na escola o lugar de encontro com os amigos, de construção de relações, de interação na diversidade

de pertencas socioculturais e, neste caminho, a relação construída com os professores é a porta de acesso às aprendizagens. Adotar uma perspectiva formativa da avaliação é um outro estímulo fundamental para reforçar a aprendizagem escolar, a par da diversificação de estratégias e atividades, transportando os alunos para o mundo lá fora, a descoberta de outros espaços e formas de estar e de fazer e, dando ao mesmo tempo oportunidades para questionar, para transmitir descobertas feitas, permitindo que a comunicação entre todos seja central no processo de aprendizagem.

PARTE II

| ' ' | | ' ' |

1. A INTERAÇÃO COM O MEIO
NO DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS DE
COMUNICAÇÃO: CONSTRUÇÃO
DA PROBLEMÁTICA

| ' ' | | ' ' |

O presente estudo, desenvolvido numa turma de 4.º ano, pretende refletir de forma crítica sobre os resultados da implementação de experiências de aprendizagem promotoras da interação com o meio exterior, a partir da área de Estudo do Meio, no desenvolvimento de competências de comunicação no domínio da oralidade e da escrita.

A escolha desta temática emerge, primeiramente, de motivações pessoais, na sequência da minha relação próxima com a realidade escolar dos alunos que provêm de contextos mais desfavorecidos e do conhecimento das dificuldades que muitos deles revelam ter na construção da relação com a escola. Por considerar que estes alunos devem vivenciar percursos de aprendizagem que os coloquem em contacto com o meio exterior à escola, como forma de acederem a recursos que só a escola lhes pode proporcionar, orientei a investigação que desenvolvo neste estudo para esta temática. Embora a relevância científica e o rigor metodológico devam ser os pilares da escolha de um tema de pesquisa, na perspetiva de Sousa e Baptista (2011), as motivações pessoais são um fator adicional que contribui para a seleção do objeto de estudo, pois o mesmo “deve ser selecionado de acordo com os interesses do investigador e com a sua experiência de vida” (p. 19).

Por sua vez, no que concerne às motivações de cariz extrínseco, estas emergiram da prática pedagógica em contexto de 1.º CEB. Em particular, aquando da construção do PI, identificaram-se, com frequência, momentos em que os alunos demonstraram bastantes dificuldades em escrever textos de forma coesa e que apresentassem as regras de ortografia básicas necessárias. Além disso, através de testes diagnóstico, observou-se que os alunos apresentavam alguma falta de compreensão quando confrontados com textos que não lhes eram familiares.

De forma a utilizar instrumentos facilitadores para a aprendizagem dos alunos, a professora cooperante tinha como estratégia explorar conteúdos na sala de aula que valorizassem situações do dia-a-dia e questões de âmbito local, nacional ou internacional, e, aproveitando que o estágio decorreu no mês das comemorações dos cinquenta anos do 25 de abril de 1974, todas estas situações conduziram à definição da temática deste estudo.

Apresentadas as motivações pessoais e certificadas as condições de partida, tendo em conta as necessidades da turma e a disponibilidade da professora cooperante em se

envolver neste projeto, importa agora contextualizar a proposta no âmbito dos documentos curriculares oficiais: *Aprendizagens Essenciais do Estudo do Meio* no 1.º CEB, 4.º ano, e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Do ponto de vista das Aprendizagens Essenciais do Estudo do Meio no 1.º CEB, o contato/interação com o meio exterior permite aos alunos:

- a. *Adquirir um conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança;*
- b. *Valorizar a sua identidade e raízes, respeitando o território e o seu ordenamento, outros povos e outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos;*
- c. *Identificar elementos naturais, sociais e tecnológicos do meio envolvente e as suas inter-relações;*
- d. *Identificar acontecimentos relacionados com a história pessoa e familiar, local e nacional, localizando-os no espaço e no tempo;*
- e. *Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para resolver situações e problemas do quotidiano;*
- f. *Assumir atitudes e valores que promovam uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica;*
- g. *Comunicar adequadamente as suas ideias, através da utilização de diferentes linguagens, fundamentando-as e argumentando face às ideias dos outros (Ministério da Educação, 2018, p.2).*

Para desenvolver estas competências, torna-se fundamental mobilizar um conjunto de ações estratégicas, entre as quais se destacam:

- a. *Centrar os processos de ensino nos alunos, enquanto agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento;*
- b. *Tomar como referência o conhecimento prévio dos alunos, os seus interesses e necessidades, valorizando situações do dia-a-dia e questões de âmbito local, enquanto instrumentos facilitadores da aprendizagem;*
- c. *Privilegiar atividades práticas como parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem (Ministério de Educação, 2018, p.3).*

Mais concretamente, no âmbito do 4.º ano, do 1.º CEB e das interações com o meio externo, estas ações estratégicas, contribuem para a construção de conhecimento, conduzindo os alunos a:

- a. *Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento* (Ministério da Educação, 2018, p.10).

Uma vez que as “AE de Estudo do Meio estão associadas a dinâmicas interdisciplinares pela natureza dos temas e conteúdos abrangidos” (Ministério da Educação, 2018, p. 3), e por haver a necessidade, neste grupo, de desenvolver também diversas competências na área curricular do Português, além das capacidades e das atitudes a desenvolver na área curricular de Estudo do Meio acima mencionadas, para Português, estas orientações destinam-se ao desenvolvimento de:

- a. *Competência da oralidade (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades;*
- b. *Competência da escrita que inclua saber escrever de modo legível e saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas para este ano de escolaridade;*
- c. *Progressiva apropriação de uma consciência e conhecimento dos elementos, estruturas, regras e usos da língua consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de uso de linguagem específica para verbalizar esse conhecimento* (Ministério da Educação, 2018, p.4).

Estas competências também podem ser encontradas, ainda que de forma menos detalhada, nas orientações curriculares oficiais em vigor, mais concretamente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, onde se definem as dez áreas de competência que os alunos, à saída do ensino obrigatório, devem idealmente ter desenvolvido. Contudo, face à área curricular de maior destaque neste estudo, o Estudo

do Meio, prevê-se a competência de Informação e Comunicação como aquela a que as estratégias de ensino e aprendizagem dediquem maior atenção (d'Oliveira Martins et al., 2017).

Em consonância com os pressupostos anteriormente apresentados, e que sustentam a pertinência e a integração no currículo do estudo que propomos desenvolver neste relatório, formulou-se a **problemática**: *Em contextos socio económicos desfavorecidos e de diversidade cultural o recurso a estratégias e atividades, a partir do Estudo do Meio, que valorizem a interação/contacto com o meio exterior à escola, contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação.*

Neste seguimento, e de forma a dar resposta à problemática enunciada, foram definidos três **objetivos** de investigação:

1. Compreender as características do contexto socioeducativo em que decorreu a prática de 1.º CEB;
2. Refletir sobre estratégias e atividades implementadas, a partir do Estudo do Meio, que potenciam a interação com o meio exterior à escola;
3. Analisar o contributo das estratégias e atividades implementadas a partir do Estudo do Meio para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita.

Mas, de que forma poderão as estratégias e atividades, desenvolvidas a partir do Estudo do Meio, e que valorizam a interação com o mundo exterior à sala contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita, em contextos socio económicos desfavorecidos e de diversidade cultural?

2. DESIGUALDADES E
DIVERSIDADES:
DESENVOLVIMENTO DE
COMPETENCIAS DE
COMUNICAÇÃO A PARTIR DA
INTERAÇÃO COM O MEIO

|' '' | | ''

As escolas de hoje confrontam-se com a necessidade de colocar em prática os documentos curriculares em vigor e, ao mesmo tempo, responder à diversidade de públicos que em cada sala de aula desafiam a pretensão de uma “ordem antes instituída”. Estamos perante uma escola a quem se continua a reconhecer um papel fundamental e único na formação de crianças e jovens, mas que, por fatores de ordem e natureza socioeconómica diversas, se confronta muitas vezes com limitações na implementação de uma ação que efetivamente garanta uma formação comprometida com o desenvolvimento humano, individual e social, que dela esperamos, num compromisso com a equidade, justiça e integração social.

Os desafios a que nos propomos remetem-nos para um quadro teórico que problematize, por um lado, os paradoxos que se vivem na escola de hoje, na construção de respostas que incluam todos os alunos e, por outro lado, na reflexão sobre o recurso à interação com o meio exterior à escola como estratégia para construção de aprendizagens que potenciem o desenvolvimento de competências de comunicação a partir do Estudo do Meio.

2.1. Contextualizando os paradoxos da escola...

A compreensão das interações entre educação e estratificação social revela-se crucial para compreender as dinâmicas sociais persistentes e as transformações que ocorreram nas últimas décadas em Portugal. Apesar da democratização do acesso à educação desde a Revolução dos Cravos em 1974, as desigualdades socioeconómicas persistem na escola como um obstáculo significativo para a equidade, justiça e inclusão social a partir da educação. A escola continua a perpetuar, paradoxalmente, a construção dos “excluídos del interior” de que Bourdieu nos fala na sua obra *La miséria del mundo* (1993), (Bourdieu & Passeron, 2022). Abrantes (2022) torna evidente a ideia de que, apesar dos avanços no acesso à educação, as disparidades de classe continuam a influenciar os percursos e os resultados escolares. O autor revela que alunos de origens socioeconómicas mais privilegiadas têm maior probabilidade de frequentar instituições de ensino de maior prestígio e escolher no futuro cursos com melhores perspetivas no mercado de trabalho, perpetuando um ciclo de desigualdade intergeracional (Abrantes,

2022). Na escola das diversidades de hoje perpetuam-se características da *reprodução social* que Bourdieu e Passeron aprofundaram na sua obra publicada em 1970¹, num contexto geohistórico e político diferente do atual (Bourdieu & Passeron, 2022).

Ao considerar as desigualdades sociais e os contextos socioeconómicos desfavorecidos, é fundamental reconhecer que o acesso à educação não se limita à entrada nas escolas, mas também à qualidade e aos suportes disponíveis ao longo do percurso escolar. O estudo de Quaresma, Abrantes e Teixeira Lopes (2010) complementa esta ideia, ao identificar como os alunos de diferentes classes socioeconómicas percebem e vivenciam a escola. Para os estudantes provenientes de famílias de classe média alta, a escola é frequentemente percebida como um ambiente que pode proporcionar amplas oportunidades e que “influi sobre o sucesso escolar dos seus alunos através de fatores como a eficácia das práticas pedagógicas dos seus docentes, a qualidade do ambiente de aprendizagem e a manutenção de um clima escolar ordeiro e seguro” (Quaresma, Abrantes & Teixeira Lopes, 2010, p.28). Desde cedo, os alunos são incentivados a procurar padrões académicos elevados e a participar ativamente em atividades extracurriculares diversificadas que complementam o seu percurso educativo, a maioria das vezes, incentivados pelos pais, que desempenham um papel crucial “através da transmissão dos conhecimentos e do saber-ser e saber-fazer requeridos e valorizados pela escola, das fortes expectativas neles depositadas em termos de trajetórias de sucesso, da adoção de práticas educativas escolarmente rentáveis ou do acompanhamento da vida escolar”(Quaresma, Abrantes & Teixeira Lopes, 2010, p.28), fortalecendo a confiança dos alunos na escola como uma instituição que promove sucesso pessoal e profissional.

Para alunos oriundos de territórios e contextos socioeconómicos menos favorecidos, a experiência escolar é frequentemente marcada por desafios significativos. Às condições socioeconómicas de origem acresce, em algumas situações, a escassez de recursos financeiros que se reflete nas infraestruturas escolares precárias, na falta de recursos educativos adequados e na dimensão das turmas superlotadas, limitando, severamente, as oportunidades para uma aprendizagem eficaz. A diversidade cultural que, nas escolas públicas das grandes cidades, também caracteriza frequentemente estes grupos

¹ La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.

de alunos oriundos de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, introduz complexidades adicionais, com estudantes de diferentes origens étnicas e culturais enfrentando barreiras linguísticas, preconceitos e falta de representatividade curricular que podem afetar seu desempenho, envolvimento na escola e trajetórias escolares (Hortas, 2013, 2023). Para estes alunos, a mudança de país e de sistema de ensino, o fraco domínio da língua portuguesa, os “quotidianos desestruturados” vividos no seio familiar, onde o tempo escasseia para acompanhar os filhos, a par das baixas expectativas escolares contribuem também para altos níveis de ansiedade e stress entre os estudantes, impactando negativamente o seu desempenho académico e autoconfiança (Quaresma, Abrantes & Teixeira Lopes, 2010). Além disso, a complementar o que foi dito anteriormente, Dubet (2005) acrescenta que “a presença na sala de aula de alunos que, por não encontrarem sentido no trabalho escolar e nas tarefas propostas pelo professor, constroem a sua dignidade na oposição à normatividade” (Quaresma, Abrantes & Teixeira Lopes, 2010, p.32), intensificando sentimentos de desinteresse e desmotivação, faz perpetuar um ciclo de baixas expectativas educacionais, de indisciplina e de insucesso escolar.

Segundo Abrantes (2022), é também crucial considerar as expectativas familiares e os efeitos da comunidade escolar no desempenho académico dos estudantes. Famílias de classes mais altas, muitas vezes, tendem a ter expectativas mais elevadas e a investir mais recursos e conhecimentos para apoiar os seus filhos, de uma forma que não é possível de concretizar para famílias de baixa renda. Quaresma, Abrantes e Teixeira Lopes (2010), acrescentam que os familiares dos alunos mais privilegiados são frequentemente mais envolvidos, capazes de proporcionar suporte emocional e educacional consistente e “reconhecem aos filhos o direito a delinear a sua trajetória de vida de acordo com a sua própria conceção de felicidade”, tornando-se, assim “adultos implicados na vida social” (p.28). Já os pais de alunos de classes menos favorecidas enfrentam desafios adicionais, como restrições de tempo devido a múltiplos empregos ou por deterem níveis de proficiência académica mais baixos, que limitam a sua capacidade de construção da relação com a escola e de envolvimento em atividades, quer no espaço da escola, quer apoiando os seus filhos nas tarefas escolares que realizam em casa. No entanto, estes pais ambicionam para os seus filhos a realização de percursos escolares que

lhes permitam “subir” no patamar social (Hortas, 2013), preocupam-se “com os desempenhos escolares dos seus filhos, conversando com eles e/ou castigando-os quando as notícias da escola são negativas”, desejando que os filhos “estudem até onde puderem” (Quaresma, Abrantes & Teixeira Lopes, 2010, p.34).

Além das expectativas parentais, existem também as dos próprios alunos, que revelam nuances significativas entre grupos socioeconômicos e culturais e que influenciam as suas experiências educacionais e de desenvolvimento pessoal e social. No que diz respeito às preferências vocacionais dos alunos de classes mais favorecidas, tendencialmente estas não integram no seu campo “cursos socialmente desprestigiantes ou associados a um reduzido nível de compensação monetária, optando maioritariamente por áreas de estudo consagradas no mercado das vocações profissionais” (Quaresma, Abrantes & Teixeira Lopes, 2010, p.29). Por sua vez, entre os alunos oriundos de classes menos favorecidas as expectativas revelam-se confusas,

apontam como horizonte desejado de estudos a licenciatura para depois indicar a vontade de desempenhar funções como cozinheiro, bombeiro, cabeleireiro, jogador de futebol, como há outros que pretendem exercer profissões de médico, advogado ou professor, apenas com um diploma de ensino secundário (Quaresma, Abrantes & Teixeira Lopes, 2010, p.34).

Embora com “diferentes graus de interesse, envolvimento e expectativas, a escola faz parte da vida quotidiana de cada família” (Diogo, 1998, p.59). Existe ainda a ideia de que os pais das classes menos favorecidas não estão interessados em se envolverem na escola ou participarem na educação dos seus educandos, tanto na escola como em casa, contudo, as suas experiências escolares foram tão reduzidas que eles “(...) não sabem o que e como fazer” (Diogo, 1998, p.64).

Assim, e em concordância com Quaresma, Abrantes e Teixeira Lopes

Quando as duas instâncias socializadoras partilham o ideal formativo e as expectativas de sucesso, convergindo ao nível do discurso e da praxis educativa em torno de um projeto escolar assente nos valores da exigência, do rigor e da autodisciplina que conduzirão à excelência formativa cara às elites, estarão reunidas condições propícias para que os jovens atribuam sentidos positivos à escola (2010, p.28).

Portanto, ao abordar a relação entre desigualdades sociais, contextos socioeconômicos desfavorecidos e diversidade cultural na educação, é essencial adotar uma abordagem crítica e reflexiva, uma vez que isso implica, não só perceber os fatores que perpetuam as desigualdades, mas também procurar soluções que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e que garanta a igualdade de oportunidades.

Refletir sobre estes desafios em contextos educativos diversos implica uma abordagem multidimensional que considere, além da provisão de recursos, a diferenciação pedagógica e curricular, o desenvolvimento de abordagens inclusivas e sensíveis às características globais do grupo e às necessidades específicas dos alunos, tal como afirma Diogo (1998), quando refere que a “A verdadeira democratização no acesso e no sucesso exige, portanto, o desenvolvimento de práticas mais consentâneas com as características e necessidades dos jovens oriundos dos meios mais modestos” (p.63). Políticas educativas eficazes devem ir além do acesso básico, procurar equilibrar as oportunidades que a educação e os contextos educativos potenciam e promover um ambiente que apoie igualmente todos os alunos, independentemente de sua origem social ou cultural.

Para todos os responsáveis pela educação, estas disparidades sublinham a necessidade urgente de uma abordagem inclusiva e equitativa na educação, que requer a alocação equitativa de recursos financeiros e materiais para escolas em áreas desfavorecidas, e também a implementação de programas de apoio socioemocional e pedagógico que respondam às necessidades específicas dos alunos e promovam uma cultura escolar que valorize a diversidade cultural e social, para que os sonhos de futuro não sejam “engolidos pelas urgências presentes”(Quaresma, Abrantes & Teixeira Lopes, 2010, p. 35). Os mesmos autores propõem que haja um reconhecimento e mitigação das disparidades socioeconômicas na educação que, somente através de políticas educativas eficazes e práticas pedagógicas adaptadas ao contexto, é que se pode aspirar a um sistema e a uma escola que verdadeiramente capacitem todos os alunos a alcançar o seu potencial máximo, independentemente de suas origens socioeconômicas (Quaresma, Abrantes & Teixeira Lopes, 2010).

Adotando os princípios que têm vindo a ser apresentados, e de forma que todos os alunos, independentemente das suas origens socioeconômicas, se sintam integrados no

meio escolar e encontrem sentido no trabalho escolar e nas tarefas propostas pelo professor, a escola deve promover estratégias de ensino que valorizem o contacto com o meio exterior, alarguem a sua visão do mundo e promovam uma aprendizagem holística.

As atividades educativas centram-se, maioritariamente, no que acontece dentro das quatro paredes da sala de aula e dos muros da escola, ignorando, frequentemente, o potencial que o meio proporciona ao desenvolvimento das crianças e contrariando o preconizado pelas orientações curriculares oficiais. Estas descrevem o espaço exterior como um espaço educativo que “merece a mesma atenção do educador que o interior”, permitindo assim, “uma diversificação de oportunidades educativas (...)” (Ministério da Educação, p.39). Noutra perspetiva, a de Jiménez e Gaité (1996), o recurso ao meio pode revelar-se como uma estratégia importante para a construção de conhecimento dentro da sala de aula, através, por exemplo, de uma visita de estudo (Bento & Portugal, 2019), ou de auxiliar de questionamento, de pesquisa, de reflexão, enfim, de construção de conhecimento a partir das interrogações do que se observa, tal como preconizado nas implicações práticas enunciadas no PASEO, que alertam os docentes para a necessidade de “alteração de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos.” (d’Oliveira Martins, 2017, p.31), das quais enunciamos as seguintes ações:

- abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;
- organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;
- promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores. (d’Oliveira Martins, 2017, p.31).

Na mesma linha de pensamento, dos autores e documentos antes citados Ferreira, Martins, Hortas e Dias defendem que a

interação, por via da experiência, permite ao aluno viver no meio externo, um conjunto de sensações que lhe servirão para completar o seu livro de conhecimentos [e que, os alunos, ao receberem] informação sobre o seu bairro ou cidade, reconhece muitas das vezes situações que já viveu ou de que já ouviu falar no seu ambiente familiar e sente-se mais motivado, porque mais próximo das aprendizagens a realizar (2011, p.501).

É nesta perspectiva que argumentamos que os alunos que frequentam escolas localizadas em contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, onde as famílias têm horários de trabalho prolongados e reduzidas competências académicas, revelando ter fragilidades para oferecer às suas crianças o contacto e interação com o mundo fora do espaço da casa e do bairro, devem ter acesso, por via da escola, a experiências educativas que valorizem o contacto com o meio exterior, quer criando oportunidades para que estes se desloquem até ele, quer que este mundo entre na escola, por via de interlocutores diversos. Acreditamos que esta pode ser uma estratégia eficaz para reduzir o desinteresse pelas aprendizagens e promover uma educação mais equitativa e inclusiva, que vá além da possibilidade/obrigatoriedade de estar na escola. Estamos convictos que, desta forma, a escola pode subir alguns degraus na concretização da sua missão: além de acolher a diversidade cultural e social dos seus alunos, enriquecer a aprendizagem através de experiências práticas, interativas e significativas fora do ambiente escolar tradicional, dos manuais escolares e da “obsessão” em cumprir apenas o prescrito nas Aprendizagens Essenciais, evitando as janelas de oportunidades que as mesmas propiciam.

Assumir este compromisso implica, necessariamente, por parte do professor, por um lado, a adoção de uma postura pró-ativa de encorajamento dos alunos conduzindo-os no reconhecimento das suas potencialidades, por outro, a disponibilidade para refletir sobre: (i) o contexto socioeducativo; (ii) os processos de aprendizagem; (iii) o leque de possibilidades de aprendizagem que o mundo fora da escola oferece e, assim, “dar asas” à sua criatividade pedagógica e didática num processo de reinvenção do ensino “pela via da conceção de experiências de aprendizagem inovadoras, ao nível dos conteúdos, dos métodos e dos espaços de ensino, capazes de fazerem dos alunos mais autores e actores

da sua própria aprendizagem” (Cachinho, s/d, p. 16) deixando que nas “gaiolas” das salas de aula se abram as portas para “voar”².

2.2. Contextualizando a interação com o mundo lá fora...

Concretizando as afirmações que encerraram o ponto anterior, resumidamente, a necessidade de alteração de práticas pedagógicas e didáticas que facilitem a adequação da ação educativa à diversidade de origens socioculturais e de competências que caracterizam os alunos das salas de aula de hoje, abrindo as portas da sala de aula ao mundo exterior, detemo-nos agora sobre as potencialidades dos processos de ensino e aprendizagem que, a partir do contacto com o meio e com os atores que nele se movimentam, conduzem os alunos na construção de conhecimento.

Assumimos que o ensino deve permitir aos seus destinatários a realização de aprendizagens que sejam significativas. Para tal, importa conduzir as crianças na “identificação de situações a partir das quais possam emergir questões-problema que sirvam de base para as aprendizagens a realizar” (ME, 2018, p.3). “Estudar e resolver problemas pode ser indicativo de abordar as questões dos quotidianos da vida dos estudantes, mas traz em si a ideia de construção de conhecimentos” (Toso, Callai & Moraes, 2022, p.179). Tal intenção implica ensinar os alunos a pensar através de instrumentos simbólicos estruturantes, entre os quais se situa a interação com o meio externo à sala de aula. Esta abordagem transcende as limitações do estudo teórico realizado dentro da sala de aula, e enfatiza a necessidade de observação, análise e interpretação de diversas fontes. Segundo Toso, Callai e Moraes (2022), Callai (2014) e Castelar (2009), proporcionar aos alunos a oportunidade de interagir diretamente com o meio estimula a sua curiosidade, e motiva-os na construção do conhecimento e na procura pela compreensão do meio em que estão inseridos.

A partir das conceções de Vigotski (2009), compreende-se que as experiências cognitivas, resultado do contato com o meio, são cruciais para o desenvolvimento de capacidades essenciais, como a observação, o questionamento, a imaginação e a

² As expressões Asas e Gaiolas, associadas à escola, são inspiradas na obra de Ruben Alves (2004). Asas ou Gaiolas. A Arte do Voo ou a busca da Alegria de Aprender, Asa Editores.

descrição. Quando os alunos são conduzidos a interagir com o meio, são desafiados a construir conhecimento a partir de temas ou questões que implicam a observação da realidade, a problematização e o questionamento. Este processo investigativo envolve procedimentos de pesquisa, recolha, tratamento e análise de dados, utilizando os instrumentos e meios adequados para tal (Dias & Hortas, 2015; Souto Gonzalez, 1998). Este percurso, além de permitir encontrar soluções para as questões inicialmente colocadas, promove o desenvolvimento de competências investigativas, a reflexão crítica e a comunicação dos resultados, transformando os alunos em agentes ativos na construção do conhecimento.

O meio, visto sob esta perspectiva, revela-se um recurso didático inestimável. Fora da sala de aula, existem inúmeras oportunidades de aprendizagem que funcionam como estímulos para uma educação interativa (Hortas, 2023). Ao mobilizar as suas representações prévias para interpretar e descobrir o meio, os alunos tornam-se atores na construção do seu próprio conhecimento (Esteves, Hortas & Mendes, 2018). Por seu turno, a construção de conhecimento, quando baseada numa abordagem construtivista, assume um papel crucial no desenvolvimento global dos alunos e, em concordância com Mendes e Ferreira (2019), cabe às instituições escolares adotarem uma perspectiva construtivista que valorize metodologias sustentadas numa pedagogia ativa. Esta abordagem considera o conhecimento como um produto final da construção pessoal do aluno, colocando o professor a desempenhar “o papel de «gestor da aprendizagem», devendo procurar delinear o melhor caminho para que os alunos possam realizar com sucesso tal atividade”, em vez de ser um mero transmissor de conhecimentos (Cachinho, 2000, p.83).

Pagès (2012), Cachinho (2000) e Hortas (2023) defendem a implementação de um currículo baseado no construtivismo, valorizando os contributos disciplinares para a construção do conhecimento e análise de problemas sociais, numa perspectiva de formação para a ação e transformação da realidade. Por sua vez, na construção de aprendizagens mais significativas e duradouras, torna-se imprescindível colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, intencionalidade que tem sido defendida por vários autores, como Cachinho (2000), Pagès (2012), Santisteban (2019) e Hortas e Dias (2017).

A centralidade do aluno no seu processo de aprendizagem pressupõe um olhar atento para os seus conhecimentos prévios, reconhecendo-os como alicerces para a construção de novos saberes. Afirmar que a “a escola não constrói a partir do zero” e que o “aprendiz não é uma tábula rasa, uma mente vazia” é transcender a visão tradicional de ensino como mera transmissão de conhecimentos (Perrenoud, 2000, p.28). O aluno, neste contexto, assume o papel de agente ativo, detentor de experiências, questões e respostas prévias que moldam a sua perceção do mundo. Neste sentido, e tal como defendido por Cachinho (2000), “as ideias prévias formam, em qualquer situação, o primeiro andaime da aprendizagem” (p.83), precisamente pelo facto de servirem de base para a construção de novos conceitos, e do estabelecimento de pontes entre o conhecimento já existente e o que está por vir.

A adoção de uma ação pedagógica didática que assuma as intencionalidades que temos vindo a enumerar, valorizando a interação com o meio, permite que os alunos estabeleçam uma relação entre a escola e a vida quotidiana, e rompe com “esa disociación terrible que tiene lugar demasiadas veces, cuando el alumnado piensa que aquello que aprende en la escuela no tiene nada que ver con su vida cotidiana” (Santisteban, 2019, p.63). Neste sentido, ao trabalhar com o meio e com os problemas sociais que são próximos e relevantes, os alunos “sientan protagonistas de la sociedad, de la geografía y de los problemas espaciales o ambientales, de la historia y de la relación entre su pasado y su presente” e reconhecem a importância do conhecimento para a resolução de problemas reais (Santisteban, 2019, p.63).

Esta abordagem, além de enriquecer a compreensão teórica, fomenta um sentido mais enraizado de identidade e pertença, pois “o espaço é resultado da vida das pessoas que nele vivem, das formas como trabalham, produzem e usufruem-no. É cheio de histórias, de marcas que trazem em si um pouco de cada um.” (Callai, 2014, p.48). A este propósito, Roldão (1995) refere que a pertinência de haver uma área curricular integradora no currículo de 1.º CEB que potencia o contato com o “meio”, contribui para a consolidação da identidade pessoal e social, através de sentimentos de identificação e pertença que permitem à criança situar-se, reconhecer-se como sujeito inserido em diversos grupos sociais e, numa lógica mais abrangente, na Europa e no Mundo.

Neste sentido, a interação com o meio exterior, quer seja pela exploração de parques, museus, bairros históricos e outras localidades, quer pela interação com pessoas externas ao seu ambiente habitual ou até pelas questões sociais relevantes, oferece um espaço rico para experiências individuais e coletivas vividas pelos cidadãos no seu quotidiano (Souza, 2011). O meio pode ser então assumido como um laboratório de aprendizagem, onde os alunos constroem conhecimentos abrangentes, críticos e instrumentalizados (Cavalcanti, 2008). O grande desafio é preparar os alunos previamente, dotando-os de conceitos e ferramentas que lhes permitam compreender os elementos e dinâmicas associadas ao espaço em estudo (Cavalcanti, 2022). Quanto maior for a bagagem de conhecimentos dos alunos, maior será a sua capacidade de apreender significados, encontrar respostas sobre elementos e práticas sociais e comunicar o que observam (Cavalcanti, 2019). Assim, ao insistir em atividades que incentivem os alunos a explorar diretamente o meio envolvente, o professor promove o desenvolvimento de processos analíticos cada vez mais complexos, escolhendo o espaço de exploração em função das intencionalidades pedagógicas e do contexto de cada turma.

Partindo dos pressupostos anteriormente explorados, assume-se a área curricular do Estudo do Meio como aquela que, no contexto do 1.º CEB, potencia o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens relevantes, a partir do meio e dos diversos recursos que este integra, garantindo ainda possibilidades de exploração de conteúdos/temas de diferentes áreas curriculares e favorecendo uma aprendizagem holística pelas crianças. Relativamente à escola, este tipo de abordagem pode ser visto como a alternativa de resposta às margens de liberdade que as orientações curriculares do Ministério da Educação emanam, e que permitem aos professores uma maior autonomia na gestão do currículo, contrariando o papel que frequentemente assumem os manuais escolares neste processo e uma postura de abordagem curricular que siga passo a passo o preconizado nas Aprendizagens Essenciais.

Uma das características do 1.º CEB é a abordagem integrada do conhecimento (Roldão, 1995), em particular a partir da área de Estudo do Meio, uma vez que esta área facilita a interdisciplinaridade, uma estratégia defendida por Pacheco (1996), para favorecer a aprendizagem dos alunos. O Estudo do Meio está na interseção de todas as

áreas curriculares do 1.º CEB, e, desta forma, propicia a articulação com todas as outras áreas curriculares.

Um outro aspeto a considerar, assenta nas teorias piagetianas, que defendem que as crianças, no desenvolvimento das suas aprendizagens, devem partir do concreto e real que conhecem para realidades e conceitos mais abstratos. Segundo Roldão (1995), citando Piaget, a criança consegue elaborar hipóteses de que deduz implicações lógicas, mas apenas ao nível do concreto, ou seja, com base em realidades observadas e dificilmente a partir de hipóteses verbalizadas e abstratas.

Apesar da autora defender, e como já foi referido acima, a importância do envolvimento ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem, tal não implica que os alunos devam apenas e só vivenciar tarefas práticas e manipular objetos, mas sim, como propõe Roldão (2001), desencadear e desenvolver processos mentais ativos, em que o sujeito se envolve, colocando em ação os seus mecanismos cognitivos e afetivos na aquisição ou construção de novos saberes.

Desta forma, na abordagem ao Estudo do Meio deve valorizar-se o uso diversificado de estratégias, atividades e recursos didáticos, em que o aluno assume fundamentalmente um papel central, participando ativamente nos processos de aprendizagem, envolvendo-se em atividades investigativas, mas onde também pode haver espaço para pequenos momentos expositivos que contextualizam as ações em que os alunos posteriormente se envolvem.

A partir de processos de pesquisa, de recolha de informação em fontes diversas, em que o meio pode surgir como o recurso didático portador da informação, é possível criar condições para que o aluno se foque na forma como vai construir os novos conhecimentos, interligando-os e relacionando-os com outros conhecimentos antes construídos.

Domingos et al. (2019), afirmam que “a prática de visitas de estudo é entendida como a prática pedagógica que favorece um ambiente direcionado às aprendizagens integradoras”, e neste sentido, permite formar “cidadãos responsáveis, interculturais e empreendedores” (p.26). Ao oferecer uma “janela para o mundo exterior aos muros da escola” (Silva, 2020, p.18), as visitas de estudo possibilitam aos alunos um contato direto

com a realidade, e permitem a consolidação dos conhecimentos em contextos práticos e significativos.

A organização e análise das observações e informações recolhidas, não só nas visitas de estudo, mas do contacto com todas as fontes externas à sala de aula, constituem-se como estratégia essencial na aprendizagem dos alunos, pois a comunicação e partilha das descobertas concorre para “o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de cidadãos interventivos, capazes de interrogar o presente, ler o passado e escrever o futuro” (Dias, 2016, p.88).

Por fim, importa salientar também que os princípios orientadores da área de Estudo do Meio definem-na como naturalmente integradora e facilitadora de uma abordagem globalizante do currículo do 1.º CEB, apontando para práticas de ensino integradas, em linha com uma proposta flexível, adaptável e mutável de currículo, que pode assumir diferentes geometrias de organização, em função das características do contexto em que se desenrola o processo de ensino e aprendizagem.

No contexto de uma proposta didática que valorize a interação com o meio e com todos os intervenientes a este associados, estas perspetivas ganham maior relevância ao oferecer aos alunos experiências autênticas de comunicação, pois, de acordo com Bakhtine (2003), toda a “atividade de linguagem, a presença de vozes distintas, de ecos de outras ideias, de outros textos, de outras formas de ver, pensar, sentir ou dizer”, permitem que as crianças apliquem as suas competências linguísticas em situações práticas e aprendam a adaptar a sua comunicação conforme necessário (Sousa, 2015, p.42). Como refere Sousa (2015), a “partilha de ideias, objetos e constructos sobre os contextos possibilita a construção de uma comunidade em que o eu e os outros agem com vista à produção de novo conhecimento” e promovem uma aprendizagem contextualizada e relevante (p.43).

2.3. Competências de comunicação

No contexto educacional contemporâneo, o desenvolvimento de competências linguísticas, emerge como um elemento central para o desenvolvimento integral dos alunos.

Conforme enfatizado por Sousa (2010), a linguagem assume um papel central na educação, pois “é pela linguagem que organizamos a experiência, é pela linguagem que partilhamos o que pensamos com outros, é pela linguagem que acedemos ao saber construído durante séculos, é através da língua que ensinamos e aprendemos” (p.11). Por outras palavras, o domínio da língua é indispensável no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que é através da mesma que acedem ao conhecimento. Neste sentido, torna-se evidente o papel de destaque que o domínio da compreensão textual assume, tanto na sua forma escrita quanto oral, pois é através desta que os alunos atribuem significado ao que leem e ouvem, apreendendo, consequentemente, o significado da mensagem (Sim-Sim, 2007).

No âmbito do ensino, o desenvolvimento de competências de comunicação escrita, assume uma relevância indiscutível, que permeia transversalmente todas as áreas do conhecimento. Esta importância é corroborada por Niza, Segura e Mota (2011), quando afirmam que “Para além da função comunicativa, a linguagem escrita desempenha um papel essencial no desenvolvimento das aprendizagens curriculares.” (p.17), e salientam ainda o contributo da escrita para a literacia cultural, evidenciando o seu contributo para a formação integral dos indivíduos.

As competências do domínio da escrita consolidam-se ao longo da educação básica, e estando na base de um grande número de aprendizagens, é importante agir cedo sobre o seu desenvolvimento, de forma sistemática e progressiva, permitindo que os alunos as aperfeiçoem de forma gradual. A este propósito, Canuto (2013) sublinha que “Se a escrita se constituir como um recurso privilegiado para o professor e para os alunos “pensarem” sobre a aprendizagem, obter-se-á consequentemente maior qualidade quer no ensino, quer nas aprendizagens” (p. 64).

Santana (2007), na análise que faz à escrita como forma de comunicação, reconhece o papel crucial da escola na criação de condições “(...) não só de produção de escrita significativa e funcional por parte das crianças, como no acompanhamento dessa mesma produção e no trabalho posterior sobre ela, no sentido de promover nos alunos progressivas tomadas de consciência das estruturas e funcionamento da linguagem escrita” (p.72).

Por sua vez, a expressão oral destaca-se, também, como uma competência indispensável para qualquer cidadão, uma vez que se refere à capacidade de partilhar ideias, necessidades, experiências, desejos e sentimentos (Sim-Sim et al., 2008), devendo, por isso, ser objeto de trabalho desde cedo na escola, uma vez que consiste na base de uma comunicação eficiente. Também o documento orientador Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória refere a expressão oral como forma de compreender, interpretar e expressar factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos. Sousa (2015), em relação à oralidade, afirma que esta é “fundamental no tornar público o pensamento individual, isto é, o saber construído por cada aluno”, e essencial na apropriação individual do conhecimento presente nos textos, independentemente do formato que este tiver (p. 44).

Sim-Sim (2007) oferece então uma análise abrangente sobre a importância da comunicação oral e escrita como componentes essenciais para a formação identitária, aprendizagem e participação social, sendo que Sousa (2010), complementa esta perspetiva, ao destacar a interação entre a comunicação oral e escrita, uma vez que a escrita possibilita uma reflexão metalinguística que enriquece significativamente a linguagem oral, e proporciona às crianças ferramentas para analisar e reformular as suas expressões de maneira mais refinada.

Retomando o tema da interação com o meio e com pessoas externas ao ambiente habitual dos alunos, é perceptível a importância no desenvolvimento das competências acima mencionadas. Bakhtine (2003) “considera a diversidade das interações humanas o centro a partir do qual se constrói a vida social” e que, segundo Sousa (2015), ao interagir com diferentes contextos e pessoas, os alunos são expostos a uma variedade de vozes e perspetivas, o que enriquece o seu repertório comunicativo e a sua capacidade de interpretar e recriar significados (Sousa, 2015, p.42).

Esta exposição a diferentes géneros discursivos e contextos de comunicação, permite aos alunos desenvolver, tanto as competências de comunicação oral, como as de escrita e, de acordo com Sousa (2015), citando Vygotsky (1978), “A interação é fundamental na aprendizagem, falar e fazer falar sobre conteúdos e experiências proporciona aprendizagem” (Sousa, 2015, p.43). A comunicação “condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de

procedimentos cognitivos, de competências comunicativas (...) que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam” (Reis et al., 2019, p. 10).

Envolvidos em atividades que potenciam a interação com o meio exterior e com pessoas que não fazem parte do seu repertório diário de contactos, os alunos são implicados na mobilização de competências de comunicação, aperfeiçoando as que já possuem e iniciando o desenvolvimento de outras, entre as quais ganham destaque as competências de diálogo, de questionamento e de argumentação, fundamentais na sua formação enquanto cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade em que se movimentam. No exercício de uma cidadania democrática é fundamental que as crianças e jovens sejam capazes de “(...) comunicar eficaz e apropriadamente com pessoas (...)”, de forma a conseguir expressar as suas ideias de maneira clara e eficaz, discutir pontos de vista diferentes, compreender e interpretar informações de forma crítica, e participar ativamente nos processos sociais (Conselho da Europa, 2016, p.14).

O desenvolvimento de competências comunicativas a partir de atividades de Estudo do Meio, em particular do meio social, pode ocorrer em diferentes momentos, a partir da exploração de diferentes fontes e do recurso a técnicas diversas de recolha de informação que implicam a observação, o questionamento, o diálogo, mobilizando vocabulário específico para a construção de uma narrativa ou para a comunicação oral (Hortas & Dias, 2017). A comunicação em História e Geografia é uma das sete competências histórico geográficas definidas por Hortas e Dias (2017), *mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia*. Esta desenvolve-se em momentos de exposição oral, com recurso ao diálogo para apresentação de trabalhos/produções com origens e suportes diversos e de exposição escrita, relativa à produção de textos descritivos a partir de uma iconografia, filme, mapa, gráfico, e/ou para a elaboração de cartazes, formulação de questões e elaboração de trabalho investigativo. A grande intencionalidade é “levar os alunos a conseguirem verbalizar e escrever sobre os conteúdos estudados, utilizando-os para melhor entender ou explicar sua realidade, relacionando o presente com o passado, posicionando-se diante dessa realidade, situando-se diante dela e questionando-a, quando necessário” (Litz, 2008, p.6).

As potencialidades elencadas para o desenvolvimento de competências comunicativas no 1.º CEB a partir do Estudo do Meio (social) corroboram a ideia de que o compromisso neste processo de ensino e aprendizagem deve ir além dos “momentos estabelecidos para a aula de Português (...) [uma vez que] os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspetiva transversal, trabalhar a língua portuguesa (...), os textos expositivos da área de Estudo do Meio (...) são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura e escrita” (Reis et al., 2019, p. 10). Justifica-se, mais uma vez, a importância de trabalhar de forma integrada o domínio da comunicação oral e escrita, no que respeita à recolha de informação em diferentes fontes, incluindo o meio exterior à escola, e à comunicação dessa informação apoiada na produção de textos ou de suportes gráficos diversos (Rodrigues & Hortas, 2016).

Justificadas as mais valias do desenvolvimento de um processo de ensino que valorize uma abordagem transversal na aprendizagem e desenvolvimento de competências comunicativas pelos alunos, importa reforçar a importância que decorre da implementação de atividades didáticas que a partir da área de Português ou de outras áreas curriculares valorizem esta abordagem, pois as habilidades de comunicação oral e escrita são essenciais para o diálogo e a troca de diferentes pontos de vista que contribuem para a tomada de decisões informadas e consensuais. Fazer com que os alunos “possam navegar num mundo onde os pontos de vista podem ser diferentes, mas onde cada um tem a obrigação de defender os princípios democráticos que permitem a coexistência de todas as culturas” é uma das intenções do Conselho da Europa (2017, p. 8) quando define as competências para uma cidadania democrática. Por outro lado, as competências de comunicação escrita são igualmente importantes, pois a capacidade de redigir textos coerentes e persuasivos, permite aos cidadãos comunicar eficazmente as suas ideias, a reflexão crítica e a articulação cuidadosa de argumentos, fortalecendo a capacidade dos indivíduos de participar ativamente no processo democrático ao defender as suas posições de maneira informada e fundamentada.

3. METODOLOGIA

| " " | | " "

Neste capítulo, e após a apresentação do referencial teórico que sustenta este estudo, importa, agora, identificar os participantes, a metodologia utilizada, assim como as técnicas de recolha, de seleção e de análise de informação, definidas em função da problemática e dos objetivos de investigação. No final, serão enunciados os princípios éticos seguidos durante o processo de investigação.

Primeiramente, no que respeita aos participantes, o nosso estudo foi desenvolvido numa turma de 4.º ano, constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os nove e os catorze anos, sendo que dez eram do sexo feminino e onze do sexo masculino. No entanto, importa salientar que dois alunos não estiveram presentes nas sessões e, conseqüentemente, nos momentos de recolha de dados, registando-se, assim, uma variação do número total de alunos participantes nas atividades que suportam as análises que realizamos.

Antes de apresentarmos a metodologia utilizada, importa definir o significado deste conceito no contexto investigativo. A **metodologia**, de acordo com Sousa e Baptista (2011), é um “processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (p.52).

Assim, dada a natureza do presente estudo, orientado pela problemática definida e os objetivos que a sustentam, optou-se pela **metodologia qualitativa**, uma vez que se foca “nas intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir a perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2014, p.29), que se traduzirá, neste caso, na análise das produções escritas e das situações de comunicação oral dos alunos que implicavam a interação com o meio ou com atores exteriores à sala. Este método é, também, sustentado nos princípios da Investigação-Ação. De acordo Krachkovska (2022), parafraseando Coutinho et al. (2009), esta

“consiste numa metodologia que inclui, simultaneamente, a ação, na perspetiva da mudança, e a investigação, na perspetiva da compreensão, recorrendo a um processo cíclico que intercala a ação e a reflexão crítica, sublinhando-se que a mesma, associada também à prática reflexiva, assume um papel de destaque neste contexto. Como tal, a sua principal finalidade assenta em

“melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática” (p.363)” (p. 61).

Após a definição da metodologia a mobilizar neste estudo, foram eleitas diversas técnicas de recolha, de seleção e de análise de dados, sintetizadas na Tabela 5.

Tabela 5 - Orientações metodológicas: métodos, técnicas e instrumentos

Objetivos	Métodos e técnicas de recolha de informação	Técnicas de análise	Instrumentos/produtos
1) Compreender as características do contexto socioeducativo em que decorreu a prática de 1.º CEB	Informação qualitativa - Realização de entrevista à OC	Análise documental	- Entrevista à OC - Relatórios e artigos científicos sobre o contexto socio territorial - Registos biográficos dos alunos
2) Refletir sobre estratégias e atividades implementadas, a partir do Estudo do Meio, que potenciam a interação com o meio exterior à escola	- Análise das planificações do professor - Análise dos guiões de atividades	Análise de conteúdo	- Planificações do professor - Guiões de atividades
3) Analisar o contributo das estratégias e atividades implementadas a partir do Estudo do Meio para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita	- Análise das produções escritas dos alunos - Análise dos registos do professor		- Registos do professor - Produções escritas dos alunos

Nota. Da autora

Relativamente ao primeiro objetivo, *compreender as características do contexto socioeducativo em que decorreu a prática de 1.º CEB*, recorreu-se à análise da entrevista à professora cooperante, aos registos biográficos dos alunos e à recolha de informação sobre o contexto socio territorial em relatórios e artigos científicos.

Para o segundo objetivo, *analisar as características das estratégias e atividades de exploração do meio exterior à escola implementadas a partir do Estudo do Meio*,

procedeu-se à análise de conteúdo das planificações construídas e dos guiões de trabalho para os alunos.

Por fim, para o terceiro objetivo, *analisar o contributo das estratégias e atividades implementadas a partir do estudo do meio para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita*, mobilizaram-se as produções escritas dos alunos e os registos da oralidade do professor.

Por fim, e partindo do pressuposto que qualquer investigador “deve guiar-se por princípios que garantam a construção de conhecimento como um empreendimento de bem, com responsabilidade e prestígio social”, durante todo o processo de investigação foi respeitado o Código de Ética na Investigação, do CIED-ESELx (2018), assegurando os princípios da integridade científica e dos participantes, bem como da responsabilidade, honestidade, fiabilidade, rigor e confidencialidade.

4. DESENVOLVIMENTO DE
COMPETENCIAS DE
COMUNICAÇÃO A PARTIR DA
INTERAÇÃO COM O MEIO

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo apresenta e analisa os resultados do estudo com o objetivo de dar respostas à problemática definida, tendo em conta os objetivos de investigação formulados, encontrando-se organizado em três subcapítulos: o contexto territorial e socioeducativo de 1.º CEB; estratégias e atividades, em Estudo do Meio, que valorizam a interação com meio exterior à escola; desenvolvimento de competências de comunicação.

4.1. O contexto territorial e socioeducativo de 1.º CEB

O presente estudo foca-se na análise das estratégias e atividades que, a partir da interação com o espaço exterior à escola, potenciam o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças oriundas de um contexto socioeconómico desfavorecido e de diversidade cultural e para as quais a língua portuguesa nem sempre é a língua em que iniciaram a escolarização ou a língua falada em casa. Neste sentido, o primeiro objetivo de investigação é dedicado à análise do contexto socioeducativo onde decorreu a prática de ensino em 1.º CEB e que fez emergir este estudo, destacando as suas dinâmicas sociais, económicas e culturais contextualizadas no território habitado pelas crianças e famílias.

Como referenciado na primeira parte deste relatório, o estágio em 1.º CEB foi realizado numa escola localizada na freguesia de Águas Livres, no concelho da Amadora, na qual a maioria dos alunos provinha do bairro da Cova da Moura. Este bairro, localizado na fronteira entre o concelho de Lisboa e o concelho da Amadora (Fig. 1) é conhecido pelas suas condições socioeconómicas e habitacionais desfavorecidas e pela diversidade cultural que o habita, fatores que têm um impacto direto no ambiente escolar, na forma como se vive a escola, e nas oportunidades de desenvolvimento global das crianças. Assim, a análise do contexto socioeconómico e territorial de proveniência dos alunos é crucial para compreender os desafios e as oportunidades que crianças e professores vivenciam durante o processo educativo.

Figura 1- Vista aérea do bairro da Cova da Moura



Fonte: Jorge, S., & Carolino, J. (2019)

Seguindo a tendência de crescimento populacional verificada na região de Lisboa, a partir dos anos 50, o município da Amadora foi um dos primeiros subúrbios, integrado na 1.^a coroa suburbana, a experienciar um importante crescimento impulsionado por diversos movimentos migratórios, pela sua oferta habitacional, pela sua proximidade da capital e à linha ferroviária de Sintra (Mendes, 2015, p.60). Os movimentos migratórios dos anos 50-70, incluíram migrações internas provenientes das áreas rurais do interior do país. Posteriormente, chegam os retornados das ex-colónias africanas em 1975-76, e, “junto com estes os primeiros contingentes significativos de habitantes nativos” (Silva, Correia & Malheiros, 2019, p. 4). A partir de meados dos anos 80, a chegada crescente de imigrantes dos PALOP e do Brasil, entre os quais, em maior número os cabo-verdianos, seguidos pelos angolanos e pelos guineenses têm, de acordo com Arenas (2015), “moldado decisivamente a paisagem humana do país, bem como a sua identidade nacional” (Taviani, 2019, p.58).

Este crescimento populacional resultou num aumento substancial da procura por habitação, que não foi atendida pelo mercado formal, tanto de habitação privada quanto de habitação social (Mendes, 2008, p.59). Consequentemente, a carência de moradias em número adequado gerou sérios desafios habitacionais, levando ao aparecimento de um mercado paralelo que supria as necessidades daqueles que não conseguiam aceder ao

mercado formal, que resultou na proliferação de subaluguer de quartos e partes de casas em bairros históricos, bem como no aparecimento de bairros de barracas e de habitação clandestina na periferia de Lisboa (Mendes, 2008, p.59).

O bairro da Cova da Moura, em particular, localiza-se no concelho da Amadora e “é um dos maiores e mais antigos bairros da população imigrante (...) oficialmente classificado com área de génese ilegal” (Taviani, 2019, p.67), com “construção clandestina ou precária, ocupação de terrenos privados (...)” (Silva, Correia & Malheiros, 2019, p.1), que acolheu em diferentes etapas os migrantes que chegavam à cidade. Hoje o bairro, é densamente povoado, contando com cerca de 7000 moradores, distribuídos por cerca de 0,2Km², devendo as suas características atuais ao período pós 25 de Abril de 1974, resultado do retorno de população das ex-colónias portuguesas e da intensificação da imigração, especialmente de Cabo Verde. Em muitos casos o processo de autoconstrução e os suportes encontrados nas redes de amigos permitiram ultrapassar as limitadas capacidades financeiras e técnicas dos moradores e edificar um espaço para morar. Estas redes, de vizinhança constituem-se, também, como um modo de vida, materializando-se na prática de “solidariedade recíproca entre grupos de amigos, familiares e vizinhos” (Silva, Correia & Malheiros, 2019, p.2). Nestes bairros, novos lugares de residência, a cultura de origem revela-se nas práticas cotidianas daqueles que os habitam.

Atualmente, a população do bairro é maioritariamente constituída por indivíduos de etnia africana e os seus descendentes, muitos dos quais já nascidos em Portugal, que segundo o estudo de Mendes (2015), conta com “mais de 40% dos indivíduos têm naturalidade portuguesa, embora quase 2/3 dos residentes sejam oriundos de um país estrangeiro” (p. 61). Aqui, predomina a população jovem e ativa (42%) e estudantes (23%), (Mendes, 2015, p.62). Trata-se de um lugar “de engenho e criatividade, onde o português e o crioulo se misturam na língua falada nas ruas” (Silva, Correia & Malheiros, 2019, p.1). É, como outros bairros da coroa suburbana de Lisboa, um bairro “híbrido(s) e complexo(s), tenso(s) e inventivo(s), onde a diversidade e o ajustamento ao novo contexto resultam “em novas elaborações culturais” inacabadas, em constante processo de (des) e (re) construção (Cuche, 2006, p.165)” (Silva, Correia & Malheiros, 2019, p.1). Mas também tem uma fotografia para o exterior que o projeta como um território de exclusão, associado a representações negativas e estigmatização, retratado como uma “no-go área”

devido à sua associação com criminalidade, pobreza e violência, sendo que este contexto de estigmatização e isolamento social contribui para a reprodução de desigualdades (Taviani, 2019, p. 67; Silva, Correia & Malheiros, 2019).

Numa situação extrema, quando temos a formação de bairros onde predominam determinados grupos étnicos minoritários, muito frequentemente caracterizados por condições habitacionais degradadas, ou seja, quando existe uma clara associação entre uma homogeneidade étnica relativa e um meio físico e social degradado, pode-se falar na formação de um gueto, aqui entendido numa aceção simples, mas que, para todos os efeitos, se revela enquanto espaço marginalizado e relativamente fechado à envolvente, reforçando uma organização social do espaço urbano cada vez mais fragmentada, com perda de permeabilidade entre as várias áreas sociais (sem despeito da proximidade), redução da coesão social e territorial e acentuação de conflitos (Mendes, 2015, p.76).

A Amadora e, em particular, a Cova da Moura, enfrentam uma série de desafios sociais e económicos que afetam diretamente a população residente. Além da diversidade cultural, a maior parte da população ativa exerce atividades laborais pouco qualificadas, muitas vezes com contratos precários e salários baixos, sendo que, na sua maioria, as mulheres trabalham em serviços domésticos, limpeza e no comércio (restauração e hotelaria) e os homens como operários, artesãos e na construção civil (Taviani, 2019, p. 63).

A sobrerrepresentação destas actividades indiferenciadas e socialmente desvalorizadas, onde é comum a precariedade, é justificada, não só pelos baixos níveis de escolaridade ou pela urgente necessidade de garantir recursos económicos, mas também pelos preconceitos dos empregadores, que posicionam os indivíduos de origem africana nos segmentos pouco qualificados do mercado de trabalho, construindo representações sociais que acabam por funcionar como obstáculos à atribuição de posições profissionais mais valorizadas (Mendes, 2015, p.62).

A este cenário não é alheia a taxa de analfabetismo da população, que em 2011 mantinha um valor quase três vezes superior à da freguesia e do concelho (Tabela 6). Ainda assim, vão-se registando mudanças, pois em 2011 a percentagem de população com 1.º CEB já se aproximava dos valores da freguesia e do concelho, contrariando os

quantitativos de 1991 (Silva, Correia & Malheiros, 2019). A percentagem de população empregada manteve-se sempre inferior aos quantitativos registados para a freguesia e concelho, ainda que os valores não tenham oscilado muito de 1991 a 2011. Relativamente ao desemprego, a percentagem em 2011 revelou ter crescido muito, acompanhando a tendência do concelho e da freguesia, mas com um valor superior.

Tabela 6 - Evolução das características socioeconómicas da população residente na Cova da Moura (1991-2011)

	Analfabeto	Primário	Empregado	Desempregado	Jovem
(S) Cova da Moura	20.4	16.9	37.7	3.4	44.5
1991 (F) Damaia	8.1	26.5	47.0	3.6	25.4
(M) Amadora	9.6	25.2	47.5	3.5	27.8
(S) Cova da Moura	19.6	23.8	46.5	3.9	30.2
2001 (F) Damaia	9.6	27.4	47.7	3.8	17.0
(M) Amadora	11.5	25.5	49.3	4.2	21.1
(S) Cova da Moura	8.0	25.3	35.5	10.6	26.1
2011 (F) Damaia	2.9	25.7	40.6	6.6	17.8
(M) Amadora	3.3	23.5	42.1	7.4	20.0

Fonte: Silva, Correia & Malheiros, 2019, p.8.

A este cenário junta-se a sobre representação de atividades indiferenciadas, que além de limitar as oportunidades económicas dos adultos, reflete-se no desempenho académico das crianças, pois as dificuldades económicas enfrentadas pelas famílias do bairro podem resultar em limitações no acesso a recursos educativos adicionais, criando barreiras para o desenvolvimento de competências essenciais (Taviani, 2019).

As condições infraestruturais do bairro também impactam significativamente o contexto educativo, pois a falta ou insuficiência de infraestruturas urbanísticas adequadas e de equipamentos sociais contribui para a exclusão social dos residentes, exacerbando as dificuldades enfrentadas no quotidiano (Taviani, 2019). Estas condições adversas refletem-se na vida escolar dos alunos, que muitas vezes têm de lidar com ambientes de estudo pouco propícios nas suas residências.

A intervenção da Câmara Municipal da Amadora, que visa a requalificação do bairro e a integração social da sua população, tem representado um esforço importante na melhoria das condições de vida dos residentes, contudo, estes esforços continuam em 2024, tal como em 2015 a enfrentar muitos desafios, dada a complexidade e a magnitude dos problemas existentes (Mendes, 2015).

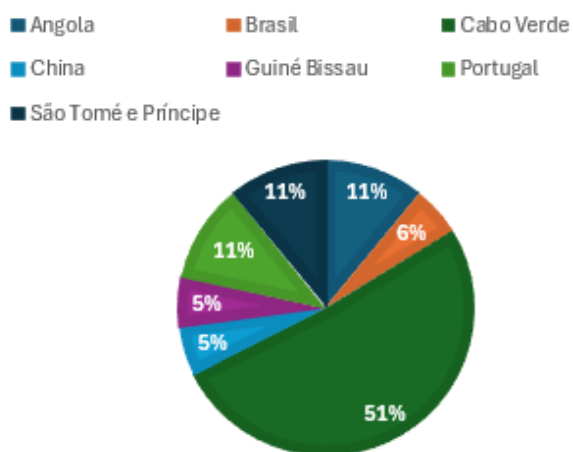
A análise do contexto socioeducativo e territorial, de proveniência da maioria dos alunos que frequenta a sala de aula onde decorreu este estudo, o bairro da Cova da Moura, revela um quadro de ruturas e descontinuidades no tecido social (Taviani, 2019).

Estas representações já se começam a confirmar desde tenra idade dos alunos, pois de acordo com a OC, há relatos de que alguns alunos, por não praticarem nenhum tipo de atividade extra-curricular, não mostrarem interesse em se dedicar à escola, e não terem qualquer sistema de apoio familiar, vão para as lojas roubar e, algumas vezes, acabam por ser apanhados pela polícia (Entrevista à OC, Anexo A).

Importa, agora, direcionar o nosso olhar para os alunos e para as suas famílias, a partir dos dados disponíveis nos registos da turma e da entrevista à professora cooperante.

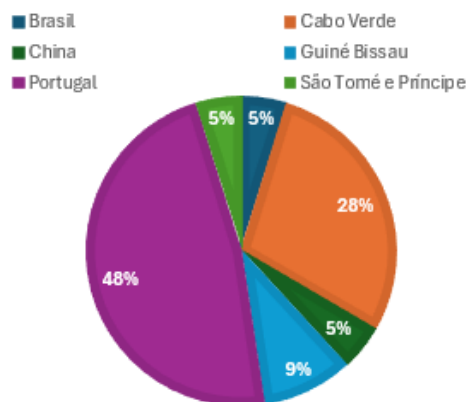
As famílias dos vinte e um alunos da turma são maioritariamente oriundas de Cabo Verde (cerca de 50%), seguindo-se os nacionais de Angola, S. Tomé e Príncipe e Portugal. A estas nacionalidade juntam-se, ainda, as famílias oriundas da China, do Brasil e da Guiné-Bissau (Fig. 2). Já os alunos têm maioritariamente nacionalidade portuguesa, o segundo grupo tem nacionalidade cabo-verdiana e o terceiro são-tomense. Os alunos brasileiros, guineenses e chineses têm quantitativos semelhantes (Fig. 3).

Figura 2 -Nacionalidade dos pais dos alunos



Fonte: Plano de Atividades de Turma

Figura 3 -Nacionalidade dos alunos



Fonte: Plano de Atividades de Turma

Sobre as profissões das famílias, a informação disponibilizada na Figura 4 evidencia a tendência já antes descrita para as atividades profissionais da população do bairro, com uma sobre representação de profissionais nas atividades associadas a segmentos pouco qualificados do mercado de trabalho e, conseqüentemente, socialmente mais desvalorizadas, situação que corresponderá, certamente, a salários mais baixos.

Isto reflete-se, segundo as palavras da OC, pela necessidade de os familiares terem vários empregos para que lhes confira alguma estabilidade financeira, os alunos quando acordam já não têm os familiares presentes em casa, e o mesmo acontece quando regressam da escola, ficando assim “por conta deles”.

Quando chegam a casa não têm qualquer apoio, nem para estudar, nem para se organizar nas tarefas (Entrevista à OC, Anexo A).

As características socioeconómicas das famílias remetem-nos, para uma população escolar de fracos recursos, com níveis de instrução baixos (Fig. 5) e, muito provavelmente, com poucas possibilidades e disponibilidade de acompanhamento os seus filhos na realização de atividades extraescola.

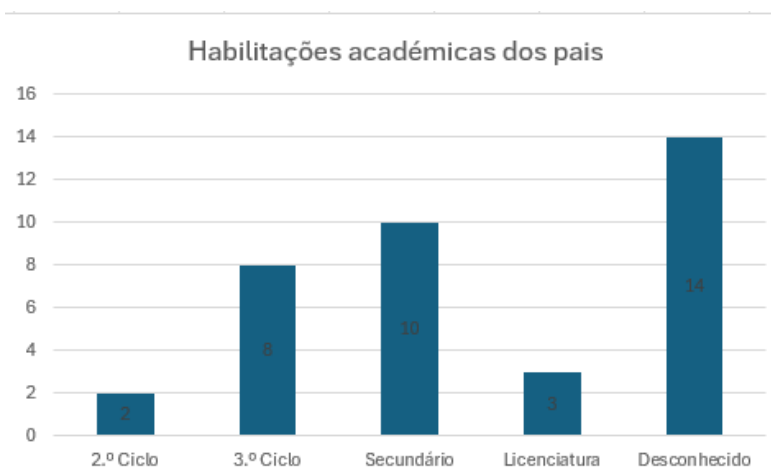
Importa referir que a maioria destes alunos se encontra em ambientes em que predominam famílias monoparentais, em que normalmente vivem com a mãe ou com os avós, e que muitas vezes conciliam longas jornadas de trabalho precário com a responsabilidade de cuidar dos filhos (Entrevista à OC, Anexo A).

Figura 4 -Profissões das famílias dos alunos

Profissão	
Pai	Mãe
Desempreg.	Desempreg.
-----	-----
Calceteiro	Ajud. Cozinha
Pintor	Governanta
F. McDonald's	Copeira
Barbeiro	Entr. Pizza
Carpinteiro	Emprg. Balcão
Pedreiro	Emprg. Limp.
-----	Emprg. Limp.
-----	-----
Emprg. Balcão	Desempreg.
Motorista	Empr. Balcão
-----	Func. Embx.
-----	Desempreg.
Desempreg.	Músico
-----	Assist. Técn.
-----	Auxiliar Limp.
Seg. privada	Doméstica
Mecânico	Operadora tele
Desempreg.	-----
Desempreg.	Desempreg.

Fonte: Plano de Atividades de Turma

Figura 5 -Habilitações académicas dos pais dos alunos



Fonte: Plano de Atividades de Turma.

Trata-se, pois, de famílias com prolongados horários de trabalho, incluindo mesmo os fins de semana e, por outro lado, detentoras de níveis de instrução limitadores da disponibilidade para conduzirem os seus filhos na descoberta do mundo, fora do bairro.

A maioria dos pais são jovens, quase nenhum tem o 3.º ciclo, tirando a mãe da L., que tem uma profissão liberal, os outros trabalham nas limpezas e os homens na construção civil. As mães trabalham nas limpezas de empresas, portanto o dia delas começa as 5h da manhã e depois de terminar num sítio, vão para outros lugares, para ganhar mais dinheiro, até porque são ainda tem alguns pais que têm problemas com documentos (Entrevista à OC, Anexo A)

Após as atividades escolares as crianças ficam frequentemente entregues a si próprias,

Nos tempos livres alguns praticam atividades desportivas, outros andam na rua porque aí já não temos jurisdição sobre eles e os pais também não conseguem controlar. Eles andam pelo bairro!

São miúdos que não estudam, que falham os raros trabalhos de casa que são passados por mim, vendo-se por isso que não há uma orientação em casa. Eles não conseguem organizar os tempos que têm! (Entrevista à OC, Anexo A)

Apesar das limitações identificadas a O. C. não exita em afirmar que,

(...) para aquilo que eles não fazem, o aproveitamento dos alunos não é mau. Peguemos na assiduidade. Existem vários motivos para estes miúdos irem à escola: comer, pela parte da segurança e para os pais não terem participações e os miúdos terem de ser acompanhados pela CPCJ.

Eles são miúdos espertos e percebe-se que muito do que eles sabem é na escola que adquirem, no entanto, eles esquecem-se de tudo! (Entrevista à OC, Anexo A)

O conhecimento do contexto social em que os alunos se movimentam é fundamental para pensar as estratégias pedagógicas e didáticas a adotar, procurando o desenho e implementação de um currículo socialmente construído, onde os alunos sejam os principais protagonistas (Hortas, 2023). Da análise detalhada do contexto socioeducativo dos alunos evidencia-se a importância de uma abordagem pedagógica que compreenda as dificuldades enfrentadas, e que identifique e aproveite as oportunidades

de desenvolvimento oferecidas. Através de uma educação que valoriza a diversidade sociocultural é possível implementar estratégias que ao mesmo tempo que promovem a inclusão social e o sucesso escolar, contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos.

Neste processo, o Estudo do Meio surge como uma área disciplinar central, pois constitui-se como um espaço curricular que permite valorizar o contacto com o meio exterior e ampliar as experiências de vida dos alunos. Através do Estudo do Meio, podem ser desenvolvidas atividades que incentivem a interação, a exploração e a compreensão do meio envolvente, fomentando um maior envolvimento dos alunos e a construção de competências contextualizadas e significativas (Cavalcanti, 2008). Entre estas, destacamos as competências de comunicação oral e escrita, fundamentais para estes alunos, atendendo às fragilidades que evidenciam neste âmbito. Acresce, neste contexto, que o processo de ensino e aprendizagem deve reconhecer e valorizar as vivências culturais dos alunos, integrando-as no currículo escolar, procurando promover um ambiente educativo mais inclusivo e eficaz.

Assim, a análise detalhada do contexto socioeducativo dos alunos reforça a importância de uma abordagem pedagógica que compreenda as fragilidades e identifique e aproveite as oportunidades de desenvolvimento oferecidas por esta realidade. Através de uma educação que valoriza a diversidade cultural e reconheça o significado de viver em contextos socioeconómicos desfavorecidos, é possível criar oportunidades para a inclusão social e o sucesso escolar, perspectivando o desenvolvimento integral dos alunos.

4.2. Estratégias e atividades, em Estudo do Meio, que valorizam a interação com meio exterior à escola

O contato/interação com o meio exterior à escola, através da área curricular do Estudo do Meio, potenciou um conjunto de dinâmicas de ensino e aprendizagem que serão objeto de análise neste relatório. Importa referir que o percurso realizado teve por base um conjunto de princípios pedagógico didáticos que destacamos de seguida e que consideramos terem orientado o processo de ensino e aprendizagem:

- um modelo de ensino e aprendizagem inspirado na teoria construtivista;
- a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem;
- a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a construção de conhecimento;
- o trabalho didático a partir de questões/problemas sociais relevantes;
- a integração do desenvolvimento de competências de oralidade e de escrita nas atividades de Estudo do Meio.

As estratégias e atividades implementadas organizaram-se a partir de grandes temáticas ou interrogações, formuladas na perspetiva do aluno, cujo tema central era a *Revolução dos Cravos*:

Participamos num concurso da CNN Portugal!

Na nossa sala temos convidados que nos contam histórias!

Escrevemos histórias sobre o 25 de abril com a ajuda da família!

Participamos em visitas de estudo!

Também escrevemos histórias a partir de vídeos sobre o 25 de abril!

Participamos num concurso da CNN Portugal!

Como já foi referido anteriormente neste relatório, a base do trabalho que consideramos para este estudo teve como tema principal a exploração do 25 de abril de 1974, uma vez que, de acordo com as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, para o 4.º ano, está previsto serem abordados conteúdos relacionados com o tema, situação reforçada pelo país se encontrar a comemorar os cinquenta anos do 25 de abril.

Apesar deste momento ter decorrido na primeira semana de estágio, em que apenas era suposto fazer observação participante, surgiu na nossa página de *Instagram* a oportunidade de várias escolas participarem no concurso da CNN Portugal, onde os alunos das escolas eram convidados, a partir de ilustrações e/ou frases, a responder às seguintes questões: “O que sabem sobre a Revolução dos Cravos?”, “O que é o 25 de abril?”. “O que aconteceu nesse dia em 1974?” e “Porque é que é importante?”.

Neste seguimento, optamos por planificar o momento (Tabela 7) e incentivar e orientar a participação dos alunos neste concurso de forma informada. Realizou-se primeiramente, o levantamento de ideias prévias para identificar os conhecimentos que os alunos detinham sobre o tema e, também, porque “as ideias prévias formam, em qualquer situação, o primeiro andaime da aprendizagem” (Cachinho, 2000, p.83), devendo ser assumidas como ponto de partida para se “aprender a aprender” (Pagès, 1994, p.6). Contudo, para que os alunos percebessem a importância do 25 de abril de 1974, era imprescindível que reconhecessem as condições que levaram a uma revolução e que permitiram a vida tal como a conhecem e vivem hoje. Assim, os alunos foram lembrados da data que se aproximava e perguntou-se como era a vida dos portugueses no período da ditadura do Estado Novo. Nas suas intervenções demonstraram possuir já alguns conhecimentos sobre o tema. As respostas foram registadas no quadro para que todos as pudessem identificar e analisar e, também, para que os alunos as pudessem registar no caderno diário.

Tabela 7- Participamos num concurso da CNN Portugal!

Objetivos	Atividades	Indicadores de avaliação
Participar no debate em grande grupo	Debate de ideias sobre a ditadura e o 25 de abril	Identifica informação relevante
Identificar aspetos sobre a vida quotidiana em Portugal durante a ditadura		Regista informação relevante a partir do debate de ideias
Conhecer o impacto da Revolução dos Cravos na sociedade portuguesa		Intervém no debate respeitando a sua vez
Comunicar os seus conhecimentos sobre o tema, através de representações visuais	Representação gráfica sobre o 25 de abril e nota explicativa	Contribui com informação para o debate
	Avaliação escrita das aprendizagens realizadas	Utiliza informação do debate para a construção da representação gráfica e de mensagens escritas
		Redige frases que exprimem uma opinião

Fonte: Planificações do 1.º CEB

Posteriormente, foi projetado no quadro o anúncio da CNN Portugal e, após a leitura do anúncio por um dos alunos, foi realizado um conjunto de perguntas de forma a certificarmos-nos de que o objetivo da proposta tinha sido compreendido por todos. Mais

uma vez, para que os alunos conseguissem responder às questões, fez-se um levantamento dos seus conhecimentos acerca das mudanças que aconteceram em Portugal após o 25 de abril.

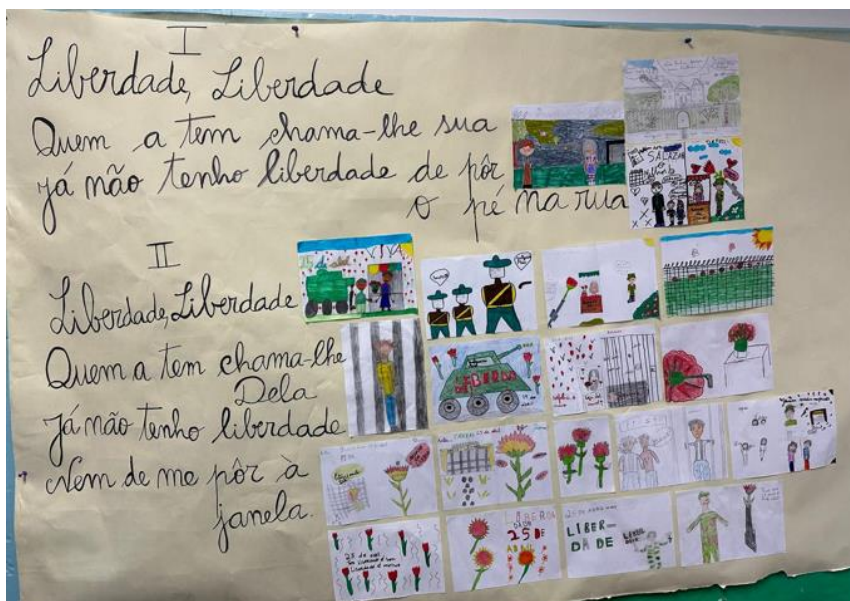
Por fim, cada aluno foi desafiado a ilustrar e a escrever frases que dessem resposta ao anúncio da CNN Portugal, para que, no final, todos os desenhos pudessem ser organizados num papel cenário e enviado para a CNN. Entre a insegurança de alguns sobre a adequação dos desenhos que estavam a ser feitos e a falta de ideias, houve alunos que rapidamente decidiram o que fazer e começaram a trabalhar arduamente no seu projeto. Para os que estavam com alguma dificuldade em iniciar, foi sugerida a consulta de ilustrações presentes em livros que nós ou os colegas disponibilizamos sobre o tema.

Aquando da concretização das representações, reparei que alguns alunos quiseram fazer alusão ao tempo da ditadura, desenhando prisões, pessoas tristes, e um país sem beleza. Outros quiseram mostrar a diferença entre os dois períodos, e por isso, dividiram a folha ao meio, representando de cada lado os modos de vida ou referências de cada momento. A maioria quis representar as características associadas ao 25 de abril, destacando-se assim os cravos como símbolo da liberdade, os tanques, o capitão Salgueiro Maia, a felicidade que é viver livre.

Após a conclusão de todos os desenhos, os alunos colaram, à vez, o seu desenho no papel cenário, decidindo onde o queriam colocar. No final, nós, a OC e a turma consideramos que faltava uma frase chave que definisse o projeto e, por meio de algumas tentativas, a OC recordou uma música que ouvia na infância e que, parte dela, poderia ser transportada para aquele projeto. A música foi apresentada para que todos os alunos a pudessem ouvir e interpretar, tendo sido a proposta aceite por todos.

O projeto foi concluído com sucesso, como mostra a Figura 6, e a turma ficou a aguardar um *feedback* positivo por parte da CNN Portugal.

Figura 6 - Projeto 25 de abril para a CNN Portugal



Fonte: foto da autora (Anexo M)

Para encerrar este percurso, foi solicitado aos alunos a escrita de uma frase em que *expressassem a sua opinião* sobre como se sentiram ao participar no concurso da CNN Portugal. As suas respostas, que conseguimos perceber que são escritas com muitos erros ortográficos, focam-se, com exceção da primeira, que valoriza o conteúdo científico, na importância da participação num concurso desta natureza, por os transportar para o mundo lá fora, sentirem-se importantes e famosos. Em algumas, é evidente a imaginação e emoção de poder aparecer na televisão:

Eu gostei de pintar porque falava sobre o 25 de abril (A2),

Ao participar na CNN, senti-me muito bem, por que nunca participei num programa, a minha escola antiga não tinha dinheiro para fazer (A11),

Adorem participar no concurso sou muito fã da CNN. Gostei porque eu vejo o canal e participe (A4),

Eu senti-me na pele de algum famoso da televisão porque desde pequena queria ser famosa ou aparecer na televisão eu fiquei emocionada e muito muito feliz (A13),

Eu me senti bem foi incrível, gostei muito de participar no concurso da CNN, me senti uma artista. Eu me senti incrível porque fiz desenhos para as pessoas verem, e para elas uau (A17).

Em jeito de balanço da primeira estratégia implementada, estamos em condições de afirmar a importância que este processo assumiu para as crianças em termos da sua valorização pessoal, registando os sentimentos e emoções vividos nas afirmações escritas, por lhes ter sido dada esta oportunidade de se sentirem famosos num contexto privilegiado por elas, a televisão. Reconhecemos nas suas palavras que fomos além da aprendizagem do conteúdo, ou do desenvolvimento de competências comunicativas, pois o mais importante foi mesmo a oportunidade de contacto/interação com o mundo exterior à escola.

Na nossa sala temos convidados que nos contam histórias!

Outra estratégia implementada e que visava o contacto direto com pessoas que não pertencessem ao círculo escolar e ao ambiente familiar dos alunos, implicava a vinda de convidados à sala para falar sobre o tema do 25 de abril de 1974 e também sobre outros conteúdos que potenciavam o enriquecimento do conhecimento sobre o mundo e o desenvolvimento de capacidades ao nível da oralidade e da escrita (Tabela 8).

Tabela 8- *Na nossa sala temos convidados que nos contam histórias!*

Objetivos	Atividades	Indicadores de avaliação
Formular questões para os guiões de entrevista	Construção de guiões entrevista	Formula questões de acordo com a finalidade proposta
Colocar questões aos convidados	Realização das entrevistas	Identifica informação relevante Interpreta os discursos orais
Registar por escrito a informação recolhida nas entrevistas	Escrita de frases sobre a informação recolhida nas entrevistas	Regista informação relevante a partir das entrevistas e intervenções dos convidados Explicita a informação recolhida nas entrevistas Intervém no debate respeitando a sua vez Contribui com informação para o debate
Elaborar um registo escrito das aprendizagens realizadas	Registo escrito das aprendizagens realizadas	Utiliza informação transmitida para a construção de mensagens escritas

Fonte: Planificações do 1.º CEB

Por ter contacto com um familiar que, devido à sua idade avançada, viveu o período que antecedeu o 25 de abril e o pós 25 de abril, dirigimos-lhe um convite para vir à sala partilhar as suas histórias e dar a conhecer as experiências vivenciadas nestes dois períodos. Após a confirmação do convite, a turma foi desafiada a pensar sobre como iria receber o convidado, esclarecendo também os objetivos da sua vinda. Para que a experiência fosse mais enriquecedora, e para que os alunos vissem as suas dúvidas esclarecidas pelo convidado elaboramos, em conjunto, um guião de entrevista, que contemplasse questões de caracterização pessoal, tais como a idade, o local de nascimento, a profissão que teve e onde trabalhou, entre outras, às quais se juntariam questões que permitissem saber quais as peripécias vividas pelo convidado durante a ditadura e quais as mudanças ocorridas na sua vida em democracia.

Aquando da realização da entrevista, foi notória a curiosidade em saber se o convidado já tinha sido preso ou se conhecia alguém que tivesse estado preso. No entanto, para que houvesse uma maior diversidade de perguntas, foi dado um auxílio aos alunos na sua elaboração. As perguntas foram sendo registadas no quadro, fazendo os alunos o registo no caderno, para que, quando fosse o dia da visita, todos conseguissem acompanhar as questões colocadas. Incentivamos os alunos a decidirem quem seria o entrevistador, de forma que o momento não fosse confuso e de repetição de perguntas. Num momento de consenso, chegou-se à conclusão de que as questões seriam colocadas por todos, seguindo a ordem em que os alunos estavam dispostos nas mesas. Uma vez que não havia lugares marcados, ficou combinado que o aluno que se sentasse na primeira mesa iniciava a entrevista e o percurso seguia a ordem das mesas.

No dia da entrevista, os alunos receberam, com entusiasmo, o convidado e, sentando-se nos seus lugares, prontificaram-se imediatamente em iniciar a entrevista. No decorrer da mesma, à medida que as perguntas iam sendo respondidas, a vontade em participar e a curiosidade era tanta que, por vezes, as crianças colocavam questões repetidas, sendo que o seu principal foco era saber se o Sr. Ventura tinha sido preso. O convidado contou episódios que proporcionaram momentos de grande admiração, espanto e confusão para as crianças e, para sua grande satisfação, apesar do convidado nunca ter sido preso, explicou que um dos seus amigos, enquanto conversavam em grupo na rua, foi levado pela PIDE e nunca mais souberam nada dele.

O entrevistado conversou ainda sobre outras histórias, como: não ser possível jogar à bola na rua e, para o fazer, as crianças tinham de andar a fugir da polícia quando esta aparecia; ser castigado na escola, quando errava algum exercício ou se portava mal, apanhando reguadas com a menina dos cinco olhos; ter assistido a tiros por parte da PIDE, que acabou por matar um homem; ter visto, no dia 25 de abril, algumas pessoas manda pelas janelas documentos e outros objetos que pertenciam à PIDE. Todas estas informações foram “absorvidas” entusiasticamente pelos alunos e lembradas pelos mesmos posteriormente, durante o período de estágio, através de comentários que realizavam. Este processo de aprendizagem, mais próximo dos interesses dos alunos, partindo das suas interrogações, leva-nos a valorizar a importância de assumir o espaço da sala de aula como um

espaço onde é dada a oportunidade aos alunos para desenvolver uma consciência crítica que os torne mais competentes para interpretar o mundo em que se movimentam, para questionar e argumentar sobre as diferentes concepções e formas de problematizar e intervir na realidade social (Hortas, 2023, p.56).

Durante toda a entrevista foram sendo escritas no quadro as frases-chave ditas pelo convidado, para que os alunos, ao registarem as mesmas no caderno, pudessem consultar a informação sempre que necessário e pudessem mesmo mobilizá-la noutras atividades.

Numa avaliação final do momento, as crianças focaram-se nas aprendizagens realizadas, sobre o que foi a vida antes do 25 de abril e sobre a liberdade alcançada, valorizando a oportunidade de ampliar o seu conhecimento. Tal como algumas afirmações reportam, ficaram a saber mais do que já sabiam.

Além deste convidado, a turma contou, ainda, com a presença da mãe de uma das alunas na sala, numa outra manhã. Esta atividade pretendia ir ao encontro de uma das intencionalidades iniciais que tínhamos para este estudo, dando continuidade às ações da OC: envolver a família dos alunos em diversas atividades, pois consideramos que “O desenvolvimento da criança é, portanto, fortemente condicionado pelos dois principais contextos em que esta cresce e se desenvolve – a família e a escola” (Diogo, 1998, p.51) e, nesse sentido, alguns familiares que sabíamos mais disponíveis foram sendo

convidados para vir à sala e lerem, por exemplo, um livro para a turma, ou contar as suas histórias no âmbito do tema em estudo, procurando assim promover “melhores contextos de aprendizagem para os alunos” (Diogo, 1998, p.58), quer na sala, quer fora desta.

Tabela 9- Avaliação pelos alunos da conversa com o Sr. Ventura

<i>Ideias associadas à ditadura</i>	<i>Ideias associadas ao 25 de abril</i>
(...) e também sobre a vida dele na ditadura(A3) (...) e a Ditadura e falou tabem se já foi preso ou já fez reunião secretas e se ele mandase na mulher e se já foi a guerra(A15)	Foi importante porque nos tivemos mais conhecimento sobre o 25 de Abril (A21) Para mim foi importante o Sr. Ventura vir falar sobre 25 de abril para nos ensinar coisas sobre que não sabia (A4) para mim foi importante porque eu não sabia nada do 25 de abril e agora cuando alguém me perguntar sobre 25 de abril vou saber responder. Antes não sabia poriso achei importante(A16) Eu achei importante porque foi muito bom saber sobre o 25 de abril (...) (A9) O importante que o senhor Ventura velho porque nós estávamos a estudar o 25 de abril (...) (A15)
Foi importante, o Senhor Ventura vir á sala para sabermos mais do que já sabemos(A6)	

Fonte: Registos dos alunos

Consideramos que ao aproximar as famílias das tarefas que se desenvolvem na escola, levando-as a participar nas mesmas, e reconhecendo-lhes competências para tal, estamos a criar oportunidades para promover a construção de laços maiores destas com os percursos escolares dos seus educandos, enquanto lhes transmitimos confiança para se envolverem nas tarefas escolares que os seus filhos realizam em casa. Em contextos familiares com as características que descrevemos antes, a disponibilidade do professor que diariamente convive com as crianças para envolver os pais na escola é fundamental, quer para os alunos, quer para as famílias, pois “Student engagement is furthered by facilitating partnerships between parents and schools by training parents and teachers to view the school as a joint learning enterprise” (Montero-Sieburth & Turcatti, 2022, p. 141). Alguns destes pais, realizaram os seus percursos escolares noutros países, onde o portão da escola ou a porta da sala de aula era intransponível, assim como a figura do professor algo distante. Saberem que podem entrar na sala de aula e desenvolver atividades com as crianças, sendo útil para as aprendizagens que estas constroem pode

ser o “pontapé de saída” na construção da relação com a escola, pois quando os pais compreendem o sistema educativo podem influenciar os seus filhos em casa para se empenharem nas atividades na escola (Walberg & Paik, 2000). Ou seja, quando se investe na construção de uma boa relação entre famílias e escola reforça-se a possibilidade de manter a continuidade dos valores da escola para casa e, mesmo, garantir o seu reforço (Ogbu, 1982). “Bridges between parents and schools can be created as a collaborative process which are mutually rewarding, and which incentivise students, teachers, and families to use these practices to revitalise student engagement and foster retention” (Montero-Sieburth & Turcatti, 2022, p.141).

Aproveitando a comemoração do Dia da Família e com a intenção de trazer as famílias para a escola, decidimos prolongar a comemoração deste dia para uma semana, a Semana da Família, lançando incentivos para que os pais viessem à escola realizar atividades com os seus filhos. Contudo, apenas uma mãe se disponibilizou e compareceu. Apesar da fraca adesão, a participação desta mãe foi de grande valor para as crianças. Inicialmente muito envergonhada, a mãe chegou à sala e convidamo-la a ler um livro para o grupo. De imediato percebemos que não se sentia confortável em fazê-lo, pois considerou que, não dominava corretamente a língua portuguesa. Facilmente encontramos uma outra atividade, com a qual se sentisse confortável, atendendo a que tinha nascido no Tarrafal, e os alunos saberem já que neste lugar tinha havido um “campo de concentração”/prisão para onde eram enviados os presos políticos e civis no período da ditadura do Estado Novo, convidamo-la a partilhar a sua história de vida enquanto criança e adolescente. Enquanto a mãe ia falando, iam sendo registadas no quadro as frases-chave da sua história.

A maioria dos alunos prestou atenção a tudo o que a mãe ia dizendo e, garantidamente, identificaram-se ou reconheceram muito do que foi dito, pois, a maioria tem pais cabo-verdianos ou que cresceram nas mesmas condições nos países de origem. Apesar de ser uma realidade bastante distante da realidade daqueles alunos, e da mãe nunca ter conhecido com muito pormenor a importância daquele local na história de Portugal e de Cabo Verde, acabou por partilhar as suas vivências. Notou-se um olhar de espanto quando a mãe disse que trabalhava desde pequena, a carregar sacos de areia da praia para vender; que passava a maior parte do seu tempo, quando não estava na escola

ou a trabalhar, a brincar com os amigos na rua e não a brincar em casa e/ou ao telemóvel como atualmente; que, apesar de nunca ter faltado nada em casa, nunca recebeu muito carinho nem atenção dos pais; que engravidou mal chegou a Portugal porque a falta de informação era muita e teve de criar e educar a filha sozinha.

A aluna, com a vinda da mãe à escola, não podia estar mais orgulhosa e contente com tudo o que tinha sido partilhado com os amigos e, numa conversa posterior que tivemos com a mãe acerca da importância da sua vinda à sala e do envolvimento dos pais na escola, referiu:

Acho muito importante para a minha filha saber as minhas origens, o que eu passei, porque o que se passa aqui é muito diferente. Eu gosto de estar presente, de participar, saber o que se passa na escola. Há muitas coisas que eu não sei e que muitas vezes ela explica, mas não é o mesmo que estar presente (Mãe da C.)

Os testemunhos desta mãe vêm confirmar a importância da escola abrir as suas portas e promover experiências que possibilitem uma colaboração efetiva com a família, potenciando um ambiente mais propício para a aprendizagem e o crescimento pessoal das crianças, especialmente em contextos desfavorecidos, em que a presença ativa da família na vida escolar pode compensar a falta de recursos e oportunidades que muitas vezes limitam o desenvolvimento dos alunos e contribuem para o insucesso e abandono escolar (Montero-Sieburth & Turcatti, 2022). Há que contrariar a ideia ainda existente de que “os pais de classes menos favorecidas não estão interessados em se envolverem na escola”, mas sim acreditar que “são as atitudes dos professores que determinam o envolvimento” (Diogo, 1998, p.64). Também Davis (2017) argumenta que é fundamental criar um clima acolhedor onde as famílias sintam que as suas opiniões, os seus contributos são importantes.

Quando convidados a fazer uma avaliação do momento, as crianças valorizam as oportunidades de saber mais sobre Cabo Verde, um território tão próximo e tão distante para muitos. Sabemos que nesta sala muitas crianças são oriundas de famílias cabo-verdianas, mas pouco sabem sobre as suas origens. O testemunho da C. ilustra bem o que temos vindo a afirmar antes, sobre a pobreza ou quase inexistência de interações das famílias com as suas crianças “A minha mãe falou sobre muita coisa que não sabia (...)”.

Algumas afirmam gostar de ouvir histórias, e mesmo histórias sobre o passado. Estes testemunhos também nos alertam para a importância que a escola pode ter na aproximação entre as crianças e as famílias, valorizando os seus saberes, e fazendo-as acreditar que, mesmo não tendo competências académicas, têm histórias infinitas para contar e com estas histórias as suas crianças aprendem e constroem laços de identidade com as suas origens. Vale a pena continuar o esforço iniciado de aproximação das famílias à escola, consciencializando-as para o valor dos seus saberes e para a importância que estes podem ter na formação das suas crianças.

Tabela 10- Avaliação pelos alunos da visita da Mãe da C.

<i>Aprender sobre Cabo Verde</i>	<i>Aprender sobre o passado</i>
<p>Aprendemos mais coisas sobre Cabo Verde (A21)</p> <p>A minha mãe falou sobre muita coisa que não sabia em cabo verde e foi importante porque eu aprendi sobre cabo verde e agora sei mais sobre cabo verde (A5)</p> <p>Para mim a mãe da C. veio falar sobre Tarrafal também coisas que não sabiamos (A4)</p> <p>Eu achei a entrevista da mãe da C. importante porque eu gosto de Cabo Verde (...) (A13)</p> <p>(...) porque nos disse coisas importantes, e disse quanto a vida cv não era fácil (...) (A17)</p>	<p>(...) e porque adoro ouvir histórias do passado (A13)</p> <p>aprender sobre Cabo Verde como viviam lá (A8)</p>

Fonte: Registos dos alunos

Por fim, dando continuidade à intenção de promover o contínuo contacto dos alunos com pessoas exteriores à sala e dar resposta ao terceiro objetivo deste estudo, o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita, que será objeto de análise mais à frente, outras duas convidadas puderam estar presentes na sala, uma contadora de histórias e uma escritora. Importa referir que, também para estas duas convidadas, foram construídos guiões de entrevista pelos alunos, com o objetivo de conhecer melhor o seu trabalho e as suas convicções. Ainda que não tenham explorado temáticas com uma ligação explícita ao 25 de abril, as mensagens que trouxeram do exterior, assim como os processos de interação em que os alunos foram envolvidos, em muito contribuíram para a sua formação pessoal e social, além do contributo explícito para as competências de comunicação.

Primeiramente, contámos com a presença da contadora de histórias, que trouxe a magia da narrativa oral e que captou a atenção dos alunos com vista a despertar-lhes um maior interesse pelos livros. Parafrazeando a contadora de histórias, numa pequena conversa sobre a importância da sua vinda à escola, é através dos livros que fantasiamos e que “quando nós fantasiamos, nós crescemos, porque acreditamos naquele herói que vive connosco, no nosso interior, e que nos ajuda a superar uma serie de emoções. O livro, as histórias, trazem-nos esse suporte emocional que é importantíssimo” (Paula Afonso, 2024).

Quando a contadora chegou à sala, saudou toda a turma, descalçou-se e começou a montar a mesa com diversos livros que tinha trazido, pois segundo ela, tinha de sentir a energia da turma para saber que livros lhes iria ler. A sala estava diferente, e isso foi logo um dos motivos que captou a atenção dos alunos. Como estavam bastante entusiasmados para começar a fazer a entrevista à contadora de histórias, de imediato perguntaram onde tinha nascido e porque decidiu ser uma contadora de histórias, sendo que esta respondeu que nasceu em Moçambique, que vivia numa aldeia no meio do mato e que ouvia histórias de muita gente da aldeia, ressaltando que os melhores contadores de histórias eram os africanos. Pegando na questão das crianças, aproveitou para trazer para a sala outras vivências da sua infância.

Inicialmente distribuiu pela turma imagens de pessoas das aldeias africanas nas quais já fez voluntariado, mostrando aos alunos uma outra realidade. Explicou que numa das fotos uma mulher carregava o carvão na cabeça para vender (Figura7); que as mulheres se vestem com capulanas e que andam com os seios à mostra para alimentar os bebés que estão nas costas, mas que nenhum homem lhes toca nos seios, respeitam-nas; mostra um mercado onde vendem fruta à beira da estrada (Figura8); mulheres e homens tatuados na cara com carvão que, posteriormente é queimado para que fiquem com as marcas salientes (Figura9); os pés de uma menina que anda descalça por todo o lado, alertando-os que nós andamos preocupados em querer mudar de ténis, contudo, aqueles meninos não têm o direito de ter ténis, mesmo que tenham de andar vinte quilómetros para chegar a uma escola; que as escolas, muitas vezes, são debaixo das árvores, construídas com placas de zinco para proteger do sol; e, também, que muitos desses meninos tudo o que querem é aprender a escrever o seu nome. Os alunos viam

atentamente as imagens e comentavam-nas, principalmente quando viram as pinturas faciais que eram feitas nas aldeias. A exploração destas imagens com a ajuda da contadora, despoletou sentimentos de emoção nos alunos, confrontados com uma realidade com a qual nunca tiveram antes com a qual nunca tiveram antes contacto.

Figura 7 - *Mulher a carregar o carvão para vender*



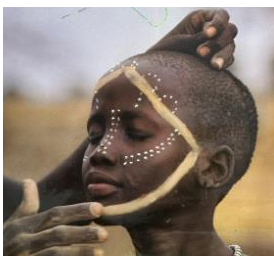
Fonte: imagens partilhadas pela contadora de histórias

Figura 8 - *Mercado de fruta à beira da estrada*



Fonte: imagens partilhadas pela contadora de histórias

Figura 9 - *Tatuagens em carvão*



Fonte: imagens partilhadas pela contadora de histórias

De seguida, e uma vez que tinha acontecido uma pequena desavença entre alguns alunos da turma com colegas de outra turma, a contadora de histórias começou por ler um livro que aborda o tema da guerra e pergunta-lhes se sabem que guerras estão a acontecer neste momento. Como o livro não tem muitas palavras os alunos mostraram-se muito

atentos e interessados a ouvir e a ver as imagens e, de vez em quando, faziam observações, identificando-se com o que estava a acontecer, um afirmou, por exemplo,

Eu também já dormi no carro! (A14).

No final, a convidada conversou sobre o problema que tinha acontecido no início da aula, o que levou à leitura de outro livro, e as histórias foram se sucedendo. Como referiu Paula Afonso na conversa informal que mantivemos, em jeito de balanço do momento,

Eu passei pela guerra, pela mentira e terminei na floresta da Amazónia, portanto dei vários toques. E eles, sempre atentos, bebiam as palavras, os olhos olhavam para mim, olhavam para o livro e comiam os meus gestos e as palavras, e por isso marcamos sempre a diferença quando contamos histórias com amor e paixão e com o objetivo de querer mostrar-lhes o quão bom é ler e saber ouvir (Paula Afonso, 2024).

Destaca-se, ainda, uma outra reflexão de Paula Afonso que reforça a importância da vinda de convidados externos a esta sala, e, em particular de uma contadora de histórias:

Destacar a fantasia através da leitura, permite a toda e qualquer criança, acreditar. Cada um deles é, por si só, um ser único e diferente. Além disso, quando se juntam dois ou três e vão contar a história aos outros, o poder partilhar o conteúdo da história é uma forma de como eles se tornam parte dessa história e dá-lhes segurança porque eles aprendem a amar e a respeitar o mundo da literatura e dá-lhes autonomia no poder da escolha das histórias, dos livros, que o relacionam com o momento que lhes faz mais sentido na vida deles. Eles estão à procura de uma identidade, e é através da leitura que eles vão encontrá-la, também (Paula Afonso, 2024).

Por último, a presença de uma escritora que veio oferecer aos alunos uma visão direta do processo de criação literária, partilhando experiências, técnicas e inspirações, desmistificando a escrita e tornando-a mais acessível. Durante a nossa intervenção os alunos trabalharam várias obras da autora e, por esse motivo, quando esta referiu o livro que lhes ia apresentar, as crianças já estavam familiarizadas com o tipo de texto que iam

ouvir, neste caso rimas envolvendo animais. Citando a autora Manuela Castro Neves em relação à sua vinda à sala, esta referiu,

Que a importância do encontro depende do modo como foi preparado na turma, ou seja, depende das crianças conhecerem ou não, as obras do autor, terem passado por dentro das mesmas, realizado alguns trabalhos sobre elas, terem um projeto em que estejam incluídas. Quando tudo isso acontece, a conversa com o autor leva-as a uma melhor compreensão das mesmas, acrescenta dados que não tinham sido observados na leitura, leva os alunos a perceberem que o processo da escrita é complexo, que necessita de tempo e de cuidado, mas é gratificante por ser um meio privilegiado de comunicação com os outros (Manuela C. Neves, 2024).

A escritora começou por apresentar imagens de personagens que apareciam na história que ia contar e, após mostrar o título e a capa do livro, questionou-os acerca do conteúdo da história. Por meio de repetições, das imagens, de questões, a autora conseguiu envolver as crianças na história de forma muito natural, captando a sua atenção. No final, quando em sala de aula, cada um fez o registo da situação que mais o tinha entusiasmado, evidenciam-se, além do contacto com alguém exterior ao seu espaço, as características do processo de aprendizagem vivido. Numa outra perspetiva as crianças destacam o conteúdo da história, as suas personagens, as suas cores, as suas palavras, o tipo de texto.

Tabela 11 -Avaliação da presença da escritora na sala

<i>O conteúdo das histórias</i>	<i>O processo de aprendizagem</i>
O que eu mais gostei foi a história que era tudo branco (A6)	O que eu gostei mais quando a escritora veio a sala foi quando a escritora dizia algo e nós tínhamos de repetir (A17)
Eu gostei dos livros dela e as personagens a raposa, a avó (...)(A5)	(...) ela conta muitas histórias lemos 3 livros dela, mas é muito criativa! (A5)
O que mais gostei foi da história branca e da imagem e das palavras (A15)	
O que mais gostei foi a história e as rimas (A7)	

Fonte: Registos dos alunos

Escrevemos histórias sobre o 25 de abril com a ajuda da família!

Numa fase ainda muito inicial de exploração do tema do 25 de abril, os alunos foram desafiados a pesquisar e a escrever, juntamente com os familiares, alguns textos sobre o tema. Uma vez que algumas crianças oriundas de famílias cabo-verdianas tinham avós que ainda moravam no Tarrafal, ou que conheciam pessoas que podiam ter estado presas, surgiu a ideia de que lhes pedissem que contassem um pouco da sua história (Tabela 12).

Tabela 12 *Escrevemos histórias sobre o 25 de abril com a ajuda da família!*

Objetivos	Atividades	Indicadores de avaliação
Desenvolver a capacidade de pesquisa e seleção de informação	Recolha de informação em fontes orais e escritas	Identifica informação relevante
Construir textos informativos a partir das informações recolhidas com a colaboração da família	Construção de textos sobre a ditadura, o 25 de abril e a democracia	Regista informação relevante a partir das conversas com a família Redige textos, integrando a informação recolhida, com coerência e rigor
Apresentar oralmente os textos em grande grupo	Apresentação oral dos textos	Intervém no debate respeitando a sua vez Comunica as suas produções escritas utilizando vocabulário adequado Identifica informação relevante

Fonte: Planificações do 1.º CEB

Apesar dos esforços da nossa parte, esta foi uma missão difícil, tal como estava a ser a de trazer famílias à escola. No entanto, alguns alunos ainda escreveram pequenos textos.

Os alunos contam nos seus textos que Portugal viveu o mais longo regime autoritário durante o século XX, estendendo-se por um período de 48 anos, em que as pessoas não tinham liberdade para se expressar e nem para viver. Enumeram algumas das limitações dos portugueses, tais como: não se dava as mãos em público, as pessoas não se podiam vestir como queriam, cantar o que queriam, era proibido beber Coca-Cola, rapazes e raparigas não podiam estar juntos nas salas de aula, muitas crianças já

trabalhavam e, também, que os portugueses não falavam sobre o seu segredo mais profundo, a falta de liberdade, pois corriam o risco de serem presas, torturadas e, em alguns casos, assassinadas. Destacam Salazar e Marcelo Caetano como os principais responsáveis por estes acontecimentos.

Referem também que na madrugada do dia 25 de abril de 1974, as forças militares, lideradas pelo capitão Salgueiro Maia, dirigiram-se para Lisboa vindas de Santarém para fazerem um golpe de estado e terminarem com o regime ditatorial do Estado Novo. Fazem referência, também, à florista que distribuiu os cravos e que foram colocados no cano da espingarda pelos militares e aos cânticos pronunciados nesse dia, da qual ficou conhecido como a Revolução dos Cravos, o dia em que foi devolvida a

liberdade, seguindo-se da dignidade, a democracia, a paz (A15).

Enunciam que com a Revolução dos Cravos, a sociedade começou a ter mais direitos, como a da educação e da saúde e que o povo começou a poder eleger a força política que queriam ver o seu país governado e que, acima de tudo, houve a possibilidade das pessoas se começarem a poder expressar, terminando assim com a censura e a opressão, e permitindo um maior crescimento económico e uma maior literacia no país.

Num dos textos é referido ainda que a liberdade não é algo garantido e que por isso há uma necessidade de dar continuidade a estes valores arduamente conquistados e que este acontecimento deveria servir de inspiração para outros países, sem a necessidade de guerras, pois a força do povo é o elemento central para um país de sucesso,

um povo unido, jamais será vencido (A15).

Acerca do Tarrafal, foram escritos textos que fazem referência à localização do campo de concentração e à forma como era conhecido, o campo da morte lenta. Referem que foi construído com o intuito de encarcerar opositores portugueses ao regime, enviados para sobreviver em condições sub-humanas de cativeiro, maus-tratos e insalubridade, e que, em 1961, voltou a ser reativado com o objetivo de receber militares dos grupos que lutavam pela independência das colónias africanas. Por fim, referem que o campo foi encerrado a 1 de maio de 1974 e que, posteriormente, ficou conhecido como o Museu da Resistência.

Mais tarde, aquando do desfile de comemoração do 25 de abril, sabendo que algumas crianças iam participar com a família, lançamos o desafio de em conjunto redigirem um pequeno texto, descreverem as sensações de terem participado nesta grande comemoração, relatando o que viram, o que mais lhes chamou a atenção e as frases dos cartazes que mais os marcaram. Para os alunos que tinham visto o desfile pela televisão desafiamos também a que escrevessem o seu texto, sendo a proposta escrever sobre as sensações/emoções de ter estado presente.

Infelizmente, apenas dois alunos escreveram sobre o tema, sendo que apenas um deles esteve presente nas comemorações, descrevendo que

estavam milhares de pessoas a marchar e a comemorar com cravos e a celebrar a libertação da Ditadura do estado novo (A3).

O outro aluno referiu que não tinha ido às comemorações, mas que a mãe lhe tinha explicado o que representava a data, referindo que os militares portugueses decidiram fazer um golpe de estado, e que houve uma revolução no dia 25 de abril de 1974, que marcou o início da vida democrática em Portugal, que ficou conhecida como a Revolução dos Cravos.

A escrita destes textos, ainda que em número reduzido mostra-nos que as famílias se envolveram, ajudaram nas pesquisas, disponibilizaram-se a contar histórias e a colaborar com as suas crianças. Acreditamos que é importante continuar a insistir nestas atividades de escrita, que também nos possibilitam um melhor conhecimento destas famílias, além de conseguirmos potenciar alguns momentos de interação com as suas crianças. Na escrita destes textos as crianças construíram novos conhecimentos sobre os temas em estudo, enquanto treinaram a escrita. Mas, mais importante, retomando as palavras de Diogo (1998), a partir da escola podemos contrariar a ideia de que estes pais, de classes desfavorecidas, não estão interessados em envolverem-se na escola ou não têm competências para tal. Importa que a escola vá construindo um contexto acolhedor para estas famílias (Davis, 2017), onde sintam que os seus conhecimentos e as suas opiniões, são contributos importantes para garantir “melhores contextos de aprendizagem” (Diogo, 1998, p. 58), para os seus filhos.

Participamos em visitas de estudo!

Uma das estratégias de ensino e aprendizagem que pretendíamos dinamizar com alguma frequência durante o estágio eram as visitas de estudo. Atendendo ao tema principal, o 25 de abril de 1974, houve um conjunto de locais que planeámos explorar com os alunos, tais como a visita ao Museu do Aljube, às Galerias Artur Bual e ao Museu do Tesouro Real para ver a exposição “Jóias para a Democracia”. Contudo, por decisão do agrupamento, apenas a visita ao Museu do Aljube foi realizada com os alunos, experiência que se revelou muito gratificante. De acordo com Almeida e Vasconcelos (2013), as atividades que envolvem deslocações ao exterior da escola visam “enriquecer, vitalizar e complementar aspetos curriculares através da experiência direta.” (p.13) e, ao mesmo tempo, concorrendo para a formação de cidadãos responsáveis, interculturais e empreendedores (Domingos et al., 2019). O mesmo autor afirma que “a prática de visitas de estudo é entendida como a prática pedagógica que favorece um ambiente direcionado às aprendizagens integradoras”, (p. 26) e que “funcionam como uma janela para o mundo exterior aos muros da escola” (Silva, 2020, p. 18), que permite aos alunos contactarem com a realidade, consolidar conhecimentos e construir aprendizagens significativas.

A relevância destas visitas vai além da simples deslocação ao local específico, como se explicita na planificação das mesmas (Tabela 13). No caso da visita ao Museu do Aljube, todo o processo foi vivido pelos alunos, desde a preparação na sala de aula até ao retorno após a visita. No percurso realizado na rua, até ao destino, exploraram-se todos os elementos urbanos que os alunos iam descobrindo e que se revelaram importantes oportunidades para a realização de novas aprendizagens e/ou de revisão de conteúdos já estudados, como foi o caso da calçada portuguesa, dos brasões presentes nas estátuas, das ruas e dos prédios. Os alunos aplicaram conceitos estudados em sala de aula ao mundo real, fortalecendo a sua compreensão e retenção de informações.

No museu, a interação direta com o contexto proporcionou uma aprendizagem imersiva, onde os alunos “beberam” tudo o que lhes foi transmitido e experienciado. Durante a visita foi-lhes disponibilizado um guião de exploração, que incluía a localização específica do museu, observação de murais, de imagens e alguns desafios, de forma que direcionassem a sua observação para aspetos mais específicos, como ilustra a Figura 10.

Tabela 13- Participamos em visitas de estudo!

Objetivos	Atividades	Indicadores de avaliação
Estabelecer a articulação entre conhecimentos explorados em sala de aula e os recursos expostos nos museus	Diálogo sobre os objetivos da visita e preparação da mesma	Identifica informação relevante
Recolher informação a partir das observações e conversas realizadas nas visitas	Resolução do guião da visita (MAIjube)	Regista informação relevante a partir das explicações dos guias
Analisar numa perspetiva crítica a informação recolhida nas visitas realizadas		
Comunicar oralmente a informação que resulta das observações realizadas nas visitas	Partilha oral de informação	Intervém na partilha de informação respeitando a sua vez Comunica as suas produções escritas utilizando vocabulário adequado
Elaborar um registo escrito das aprendizagens realizadas	Escrita de texto de sistematização da informação recolhida na visita (IPMA)	Identifica informação relevante Redige textos, integrando a informação recolhida, com coerência e rigor
	Avaliação escrita das aprendizagens realizadas	Utiliza informação transmitida para a construção de mensagens escritas

Fonte: Planificações do 1.º CEB

Figura 10- Exemplos da constituição do guião de exploração do Museu do Aljube



Fonte: Museu do Aljube

O retorno da visita não marcou o fim da experiência de aprendizagem, pelo contrário, foi o momento de consolidar, refletir e partilhar as vivências em sala de aula. Após a realização do percurso, já na escola, realizou-se oralmente uma sistematização da informação recolhida, que partiu dos registos dos alunos e das fotografias por eles tiradas. A comunicação e partilha das aprendizagens realizadas, com um grupo de alunos que não tinha tido oportunidade de participar na visita, permitiu aprender mais sobre o 25 de abril e sobre a ditadura, mas também pensar criticamente sobre as situações vividas e observadas, o que concorreu para a sua “formação enquanto cidadãos interventivos, capazes de interrogar o presente, ler o passado e escrever o futuro” (Dias, 2016, p. 88).

O mesmo aconteceu durante a sua visita ao IPMA e que, apesar de ter sido uma visita já há algum tempo agendada pela OC, permitiu que os alunos consolidassem os seus conhecimentos. A turma foi dividida em grupos de 4/5 alunos, sendo que cada grupo foi para uma estação diferente, com o objetivo de realizarem várias atividades. Todos os grupos passaram por todas as estações. Uma das atividades foi verificar a composição dos grãos de areia, que além de conterem partículas de rocha desagregadas, algumas delas apresentavam também olivina, fragmentos de conchas e outros componentes visíveis; tiveram de verificar o tamanho dos grãos de areia, tendo em conta um medidor para o efeito; verificaram as diferentes características das areias.

Findadas as atividades nesta secção, os alunos dirigiram-se a outro espaço, agora relacionado com o mar, mais especificamente sobre a aquacultura, onde os alunos puderam conversar com outros profissionais que lhes explicaram o conceito. Por meio do diálogo, esclareceram que aquacultura é a criação dos peixes fora do seu habitat natural e, após esta explicação, um dos alunos referiu que

Eu já sei o que é, porque eu às vezes vou pescar com o meu pai e ele explicou-me, é os viveiros (A14).

A visita continuou com a apresentação de um *powerpoint*, que continha imagens, fotografias e vídeos que mostravam os viveiros presentes em Portugal, o processo de reprodução dos peixes, o tipo de alimentação consoante o seu estágio e, por fim, de que forma é que se podia verificar que peixes estavam vivos ou mortos. Por fim, na sala estavam disponíveis diversos recursos que os alunos puderam explorar, procedendo à

observação de diversos bivalves que estavam numa caixa, puderam observar alguns peixes em estádios diferentes, o tamanho da ração que era dada aos peixes em fase adulta, e puderam fazer observações ao microscópio, tendo havido algumas questões e comentários por parte dos alunos:

- Estes animais ainda estão vivos? (A3),
- Porque é que cheiram tão mal? (A6),
- Que peixes são estes? (A7),
- Isto visto ao microscópio é incrível! (A7),
- Esta ração é mesmo pequenina! (A12).

Um dos aspetos que destacamos desta visita, foi o interesse que as crianças demonstraram quando, numa das atividades, lhes foi apresentada a areia do Tarrafal, que de imediato associaram à conversa que tiveram com a mãe da C., aos sacos de areia que esta transportava quando criança, e ao campo de concentração/prisão existente no local no tempo da ditadura do Estado Novo.

Mais uma vez, após a chegada da visita, foi realizada em sala de aula, a sistematização das observações e da informação recolhida, registada nos cadernos pelos alunos, e que posteriormente pode ser mobilizada para consolidar as aprendizagens ou como instrumento de consulta.

Da visita ao IPMA, os alunos ressaltaram que o que mais aprenderam foi:

- sobre areias de outro país e de pedra defereite (A18),
- sobre as areias e sobre as rochas (A3),
- (que) existe tipo de areia e prendi que tem areia grosso e muitos tipos de areia (A16),
- (...)algumas areias veem do magma e pedras diferentes (A21),
- (...) aprendi sobre aquacultura e sobre a areia (A13).

Em relação à visita às Galerias Artur Bual, apesar de não ter sido possível a deslocação dos alunos até ao local, a visita foi realizada pelo par de estágio, tendo passado pelo mesmo processo de sistematização após a nossa chegada à sala. Desta vez fomos nós que partilhamos oralmente a informação recolhida e exploramos fotografias que foram possíveis tirar na exposição.

Escrevemos histórias a partir de vídeos!

Dando continuidade à atividade de escrita para o desenvolvimento de competências de comunicação, objetivo máximo que conduziu a este estudo, procurando ultrapassar as dificuldades de escrita com a família e valorizando o gosto e disponibilidade das crianças pela visualização de vídeos, o desafio proposto decorria agora da exploração dos vídeos do *ZigZag*³ acerca do 25 de abril (Tabela 14). Dado que os vídeos tinham uma duração reduzida, começámos por visualizar cada um em grande grupo, para posteriormente, em pequeno grupo, os alunos selecionarem quatro vídeos, um por grupo: “Reuniões secretas”, “Ser mulher era difícil”, “Uma escola bem diferente” e “Estudar ou não estudar”.

Tabela 14 -*Escrevemos histórias a partir de vídeos!*

Objetivos	Atividades	Indicadores de avaliação
Identificar e registar informações relevantes sobre o tema visualizado no vídeo	Resumo oral da informação visualizada nos vídeos (em grande grupo e em pequeno grupo)	Identifica informação relevante
Analisar as informações recolhidas em pequeno grupo	Registo da informação recolhida nos vídeos	Regista informação relevante a partir da visualização de vídeos e das conversas de exploração dos mesmos
Construir, através dos contributos de cada elemento do grupo, textos em pequeno grupo	Construção de textos	Intervém na partilha de informação respeitando a sua vez
		Comunica as suas produções escritas utilizando vocabulário adequado
		Identifica informação relevante
		Redige textos, integrando a informação recolhida, com coerência e rigor
		Reformula os textos aperfeiçoando a escrita e o vocabulário.

Fonte: Planificações do 1.º CEB

Após a seleção e os grupos formados, os alunos começaram a pensar na organização do seu trabalho, pois tinham de escrever um texto em pequeno grupo para comunicar a mensagem do vídeo. Este foi um trabalho que exigiu um acompanhamento

³Espaço de programação infantil da RTP dedicado às crianças, disponível em <https://www.rtp.pt/play/zigzag/p13166/25-curiosidades-25-de-abril>

muito próximo por parte dos professores, pois os alunos sentiram muita dificuldade em reunir a informação mais importante e transportá-la para um documento escrito. Optamos, junto de cada grupo, pelo questionamento ativo, conduzindo os alunos na captação das mensagens transmitidas para construir um texto coerente. Todos os textos foram, posteriormente, objeto de revisão, pois foram escritos com muitos erros ortográficos, e de seguida reescritos.

O foco deste trabalho foi treinar os procedimentos de utilização de fontes, em particular de seleção, recolha e organização de informação em cada vídeo para interpretar as mensagens transmitidas pela fonte e posteriormente comunicar as mesmas através de uma produção escrita. Nesta tarefa, foi crucial promover estratégias que auxiliassem os alunos na identificação e extração de informações relevantes, na compreensão das mensagens centrais do vídeo, na construção de respostas, mas também na escrita de texto. Assim, os alunos foram conduzidos na “construção de um discurso exigente, principalmente pelo rigor na aplicação dos conceitos que a História, a Geografia e, de um modo geral, o campo das Ciências Sociais oferecem.” (Hortas & Dias, 2017, p.290), ou seja, desenvolveram capacidades que integram a competência histórico-geográfica “Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia”. Neste processo, para alcançar a etapa de comunicação, os alunos necessitaram de colocar em prática procedimentos que concorreram também para o desenvolvimento de duas das sete competências do saber histórico-geográfico definidas por Hortas e Dias (2017, pp. 289-290), “(A) utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (B) selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa” para lhe dar significado. A primeira remete para a utilização de fontes de informação com diferentes linguagens, nomeadamente, escritas, orais, iconográficas, estatísticas e materiais e, a segunda, para a atribuição de significado às fontes no sentido da construção do conhecimento histórico e geográfico.

Uma das principais razões para priorizar o desenvolvimento das habilidades de produção escrita, decorre do papel que a escrita desempenha como ferramenta fundamental na aprendizagem e na construção do conhecimento, especialmente quando nos encontramos em contextos educativos (Costa-Pereira et al., 2019). As mesmas autoras afirmam que a escrita não é apenas uma competência básica de comunicação, pois assume

um papel essencial na organização e consolidação de conteúdos e na resposta a situações da vida quotidiana.

Durante a realização das tarefas de exploração do tem 25 de abril, surgiram em alguns momentos propostas das crianças para realizarem pesquisas e escreverem sobre conceitos e siglas, nomes ou acontecimentos associados, sobre os quais tinham curiosidade. Estes momentos foram potenciados por nós, incentivando-as a realizar algumas tarefas em casa, quer de pesquisa, quer de escrita sobre assuntos do seu interesse. Uma das produções escritas decorreu da pesquisa sobre o muro de Berlim, na sequência da aluna ter associado o tema ao período da ditadura em Portugal.

Todos os recursos explorados, as situações de aprendizagem vividas, os textos escritos, o contacto com os convidados, as diversas fontes de informação com as quais as crianças contactaram, permitiram aos alunos um conhecimento alargado do tema da ditadura e do 25 de abril, indo além das orientações curriculares prescritas nas AE. Quando questionados acerca do que mais os tinha marcado no período da ditadura, os alunos focaram as suas as respostas mais comuns foram:

O que me marcou durante a ditadura foi, que não podiam conversar o que queríamos, se não íamos presos (A11),

O que me marcou na ditadura, foi como a PIDE tratava os presos era muito horrível (A17),

O que me marcou mais no período da ditadura foi que as mulheres eram mal-tratadas e eram feitas escravas porque eu gosto de ver coisas de mulheres(A19),

O que me marcou muito foi quando as mulheres não podiam fazer nada só podiam cuidar da casa (A4),

A parte que me chamou atenção no período da ditadura foi as orelhas de burro e a menina de olhos porque davam na mão e também não vestir shorts, top e trabalhar em casa (A5), foi quando as crianças levaram com a menina de 5 olhos e também no canto da sala em pé com orelhas de burro (A10).

Já sobre a democracia, na sequência da Revolução dos Cravos, os alunos identificaram como pontos positivos:

Os professores já não batem nos alunos (A1),

Já podíamos falarmos o que queríamos depois de 25 de abril (A2),

O que me marcou no 25 de abril foi que as mulheres agora são livres de fazer o que quiserem porque agora são independentes (A13),

O que me marcou depois do 25 de abril, foi que as mulheres já podiam sair sem autorização dos maridos (A6),

O que me marcou mais após o 25 de abril foi como os professores agora tratam os alunos e já é melhor já podemos estar juntos com os nossos amigos (A17).

As respostas dos alunos revelam uma visão clara das diferenças entre o período da ditadura e o período pós-Revolução dos Cravos. Associam a ditadura à *falta de liberdade de expressão* e pelo *medo de prisão por falar o que queriam*, a *brutalidade da PIDE* no tratamento dos *presos*, além da *opressão e maus-tratos* sofridos pelas *mulheres*, que eram vistas como *escravas* e *limitadas às tarefas domésticas*. A *repressão* também se estendia às *crianças*, que eram *punidas de formas humilhantes*, como *usar orelhas de burro* e *ser castigadas fisicamente*.

Após a Revolução dos Cravos, os alunos identificaram melhorias significativas, especialmente no âmbito da *liberdade* e dos *direitos*. A *liberdade de expressão* tornou-se um ponto positivo marcante, assim como a *mudança no tratamento das mulheres*, que passaram a ser *livres e independentes*, podendo sair sem a *autorização dos maridos* e *fazer o que desejavam*. Além disso, houve uma melhoria no tratamento dos *alunos* pelos professores, que deixaram de usar *punições físicas*. Essas mudanças trouxeram um sentimento de maior *justiça* e *liberdade*, refletindo os *avanços sociais e culturais* que se seguiram à revolução.

4.3. Desenvolvimento de competências de comunicação.

A análise das competências de comunicação desenvolvidas pelos alunos, na sequência do seu envolvimento nas estratégias e atividades planificadas, é suportada pelas dimensões da comunicação definidas nas Aprendizagens Essenciais da área de Português para o 1.º CEB e para o 3.º e 4.º anos de escolaridade (Tabela 15).

Tabela 15- Competências de Comunicação

Competências de Comunicação	
Oralidade	<p>Compreensão</p> <p>Selecionar informação relevante</p> <p>Registrar a informação por meio de técnicas diversas</p> <p>Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos</p> <p>Expressão</p> <p>Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros</p> <p>Produzir discursos orais breves com vocabulário variado individualmente ou em grupo</p> <p>Usar a palavra para partilhar ideias de forma audível</p> <p>Selecionar informação relevante</p>
Escrita	<p>Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto</p> <p>Redigir textos com utilização das formas de representação escrita</p> <p>Escrever textos organizados em parágrafos coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica</p>

Fonte: Aprendizagens Essenciais de Português, 1.º CEB

Sendo nossa intencionalidade conduzir os alunos na melhoria das suas competências de oralidade e de escrita, todas as estratégias planificadas cumpriam com esta intencionalidade. Para facilitar a análise dos resultados alcançados, optamos por retirar das planificações os elementos que melhor ilustram a ação pedagógica didática implementada, construindo para cada estratégia uma tabela simplificada.

Ainda que para a competência de *Oralidade* não tenha sido possível efetuar registos individuais da participação de cada aluno, a partir das notas que fomos registando e dos registos escritos no quadro dos seus contributos nas tarefas, em grande grupo, é possível agora documentar algumas das competências que consideramos ter permitido desenvolver. Acresce que as exigências das dinâmicas de trabalho com esta turma, em que se privilegiou o registo escrito no quadro de todas as intervenções dos alunos, com a intencionalidade de melhorar a sua expressão escrita, aliadas a um absentismo frequente

e à curta duração do período de estágio, dificultaram um processo mais cuidado de registo do desempenho dos alunos na dimensão oralidade.

A estratégia *Participamos num concurso da CNN Portugal!* (Tabela 16) constituiu-se como uma proposta pedagógico didática para o desenvolvimento de competências comunicativas, uma vez que, desde a recolha de ideias prévias até à apresentação final, este trabalho proporcionou aos alunos um ambiente de aprendizagem rico e multifacetado, onde a comunicação oral e escrita se entrelaçaram de forma significativa. Numa primeira etapa os alunos comunicaram em grande grupo os seus conhecimentos e perspetivas sobre o período da ditadura do Estado Novo e sobre o 25 de abril, respeitando as regras de comunicação definidas (*Intervém no debate respeitando a sua vez*).

Tabela 16- *Competências de Comunicação associadas à estratégia Participamos num concurso da CNN Portugal!*

Objetivos	Atividades	Indicadores de avaliação	Competências de Comunicação
Participar no debate em grande grupo	Debate de ideias sobre a ditadura e o 25 de abril	Identifica informação relevante	Oralidade Compreensão Selecionar informação relevante
Identificar aspetos sobre a vida quotidiana em Portugal durante a ditadura		Regista informação relevante a partir do debate de ideias	Registrar a informação por meio de técnicas diversas
Conhecer o impacto da Revolução dos Cravos na sociedade portuguesa		Intervém no debate respeitando a sua vez	Expressão Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros
Comunicar os seus conhecimentos sobre o tema, através de representações visuais	Representação gráfica sobre o 25 de abril e nota explicativa	Contribui com informação para o debate	Usar a palavra para partilhar ideias de forma audível
	Avaliação escrita das aprendizagens realizadas	Utiliza informação do debate para a construção da representação gráfica e de mensagens escritas	Escrita Selecionar informação relevante
		Redige frases que exprimem uma opinião	

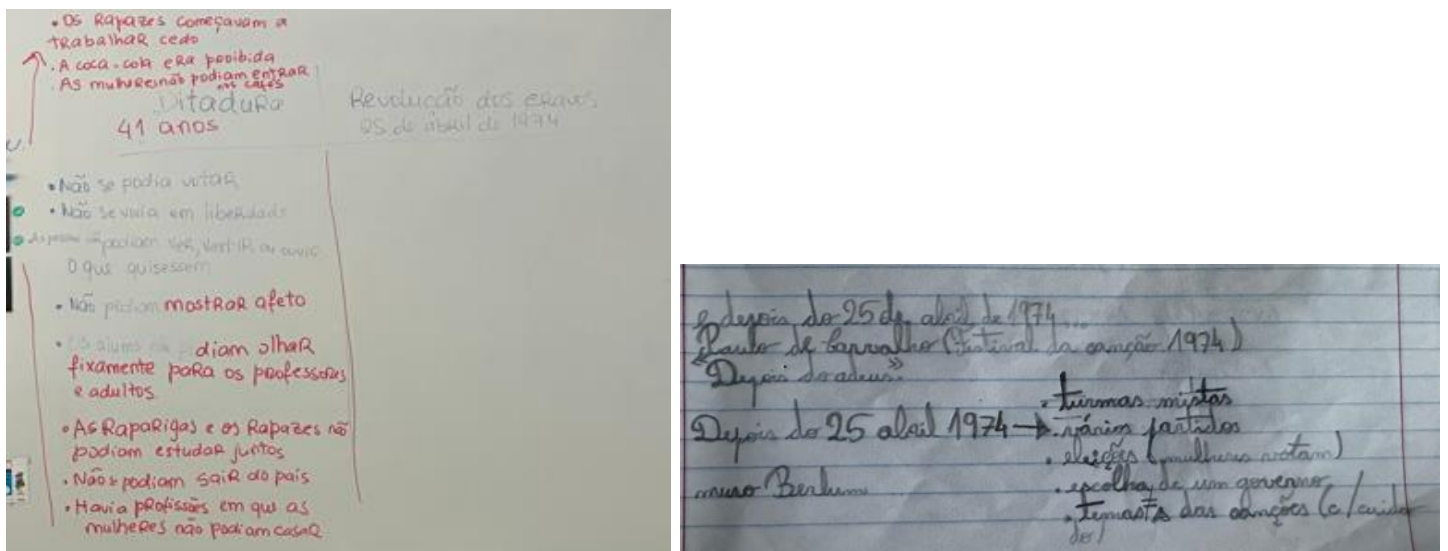
Fonte: Planificações do 1.º CEB

Através da expressão oral das suas ideias puderam organizar pensamentos e defender os seus pontos de vista *contribuindo com informação* relevante. Paralelamente,

esta recolha de ideias funcionou como um exercício de escuta ativa, em que os alunos precisaram ouvir atentamente os seus colegas e *respeitar a sua vez* de participar. Este processo de partilha e escuta colaborativa contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador, onde os alunos se puderam sentir valorizados e envolvidos na construção do conhecimento coletivo.

Com base na recolha das ideias prévias e registo no quadro das mesmas (Fig. 11), os alunos foram convidados a *utilizar informação do debate* para estruturarem individualmente os seus desenhos e/ou os registos escritos a integrar nas suas ilustrações para, posteriormente, organizarem um documento de grupo a apresentar no concurso. Esta dinâmica promoveu momentos de comunicação oral e escrita de forma integrada, tal como previsto nos indicadores de avaliação definidos.

Figura 11 - Levantamento de ideias prévias sobre a ditadura e a revolução dos cravos



Fonte: participação oral dos alunos

Durante o processo, os alunos decidiram acerca do conteúdo que cada um iria representar no seu desenho, sendo que para isso basearam-se na síntese de ideias discutidas. As opções voltaram a ser registadas no quadro, para que todos tivessem conhecimento da decisão de cada elemento do grupo, pois o resultado seria uma construção coletiva. Deste modo, surgiram ideias associadas ao 25 de abril e outras ao período da ditadura (Tabela 17).

Tabela 17- Resultados das decisões dos alunos sobre o tema a representar no desenho

Ideias associadas à ditadura	Ideias associadas ao 25 de abril
<p>Vou desenhar pessoas tristes na prisão (A19).</p> <p>Eu vou pôr metade de uma folha no tempo da ditadura e outra metade no tempo da liberdade (A5).</p>	<p>Vou desenhar os soldados a irem de Santarém para Lisboa, com uma placa a dizer Santarém (A9).</p> <p>Vou desenhar militares e pessoas na rua durante a ditadura (A1).</p> <p>Vou desenhar a florista com cravos na mão junto do Salgueiro Maia, com um balão de pensamento a dizer: Eu sou o Salgueiro Maia! (A11).</p> <p>Podíamos por frases a dizer Revolução dos Cravos (A12).</p> <p>Eu vou pôr metade de uma folha no tempo da ditadura e outra metade no tempo da liberdade (A5).</p>

Fonte: Propostas dos alunos

De modo a facilitar a tarefa para aqueles alunos que revelavam ter mais dificuldade em avançar com a concretização das suas ideias, foi possível o trabalho a pares ou em pequeno grupo, permitindo, assim, que transformassem as suas ideias em desenhos e frases. Esta etapa foi particularmente rica no desenvolvimento de competências de escrita e visuais, uma vez que os alunos precisaram de refletir e pensar criticamente para decidir como representar as suas ideias de forma clara, impactante e esteticamente agradável, tanto através de imagens como de palavras. A construção dos desenhos exigiu habilidades de comunicação visual, onde os alunos consideraram aspetos como composição, cores, símbolos e outros elementos visuais para transmitir as suas mensagens de forma eficaz. Já em relação à construção de palavras ou *redação de frases* para acompanhar os desenhos, este foi um exercício de escrita criativa e descritiva.

Após a conclusão dos trabalhos, os alunos colaram, à vez, o seu desenho no papel cenário, decidindo onde o queriam colocar, para construir a sua produção conjunta, um painel impactante e, para tal, os alunos tiveram de comunicar uns com os outros, respeitando-se, de forma a garantir que a produção transmitisse a mensagem desejável. Alguns dos *contributos* dos alunos neste processo de *debate* foram:

Podíamos por os desenhos da ditadura em cima porque foi o que aconteceu primeiro (A3),

Sim, e os cravos e a dizer liberdade podem ficar em baixo porque há mais desenhos (A11),

Eu acho que os desenhos mais coloridos podiam ficar no meio para ficar mais giro (A16).

No final, nós, a OC e a turma, sugerimos completar o painel com a letra de uma música, levando os alunos a ouvir a letra e em conjunto colaborarem na escrita do texto.

Para encerrar este percurso, foi solicitado aos alunos a escrita de uma frase em que *expressassem a sua opinião* sobre como se sentiram ao participar no concurso da CNN Portugal. As suas respostas, escritas com muitos erros ortográficos, focam-se, com exceção da primeira, que valoriza o conteúdo científico, na importância da participação num concurso desta natureza, por os transportar para o mundo lá fora, sentirem-se importantes e famosos. Em algumas é evidente a imaginação e emoção de poder aparecer na televisão:

Eu gostei de pintar porque falava sobre o 25 de abril (A2),

Ao participar na CNN, senti-me muito bem, por que nunca participei num programa, a minha escola antiga não tinha dinheiro para fazer (A11),

Adorem participar no concurso sou muito fã da CNN. Gostei porque eu vejo o canal e participe (A4),

Eu senti-me na pele de algum famoso da televisão porque desde pequena queria ser famosa ou aparecer na televisão eu fiquei emocionada e muito muito feliz (A13),

Eu me senti bem foi incrível, gostei muito de participar no concurso da CNN, me senti uma artista. Eu me senti incrível porque fiz desenhos para as pessoas verem, e para elas uau (A17).

Fazendo um balanço da primeira estratégia implementada, podemos afirmar que o desenvolvimento de competências de comunicação revelou ser um processo transversal a todas as pequenas tarefas em que as crianças estiveram envolvidas, tal como fomos dando conta. A reflexão que fomos construindo, a partir dos registos realizados em situação de aula das afirmações das crianças e da análise dos desenhos e frases finais, permite confirmar que conduzimos as crianças a cumprir os indicadores que sustentam o desenvolvimento de cada competência definida.

Retomando agora a estratégia *Na nossa sala temos convidados que nos contam histórias!* esta objetivava, por meio da interação com indivíduos externos à sala de aula, detentores de experiências e conhecimentos diversificados, dar oportunidade aos alunos para exercitar as suas habilidades comunicativas em cenários reais e multifacetados. Estas situações de interação comunicativa desenrolaram-se em diferentes etapas: iniciando-se com uma preparação prévia de um guião de entrevista, a vivência do momento de interagir com o convidado e a reflexão posterior, para organização da informação veiculada, e construção de um produto final. Em cada etapa os alunos eram solicitados a comunicar, ora de forma oral, ora de forma escrita, ou mesmo, integrando as duas formas (tabela 18).

A fase de preparação prévia das entrevistas configurou-se como um pilar fundamental para o desenvolvimento de competências comunicativas, tanto escritas quanto orais, uma vez que os alunos foram orientados a *formular questões de acordo com a finalidade proposta*, a construção de guiões de entrevista, sendo este um processo que envolveu diversas etapas: a elaboração de perguntas claras e objetivas para compreender as trajetórias de vida dos convidados e as suas áreas de atuação e a organização lógica das perguntas, para garantir a fluidez e a coerência da conversa (Fig. 12, 13, 14).

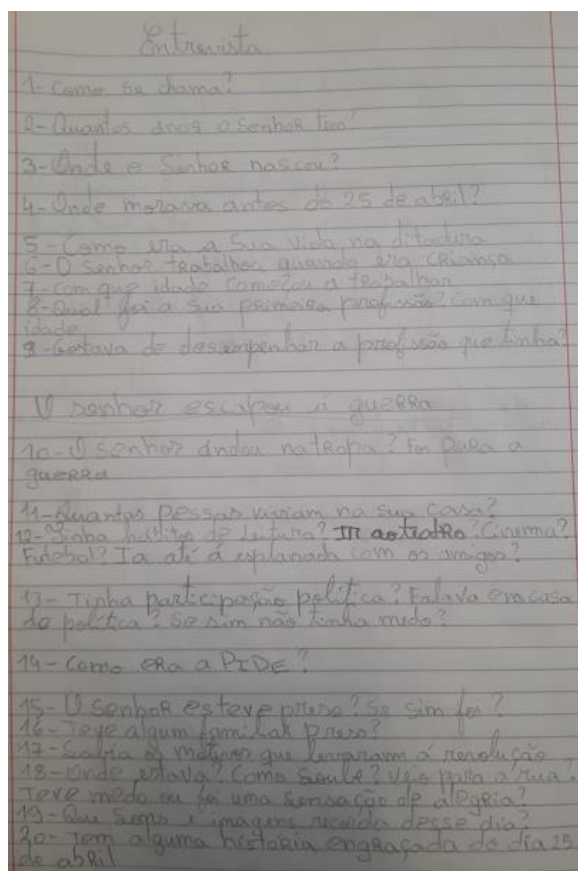
Tabela 18- *Competências de Comunicação associadas à estratégia Na nossa sala temos convidados que nos contam histórias!*

Objetivos	Atividades	Indicadores de avaliação	Competências de Comunicação
Formular questões para os guiões de entrevista	Construção de guiões entrevista	Formula questões de acordo com a finalidade proposta	Oralidade <u>Compreensão</u> Selecionar informação relevante
Colocar questões aos convidados	Realização das entrevistas	Identifica informação relevante	Registar a informação por meio de técnicas diversas
Registar por escrito a informação recolhida nas entrevistas	Escrita de frases sobre a informação recolhida nas entrevistas	Regista informação relevante a partir das entrevistas e intervenções dos convidados	Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos
		Explicita a informação recolhida nas entrevistas	<u>Expressão</u> Pedir e tomar a palavra e respeitar o

Elaborar um registo escrito das aprendizagens realizadas	Registo escrito das aprendizagens realizadas	<p>Intervém no debate respeitando a sua vez</p> <p>Contribui com informação para o debate</p> <p>Regista informação relevante a partir das entrevistas e intervenções dos convidados</p> <p>Utiliza informação transmitida para a construção de mensagens escritas</p>	<p>tempo de palavra dos outros</p> <p>Usar a palavra para partilhar ideias de forma audível</p> <p>Escrita Selecionar informação relevante</p> <p>Redigir textos com utilização das formas de representação escrita</p>
--	--	--	--

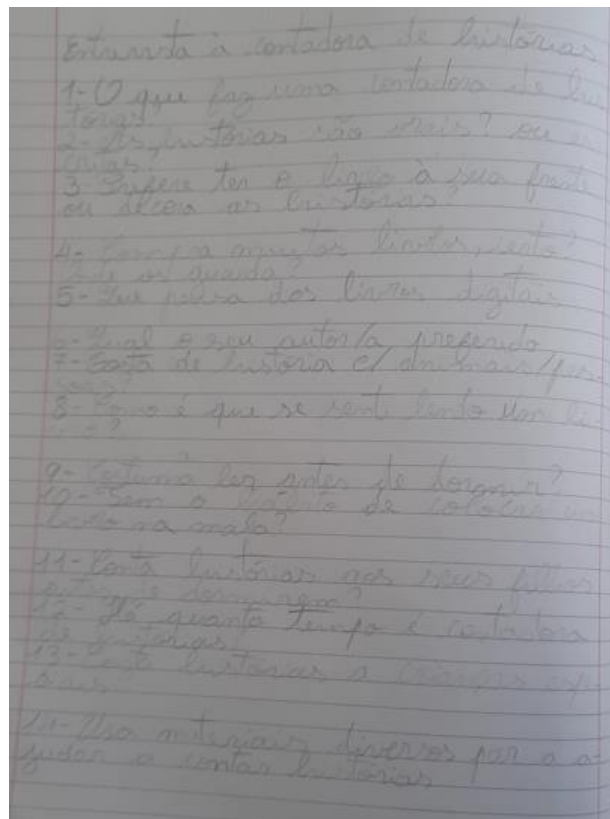
Fonte: Planificações do 1.º CEB

Figura 12 - Guião de Entrevista ao Sr. Ventura



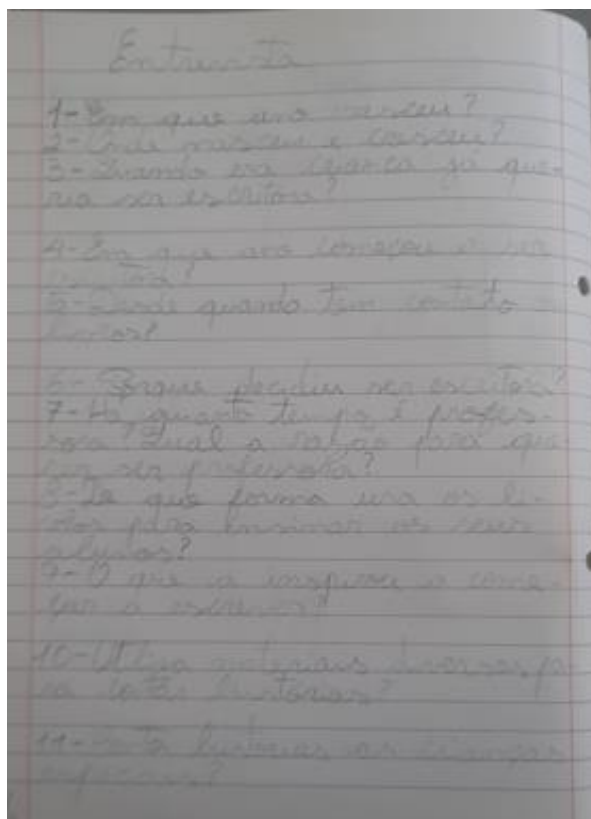
Fonte: registo de um aluno no caderno (Anexo G)

Figura 13- Guião de entrevista à contadora de histórias



Fonte: registo de um aluno no caderno (Anexo G)

Figura 14 - Guião de entrevista à escritora Manuela Castro Neves



Fonte: registo de um aluno no caderno (Anexo G)

Em relação à interação direta com os convidados, esta representou um momento crucial para o desenvolvimento de competências comunicativas orais, pois durante as conversas, os alunos necessitaram de mobilizar processos de escuta ativa, fundamentais para que *identificassem a informação relevante*, compreendessem e *interpretassem os discursos orais*, exigindo, por isso, uma grande capacidade de atenção, foco nas informações transmitidas para captar aspetos referidos. Os alunos foram incentivados a *registar informação relevante a partir das intervenções dos convidados* anotar frases ou palavras-chave (Figura 15, 16, 17) proferidas pelos convidados durante as conversas que, além de auxiliar na manutenção do foco e da atenção, foi essencial para a reflexão realizada posteriormente em que era necessário *explicitar a informação recolhida nas entrevistas para intervir no debate e contribuir com informação relevante*. Por fim, a dinâmica que envolveu a troca de perguntas e respostas com os convidados, promoveu a confiança na comunicação oral, a capacidade de pensar rapidamente para formular questões e articular respostas coerentes.

Após as conversas com os convidados, os alunos foram estimulados a refletir sobre as informações obtidas e registadas, e *utilizar a informação transmitida para a construção de mensagens escritas*, elaborando sínteses escritas de cada momento.

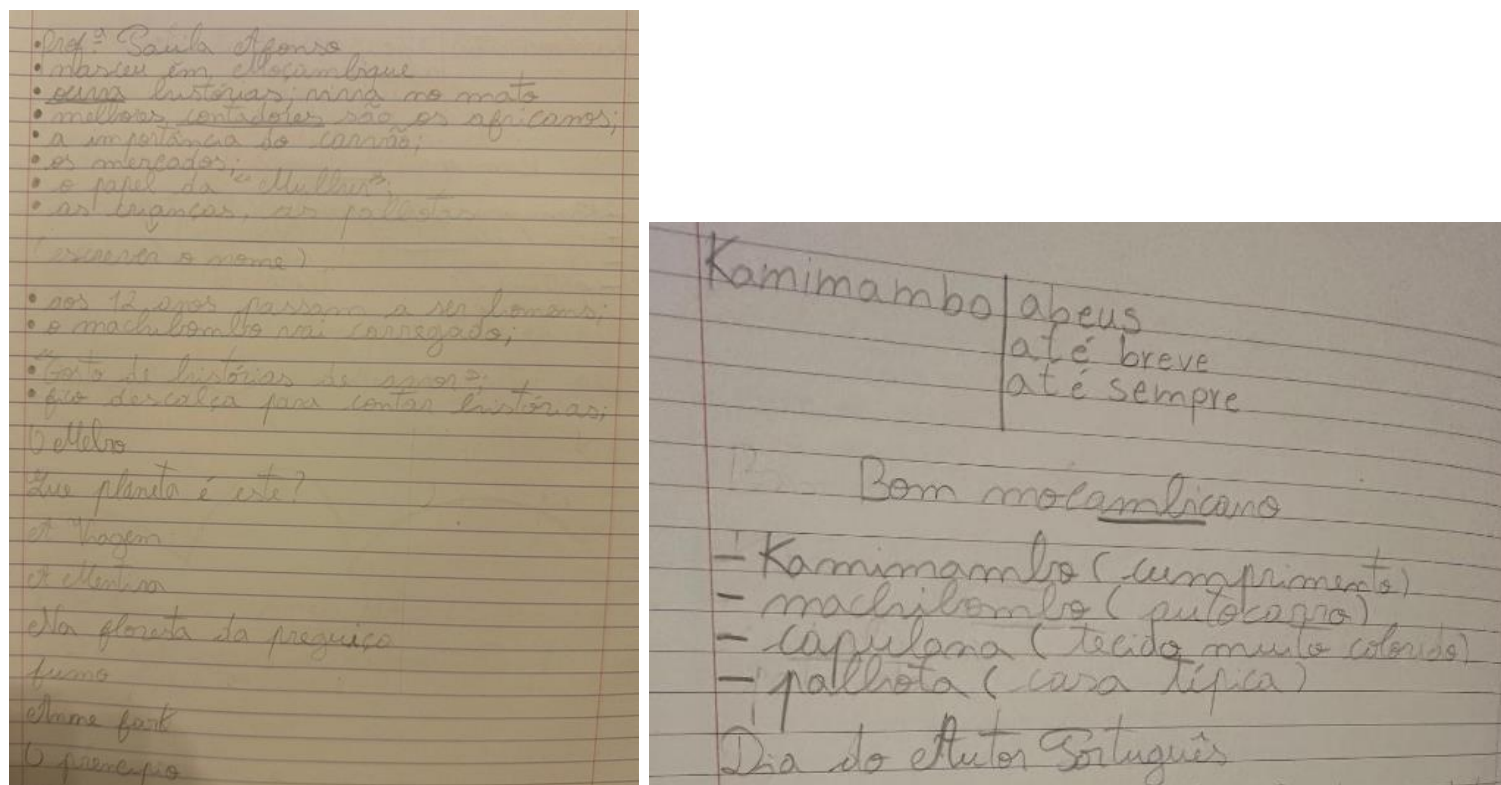
Figura 15 - Frases-chave da entrevista ao Sr. Ventura

- Sr. Ventura - nasceu em Aguda (LX)
 - 85 anos
 (uma casa de - com 11 anos começou
 a trabalhar - artesanal)
 • Carreiros (C.T.T.) - 15 anos,
 trabalhou nos telefones.
 • Empresa de automóveis (aprendiz
 de mecânico)
 • Tropa (20 anos) obrigatório
 da escola
 - professores rígidos;
 - rigida (1/5 olhos
 - regras
 - sala de meninas
 - sala de meninos
 Oficiais
 - militares - (cursos de combate)
 (em Santarém)
 - detenção - 25 dias
 (m podia sair)
 - presos políticos
 sem para Beniclar
 - 25 de Abril, um jornal (Standard)
 foi enviado e as notícias "viam"
 pelas janelas

- O Salazar era rígido;
 - Humberto Delgado, fugiu para Espanha e foi morto na fronteira
 - o irmão do Sr. Ventura tinha uma
 banda musical
 (quarteto)
 - em Beniclar
 O Alvaro Cunha
 conseguiu fugir;

Fonte: registo de um aluno no caderno (Anexo S)

Figura 17 - Frases-chave da entrevista à contadora de histórias



Fonte: registo de um aluno no caderno (Anexo S)

No balanço que fazem deste processo de contacto/interação com os seus convidados, as crianças valorizam os conhecimentos construídos. O esforço que colocam nos registos escritos das aprendizagens realizadas é evidente em cada avaliação, ainda que persistam alguns erros ortográficos, as frases tendem a ter uma estrutura coerente, *utilizando a informação transmitida para a construção das mensagens escritas e mobilizando vocabulário específico como ilustram os registos.*

No balanço da visita do Sr. Ventura:

Eu achei importante porque foi muito bom saber sobre o 25 de abril e também sobre a vida dele na ditadura (A3);

O importante que o senhor Ventura falou porque nós estávamos a estudar o 25 de abril e a Ditadura e falou também se já foi preso ou já fez reuniões secretas e se ele mandava na mulher e se já foi a guerra (A15);

para mim foi importante porque eu não sabia nada do 25 de abril e agora quando alguém me perguntar sobre 25 de abril vou saber responder. Antes não sabia por isso achei importante (A16).

Na avaliação da visita da Mãe da C. as crianças valorizaram o conhecimento construído sobre Cabo Verde, relacionaram as origens da Mãe com as aprendizagens antes realizadas sobre o Tarrafal. Nas frases que vão construindo nestes momentos, vamos percebendo que vão fazendo um esforço para que estas se apresentem mais bem estruturadas, quando comparadas com as construídas em momentos anteriores. Neste exercício voltam, portanto, a *utilizar a informação transmitida para a construção das mensagens escritas*:

Eu achei a entrevista da mãe da C. importante porque eu gosto de Cabo Verde e porque adoro ouvir histórias do passado (A13)

Para mim a mãe da C. veio falar sobre Tarrafal também coisas que não sabia-mos (A4)

A minha mãe falou sobre muita coisa que não sabia em Cabo Verde e foi importante porque eu aprendi sobre Cabo Verde e agora sei mais sobre Cabo Verde (A5)

Da atividade vivida com a escritora de histórias, as crianças fizeram um balanço muito positivo, apreciaram a sua presença, o seu estilo de contar histórias, a que chama de criatividade e a forma como eram chamadas a participar, repetindo o que era dito...

(...) ela conta muitas histórias lemos 3 livros dela, mas é muito criativa! (A5).

Nas suas *mensagens escritas*, mais cuidadas na ortografia, as frases fazem referência às personagens, às imagens, às cores, às rimas, às palavras, componentes que integram a estrutura de uma história:

Eu gostei dos livros dela e as personagens a raposa, a avó (...) (A5)

O que mais gostei foi a estória e as rimas (A7)

O que mais gostei foi da história branca e da imagem e das palavras (A15)

Em jeito de síntese, desta segunda estratégia implementada, podemos afirmar que mais uma vez, as crianças necessitaram de mobilizar competências de comunicação: desde a escrita de guiões de entrevista que antecedeu o momento de interação com cada convidado; aos momentos em que tiveram de se expressar oralmente para interagir, questionando, dialogando, debatendo; aos registos escritos de avaliação/balanço, posteriores a cada momento. Voltamos a valorizar a comunicação, conduzindo as crianças a cumprir os indicadores definidos, ampliando as suas competências comunicativas.

A estratégia *Escrevemos histórias sobre o 25 de abril com a ajuda da família!* foi iniciada numa primeira fase de exploração do tema. Para tal os alunos foram desafiados a pesquisar e a escrever, juntamente com os familiares, alguns textos sobre o 25 de abril (tabela 19).

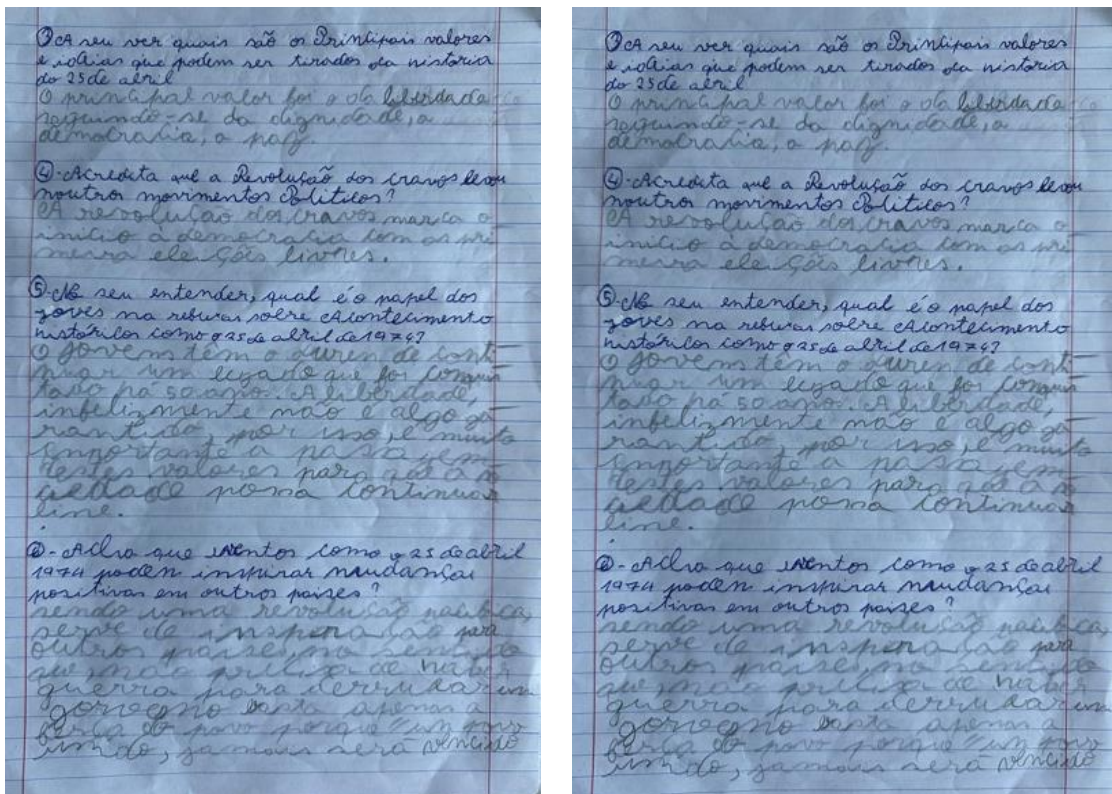
Tabela 19- *Competências de Comunicação associadas à estratégia Escrevemos histórias sobre o 25 de abril com a ajuda da família!*

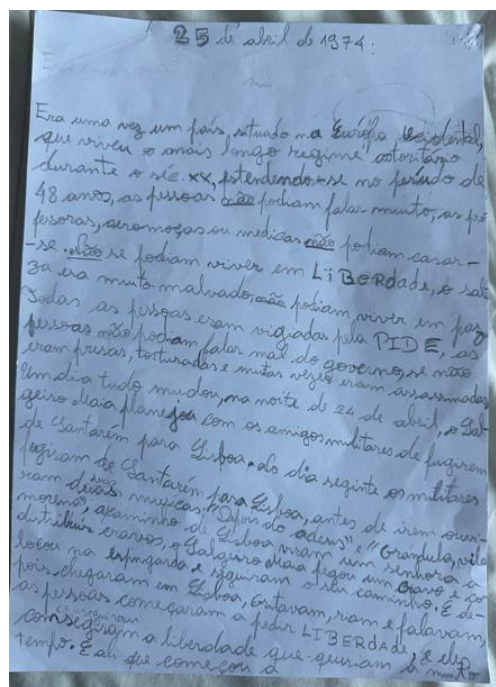
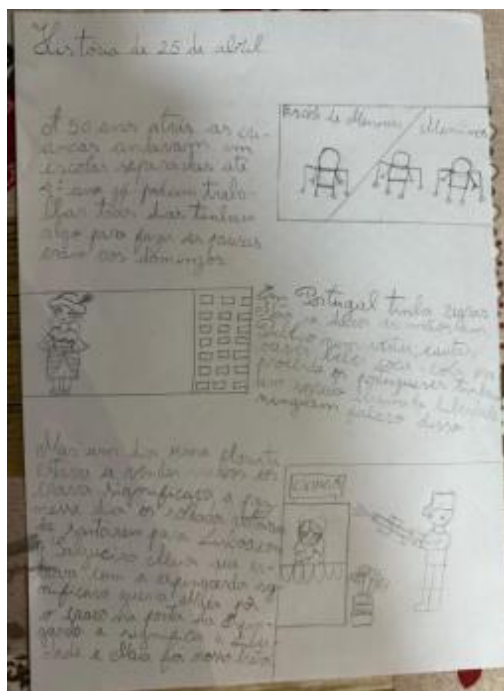
Objetivos	Atividades	Indicadores de avaliação	Competências de Comunicação
Desenvolver a capacidade de pesquisa e seleção de informação	Recolha de informação em fontes orais e escritas	Identifica informação relevante	Oralidade <u>Compreensão</u> Selecionar informação relevante
Construir textos informativos a partir das informações recolhidas com a colaboração da família	Construção de textos sobre a ditadura, o 25 de abril e a democracia	Regista informação relevante a partir das conversas com a família Redige textos, integrando a informação recolhida, com coerência e rigor	Registar a informação por meio de técnicas diversas Escrita Selecionar informação relevante Escrever textos organizados em parágrafos coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica
Apresentar oralmente os textos em grande grupo	Apresentação oral dos textos	Intervém no debate respeitando a sua vez Comunica as suas produções escritas utilizando vocabulário adequado Identifica informação relevante	Oralidade <u>Expressão</u> Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros Produzir discursos orais breves com vocabulário variado individualmente ou em grupo Usar a palavra para partilhar ideias de forma audível

Fonte: Planificações do 1.º CEB

Esta proposta surgiu do facto de muitos alunos terem avós que moram ou moraram no Tarrafal, ou que conhecem pessoas que possam ter estado presas. A ideia construída em conjunto era levar as crianças a pedir que lhes contassem um pouco da sua história. Apesar de todas as insistências e dos esforços, não conseguimos que todos se envolvessem. No entanto, alguns alunos ainda escreveram pequenos textos, que apresentamos de seguida (Figura 18).

Figura 18 - Textos construídos acerca do período da ditadura e o 25 de abril de 1974





Fonte: produções escritas dos alunos (Anexo t)

Nos seus textos contam-nos as histórias orais que ouviram das suas famílias onde *identificam informação relevante* sobre a ditadura, principalmente sobre o que não era possível fazer, sobre a repressão, sobre as personagens da História. Escrevem também sobre o 25 de abril, sobre o herói Salgueiro Maia, sobre a florista e os cravos, sobre o golpe de estado e a conquista da liberdade. Mas também enunciam a importância desta mudança em matéria de direitos humanos, de poder do povo, de acesso à educação, à saúde, de participação política. Avançam, ainda, provavelmente fruto do contexto político nacional do presente, que a luta pela liberdade deve continuar e que a forma como vivemos o 25 de abril deve servir de exemplo para o que se passa agora no mundo, para as guerras que estão a acontecer. Olham para o passado com os olhos do presente, transmitindo mensagens que ilustram as preocupações atuais das famílias.

Alguns textos focam-se na ideia inicial, de descobrir mais sobre o Tarrafal, nas funções da prisão/campo de concentração e na sua designação de Museu da Resistência, após o término em 1974 das suas funções iniciais.

Nos textos construídos, as crianças com as famílias *integraram a informação recolhida com coerência e rigor*, procurando respeitar as convenções da escrita.

Tratando-se de textos construídos em conjunto, verificamos que quer a ortografia, quer a estrutura frásica não evidenciavam tantas fragilidades.

Procurando dar continuidade a este processo de escrita, mais tarde, aquando do desfile de comemoração do 25 de abril, foi pedido aos alunos que tinham participado no desfile, que através de um pequeno texto descrevessem a sensação de terem estado lá presentes, o que viram, o que mais lhes chamou a atenção, quais as frases dos cartazes que mais os marcaram. Para os alunos que tinham visto o desfile pela televisão, era solicitada a mesma tarefa, no entanto escreveriam qual a sensação que podiam ter vivido se tivessem estado presentes. O sucesso desta proposta foi muito limitado, pois apenas dois alunos escreveram sobre o tema, sendo que apenas um deles esteve presente nas comemorações.

Na sala de aula, as crianças foram convidadas a comunicar as suas produções, com a intencionalidade de continuarem a construir conhecimento em conjunto. A dinâmica implementada impunha que os alunos *participassem no debate respeitando a sua vez*, questionando os seus colegas. Aos comunicadores era solicitado um discurso breve, *comunicando as suas produções escritas com vocabulário adequado*.

Participamos em visitas de estudo!

Uma estratégia que revelou ser fundamental nesta sequência didática transportando os alunos para o Meio exterior à escola. Este Meio “pode ser entendido como um conjunto de elementos, fenómenos, acontecimentos, factores e ou processos de diversa índole (...), oferecendo experiências e atividade humanas. Assim, o Meio proporciona a “observação e análise dos fenómenos, dos factos e das situações que permitam uma melhor compreensão dos mesmos (...)” (ME, 2010, p. 75). As atividades planeadas a partir da exploração do meio, quando valorizam intencionalmente o desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos, contribuem, também, para o desenvolvimento de capacidades de comunicação oral e escrita. Ao interagir e refletir sobre o meio, através de experiências diretas e contextuais, os alunos são incentivados a expressar as suas ideias, narrar as suas experiências e discutir as suas descobertas (Tabela 20).

Tabela 20 - Competências de Comunicação associadas à estratégia Participamos em visitas de estudo!

Objetivos	Atividades	Indicadores de avaliação	Competências de Comunicação
Estabelecer a articulação entre conhecimentos explorados em sala de aula e os recursos expostos nos museus	Diálogo sobre os objetivos da visita e preparação da mesma	Identifica informação relevante	Oralidade <u>Compreensão</u> Selecionar informação relevante
Recolher informação a partir das observações e conversas realizadas nas visitas	Resolução do guião da visita (MAIjube)	Regista informação relevante a partir das explicações dos guias	Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos
Analisar numa perspetiva crítica a informação recolhida nas visitas realizadas			<u>Expressão</u> Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros
Comunicar oralmente a informação que resulta das observações realizadas nas visitas	Partilha oral de informação	Intervém na partilha de informação respeitando a sua vez	Usar a palavra para partilhar ideias de forma audível
		Comunica as suas produções escritas utilizando vocabulário adequado	
Elaborar um registo escrito das aprendizagens realizadas	Escrita de texto de sistematização da informação recolhida na visita (IPMA)	Identifica informação relevante	Escrita Selecionar informação relevante
	Avaliação escrita das aprendizagens realizadas	Redige textos, integrando a informação recolhida, com coerência e rigor	Escrever textos organizados em parágrafos coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica
		Utiliza informação transmitida para a construção de mensagens escritas	

Fonte: Planificações do 1.º CEB

A visita ao Museu do Aljube, proporcionou aos alunos uma imersão no passado do país, com particular ênfase no período da ditadura e da Revolução dos Cravos. Apesar de nem todos os alunos terem participado, a atividade foi cuidadosamente planeada para garantir que todos tivessem acesso ao conhecimento. Durante a visita, os alunos dialogaram com os guias presentes no Museu, esclarecendo dúvidas, escutando ativamente, formulando perguntas pertinentes, modelando assim uma comunicação respeitosa e inquisitiva. Esta comunicação entre ambas as partes, permitiu a *identificação e o registo de informação pertinente*, que posteriormente, foi *partilhada* com a turma. Nesta *comunicação dos registos escritos utilizando o vocabulário adequado*, que iremos destacar mais à frente, os alunos conseguiram integrar no seu discurso “(...), palavras herdadas de outras vozes, presentes em outros textos, que se atualizam sempre que falamos/ escrevemos” (Sousa, 2015, p. 42).

Os *registos da informação relevante a partir das explicações dos guias*, realizaram-se no guião de exploração, documento que reuniu também as reflexões pessoais e as impressões gerais sobre o museu. Este exercício de escrita auxiliou na consolidação do conhecimento construído antes e no aprimoramento da habilidade de *registar a informação recolhida com coerência e rigor*.

Para completar a experiência, os alunos que visitaram o Museu, foram incentivados a partilhar as suas descobertas e informações registadas na sala de aula com os colegas que não puderam participar, tendo nesta *comunicação utilizado vocabulário adequado* propiciando a “(...) construção de uma comunidade em que o eu e os outros agem com vista à produção de novo conhecimento” (Sousa, 2015, p. 43). Este momento envolveu a *identificação da informação relevante*, que ilustrasse os episódios vividos e a descrição dos objetos expostos, recorrendo às fotografias tiradas, mobilizando a memória para comunicar com clareza para todos, ou seja “descrever, expor, justificar, para dar forma e aferir o experienciado e o aprendido” (Sousa, 2015, p. 43). Este exercício contribuiu para o desenvolvimento da competência de compreensão oral - *Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos* para organizar pensamentos e transmitir informações de forma eficaz. No seu exercício de comunicação os alunos seguiram o percurso realizado no museu, começando pela placa que estava no exterior e que foi explorada com um dos guias:

Esta placa diz que naquelas celas estreitas, os presos estavam isolados e não falavam com ninguém e nem os portugueses podiam falar, porque viviam sem liberdade de falar e podiam ser presos. Depois, também diz que os presos sofriam muitas torturas, mas um dia veio a liberdade e a ditadura morreu e isso foi dia 25 de abril e por isso é que diz floriu abril (A17).

A partilha de informações passou de seguida para a apresentação do logótipo do Museu do Aljube, tendo o aluno 11 esclarecido que:

A palavra Aljube é de origem árabe e significa prisão. Antes esta prisão era uma prisão eclesiástica, que é onde iam as pessoas que não cumpriam as coisas da religião e depois foi uma prisão de mulheres e agora era uma prisão para presos políticos (A11).

A entrada no museu e a observação do painel destacado tinha intrigado os alunos sobre os muitos nomes e caras associadas. Incentivados por nós para pedir mais informações sobre o que viam, conseguiram muitas respostas do guia do museu que decidiram partilhar com os seus colegas. Intercalando a vez de falar, os alunos referiram que

Há aqui um senhor que esteve preso que era o Mário Soares. Lembram-se? Foi aquele Presidente da República de Portugal já no tempo da Democracia! Neste painel também existem muitas pessoas famosas, mas que estão com outros nomes, tipo atores e escritores (A15).

Esta foto é de uma senhora que não quis largar o filho e então foram os dois presos, mas não foi para esta prisão porque esta era só de homens, mas como é uma foto importante, eles puseram aqui (A3).

E estão a ver aquela janela ali? Era para os polícias controlarem as visitas aos presos. E mesmo com um polícia a vigiar cá fora, lá dentro ainda havia outro polícia, e assim conseguiam controlar tudo o que se dizia (A15).

Já no piso 1, que de acordo com o site do museu “aborda a ascensão e queda dos fascismos e disponibiliza uma breve história de Portugal (...), mostrando igualmente

exemplos do que foi a censura sobre os meios de comunicação social e a produção livreira e discográfica durante a ditadura” (Museu do Aljube), os alunos partilharam que

Houve muitos meios de comunicação que foram censurados, como os jornais e a rádio e as pessoas tinham que ter muito cuidado com o que escreviam e diziam (A15).

Partilharam, também, informação sobre objetos expostos,

Esta fotografia está a mostrar a imprensa clandestina, que era quando se juntavam às escondidas e escreviam, no copiógrafo, o que se estava a passar no país, e no dia a seguir atiravam os jornais para a rua para as outras pessoas puderem ler. Depois tinham de fugir para não irem para a prisão (A11).

No piso de cima, onde se recorda “o isolamento prolongado em celas disciplinares ou, como foi o caso na Cadeia do Aljube, em celas de dimensões mínimas” (Museu do Aljube), geraram-se grandes emoções perante as exposições presentes, tendo os alunos comunicado que

Os presos ficavam isolados numas coisas que se chamam “curros ou gavetas”, que era um espaço minúsculo e quase sem luz. Esta era uma forma de tortura (A15).

Foi ainda explicado, a propósito do processo de detenção, todos os passos pelo qual passava o prisioneiro até cumprir a sua pena:

Os presos primeiro eram detidos pela PIDE, depois tinham de ser identificados e onde tiravam fotografias e ficavam com as impressões digitais, depois iam para o Aljube e eram interrogados. Depois eles ficavam isolados, como vocês viram na outra fotografia. Alguns presos podiam ter visitas, mas eram muito poucos, e depois iam para o tribunal para se saber o que tinham feito e serem julgados. Depois disto tudo os presos iam para Caxias ou para a prisão de Peniche. E era assim que acontecia (A3).

No piso final, onde mostra “A conquista da liberdade e da democracia a 25 de Abril” (Museu do Aljube) um aluno partilhou

Este é o sítio da liberdade, onde nós já podemos ser livres e dizer o queremos e foi quando os presos saíram da prisão. Isto está tudo vermelho porque é dos cravos, que é o símbolo da liberdade (A15).

O detalhe que os alunos colocam nas explicações que avançam deixa claro o envolvimento e o impacto que a realização da visita teve: *identificam informação relevante que registaram a partir das explicações dos guias e comunicam esta informação com detalhe* para que os colegas os acompanhem sem que tenham vivenciado a mesma experiência. Esta foi, certamente, uma experiência com muito significado!

A visita de estudo ao IPMA adotou uma abordagem mais científica, proporcionando aos alunos a oportunidade de participar em experiências e observação direta relacionada com as ciências do mar e da atmosfera, sob a orientação de especialistas.

Aquando da realização das experiências, os alunos preencheram fichas de atividades, com o título “Será que as areias são todas iguais?”, em que *registaram informação relevante*, resultados e as suas próprias interpretações das atividades realizadas, tendo havido a necessidade de serem claros e precisos nas suas conclusões.

Durante as atividades, houve sempre oportunidade de os alunos realizarem perguntas relevantes e compreenderem as justificações científicas, promovendo a escuta ativa e a necessidade de uma comunicação oral clara:

“Porque é que existem areias de diferentes cores?”; “O que são estes materiais na areia?”; “Que outros animais existem também na areia além das conchas?” (Notas de campo, 10 de maio de 2024).

De volta à sala de aula, os alunos foram incentivados a sistematizar as informações transmitidas, *redigindo textos que integram a informação recolhida com coerência e rigor*, consolidando aprendizagens, através da revisão e síntese de informações, sendo o escrito, tal como afirma Sousa (2015) premiado “pela possibilidade de distanciamento e retoma que contém, amplia a condição de sujeito reflexivo e construtor de conhecimento” (p. 44).

As visitas de estudo realizadas foram promotoras de competências de comunicação oral e escrita, através da partilha de experiências, da interação com os responsáveis de ambos os locais, o *registo de informações relevantes* e a sistematização de informações e a *partilha* das mesmas, *comunicando as produções escritas*, os alunos puderam desenvolver as suas capacidades comunicativas de forma contextualizada.

Escrevemos histórias a partir de vídeos!

Esta estratégia tinha a intenção de melhorar as habilidades de expressão escrita, a partir da análise dos vídeos do *Zig Zag* acerca do 25 de abril (Tabela 21). Perante as dificuldades dos alunos na interpretação de textos/fontes, foi crucial promover estratégias que os auxiliassem na *identificação de informações relevantes*, na compreensão das ideias centrais do documento, na *redação de textos integrando a informação recolhida*. Uma das principais razões para priorizar o desenvolvimento destas habilidades, decorre do importante papel que a escrita desempenha em todas as áreas do conhecimento e em muitos aspetos da vida quotidiana (Costa-Pereira et al., 2019), para conseguir participar eficazmente na sociedade com um olhar crítico.

A escrita destes textos foi uma tarefa complexa, iniciou-se com a exploração em grande grupo dos vídeos, num segundo momento a exploração em pequeno grupo, a escolha do tema, a identificação das ideias chave no vídeo e a escrita do texto. As opções dos grupos recaíram sobre os títulos: “Uma escola bem diferente”, “Reuniões secretas” e “Estudar ou não estudar”.

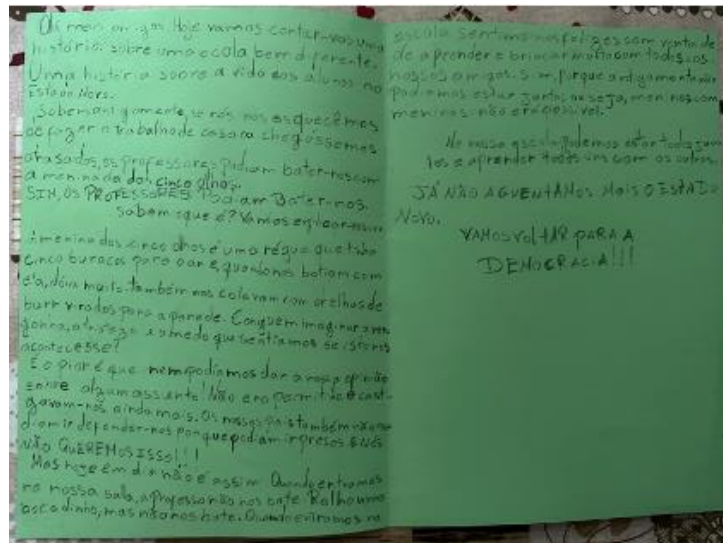
Tratando-se de um texto de maior complexidade que os anteriores, logo desde o momento de recolha de informação, foi necessário um acompanhamento mais próximo dos alunos. Os textos finais apresentavam alguns erros ortográficos e alguns problemas na construção da estrutura frásica. A primeira versão implicou um trabalho de revisão que permitisse *superar problemas associados ao processo de escrita* através da *reformulação e aperfeiçoamento da escrita e vocabulário*. Os textos, na sua última versão apresentam-se nas Figuras 19, 20 e 21.

Tabela 21 - Competências de Comunicação associadas à estratégia Escrevemos histórias a partir de vídeos!

Objetivos	Atividades	Indicadores de avaliação	Competências de Comunicação
<p>Identificar e registar informações relevantes sobre o tema visualizado no vídeo</p> <p>Analisar as informações recolhidas em pequeno grupo</p> <p>Construir, através dos contributos de cada elemento do grupo, textos em pequeno grupo</p>	<p>Resumo oral da informação visualizada nos vídeos (em grande grupo e em pequeno grupo)</p> <p>Registo da informação recolhida nos vídeos</p> <p>Construção de textos</p>	<p>Identifica informação relevante</p> <p>Regista informação relevante a partir da visualização de vídeos e das conversas de exploração dos mesmos</p> <p>Intervém na partilha de informação respeitando a sua vez</p> <p>Comunica as suas produções escritas utilizando vocabulário adequado</p> <p>Identifica informação relevante</p> <p>Redige textos, integrando a informação recolhida, com coerência e rigor</p> <p>Reformula os textos aperfeiçoando a escrita e o vocabulário</p>	<p>Oralidade</p> <p><u>Compreensão</u></p> <p>Selecionar informação relevante</p> <p>Registar a informação por meio de técnicas diversas</p> <p>Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos</p> <p><u>Expressão</u></p> <p>Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros</p> <p>Produzir discursos orais breves com vocabulário variado individualmente ou em grupo</p> <p>Usar a palavra para partilhar ideias de forma audível</p> <p>Escrita</p> <p>Selecionar informação relevante</p> <p>Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto</p> <p>Escrever textos organizados em parágrafos coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica</p>

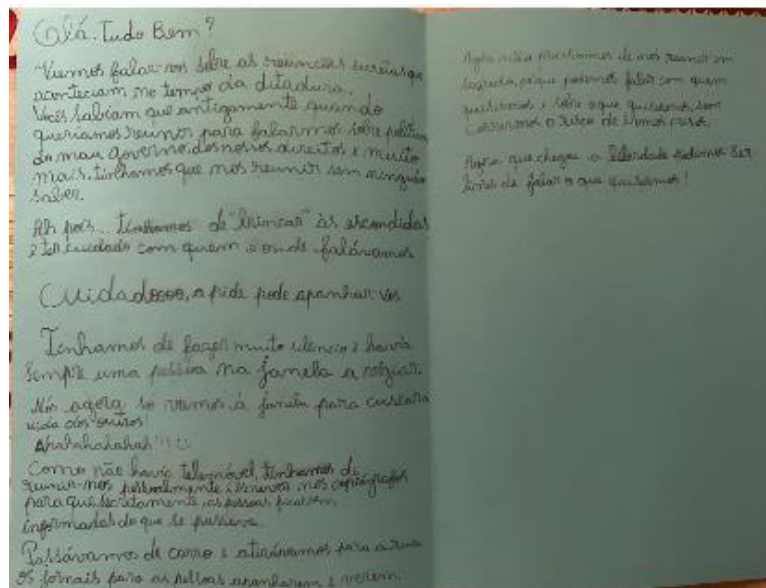
Fonte: Planificações do 1.º C

Figura 19 - Texto "Uma escola bem diferente"



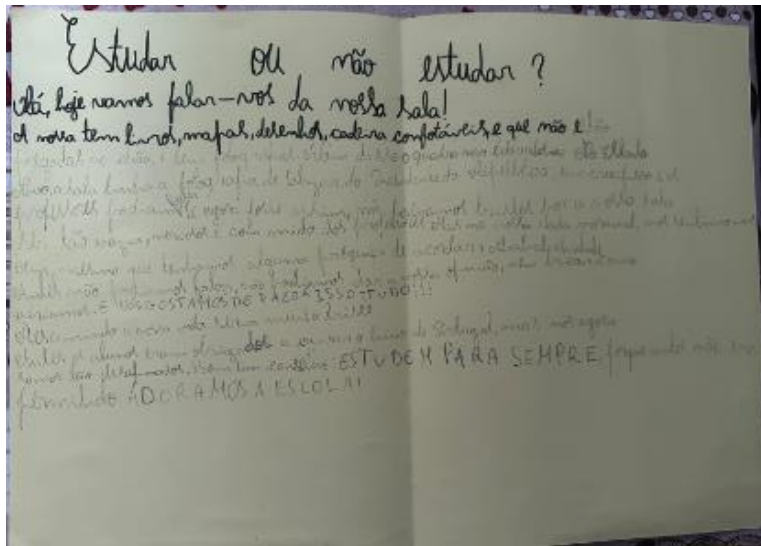
Fonte: Produções escritas dos alunos (Anexo T)

Figura 20 - Texto "Reuniões secretas"



Fonte: Produções escritas dos alunos (Anexo T)

Figura 21 - Texto "Estudar ou não estudar"



Fonte: Produções escritas dos alunos (Anexo T)

Para finalizar este ponto, recorreremos à tabela síntese que ilustra a relação entre as estratégias implementadas e o desenvolvimento de competências de comunicação (Tabela 22).

Tabela 22- Competências de Comunicação associadas às estratégias implementadas

Competências de Comunicação		Concurso CNN	Convidado na sala	Escrita em família	Visitas de estudo	Escrita a partir de vídeos
Oralidade	Compreensão					
	Selecionar informação relevante	X	X	X	X	X
	Registrar a informação por meio de técnicas diversas	X	X	X		X
	Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos		X		X	X
	Expressão					
	Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros	X	X	X	X	X
	Produzir discursos orais breves com vocabulário variado individualmente ou em grupo			X		X
	Usar a palavra para partilhar ideias de forma audível	X	X	X	X	X

Escrita	Selecionar informação relevante	X	X	X	X	X
	Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto					X
	Redigir textos com utilização das formas de representação escrita		X		X	X
	Escrever textos organizados em parágrafos coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica				X	X

Fonte: construção própria

Da análise emerge o seguinte: i) as estratégias concorreram na generalidade para o desenvolvimento de competências de oralidade, quer de compreensão, quer de expressão: (ii) algumas estratégias deviam ter previsto um maior investimento na redação de textos escritos, desafiando os alunos na escrita de textos mais complexos, para depois rever e melhorar objetivando superar os problemas associados à escrita.

Retomaremos estas pistas na conclusão, refletindo sobre as mesmas à luz dos objetivos e problemática que orientam a investigação.

5. CONCLUSÕES

| " " | | " "

O presente capítulo retoma a problemática central que norteou este estudo para a qual os resultados alcançados para cada objetivo geral vêm agora dar resposta.

O ponto de partida para a construção da conclusão deste estudo tem, então, a seguinte formulação: *Em contextos socioeconómicos desfavorecidos e de diversidade cultural o recurso a estratégias e atividades, a partir do Estudo do Meio, que valorizem a interação/contacto com o meio exterior à escola, contribui para o desenvolvimento de competências de comunicação.*

A análise realizada a partir do primeiro objetivo, *Compreender as características do contexto socioeconómico em que decorreu a prática de 1.º CEB*, permite afirmar que na escola entram diariamente crianças oriundas de um contexto socioeconómico fragilizado, com pertenças culturais diversas, ainda que sejam maioritárias as crianças com origens familiares em Cabo Verde. Estas características, conferem ao ambiente escolar particularidades ao mesmo tempo que colocam grandes desafios. Um dos grandes desafios, corroborado pelos relatórios e artigos científicos consultados sobre este território, assim como pela entrevista realizada à OC coloca-se ao nível da vulnerabilidade “ao insucesso e abandono escolar” (Swap (1990), citado por Diogo, 1998, p.61). No entanto, apesar das especificidades do contexto, este revela-se bastante rico, se nos detivermos nas experiências de vida e nas diferentes origens culturais dos alunos. Reconhecer e valorizar esta diversidade, social e cultural, é assumir que é possível a construção de uma abordagem pedagógica contextualizada, mais inclusiva e eficaz, envolvendo crianças e famílias, potenciando todos os seus saberes para aprender juntos.

A análise do contexto socioeducativo permitiu-nos acreditar que neste território se justifica a valorização do lugar da escola como agente de transformação social. Para tal, importa que cada professor, em cada sala de aula, se disponibilize a re (criar) processos de aprendizagem que sejam significativos para as crianças, potenciadores da interação, que objetivem a inclusão e o sucesso escolar de todos. É, pois, partindo das potencialidades de cada aluno, acreditando nos seus saberes e construindo percursos de aprendizagem conjuntos que é possível alcançar este desafio.

Esta intencionalidade conduz-nos na análise dos procedimentos implementados para construir, com os alunos, espaços efetivos de aprendizagem e leva-nos ao segundo objetivo, *Refletir sobre estratégias e atividades implementadas, a partir do Estudo do*

Meio, que potenciam a interação com o meio exterior à escola. A diversificação de estratégias que facilitaram a interação com o meio exterior, levando as crianças até ele ou convidando atores exteriores à sala a entrar na mesma, despertou nos alunos o interesse por saber mais, envolvendo-os nas atividades de descoberta e construção do conhecimento e, arriscamos afirmar, a momentos de “exercício do pensamento crítico”.

As estratégias e atividades, que a partir do Estudo do Meio conduziram os alunos na descoberta do mundo lá fora, desempenharam um papel central na construção do conhecimento sobre o antes e o depois do 25 de abril de 1975, pois permitiram explorar estes momentos da história nacional a partir de múltiplas abordagens, com recolha de informação em fontes muito diversas, através de atividades em que necessitaram de ser autores dos instrumentos de pesquisa. A combinação destas estratégias demonstrou ser fundamental na construção de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, e proporcionou aos alunos, além dos conhecimentos teóricos, habilidades práticas que facilitaram uma maior participação na construção de conhecimento e no desenvolvimento de capacidades: as visitas de estudo, a interação com convidados, a participação em concursos externos à escola e a construção de textos com a família e a partir de vídeos. Acresce que no final de muitas atividades as crianças eram convidadas a refletir sobre as aprendizagens realizadas e/ou sobre as tarefas de que mais tinham gostado. Estes momentos, fizeram-nos sentir importantes, desvendar emoções e imaginar-se a desempenhar outros papéis.

Podemos afirmar que todos os recursos explorados, as situações de aprendizagem vividas, os textos escritos, o contacto com os convidados, as diversas fontes de informação com as quais as crianças contactaram (escritas, orais, audiovisuais, iconográficas) permitiram a construção de um conhecimento alargado sobre os temas da ditadura e do 25 de abril, indo além das orientações curriculares prescritas nas AE. Importa ainda acrescentar que permitiram a vivência de experiências de interação com o meio e com atores deste a que a maioria destas crianças não tem acesso no contexto familiar que habita.

A intencionalidade das estratégias e atividades antes apresentadas foi desde o início deste estudo muito clara: a partir das interações com o meio pretendíamos levar o grupo a desenvolver uma das áreas de maior fragilidade – as competências comunicativas.

É sobre o desenvolvimento destas competências que nos detemos agora, retomando o terceiro objetivo, *Analisar o contributo das estratégias e atividades implementadas a partir do Estudo do Meio para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita.*

A análise da tabela síntese que encerrou o último ponto de análise dos dados, ilustrando a relação entre as estratégias implementadas e o desenvolvimento de competências de comunicação, revela que as estratégias e atividades implementadas concorreram, na generalidade, para o desenvolvimento de competências de oralidade, nas dimensões de compreensão e de expressão. Na dimensão da *Compreensão Oral*, assumem particular destaque as competências de *seleção de informação relevante, registo de informação e interpretação de discursos orais*. Competências para as quais concorreram quase todas as estratégias. Na dimensão *Expressão Oral*, as estratégias e atividades potenciaram habilidades de *pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros*, assim como de *uso da palavra para partilhar ideias de forma audível*. Contudo, faltou uma maior valorização, a partir das atividades implementadas, da capacidade de *produzir discursos orais breves com vocabulário variado individualmente ou em grupo*. Ainda assim, as visitas de estudo proporcionaram oportunidades para a prática da comunicação oral, uma vez que os alunos foram incentivados a partilhar as suas observações e experiências em discussões coletivas. Também, a interação com convidados externos à sala promoveu a troca de ideias e a exposição dos alunos a diferentes estilos e formas de comunicação. Este processo revelou ser, tal como refere Sousa (2015, p.43), fundamental na aprendizagem, falar e fazer falar sobre conteúdos e experiências proporciona aprendizagem”. A linguagem foi assumida na maioria das estratégias “como ponto de encontro entre os outros (o social) e o indivíduo, como elemento de mediação entre o universo cognitivo do indivíduo e a cultura, e como meio de comunicação, ação e pensamento” (Sousa, 2015, p.43).

Na dimensão *Escrita*, de imediato podemos afirmar que, tal como na oralidade, as atividades implementadas concorreram maioritariamente para levar os alunos a *selecionar informação relevante* em diferentes fontes. Contudo, consideramos que algumas estratégias deviam ter previsto um maior investimento na redação de textos mais complexos, para depois rever e melhorar objetivando *superar os problemas associados*

ao processo de escrita. Ainda que a escrita de diversos textos, frases, questões tenha sido solicitada em diferentes atividades, uma vez que os alunos foram encorajados a expressar as suas reflexões e aprendizagens de maneira estruturada e coerente. Esta prática foi muitas vezes realizada em grande grupo, não desafiando os alunos individualmente a *Escrever textos organizados em parágrafos coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica,* textos estes que podiam posteriormente ser objeto *revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.* Esta situação foi possível apenas nos últimos textos construídos em pequeno grupo.

Embora estejamos conscientes de que as situações de aprendizagem proporcionadas possibilitaram, aos alunos, a realização de aprendizagens diversas, destacando as áreas de Estudo do Meio e de Português, aproximando-nos dos objetivos previstos, importa reconhecer a dificuldade em quantificar, com base num número tão reduzido de sessões, as efetivas aprendizagens realizadas. Contudo, podemos afirmar que estas crianças vivenciaram oportunidades fora da escola e a partir do contacto com outros atores “para ouvir e praticar estruturas complexas e vocabulário mais difícil” (Sousa, 2015, p.29).

Assumindo as fragilidades que encontramos e as possibilidades de ir mais além, estamos convictos que as *estratégias e atividades* em que as crianças foram envolvidas, *a partir do Estudo do Meio,* permitiram *a interação/contacto com o meio exterior à escola,* contribuindo *para o desenvolvimento de competências de comunicação.*

REFLEXÃO FINAL

| " " | | " "

Concluído o período de intervenção e o estudo empírico construído a partir de um dos contextos de prática pedagógica, importa refletir sobre i) os contributos da prática pedagógica vivenciada no 1.º CEB; ii) os contributos da investigação realizada para o desenvolvimento de competências profissionais e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; iii) os aspetos significativos vivenciados para o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como os constrangimentos enfrentados.

No âmago da complexa e dinâmica profissão docente, reside a necessidade permanente de um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas educativas e que, segundo Amaral et al. (1996), se revela num processo “que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer” (p.97). Um professor reflexivo “está constantemente a descobrir-se, [pois] é um professor que pensa sobre a sua prática e age de acordo com essa reflexão” (Rodrigues, 2017, pp.17-18), objetivando aprendizagens mais significativas e, paralelamente, o seu crescimento pessoal e profissional.

Assim, fazendo uma retrospeção a partir da **prática pedagógica** vivenciada em 1.º CEB, considero que esta foi bastante desafiante, pois a constante necessidade de mudança e adaptação das práticas educativas, aliada à diversidade de características do grupo, revelou ser uma enorme aventura. Contudo, estas experiências afirmaram-se bastante gratificantes e essenciais para o meu percurso formativo enquanto futura docente, e proporcionaram-me a vivência de diversas situações que foram determinantes para a construção da minha identidade profissional e para a superação de dicotomias entre a teoria e a prática, tal como defendem Souza et al. (2020).

No 1.º CEB tive a oportunidade de acompanhar uma turma de 4.º ano num estabelecimento de ensino multicultural e um contexto socioeconómico mais desfavorecido, mas que, nem por isso, me impediu de contactar com metodologias de ensino e recursos inovadores. Destaco a colaboração da OC, que nos proporcionou todo o apoio necessário para a concretização das tarefas por nós idealizadas, discutindo-as e pensando-as connosco, dando-nos a liberdade para as implementar de acordo com as nossas convicções. Posso afirmar que o interesse e o entusiasmo com que os alunos aderiram a muitas das atividades propostas foi muito gratificante. A criação de um ambiente positivo de aprendizagem e a permanente troca de conhecimentos, valores e

ideias, permitiram trabalhar os objetivos por nós proposto de forma mais significativa para nós e para os alunos.

Por sua vez, a intervenção ocorrida em 2.º CEB foi a primeira em que tive contacto, durante toda a minha formação, com o 2.º CEB, fez com que me apercebesse da realidade deste ciclo, bem mais exigente em termos de conteúdos a trabalhar, comparativamente ao 1.º CEB, e com uma dinâmica de sala de aula totalmente diferente, por se tratar de um regime de pluridocência. Destaco, neste ciclo de ensino, a necessidade de uma maior e constante reflexão e preparação científica, no sentido de proporcionar contextos de aprendizagem significativos para os alunos, sem deixar de cumprir a abordagem aos conteúdos programáticos definidos.

No que se refere aos desafios, destaco essencialmente, no 1.º CEB, o pouco tempo disponível para a concretização e recolha de dados. Se o estágio tivesse sido mais longo, tinha sido possível realizar mais atividades que promovessem uma maior interação com a família dos alunos e com o meio externo à sala. Importa ainda destacar a dificuldade em acompanhar os diferentes ritmos de compreensão e realização de atividades dos alunos pois, por vezes, atender às necessidades individuais de cada um de forma eficaz, tornou-se um enorme desafio.

Salientar que foi no 1. CEB que surgiu o tema da **investigação** desenvolvida, e que emergiu, em grande parte, da perceção de que, especialmente em contextos socioeconómicos desfavorecidos, a relação entre a escola e a família tende a ser mais distante, e que esse distanciamento frequente dificulta a colaboração necessária para o sucesso educativo dos alunos. Também, decorrente do contexto social e económico em que os alunos se integram, o conhecimento sobre espaços exteriores à escola é reduzido, sendo poucas as oportunidades para conhecer o mundo fora do bairro, interagir com outros elementos e espaços que ampliem perspetivas futuras e que proporcionem aprendizagens mais significativas. Desta forma, percebendo a necessidade de fortalecer a parceria entre escola e a família e reconhecendo a importância de levar estes alunos a conhecer outros meios, outros espaços, contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e responsivo face às necessidades específicas destes contextos.

Como tal, o **estudo** desenvolvido contribuiu, tanto para o meu desenvolvimento profissional, como também pessoal. A nível profissional, permitiu-me, através do contacto com as metodologias e processos investigativos, familiarizar-me com a investigação em educação e, através da análise crítica e da reflexão sistemática sobre as práticas pedagógicas, fui capaz de desenvolver uma abordagem mais informada e fundamentada. No âmbito pessoal, esta experiência colocou à prova as minhas capacidades de trabalho, superação e resiliência, e despertou ainda mais o interesse e o compromisso por uma prática pedagógica centrada em princípios construtivistas, que assumem o aluno como o principal protagonista no processo de aprendizagem e que contribuem para a formação de indivíduos mais autónomos, responsáveis e participantes na sociedade em que estão inseridos. Além disso, surge a necessidade de ampliar as experiências dos alunos fora das quatro paredes da escola, pois reconhece-se que a aprendizagem significativa não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas é enriquecida pelo contacto com o mundo exterior.

Concluo esta última etapa com a plena consciência de que o percurso formativo de um docente é contínuo, dado que a aprendizagem, a reflexão, a evolução e o crescimento, são processos constantes e diários. Embora o caminho percorrido tenha sido desafiador e exigente, sinto-me convicta de que escolhi uma das profissões mais nobres que existem, a docência. Ser professora significa assumir a responsabilidade de ajudar a “moldar” vidas, inspirar mentes e contribuir para a construção de um futuro mais promissor para as próximas gerações. Ao longo desta trajetória, pude vivenciar a complexa e gratificante realidade da sala de aula, onde cada dia reservou novas descobertas, desafios e recompensas, e, por isso, a constante capacidade de me adaptar, flexibilizar e procurar soluções que fossem ao encontro das necessidades individuais de cada aluno.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

- Abrantes, P. (2022). *Educação e classes sociais em Portugal: continuidades e mutações no século XXI. Sociologia, Problemas e Práticas*, 99, (1), 9-27.
- Agrupamento de escolas [REDACTED] (2022-25). Projeto Educativo.
- Agrupamento de escolas [REDACTED] (2016-19). Projeto Educativo.
- Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2013). Guia prático para atividades fora da escola. Lisboa: Fonte da Palavra.
- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). *Integração e relevância curricular*. In F. Sousa; L. Alonso & M. C.Roldão, *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-71). Almedina.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp. 91-110.
https://ecampus.ispa.pt/moodle/pluginfile.php/217604/mod_resource/content/1/Beane_Curri%CC%81culo%20sem%20fonteiras5.pdf
- Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista portuguesa de educação*, 32(2), 91-106.
- Cachinho, H. (2000). *Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didática*. *Inforgo*, 15, 73-95
- Cachinho, H. (s/d). Criar asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade. Associação Portuguesa de Geógrafos (18 pp.)
http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/_pdf/A2_14Out_Herculano%20Cachinho.pdf
- Callai, H. (2014). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovani, A. C.; Callai, H., Kaercher, N. A., *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Ed. Mediação.
- Castellar, S. (2009). Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem. In Pereira, M. G., *La Espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*, pp.37-45. Universidade Academia de Humanismo Cristiano.
- Cavalcanti, L. (2008). *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Papirus Editora.

https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=KXadlGexMiwC&oi=fnd&pg=PA13&ots=1ZrKjls1Ip&sig=Vlux5oBF3J26euAEppVIKCZ3HQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Cavalcanti, L. (2019). *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Editora Alfa & Comunicação.

Cavalcanti, L. (2022). Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico: aprendizagem potente para o mundo contemporâneo. *REIDICS*, 10, 42-58.

Dias A. & Hortas, M. (2015). *Desenvolvendo competências investigativas em estudo do meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da história e da geografia*. Saber e Educar.

<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/160>

Conselho da Europa (2016). *Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Resumo. Conselho da Europa.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccf15>

Conselho da Europa (2017). *Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*.

Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/prems-141617-prt-2508-competences-fordemocratic-culture-8518-web-16x2/168098fcbf>

Costa Pereira, T., Faria, C., & Sousa, O. (2019). A função epistémica da escrita: aprendizagens de conteúdos e de escrita associadas ao trabalho de projeto em Estudo do Meio. *Acta Scientiarum Language and Culture*, 44(1), 1-13.

Davis, C. (2017). Why are the Black Kids Being Suspended? An Examination of a School District's Efforts to Reform a Faulty Suspension Policy through Community Conversations. *School Community Journal*, 27 (1), 159–179.

Dias, A., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200.

Dias, A. (2016) História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica: A experiência da ESELx. *Da Investigação às Práticas*, 7(1), 63 – 90.

- Dias, A. & Hortas, M. J. (2018). Competencias histórico-geográficas y formación inicial de profesores (6-12 años) en la ESELx. In Esther López Torres, Carmen García Ruíz & María Sánchez Agustí (Ed.). Buscando formas de enseñar: investigar para innovar em Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 221-232). AUPDCS / Ediciones Universidad de Valladolid.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola- Família. A Caminho de uma Educação Participada*. Porto Editora.
- Domingos, A., Henriques, R., Ferreira, S., Perdigão, R. & Gomes, S. (2019). O papel das visitas de estudo no desenvolvimento curricular integrado: o caso prático de um projeto transdisciplinar. In Leite, C., Fernandes, P., Monteiro, A., Figueiredo, C., Sousa-Pereira, F. & Pinto, M., Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe), (pp. 22 -35). CIIE. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/17787183/33_CIIIE_Ebook_CAFTe2_019_IISeminariovf_pa_ginas_22_35.pdf
- Esteves, H.; Hortas, M. & Mendes, L. (2018). *Fieldwork in Geography education: na experience in initial teacher training program*. *Didáctica Geográfica*, 19, 77-101. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/39168/1/Esteves_Hortas_Mendes_2018.pdf
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J., & Dias, A. (2011). Do património local ao currículo nacional: análise de projetos no âmbito das metodologias de ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. *Atas do V Encontro do CIED "Escola e Comunidade*, 499-512.
- Leite, C. (2003). *Projectos curriculares da escola e da turma*. ASA: Porto
- Litz, V. G. (2008). *O uso da imagem no ensino da História*. Universidade Federal do Paraná.
- Hortas, M. J. (2013). Educação e Imigração: A Integração dos Alunos Imigrantes nas Escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa, estudo 50 do Observatório da Imigração, Lisboa: ACIDI. Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2022). *La Reproducción*. Clave Intelectual. Siglo Veintiuno Editores.
- Hortas, M. J. & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. *II Encontro*

- Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Atas* (pp.285-293). Instituto Politécnico de Bragança.
- Hortas, M. J. (2023). *La formación inicial de maestros en contextos de diversidad 107 cultural: aportaciones desde la didáctica de la Geografía*. [Tesi Doctoral. Doctorat em Educació – Facultat de Ciències de l'Educació – Universitat Autònoma de Barcelona].
- Martins, G. O. (Coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação*.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mendes, L. (2008) – Urbanização clandestina e fragmentação socio-espacial urbana contemporânea: O Bairro da Cova da Moura na periferia de Lisboa, *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Geografia, Série II, Volume II*, pp.57-82.
- Mendes, F.& Ferreira, N.M. (2019). Aprendizagens essenciais nos temas da História e da Geografia de Portugal: contributo para a formação de cidadãos histórico-geograficamente competentes. In Hortas, M.J., Dias, A.G. & De Alba, N. (Eds.) *Enseñar y aprender Didáctica de las ciencias sociales:La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.583-592).
- Ministério da Educação, DGE (2010). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.
http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf
- Ministério da Educação. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais: 1.º ciclo do ensino básico, 4º*

ano – Estudo do Meio. Departamento da Educação Básica.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Tecnologias da Informação e Comunicação* | 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Montero-Sieburth, M. & Turcatti, D. (2022) Preventing disengagement leading to early school leaving: pro-active practices for schools, teachers and families, *Intercultural Education*, 33(2), 139-155, DOI: 10.1080/14675986.2021.2018404
- Moreira, A. (2010). *Perceção do clima de sala de aula - Comparação entre as duas metodologias de ensino*. Lisboa: ISPA.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa.
- Niza, I., Segura, J & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – escrita*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ogbu, J. U. (1982). Cultural Discontinuities and Schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13 (4), 290–307. doi:10.1525/aeq.1982.13.4.05x1505w.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38- 51
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia*, 26, 203-228.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed
- Quaresma, M. L., Abrantes, P., & Lopes, J. T. (2012). Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (70), 25-43.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A., Silva, E., Veigas, F., Bastos, G., Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Rodrigues, A. I., & Hortas, M. J. (2016). Recolha de informação em textos e mapas para a construção de aprendizagens no Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A. Dias, M. J. Hortas, C. Cruz, & N. Ferreira, *TempuSpacium Didática*

- das Ciências Sociais - Estudos I* (pp. 81-104). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo – fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. et al. (2001). *Gestão flexível do currículo – contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: DGE.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas contorvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79
- Silva, K., Correia, M. & Malheiros, J. (2019). Viajando por periferias diversas e criativas de lisboa: os bairros da Cova da Moura e do Talude. *Revista Periferias*, 1(3). ISSN: 2595-6582
- Silva, L. (2020). A Importância da Visita de Estudo no Ensino e Aprendizagem de História: Um Exemplo Prático. [Relatório de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/47074/1/ulfpie055819_tm.pdf
- Jorge, S., & Carolino, J. (2019, August). Um lugar em produção: o caso da Cova da Moura. In *Forum Sociológico. Série II* (No. 34, pp. 19-30). CESNOVA
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). Um retrato da situação. *Cadernos de Formação de Professores*, (2), 11-25.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de*

Infância. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_co_municacao_jardim_infancia.pdf

- Sousa, O.C. (Ed.). (2010). Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos. (pp.111-143). Edições Colibri
- Sousa, O. (2015). Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada. *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*.
- Souto González, X. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas Sociales y Conocimiento del Medio*. Ediciones del Serbal.
- Souza, V. (2011). A construção do conhecimento sobre a cidade e sobre o urbano na formação inicial do professor de geografia. In Cavalcanti, L. S. & Morais, E. M. B., *A cidade e seus sujeitos* (pp. 109 – 127). Editora Vieira.
- Taviani, E. (2019). Das políticas de habitação ao espaço urbano. Trajetória espacial dos Afrodescendentes na Área Metropolitana de Lisboa. *Cidades. Comunidades e Territórios*, (38).
- Toso, C.; Callai, H.; & Moraes, M. (2022). Proposta didático-metodológica interdisciplinar para o estudo do bairro e dos problemas socioambientais nos anos iniciais. *REIDICS*, 10, 169-188.
- Walberg, H. J., & Paik S. J. (2000). *Effective Educational Practices*. UNESCO.
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_03_eng.pdf
- Vigotski, L. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

Anexo A- Entrevista à OC (1.º CEB)

1. O que a motivou a querer ser professora?

A necessidade de mudar de profissão e querer auxiliar/motivar a minha filha.

2. Como foi o seu percurso académico?

Intensivo: estudava em horário diurno e trabalhava em horário noturno.

3. Há quanto tempo leciona?

20 anos

4. Quais são as principais dificuldades que sente no exercício da sua profissão?

Faixa etária elevada; “Cioulo” como Língua fluente dos alunos/famílias.; turmas heterogenias; baixa motivação para o estudo...

5. Continua a participar em ações de formação ou cursos referentes a novas metodologias? Que formações realizou?

A formação é obrigatória. PNEP (Português); Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo; Matemática (Aprendizagens Essenciais); Educação Ambiental; Ciência no Pátio da Escola; Educação Especial...

6. O que pensa relativamente a este Agrupamento e ao seu respetivo funcionamento? Equanto a esta instituição?

O funcionamento é menos exigente do que outros onde já lecionei. A escola, por vezes, tem falta de auxiliares de educação e docentes.

7. Como se sente a trabalhar neste contexto?

Bem, mas sempre com vontade de chegar mais além.

8. Colaborou no Projeto Educativo ou no Projeto Curricular da escola?

Sim, no projeto SEMEIA (Avaliação do Agrupamento).

9. Se tivesse oportunidade, faria mudanças no Projeto Educativo atual?

Encontra-se em reformulação.

10. Para além de professora titular da turma, desempenha mais alguma função no Agrupamento?

Supervisora/classificadora do IAVE; elemento responsável pelo “Clube da Ciência na escola”.

11. Relativamente aos restantes professores, considera que existe trabalho colaborativo? Em que âmbito?

Depende muito do trabalho e realizar, mas existem grupos de trabalho por ano de escolaridade.

12. Se sim, de que forma aproveita essa diversidade no contexto de sala de aula?

Integração/relação de saberes.

13. Existem crianças com dificuldades na aprendizagem/NE/semelhante? Quais?

4 alunos, 2 rapazes e 2 raparigas.

14. Quantos alunos têm RTP?

Os 4. Com que frequência têm apoio? 1x por semana à 3.^a feira.

15. Tendo em conta os alunos com Necessidades Educativas, que estratégias utiliza na gestão do currículo?

As presentes no seu RTP e outras que se mostrem de possível aplicação.

16. Utiliza algum modelo curricular pedagógico específico na sua sala de aula? Se sim, sempre usou essa metodologia ou adapta-a consoante as instituições e turmas?

As estratégias aplicadas são sempre reformuladas de acordo com os grupos turma.

17. O que nos pode dizer sobre a turma e o seu aproveitamento?

Esta turma contém meninos que já não têm idade para o 1.º ciclo, portanto, vai dos 10 aos 15 anos, mas são miúdos que pouco faltam, e por isso a assiduidade é de 100%, praticamente. São pontuais, a nível comportamental temos poucos desvios e, normalmente, esses desvios acontecem durante as AEC's. São miúdos que não estudam, que falham os raros trabalhos de casa que são passados por mim, vendo-se por isso que não há uma orientação em casa. Eles não conseguem organizar os tempos que têm. São, por norma, alunos atentos e que têm liberdade para se sentarem onde quiserem, mas sabem que, durante as aulas, se as coisas não funcionarem, há uma troca de lugares.

São miúdos que quando acordam já não vem os pais em casa, e à tarde a mesma coisa e depois são poucos os que pagam ATL, por isso quando saem da escola ficam por conta deles. Uns vão sozinhos para casa, normalmente vão em grupo e quando chegam a casa não têm qualquer apoio, nem para estudar nem para se organizarem, portanto, o resto do seu dia é passado sozinhos. Depois da escola são miúdos que estão por conta deles e que depois não têm seguimento nos trabalhos de casa, ou nas tarefas.

Apesar de tudo, para aquilo que eles não fazem, o aproveitamento dos alunos não é mau. Peguemos na assiduidade. Existem vários motivos para estes miúdos irem à escola: comer, pela parte da segurança e para os pais não terem participações e os miúdos terem de ser acompanhados pela CPCJ.

Eles são miúdos espertos e percebe-se que muito do que eles sabem é na escola que adquirem, no entanto, eles esquecem-se de tudo. Portanto, há aqui um problema de saúde, uma disfunção no cérebro. Há aqui um problema de saúde mental e social.

18. Como planifica a sua intervenção em sala de aula?

Semanal ou diária de acordo com a dinâmica do grupo.

19. Tendo em consideração os tempos indicados pela Direção-Geral de Educação paracada área curricular, como é que organiza e gere o currículo?

Como monodocente e de modo transdisciplinar.

20. Como realiza a avaliação dos alunos?

Observação direta, Avaliação Diagnóstico, Formativa e Sumativa.

21. Quais os recursos mais utilizados na sala de aula para apoiar o ensino e aprendizagem?

Recursos digitais, material estruturado, não estruturado, livros...

22. Como organiza o espaço físico da sala para promover um ambiente de aprendizagem eficaz?

Inexistência de lugares marcados, materiais diferenciados, sacos para recolha de papel e embalagens...

23. Considera que os seus alunos têm bons hábitos de leitura?

Alguns, sim.

24. Nas suas aulas, costuma promover atividades de leitura para os seus alunos?

Sim.

25. Os seus alunos têm por hábito trazer livros para a sala de aula e costumam fazer apresentações sobre os mesmos?

Recursos digitais, material estruturado e não estruturado.

26. Quais são as principais dificuldades que aponta, ao nível da escrita, na turma?

Falar o “crioulo” em casa; ter poucos hábitos de leitura; pouco tempo dedicado ao estudo; muitas horas na escola; atividades extra-escola após as 17:30 h (futebol, judo, natação).

27. Que atividades de escrita costuma promover nas aulas?

Exercícios de caligrafia; Bom Português; acrósticos; resumos; registos diversos (diversos materiais).

28. Que atividades implementa para promover a participação ativa dos alunos durante as aulas?

Atividades diferenciadas e sempre que possível do quotidiano local/nacional/mundial.

29. Além das atividades académicas, que tipo de atividades extracurriculares ou complementares oferece aos alunos?

Participação em concursos; Mostra de Teatro das Escolas da Amadora; Clube das Ciências na Escola.

30. Como integra a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula?

De modo complementar.

31. Que estratégias utiliza para lidar com comportamentos desafiantes na sala de aula?

Diálogo; Assembleia de Turma; mediação.

32. Como incentiva a autonomia e a responsabilidade dos alunos na sala de aula?

A votação dos alunos - permite a chamada de atenção para a execução e responsabilização no trabalho; Autonomia - trabalho a pares; autocorreção.

33. Que atividades costumam fazer os alunos nos seus tempos livres?

Nos tempos livres alguns praticam atividades desportivas, outros andam na rua porque a já não temos jurisdição sobre eles e os pais também não conseguem controlar. Eles andam pelo bairro. No entanto, eles criaram um grupo no *whatsapp* e comunicam-se e inclusive são autorregulados, porque quando uns sabem de coisas menos boas que outros andam a fazer, eles contam à escola, à professora. Nós temos medo é daqueles que não têm nenhuma atividade, porque se eles não fazem os trabalhos de casa nem se dedicam à escola, então o que é que eles andam a fazer? Há relatos de que vão para lojas roubar coisas e são apanhados pela polícia.

34. Considera que a articulação entre a escola e a família é determinante na aprendizagem dos alunos?

Muito importante, pois teremos de ser “parceiros” no processo ensino/aprendizagem.

35. São realizadas reuniões de encarregados de educação de forma que estes possam conhecer o desenvolvimento das aprendizagens dos seus educandos? Se sim, os encarregados de educação têm em consideração o que é dito e tentam algum tipo de intervenção junto dos seus educandos?

Após o Covid, as reuniões não mais se processaram como antes pois os Registos de Avaliação são consultados na página do Agrupamento. A indisponibilidade dos encarregados de educação ser uma constante (empregos precários) faz com que os receba muito cedo antes das 09:00 horas. Os pais que comparecem na escola e intervêm junto dos educandos são sempre os mesmos. O contacto via e-mail e telefónico são também opções.

36. Como se caracterizam as famílias dos alunos desta turma?

São famílias monoparentais, em que normalmente vivem com a mãe ou com os avós. É um meio social desfavorecido, onde quase todos os alunos vivem no mesmo bairro ou nas proximidades da escola, ou seja, na Damaia de baixo.

A maioria dos pais são jovens, quase nenhum tem o 3.º ciclo, tirando a mãe da L., que tem uma profissão liberal, os outros trabalham nas limpezas e os homens na construção civil. As mães trabalham nas limpezas de empresas, portanto o dia delas começa as 5h da manhã e depois de terminar num sítio, vão para outros lugares, para ganhar mais dinheiro, até porque ainda existem alguns pais que têm problemas com documentos.

São pessoas que pouco tempo estão com os filhos, e que até podemos ver quando existe a necessidade de lhes telefonar-mos e normalmente não nos atendem, precisamente porque estão a trabalhar e depois têm, constantemente, cartões mensais, e por isso, os números estão sempre desatualizados, moradas desatualizadas, portanto é uma contante.

37. Para além de si e das famílias, sente que existem outros agentes educativos envolvidos no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?

Docentes de Educação Social, Apoio Educativo, Psicóloga, Assistente Social, Animadora Social e Assistentes Operacionais.

38. Após tantos anos de experiência, o que continua a motivá-la na sua profissão?

Aprender todos os dias com os alunos. Fazer de cada dia um dia diferente e único.

Anexo B–Fragilidades e Potencialidades da turma do 1.º CEB

Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Curiosos, criativos e participativos; ○ Respeitam as regras; ○ Têm espírito de grupo; ○ Autónomos e unidos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Desafiadores em algumas atitudes; ○ Fraca envolvência da família.
Português	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Facilidade na leitura e escrita; ○ Facilidade em argumentar. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldade na compreensão da língua; ○ Dificuldade na compreensão; ○ Dificuldade na gramática.
Matemática	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Interesse/Motivação pela disciplina; ○ Bom raciocínio matemático; ○ Rapidez no cálculo mental. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldade na resolução de problemas.
Estudo do Meio	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Interesse/Motivação pela disciplina; ○ Facilidade na localização geográfica; ○ Conhecimento da história nacional; ○ Gosto por experiências científicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Não observado.
Educação Artística e Educação Física	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Gosto pela pintura e desenho; ○ Gosto pelo canto e instrumentos musicais; ○ Gosto pela dança; ○ Interesse em jogos cooperativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fraca coordenação motora.

Anexo C–Passaporte e guião de leitor

1 livro = 1 carimbo
1 livro + 1 poema = 2 carimbos

1	2	3	4	5	6
8	9	10	11	12	
14	15	16	17	18	
20	21	22	23	24	

DADOS PESSOAIS

Nome: [Redacted]
Apelido: [Redacted]
Data de Nascimento: 11/12/2013
Naturalidade: Ventosa
Nacionalidade: Portuguesa
Escola: EB 1/11 Vigário Leiria
Ano: 4 Turma: B. N.º 3

Passaporte: [Redacted]

1 livro = 1 carimbo
1 livro + 1 poema = 2 carimbos

1	2	3	4	5	6
8	9	10	11	12	
14	15	16	17	18	
20	21	22	23	24	

DADOS PESSOAIS

Nome: [Redacted]
Apelido: [Redacted]
Data de Nascimento: 27/03/2014
Naturalidade: Castelo de Paços
Nacionalidade: Portuguesa
Escola: EB 1/11 Vigário Leiria
Ano: 4 Turma: B. N.º 12
S.º 11.º 1.º

Passaporte: [Redacted]

Título: 4. História

Autor(es): Mathias Garcia

Editora: Alameda

Início: 5 / 05 / 2023

Fim: 22 / 05 / 2023

Avalia o livro:

★★★★★

1. Escreve o que mais gostaste na história.

O que eu mais gostei foi quando o menino ganhou coragem e falou a verdade.

2. Porque recomendarias este livro?

Eu recomendaria este livro porque mostra como se sente quando se fala a verdade e é um livro interessante.

Título: O Lápis mágico de Malala

Autor(es): Malala Yousofzai

Editora: Porto Editora

Início: 5 / 05 / 2023

Fim: 22 / 05 / 2023

Avalia o livro:

★★★★★

1. Escreve o que mais gostaste na história.


O que eu mais gostei na história foram as ilustrações que são muito bonitas e gostei que a Malala tenha ajudado o mundo.

2. Porque recomendarias este livro?

Porque este livro é muito bonito e dá a conhecer o mundo.

Anexo D—Criação de textos criados a partir dos vídeos do ZIG ZAG, “25 curiosidades do 25 de abril”

Uma escola bem Diferente



Ilustrações

Um dia em que hoje vamos contar-vos uma história sobre uma escola bem diferente. Uma história sobre a vida dos alunos no Estado Novo. Sabem ou não, se não nos esquecerdes de fazer o trabalho de casa ou chegássemos atrasados, os professores tinham bater-nos com a maninhal dos cinco dedos. SIM, OS PROFESSORES PODIAM BATER-NOS. Sabem que é? Vamos explicar-vos.

A maninhal dos cinco dedos é uma régua que tinha cinco buracos para os dedos e quando os batiam com ela, doía muito, também nos colocavam em orçulas de burr virados para a parede. Conçuem imaginar a vida de João, a filha, e o medo que sentia nos se- storis acontecesse?

E o pior é que nem podíamos dar a nossa opinião sobre algum assunto. Não era permitido e casti- gavam-nos ainda mais. Os nossos pais também não podiam defender-nos porque podiam ir presos e nós não QUEREMOS ISSO!!!


Mas hoje em dia não é assim. Quando estamos na nossa sala, a professora nos bate. Não há uma boca de ferro, mas não nos bate. Quando estamos na escola, sentimo-nos felizes com a ajuda de de a aprender e brincar mutuamente todos os nossos amigos. Sim, porque antigamente não podíamos estar juntos ao seja, men nas com meninas, não era possível.

Na nossa escola podemos estar todos juntos e aprender todos uns com os outros.

JÁ NÃO AGUENTAMOS MAIS O ESTADO Novo.

VAMOS VOLTAR PARA A DEMOCRACIA!!!

Reuniões Secretas.



Acho que o Salazar é mau não é?

Após as reuniões secretas em segredo, que podiam falar com quem quisessem e não tinham que passar por ninguém, o Salazar não sabia.

Após que chegou a liberdade achamos ser bom de falar o que queriamos!

Olá, Tudo Bem?

Viemos falar-vos sobre as reuniões secretas que aconteciam no tempo da ditadura. Nós falávamos que antigamente quando queríamos reunir para falar com os pais da mãe ou com os outros alunos e muito mais, tinhamos que nos reunir sem ninguém saber.

Ah não... tinhamos de "brincar" 23 escondidas e ter cuidado com quem o onde falávamos.

Cuidado mesmo, a fide pode apantiar-vos.

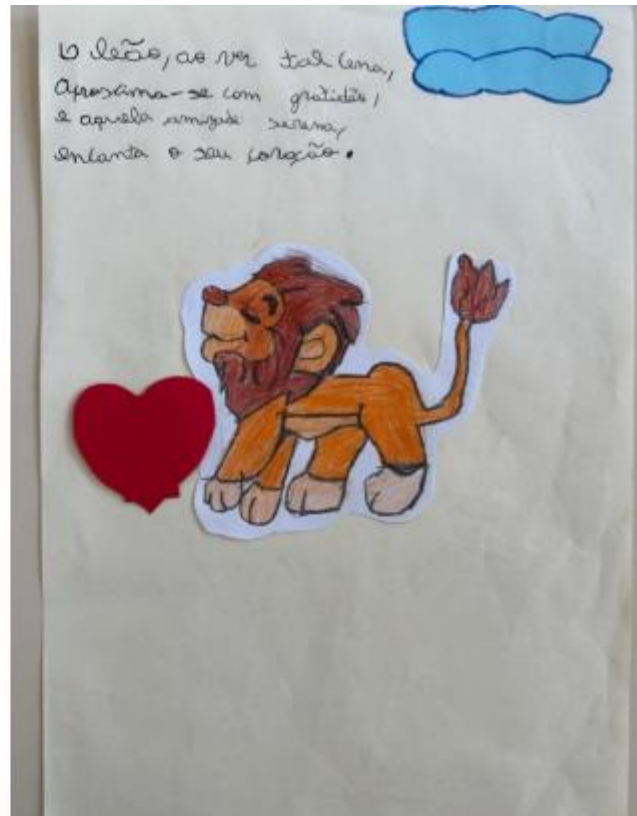
Tenhamos de fazer muito silêncio e havia sempre uma fêmea mais fêmea a vigiar.

Não seletas se reunis a família para celebrat- vado com os outros!

Ahahahahaha!!!

Como não havia televisão, tinhamos de reunir-nos secretamente e ler nos copypaper para que secretamente os outros fossem informados de que se passava.

Falávamos de coisas e atirávamos para a rua os jornais para os outros abandonarem e lerem.







Anexo F- Convidados para a leitura de livros



Anexo G – Entrevistas construídas para os convidados

Entrevista construída ao Sr. V.

Entrevista

- 1- Como se chama?
- 2- Quantos anos o Senhor tem?
- 3- Onde o Senhor nasceu?
- 4- Onde morava antes do 25 de abril?
- 5- Como era a sua vida na ditadura
- 6- O Senhor trabalhou quando era criança
- 7- Com que idade começou a trabalhar
- 8- Qual foi a sua primeira profissão? Com que idade
- 9- Gostava de desempenhar a profissão que tinha?

O Senhor escapou à guerra

- 10- O Senhor andou na tropa? Foi para a guerra
- 11- Quantas pessoas viviam na sua casa?
- 12- Tinha hábitos de leitura? III teatro? Cinema? Futebol? Ia até a esplanada com os amigos?
- 13- Tinha participação política? Falava eracões de política? Se sim não tinha medo?
- 14- Como era a PIDE?
- 15- O Senhor esteve preso? Se sim foi?
- 16- Teve algum familiar preso?
- 17- Sabia os motivos que levaram à revolução
- 18- Onde estava? Como soube? Vão para a rua. Teve medo ou foi uma sensação de alegria?
- 19- Que sons e imagens recorda desse dia?
- 20- Tem alguma história engraçada do dia 25 de abril

Entrevista construída à escritora Manuela Castro Neves

Entrevista

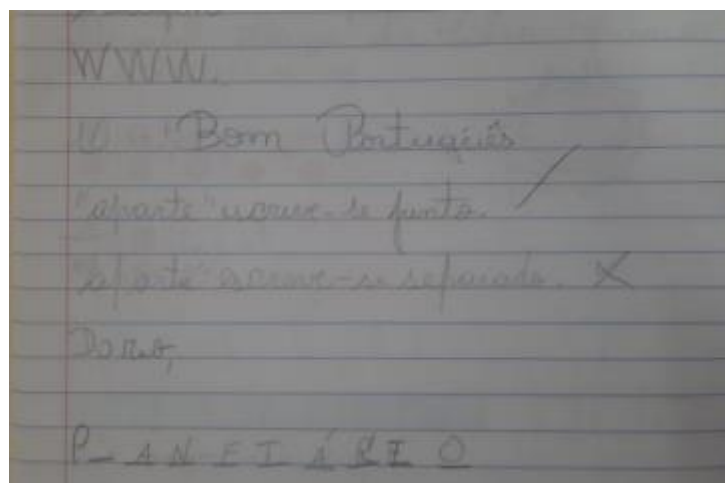
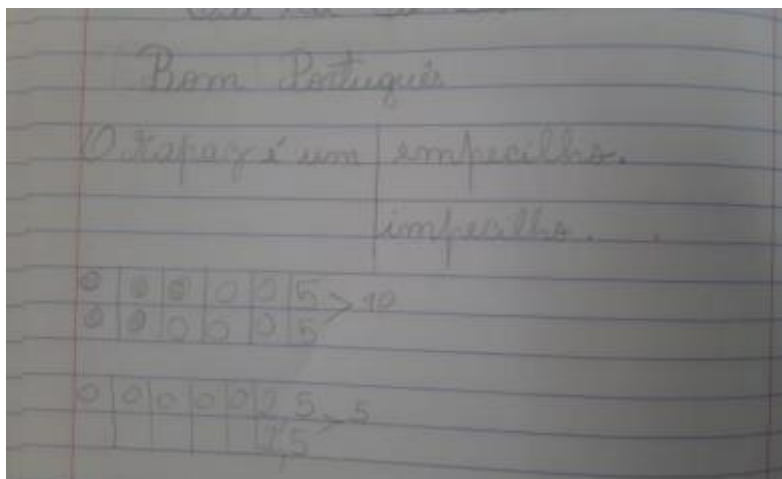
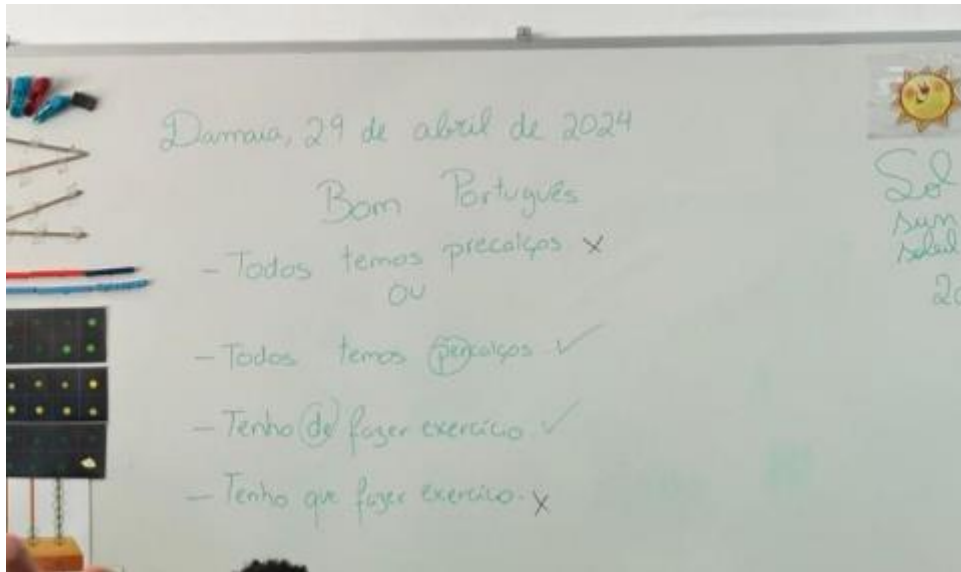
- 1- Em que ano nasceu?
- 2- Onde nasceu e cresceu?
- 3- Quando era criança já queria ser escritora?
- 4- Em que ano começou a escrever?
- 5- Desde quando tem contacto com livros?
- 6- Desde quando gosta de ler livros?
- 7- Há quanto tempo é professora? Qual a razão para que não seja professora?
- 8- De que forma usa os livros para ensinar os seus alunos?
- 9- O que a inspirou a começar a escrever?
- 10- Utiliza antigas histórias para as suas histórias?
- 11- Para que livros os alunos usam?

- 12- Já teve alguma ideia com os seus alunos?
- 13- Sempre lê o livro ao fazer a planificação?
- 14- Tem os livros ao lado do seu livro?
- 15- Qual a sua obra escrita de texto?
- 16- Porque a grande parte das suas obras são personagens da antiguidade?
- 17- Porque prefere escrever livros com histórias?
- 18- Será possível de escrever?
- 19- Qual foi a sua primeira obra?
- 20- Continua a ler antes de começar a escrever, o quê?
- 21- Qual o seu autor favorito?

Entrevista construída à contadora de histórias Paula Afonso

- 1- O que faz uma boa contadora de histórias?
- 2- As histórias são orais?
- 3- Prefere ter o livro à sua frente ou de cor/ab histórias?
- 4- Tem muitos livros, como? Onde os guarda?
- 5- Sua filha dos livros digitais?
- 6- Qual o seu autor/a favorito?
- 7- Gosta de histórias e/ou animações audiovisuais?
- 8- Costuma ler um livro na sala de aula?
- 9- Tem o hábito de colecionar livros ou mala?
- 10- Os seus filhos gostam que lhe conte histórias antes de dormir?
- 11- Já quanto tempo é contadora de histórias?
- 12- Conta histórias a amigos ou familiares?

Anexo H- "Bom Português"



Anexo I- Enunciados de problemas

Questão- problema

1. A Rita e o Anderson foram à papelaria "Mariazinha" comprar cartolinas pretas para fazer as capas dos finalistas. Compraram 15 cartolinas e pagaram, no total, 12 euros.

1.1. Qual o valor de cada cartolina?

1.2. No mealheiro da escola havia 15,00 euros, contados pelo Anderson. Se só pagaram 12 euros, quanto dinheiro sobrou no mealheiro?

2. Desafio

Mede as cartolinas em comprimento e largura. Faz o arredondamento por defeito.

2.1. Se quiseres cortar quatro quadrados com as mesmas medidas, qual a medida de lado?

Anexo J- Jogo do "Tique Toque"

Data: 29/04/2024

😊 Tique Toque

Calcula o mais rápido que conseguires.

1	$52 \div 22$	74 ✓ ⁸	8×2	16 ✓ ¹⁵	$8 \div 2$	18 X
2	$520 \div 36$	556 ✓ ⁹	20×3	87 ✓ ¹⁸	$10 \div 2$	20 X
3	$5000 \div 200$	5200 ✓ ¹⁰	5×25	50 ✓ ¹⁷	$10 \div 3$	24 X
4	$5000 \div 500$	5500 ✓ ¹¹	7×100	700 ✓ ¹⁹	$20 \div 2$	40 X
5	$500 \div 10$	490 ✓ ¹²	24×100	2400 ✓ ¹⁸	$1/2 \text{ de } 40$	20 ✓
6	$5000 \div 120$	4880 ✓ ¹³	2×50	100 ✓ ²⁰	$1/2 \text{ de } 100$	10 ✓
7	$1000 \div 100$	0700 ✓ ¹⁴	50×4	200 ✓ ²¹	$1/2 \text{ de } 300$	30 X

Acertei 14. Em que cálculos tiveste mais dificuldade? (coloca o número)

Professora _____ Encarregado de Educação _____

Data: 29/04/2024

😊 Tique Toque

Calcula o mais rápido que conseguires.

1	$52 \div 22$	✓ 74	*	8×2	✓ 16	15	$8 \div 2$	✓ 4
2	$520 \div 36$	X 556	8	20×3	✓ 87	18	$10 \div 2$	✓ 5
3	$5000 \div 200$	✓ 5200	10	5×25	✓ 50	17	$10 \div 3$	✓ 6
4	$5000 \div 500$	✓ 5500	11	7×100	✓ 700	19	$20 \div 2$	✓ 10
5	$500 \div 10$	✓ 490	12	24×100	✓ 2400	18	$1/2 \text{ de } 40$	✓ 20
6	$5000 \div 120$	X 4880	13	2×50	✓ 100	20	$1/2 \text{ de } 100$	✓ 50
7	$1000 \div 100$	✓ 700	14	50×4	✓ 200	21	$1/2 \text{ de } 300$	✓ 150

Acertei 19. Em que cálculos tiveste mais dificuldade? (coloca o número)

Professora _____ Encarregado de Educação _____

Anexo K- Jogo do “Bingo”

BINGO

17	14	9	56	20
19	15	47	26	13
6	18	56	5	62

Anexo L- Visita de estudo ao Museu do Aljube e às Galerias Artur Bual





Anexo M- Participação no concurso CNN



Anexo N- Chave dicotómica-Rochas

VAMOS CONHECER MELHOR AS ROCHAS!

Chave dicotómica de identificação de rochas

Entrada	Característica	Saída/Nome da rocha
1	Rocha constituída por elementos soltos	Areia ou cascalho
	Rocha constituída por elementos unidos	Segue para 2
2	Rocha com aspeto laminado	Xisto
	Rocha com aspeto não laminado	Segue para 3
3	Rocha cheirando a barro quando bafejada	Segue para 4
	Rocha não cheirando a barro quando bafejada	Segue para 5
4	Rocha fazendo efervescência com os ácidos	Marga
	Rocha não fazendo efervescência com os ácidos	Argila
5	Rocha fazendo efervescência com os ácidos	Segue para 6
	Rocha não fazendo efervescência com os ácidos	Segue para 7
6	Rocha com aspeto compacto (sem cristais)	Calcário
	Rocha com cristais visíveis	Mármore
7	Rocha de cor clara, constituída por minerais distintos	Granito
	Rocha de cor escura, constituída por minerais distintos	Gabro

Anexo O- Construção das casas tradicionais portuguesas



A casa tradicional portuguesa

O xisto predominou durante séculos nas habitações da zona Norte de Portugal. Mas há muitos outros materiais e formatos, com tradições pelo país fora, que o tijolo e o cimento vão fazendo desaparecer

Minho

CASA BARRACA
 Cobertura inclinada de xisto, água, com telhado sustentado.
 Chaminé externa, acima do telhado do telhado.
 Cofre de madeira com elementos decorativos em 1º de cada andar.
 Como na maioria, um alvaral de madeira.
 Grandes janelas emolduradas de madeira, pintadas em tons de amarelo.
 Grande sala no 1º andar.
 Cozinha anexa, independente.

Moradia das encostas do Rio
 Fachada de xisto branco, com telhado de madeira e paredes de galestro.

Beiras

CASA BEIRA
 Fachada de xisto, telhado de madeira.
 Paredes de xisto, com janelas emolduradas de madeira.
 Cozinha anexa, independente.
 Casa de lavagem.
 Construção em granito e xisto de Santa Eufémia. (Montalvão do povo antigo)

Beira Alta
 São poucos os castelos, em geral no topo de montes, para guardar as entradas de rio. Alguns castelos são antigos, outros são de xisto, para proteger a região de xisto.

Beira Baixa
 São poucos os castelos, em geral no topo de montes, para guardar as entradas de rio. Alguns castelos são antigos, outros são de xisto, para proteger a região de xisto.

Açores

Casa açoriana
 Cobertura pouco inclinada de xisto, telhado decorativo sobre as paredes.
 Chaminé em forma de curruco, com janela superior decorada, para permitir a saída de fumaça.
 Paredes brancas com janelas emolduradas de madeira.
 Pavimento de madeira no 1º andar.
 Construção em pedra calcária.
 Janelas de madeira com vidros coloridos.
 Paredes brancas e azulejadas em um andar térreo.
 Construção em pedra calcária.
 Janelas de madeira com vidros coloridos.

Casa com esquadro perpendicular
 Paredes de xisto, com janelas emolduradas de madeira.
 Cobertura de xisto, com telhado decorativo sobre as paredes.
 Construção em pedra calcária.

Casa "esquadrada"
 Habitação com paredes brancas, para a fachada e para o interior. A construção é em granito e xisto.

Habitação com esquadro perpendicular
 Construção com paredes de xisto, com janelas emolduradas de madeira. O telhado é decorativo, com xisto e madeira.

PORTO SANTO
 Paredes brancas, com janelas emolduradas de madeira.
 Cobertura de xisto, com telhado decorativo sobre as paredes.

SÃO MIGUEL
 Paredes brancas, com janelas emolduradas de madeira.
 Cobertura de xisto, com telhado decorativo sobre as paredes.

SANTA MARIA
 Paredes brancas, com janelas emolduradas de madeira.
 Cobertura de xisto, com telhado decorativo sobre as paredes.

Alentejo

Casa alentejana
 Fachada de xisto, com janelas emolduradas de madeira.
 Cobertura de xisto, com telhado decorativo sobre as paredes.
 Chaminé externa, acima do telhado.
 Paredes brancas, com janelas emolduradas de madeira.
 Construção em pedra calcária.
 Janelas de madeira com vidros coloridos.

Vale do Guadiana
 São casas brancas, com janelas emolduradas de madeira.
 Cobertura de xisto, com telhado decorativo sobre as paredes.

Habitação rural
 São casas brancas, com janelas emolduradas de madeira.
 Cobertura de xisto, com telhado decorativo sobre as paredes.

Casa com Telhado de madeira
 Fachada de xisto, com janelas emolduradas de madeira.
 Cobertura de madeira, com telhado decorativo sobre as paredes.

Casas do Norte

Trás-os-Montes
 São casas brancas, com janelas emolduradas de madeira.
 Cobertura de xisto, com telhado decorativo sobre as paredes.

Casa transmontana
 Fachada de xisto, com janelas emolduradas de madeira.
 Cobertura de xisto, com telhado decorativo sobre as paredes.

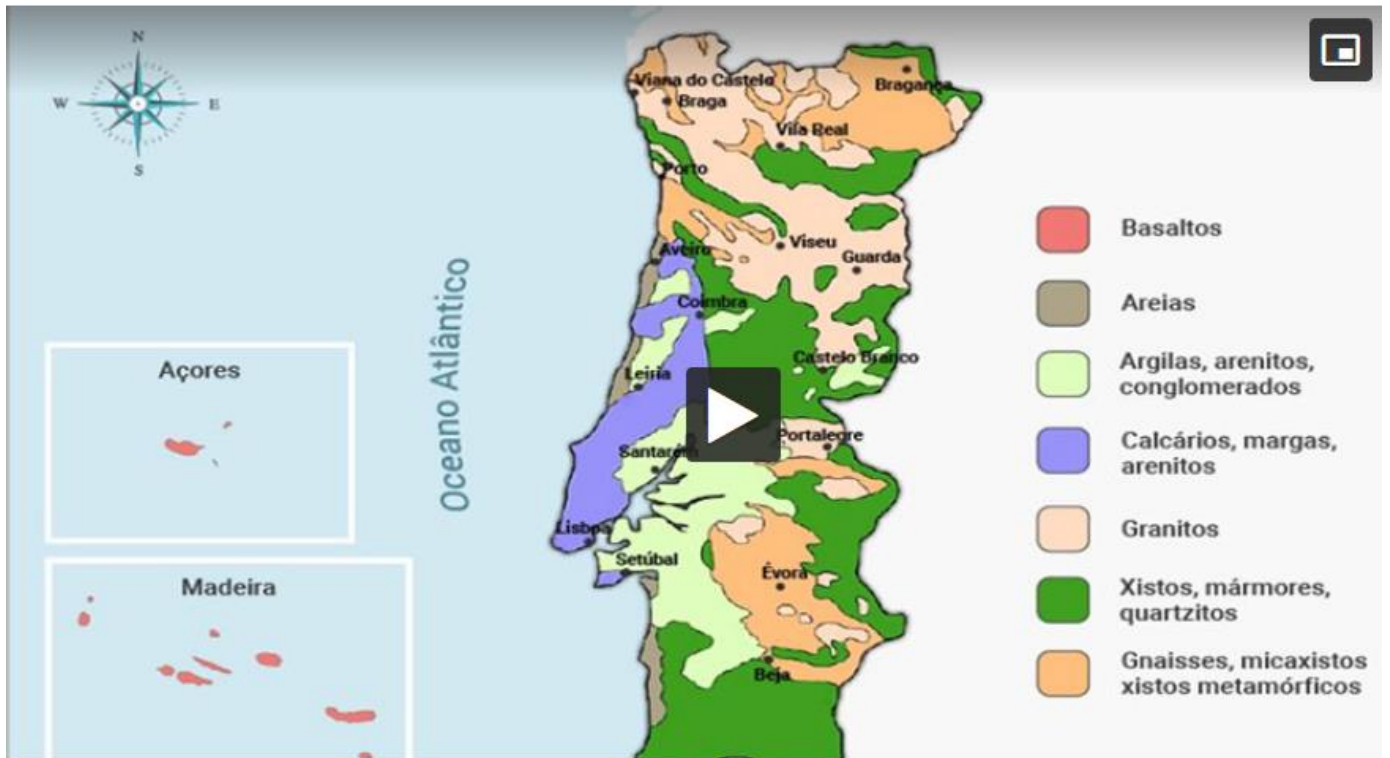
Habitação Beirã
 Construção em granito, com janelas emolduradas de madeira.
 Cobertura de xisto, com telhado decorativo sobre as paredes.

Casa alentejana
 Fachada de xisto, com janelas emolduradas de madeira.
 Cobertura de xisto, com telhado decorativo sobre as paredes.

Habitação com esquadro perpendicular
 Paredes de xisto, com janelas emolduradas de madeira.
 Cobertura de xisto, com telhado decorativo sobre as paredes.

Casa dos bairros
 Construção em granito e xisto, com telhado de xisto.

Anexo P- Carta geológica de Portugal



Anexo Q- Análise de rótulos de origem estrangeira

Slovakia 1922 - Mon
em: slovaquia

Batatas fritas N.L.L.O/D's

origem: República da Eslováquia
 Checoslováquia (Castelo) / Era de
 1933-31 anos / 100 castelos

continente: Europa central

Capital: Bratislava

fronteira: Hungria, Polónia,
 Ucrânia, República Checa,
 Austria

Obden alfabetica: Austria (A), Hungria
 (H), Alemanha (D), República Checa (C), Re-
 pública da Eslováquia (S), Ucrânia (U)

Lingua: Eslova

Moeda: Euro (união Europeia)

Área: 48.868 Km² > PT: 92.212 Km²

Nº habitantes: 5.460.000 — PT: 10.467.266
 Eslováquia Portugal

C D U	C D U	C D U
1 2 3	4 5 6	7 8 9
Eslováquia		

C D U	C D U	C D U
1 2 3	4 5 6	7 8 9
Portugal		

África do Sul

continente: África

capitais: Pretória, Cidade do Cabo, Bloemfontein

Johannesburgo: maior cidade de África do Sul

pessoas conhecidas: Nelson Mandela

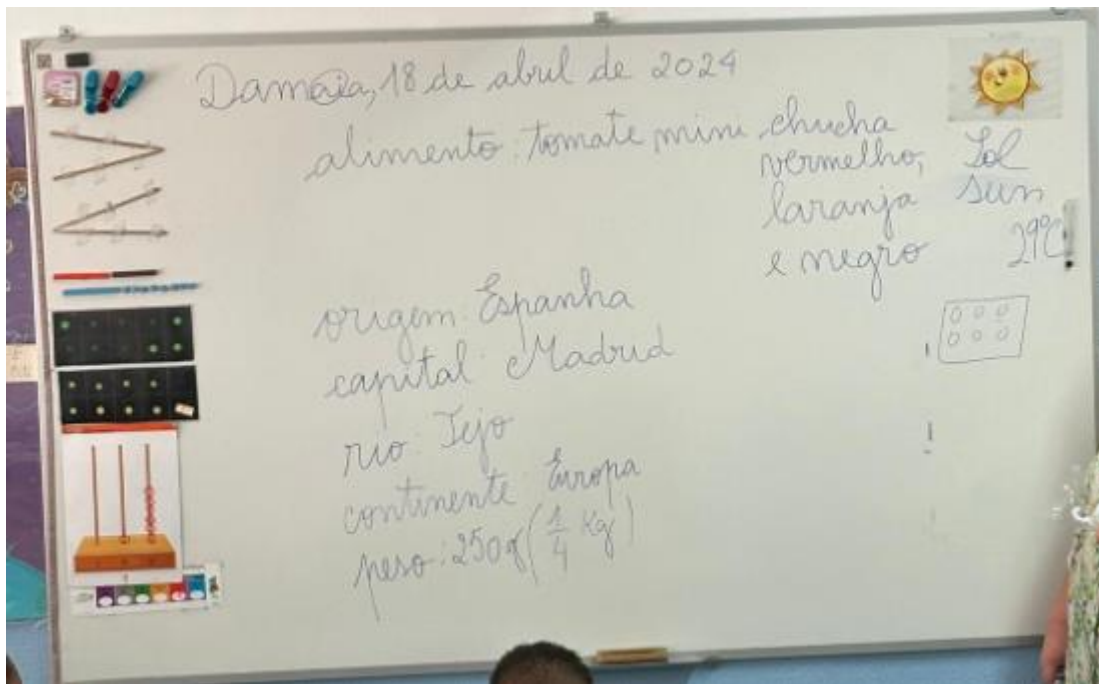
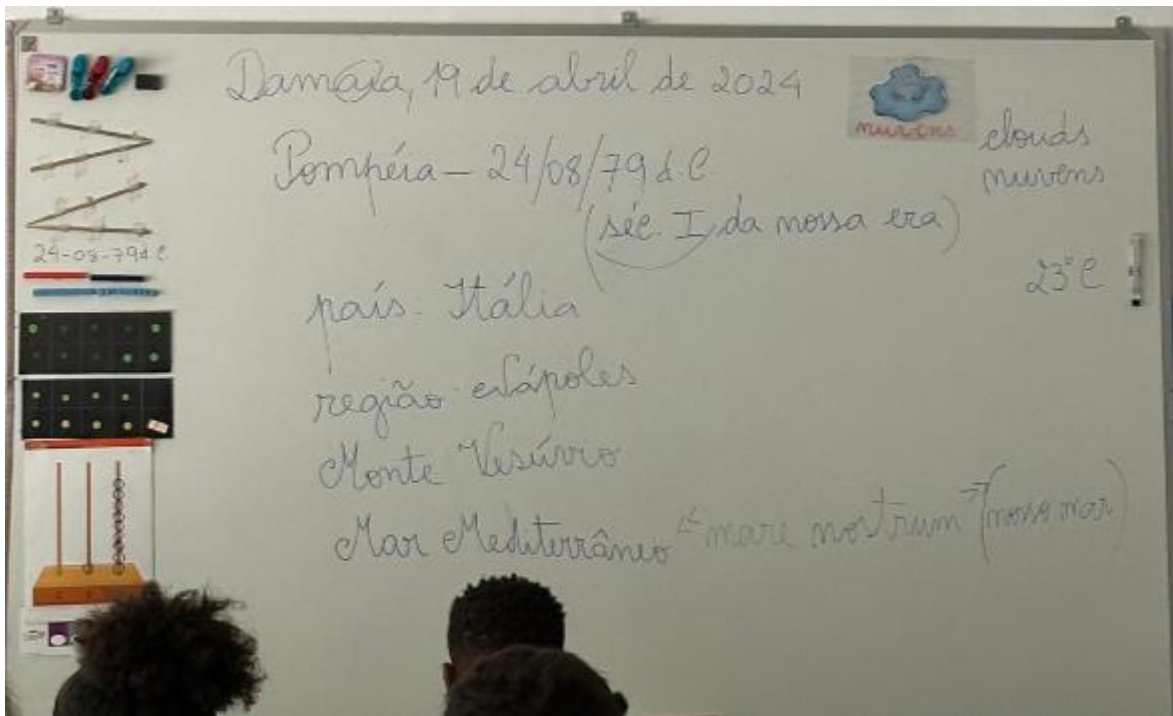
2013 ↑
 -10048 |
 0095 anos
 +0011
 106 anos

Banhado por 2 oceanos
 Oceanos Atlântico, Índico

linguagens: Zulu, Xhosa, Inglês, Afrikaner, Tswana, Sotho

Preto - população negra
 Branco - união = paz
 amarelo - Sol e riqueza mineral
 vermelho - Sangue derramado nas guerras
 azul - céu e a esperança
 União das duas nações

- moeda: Rand
- pomares de fruta: alperce e pêssigo



Anexo R- Pesquisas sobre o tema da ditadura e o 25 de abril realizado com a família

23 = 18 + 5

25 de abril:

que era? sempre uma proposta para si? partilha com os outros e grupos e grupos dos seus alunos sobre o 25 de abril.

Quem queria para:

Ditadura / 25 de abril

personas tristes na prisão

personas foram libertadas

o sal do doo - Santarém para Lisboa grupos para o dia e Santarém

Dia da Liberdade - 25 de abril de 1974

① Que é comemorado no 25 de Abril

① Dia da Liberdade é comemorado em Portugal a 25 de abril após sete meses de revolta dos militares portugueses, que no dia 25 de abril de 1974 levaram a cabo um golpe de estado militar, dando fim ao regime ditatorial do Estado Novo, que era liderado por António de Oliveira Salazar.

① Que aconteceu em 25 de abril de 1974 em Portugal?

Partilha: Liberdade - dia após o 25 de Abril, foi a primeira vez que o dia 1 de maio foi feriado em Portugal. A ocasião, que juntou milhões de pessoas constituiu a primeira grande festa de celebração popular a situação política resultante do 25 de abril.

① Que provocou a revolta do 25 de abril.

Os motivações do Golpe do 25 de abril de 1974 eram profissionais e políticas, pretendendo o Movimento das Forças Armadas recuperar a Portugal das Forças Armadas e efetuar uma mudança de regime para resolver a guerra

Historia de 25 de abril

At 50 anos atrás as ca-
 sas e escolas eram
 separadas até
 25 de abril podiam traba-
 lhar todo dia tinham
 algo para fazer em poucos
 dias nos domingos



Em Portugal tinha regras
 para se beber e fumar
 tinha que estar sentado
 e não podia andar com
 um copo de portuquês
 ninguém poderia disso

Mas em 25 de abril
 houve a revolução e
 isso significava a fim
 da ditadura e da
 liberdade para todos
 e a liberdade de
 expressão e de
 imprensa que a ditadura
 não tinha e a liberdade de
 expressão e de imprensa
 e a liberdade de expressão
 e de imprensa e a liberdade
 de expressão e de imprensa



História de Tarragal

Lampo Concentração de Tarragal, também conhecido como Lampo da mente lenta, fica situado em Alorvade foi inaugurado em 23 de abril de 1936 pelo sistema prisional do Estado Novo com o objetivo de proporcionar penas públicas sucessivas na sua primeira fase de 1936 a 1954 destinada a prisioneiros portugueses por crimes salazarianos implantados de acordo do governo com centros subterrâneos de cateter e navegação.

Uma primeira fase os prisioneiros eram tratados de forma a não fazerem o trabalho 45 dias no sel muito forte para construir os muros e outras instalações.

Quando começou a primeira, depois o banco iniciou por tinha instalações apenas para a prisão e a prisão de Alorvade com local de prisão da morte e a prisão para testar os prisioneiros. Este projeto foi realizado a 14 de abril 1964 em resultado da guerra da libertação nacional e das colônias portuguesas.

Em 1 de maio de 1974 entrou em funcionamento a concentração na sequência da publicação de 25 de abril de 1974 com a libertação do Estado Novo.

Agora é considerado o centro da residência.

25 de abril de 1974:

Era uma vez um país, situado na Europa Ocidental,
que viveu o mais longo regime autoritário
durante o séc. XX, estendendo-se no período de
48 anos, as pessoas não podiam falar muito, as pro-
fessoras, as irmãs ou medicas não podiam casar-
-se. Não se podiam viver em LIBERDADE, e a soli-
za era muito malvada, não podiam viver em paz.
Todas as pessoas eram vigiadas pela PIDE, as
pessoas não podiam falar mal do governo, se não
eram presas, torturadas e muitas vezes eram assassinadas.
Um dia tudo mudou, na noite de 24 de abril, o Sal-
gueiro da Maria flamejou com os amigos militares de fugiram
de Santarém para Lisboa, do dia seguinte os militares
fugiram de Santarém para Lisboa, antes de irem ouvir
eram duas músicas: "Depois do adeus" e "Grândola, vila
morena", aparrinho de Lisboa viram um senhor a
distribuir cravos, o Salgueiro Maria pegou um cravo e co-
locou na lapela e seguiram o seu caminho. E de-
pois chegaram em Lisboa, cantavam, riam e falavam,
as pessoas começaram a pedir LIBERDADE e des-
comulgaram a liberdade que queriam de muito
tempo. E ali que começou a

No dia 25 de abril de 1974 ocorreu a Revolução dos Cravos

Na madrugada de 25 de abril de 1974, forças militares ocuparam pontos estratégicos em Lisboa e derribaram a ditadura do Estado Novo, implantada também por militares em 1926.

As primeiras horas da manhã, militares de vários nomes, ocuparam pontos estratégicos na capital portuguesa, com o objetivo de derrubar o regime do Estado Novo. Os sinais de código para dar o arranque das operações - comções de Paulo de Carvalho e Teófilo de Fátima - foram transmitidos através da rádio nas horas anteriores.

A Zona dos Ministérios, órgão de comunicação e outros locais considerados sensíveis foram subjugados pelos militares sublevados.

A reação do regime foi lenta e ineficaz. O presidente do Conselho de Ministros, Marcello Caetano, refugiou-se no Quartel de Cartom, de onde saiu sob escolta militar de capitão Salgueiro Maia, em direção ao exílio. Nas horas seguintes foi criada a Junta de Salvação Nacional.

Eu não fui a comemoração do 25 de abril
mas a minha mãe explicou o que representa
esta data.

A revolução de 25 de abril de 1974 marcou
o início da vida democrática em Portugal.
Os Militares Portugueses decidiram então
fazer o que se chama um golpe de estado
ou seja deitar o estado atual à lareira.
Esta revolução ficou conhecida como "revo-
lução dos cravos".

O campo de concentração de Tarrafal
era onde estavam os presos políticos
com a revolução de 25 de abril deu-se
a libertação dos presos e a comissão deu
o encerramento do campo de concentração de
tarrafal também conhecido como o campo
da morte branca.

Com os teus pais escreve algumas frases que expliquem o que aconteceu no dia 25 de abril

Com quem foste?

Como foste?

Quando foste?

Que viáramos?

Que gostaste mais?

Com quem foste? - Com o pai
Como foste? - de carro

Quando foste? - de manhã

Que viáramos? - cravos, militares, tanques

Que gostaste mais? - dos cravos.

Eu fui ao Marquês Pombal a anunciar a liberdade, onde estavam milhares de pessoas a marcar as comemorações com cravos e celebraram libertação do Detachado do estado novo.

25 de Abril

Antes do 25 de abril de 1974 não havia felicidade em toda a cidade porque não se podia dar opinião.

Depois deste acontecimento, o país ficou mais contente. No ultramar acabou a guerra e os militares regressaram à sua terra.



3. Os seus valores são os princípios valores e ideias que podem ser tirados da história do 25 de abril

O principal valor foi o da liberdade, a segurança, a dignidade, a democracia, a paz.

4. Acredita que a Revolução dos Cravos levou outros movimentos políticos?

A revolução dos cravos marcou o início à democracia com as primeiras eleições livres.

5. De seu entender, qual é o papel dos governos na relação sobre o acontecimento histórico como o 25 de abril de 1974?

O governo tem o dever de continuar um legado que foi sempre dado ao povo. A liberdade, infelizmente não é algo garantido, por isso é muito importante a persistência destes valores para que a liberdade possa continuar livre.

6. Outros que eventos como o 25 de abril de 1974 podem inspirar mudanças positivas em outros países?

sendo uma revolução pacífica, serve de inspiração para outros países, no sentido que não se precisa de fazer guerra para derrubar um governo visto apenas a força do povo porque "um povo unido, jamais será vencido".

2. A seu ver, quais são os principais valores e ideias que podem ser tirados da história do 25 de abril?

O principal valor foi a liberdade da população, a dignidade, a democracia, a paz.

3. Acredita que a Revolução dos Cravos levou outros movimentos políticos?

A revolução dos cravos marcou o início à democracia com as primeiras eleições livres.

4. A seu entender, qual é o papel dos jovens na rebusca sobre acontecimentos históricos como o 25 de abril de 1974?

O governo tem o dever de continuar com o legado que foi transmitido na 50.ª anos. A liberdade, infelizmente não é algo garantido, por isso, é muito importante a preservação destes valores para que a liberdade possa continuar livre.

5. Acha que eventos como o 25 de abril de 1974 podem inspirar mudanças positivas em outros países?

sendo uma revolução pacífica, serve de inspiração para outros países, no sentido que não houve a utilização de armas ou guerra para derrubar um governo visto apenas a força do povo porque tudo isso virado, jamais será revivido.

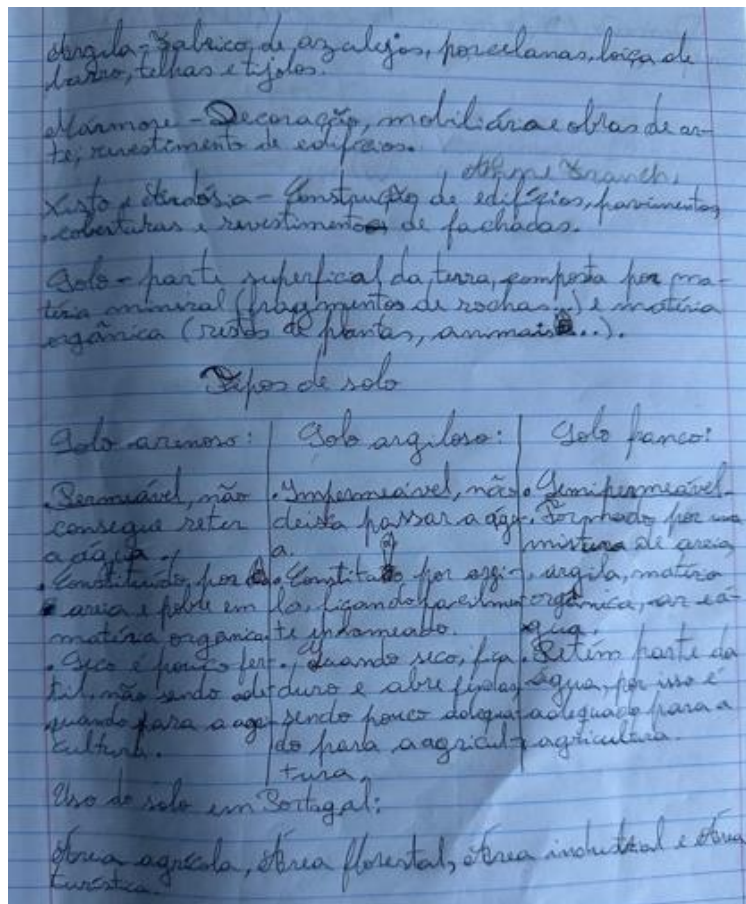
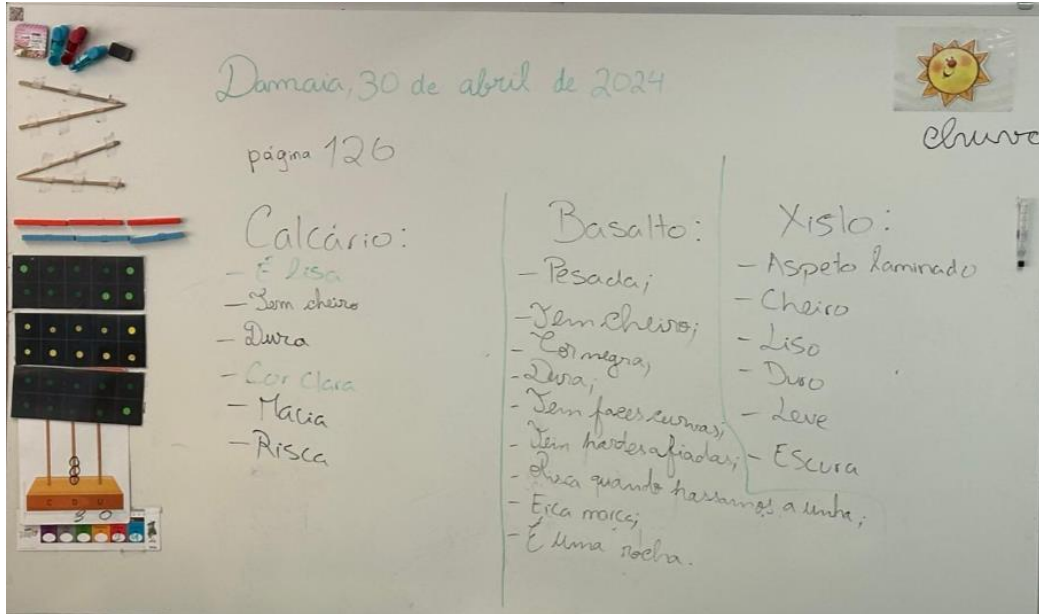
No dia 25 de abril de 1974, após a revolução dos cravos, militares prepararam pontos estratégicos em Lisboa para defender a ditadura do Estado Novo.







A revolução começou no som das canções "Paulo de Carvalho e Leo Afonso" e da música "Grândola, Vila Morena" a mais famosa. Porém depois a revolução foi em silêncio.





Anexo S- Esquemas –síntese sobre os conteúdos abordados

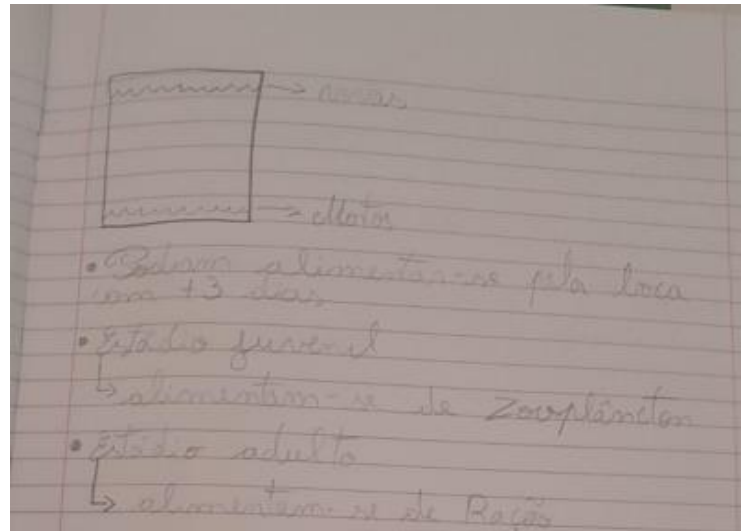
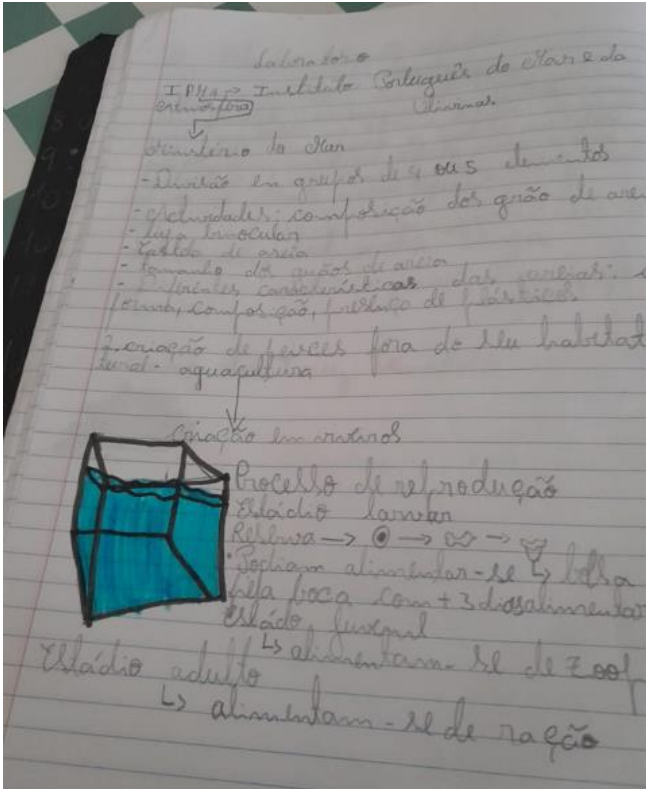
Sínteses sobre as rochas



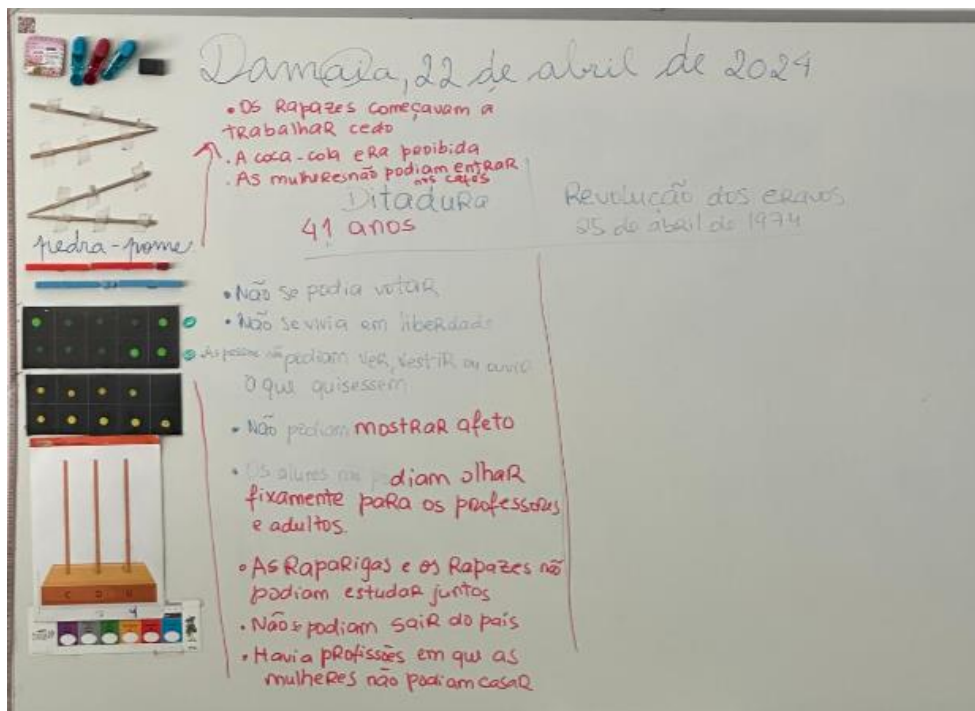
Classificação das rochas:		
Cor:	Textura:	Dureza:
<p>Clara:</p> <p>Ex.: mármore</p> 	<p>Existas visíveis:</p> <p>Ex.: granito</p> 	<p>Resistente ao risco (dura):</p> <p>Ex.: granito</p> 
<p>Escura:</p> <p>Ex.: xisto</p> 	<p>Existas não visíveis:</p> <p>Ex.: basalto</p> 	<p>Não resistente ao risco (mole):</p> <p>Ex.: calcário</p> 

Usos:	Aplicações das rochas:
<p>Com chumbo e breco:</p> <p>Ex.: argilite</p> 	<p>Rochas ou sedimentos: granito, xisto, calcário, terra, argila, mármore e xisto verde.</p>
<p>Com chumbo e breco:</p> <p>Ex.: arenito</p> 	<p>Granito - Construção de edifícios, monumentos; calcamento e pavimentos.</p>
	<p>Basalto - Construção de edifícios, muros e vigas; calcamento, calcamento e pavimentos.</p>
	<p>Calcário - Construção de edifícios e monumentos; calcamento.</p>
	<p>Terra - Fabrico de argamassa e de vidro.</p>

Sínteses sobre a visita de estudo ao IPMA



Síntese das ideias prévias acerca do período da ditadura do Estado Novo



Síntese das ideias prévias acerca das alterações existentes após Revolução dos Cravos

Depois do 25 de abril de 1974...
(Paulo de Carvalho (Festival da canção 1974))
«Depois do 25 de abril»

Depois do 25 de abril 1974 →

- turmas mistas
- vários partidos
- eleições (mulheres votam)
- escolha de um governo
- temas das canções (c/ caráter)

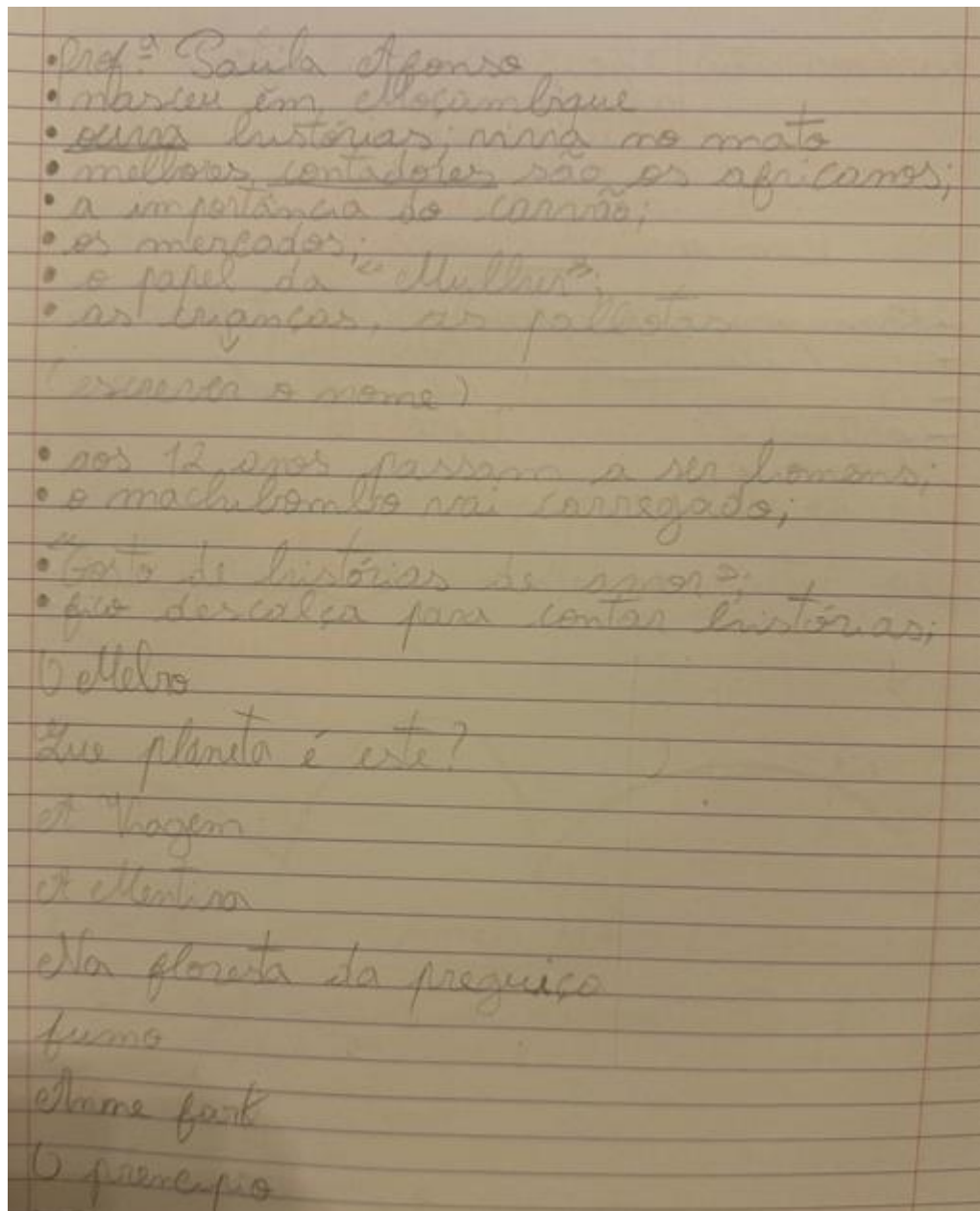
muro Berlim

Frases-chave da entrevista ao Sr. Ventura

- Sr. Ventura - nasceu em Ajuda (Lx)
- 85 anos
Uma casa de - Com 11 anos começou
malas - artesanato) a trabalhar.
• Carrões (C.T.T.) - 15 anos,
trabalhou nos telefones.
• Empresa de automóveis (aprendiz
de mecânico)
• Tropa (20 anos) obrigatório
da escola
- professores rígidos;
- regras 1/5 dias
- recreios
- sala de meninos
- sala de meninas
Opções
- milicianos - (classes de combate)
em Santarém
detenção - 15 dias
(m podia sair)
- presos políticos
sem para Benches
- 25 de Abril, um jornal (5º andar)
foi incendiado e as moléculas "coriam"
pelas janelas

- O Salazar era rígido;
- Humberto Delgado, fugiu para Espanha e foi morto na fronteira
- o irmão do Sr. Ventura tinha uma banda musical (quarteto)
- em Beniclla
O Alvaro Cunha
conseguiu fugir;

Frases-chave da entrevista à contadora de histórias Paula Afonso



Kamimambo	abeus
	até breve
	até sempre

Bom molembicano

- Kamimambo (cumprimento)
- machibombo (autocarro)
- capulana (tecido muito colorido)
- palhota (casa típica)

Dia do etutor português

Frases- chave da conversa com a mãe da C.

muito.

- Na escola primária não se pagava alimentação.
- Tem 6 irmãos e todos foram para a escola.
- Trabalho dos irmãos.
- Lavava roupa e cozinha em casa, se podia de lavar.
- Mais tarde, todos saíram de casa, não lutam.
- É uma pessoa cuidadosa e sempre tem muita responsabilidade.
- Em Alameda não são exigências muito exigentemente de estudo.
- Trabalho de ter, tudo uma grande festa a casa tem uma festa.
- O pai era ferreiro e trabalhava com aço, garrafas, panelas.
- Estava muito humilde, se muito não, quando trabalhava de ir às feiras.
- O pai não sabe ler nem escrever.
- Só a irmã mais velha é que está em Colégio Verde.
- Hanno muita presença ao contra no de sono, há falta de descansar muito e muita solidão.
- Costumava ir à biblioteca da família.
- Não trabalhava muito coisa dele de brinquedos e brincadeiras com a sua irmã, então é que trabalhava em outros lugares.

"O que é muito feliz"

2º Visão do dia de Santiago, Tarandá

- Tarandá tem área de 100 hectares.
- Faziam uma festa muito.
- Seria propriedades, homens e mulheres.
- Os proprietários tinham mais mais.
- Era uma festa.
- Os proprietários tinham mais ou menos.
- De fato de uma fazenda de criação de mais para se produzir.
- Na escola falavam de tempo de ensino de Tarandá.
- Não se permitiam falar de tempo de concentração.
- De manhã ao passar muito trabalho e ninguém sabia quem era.
- Havia a ideia que tinha que fazer e não se podia falar de outros.
- Não se podia falar de outros.
- O tempo de tempo tem um conceito.
- Não se podia falar de outros pelo tempo de concentração.
- Trabalhava bastante no tempo de trabalho.
- Na escola tinha duas salas de aula.
- Quando se chegou à escola.
- Não era dia de mais, mas não tem a ideia de curso de tecnologia.
- Trabalho dos proprietários.
- Quando se chegou à escola, não estava mais a escola, mas estava lá.
- Trabalhava em outros de área na cultura que trabalhava de lá de lá.
- O trabalho pagava caro, então de lá de lá.

- Trabalho de desenvolvimento e quase de aparência a polícia tinham de pagar.
- Trabalho de lá é um lugar abstrato.
- Não trabalhava na época de trabalho.
- Todos tinham saído, mas não trabalhava.
- Não tinha uma biblioteca pequena.
- Os livros eram religiosos.
- Trabalhava por conta própria e não trabalhava.
- Quando chegou a Santiago, tinha 13 anos, não sabia e não trabalhava para a família.
- Não tinha um curso de eletrônica de na biblioteca.
- Trabalhava quando ainda estava na escola.
- Não teve a ideia de trabalhar.
- É conhecida num restaurante eletrônico.
- Só fazia 1x por semana.

Anexo T- Grelha final de avaliação formativa

(i) Melhorar a proficiência linguística, com ênfase no vocabulário.									(ii) Desenvolver as habilidades ou competências de produção e compreensão escrita.				
Indicador	1.1.Comunica raciocínios e ideias matemáticas, oralmente e por escrito	1.2.Comunica de forma clara as informações relevantes da obra lida	1.3.Responde oralmente às questões colocadas pelos colegas	1.4.Responde, oralmente e por escrito e de forma completa, a questões sobre o texto	1.5.Formula perguntas pertinentes	1.6.Expressa as suas ideias com clareza e precisão	1.7.Fundamenta as suas ideias	1.8.Amplia o vocabulário	2.1.Interpreta o texto do enunciado	2.2.Identifica a informação essencial dos textos/fontes	2.3.Organiza a informação essencial dos textos/fontes	2.4.Constrói rimas	2.5.Redige um texto de acordo com o género literário
Aluno													
AR.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AL.	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
AC.	3	5	5	5	4	3	4	4	3	5	5	4	4
CL.	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4
CD.	4	4	4	5	4	3	4	4	5	5	5	4	4
DJ.	5	4	3	5	5	3	5	4	4	5	5	5	5
DF.	2	4	3	3	2	5	2	2	2	3	3	2	2
ED.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EM.	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2
KS.	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2
LQ.	3	5	5	5	4	3	4	3	4	5	5	4	3
MA.	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2
NB.	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4
NG.	3	4	4	5	4	4	5	3	4	5	5	4	3
RA.	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4
RG.	3	3	3	5	3	3	3	3	3	5	5	3	3
TL.	4	4	4	5	4	3	4	4	5	5	5	4	4
VA.	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2
WC.	3	4	3	4	2	2	2	2	4	3	3	4	3
TS.	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3
DO.	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4
Pontuação obtida	60	68	66	77	61	62	64	56	64	76	76	64	59
Pontuação máxima	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105

Taxa de sucesso	57,14	64,76	62,86	73,33	58,10	59,05	60,95	53,33	60,95	72,38	72,38	60,95	56,19
Taxa de sucesso do objetivo	61,19								64,57				

Anexo U–Fragilidades e Potencialidades da turma do 2.º CEB

Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Participação ativa; ○ Trabalhar em grande grupo (6.º1); ○ Apresentação de trabalhos; ○ Interesse pelos conteúdos; ○ Ler em voz alta; ○ Participação em atividades de debate; ○ Participação em atividades dinâmicas; ○ Trabalho cooperativo (6.º4); ○ Respeito pelas regras (6.º4). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Respeito pelos colegas (6.º1); ○ Trabalhar a pares e em grupo (6.º1); ○ Pouca autonomia (6.º1); ○ Entreatajuda e cooperação entre turma (6.º1); ○ Métodos e hábitos de estudo/trabalho fora de aula.
Português	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura fluente (6.ª4); ○ Participar oralmente; ○ Poder de argumentação; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura fluente (6.º1); ○ Seleção, tratamento e organização de informação; ○ Interpretação de texto e enunciados; ○ Escrita de textos narrativos com muitos erros ortográficos, fraca construção frásica, pouca estruturação das ideias e falta de coesão textual;
História e Geografia de Portugal	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Interesse pela disciplina; ○ Familiaridade com figuras históricas importantes de Portugal; 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Seleção, tratamento e organização de informação; ○ Interpretação das fontes de informação; ○ Compreensão de enunciados orais e escritos; ○ Comunicação escrita de ideias; ○ Mobilização dos conceitos históricos na comunicação escrita e oral.

Anexo V- Guiões de leitura (Ulisses e Pedro Alecrim)

Guião de Leitura

“Na ilha de Circe”

Durante a Leitura

1) Acompanha a leitura do episódio na ilha de Circe e regista as palavras desconhecidas.

Compreensão Leitora

2) Classifica o narrador do texto quanto à sua presença, justificando a tua resposta com elementos do texto.

3) “Passaram dois, três dias, quatro dias...”

3.1.) Por que razão não tinha ido Ulisses visitar aquela ilha?

4.) Que diferenças notaram os marinheiros nos animais ferozes que encontraram na ilha?

5.) Todos os marinheiros aceitaram o convite daquela mulher lindíssima para um banquete no seu palácio. O que faz Euriloco diferente dos companheiros?

6.) Em que se transformam todos os marinheiros, à exceção de Euriloco?

7.) Para ajudar Ulisses a enfrentar Circe, a deusa Atena entregou-lhe...

...uma erva especial.

...um saco muito grande.

...um licor muito raro.

8.) Circe apaixonou-se por Ulisses, mas mesmo assim ia transformá-lo num animal.

8.1.) Justifica esta opção da feiticeira.

9.) Coloca verdadeiro (V) ou falso (F) nas seguintes afirmações.

a) Ulisses reconheceu que aqueles porcos eram os companheiros.

b) Circe pediu a Ulisses para casar com ela.

c) Ulisses esqueceu Penélope e casou com Circe.

d) Vendo a tristeza de Ulisses, Circe deixa-o partir.

e) Transformou os porcos em marinheiros.

f) A todos os outros animais também transformou em homens.

Gramática

1.) Indica a função sintática desempenhada pelas expressões sublinhadas:

- a. A Kiara respondeu mal à colega. _____
- b. Q Gabriel limpou a sala. _____
- c. A professora já corrigiu os testes. _____
- d. Tu telefonaste aos teus pais. _____
- e. Li este livro durante as férias. _____
- f. Q Keven e os amigos ganharam o campeonato. _____
- g. Q Petra, não te demores! _____
- h. Q Martim falou com os amigos. _____

2.) Identifica o tempo e o modo dos verbos das frases abaixo.

Observa o exemplo:

- a) O Rodrigo e a Clara, antigamente, viviam em Lisboa.
Pretérito imperfeito do indicativo.
- b) O gonçalo e a Alissa já estudaram e fizeram os trabalhos de casa.

- c) Espero que a viagem corra bem e seja divertida.

- d) Ela seria uma boa aluna, se estudasse mais.

- e) Se tiveres tempo, colabora no jornal da escola.

3.) Escreve duas frases, tendo em conta o verbo, no futuro do indicativo.

- a. (Ir) _____

- b. (Correr) _____

4.) Completa as frases com um verbo indicativo entre parênteses no modo indicativo.

- a. Lara, (ir) estudar para o Porto. _____
- b. Quero que eles (passar) de ano. _____
- c. Nedilias, (continuar) a estudar. _____

Gramática

1.) Indica a função sintática desempenhada pelas expressões sublinhadas:

- a. A Kiara respondeu mal à colega. _____
- b. O Gabriel limpou a sala. _____
- c. A professora já corrigiu os testes. _____
- d. Tu telefonaste aos teus pais. _____
- e. Li este livro durante as férias. _____
- f. O Keven e os amigos ganharam o campeonato. _____
- g. Ó Petra, não te demores! _____
- h. O Martin falou com os amigos. _____

2.) Identifica o tempo e o modo dos verbos das frases abaixo.

Observa o exemplo:

- a) O Rodrigo e a Clara, antigamente, viviam em Lisboa.

Pretérito imperfeito do indicativo.

- b) O gongalo e a Alissa já estudaram e fizeram os trabalhos de casa.

- c) Espero que a viagem corra bem e seja divertida.

- d) Ela seria uma boa aluna, se estudasse mais.

- e) Se tiveres tempo, colabora no jornal da escola.

3.) Escreve duas frases, tendo em conta o verbo, no futuro do indicativo.

- a. (Ir) _____

- b. (Correr) _____

4.) Completa as frases com um verbo indicativo entre parênteses no modo indicativo.

- a. Lara, (ir) estudar para o Porto. _____
- b. Quero que eles (passar) de ano. _____
- c. Nedilca, (continuar) a estudar. _____

Guiões de leitura Pedro Alecrim

Título - _____
Autor - _____
Ilustrador - _____
Editor - _____
Número e data de edição - _____
Coleção - _____



Começa agora a história de Pedro Alecrim.

Um menino praticamente com a tua idade, com uma vida cheia de sonhos, alegrias e tristezas...
Como tu, talvez!

Pode ser que tenham muito em comum.
Lê, descobre e aprende com ele!

Boa leitura!

Boa aventura!



DESCREVE:

- ❖ Quando e onde se passa a história?
- ❖ Quem são as personagens?
- ❖ Descreve as personagens e o sítio onde se passa a história.
- ❖ O que terá acontecido?
- ❖ Como foi o final da história? Foi feliz ou triste?

Durante da Leitura

3) Ouve a leitura do início do primeiro capítulo e regista as palavras desconhecidas.

Durante a Leitura

4) Depois de ouvires ler a história responde a estas escolhas múltiplas. Selecciona com um X a resposta correta.

4.1) A história passava-se...

- no final das aulas
- no início das aulas
- no oceanário

4.2) A personagem principal chamava-se...

- João
- Nicolau
- Pedro

4.3) O Luís era...

- muito alto e tinha cabelos compridos e encaracolados
- muito alto e tinha cabelos curtos, louros e encaracolados
- muito baixo e tinha cabelos compridos e encaracolados

4.4) O Luís, leva gravata e cinto largo nos dias de prova de avaliação, porque...

- é neles que coloca cábulas para copiar nos testes
- gosta de impressionar os colegas
- tem muito respeito pelos momentos de avaliação

4.5) Depois da discussão com o Luís, a personagem principal chegou a casa e a mãe ficou...

- aflitiva
- contente
- infeliz

4.6) A personagem principal e os amigos iam para casa de...

- bicicleta
- carro
- camioneta

4.7) A personagem principal e os amigos viviam...

- na cidade e nos campos
- nos campos e montes
- na praia e nos montes

Depois a Leitura

5) Responde às questões seguintes. Para responderes, podes ler novamente os capítulos em estudo – 1.º capítulo e 2.º capítulos.

5.1) Localiza a história...

no tempo: _____

no espaço: _____

5.2) Quem são as personagens referidas na história? Descreve-as com informações presentes na obra.

5.3) O que aconteceu para o Pedro não gostar muito do Luís? Transcreve as frases mais importantes do texto.

5.4) O narrador fala do seu colega Luís. Descreve-o, preenchendo a grelha abaixo.

Características do Luís	
Físicas	Psicológicas

5.5) Quais foram os colegas que desceram da camioneta na mesma paragem que o Pedro?

5.6) Preenche a tabela abaixo com os nomes que referiste na tua resposta anterior, demonstrando como cada um deles ia para casa, depois de descerem da camioneta.

	Vai de motorizada, à boleia do seu irmão.
	Vai a pé em direção à sua aldeia que ainda fica distante da paragem.
	Vai a pé para o pomar da mãe, que fica muito perto da paragem.
	Vai a pé pois mora muito perto. Chega logo a casa.

5.7) O que fascinava o Pedro e o Nicolau no caminho até casa?

Gramática

1) **Classifica as palavras que se seguem quanto ao número de sílabas e quanto à sílaba tónica.**

Palavras	Número de sílabas	Sílaba tónica
Bravo		
Casa		
Fontanários		
Lâmpadas		
Nicolau		
Peixinhos		
Rãs		
Rebuçados		

2) **Completa as frases com o verbo indicado entre parênteses no modo imperativo.**

a. Nicolau, (ir) trabalhar para o Pragal.

b. Eles, (passar) de ano.

c. Pedro, (continuar) a estudar.

d. Jovens, (cuidar) do vosso futuro.

e. (Jogar) no euromilhões para tentarem a vossa sorte.

Escrever um texto narrativo

Já conheces as personagens principais da história. Imagina que aventuras é que vão viver ao longo da mesma!

Utiliza vocabulário variado para escreveres o texto.

Não te esqueças de:

- dar um título ao texto;**
- organizar o texto em parágrafos;**
- escrever um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão;**
- referir: Quem? Quando? Onde? Problema? Acontecimentos? Resolução?**

Compreensão da Oralidade

- Para responderes aos itens abaixo, vais ouvir o capítulo 3.
- Irás ouvi-lo duas vezes.
- Antes de ouvires o capítulo 3, lê todas as questões.

1. Na narrativa mencionada, o termo «pomar» refere-se a um:

- Local para as atividades domésticas.
- Terreno destinado à criação de animais.
- Terreno plantado de árvores de fruto.

2. O que significa «quarto de hora»?

- Quinze minutos.
- Uma hora.
- Trinta minutos.

3. Qual é a principal dificuldade enfrentada pelo narrador durante o primeiro ano na escola, de acordo com o texto?

- A confusão causada pela barafunda no pavilhão C.
- A dificuldade em encontrar as salas de aula corretas.
- O desconforto de frequentar uma escola primária.

4. A referência a «tudo caro» surge numa frase:

- declarativa que leva o ouvinte a perceber que o narrador considera tudo caro.
- exclamativa que leva o ouvinte a perceber a surpresa do narrador de ser tudo caro.
- interrogativa que leva o ouvinte a perceber que o narrador não tem certeza de considerar tudo caro.

6. Refere, três coisas que o narrador confundiu depois de perceber que estava sozinho no recreio.

- As continas
- As portas
- As salas
- Os colegas
- Os pavilhões
- Os professores

7. A referência «espinhos noz» pode ser interpretada em relação à forma como a professora fez a pergunta:

- Com uma entoação áspera e crítica.
- De maneira entusiástica e alegre.
- De maneira calma e serena.

8. O capítulo 3 foi produzido para:

- Convencer o ouvinte que o narrador tinha melhor vida que o Martinho.
- Dar a conhecer ao ouvinte sobre as dificuldades que o narrador passava.
- Informar o ouvinte como era a escola do narrador.

Gramática

1) Indica os recursos expressivos presentes nas frases.

- a) O jardim tem rosas, túlipas e jasmim. _____
- b) Trim, trim, toca o telefone. _____
- c) Amor é fogo que arde sem se ver. _____
- d) Não vi o Nicolau. Não vi o Luís. Não vi ninguém. _____
- e) A manhã chega sonolenta. _____
- f) As mãos pesavam-me como pedras. _____
- g) Tempo é dinheiro. _____
- h) Os teus olhos são luz. _____
- i) O sol descansava naquela nuvem fofinha. _____

2) Completa as frases, com os recursos expressivos indicados:

a) Comparação

Os olhos do Nicolau brilhavam como _____.

A sua pele fazia lembrar _____.

b) Personificação

O Sol _____ de alegria.

As estrelas _____.

As flores de todas as cores _____.

c) Enumeração

Podes _____, que vais estudar!

Ontem fui às compras e comprei _____ e tudo o que quis.

d) Onomatopeia

_____! Tocou o carteiro duas vezes.

e) Metáfora

A Amazónia é _____.

1) Ouve a leitura do início do primeiro capítulo e regista as palavras desconhecidas.

Compreensão Leitora

2) Classifica o narrador do texto quanto à sua presença, justificando a tua resposta com elementos do texto.

3) Depois das aulas, ao chegar a casa, Pedro...

...senta-se na sala de estar a ver televisão.

...corre para os campos, para ajudar os pais.

...começa logo a fazer os trabalhos de casa.

4) Repara na frase: «Claro que não sou bom aluno; de vez em quando tenho negativas, mas lá me vou aguentando.»

4.1) Relaciona as informações da frase com o tipo de vida que Pedro tem.

5) Classifica as afirmações como Verdadeira (V) ou Falsa (F). Corrige as afirmações falsas.

A mãe de Pedro nunca se arrependeu de o colocar a estudar. ____

A família de Pedro não tinha condições financeiras para que ele estudasse. ____

O pai vendeu um bezerro na feira para conseguir dinheiro. ____

O pai não comprou um fato de treino e sapatilhas para as aulas de Educação Física do filho. ____

O Pedro teve falta na segunda aula de Português porque baralhou as salas, as portas e os pavilhões. ____

6) Pedro e Nicolau fizeram uma sociedade que durou três meses e que lhes permitira ficarem milionários.

6.1.) Qual foi o plano dos dois amigos?

6.2.) Foram bem sucedidos? O que aconteceu?

7) Explica o significado da seguinte expressão:

“...pôr-nos a nadar em dinheiro.” → _____

8) Pedro e o seu amigo Nicolau queriam ficar ricos e para isso, após juntarem algum dinheiro...

...assaltaram uma caixa de Multibanco.

...compraram cauteias da lotaria do Natal.

...venderam fruta e agriões a um hipermercado.

Gramática

1.) Observa, agora, em cada frase, a expressão sublinhada a direita do verbo:

- a. O Martinho estava em casa.
- b. O meu pai foi injusto.
- c. Aquela ideia não era fácil de aceitar.
- d. Eu e o Nicolau ficámos calados.

1.1.) É possível suprimir as expressões sublinhadas nesses frases? Porquê?

2.) Identifica o predicativo do sujeito presente em cada frase. Rodeia-o.

- a. O amigo do meu avô era muito velho.
- b. Eu fiquei como o meu pai no pomar.
- c. A minha família permanece na minha memória.
- d. A minha irmã continua aqui.

3.) Selecciona os verbos copulativos presentes na lista seguinte:

- a. comprar b. ficar c. parecer d. comunicar e. partir f. ser
- g. refletir h. estar i. colocar j. permanecer k. continuar
- l. oferecer

4.) Escreve duas frases, tendo em conta os verbos copulativos, seguidos dos respetivos predicativos do sujeito.

a. (Ser) _____

b. (Parecer) _____

4.1.) Completa as frases com um verbo copulativo e um predicativo do sujeito.

a. O melhor amigo do Nicolau _____

b. O livro que me ofereceste _____

c. A mochila da Joana _____

d. O filho pai Ana _____

Compreensão Leitora

1) Enquanto lê, regista as palavras desconhecidas e procura o seu significado.

... chegar mais depressa à escola.

2) A personagem principal Pedro Alecrim, tem...

... um irmão mais velho e uma irmã mais nova, que se chamam Jacinto e Rosa.

... dois irmãos mais novos, que se chamam Rosália e Jacinto.

... uma irmã mais velha e um irmão mais novo, que se chamam Rosa e Jacinto.

3) Certo dia, a sua irmã, que estava à sua espera, deu-lhe uma péssima notícia. Qual?

4) Atenta na sopa de letras.

4.1) Descobre os doze animais referidos neste capítulo da história.

4.2) Coloca-os por ordem alfabética na última coluna da tabela.

C	Q	Ê	L	H	Q	S	A	S	B	G		COBRAS	
A	V	G	A	P	R	U	N	A	F	A		CAVALO	
B	I	F	Ê	Ç	Ê	X	H	H	X	L		PEGAS	
R	C	G	J	A	M	U	Q	L	Q	I		GALOS	
A	A	C	Q	H	R	A	S	Ê	U	N		GALINHAS	
S	R	J	H	Q	N	S	A	V	L	H		COELHOS	
I	X	Q	I	R	Q	A	Z	Q	P	A	V	LAPAKOS	
S	U	L	U	R	R	G	A	L	Q	S		CABRAS	
Q	Z	B	A	Ê	T	Q	Q	A	Ç	M		OVELHAS	
B	X	P	N	G	Q	U	D	V	S	A		LOBOS	
Q	A	S	G	Q	V	Ê	I	A	V	I		ANHOS	
L	H	D	I	S	Ê	N	T	C	Ê	J		BORREGOS	

5) O Pedro lembrou-se de apanhar o cavalo do Zé Maria Coxo para...

... ajudar nas tarefas do campo.

... chegar mais depressa à escola.

... transportar os livros até casa.

6) Retira do texto frases ou expressões que mostrem que a família do Pedro também apreciou os livros.

7) No início do 2.º Ciclo, Pedro...

...demorou a descobrir que, no dicionário, ALP ficava antes de ALT

...descobriu que, no dicionário, ALT ficava antes de ALP

...já sabia consultar muito bem o dicionário.

8) Nessa altura, tanto o Pedro, como o Nicolau e até o Luis estavam com problemas. Quais?

O Pedro _____

O Nicolau _____

O Luis _____

9) Ordena de 1 a 12 os acontecimentos narrados no capítulo 8.

<input type="checkbox"/>	O Pedro foi despedir-se do pai, antes de ir para a escola.
<input type="checkbox"/>	A mãe contou-lhe que o pai passou mal a noite.
<input type="checkbox"/>	O Pedro teve um sonho confuso.
<input type="checkbox"/>	A mãe do Pedro acordou-o para ele ir para a escola.
<input type="checkbox"/>	O Pedro lembrou-se de um temporal tremendo, num dia de Inverno.
<input type="checkbox"/>	O Pedro tomou o pequeno-almoço à pressa.
<input type="checkbox"/>	O Nicolau gozou com o Pedro quando ele regressou à escola com um equipamento anti-chuva.
<input type="checkbox"/>	Como consequência do temporal, o Pedro adoeceu e ficou de cama três dias seguidos.
<input type="checkbox"/>	Nesse dia, o Pedro acabou por se rir com as provocações do seu grande amigo Nicolau.
<input type="checkbox"/>	O Pedro pensou que é difícil manter as mãos sempre limpas para quem trabalha na terra.
<input type="checkbox"/>	O Pedro encontrou o Nicolau debaixo de um casinheiro e disse-lhe que o pai estava doente.
<input type="checkbox"/>	O Pedro reparou como a doença do pai desgastou e envelheceu a mãe.

10) Transcreve o provérbio presente na última página do capítulo 8.

10.1) Concordas com a mensagem do provérbio? Justifica a tua resposta.

6) Retira do texto frases ou expressões que mostrem que a família do Pedro também apreciou os livros.

7) No início do 2.º Ciclo, Pedro...

... ~~demorou~~ a descobrir que, no dicionário, ALP ficava antes de ALT.

... ~~descobriu~~ que, no dicionário, ALT ficava antes de ALP.

... ~~já~~ sabia consultar muito bem o dicionário.

8) Nessa altura, tanto o Pedro, como o Nicolau e até o Luis estavam com problemas. Quais?

O Pedro _____

O Nicolau _____

O Luis _____

9) Ordena de 1 a 12 os acontecimentos narrados no capítulo 8.

<input type="checkbox"/>	O Pedro foi despedir-se do pai, antes de ir para a escola.
<input type="checkbox"/>	A mãe contou-lhe que o pai passou mal a noite.
<input type="checkbox"/>	O Pedro teve um sonho confuso.
<input type="checkbox"/>	A mãe do Pedro acordou-o para ele ir para a escola.
<input type="checkbox"/>	O Pedro lembrou-se de um temporal tremendo, num dia de Inverno.
<input type="checkbox"/>	O Pedro tomou o pequeno-almoço a pressa.
<input type="checkbox"/>	O Nicolau gozou com o Pedro quando ele regressou a escola com um equipamento anti-chuva .
<input type="checkbox"/>	Como consequência do temporal, o Pedro adoeceu e ficou de cama três dias seguidos.
<input type="checkbox"/>	Nesse dia, o Pedro acabou por se rir com as provocações do seu grande amigo Nicolau.
<input type="checkbox"/>	O Pedro pensou que é difícil manter as mãos sempre limpas para quem trabalha na terra.
<input type="checkbox"/>	O Pedro encontrou o Nicolau debaixo de um castanheiro e disse-lhe que o pai estava doente.
<input type="checkbox"/>	O Pedro reparou como a doença do pai desgastou e envelheceu a mãe.

10) Transcreve o provérbio presente na última página do capítulo 8.

10.1) Concordas com a mensagem do provérbio? Justifica a tua resposta.

Gramática

- 1) Indica o tempo, o modo, a pessoa e o número das formas verbais.
- a) tinha acontecido _____
b) comera _____
- 2) Completa as frases com o pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo.
- a) Tu _____ (ir) ao médico.
b) Antes da viagem, nós _____ (ler) tudo sobre Paris.
c) Eles _____ (ver) o filme há um mês.
- 3) Completa as frases com o pretérito mais-que-perfeito simples.
- a) A menina já _____ (comer) a sopa quando a campainha tocou.
b) Nós _____ (acampar) no campo durante muitos anos.
c) O comboio já _____ (partir) quando eu cheguei à estação.
- 4) Completa as frases com o pretérito mais-que-perfeito simples e com o pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo.
- a) Ele nunca _____ (fazer) mal a uma mosca.
b) Quando tu telefonaste, já eu _____ (ir) às compras.
c) Ela nunca _____ (correr) tanto.
d) Antes do bolo, eles já _____ (fazer) uma tarte.
e) Eu _____ (sair) mais tarde naquela noite.
- 5) Nas frases seguintes, conjuga um dos verbos no pretérito imperfeito do indicativo e o outro no pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo.
- a) Nós não _____ esquecer o que _____ na rua. [conseguir + ver]
b) Durante a manhã, enquanto a Rita _____ na escola, os pais _____ uma surpresa. [estar + preparar]
c) _____ muita comida, pois nós _____ muitas pessoas. [haver + convidar]
- 6) Atenta a seguinte frase: "O Martinho recebeu a mais alta honra militar na Noruega."
- 6.1.) Reescreve-a, no modo indicado.
- a) Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo.
-

Durante a Leitura

1) Regista as palavras desconhecidas e procura no dicionário o seu significado.

Compreensão Leitora

2) O que faria o Pedro se fosse professor?

3) Por que razão o Pedro ia raras vezes ao bar da escola?

4) Um dia, Pedro chega a casa e não encontra ninguém. O que tinha acontecido?

5) O que lhe diz a sua mãe que o deixa bastante irritado?

6) No dia em que o pai do Pedro foi para o hospital, o Jacinto perguntou se:

- ele demorava.
 ele ia morrer.
 podia visitá-lo.

7) Que explicação dá o Pedro ao irmão mais novo sobre a ida do pai para o hospital?

8) Luís andava calado e triste, por causa...

- ...dos maus resultados escolares.
 ...do divórcio dos pais.
 ...da falta de atenção dos colegas.

9) Transcreve uma frase que demonstre como a mãe do Luís ficou abalada com a situação.

10) Por que nome o pai do Luís o tratava, desde pequenino?

- Leão
- Tarzan
- Luísinho

10) Apesar de já ter sido gozado pelo Luís, o Pedro não deixou de lhe dar o seu apoio naquele momento difícil. Rodeia as palavras que melhor o qualificam, pela sua atitude.

Solidário Vingativo Bondoso Magnânimo Rancoroso

Compreensivo Sensível Egoísta Amigo

12) Certa noite de Inverno, muito chuvosa, o pai do Pedro exaltou-se e a mãe, logo a seguir, saiu de casa, sem dizer nada.

12.1) Como reagiu o pai do Pedro a essa situação?

13) O Pedro e o pai acabaram por encontrar a mãe:

- num palheiro.
- em casa.
- no meio da serra.

Anexo W- Construção de um retrato físico e psicológico

A [] é uma amiga que conheci no 6º ano quando alho para ela e como se foi a Tinha conhecido. O rosto dela me ~~parece~~ familiar eu e ela costumamos falar coisas as mesmas tempo ou Turcir. Ela é uma pessoa simpática, linda e magnificiência a cor do cabelo a cor de mel e é pulata. ~~ela é muito bonita~~ quando alho para ela vejo estrelas nos seus olhos brilhando para iluminar. Tem um voz cativante e suave e bobos. É muito curiosa e muito social. Uma pessoa extrovertida veste se lindamente tem os cachos lindos. É amorosa e amigável tem os lábios carnudos como a sereia. Doce como um mel um pouco impaciente e bem-humorada. Os brinços dela são domados como seu coração e brincalhões, esportista, atenta quando quer e preguiçosa sem motivos especiais ajudadora e muito

origina e encantadora.
É muito mais que isso tudo
Uma pessoa esplendida um cupid para o Teu
soleno coração me dá um espaço para o Teu também
para poder fazer parte dela
e eu e ela temos uma forma de comunicação
que é dizer oi no minha ~~religião~~ religiosa
quando ela fala ar ar ar

A [] é divertida, alegre, inteligente as vezes bem maliciosa, meiga, fofa.
Ela é bonita olhos castanhos claros como damas. Sempre sorrindo para de
todo mundo, as vezes fica com raiva quando precisamos dela mas sei ela mesmo
as vezes que se ofende, o resto dela é ser cantora, sempre quer ajudar todo
mundo. Ela é gentil, não é muito na moda, uma amiga boa. A maioria
faz parte dela e estes, ela é uma amiga boa. Gosta de ser uma amiga na escola
ela tem orgulho de ser quem é, as vezes acho que ela é mais um pouco mais e
gosta de ser, gosta muito do país dela e fica com raiva quando a turma não sabe
a boca mas ela é uma boa amiga.

O [] é um rapaz de cabelo cacheado preto, olhos cas-
tanhos escuros. Ele é mulato, labias grandes como um na-
muito, nariz é grande e grosso. Ele tem testa é média
O nariz é às vezes um pouco de nada simpático, é muito
impaciente, gosta de andar sozinho, ele é fofa quando de mais
ele é irritante, deixa as pessoas com dor de cabeça
ele parece um cão bravo das pessoas. Se acha bonito
mas é o inverso.

Retrato físico e psicológico																			
Alunos																			
Indicadores de avaliação	A.J.	B.M.	C.D.	C.M.D	F.B.	G.R.	G.C.	I.C.	K.C.	K.M.	L.F.	M.F.	M.L.	N.V.	P.G.	R.G.	T.R.	E.S.	S.S.
Descrição física																			
Descreve detalhadamente as características físicas do retratado (cor dos olhos, tipo de cabelo, entre outros)																			
Inclui detalhes relevantes para criar uma imagem nítida do indivíduo retratado																			
Descrição psicológica																			
Identifica e descreve expressões faciais, gestuais e posturas que revelam aspetos da personalidade																			
Interpreta o retratado com base nas suas características não-verbais.																			
Coerência e coesão																			
Coerência entre as descrições físicas e psicológicas																			
Transcreve de forma suave os diferentes aspetos da descrição																			
Conecta logicamente os detalhes apresentados																			
Originalidade e criatividade																			
Apresenta perspectivas únicas e originais sobre o retratado																			
Utiliza linguagem expressiva para transmitir impressões pessoais																			
Inclui detalhes ou observações inesperados																			
Expressão escrita																			
Usa corretamente a gramática, ortografia e pontuação																			
Expressa as ideias e organiza o texto de forma clara																			
Escreve de forma fluida																			
Expressão oral																			
Articula as ideias de forma clara e utiliza pronúncia adequada																			
Organiza a apresentação																			

Legenda	
Cor	Significado
	Sempre
	Às vezes
	Nunca
	Não Observado

Anexo X- Carta construída a partir da música “Postal dos Correios” de Rui Veloso

Postal dos correios

Querida mãe, _____ pai. Então que tal?
Nós andamos do jeito que _____ quer
Entre dias que _____ menos mal
Lá vem um que nos dá mais que fazer
Mas falemos de coisas bem melhores
A _____ faz vestidos por medida
O rapaz estuda nos _____
Dizem que é um emprego com saída

Cá chegou _____ a encomenda
Pelo _____ que parou na Piedade
Pão de _____ e linguiça para merenda
Sempre dá para enganar a saudade

_____ que não demorem a mandar
Novidades na _____ do correio
A ribeira corre _____ ou vai secar?
Como estão as oliveiras de _____?

Já não mais assunto pra escrever
_____ ao nosso pessoal

Um abraço deste que tanto vos quer
Sou capaz de ir aí pelo _____ (3x)

Anexo Y- Laboratórios gramaticais



Quando dizemos onde morava Ulisses, que função sintática estamos a utilizar?



PROBLEMA:

VAMOS INVESTIGAR:

1.) Lê as frases e preenche a tabela com os grupos que constituem as frases:

- A. Ulisses mora em Ítaca.
- B. Ele gosta da cidade.
- C. Os pais viviam ali.

Grupo Nominal	Grupo Verbal	Grupo Preposicional	Grupo Adverbial

1.2) As frases que escreveste têm o sentido completo?

1.3) As frases são gramaticalmente corretas?

1.4) O que concluis?

1.5) Que funções sintáticas desempenharão estes grupos? Serão complemento direto ou indireto? Vamos testar! Para isso reescreve as frases e substitui os grupos que retiraste por **pronomes pessoais**.

1.6) As frases que escreveste são frases gramaticalmente corretas?

1.7) O que concluis?

DESCOBRIR QUE...

2) Completa os espaços em branco:

Os **constituintes** da frase que **não podem ser retirados**, sem que esta perca o _____ chamam-se **complementos do grupo verbal** e são selecionados pelo verbo. Para além do complemento direto e indireto, que podes substituir por um _____, existe o **complemento obliquo** que é introduzido por um grupo _____ ou por um grupo _____.



PARTE II

VAMOS INVESTIGAR: 3

QUAL SERÁ A DIFERENÇA ENTRE O MODIFICADOR E O COMPLEMENTO OBLÍQUO?

3) Lê as frases que se seguem:

Grupo A	Grupo B
O ciclope vivia ali.	O ciclope comeu os marinheiros ali.
Telêmaco concordou com o pai.	Telêmaco estudou o plano com o pai.
Ulisses acredita em Ítaca.	Ulisses defendeu Penélope em Ítaca.



3.1) Identifica os grupos das palavras destacadas no grupo B.

3.2) Reescreve as frases do grupo B retirando as palavras destacadas.

3.3) O que distingue as frases que reescreveste com as frases do exercício 1.2?

DESCOBRIMOS QUE... 3

3.4) Completa os espaços em branco:

Quando o grupo _____ ou _____ é dispensável, ou seja, se o retiramos, a frase _____ perde o sentido, chamamos **modificador do grupo verbal**.

PRÁTICO



1) Rodeia o complemento obliquo nas frases seguintes:

- a. Telémaco participou no plano.
- b. Penélope pensava em Ulisses.
- c. Não simpatizavam com Polifemo.
- d. Os marinheiros iam à praia.
- e. Eles acreditavam em deuses.

2) Completa as frases com um complemento obliquo adequado:

- a. Ulisses voltou _____
- b. Polifemo sentia-se _____
- c. Os marinheiros confiavam _____
- d. Ela pensa _____
- e. Nós gostamos _____
- f. O vento falava _____
- g. Amanhã vou assistir _____
- h. Os seus irmãos moram _____

3) Sublinha o complemento obliquo a verde e o modificador a azul:

- a. O rei vivia no castelo.
- b. Os marinheiros colocaram as cordas no mastro.
- c. Eles foram ver o saco misterioso.
- d. O rei Éolo ofereceu um saco antes da partida.
- e. A rainha Helena habitava na Grécia.
- f. Os marinheiros precisavam de descanso.
- g. Todos os dias, Ulisses pensava na sua família.
- h. Ele naufragou numa ilha naquela tempestade.
- i. Eles sentiam-se bem.
- j. O rei Éolo gostou de Ulisses.
- k. Todos os dias, Polifemo ficava furioso.



AVALIO

4) Identifica as funções sintáticas dos grupos destacados:

Frases	Complemento Direto	Complemento Indireto	Complemento obliquo	Modificador
Polifemo comeu os marinheiros .				
Ulisses gostava de aventuras .				
O herói pediu ajuda ao rei .				
Polifemo apanhou -os .				
Ele morava ali .				
Eles procuraram um esconderijo na ilha .				
Ulisses não se sentia bem .				
Polifemo ordenou as ovelhas .				
Durante nove anos estiveram em guerra.				
Penélope pediu -lhe que voltasse.				
Ele sonhou com a família .				
Os ciclopes viviam noutra ilha .				

Anexo Z- Fichas de trabalho

A vida quotidiana na cidade e no campo na 2ª metade do século XIX

<p>Alterações na sociedade</p> 	<p>A VIDA QUOTIDIANA NA CIDADE E NO CAMPO NA 2ª METADE DO SÉCULO XIX</p>	<p>Alterações na sociedade</p> 	<p>Alterações na sociedade</p> <p>A _____ perdeu regalias e _____ apesar de possuir muitas _____ Passou a pagar _____</p> <p>O _____ também _____ importância e _____. As suas terras passaram a pertencer ao _____</p>	
<p>A vida nas cidades</p> <p>Nobrezia e Burguesia</p>  		<p>A vida nas cidades</p> <p>Povo</p>  	<p>A vida nas cidades</p> <p>Nobrezia e Burguesia</p> <p>Profissões: _____</p> <p>Habitações: _____ luxuosas, rodeadas de _____</p> <p>Alimentação: _____ e variada (pelo menos 4 refeições por dia)</p> <p>Vestuário: seguiam a moda _____ escolhido de acordo com a ocasião.</p> <p>Divertimentos: teatros, _____</p>	<p>A vida nas cidades</p> <p>Profissões: _____ Povo _____</p> <p>Habitações: _____ miseráveis, sem condições de _____ e segurança, situadas nas zonas mais pobres das cidades.</p> <p>Alimentação: _____ quantidade (pão, batata, toucinho, sardinha)</p> <p>Vestuário: adequada à _____ (velha e com remendos).</p> <p>Divertimentos: feiras, _____</p>
<p>A vida no campo</p>  		<p>A vida no campo</p>  	<p>A vida no campo</p> <p>A maior parte da população vivia no _____ e era gente do _____</p> <p>Atividades do povo: _____ e _____ de _____</p> <p>Condições de trabalho: horários _____ e salários _____</p> <p>Habitações: pequenas, onde a _____ era a principal divisão.</p>	<p>A vida no campo</p> <p>Alimentação: pobre e _____ variada (broa, sopa, vinho, batatas e azeitonas)</p> <p>Vestuário: variava de acordo com a _____ e função desempenhada, guardavam os melhores trajes para a missa de domingo</p> <p>Divertimentos: feiras, _____</p>

Ordenação de acontecimentos

- 1697- Descoberta de ouro no Brasil.
- 1856- Inauguração da linha férrea Lisboa-Carregado.
- 1807 a 1811- Fuga da corte real para o Brasil, na sequência da primeira invasão francesa.
- 1891- Primeira revolta republicana contra a Monarquia.
- 1820- Revolução liberal.
- 1890- Ultimato Inglês.
- 1822- Primeira Constituição portuguesa.
- 1886- Portugal apresenta o Mapa Cor-de-Rosa.
- 1755- Terramoto de Lisboa.
- 1869- Abolição da escravatura em todos os territórios portugueses.
- 1832 a 1834- Fim da guerra civil entre liberais e absolutistas, com a vitória dos liberais.
- 1872- Primeiro grande movimento de greves.

Mapa Cor-de-Rosa



“ Sei o que dizem sobre mim...Eu sei que afirmam que sou uma das principais razões para tudo ter começado. Como posso eu ter tido um papel predominante na queda da Monarquia...? Eu, um simples mapa Cor-de-Rosa?!

Mas comecemos pelo princípio. Sempre gostei desta cor, o cor-de-rosa. ”


7x1910 Histórias da República (Margarida Santos e Inês do Carmo)

- Os países mais industrializados - França, Bélgica, Alemanha e Inglaterra, - estavam interessados na partilha de _____, reunindo-se na Conferência de _____, onde ficou decidido que as terras africanas seriam dos países que as _____ e não de quem as tivesse descoberto em primeiro lugar.
- Para defender os seus interesses, Portugal apresentou um _____ Cor-de-Rosa no qual exigia os territórios compreendidos entre _____ e _____.
- No entanto, a _____ não aceitou as exigências e apresentou ao rei D. Carlos um _____: ou os portugueses desocupavam imediatamente os territórios ou o governo inglês declarava _____ a Portugal.
- O governo Português viu-se obrigado a _____ o ultimato, o que provocou _____ da população.



Anexo AA- Produção de textos escritos

A pena de morte




A pena de morte é um processo legal pelo qual uma pessoa é matada pelo estado como punição por um crime cometido. Esses crimes têm o nome de crimes capitais.

Neste momento, a pena de morte encontra-se abolida em quase toda a Europa e no ocidente. Na América do Norte, foi abolida no Canadá, no México e em alguns estados dos Estados Unidos. Na América do Sul, Brasil, Chile e Peru mantêm a pena de morte legal em casos excepcionais, como crimes de guerra. A Guatemala e a maioria


parte do Caribe, da Ásia e da África ainda têm a pena de morte legalizada e a utilizam em diversos casos.

A Rússia apesar de ter a pena de morte legalizada não a utiliza na prática. A ONU, durante a sua assembleia geral em 2007, reafirmou a legalidade e no fim de morte.

A União Europeia concordou com esta decisão.




Escravidão



A escravidão ou escravatura, é a prática social em que um ser humano possui direitos de propriedade sobre outro designado por escravo ou escravizado. Importa por não se tratar de um ser humano, mas sim de um ser humano tratado como propriedade de outro ser humano, sem que o escravo possa exercer qualquer direito e oposição pessoal ou legal. Não era em todos os sociedades que o escravo era visto como propriedade. No ocidente antigo, hoje sabe-se que os escravos de esperto, os filósofos, não tinham os seus direitos. Tornados os escravos para eles eram a propriedade do estado.

Nas civilizações escravagistas, não era feita uso do aperfeiçoamento técnico dos métodos de produção (que os senhores de escravos procuravam aumentar a sua riqueza). Apesar de a escravidão ter sido abolida em quase todo o mundo, ela ainda continua existindo de forma legal no Suécia, Zâmbia, Chão, Papuásia, Nigéria, Etiópia e Arábia.



Comunidade Portuguesa

País	1975	1985	1995	2005
Brasil	Abolição	1850	1850	1850
Portugal	1836	1836	1836	1836

Pedro e seus amigos

Num belo dia de verão Pedro e seus amigos estavam a brincar no campo até que apareceu Luis com um saco de bolacha de leite mas não se foi por falta de Pedro e seus:

- O seu saco de biscoitos, está com gosto.

E começou a tirar bolacha de água e leite em seus amigos sem se nem perceber. Os amigos de Pedro foram por trás de uma arvorezinha atrás de uma casa Pedro não conseguiu perceber os amigos então começaram a correr. Depois por trás das montanhas enquanto fugia.

Depois de alguns dias o Luis foi por uma foto mas conseguiu obter tirar nenhuma dos amigos de Pedro.

Pedro depois de estar cansado de fugir de Luis ele voltou para casa mas percebeu que estava ficando de todos lados então não conseguiu ir. Então o caminho para casa acabou então Pedro decidiu passar a noite na grama então Pedro montou um acampamento e decidiu seguir assim ele conseguiu sair de Luis dos olhos. Chegando a cidade Pedro chegou a casa então a mãe de Pedro estava muito feliz com quando viu o rapagão então ela deu a grama e mandou ir para um banho.

No dia seguinte Pedro continuou triste por estar tão fraco então com o Luis então ele conseguiu se a desca que não se mais disse ninguém o intimidar-lo nem os seus amigos. Então Pedro não muito quando ele está conseguem para infectar Luis.

Num domingo Luis apareceu onde Pedro e seus amigos estavam a brincar mas desta vez Pedro não contou a mãe em frente de Luis e disse Luis que pensava dele e que não sabia sobre ele pelas vezes, Luis ficou muito triste por ter ouvido tudo aquilo e disse que sentia muito e que queria ser amigo dele, eles começaram a jogar de novo e todos começaram os amigos a reconhecer e brincar todos juntos depois da escola.

Correção de poema sobre o
25 de Abril

Correção de trabalho
Teste

b- explorara
c- gastaramos
d- tinta comprado

O povo saiu à rua,
Em lista por Riz e Pão.
Foi em 25 de Abril,
Que trouxe uma revolução.

Portugal uniu-se e a ditadura
sumiu, a liberdade enfim
O povo teve forças para a
solidariedade que trouxe uma beleza

25 de Abril tornou-me gentil

25 de Abril tornou-me gentil

Pedro em busca do tesouro perdido
 em uma ilha abandonada, o qual também
 encontra em uma aventura que os levam
 a lugares misteriosos em busca do
 tesouro perdido a todos.

A fantasia se mistura intensos a cada vez
 cinematográficas para ser mais / ~~um~~ ~~placido~~
 não seria ~~bravo~~ ~~aproveitável~~.

Em medida não só as mais antigas
 em mãos,
 mas, imensas explorações,
 passando tudo ao ultravioleta.

Será que há de sua, ~~conhecendo~~ ~~mesmo~~
~~segredo~~, ~~inspired~~ ~~por~~ ~~historias~~ ~~de~~
~~objetos~~ ~~antigos~~ ~~do~~ ~~passado~~.
 Os ~~passos~~ ~~para~~ ~~descobrir~~ ~~por~~ ~~historias~~
~~antigas~~,
~~encontrando~~ ~~majestades~~ ~~e~~ ~~as~~ ~~perigosas~~.
 Cada ~~vez~~ ~~mais~~ ~~grande~~ ~~era~~ ~~uma~~ ~~conquista~~
~~a~~ ~~exploração~~, ~~refletida~~ ~~de~~ ~~valor~~,
 que ~~aguardam~~ ~~uma~~ ~~curiosidade~~

~~encontrando~~ ~~perigos~~ ~~inesperados~~, ~~para~~
~~enigma~~ ~~intrigante~~ ~~até~~
~~então~~ ~~com~~ ~~trabalhos~~ ~~misteriosos~~.
 Cada ~~vez~~ ~~mais~~ ~~grande~~ ~~era~~ ~~uma~~ ~~conquista~~
~~mesmo~~ ~~busca~~ ~~uma~~ ~~emoção~~,
~~testando~~ ~~mesmo~~ ~~limites~~ ~~e~~ ~~descobrendo~~ ~~os~~
~~segredos~~ ~~antigos~~.

Ao ~~abandonar~~ ~~as~~ ~~outras~~ ~~aventuras~~, ~~mas~~
~~o~~ ~~bilhão~~ ~~de~~ ~~histórias~~ ~~que~~ ~~tem~~ ~~perdoar~~
~~alguns~~ ~~antigos~~,
~~gerar~~ ~~curiosidade~~ ~~e~~ ~~antigos~~ ~~de~~ ~~antigos~~
~~conhecendo~~ ~~historias~~ ~~esquecidas~~ ~~por~~ ~~tempo~~.
 A ~~emoção~~ ~~mesmo~~ ~~conquista~~ ~~e~~ ~~conquista~~ ~~uma~~
~~perda~~ ~~ruínas~~,
~~enquanto~~ ~~descobrimos~~

O Pedro e os amigos.

- Luis era um menino alto de cabelos compridos que nunca estava calado e gostava de contar anedotas e adjectivos. No final das aulas, os alunos saiam para correr da escola para conseguirem o lugar no autocarro. Pedro não gostava de Luis porque certo dia o Luis começou a gozar com ele no autocarro dizendo que o lugar dele não era junto dos meninos da primeira tendo ele mesmo goragato.

A Rita, a Joana, o Martinho, o Nicolau e o Pedro eram os últimos a sair do autocarro. A cara da Joana ficava logo lá. A Rita ia com o irmão de moto, o irmão Gonso andava com muita velocidade. O Martinho morava perto da paragem. O Pedro e o Nicolau andavam muito até chegar à sua aldeia - Prazer.

Um certo dia quando o Pedro chegou a casa descobriu que a sua mãe tinha acabado de sair do trabalho porque estava brava. Então Pedro foi chamar o Nicolau para irem procurar trabalho para fazer o médico a que estava a cuidar da sua mãe, as despesas de casa e da escola. Um certo dia depois das aulas como ele fazia sempre ele foi a procura de trabalho com o Nicolau. Eles procuraram trabalho em todos os dias e todos os lugares mas eles nunca conseguiram os trabalhos porque eles são menores de idade e quem contratasse eles eram contra a lei por isso depois eles não conseguiram um emprego passaram-se muitos meses e as aulas estavam quase a acabar e o Pedro e o Nicolau estavam a pensar nas tarefas para fazer nas férias o Nicolau disse que iria ajudar os pais que já estavam velhos e o Pedro mas iria continuar a estudar porque os pais estavam doentes passaram duas semanas e as aulas acabaram e o Pedro e os amigos foram para casa e todos viveram da sua forma.

Sim 😊

Mais de 200 palavras.

Grelha Produção de Texto						
Indicadores	Referir os conteúdos/tema principal	Escrever de modo claro	Marcar parágrafos	Usar palavras diferentes	Usar frases complexas	Pontuar de forma correta
Nomes						
A.						
C.						
E.						
F.						
G.M						
G.T						
J.P						
J.M						
K.						
M.						
M.C						
R. C						
R. G						
T.						
V.						
W.						
M.R						
D.						
U.						
T.						
J.M						
J.S						

Cor	Significado
	Sempre
	Às vezes
	Nunca
	Não Observado