

## **História Local: um contributo para a valorização da diversidade cultural**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Jéssica Félix Marques

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Catarina Frade Mangas

Coorientação de Professora Doutora Dina Catarina Duarte Alves

Leiria, fevereiro de 2023

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia  
de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

Para a minha avó Olívia,  
por me mostrar que educar não é profissão,  
mas sim vocação.

## Agradecimentos

À Benedita, por todo o tempo que não lhe dediquei ao longo destes anos. Obrigada por, mesmo sem saberes, me ajudares a não desistir.

Ao Luís, por acreditar sempre em mim, por todo o suporte e paciência.

Ao meu pai, pelo apoio, pelo colo e por todos os sacrifícios que fez para que pudesse realizar o meu sonho.

Às minhas irmãs e cunhado, obrigada por assistirem às minhas conquistas na primeira fila.

Aos meus sogros, por todo o suporte familiar que são e foram. Sem vocês não teria sido possível.

Aos meus avós, por me relembrem sempre a minha origem e por todos os ensinamentos ao longo da vida que me trouxeram aqui.

Aos meus amigos, Bruna, Luís, Rita e Sandra, por todos os desabafos e palavras de motivação.

À professora Catarina, por me acompanhar e orientar neste projeto e durante o 1.º ano de Mestrado, e à professora Dina por me coorientar. Agradeço a vossa disponibilidade e tudo o que me ensinaram.

A todos os meus alunos, com os quais aprendo todos os dias a ensinar e que me fazem apaixonar ainda mais pela profissão que escolhi.

Aos meus pares pedagógicos, às professoras cooperantes e supervisoras, por toda a ajuda.

“Junto as diferenças e, de viva voz,  
Mostro que somos iguais.”

Amanda Gorman (2021)

## Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se organizado em duas partes: i) dimensão reflexiva; ii) dimensão investigativa.

A primeira parte, apresenta o relato e reflexão relativa às Práticas Pedagógicas realizadas em três contextos distintos, englobando as diferentes dimensões da prática docente, nomeadamente a planificação, atuação e reflexão.

Na segunda parte do relatório, onde se desenvolve a dimensão investigativa, apresenta-se um estudo qualitativo comparativo realizado numa turma de 3.º ano de escolaridade, tendo como participantes 16 alunos, sobre a utilização da História Local como estratégia pedagógica. O estudo surgiu num contexto heterogéneo, nomeadamente do ponto de vista cultural, onde se verificava o desconhecimento dos alunos sobre as origens dos seus colegas, e teve como finalidade a promoção da valorização da diversidade cultural em sala de aula. Para que este objetivo fosse atingido foi delineada uma sequência didática, tendo por base a pedagogia intercultural como forma de aumentar os conhecimentos dos alunos sobre o tema.

Os resultados indicam que a pedagogia intercultural aumenta os conhecimentos dos alunos sobre as culturas dos seus colegas, colocando-as em comunicação. No que concerne à História Local, foi possível perceber que quando tida em conta como estratégia numa pedagogia intercultural, reduz estereótipos e conhecimentos do senso comum preconizados na comunidade e contribui para a valorização da diversidade cultural em sala de aula.

**Palavras-Chave:** diversidade cultural; história local; interculturalidade; pedagogia intercultural; sequência didática.

## Abstract

This report, carried out in the framework of the Master's Degree in Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, presents itself in two parts: i) reflective dimension; ii) investigative dimension.

The first part, the reflective dimension presents the report and reflection related to the Pedagogical Practices conducted in three distinct contexts, containing the different dimensions of teaching practice, mainly planning, action and reflection.

In the second part of the report, where the investigative dimension is developed, a comparative qualitative study conducted in a third-grade class is presented, having as a sample 16 students, about the use of Local History as a pedagogical resource. The study emerged in a heterogeneous context, from the cultural point of view, where there was a lack of knowledge of the students about their peers' origins and aimed to promote the cultural diversity' appreciation in the classroom. In order to achieve this objective, a didactical sequence was outlined, based on intercultural pedagogy.

The results indicate that the pedagogy increases students' knowledge about the cultures of their peers, putting them in communication. Regarding to Local History, it was possible to perceive that when considered as an educational resource is an intercultural pedagogy, it eliminates stereotypes and common knowledge endorses in the community, contributing to the cultural diversity appreciation in the classroom.

**Keywords:** culture diversity, interculturality, local history, intercultural pedagogy, didactical proposal.

## Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo .....	V
Abstract.....	VI
Lista de Siglas, acrónimos e abreviaturas.....	3
Introdução.....	4
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	5
1. Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I .....	5
2. Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II .....	12
3. Práticas Pedagógicas de Português, História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	21
3.1. Prática Pedagógica em Português.....	24
3.2. Prática Pedagógica em História e Geografia de Portugal.....	31
Parte II – Dimensão Investigativa .....	37
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	38
1. Cultura e Diversidade Cultural .....	38
2. Multiculturalidade e Interculturalidade .....	39
3. Imigração em Portugal.....	42
4. História Local, Património e Identidade.....	43
5. A História Local e o Património em contexto educativo.....	46
6. O professor intercultural e o currículo.....	48
Capítulo II – Metodologia de investigação .....	51
1. Paradigma de investigação e tipo de estudo .....	51
2. Objetivos do estudo e questão de investigação .....	51
3. Cenário e participantes .....	52
4. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	53
5. Técnica de análise de dados.....	54
6. Procedimentos .....	58
Capítulo III - Apresentação dos dados e discussão dos resultados.....	61
1. Apresentação dos dados.....	61
2. Discussão dos resultados .....	64
3. Considerações Finais do Estudo .....	67
Conclusão .....	71
Referências Bibliográficas.....	73

Legislação e documentos curriculares .....	78
Anexos .....	i
Anexo 1 – Reflexão 2. <sup>a</sup> semana de PP do 1.º CEB I.....	ii
Anexo 2 – Recurso didático (números ordinais).....	vi
Anexo 3 – Planificação 11. <sup>a</sup> semana de PP do 1.º CEB II .....	vii
Anexo 4 – Reflexão 11. <sup>a</sup> semana de PP do 1.º CEB II .....	xii
Anexo 5 - Reflexão 15. <sup>a</sup> semana de PP do 1.º CEB II .....	xxii
Anexo 6 – Planificação 14. <sup>a</sup> semana de PP no 2.º CEB I (Português).....	xxxii
Anexo 7 - <i>Palavrário</i> .....	xliv
Anexo 8 – Entrevista realizada antes da implementação da sequência didática.....	xlvi
Anexo 9 – Entrevista realizada após a implementação da sequência didática .....	xlvii
Anexo 10 –Planificação 15. <sup>a</sup> semana de PP em 1.º CEB II .....	xlviii
Anexo 11 – Folha de registo (1. <sup>a</sup> atividade da sequência didática) .....	lx
Anexo 12 –Plano de trabalho de pesquisa .....	lxi
Anexo 13 - Folha de registo do trabalho de pesquisa .....	lxii
Anexo 14 – Evidência da atividade introdutória (ligação de Portugal aos restantes países) .....	lxiii
Anexo 15– Guião de preparação da entrevista .....	lxiv
Anexo 16 – Trabalhos de pesquisa dos alunos .....	lxv

## Lista de Siglas, acrónimos e abreviaturas

**ACM** – Alto Comissariado para as Migrações

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**ICOMOS** - International Council of Monuments and Sites

**INE** – Instituto Nacional de Estatística

**IPHAN** - Instituto do Património Histórico e Artístico Nacional

**PASEO** – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PLNM** – Português Língua Não Materna

**PP** – Prática Pedagógica

**UC** – Unidade Curricular

**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Este documento tem como objetivo apresentar e refletir sobre as aprendizagens construídas ao longo das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica (PP), em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), nos 2.º e 3.º anos de escolaridade, e de 2.º CEB, no 5.º ano de escolaridade, apresentando também um estudo de caso relativo à valorização da diversidade cultural em sala de aula através da História Local. O relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira referente à dimensão reflexiva e, a segunda, à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva divide-se em três partes: PP do 1.º CEB I; PP do 1.º CEB II, PP no 2.º CEB I e II. Nas reflexões relativas aos diversos contextos, centrei a minha reflexão nas três dimensões principais da prática docente: i) planificação; ii) atuação; iii) reflexão, focando atividades específicas desenvolvidas ao longo das Práticas Pedagógicas. Na PP do 1.º CEB II é dado destaque à dimensão intercultural das intervenções, uma vez que foi neste contexto que a dimensão investigativa se realizou.

A dimensão investigativa apresenta-se na segunda parte do documento. O estudo comparativo apresentado realizou-se numa turma do 3.º ano de escolaridade da zona urbana de Leiria, a partir da implementação de uma sequência didática. Este surgiu devido ao desconhecimento dos estudantes da turma existente sobre as culturas dos alunos da turma e, uma vez que no Projeto Educativo do Agrupamento no qual a escola se insere se encontravam como valores a desenvolver a identidade cultural e multicultural, bem como a inclusão, foi perceptível que o estudo seria pertinente e enquadrado no contexto educativo. A investigação seguiu um paradigma qualitativo e teve como objetivo geral perceber a influência da História Local no conhecimento da diversidade cultural existente na sala de aula e procura responder à questão de investigação *De que forma a exploração da História Local pode contribuir para o conhecimento da diversidade cultural de uma turma de 3.º ano, do 1.ºCEB?*. Esta componente divide-se em cinco pontos: introdução, enquadramento teórico, metodologia de investigação e, por fim, apresenta-se a análise e discussão dos dados e a conclusão do estudo. No final do documento, apresentam-se as considerações finais.

## Parte I – Dimensão Reflexiva

Neste capítulo apresentarei e caracterizarei os contextos educativos nos quais desenvolvi as quatro Práticas Pedagógicas no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Farei também uma reflexão acerca das experiências vivenciadas e sobre a importância das mesmas no desenvolvimento das minhas capacidades e perfil enquanto futura docente. Ao longo dos quatro semestres do Mestrado, foi possível experienciar o contexto de uma turma de 2.º ano, de uma turma de 3.º ano e de uma turma de 5.º ano.

### 1. Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I

A Prática Pedagógica I (PP I), com duração de quinze semanas, foi realizada numa turma de 2.º ano, de um Centro Escolar do concelho de Leiria. A turma era constituída por 24 alunos, sendo doze do género feminino e doze do género masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

Existiam seis alunos com necessidades educativas específicas, abrangidos pelas medidas universais (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Estes alunos eram acompanhados por uma equipa multidisciplinar, com profissionais internos e externos ao contexto educativo.

A turma era homogénea, e no que se refere à diversidade cultural, apenas um aluno tinha nacionalidade estrangeira, mas morava desde os dois anos na zona de Leiria. Todos os outros alunos provinham de contextos próximos e idênticos. Por exemplo, a maioria dos alunos residia a menos de cinco quilómetros da escola e tinha frequentado o mesmo jardim de infância, diferindo apenas nas especificidades de cada agregado familiar.

As minhas expectativas relativas a esta PP foram registadas na 1.ª reflexão realizada (anexo 1) e posso afirmar que consegui, indubitavelmente, concretizar o que idealizei para este primeiro semestre enquanto mestranda. Aprendi sobre a realidade da profissão docente no contexto laboral, observei diversas estratégias de ensino-aprendizagem e os processos intimamente relacionados com o mesmo, desde a planificação à avaliação.

Um dos maiores desafios que encontrei, foi a rapidez com que foi necessário inteirar-me de questões relacionadas com educação, nomeadamente os documentos curriculares vigentes e práticas didaticamente corretas, visto ter feito um interregno entre a licenciatura e o Mestrado. Para conseguir superar esse desafio, foi essencial ler esses

documentos e procurar bibliografia de referência sobre a didática das diversas áreas curriculares. Essa pesquisa contínua e a leitura de artigos e livros, de autores relevantes para os diversos temas sobre os quais precisava de aprender, foi determinante para o meu sucesso enquanto mestranda nestes contextos, nomeadamente Richard Arends, Maria Cândida Proença, António Pedro Manique, Luísa Álvares Pereira, Inês Sim-Sim, João Pedro da Ponte, entre outros. De acordo com Costa e Oliveira (2015), fazer questões e procurar respostas sobre as situações educativas quotidianas ajuda o docente a desenvolver as suas competências educativas e deve manter-se ao longo de toda a sua carreira. Deste modo, foi deveras importante perceber, desde início, com o auxílio da professora supervisora, a mais-valia desse processo.

Para mim, foi também difícil encarar as reflexões como reguladoras da minha atuação. No entanto, ao longo do semestre, e a par com a procura de informação que alargasse o meu conhecimento relativo aos temas sobre os quais refletia, encarei-as como forma de pensar e regular a minha prática enquanto docente, tal como Alarcão (2003) defende que deve acontecer.

Posto isto, posso asseverar que estas dificuldades não foram impeditivas do meu progresso ao longo do semestre. Para tal, o papel das professoras cooperante e supervisora foi fulcral, pois, através do *feedback* dado, potenciaram a evolução da minha prática docente. O *feedback* mostrou-se determinante no meu desempenho enquanto mestranda, não só como forma de regulação, mas também enquanto elemento redutor da disparidade entre o que era a minha perceção das planificações, intervenções, reflexões e o que era o meu desempenho real. A título de exemplo, nas primeiras planificações pensei que estava a praticar a transdisciplinaridade por utilizar o mesmo tema em diversos conteúdos de áreas diferentes, no entanto não o estava a fazer pois as transições entre estes eram pouco fluídas e, na verdade, estava apenas a utilizar um fio condutor comum para todas as disciplinas.

Relativamente à observação de situações pedagógicas, ao longo do semestre percebi a importância da mesma, procurando ler mais sobre este assunto, nomeadamente Richards e Farrell (2011) e Gonçalves (2006). No início realizava as minhas observações de forma pouco reflexiva e isso fazia-me procurar informações de forma menos crítica, sem nunca procurar contraponto das opiniões que formava ou que os autores, com os quais me identificava, possuíam. Para Alarcão (2003), ser reflexivo é isso mesmo, é ter a capacidade de pensar a prática por si só, mas também procurar informação que alargue o

conhecimento relacionado com os temas sobre os quais procuramos aprender. Passei então a procurar artigos ou livros relacionados com o tema sobre o qual queria aprender e refletir, não me focando numa conceção em específico, para poder encontrar autores que corroborassem a minha opinião, mas também autores que a contrapusessem ou que possuíssem outro ponto de vista. Desta forma, consegui alargar o meu conhecimento sobre os temas pelos quais nutro especial interesse, como as relações interpessoais na sala de aula, ou situações relevantes, tais como a gestão de comportamentos em sala de aula, sem enviesar a pesquisa.

A nível relacional, com os intervenientes de PP I e a comunidade educativa, tentei sempre criar um vínculo profissional adequado com todos, incluindo encarregados de educação e alunos com que me cruzei. Ao longo deste semestre, tive oportunidade de contactar com os encarregados de educação, através da aplicação *Class Dojo* e essa foi, sem dúvida, uma mais-valia, mas também um desafio que nunca tinha enfrentado. Esta ambiguidade deve-se à complexidade da comunicação escola-família que, de acordo com Lima (2002), possui tantos benefícios como dificuldades. Os benefícios devem-se à valorização de todos os envolvidos nessa comunicação e no incremento do rendimento escolar dos alunos. Já as dificuldades relacionam-se com possíveis clivagens na perceção do bem comum dos alunos da escola e da família.

É muito importante possuir esta experiência de forma a que, no futuro, como docente, possa usar o que aprendi para comunicar com os pais dos alunos que irei encontrar no meu percurso profissional. Esta é uma questão relevante porque, de acordo com Bhering e Siraj-Blatchford (1999), a comunicação com os pais é uma das formas de envolvimento da comunidade no meio escolar. Estes autores afirmam, ainda, que a participação dos pais na vida escolar dos alunos é muito importante para o sistema de ensino, porque auxilia a criança no desenvolvimento positivo do seu sucesso académico e pessoal.

Posto isto, afirmo que ao longo de todo o semestre cumpri as minhas funções enquanto mestranda, tendo conseguido aprimorar diversos aspetos, usando o conhecimento acumulado ao longo das horas de prática e de reflexão não só escrita, mas também oral.

No que concerne à planificação creio que foi visível a evolução ao longo das semanas, tendo em conta todos os parâmetros definidos para a mesma e, também, a sua estrutura e organização. A seleção dos objetivos foi feita cada vez com mais cuidado e precisão, tendo sempre em consideração as competências e conteúdos a trabalhar. Para Molina

(2015), “um professor preparado é um professor eficaz” (p. 93). A autora considera que a planificação é a base da preparação e ajuda o professor a adaptar o currículo formal aos seus alunos. Assim, o aumento do conhecimento sobre as *Aprendizagens Essenciais* do 2.º ano do 1.º CEB foi fundamental para que tal acontecesse, mas também as pesquisas realizadas e o conhecimento sobre o funcionamento da turma, bem como das suas características específicas.

Este ponto foi importante para que as atividades fossem selecionadas criteriosamente e planeadas com a intencionalidade educativa adequada ao contexto. As estratégias de ensino-aprendizagem foram evoluindo com todas as propostas de melhoria das professoras que acompanharam esta PP, sendo a seleção de estratégias de ensino-aprendizagem e de sequências didáticas lógicas determinantes para a minha evolução enquanto mestrada e futura professora. Estas escolhas são, tal como Dolz e Schneuwly (2004) ressaltam, decisivas para o sucesso educativo de todos. Molina (2015) corrobora a ideia destes autores e refere que esta seleção deve sempre ter em conta o contexto educativo em que o professor se encontra e a intencionalidade das suas ações.

Penso que, durante algumas semanas, eu e o meu par pedagógico nos deixámos levar pelo entusiasmo do ensino lúdico e nos esquecemos um pouco da função didática dos recursos que usávamos e como é que a podíamos potenciar. Verificámos, assim, na prática, o que Serrazina (1996) alega quando refere que o papel do professor é o que faz a diferença na utilização dos recursos didáticos, independentemente do contexto e dos alunos a que se dirijam, uma vez que a componente didática não foi a mais importante na construção desses materiais. Por exemplo, aquando da abordagem aos números ordinais, construímos dois recursos (anexo 2) que foram apenas explorados de forma lúdica, perdendo assim a sua potencialidade didática. Teria sido importante realizar uma exploração mais extensa dos mesmos e proporcionar aos alunos maiores aprendizagens com um mesmo recurso didático.

A planificação da avaliação e a sua implementação foi onde identifiquei as maiores fragilidades. Penso que não ter, do ponto de vista teórico, qualquer base para realizar instrumentos de avaliação fez com que fosse difícil construí-los quando foram necessários. Lopes e Silva (2020) defendem que a avaliação é tão importante quanto a planificação para o sucesso educativo dos alunos. Para mim, o posicionamento do professor face a esta componente da ação educativa é também decisivo. Só quando avalia como prática integrada no quotidiano o docente pode avaliar para a aprendizagem em vez

de avaliar apenas a aprendizagem, ajudando os alunos a perceber as suas dificuldades e a ultrapassá-las e, também, ajustando a sua atuação em benefício dos alunos.

No que respeita à gestão de tempo, esta era difícil no início das intervenções, visto as planificações não serem adequadas por excesso de atividades para o tempo disponível, tendo melhorado ao longo das quinze semanas de PP I. Ao longo do semestre foi possível prever, de forma mais adequada, a duração para determinada tarefa e isso melhorou a gestão de tempo durante as atividades. Também o aumento da fluidez na realização das tarefas e na transição entre as mesmas fez com que essa gestão se tornasse mais eficiente. Segundo Arends (2008), a gestão de tempo é complexa e difícil de conseguir porque, por muita experiência que o professor possua, nunca irá conseguir controlar todas as variáveis que influenciam essa questão, mas, ao longo da vida profissional, esta vai-se tornando mais eficiente. Este autor defende ainda que a gestão de tempo tem um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem e pode ser determinante para o sucesso dos alunos. Penso que adquirir mais conhecimento ao longo das unidades curriculares de prática pedagógica para que esta seja uma questão menos difícil de gerir, devendo, todavia, continuar a ser uma preocupação ao longo da carreira enquanto docente.

As atuações, com o passar do semestre, foram mais bem estruturadas, bem como a planificação e a descrição das atividades. Este fator foi decisivo para que esta evolução pudesse ocorrer. As sequências didáticas utilizadas foram cada vez mais lógicas e mais próximas do que aprendemos, com a teoria, durante a licenciatura e aulas teórico-práticas de Mestrado. Este é um ponto de extrema importância e percebi, ao longo da UC, que nunca deve ser descurado, para que os alunos consigam construir o seu conhecimento de forma mais facilitada, tal como Dolz e Schneuwly (2004) e também Molina (2015) afirmam. Também aqui o estudo contínuo e a procura por mais dados científicos, que referi acima, tiveram um papel fulcral para que fosse possível perceber de que forma poderia melhorar o meu desempenho enquanto docente.

A introdução de novos conteúdos revelou-se difícil por não ter existido oportunidade de presenciar um momento semelhante, aquando do período de observação. Como escrevi numa reflexão durante o primeiro semestre do primeiro ano, este facto tornou-se condicionante nas minhas atuações, visto não ter nenhuma referência, no entanto, constituiu uma aprendizagem. Esta foi uma questão a ser trabalhada nas Práticas Pedagógicas seguintes, com o auxílio dos professores supervisores e dos professores das unidades curriculares de didática, para que pudesse proporcionar aprendizagens

significativas aos meus alunos que, de acordo com Moreira e Valadares (2008), são as aprendizagens constituídas por informações às quais se dá significado, por existir uma relação com os aspetos relevantes para o aluno.

Durante a PP I, aprendi, ainda, a avaliar as aprendizagens dos alunos como forma de regular a minha atuação e isso revelou-se uma mais-valia. Por exemplo, em matemática percebi, a determinada altura, que no conceito de meia-volta, alguns alunos incluíam um passo em frente e, como forma de correção imediata, usei como referência o *robot* que já tinha sido usado. Senti que ao realizar a avaliação e utilizá-la como reguladora das minhas intervenções, e não para quantificação dos alunos, pude alterar a minha atuação e usar a avaliação como contributo positivo para o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às reflexões, é patente a evolução ao longo do semestre, sendo os *feedbacks* dados pela professora supervisora determinantes para o progresso. Tentei, ao longo desta jornada, aperfeiçoar as reflexões para que fossem o espelho da evolução das atuações e observações que realizava. Nem sempre consegui cumprir todos os pontos pedidos, principalmente no que se refere às aprendizagens dos alunos e à avaliação, porém, na minha opinião, foi possível realizar a reflexão tendo por base todos os pontos solicitados pela professora supervisora, usando sempre a reflexão como forma de obter mais conhecimento para poder melhorar a atuação. Para Alarcão (2003), a reflexão está intimamente relacionada com a atuação do docente, porque apenas desta forma o professor pode compreender os fenómenos que observa no seu dia-a-dia. Portanto, esta é uma capacidade que pretendo desenvolver no meu futuro profissional.

De igual modo, na fundamentação das conceções sobre as quais refleti, houve uma evolução e tentei sempre apropriar-me das visões e conceitos dos autores que lia para realizar esta tarefa. Tal como referido anteriormente, esta é, segundo Costa e Oliveira (2015), outra parte importante da reflexão, para que o professor possa apoderar-se de novos saberes. Em todos estes pontos, as reflexões orais com as professoras que acompanharam este semestre foram determinantes, porque foi através destas conversas que clarifiquei várias ideias que possuía, tanto em relação às minhas atuações, como às do meu par pedagógico.

Esta experiência foi determinante para cimentar as certezas que tinha sobre o meu futuro profissional. Paniago (2017), defende que a formação de professores não se esgota na sua formação inicial, mas que esta é a altura crucial para o desenvolvimento da sua

personalidade enquanto docentes. Deste modo, penso que este foi um contexto decisivo para o início desse processo e que esse crescimento foi perceptível ao longo do semestre.

Foi importante, para mim, o acolhimento realizado pela professora cooperante que sempre tentou manter o par pedagógico informado de todas as situações relacionadas com a turma. Desta forma, consegui reunir mais conhecimentos sobre situações tão diferentes como a referenciação de alunos com necessidades educativas específicas ou a construção de uma autorização para uma visita de estudo. Formei, assim, um conjunto de conhecimentos práticos e estratégias que me serão úteis. Como referi numa das reflexões semanais, um professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria disse-me que precisava de ter sempre mais conhecimento que aquele que pretendo usar numa situação educativa, para que me sinta segura das minhas capacidades. Durante este semestre, adquiri ferramentas para que essa segurança aumentasse e desenvolvi estratégias de forma a potenciá-la.

Também o facto da professora supervisora possuir tempo de serviço em 1.º CEB se revelou uma mais-valia para o par pedagógico, no meu ponto de vista. Desta forma, foi possível obter contributos e sugestões de práticas de mais uma profissional com conhecimento prático na área e, na totalidade das vezes que foram implementadas, as sugestões e estratégias que nos dava tinham os resultados esperados e melhoravam muito a atuação do par pedagógico. Por exemplo, na parte final de uma atividade, questionar quem ainda não tinha terminado ao invés de quem já tinha terminado, para que o ruído gerado fosse menor. Esta foi uma estratégia implementada assim que foi sugerida pela professora supervisora que surtiu efeito, tendo por isso sido adotada ao longo das restantes intervenções. Verifica-se, assim, que a prática é a maior aliada da teoria, tal como Tardif (2012) refere quando enuncia que um docente só pode formar-se se tiver possibilidade de ter contacto com contextos educativos reais.

Em suma, refletindo sobre todo o percurso desde o primeiro até ao último dia, penso ter atingido um dos objetivos mais importantes: realizar progressos e aprendizagens relevantes para o meu futuro como docente. “I hear and I forget, I see and I remember, I do and I understand”. Numa das pesquisas que realizei ao longo do semestre deparei-me com este provérbio e penso que resume toda a PP I, porque engloba o sentimento que tenho como aluna e a perspetiva que quero sempre ter como professora. É através de experiências que aprendemos e esta UC proporcionou-me muitas e bastante ricas.

## 2. Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II

No que respeita à Prática Pedagógica II (PP II), esta possuiu também a duração de quinze semanas e foi realizada numa turma de 3.º ano, de uma Escola Básica pertencente ao concelho de Leiria. A turma era constituída por vinte alunos, sendo doze do género feminino e oito do género masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

Existiam sete alunos abrangidos pelas medidas universais, um pelas medidas seletivas e um pelas medidas adicionais (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Estes alunos eram, à semelhança do que acontecia no contexto acima apresentado, acompanhados por uma equipa multidisciplinar constituída, maioritariamente, por profissionais de educação e de saúde.

Relativamente à diversidade cultural, esta era uma turma heterogénea, com alunos residentes em várias zonas da cidade de Leiria, com nacionalidades diferentes, existindo quatro alunos estrangeiros e dois alunos com ligações culturais muito fortes a outro país devido à sua ascendência familiar.

No decorrer da PP II, posso afirmar que evoluí enquanto futura professora. Para mim, esta PP foi muito rica em aprendizagens, principalmente relativas à planificação, à importância das sequências didáticas e à avaliação enquanto reguladora das aprendizagens dos alunos e das estratégias por mim utilizadas, visto ter aplicado conhecimentos construídos na PP anterior e ter aprendido a adaptá-los a novos contextos. Não existe outra forma de construir estes conhecimentos que não na prática pedagógica (Tardif, 2012).

Aquando das semanas de observação foi-me solicitado que realizasse uma reflexão sobre as expectativas e os receios que possuía relativamente a esta UC. Nesse documento referi que, por ser outro contexto, me encontrava receosa por enfrentar uma turma totalmente diferente da anterior. Frisei também que os recursos físicos e tecnológicos disponíveis na escola eram distintos do que estava à espera. Por exemplo, o projetor disponível só poderia ser utilizado na parte superior da parede (junto ao teto) devido à sua localização. No entanto, no decorrer desta prática foi atribuído à turma um painel interativo, o que me permitiu realizar dinâmicas que não eram possíveis até então como, por exemplo, jogos didáticos com recurso ao *Wordwall*. No entanto, constatei que o meu receio relacionado com a dificuldade na diversificação de recursos e estratégias não era fundamentado e,

mesmo sem recursos tecnológicos, foi sempre possível diversificar a natureza das atividades planejadas e implementadas.

Apesar de todos os receios iniciais senti-me incluída na turma e na escola e o contexto proporcionou-me diversas aprendizagens. Os diferentes contextos são importantes para que se enriqueçam estratégias e metodologias, bem como para a evolução do conhecimento prático relativo a situações quotidianas que só é possível aprender fazendo (Alarcão, 2003). Desta forma, posso asseverar que a mudança de contexto me proporcionou a construção de aprendizagens mais ricas a todos os níveis e que estas serão importantes para o meu futuro enquanto profissional, pois é na formação inicial que se criam as bases de um futuro profissional (Tardif, 2012).

Na primeira reflexão deste 2.º semestre referi que um dos aspetos que me causava alguma apreensão era a existência de diversos apoios educativos a decorrer no horário letivo que, embora com horário estipulado, decorriam de uma forma um pouco imprevisível. Este receio demonstrou ter fundamento, pois as constantes interrupções das atividades causaram alguma entropia nas intervenções, porque os alunos se distraíam com a entrada e saída de profissionais na sala. No entanto, este é um aspeto que não poderia alterar e com o qual me posso deparar no meu futuro profissional e, por isso, ao longo da PP II fui criando estratégias para que esses momentos não prejudicassem o processo de ensino-aprendizagem. No início, quando entrava um professor ou técnico na sala, pausava a atividade e aguardava que o aluno que ia sair da sala o fizesse, mas com o passar do tempo deixei de o fazer e percebi que os alunos continuavam, na sua maioria, focados na atividade. Deste modo, penso que a entropia criada por essas interrupções foi diminuindo. Espero, no futuro, adquirir outras ferramentas que me possibilitem a gestão destes momentos de forma a prejudicar o menos possível os alunos.

Durante a PP foi-nos dada a liberdade, pela professora cooperante, de realizar pequenas alterações à dinâmica da turma, embora em algumas decisões existissem opiniões divergentes entre o par pedagógico e a professora titular de turma. Um dos exemplos foi a reorganização da sala com a mudança de disposição das mesas, com a criação de grupos de trabalho e com a implementação da dinâmica de um porta-voz em cada grupo. Com estas mudanças foi possível observar algumas alterações de comportamento nos alunos, nomeadamente a melhoria da sua postura em sala de aula. Exemplificando, um dos alunos estava constantemente deitado em cima da mesa e, quando começou a partilhar o seu espaço com os colegas, começou a fazê-lo de forma menos recorrente.

Também importa referir que existiu a mudança de metodologia de ensino. Um método mais expositivo deu lugar a um método no qual os alunos possuíam mais responsabilidade na construção do seu conhecimento, tomando algumas decisões relativas a estratégias e conteúdos lecionados. Esta mudança demonstrou-se eficaz naquele contexto e trouxe resultados positivos aos alunos. A título de exemplo, a participação voluntária aumentou e foi notória a maior motivação para a aprendizagem.

Já a constituição de grupos de trabalho possibilitou a planificação de atividades a pares ou em grupos e fomentou a ajuda e a capacidade de trabalho em grupo, sendo muito visível a evolução dos alunos nestes aspetos. Inicialmente, existiam diversos atritos e alguma incapacidade na gestão do trabalho autónomo. Posteriormente, com a criação desse hábito de trabalho, os alunos conseguiam organizar-se facilmente e realizar as atividades propostas com maior facilidade e também com mais cooperação entre si.

Neste contexto de prática pedagógica, eu e o meu par pedagógico, sugerimos ainda a implementação da “Hora da Leitura” porque percebemos que os alunos não realizavam leituras de forma autónoma. Apesar de existir uma hora semanal dedicada à educação literária, os alunos iam à biblioteca ouvir ler um livro (ou um excerto) escolhido pela professora cooperante ou pela professora bibliotecária e requisitavam um livro escolhido por eles, regressando à sala de aula no final. Na semana seguinte, a dinâmica repetia-se, mas quando questionados sobre os livros requisitados, muito poucos os tinham lido. Após duas semanas de observação dessa dinâmica, comecei a questionar os alunos sobre os livros que requisitavam e percebi que, na sua maioria, os livros entravam na mochila depois da atividade da biblioteca e só saíam quando era hora de os devolver. Apesar dos esforços realizados pela professora bibliotecária para que a atividade fosse centrada nos alunos e não no professor, como defende Giasson (2005), o facto de os alunos não lerem os livros não o permitia.

Por este motivo, juntamente com o meu par pedagógico, pensei em estratégias para proporcionar aos alunos momentos de leitura em contexto letivo. Era pretendido que os alunos lessem um livro (ou parte dele) à sua escolha durante o máximo de tempo possível. Como solução, encontramos 30 minutos num dos dias da semana, em que nos foi permitido levar os alunos à biblioteca para ler. No início de cada sessão, os alunos decidiam, em turma, um aspeto para partilhar no final (uma personagem, uma ilustração, um facto interessante, entre outros). No primeiro dia não foi dada qualquer indicação sobre a dinâmica, apenas se solicitou que escolhessem um livro ao seu gosto. Os alunos

agruparam-se em pares ou trios e partilharam as suas leituras de forma natural. Num dos pares, constituído por um aluno de língua materna inglesa e um aluno brasileiro, foi perceptível a troca de informações e de vocabulário. O R. perguntava “como se chama isto?” e o B. respondia em português e perguntava “e em inglês?”, verificando-se, assim, o enriquecimento do vocabulário de ambos, aumentando também o apreço pela leitura e a criação de relações através de um texto e com um texto (Sousa, 2007), e facilitando a interação cultural entre os alunos da turma.

Nas sessões seguintes foram dadas indicações, como por exemplo, ler a pares, ler a solo, escolher enciclopédias (muito apreciadas pela turma) ou escolher um livro com poesias, para que os alunos tivessem o maior número de experiências possível.

Refletindo sobre esta dinâmica, penso que poderia ter originado momentos de Círculo de Leitura porque, para além dos benefícios da leitura por si só, acarreta também a dinâmica do trabalho em grupo e a responsabilidade de desempenhar um papel dentro do mesmo (Sousa, 2007). No entanto, não houve possibilidade de implementar a mesma por falta de disponibilidade horária. Assim, posso afirmar que esta implementação me fez refletir sobre possíveis estratégias que proporcionassem momentos de leitura aos alunos no contexto escolar e, mesmo não tendo implementado a dinâmica do Círculo de Leitura, adquiri ferramentas e conhecimentos que facilitarão a sua implementação no futuro.

Relativamente à avaliação, que é tão importante para o sucesso educativo dos alunos quanto a planificação (Lopes & Silva, 2020), foi possível perceber, aquando das observações, que os alunos estavam habituados a realizar a avaliação entre pares, principalmente na rubrica de avaliação da leitura. Tal como Fernandes (2002) refere, a avaliação entre pares permite que os alunos encontrem outra forma de aprender ou consolidar os seus conhecimentos sobre determinado conteúdo. O autor defende, também, que o papel do professor é essencial neste processo, desde a seleção da tarefa até ao *feedback*, passando pela definição clara dos objetivos e critérios de avaliação. Ao longo destas quinze semanas foi possível perceber quais eram os benefícios práticos da avaliação entre pares, pois foram planeadas diversas atividades onde essa era uma das estratégias utilizadas na resolução de problemas ou a escrita de textos, por exemplo. Na rubrica de ortografia foi também notável as mais valias deste tipo de avaliação. Na primeira vez que foi realizada, os alunos tiveram muitas dificuldades em ler o que era escrito pelos colegas devido à sua caligrafia. Como sentiram esta dificuldade eles próprios melhoraram a sua caligrafia para que os colegas não sentissem esse constrangimento.

Também se verificou um aumento da entreajuda e cooperação dos alunos, relativamente ao período de observação. Desta forma, posso afirmar que a implementação da avaliação entre os pares beneficiou as relações interpessoais em sala de aula, pois a comunicação entre os alunos melhorou e a interajuda também, tal como Silva et al. (2018) referem.

Focando-me agora nas atitudes, tendo em conta as alíneas discriminadas no guião que nos foi fornecido no início do semestre, assevero que realizei todas as ações descritas. Na minha opinião, empenhei-me no desempenho das minhas funções enquanto mestranda e tentei aprender mais sobre todas as situações relacionadas com o contexto no qual me inseria.

Ao longo das quinze semanas em que estive inserida neste contexto, foram-me propostos diversos desafios e, para os solucionar, tive necessidade de investigar. Esse processo ajudou-me na construção da minha identidade profissional e auxiliou-me no processo de aprendizagem sobre o contexto educativo (Costa & Oliveira, 2015; Tardif, 2012).

O *feedback* dado pela professora supervisora e pela professora cooperante foi também relevante para essa construção da identidade. Os comentários por estas realizados ajudaram-me a melhorar as minhas intervenções e, também, planificações e reflexões, sendo este um fator regulador das minhas atuações (Hattie, 2009), a par com as observações realizadas e a avaliação dos alunos.

No que respeita ao nível relacional com os intervenientes e a comunidade educativa, procurei sempre estabelecer um vínculo cordial e laboral com todos. No entanto, durante este semestre, não existiram tantas oportunidades de comunicação com os encarregados de educação como no semestre anterior. Foi possível contactar com os encarregados de educação dos alunos aquando da reunião para entrega das avaliações sumativas do 2.º período e em alguns momentos em que iam deixar ou buscar os seus educandos à escola. Senti que o envolvimento dos pais era menor comparativamente à realidade que conheci na PP I. Mesmo quando era solicitado em diferentes atividades, os níveis de participação eram sempre muito baixos. No entanto, considero que o envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos educandos é de extrema importância, porque só assim é possível atingir o pleno desenvolvimento dos alunos, coligando as práticas escolares com as práticas domésticas e vice-versa (Siraj-Blatchford, 1999). Assim, posso afirmar que ao longo do semestre cumpri todas as minhas funções enquanto mestranda, usando todos os desafios e críticas para aprender e melhorar a minha prática docente.

No que concerne à planificação, penso que é bastante visível a evolução, não só ao longo do semestre, mas também comparativamente ao semestre anterior. Percebi a importância das sequências didáticas, da minúcia das descrições, a relevância da avaliação e da adequação das planificações aos alunos. Mais uma vez afirmo que neste semestre aprendi a avaliar como forma reguladora das minhas intervenções. Aprendi também a avaliar para as aprendizagens e não apenas as aprendizagens (Fernandes, 2022) de forma mais eficaz.

Aquando das semanas de observação foi possível perceber que os alunos tinham dificuldades na resolução de problemas, principalmente na definição de estratégias para esse fim. Após essa constatação foram planificadas diversas atividades, recorrendo a diferentes estratégias. Na primeira, as etapas de resolução de problemas foram explicitadas aos alunos. Progressivamente, os alunos começaram a ser mais autónomos nesta atividade e a sentir menos dificuldades. Posso então afirmar que realizei avaliação para a aprendizagem e planifiquei de acordo com essa avaliação. O passo seguinte foi tornar os alunos agentes ativos na construção do seu conhecimento, desafiando-os a pensar de formas diferentes (Ponte & Serrazina, 2009). Para isso, foi construído o momento “Desafio Matemático” no qual os alunos eram incitados a resolver problemas matemáticos em grupo ou a pares. Assim, os alunos eram levados a diversificar as suas estratégias de resolução desenvolvendo também a sua capacidade de comunicação matemática que, de acordo com Canavarro (2011), é uma das partes fundamentais para a aprendizagem nesta disciplina. Ao longo das intervenções, a natureza das tarefas foi sendo diversificada (e.g. problemas com diversos níveis de abertura diferentes números de passos a realizar) para que os alunos se mantivessem motivados (Ponte et al., 2012). Neste momento, posso afirmar que existiu uma evolução visível dos alunos na autonomia perante a resolução de tarefas matemáticas e uma melhoria significativa da comunicação, utilizando os conceitos próprios da disciplina.

Após a PP II, posso afirmar que percebi realmente a importância do uso recorrente de sequências didáticas interdisciplinares. Na minha opinião, essa foi uma das mudanças mais visíveis ao nível da planificação, relativamente a PP I, sendo esta uma alteração decisiva para o sucesso educativo de todos os envolvidos na mesma, a par com a seleção minuciosa de todas as atividades tendo em conta as especificidades da turma e os objetivos educativos (Dolz & Schneuwly, 2004; Molina, 2015).

No decorrer desta PP, foi-me também proporcionada a oportunidade de escrever um artigo sobre o uso de percursos didáticos no ensino do género textual entrevista, tendo

como suporte teórico o Interacionismo Sóciodiscursivo, em coautoria com a Professora Doutora Noémia Jorge e com a minha colega de Mestrado Sandra Bastos. Este artigo, com o título *Funcionamento e Potencialidades do Percurso Didático Enquanto Dispositivo de Ensino da Leitura e da Escrita: O Género Entrevista no 3.º ano de escolaridade* (Jorge et al., 2022) baseou-se numa das planificações (anexo 3) colocadas em prática na 11.ª semana de PP II. A implementação deste percurso didático permitiu-me experienciar a implementação de uma estratégia didática diferente das utilizadas até então, percebendo as potencialidades da sua utilização para o ensino da leitura e escrita de vários géneros textuais.

Em relação aos recursos didáticos, posso afirmar que existiu um cuidado acrescido na sua construção e utilização no contexto. Foi sempre tido em conta o papel do professor na utilização dos mesmos que, tal como Serrazina (1996) refere, faz a diferença na utilização dos recursos didáticos e pode transformá-los num brinquedo ou fazer o inverso.

Relativamente à gestão de tempo, penso que ao longo do semestre foi melhorando apesar de nunca ter estado muito desfasado do tempo utilizado em sala de aula para cada tarefa. Importa também referir que existirão sempre alterações neste campo porque não é possível controlar todas as variáveis (Arends, 2008), como a interrupção das atividades por técnicos, e, por isso, penso que esta é a questão mais complexa da planificação.

Relativamente à atuação, durante este semestre senti-me mais confiante nas minhas atuações e também mais responsável pelas aprendizagens da turma. O uso de sequências didáticas auxiliou-me nesta questão, demonstrando assim os seus benefícios (Dolz Schneuwly, 2004).

O meu interesse pela pesquisa relativa a variadas situações educativas, como a diversidade cultural da turma, permitiram-me construir aprendizagens significativas, pois através delas obtive informações relevantes para mim, enquanto estagiária.

Aprofundando a questão da diversidade cultural da turma, percebi que existia bastante desconhecimento por parte dos alunos sobre a cultura de origem e a história das cidades dos alunos que não eram naturais de Leiria. Deste modo, como forma de colmatar essa questão, decidi implementar um projeto no qual os alunos realizaram uma pesquisa sobre as cidades de origem dos seus colegas ou com as quais se identificavam culturalmente. Foi importante para mim perceber a forma como este projeto foi bem-recebido por parte dos alunos de outras origens e como os colegas se interessaram e empenharam na

realização do mesmo. Tal como refere Roldão (2004), a História Local não é a que está perto de nós geograficamente, mas sim a realidade com a qual nos identificamos. Sendo a História Local um dos conteúdos lecionados no 3.º ano do 1.º CEB, esta intervenção tornou-se pertinente, indo, inclusivamente, ao encontro do projeto educativo do agrupamento que valoriza a diversidade cultural, promovendo a interculturalidade (Agrupamento de Escolas D. Dinis, 2019). Ao longo de todas as intervenções, procurei fomentar o contacto entre as diversas culturas, valorizando-as (Cunha, 1997) o que me levou a realizar o projeto investigativo nesta área. Exemplificando as formas como o fiz, na reflexão relativa à 5.ª semana de PP II escrevi:

No retorno à calma, utilizei a música “Maneio” (origem: Portugal) e “O Xogo da Carrasquiña” (origem: Galiza) com movimentos coreografados. A última música foi escolhida pela existência de um aluno falante de espanhol na turma e, aquando do primeiro verso cantado da música, o aluno manifestou o seu agrado por ver a sua língua valorizada. Este facto fez-me perceber que uma das formas de motivar este aluno passa pela valorização da sua cultura e língua. Carneiro (2008) refere que o papel do professor, perante uma turma intercultural, é o de valorizar e inserir todas as culturas não as anulando perante a cultura dominante. Desta forma, irei usar os conhecimentos de espanhol e inglês que possuo para que, no decorrer das aulas, possa realizar pequenas ligações à língua materna dos alunos da sala e irei procurar saber mais sobre os seus países e cidades de origem.

Já na reflexão referente à 7.ª semana, abordei também a diversidade cultural da turma e de que forma tinha promovido a interculturalidade durante essa semana:

Durante a atividade relacionada com a numeração romana, quando os alunos foram questionados sobre a aplicabilidade de mesma e onde a poderíamos encontrar no dia-a-dia, uma aluna referiu “Na roupa existem números romanos, o S, o M, o L, o XL.”. Disse à aluna que não, mas para que não ficasse com dúvidas

sobre o tema pedi ao R., cuja língua materna é inglesa, para me ajudar a explicar o significado das letras. Desta forma, utilizei uma afirmação de uma aluna para a interligação das disciplinas e para a interação das diversas culturas presentes na sala.

De acordo com Lages e Matos (2009), é importante que o professor tenha em mente a diversidade cultural dos seus alunos e que não possua a ideia de uma cultura homogênea na sua turma. Peres (2000) menciona que a escola começa a ter uma junção, não só de culturas, mas de línguas que devem ser tidas em conta pelo docente nas suas intervenções. Assim, esta será uma estratégia que irei continuar a utilizar e que tentarei incorporar nas intervenções futuras, tanto na língua inglesa como na língua espanhola.

Na reflexão da 11.<sup>a</sup> semana (anexo 4), relatei a visita da turma à Feira de Maio de Leiria e a realização de uma entrevista à mãe de um dos alunos da turma, cujo trabalho é itinerante, bem como a importância que essa saída ao meio teve para a promoção da interculturalidade na escola, abrindo as suas portas à comunidade e conhecendo outra cultura de forma mais profunda (Canário, 1992; Silva, 2009). Esta atividade foi uma das selecionadas pelos alunos para o jornal escolar do 3.<sup>o</sup> período.

Já na 15.<sup>a</sup> reflexão (anexo 5), relativa à semana de implementação do projeto de investigação, referi que:

Todos os alunos identificaram que existiam colegas provenientes de outros países ou que possuíam uma grande influência cultural de outros locais. Uma das afirmações realizadas foi “A K. e a M. não são da Ucrânia, mas elas sabem muito sobre esse país. Acho que temos de o estudar também.”.

Posto isto, posso afirmar que ao longo das quinze semanas de Prática Pedagógica fomentei a interculturalidade na turma através do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural dos alunos.

Quanto às reflexões, é visível a evolução decorrida entre a primeira reflexão do semestre anterior e a última reflexão deste semestre. Mais uma vez afirmo que os comentários realizados pela professora supervisora foram determinantes para o progresso das mesmas, tornando-as num precioso recurso para as planificações e atuações. As reflexões permitiram-me atuar de forma mais consciente e observar os alunos de forma reguladora (Alarcão, 2003), dando-me a possibilidade de melhorar de semana para semana e de ajudar os alunos a construir as suas aprendizagens de forma mais sustentada (Costa & Oliveira, 2015).

Concluindo, as minhas expectativas para este semestre eram bastante altas. Penso que a disponibilidade e autonomia dada pela professora cooperante no início da prática pedagógica me ajudaram a ter um bom desempenho, apesar de existirem alguns momentos de desencontro de ideias pedagógicas. No entanto, sei que a formação é apenas o início da construção de saberes enquanto docente (Paniago, 2017) e que existirão tantos pontos de vista distintos sobre o mesmo tema quantos professores a analisá-lo. Estas quinze semanas fizeram-me ter a certeza de algumas práticas e estratégias que utilizarei no meu futuro profissional.

### **3. Práticas Pedagógicas de Português, História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

No segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, correspondente ao ano letivo 2022/2023, tive a oportunidade de realizar as Práticas Pedagógicas em contexto de 2.º CEB, nas disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal.

Neste ponto da dimensão reflexiva do presente relatório, irei refletir sobre a PP de Português, História e Geografia no 2.º CEB. Na disciplina de Português irei focar-me, essencialmente, no desenvolvimento da compreensão inferencial dos alunos, no alargamento do campo lexical e na dimensão compositiva com base no modelo de Flower e Hayes (1981). Na disciplina de História e Geografia de Portugal, irei abordar a importância das bases científicas no desempenho docente, a leitura de imagens em sala de aula e o uso da narrativa.

As Práticas Pedagógicas em 2.º CEB decorreram, em ambos os semestres, numa turma de 5.º ano de uma Escola Básica do concelho de Leiria. A turma era constituída por 21

alunos, oito do sexo feminino e treze do sexo masculino. Destes, 15 tinham 10 anos, 4 onze anos e 2 doze anos.

Relativamente à sua nacionalidade, 14 alunos eram portugueses, 1 são-tomense, 2 angolanos, 2 brasileiros e 2 ucranianos. Neste âmbito, importa referir que apenas 1 dos alunos (de nacionalidade estrangeira) estava há mais de 2 anos em Portugal, sendo que 2 deles estavam há menos de 1 ano no nosso país. Por esse motivo, frequentavam a disciplina de Português Língua Não Materna, ambos no nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, sendo este o nível mais elementar de utilização de uma língua.

No que respeita ao percurso escolar, todos os alunos frequentaram três escolas de 1.º CEB pertencentes ao agrupamento no qual se inseria a escola que acolheu a Prática Pedagógica. Três dos 21 alunos tiveram uma retenção no 1.º CEB. Do total de alunos, 9 beneficiavam de Medidas Universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Deste grupo, 4 beneficiavam de medidas seletivas e 6 de adaptações ao processo de avaliação. Existiam também 5 alunos acompanhados em tutoria, 1 em terapia da fala, 3 por um docente de educação especial e 5 frequentavam o apoio curricular à disciplina de Português.

No que concerne à globalidade da Prática Pedagógica em 2.º CEB, as minhas expectativas eram elevadas, uma vez que era um ciclo de ensino diferente daquele onde realizei todas as Práticas Pedagógicas anteriores. Foi bastante desafiante planificar e implementar atividades para o 5.º ano do 2.º CEB por ser uma nova realidade e, apesar de ter sido necessário algum tempo de adaptação, penso que evoluí ao longo dos dois semestres no contexto em que me encontrava. Na planificação, após a adaptação ao ambiente educativo, realizei atividades diversificadas e integrei mais facilmente atividades avaliativas, conseguindo gerir adequadamente o tempo em sala de aula. Esta diversificação foi apreciada pelos alunos visto que, no momento de partilha de considerações sobre a presença de professoras estagiárias em sala de aula, referiram que foram implementadas “muitas atividades diferentes” e “aprendi muitas coisas com as professoras estagiárias porque fizeram coisas diferentes que as professoras não conseguiam fazer se estivessem sozinhas”.

Na atuação, consegui adequar de forma mais correta o ritmo das aulas à turma, tornando-me menos preocupada com o cumprimento da planificação e mais atenta às necessidades

dos alunos através da interação com estes, por exemplo. Nos momentos de reflexão, orais e escritos, procurei aprofundar os meus conhecimentos científicos sobre os assuntos e sobre observações realizadas, tentando integrar estes conhecimentos em planificações e atuações posteriores. Procurei, também, adaptar práticas e recursos aos alunos - diferenciação pedagógica – durante a PP, visto que as salas de aula são cada vez mais heterogéneas, tal como a que encontrei no contexto, e isso implica a criação de estratégias inclusivas para todos (Clérigo et al., 2017). Para tal, apliquei estratégias diversificadas e coloquei em prática as adaptações curriculares adotadas no Programa Educativo Individual de cada aluno, visto que a diferenciação pedagógica “implica [...] a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso possível para todos os alunos. Esta é uma preocupação importante numa escola que tem de ser para todos, constituindo um interessante desafio aos professores” (Henrique, 2011, p. 170).

Na minha opinião, considero importante realçar a evolução na avaliação dos alunos e no uso desta de modo formativo como estratégia de avaliação pedagógica para as aprendizagens (Fernandes, 2022), pois procurei tornar a avaliação formativa e contínua um benefício para os alunos e para as aprendizagens por estes construídas, através de atividades avaliativas onde era dado *feedback* orientador (Cosme, 2018). Deste modo, foi possível avaliar o desempenho regular dos alunos e não o seu desempenho num momento específico de avaliação, como acontece num teste de avaliação sumativa (Neves & Ferreira, 2015).

Fernandes (2022), corroborando Lopes e Silva (2020), refere que advêm do uso da avaliação formativa melhores resultados na avaliação sumativa, porque, usando a avaliação como reguladora das aprendizagens, os alunos são beneficiados e as suas dificuldades identificadas, podendo ser colmatadas precocemente.

Assim, julgo que o meu percurso ao longo da Prática Pedagógica em 2.º CEB foi consistente, coerente e evolutivo, pois procurei sempre adaptar as estratégias à turma, utilizando os *feedbacks* dados pelas professoras supervisora e cooperante, procurando melhorar continuamente as minhas intervenções, com o objetivo de melhorar a minha prática docente nas duas disciplinas onde intervim.

### *3.1. Prática Pedagógica em Português*

Para refletir sobre a Prática Pedagógica em Português em 2.º CEB importa referir a relevância da educação linguística e literária neste ciclo de ensino. De acordo com Bernardes e Mateus (2016), a educação linguística e literária proporciona benefícios reais aos alunos e aos professores, visto que permite “ensinar tão pouco a partir de textos literários” (p.117), tornando-se assim os professores “mais humildes” (p.117), pois percebem que do muito conhecimento que devem possuir apenas conseguem ensinar um pouco de cada vez aos seus alunos tornando-se “[...] os primeiros degraus de uma imensa escada. Cada novo patamar que se conseguir alcançar [...] constituirá um ganho para o profissional do ensino (p.117)”. Deste modo, e de acordo com os mesmos autores, a educação linguística e literária devem ser parte do quotidiano de um docente de Português como forma de promover o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas que sirvam a disciplina, mas que também se aproximem dos alunos e os preparem para o futuro.

Sobre o ensino-aprendizagem nesta disciplina enquanto língua materna importa referir que a disciplina torna possível estabelecer uma relação próxima entre o professor e o aluno. Tal ocorre porque existe um elo comum: a língua e é através desta que se constroem competências e interseções entre indivíduos na sala de aula. Se a matéria a ensinar e a aprender é a língua comum aos indivíduos que ensinam e aprendem, está aberta a via de comunicação para o sucesso educativo e social (Reis & Adragão, 2000).

No que concerne ao ensino-aprendizagem do Português como língua estrangeira, denominado como Português Língua Não Materna (PLNM) em contexto escolar, possui processos relacionais diferentes e aporta, na maioria das vezes, o carácter social e psicológico de uma mudança de país. A escola é, em muitos casos de alunos de PLNM, o único contexto onde estes contactam com a língua e por isso a aprendem como língua estrangeira e não como língua segunda (Flores, 2013). Com a evolução das aprendizagens dos alunos de PLNM e realização da diferenciação pedagógica necessária, é possível criar a mesma via de comunicação com todos os alunos utilizando estratégias distintas e este facto foi visível na minha prática pedagógica com a progressiva aproximação dos alunos PLNM às três docentes da disciplina.

No entanto, tal só se verifica se o ensino do Português for realizado de forma interativa e com a utilização de estratégias didáticas nas quais o aluno possui agência. De outra forma,

usando métodos transmissivos e demasiado tecnicistas, os alunos irão afastar-se da aprendizagem da língua e o sucesso educativo de todos os envolvidos estará comprometido (Reis & Adragão, 2000).

A minha relação com os alunos foi beneficiada pelo período inicial de observação que permitiu a recolha de informações relativas ao contexto e possibilitou a planificação das primeiras aulas tendo em conta os interesses e dificuldades dos alunos, bem como as indicações dadas pela professora cooperante.

Ao longo das semanas iniciais, foi possível observar a leitura e interpretação de textos, apresentações orais e momentos de expressão oral livre sobre saúde mental. Para mim, este período de observação revelou-se uma mais-valia para o sucesso da Prática Pedagógica, pois permitiu compreender quais seriam as estratégias mais adequadas à turma e as interações que decorriam durante a aula. A observação é um aspeto essencial da prática docente, pois permite a realização de uma prática reflexiva mais adaptada ao contexto (Alarcão, 2003; Rodrigues et al., 2016), sendo esta um “elemento regulador da tomada de decisões” (Serafim & Pacheco, 1990, p. 3). Deste modo, é possível verificar que o período inicial de observação é fundamental para a realização do restante ciclo educativo.

Para a primeira planificação realizada para esta disciplina, a professora cooperante solicitou a inclusão da leitura integral da obra *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Wolf. Creio que a leitura realizada só foi bem-sucedida devido à observação realizada anteriormente, bem como a orientação da professora cooperante, pois assim foi possível perceber que questões de interpretação seriam pertinentes tendo em conta os níveis de compreensão dos alunos, por exemplo. Foi também necessário, para a leitura extensiva da obra referida, criar um glossário com palavras que poderiam ser de difícil decifração e, conseqüentemente, compreensão para os alunos, sendo a escolha das palavras realizada com base na observação feita e tendo em conta as especificidades da turma acima referidas. A elaboração deste recurso deu origem ao *Palavrário*, sobre o qual irei refletir posteriormente, neste ponto.

Durante as intervenções, procurei motivar os alunos para a leitura, demonstrando-lhes a importância da educação literária, promovendo a literacia, pois é na aula de Português que tal deve ocorrer, de acordo com as competências descritas nas *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018) da disciplina.

O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita deve sempre englobar a construção de literacia em diversas áreas, tornando-se transversal a todas as disciplinas curriculares. Este é um direito educacional que transcende a condição social, a idade e o contexto onde se ensina (Torres, 2008). Corroborando esta enunciação, Azevedo (2011) e Català et al. (2001) referem que a leitura e a escrita trabalham a construção de significados, sendo necessária uma prática metódica e sólida que proporcione aprendizagens específicas.

Sabendo que existem, de acordo com Viana e Ribeiro (2020), quatro níveis de compreensão (literal, inferencial, reorganização da informação e crítica), verificou-se que as fragilidades se centravam na compreensão inferencial e na compreensão crítica que, de acordo com os autores acima citados, pressupõem, respetivamente “a realização de raciocínios dedutivos ou indutivos a partir de informação disponível no texto, podendo, em muitos casos, exigir a ativação de conhecimentos prévios (extratextuais)” (para.2) e “que o leitor se posicione em relação ao texto, através da emissão de juízos” (para.2). Deste modo, procurei, ao longo das intervenções, trabalhar com os alunos neste sentido, visto que, tal como Català et al. (2001) e Giasson (2000) afirmam, estas são importantes competências a desenvolver na disciplina de Português, que auxiliam os alunos a ler para além do que está escrito no texto.

Na 1.<sup>a</sup> quinzena de atuações na disciplina de Português, aquando da leitura integral da obra *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf, procurei desenvolver a compreensão inferencial do texto através de perguntas e pistas ao longo da leitura, podendo afirmar que os alunos demonstraram um desenvolvimento da compreensão inferencial do texto ao longo das atividades. O alerta dado por um aluno, ao longo da leitura da obra, para a mudança de expressão da personagem do papagaio nas ilustrações do livro, é um dos exemplos claros da compreensão inferencial dos alunos e da sua consciência para a importância de ler para além do que está escrito no texto. As inferências realizadas durante a segunda sessão de leitura acompanhada como, por exemplo, “afinal o [papagaio] James não é assim tão irracional” e “para mim, foi o papagaio que provocou o incêndio na casa porque sabia que a viúva estava com medo”, mostram que os alunos evoluíram na compreensão inferencial, pois nenhuma das informações estava explícita no texto.

No que respeita ao domínio da escrita, importa relevar as atividades planificadas de acordo com o modelo de Flower e Hayes (1981) e o condicionamento do léxico nas

mesmas. O modelo pressupõe três fases de escrita: i) planificação; ii) textualização; iii) revisão.

Uma das atividades nas quais segui o modelo acima enunciado foi a elaboração de um texto descritivo. Os textos descritivos são importantes para a formação de referentes, pois permitem a quem os lê a representação de imagens mentais sobre o que é descrito (Pereira & Azevedo, 2002).

Os textos de tipo descritivo são textos que indicam as características de alguém ou de alguma coisa. Podem ter como tema paisagens, ambientes, pessoas, personagens, objetos, animais, entre outros. Geralmente, a estrutura dos textos de tipo descritivo é: i) introdução - onde se apresentam as características gerais do quê ou de quem está a ser descrito; ii) desenvolvimento - parte na qual se indicam os traços particulares do quê ou de quem se descreve e as suas características; iii) conclusão - resumo das principais características do quê ou de quem se descreve (Jorge & Ferreira, 2020; Jorge, 2021).

Para escrever um texto descritivo é necessário responder às seguintes questões: i) Quem está a fazer a descrição?; ii) Para quem está a ser feita? (e.g. um leitor, um amigo, um adulto, um cliente); iii) Para que está a ser feita? (e.g. para dar a conhecer, vender, informar, apresentar); iv) Com que objetivos? (e.g. aumentar conhecimentos, demonstrar sentimentos, influenciar) (Pereira & Azevedo, 2002).

Além disso, existem também algumas regras. O escritor deve abordar apenas um assunto, selecionar os elementos mais relevantes para a descrição, escolher o fio condutor para a descrição (do todo para a parte, da parte para o todo). No caso de a descrição ser sobre uma imagem, importa também escolher um critério, por exemplo: da esquerda para a direita, de cima para baixo e do primeiro plano para os planos mais afastados (Pereira & Azevedo, 2002).

Relativamente à linguagem utilizada, o escritor deve utilizar a 3.<sup>a</sup> pessoa gramatical, fazer uso do presente do indicativo, empregar corretamente organizadores textuais referentes ao espaço (em primeiro plano, na linha do horizonte, à direita, à esquerda, atrás de, ...). Devem evitar-se os verbos ser, parecer, ter e haver. Podem utilizar-se comparações (e.g. maior que, menor que, ...), metáforas e, no caso de textos descritivos subjetivos, a adjetivação (Pereira & Azevedo, 2002).

Para tal, os alunos devem planificar o seu texto oralmente em grande grupo e com auxílio, recorrendo-se a registos pontuais no quadro. Neste sentido, primeiramente procedeu-se à leitura da imagem, identificando e organizando os diferentes planos da mesma (o que mais se destaca; o ponto de partida; a direção; ...). Seguidamente, foram dadas instruções sobre o destinatário do texto (para quem se escreve); o escritor (quem descreve); o objeto da descrição (o que se descreve); os elementos que se vão descrever (e.g. objetos; elementos da natureza; edifícios; ...). Por último, reforçaram-se as questões linguísticas acima referidas, fazendo também uso do *Palavrário*, como apoio para o uso de novas palavras, tal como é possível verificar na planificação (anexo 6) da atividade descrita.

Na segunda fase, os alunos redigiram o seu texto de acordo com as indicações dadas, organizando a sua descrição e selecionando corretamente nomes e adjetivos. Na última fase, foi realizada a revisão do texto efetuando uma primeira correção, tendo em conta a planificação. Por último, o texto foi corrigido pela interveniente e dado *feedback* descritivo para a melhoria da escrita deste tipo de texto. Através da execução de todos estes passos, os alunos conseguiram redigir um texto descritivo, na totalidade, tendo por base o ensino explícito levado a cabo antes da solicitação da tarefa.

No que diz respeito ao *Palavrário* (anexo 7), referido anteriormente, este foi estruturado como ferramenta de desenvolvimento lexical dos alunos da turma, investindo assim na expansão do seu capital lexical. Este facto é relevante, pois este recurso promove o sucesso escolar dos estudantes, visto que estes são capacitados para descodificar um maior número de palavras, acedendo a um campo de conhecimento mais vasto e expressando-se de forma mais correta (oralmente e na escrita) (Duarte, 2011). Descodificando mais facilmente os vocábulos, os alunos desenvolvem a compreensão leitora, que influencia a competência da escrita (Duarte, 2011), promovendo também o desenvolvimento de diversos conhecimentos por parte dos alunos relativos às palavras da língua portuguesa, nomeadamente:

- (i) Conhecer a sua forma fónica; (ii) Conhecer a sua forma ortográfica; (iii) Conhecer o(s) seus(s) significado(s); (iv) Saber a que classe e subclasse de palavras pertence; (v) Conhecer as suas propriedades flexionais; (vi) Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem; (vii) Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais

extensas; (viii) Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar; (ix) Saber que propriedades sintático-semânticas tem de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos. (Duarte, 2011, p. 17).

Há alguns anos, os dicionários físicos eram as principais fontes de léxico e, pela sua forma de utilização, proporcionavam a descoberta de novas palavras e seu respetivo significado. Contudo, com a evolução da tecnologia e o aparecimento de dicionários *online*, a descodificação imediata foi privilegiada e as descobertas espontâneas foram sendo cada vez menores (Duarte, 2011). Desta forma, cabe ao professor dar ferramentas aos alunos para que o desenvolvimento lexical se processe de forma dinâmica e ocasional, utilizando recursos como o *Palavrário*, “o diário descobridor de palavras” ou “palavras ou expressões para...” (Duarte, 2011, p. 26), associando sempre as palavras às atividades implementadas na sala de aula.

Ao longo das semanas, foi perceptível que os alunos passaram a incluir no seu vocabulário quotidiano expressões ou palavras presentes no *Palavrário*, não só na sala de aula como também no recreio, tendo inclusive assistido à utilização da palavra “bulha” numa conversa entre duas alunas da turma, no intervalo, enquanto uma delas contava um episódio ocorrido no dia anterior, sendo esta uma palavra que era desconhecida para os alunos e que se encontrava presente no recurso. Também nos textos produzidos pelos alunos se verificou um incremento da diversificação vocabular e a utilização de palavras do *Palavrário*, mesmo quando não era explicitamente solicitado que o usassem. Demonstro assim que o aumento do capital lexical é, de facto, uma forma de permitir aos alunos expressarem-se de forma mais completa, acedendo a mais conhecimento (Duarte, 2011), uma vez que após a análise, avaliação e comparação entre as produções escritas no início e no final do ano letivo, foi possível verificar que os alunos utilizaram vocabulário mais diversificado e expressaram as suas ideias de forma mais clara e completa. Nas apresentações orais realizadas foi também visível a maior diversidade de vocabulário utilizado.

Ao longo da Prática Pedagógica na disciplina de Português, articulei o desenvolvimento lexical com os vários domínios da disciplina, nomeadamente com o domínio da gramática. Neste âmbito, destaco a atividade realizada para consolidação dos

conhecimentos sobre afixos, na qual os alunos possuíam peças de puzzle com radicais, sufixos e prefixos, com as quais tinham de formar palavras e registá-las no caderno, identificando cada um dos seus constituintes. Os alunos empenharam-se na descoberta de novas palavras, mas, principalmente, fruíram da manipulação das palavras e aprenderam. Por isso, é possível afirmar que foram construídas aprendizagens, pois todos os alunos descobriram, no mínimo, cinco palavras, identificando corretamente prefixo, sufixo e radical.

Na minha opinião, o carácter lúdico da atividade acima descrita, contribuiu para o seu sucesso ao nível da promoção de aprendizagens. Tal como Silva (2006) refere, “a aprendizagem de uma língua não pode dispensar o domínio da gramática, ensinar e aprender português é ajudar a conhecer e a compreender a estrutura e os usos da língua, no sentido do seu conhecimento explícito e da sua utilização instrumental” (p. 34). Utilizando estratégias lúdicas, a docente quebra a rotina de memorização de paradigmas e regras (Duarte, 2011), utilizando formas não tradicionais para o ensino da gramática (Xavier, 2013). Deste modo, a estratégia de manipulação de palavras assenta na descoberta de conteúdos gramaticais por parte dos alunos, colocando-os no centro da sua aprendizagem (Costa et al., 2011).

Alguns alunos demonstraram dificuldades em distinguir o prefixo de sufixo e, para as ultrapassar, realizei uma pequena mnemónica com os alunos, em que associei os números ordinais ao nome dos afixos. Assim sendo, associei prefixo a primeira e sufixo a segundo. Aquando da realização das revisões autocorretivas, foram vários os alunos que referiram oralmente a mnemónica ao longo dos exercícios e, no teste de avaliação, todos os alunos classificaram corretamente as palavras quanto à sílaba tónica.

De acordo com Melo (2019), o uso de mnemónicas auxilia os alunos no processo de memorização de informação. Deste modo, facilita o acesso a esse conhecimento sempre que se revela necessário. O uso de mnemónicas associa conhecimentos prévios, neste caso os números ordinais, a conhecimentos novos, os afixos.

Concluindo, a Prática Pedagógica na disciplina de Português foi rica em aprendizagens para mim enquanto futura professora. Essas aprendizagens são específicas da Didática do Português, em todos os seus domínios, sendo também transversais a outras disciplinas e ciclos de ensino, tal como referido aquando da elaboração de ideias sobre a importância

da compreensão de textos. Para mim, foi notória a evolução ao longo do ano letivo, em ambos os semestres, através da construção de aprendizagens que realizei, com o apoio das professoras orientadoras supervisora e cooperante, tal como explicitarei na primeira parte desta dimensão reflexiva respeitante ao 2.º CEB, sobre as práticas comuns às duas disciplinas nas quais realizei as Práticas Pedagógicas neste ciclo de ensino.

### 3.2. *Prática Pedagógica em História e Geografia de Portugal*

Relativamente à disciplina de História e Geografia de Portugal, numa primeira fase, teve também lugar o período de observação, que permitiu a recolha de informações relativas ao contexto educativo e, por ser a disciplina onde o meu par pedagógico interveio primeiro, tive oportunidade de perceber a reação dos alunos à presença de professoras estagiárias a lecionar esta disciplina. Também me permitiu um tempo mais alargado de planificação e uma melhor adaptação de estratégias e recursos.

Em História e Geografia de Portugal, dada a sua carga horária e a especificidade dos conteúdos, senti maior dificuldade em realizar uma correta gestão de tempo, quando comparado com a disciplina de Português. A gestão de tempo é fundamental numa intervenção, mas a instrução para a realização de uma atividade também é um fator fundamental para o sucesso educativo de todos os intervenientes (Arends, 2008; Molina, 2015; Weinstein & Novodvorsky, 2015). No entanto, a experiência na gestão de tempo aperfeiçoa-se ao longo da vida profissional de um docente, tal como os restantes saberes baseados na experiência e saberes tácitos (Costa, 2000). Posso afirmar que desenvolvi esta competência ao longo da Prática Pedagógica em 2.º Ciclo do Ensino Básico, tentando gerir o tempo disponível de forma a que cada uma das aulas tivesse as três partes essenciais: início, parte fundamental e fecho de aula (Arends, 2008; Molina, 2015). Esta é uma competência que creio que será desenvolvida de forma contínua ao longo da prática docente futura.

Também no que respeita à realização de fundamentações científicas e didáticas, ao longo dos dois semestres, com a ajuda da professora orientadora supervisora, evoluí. Elaborei esses documentos quinzenalmente, tendo por base autores de referência na História como A. H. de Oliveira Marques e José Mattoso. Porém, para os conteúdos de Geografia, foi mais trabalhoso encontrar bibliografia atual e adequada aos temas abordados. Tanto os documentos elaborados, como a pesquisa efetuada, foram fundamentais para o sucesso das minhas intervenções, pois conferiram-me uma maior segurança no decorrer das aulas.

Com estes consegui esclarecer sempre as dúvidas dos alunos relativas aos temas abordados e atribuir importância às dificuldades e dúvidas verificadas, bem como ajustar a prática docente para que os alunos tivessem oportunidade de progredir para os conteúdos seguintes sem dúvidas, como defendem Lüdke (2014) e Molina (2015).

A redação destes documentos, possibilitou-me também prestar auxílio na construção dos conhecimentos dos alunos com rigor científico, partindo dos conhecimentos prévios destes (Manique & Proença, 1994; Roldão, 2004). Por exemplo, a questão da chefia dos Lusitanos por Viriato. Sobre este tema, foi necessário regressar aos conteúdos abordados sobre as comunidades agropastoris e o seu modo de vida, fazendo os alunos perceber que os Lusitanos se dividiam em várias tribos e os seus guerreiros formavam um exército comum, esse sim chefiado por Viriato, num determinado período.

Na disciplina de História e Geografia de Portugal, tive também a oportunidade de treinar a realização de questões durante as aulas. Percebi que o docente deve possuir um método (Ferro, 1993) aquando do lançamento de questões, para que possa tirar um maior proveito dessa estratégia. O mesmo autor refere que as ações de um docente devem ser coerentes e “destinadas a fazer desenvolver nas pessoas a capacidade de aprender novas habilidades, obter novos conhecimentos e modificar atitudes e comportamentos” (p. 8). Neste sentido, o questionamento deve ser orientado e organizado de forma a permitir a existência de *feedback* imediato e a perceção da totalidade da interação professor-aluno por todos os restantes alunos presentes na sala para que possam perceber as questões colocadas e as respostas dadas, retirando assim do diálogo informação relevante para a construção de conhecimentos. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem é facilitado e sofre uma melhoria substancial (ibidem).

Uma outra estratégia utilizada e que, no meu ponto de vista, auxiliou os alunos a construir o seu sucesso escolar, foi a apresentação dos resultados globais obtidos numa das questões-aula em gráficos, clarificando dúvidas existentes e questionando os alunos sobre as estratégias que poderiam ser utilizadas para os ajudar, tal como Beraza (2000) afirma que deve ser feito na prática docente. Uma das sugestões dadas por um aluno foi a criação de uma matriz de conteúdos para orientar o estudo para os momentos de avaliação. Deste modo, durante a semana seguinte, distribuiu-se uma matriz de conteúdos para a questão-aula a realizar na quinzena seguinte. Após a realização desta avaliação, inquiri os alunos sobre as implicações que a utilização desse recurso teve na sua preparação para a avaliação, como defendem Lopes e Silva (2020) quando afirmam que o sucesso dos

recursos utilizados em sala de aula deve ser confirmado por todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Todos os alunos afirmaram ter sido proveitoso para o seu estudo autónomo a definição clara de conteúdos a serem avaliados. Este facto demonstra o sucesso educativo da estratégia implementada.

No que respeita à leitura de imagens, estratégia utilizada recorrentemente na minha prática docente nesta disciplina, consegui aprimorar a sua utilização pedagógica seguindo as regras para leitura e interpretação de iconografia. No início, explorava as imagens de forma pouco correta do ponto de vista didático como, por exemplo, aquando da abordagem da criação de concelhos nos séculos XIII e XIV, apresentei uma imagem onde se via uma cidade com um arauto no centro a ler um documento junto a um pelourinho. Dei início à exploração da imagem alertando os alunos para o centro da mesma, partindo do pressuposto que responderiam corretamente à questão “o que se encontra no centro?”. No entanto, a resposta dada por I. foi “uma carta de foral”. O que se encontrava no centro da imagem era um pelourinho e, por este tema ter sido referido pelos alunos em momentos anteriores no decorrer da Prática Pedagógica II, planeei a exploração da imagem erroneamente, partindo do que pensava ser conhecido pelos alunos, mesmo sabendo que não era a forma mais correta para a realização da leitura da imagem. Deste modo, no que concerne à leitura de iconografia, primeiramente deveria ter orientado os alunos para observarem a imagem e a descreverem. Após este momento, de primeira observação, para que a estratégia fosse implementada corretamente, realizaria perguntas orientadoras para que a leitura ocorresse de cima para baixo, da esquerda para a direita e do primeiro para o último plano, como defendido por Martins (2014).

Lencastre e Chaves (2003) referem que a exploração de imagens, em sala de aula, promove aprendizagens significativas e, para que estas sejam verificadas, as estratégias devem ser adequadas. Os autores enunciam a existência de um mediador entre a imagem, os conteúdos e os alunos, que neste caso deverá ser o professor. Com a correta exploração da imagem será possível que esta se assuma como instrumento para que o aluno aceda a realidades passadas, ampliando o seu conhecimento e apropriando-se de novas realidades. Por este motivo, e não tendo verificado a construção de conhecimentos significativos com a atividade acima descrita, procurei melhorar a implementação da estratégia em sala de aula ao longo da PP em HGP. Nas cerca de 30 semanas de PP neste contexto, foi possível observar e avaliar a evolução dos alunos neste tipo de tarefa, que nos momentos de avaliação sumativa se traduziu em melhores resultados nas questões que incluíam leitura

de imagens, mas também noutros momentos em sala de aula em que se observou a evolução dos alunos nas participações realizadas.

Implementei também, nesta disciplina, o uso da narrativa como estratégia de ensino-aprendizagem. Para abordar as Guerras Fernandinas e a Crise de Sucessão 1383-1385, optei por utilizar a estratégia acima mencionada porque, atendendo às características do conteúdo e à faixa etária dos alunos, esta seria a forma mais simples de potenciar a construção de conhecimentos junto dos alunos (Freitas & Solé, 2003). O uso da narrativa em sala de aula pressupõe a existência de introdução, desenvolvimento e conclusão, podendo estas ser inseridas em diferentes atividades (Freitas & Solé, 2003). Freitas (2006) enumera algumas destas atividades, referindo a elaboração de genealogias, cronologias e itinerários, para além da exploração oral. Para a utilização desta estratégia, iniciei a aula com perguntas relativas às aulas anteriores, procurando que os alunos relembassem os principais acontecimentos e personagens históricas relevantes para os conteúdos a abordar. De seguida, iniciei a narração dos acontecimentos por ordem cronológica e contextualizando cada uma das novas personagens. Fi-lo utilizando linguagem simples, mas mantendo o rigor histórico, para que os alunos não apreendessem qualquer tipo de erro científico. Ao longo da narração, os alunos demonstraram-se envolvidos, realizando algumas questões e apresentando reações imediatas aos acontecimentos narrados, como espanto ou indignação.

Como forma de melhorar o uso desta estratégia, poderia ter associado o registo de alguns conceitos ou elaborar uma cronologia dos acontecimentos, em simultâneo com a narração dos mesmos. No entanto, durante a aula foi possível perceber que todos os alunos estavam atentos e, nas aulas posteriores, demonstraram ter construído conhecimentos sólidos sobre o tema.

No que respeita à avaliação, penso ser relevante ressaltar a realização de momentos de autoavaliação no final de cada um dos períodos. Neste caso, refletirei sobre a autoavaliação realizada no final do 2.º período do ano letivo, por ter sido implementada e analisada por mim. Decidi, assim, aprofundar a interpretação das respostas dadas pelos alunos nos ficheiros de autoavaliação, existindo alguns diálogos decorrentes do momento da aplicação desses que importam ressaltar. Aquando da distribuição dos mesmos, questionei o que tinha sido mais proveitoso ao longo do período. A esta questão M. respondeu que “as professoras terem dado a lista do que sai para o teste é bom. Assim sei melhor o que estudar”. Esta foi uma sugestão dada pelos alunos, aquando da análise dos

resultados dos testes numa intervenção anterior. Já L. referiu que “os papéis que as professoras dão para colar no caderno ajudam a estudar e dizem as páginas que temos de ver”. Esta afirmação demonstra que os recursos construídos são úteis para os alunos e que os auxiliam na construção de conhecimentos.

Quanto à análise dos ficheiros de autoavaliação, a próxima tabela apresenta os seus dados destes recolhidos.

Tabela 1

ANÁLISE DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS

	Avaliação quantitativa	“4”	1
	Afirmação/negação	“Sim”	2
		“Não”	2
Postura na sala	Avaliação qualitativa	“Suficiente”	4
		“Bom”	8
		“Muito Bom”	1
	Avaliação quantitativa	“4”	1
	Afirmação/negação	“Sim”	3
		“Mais ou menos”	1
Comportamento	Avaliação qualitativa	“Suficiente”	3
		“Bom”	8
		“Muito Bom”	2
	Avaliação quantitativa	“4”	1
	Afirmação/negação	“Sim”	3
		“Não”	1
Participação	Avaliação qualitativa	“Suficiente”	5
		“Bom”	5
		“Muito Bom”	3
	Avaliação quantitativa	“4”	1
	Afirmação/negação	“Sim”	4
Interação com os colegas	Avaliação qualitativa	“Muito Bom”	1
		“Bom”	9
		“Suficiente”	2
		“Insuficiente”	1
	Avaliação quantitativa	“3”	1
	Afirmação/negação	“Sim”	2
		“Não”	2
Empenho	Avaliação qualitativa	“Suficiente”	4
		“Bom”	6
		“Muito Bom”	3
	Avaliação quantitativa	“4”	1
	Afirmação/negação	“Sim”	3
		“Não”	1
Desempenho no teste	Avaliação qualitativa	“Insuficiente”	1
		“Suficiente”	5
		“Bom”	9
		“Muito Bom”	2
	Avaliação quantitativa	“4”	1
Desempenho na questão-aula	Avaliação qualitativa	“Suficiente”	4
		“Bom”	9
		“Muito Bom”	3
	Avaliação quantitativa	“4”	1
Desempenho nas tarefas de aula	Avaliação qualitativa	“Suficiente”	5
		“Bom”	11
		“Muito Bom”	1
	Avaliação quantitativa	“4”	1
Avaliação Global	Avaliação qualitativa	“Suficiente”	1
		“Bom”	5
		“Muito Bom”	1
	Avaliação quantitativa	“3”	4
		“4”	7
Pontos fortes do período	Generalizações	“Tudo”; “as atividades”; “aprender coisas novas”.	6
	Conteúdos	“Império Romano”; “D. Afonso Henriques”.	4
	Quizes	“Diakers”; “Quiza”.	2
	Visita de estudo	“Ir a Lisboa”; “visita de estudo”.	3
	Sem resposta	-----	3
Pontos fracos do período	Generalizações	“Nada”; “escrever”; “rostei de tudo”.	11
	Avaliações	“Testes”; “Questão-aula”.	2
	Atitudes	“A minha postura”; “o meu comportamento”; “os atrasos”.	5
Melhorias/mudanças a efetuar por parte do aluno	Atitudes	“Chegar a horas”; “a minha postura”; “o meu comportamento”.	16
	Classificações	“As notas”.	2

Após a análise dos dados apresentados na tabela, é possível verificar que os alunos não utilizaram todos a mesma escala para a autoavaliação. Deste modo, será relevante referir a escala a utilizar numa próxima vez.

Nas categorias “desempenho nas tarefas em sala de aula” e “avaliação global”, os alunos demonstraram, na maioria, possuir capacidade reflexiva sobre as suas atitudes e sobre o seu desempenho ao longo do período. Não existiram autoavaliações desadequadas, nem considerando valores superiores, nem valores inferiores. As respostas dadas nas categorias restantes obtiveram diversas respostas, no entanto, teria sido proveitoso elucidar os alunos que deveriam ser específicos e evitar generalizações como “tudo” e “nada”, que não acrescentam qualquer tipo de informação nova, para que as contribuições possam ser utilizadas para a adaptação das aulas seguintes.

Nas respostas em que existem referências claras às intervenções das docentes, os alunos referiram alguns conteúdos abordados e estratégias utilizadas. Estas são um bom indicador para as planificações futuras, uma vez que permitem podendo adaptar as planificações às necessidades dos alunos e às suas motivações. Concluindo, os ficheiros de autoavaliação, a par com as avaliações formativas e sumativas realizadas ao longo do período, auxiliaram-me a adaptar as estratégias utilizadas.

Concluindo, penso que as Práticas Pedagógicas realizadas na disciplina de História e Geografia de Portugal foram proveitosas para o meu futuro profissional, mas também para os alunos, pois demonstraram-se motivados ao longo das aulas. Paulino (2015) refere a necessidade da realização de alterações no ensino no que diz respeito às estratégias de ensino-aprendizagem, para que os alunos encontrem a motivação intrinsecamente, sendo a motivação extrínseca apenas um fator de majoração da mesma.

Desta forma, é possível concluir que o papel do professor é determinante na motivação dos alunos, para que estes valorizem os conhecimentos por si só e não para obterem bons resultados (Paulino, 2015). Por este motivo, e pelo *feedback* dado pelos alunos ao longo da minha presença na escola de acolhimento, posso afirmar que a minha prática docente se traduziu em sucesso educativo para todos os intervenientes na mesma.

## Parte II – Dimensão Investigativa

O estudo que aqui se apresenta surgiu no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria. Na Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica do 1.º CEB II tive oportunidade de lecionar numa turma de 3.º ano, numa escola pública de Leiria, de meio urbano.

Neste contexto, a turma tinha alunos de diversas nacionalidades e, nos momentos iniciais, foi possível perceber o desconhecimento dos alunos sobre os países dos seus colegas. Por este motivo, foi importante delinear atividades que proporcionassem essa aprendizagem. Para isso, estruturei atividades que potenciassesem esse conhecimento, tendo como foco a História Local, e formulei a seguinte questão de investigação: *De que forma a exploração da História Local pode contribuir para o conhecimento da diversidade cultural de uma turma de 3.º ano, do 1.ºCEB?*, tendo como objetivo principal levar os alunos a conhecer a diversidade cultural presente na sua sala de aula. Como forma de atingir este objetivo geral e os objetivos específicos apresentados posteriormente no capítulo II desta parte do trabalho, delineei um estudo de natureza qualitativa, planeando uma sequência didática que se baseou numa pesquisa, em grupos de quatro a cinco elementos. Esta dividiu-se em três momentos-chave: i) perceção das conceções prévias, ii) pesquisa e apresentação, iii) perceção das conceções dos alunos após a implementação da sequência didática. Existiu também uma atividade introdutória, num momento prévio à recolha das conceções dos alunos antes do estudo, para contextualização dos alunos para as atividades seguintes.

Para a apresentação do estudo, esta segunda parte do presente relatório divide-se em dois capítulos: i) enquadramento teórico; ii) metodologia de investigação. O enquadramento teórico aborda a cultura e diversidade cultural; interculturalidade e multiculturalidade; migrações em Portugal; História Local, património e identidade; a História Local em contexto educativo; o professor intercultural e o currículo. No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia de investigação, nomeadamente o cenário e os participantes; tipo de estudo; técnicas e instrumentos de recolha de dados; procedimentos; técnica de análise de dados; apresentação dos dados e discussão dos resultados; conclusão do estudo.

## Capítulo I – Enquadramento Teórico

### *1. Cultura e Diversidade Cultural*

Não é possível definir cultura de uma só forma, uma vez que diversos autores e dicionários possuem diferentes abordagens ao conceito (Palanca, 2000). Cultura inclui diversos tipos de conhecimento, usos e costumes, crenças, artes, leis e outras competências ou costumes que o ser humano adquire enquanto parte integrante de uma comunidade (Tylor, 2012). Desta forma, o conceito está intimamente relacionado com a transmissão de conhecimentos entre gerações, com as tradições e com a herança (cultural) deixada aos descendentes (Tylor, 2012). Segundo Brito (2008), o facto de as gerações seguintes herdarem este “conjunto de conhecimentos, valores e costumes” (p.9) transforma a forma como agem perante determinada ação e caracteriza-os como membros de uma comunidade específica e não de outra.

Nos dias de hoje, de acordo com o mesmo autor, é possível observar a diversidade cultural presente na sociedade. Este facto possibilita o contacto entre culturas diariamente e origina questões relacionadas com o conceito acima apresentado, pois esta poderá não ser apenas “um conjunto herdado de valores, costumes e práticas” (p.10), mas sim esse conjunto e as influências deixadas pelas culturas minoritárias que se cruzam com a dominante. Deste modo, é possível afirmar que cultura não é um conjunto estanque de conhecimentos herdados, mas antes um conjunto de conhecimentos que está em constante desenvolvimento, alargando-se através das relações com outras, provando que todas as culturas possuem aspetos interculturais (Förnas, 1995; Laraia, 2001). Por outro lado, existem autores como Tylor (2012) a refutar este alargamento, defendendo que este conjunto se mantém inalterado ao longo dos tempos. Cunha (1996) refere que na interculturalidade é reconhecida a existência de diferentes culturas no mesmo local, afirmando que esta coexistência deve ser acompanhada pelo reconhecimento das contradições que poderão existir entre as culturas, aceitando e incluindo essa diferença no grupo tendo em conta a individualidade de cada um dos seus membros.

De acordo com Palanca (2000), existem vários aspetos que descrevem o conceito de cultura e a forma como a diversidade cultural interfere no seu processo de criação e

contribui para alterações na mesma. A autora defende que o conceito de cultura já não é estático e imutável, pois as diversas culturas existem em simultâneo e influenciam-se. Estas influências podem ocorrer a diversos níveis, visto que vivemos na era global e quase todas as culturas interagem.

Deste modo, as culturas encontram-se constantemente em mudança e não podem ser caracterizadas do mesmo modo ao longo do tempo. Existem aspetos que permanecem, normalmente os estruturais, e aspetos que se alteram com influências de culturas externas e através da interculturalidade (Palanca, 2000).

Vieira (1999) refere que

na conceção intercultural, a cultura não é um dado objetivo, autónomo e relativamente estável. Situa-se antes numa perspetiva sistémica e dinâmica onde as culturas aparecem como processos sociais não homogéneos, em contínua evolução e que se definem tanto pelas relações mútuas como pelas suas próprias características. Com efeito, os grupos sociais não existem nunca de maneira totalmente isolada: eles sustentam sempre contactos com grupos o que leva a determinadas tomadas de consciência da sua especificidade, mas também das trocas, dos empréstimos e duma constante mudança (p.65).

É importante perceber de que forma as culturas se influenciam entre si e de que forma se pode tirar proveito dessa interação, mantendo sempre dois pilares essenciais, “o respeito e a tolerância”, tal como refere Brito (2008, p. 12), sendo a escola um local ideal para que essa interação seja fomentada e valorizada (Cunha, 1996).

## *2. Multiculturalidade e Interculturalidade*

Com o aumento das migrações, nomeadamente da imigração, e com a crescente preocupação social com a inclusão de todos, é necessário perceber conceitos como multiculturalidade e interculturalidade, bem como os fatores que os distinguem.

Giménez (2003) distingue os conceitos de multiculturalidade e de interculturalidade utilizando o nível de interação entre culturas, sendo que o primeiro prevalece sobre o

segundo e ambos são práticas relativas ao pluralismo cultural. Para o autor, multiculturalidade pode definir-se como o reconhecimento da diferença cultural, religiosa e linguística relativa à norma da comunidade. Por outro lado, a interculturalidade é caracterizada pela interação entre as diversas culturas, prezando a comunicação. Deste modo, pode compreender-se a imutabilidade da multiculturalidade e, por oposição, o dinamismo da interculturalidade.

Partindo do pressuposto que as interações podem ser positivas ou negativas, Giménez (2003) refere que o que diferencia multiculturalidade de interculturalidade é que apenas na última se verificam interações positivas, corroborando a perspectiva de Cunha (1997) quando o autor menciona que ao existir multiculturalidade sem interculturalidade a intolerância cultural continua. Anderson et al. (2006) partem da conjectura positiva e defendem que a interculturalidade é intrínseca em ambientes onde exista multiculturalidade. Os mesmos autores afirmam que é através deste contacto que as culturas se expandem, tal como Förnas (1995) também enuncia. Esta teoria é refutada por Giménez (2003) que alega que a multiculturalidade fracassa por não promover a coesão social, mas sim a identidade individual de cada comunidade contra outras identidades culturais, fomentando a intolerância. Este autor defende que as culturas em comunicação vão sendo mutuamente influenciadas e se vão aproximando nas suas práticas atuais, mantendo sempre a individualidade ligada às suas origens. Deste modo, o autor contrapõe a teoria de Winitzky (1995) que rejeita a cultura única e a existência de racismo, pois, por um lado, não aceita que a cultura seja global, porque todas as culturas têm inícios distintos e influências diversas, e, por outro, repudia comportamentos de intolerância perante culturas diferentes. Por outras palavras, a autora defende a heterogeneidade cultural em detrimento da homogeneidade cultural, porque entende que apenas reconhecendo as diferenças entre culturas é possível valorizá-las e interligá-las.

Relativamente a este tema, Vieira (2013) refere que com

a coexistência, num mesmo território, de vários indivíduos com diferentes origens étnico-culturais a educação multicultural desenvolve uma pedagogia da relação humana, pretendendo dar a oportunidade à criança de ela própria se situar, a cada instante, relativamente aos outros, procurando dar-lhe meios para diversificar as

suas referências e para viver as várias modalidades culturais do seu seio. Ela forma a criança para a comunicação, mesmo em situações conflituais. (pp. 66-67)

Em 1997, Pedro D'Orey Cunha enunciava a pedagogia intercultural como forma de desenvolver a compreensão de diferentes culturas, colocando-as em comunicação. Esta vertente pedagógica deveria adaptar a sua intervenção a contextos culturais diversos, melhorando e aumentando a participação na interação social, criando identidades distintas que reconhecessem sempre as origens dos indivíduos e também um sentimento de pertença à comunidade. Corroborando a enunciação do autor acima citado, Ricardo Vieira, em 2016, referia que a pedagogia intercultural se deveria aplicar a todo o tipo de crianças e não apenas a alunos imigrantes. Segundo o autor, desta forma seria possível promover o sucesso escolar das minorias étnicas, diligenciando assim o sucesso educativos de todos os alunos, independentemente da sua proveniência. O autor realçava, ainda, o facto de se acreditar que “nos espaços educativos se está de alguma forma sempre entre culturas: diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, (...)” (p. 67). Atualmente, analisando os documentos curriculares vigentes, nomeadamente o PASEO (Martins et al., 2017) e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (República Portuguesa, 2017), é possível perceber a ênfase dada à interculturalidade quando são referidas as relações interpessoais, interligando a igualdade social com uma pedagogia promotora da interculturalidade. Vieira (1999) afirma que a pedagogia intercultural possui um cariz político com o intuito de promover a “igualdade e de combater a discriminação” (Vieira, 1999, p. 64), procurando destacar valores democráticos e de cidadania (República Portuguesa, 2017).

Nos anos anteriores à década de 90, a pedagogia intercultural focava-se maioritariamente no combate ao racismo (Whitakker & Kenworth, 1999), depois, começou a aplicar-se às diferenças “das questões linguísticas às classes sociais, passando pelo género e atingindo outras diversidades culturais que não só étnicas” (Vieira, 1999, p. 64), uma vez que a interculturalidade “é uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades” (Vieira, 1999, p. 65). Na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (República Portuguesa, 2017) pode ler-se que a individualidade dos contextos deve ser valorizada “em detrimento de abordagens temáticas abstratas e descontextualizadas da vida real” (p. 5), procurando assim praticar

a interculturalidade e tornar as diferenças culturais existentes em determinada comunidade uma mais-valia para que se criem dinâmicas de comunicação e se proporcione o enriquecimento cultural mútuo, através das trocas efetuadas (Vieira, 2007; Ramos, 2001). Neste sentido, Vieira (2016) refere que a interculturalidade deve ser fomentada na escola através da pedagogia intercultural.

### 3. *Imigração em Portugal*

Em Portugal, à semelhança de outros países, a diversidade cultural deve-se, de acordo com Oliveira e Gomes (2014), às migrações, pois somos, desde a expansão marítima, um país de emigrantes (Estrela, 2009) e, após o 25 de abril de 1974, também um país de imigrantes (Oliveira & Gomes, 2014), visto que só em meados dos anos 70 existiu um número significativo de imigrantes em Portugal (Baganha et al., 2009). O crescimento exponencial de imigrantes nesta década deve-se, principalmente, ao regresso de portugueses que estavam nas colónias, considerados imigrantes por lei (*ibidem*). A partir desta década, a população imigrante foi aumentando, embora continuasse a existir uma percentagem diminuta de residentes estrangeiros em Portugal. A título de exemplo, em 1999 os imigrantes representavam apenas 2% do total da população residente no país, e a sua presença em território português relacionava-se com a necessidade de mão de obra e boas relações internacionais (Baganha et al., 2009). O aumento mais notório da população imigrante residente em Portugal aconteceu no final da década de 90 e na primeira metade da década de 2000, devido à adesão de Portugal ao Espaço Schengen e à legislação referente a políticas de imigração. A população imigrante provinha, maioritariamente, dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), do Brasil e de países do leste da Europa, pois a desagregação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e do bloco de leste constituiu um fator importante para o aumento da imigração em Portugal (*ibidem*; Estrela, 2009).

Em 2021, segundo os Censos (INE, 2023), viviam em Portugal 542 314 cidadãos estrangeiros, num total de 10 343 066 habitantes em território português, valor que aumentou 1,67% comparativamente aos dados apurados pelos Censos 2011 (INE, 2013). Desses cidadãos estrangeiros, 296 636 encontravam-se em idade escolar, perfazendo 7,2% do total de alunos inscritos nas escolas portuguesas (*ibidem*).

No que respeita à emigração de portugueses, como referido acima, de acordo com Estrela (2009) Portugal é um país de emigrantes desde a expansão marítima. Para Joel Serrão

(1970), a dispersão da população portuguesa começou em 1425 com a colonização da ilha da Madeira e tornou-se, progressivamente, num modo de vida da população, sendo que até 1822 os portugueses emigravam, principalmente, para locais pertencentes ao Império Colonial Português. Depois, durante o século XIX e até à década de 60, o destino era o continente americano, em particular o Brasil. No entanto, na década de 50 o fluxo começa a alterar-se e passam a existir saídas do país com destino a França e Alemanha, fluxo que se intensificou e manteve até 1974, tornando-se esta a principal rede emigratória portuguesa. Após 1985 e até à atualidade, a emigração de portugueses acontece, maioritariamente, para países europeus, como Suíça e Alemanha (Baganha & Góis, 1999; Baganha et al., 2009; Góis & Marques, 2018).

Através dos dados acima apresentados, é possível perceber que existiram épocas onde os fluxos emigratórios se reduziram devido a diversos motivos, entre eles fatores legislativos e económicos (Baganha & Góis, 1999). Entre 1930 e 1949 verificou-se um destes períodos, bem como entre o 25 de abril de 1974 e até à adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, em 1985 (Baganha et al., 2009).

As interações de migrantes geram mudanças relevantes na cultura que são, para Góis e Marques (2018), “uma das principais forças de transformação social” (p. 126). Pelo exposto, percebe-se que, cada vez mais, Portugal é um país de migrantes, como nos demonstram os resultados dos Censos 2021 (INE, 2023), sendo relevante que os mesmos sejam incluídos e os seus conhecimentos culturais (e não só) considerados, pois, tal como é demonstrado por Brito (2008), a comunicação intercultural auxilia o desenvolvimento da cultura dominante de determinado local.

#### *4. História Local, Património e Identidade*

A História Local é, de acordo com Silva (1999), a história de determinada comunidade que relaciona, segundo Carvalho (2009), os acontecimentos passados com a vida desses indivíduos e “interpreta com fidelidade o sentir, o pensar e o viver de um povo” (Silva, 1999, p. 383). Como o nome indica, foca-se em determinada área geográfica e estuda o património material e imaterial da mesma, num determinado tempo. Ao estudar a História Local é essencial estudar a memória e a identidade. Para Brandão (2013) memória, identidade e História Local é a trilogia que permite refletir, problematizar e historizar sobre a história local e a sua importância para a identidade cultural de uma comunidade.

Amorim (2012) define memória como um fenómeno não só individual, mas também social, sendo esta a “reconstrução” de acontecimentos do passado no presente, acontecimentos esses que permanecem como herança e permitem reavaliar o que já aconteceu, possibilitando assim construir a identidade. Bérqson (2006) enuncia que a História Local é apenas memória individual, teoria que é refutada por Halbwachs (2006). Este autor distingue memória de História, pois História é algo impessoal e uma ciência que estuda os factos que se mantiveram na memória de sujeitos, já a memória é a história consciente de um só grupo ou comunidade. Por outro lado, Souza (2014) alega que a diferença entre História e memória é que a primeira é coletiva e a segunda é pessoal. No entanto, Halbwachs (2006) afirma que a História e a memória estão interligadas pelos contributos mútuos, pois a memória pessoal assimila fenómenos históricos e a História é constituída por factos de memórias anteriores. Para Nora (2012) a memória está associada a lugares e são estes que constroem a História, sendo estes lugares os mediadores da relação dos seres humanos com o seu passado. Este autor encara a História como a ciência que tem a memória como objeto de análise. A memória, de acordo com Pollak (1992), está intimamente relacionada com a identidade, pois esta permite que as gerações futuras se liguem aos seus antepassados. Amorim (2012) vai mais longe na sua enunciação e afirma que a memória é fundadora da identidade.

No que respeita à construção da identidade local e recuperando a enunciação de Nora, (2012), os locais são máquinas do tempo que transportam o Homem para o passado e ajudam a reconstituir os acontecimentos, sendo importantes para a construção da identidade. Para Pereira (2012) uma localidade é um espaço geográfico rico para a construção de memória coletiva através do património histórico e, por consequência, desenvolver a História Local porque “fazer a história de uma localidade ou região implica recuperar memórias disseminadas por um conjunto de vestígios onde o espaço e as sociedades se inscrevem” (Pereira, 2012, p. 43). Por este motivo, Nunes (1996) alega que a História Local é um importante fator da construção da identidade de um local, pois permite a descoberta do seu passado e valorizar e proteger o património que dele fez parte, sendo que, de acordo com Pinto (2016), o último relaciona-se intimamente com a identidade porque desenvolve nas comunidades o sentimento de pertença, visto que o bem cultural conecta diferentes áreas da cultura. “A identidade é, por isso, um valor inseparável do património” (*ibidem*, p.21).

Para a História Local, o património é uma fonte histórica de eleição, como se pode verificar pelo enunciado acima, sendo “indissociável da memória” (Alves, 2009). Uma fonte histórica é um documento (material ou imaterial) produzido num determinado período e local. Existem várias ciências que facultam fontes históricas, tais como, a arqueologia, a geologia, a biologia, bem como a geografia, entre outras. Embora nem tudo o que estas ciências descobrem ou fabricam o sejam. As fontes históricas podem ser materiais (documentos escritos, vestígios arqueológicos, entre outros) ou imateriais (tradições, costumes, entre outros) e, em muitos casos, não se encontram em perfeito estado de conservação sendo necessário trabalhar com técnicos especializados de conservação e restauro para que seja possível analisá-las (Barros, 2020; Barros, 2017; Bloch, 2006). De acordo com Alves (2009), a democracia é o principal meio de preservar o património histórico local (material e imaterial), cabendo à comunidade participar em decisões importantes sobre este, visto que este é, segundo Magalhães (2005), o reflexo da História Local, sendo parte da cultura de uma comunidade e basilar para a construção da identidade cultural.

Na ICOMOS (Internacional Council on Monuments and Sites) de 1985 foi definido que

“o património cultural de um povo compreende obras dos seus artistas, arquitetos, músicos, escritores e sábios, assim como criações anónimas de populares e o conjunto de valores que dão sentido à vida, ou seja, as obras materiais e não materiais que expressam a criatividade desse povo: a língua, os ritos, as crenças, os lugares, os monumentos históricos, a cultura, as obras de arte, os arquivos e as bibliotecas” (p. 4)

Esta afirmação é corroborada por Margarido (2009), quando afirma que o património é constituído por bens físicos/materiais, mas também imateriais, apesar dos últimos só terem, neste âmbito, sido oficialmente reconhecidos em 2003 pela Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Intangível da UNESCO. No entanto, de acordo com Ramos (2002), o património só é assim considerado quando um indivíduo ou comunidade se identifica com este, uma vez que o termo património pode abarcar todos os elementos, materiais ou imateriais, que desempenhem um papel importante na identidade e história de uma comunidade, e só assim este adquire relevância cultural. Magalhães (2005) refere que quando é atribuído valor histórico, de memória e identidade ao património, este sofre

um processo de patrimonialização, tornando-se assim em “legados históricos ou testemunhos de desenvolvimento científico, técnico, artístico ou outro de uma determinada cultura” (p.25). Desta forma, destaca-se a dinâmica evolutiva do património que alcança maior relevância com o tempo e contribui de forma positiva para a sua preservação e valorização (Pinto, 2016).

Assim, é possível afirmar que o olhar sobre o património tem de ser feito para lá da perspectiva estática de bens culturais e deve considerar a identidade de uma comunidade, o significado cultural de determinado bem patrimonial e o processo de patrimonialização enquanto elementos essenciais para a compreensão do papel do património nos diversos contextos.

A noção de identidade tem também alguns vieses que devem ser considerados. Mesmo no sentido de identidade cultural, devemos ter em conta a identidade individual de cada elemento que pertence a uma comunidade. Tal como Pinto (2016) refere, existem múltiplas identidades dentro de uma mesma comunidade, porque as características pessoais de um indivíduo são mutáveis e influenciáveis por diversos fatores, como, entre outros, a interação cultural. Deste modo, a identidade cultural é construída em grupo ao longo do tempo, identificando os elementos da comunidade como “nós”, considerando o pressuposto inclusão/exclusão, no qual outros grupos são tratados como “eles” (Lorenz, 2014).

Para que o pressuposto acima referido se verifique, é perentório que a perceção e aceção temporal sejam comuns aos indivíduos. Apenas desta forma é possível que a ligação entre indivíduos seja estabelecida e se construa o sentimento de pertença (Pinto, 2016). Deste modo, e para que a interculturalidade tenha lugar em comunidades com identidades culturais diversas, é necessário que se reconheça e valorize a diversidade cultural para que, na mesma comunidade, apenas exista o pressuposto de inclusão (Laraia, 2001; Lorenz, 2014; Pinto, 2016).

### *5. A História Local e o Património em contexto educativo*

A pedagogia intercultural deve ter em conta o conhecimento relacionado com a História Local e o Património, pois estes dois elementos estão intimamente ligados com a comunidade onde a escola se insere. Para além dos conteúdos curriculares, importa praticar uma educação interdisciplinar que permita aos alunos desenvolver as

competências presentes no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins et al., 2017). De acordo com Duarte (1993), é necessário levar os alunos a desenvolver o “conhecimento dos modos de vida, pensamento e história da região em que a escola está inserida” (p. 14) e ensiná-los de que forma podem preservar e proteger o patrimônio material e imaterial desse local. Pensando numa perspectiva intercultural, importa levar os alunos a conhecer a história das “regiões” de outros elementos da turma ou da escola, desenvolvendo essas mesmas competências.

O ensino da História Local, utilizando estratégias didáticas adequadas à faixa etária, é, de acordo com Alves (2014), uma forma de potencializar a consciencialização dos alunos para a importância da mesma na comunidade, favorecendo “a competência histórica” (p. 65) e garantindo que os alunos desempenham um papel socialmente relevante para a História coletiva. Desta forma, é possível formar cidadãos que defendem, de forma consciente e informada, o patrimônio material e imaterial, preservando a identidade cultural comum (Barbosa, 1998).

De acordo com Alves (2014,) a História Local é uma importante fonte de recursos para o ensino da História, pois “pode constituir um exemplo privilegiado do nosso passado, que aproxima o professor ao aluno, que o enraíza no seu espaço, que o forma criticamente no exercício da sua cidadania e que o aproxima do saber histórico” (p. 69) e, para Pereira (2012) esta tem, de forma inequívoca, “uma função pedagógica” (p. 33). Deste modo, e seguindo a enunciação de Roldão (2004), a construção do conhecimento histórico não necessita de ser apenas global, pode e deve partir do local e do que é mais próximo dos alunos. Por próximo entenda-se conhecido e não geograficamente, pois uma realidade próxima para um aluno estrangeiro não será a mesma que para um aluno originário da comunidade na qual a escola se insere (*ibidem*). Para Fonseca (2006), o dia-a-dia dos alunos deve ser tido em conta na sala de aula e “assim, o ensinar e aprender História não são algo externo [...], mas sim a ser construído no diálogo, na experiência cotidiana num trabalho que valorize a diversidade e a complexidade, de forma ativa e crítica” (p. 132), podendo este trabalho contribuir para a inclusão dos alunos na vida da comunidade e para a valorização da diversidade.

## 6. O professor intercultural e o currículo

O perfil do professor intercultural não é rígido ou muito estruturado, pois a educação, num contexto democrático, deve promover a igualdade de culturas e a equidade no acesso a oportunidades, sendo plural e intercultural. Para Ainscow et al. (2011), o professor deve procurar desenvolver nos alunos os valores anteriormente referidos, bem como proporcionar oportunidades que contribuam positivamente para uma sociedade mais justa e equitativa. Um professor que tenha como prioridade a interculturalidade mobiliza a heterogeneidade dos contextos educativos em prol das aprendizagens transversais ao quotidiano dos alunos (Ainscow et al., 2011). Tendo em consideração que vivemos numa sociedade cada vez mais multicultural, o docente privilegia essa diversidade presente na escola para incrementar diferentes aprendizagens (*ibidem*), uma vez que vivemos numa sociedade cada mais multicultural (Oliveira & Gomes, 2014). A multiculturalidade do contexto escolar deve-se ao facto de a escola ser o espelho da comunidade na qual está inserida (Vieira & Vieira, 2007) e, como verificado acima, com o aumento dos fluxos migratórios a escola é cada vez mais formada por alunos de diversas culturas.

Relativamente à formação, o professor intercultural adapta os documentos curriculares orientadores consoante o contexto em que se encontra, particularmente na diversidade cultural existente no grupo. A adaptação do currículo deve ser feita promovendo diversas atividades que priorizem o cruzamento entre culturas, tendo como ponto de partida os conhecimentos dos alunos e respetivas vivências, dando espaço para a comunicação entre culturas. Esta adequação do currículo à interculturalidade carece de múltiplas intencionalidades por parte do docente, visto que só assim é possível promover a equidade em sala de aula, no que concerne às aprendizagens (ACIDI, 2007).

A formação de professores contempla a interculturalidade em sala de aula para que formem professores com o perfil acima descrito que, de acordo com Vieira e Vieira (2017), ajuda a abrir a escola à sociedade e levar a sociedade à escola, criando condições para a promoção da interculturalidade e eliminar a construção de oblatos culturais. Para que tal aconteça, os futuros professores devem ser ensinados a adaptar o currículo universal a cada um dos alunos que irão frequentar as suas salas de aula. Esta adequação do currículo à interculturalidade escolar é uma tarefa docente repleta de intencionalidades, pois é uma forma de promover a equidade na sala de aula no que

respeita às aprendizagens, tal como se enuncia na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (República Portuguesa, 2017).

Através da análise dos documentos que definem o currículo formal e regulam a atuação dos professores, é possível verificar que estes são um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores intimamente ligados à sociedade na qual são instituídos. Deste modo, é privilegiada a cultura dominante e, muitas vezes, negligenciadas todas as outras, promovendo a aculturação dos alunos (Vieira, 2016). Logo, é importante reforçar mais uma vez que cabe ao professor usar a flexibilidade curricular que dispõe para ajustar os documentos formais à sua realidade. Para que tal aconteça, é necessário que o professor reflita sobre a sua prática (Alarcão, 2003). Nos momentos de reflexão, que devem ser recorrentes, deve inserir tópicos como a diversidade cultural do seu contexto e a sua atuação intercultural (Cardoso, 1998). Só uma prática reflexiva pode proporcionar uma educação onde as minorias são valorizadas e onde a prática intercultural é realizada.

Pelo menos desde 1998, devido ao aumento da imigração, que é perceptível preocupação governamental em existir uma abordagem intercultural ao currículo formal, embora nem sempre traduzida em práticas efetivas como é perceptível nos factos anteriormente enunciados, pois foram lançados nesse ano pelo Ministério da Educação e pelo Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, três livros, um por cada ciclo do Ensino básico, sobre a gestão intercultural do currículo com a coordenação de Carlos Cardoso. Nestes livros são propostas atividades pedagógicas que visam uma abordagem intercultural do currículo que, mesmo tendo sido redigidas há 25 anos, demonstraram a importância de valorizar a dimensão social do ensino que, por ser desafiante, coloca novas responsabilidades no professor e procura modificar a sua forma de atuação (Cardoso, 1998). A partir desse ano, o Alto Comissariado para as Migrações, e instituições homólogas, promove a edição de publicações que divulgam práticas pedagógicas interculturais nos diversos ciclos de ensino como, por exemplo, todas as obras presentes no *Kit Intercultural* (ACM, s.d.) que apresenta aos docentes uma vasta bibliografia teórica e didática com foco na pedagogia intercultural.

Atualmente, também os documentos curriculares orientadores revelam a preocupação de promover a interculturalidade nas escolas. O PASEO (Martins et al., 2017) e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (República Portuguesa, 2017) demonstram que a interculturalidade é uma preocupação no ensino e que é na escola que se encontra um

“ambiente propício à aprendizagem e desenvolvimento de competências” (República Portuguesa, 2017, p.1). Também nos *Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Ação de Educação e de Formação para a Cidadania* (Conde et al., 2008), a educação social e intercultural é indicada como um dos três eixos da educação para a cidadania, a par com a atitude cívica individual e o relacionamento interpessoal. Este documento refere que as relações interculturais são relações democráticas e globais que auxiliam na gestão de conflitos entre culturas promovendo a paz.

## Capítulo II – Metodologia de investigação

Este estudo pressupõe uma natureza investigativa onde é essencial a identificação da questão de investigação, a definição de objetivos, a recolha de dados, a sua análise e discussão e, por último, a resposta à questão de investigação através dos resultados obtidos na análise dos dados recolhidos.

### *1. Paradigma de investigação e tipo de estudo*

O estudo segue um paradigma qualitativo, visto prever o entendimento dos fenómenos globalmente, não os isolando do seu contexto (Dias, 2009). A escolha deste paradigma advém dos objetivos definidos e da natureza das atividades elaboradas para implementar na turma.

No paradigma qualitativo “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um veículo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números” (Vilelas, 2009, p. 105). De igual forma, Bogdan e Biklen (2006) referem estas características, mencionando que o ambiente natural é a fonte direta dos dados a recolher, sendo o investigador o instrumento principal dessa recolha. Estes autores também afirmam que, neste paradigma, os dados recolhidos são, maioritariamente, descritivos, sendo o interesse do investigador o processo e não apenas o produto final. Já a análise de dados é realizada de forma indutiva para que o significado dos dados seja entendido, logo, este será um estudo descritivo.

Para além de descritivo, entende-se que o estudo é, também, comparativo, pois compara os dados recolhidos de um indivíduo antes e depois da implementação da sequência didática (Chizzoti, 2018).

### *2. Objetivos do estudo e questão de investigação*

O estudo foi, como descrito acima, desencadeado pela observação realizada num dos momentos de conversa informal sobre a origem dos alunos, durante o 4.º dia de observação de PP II, no qual foi percecionado o desconhecimento de um aluno sobre a cultura de outro e sobre os motivos que levaram a sua família a sair do país de origem. De acordo com a problemática apresentada, e após realizar pesquisas, formulei a seguinte questão de investigação:

*De que forma a exploração da História Local pode contribuir para o conhecimento da diversidade cultural de uma turma de 3.º ano, do 1.ºCEB?*

Esta definiu o caminho a ser percorrido para perceber como a História Local contribuiria para o conhecimento da diversidade cultural na turma. A partir da mesma delineei os seguintes objetivos:

- 1. Conhecer as concepções prévias da turma sobre as cidades de origem dos seus alunos estrangeiros.*
- 2. Construir uma sequência didática sobre a História Local das cidades de origem dos alunos estrangeiros da turma.*
- 3. Implementar uma sequência didática sobre a História Local das cidades de origem dos alunos estrangeiros da turma.*
- 4. Conhecer as concepções da turma sobre as cidades de origem dos alunos estrangeiros da turma após a implementação das atividades.*
- 5. Comparar as concepções dos alunos sobre as cidades de origem dos alunos estrangeiros da turma antes e após a implementação das atividades.*
- 6. Contribuir para a valorização da diversidade cultural da turma.*

### *3. Cenário e participantes*

O estudo decorreu numa escola de 1.º CEB inserida no meio urbano da cidade de Leiria e, em particular, numa turma com 20 alunos, 12 raparigas e 8 rapazes, quatro com nacionalidade estrangeira (2 brasileiros, 1 venezuelano, 1 sul africano) e dois com pais de nacionalidade estrangeira (ucraniana), tal como referido na caracterização realizada aquando da dimensão reflexiva relativa à PP em 1.º CEB II. No estudo, por motivos de ausência, participaram 16 alunos, 10 inquiridos do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

Aquando da realização das semanas de observação do contexto de PP II em 1.º CEB, numa turma de 3.º ano, ao 4.º dia, foi crucial estreitar relações com os alunos e, sabendo que existiam alunos de diversas nacionalidades na turma, perceber quais eram as suas origens e de que forma estas poderiam ser incluídas nas intervenções que iriam ser realizadas. Por isso, no lanche da manhã, questionei S. sobre o seu país de origem, ao que B. respondeu: “ele é refugiado da Venezuela”. S. abanou a cabeça de forma negativa e com uma expressão triste. Quando B. se deslocou para o recreio abordei novamente S.

sobre esse tema, dizendo que queria ouvir a sua resposta, ao que me disse “Sou da Venezuela, mas não sou refugiado. Os meus pais só vieram procurar uma vida melhor.”. A par dessa situação, e sabendo que no Projeto Educativo do Agrupamento no qual a escola se insere, se encontravam como valores a desenvolver a identidade cultural e multicultural, bem como a inclusão, surgiu o estudo que agora apresento, para que as intervenções realizadas no âmbito do estágio contribuíssem para a interculturalidade no intento de promover, por parte dos alunos, o conhecimento sobre as diversas culturas presentes na sala.

Como já referido, um dos alunos afirmou que outro era refugiado. Verificando que a afirmação não era verdadeira, mostrou-se necessário fomentar o conhecimento sobre a cidade de origem de cada um dos alunos estrangeiros da turma. Identificada esta necessidade, iniciei uma pesquisa sobre diversidade cultural e de que forma a História Local poderia contribuir para o conhecimento da origem de cada um dos alunos estrangeiros da turma.

#### *4. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados*

Segundo Fortin (2009), o investigador tem a responsabilidade de selecionar corretamente os instrumentos utilizados no seu estudo, para que a questão de investigação seja respondida e os objetivos definidos atingidos. Neste caso, a investigadora assumiu o papel de observadora participante e entrevistadora, uma vez que a observação participante pressupõe que quem observa é um elemento ativo da comunidade observada (Dias, 2009). Como técnica de recolha de dados foi selecionado o inquérito e como instrumento a entrevista estruturada.

Recorreu-se à entrevista (anexos 8, 9 e 15) para apuramento das conceções dos alunos antes e após a implementação de uma sequência didática. Este instrumento caracterizou-se por ser estruturado ou dirigido uma vez que, de acordo com Ruas (2022), dá maior liberdade ao entrevistado, comparativamente aos *surveys*, pois as questões são, habitualmente, de resposta aberta. Também Campenhoudt e Quivy (2019) referem a entrevista estruturada como instrumento adequado para a recolha de dados em estudos de natureza qualitativa, pois permitem “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados” (p.263), dando ao investigador informação que lhe permite atingir os objetivos concretos da sua investigação. As entrevistas estruturadas permitem, de acordo com Ruas (2022) “uma fácil comparação de

cada uma das respostas dadas por cada um dos entrevistados” (p.161), agilizando assim o processo de análise de dados que, devido à diversidade de dados recolhidos é, para Campenhoudt e Quivy (2019), uma das limitações deste tipo de instrumento. Para uma maior compreensão das respostas dos alunos e liberdade de resposta, tal como Ruas (2022) advoga, as perguntas realizadas eram de resposta aberta.

### 5. Técnica de análise de dados

A análise formal do conteúdo dos dados recolhidos acontece na fase final e é através desta que se relacionam os dados com a teoria (Bogdan & Biklen, 2006).

Para a análise de dados, procedeu-se à análise de conteúdo do que foi escrito pelos entrevistados no inquérito por entrevista estruturada, antes e após a sequência didática, e por mim aquando das observações. De acordo com Bardin (2013), esta técnica de análise de dados permite dividir as vivências e as perceções sobre as mesmas de acordo com categorias. As categorias foram definidas *a priori*, de acordo com o enquadramento teórico realizado, e as subcategorias emergiram das unidades de registo. A definição de categorias procurou, tal como defende Bardin (2013), sintetizar e reduzir a informação dada pelos dados recolhidos, de forma a perceber e interpretar as tendências destes, pois, após a sua definição, todas as unidades de registo se encaixam numa categoria e subcategoria.

Na tabela seguinte apresentam-se as categorias e subcategorias definidas para a análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

Tabela 2 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1. Explicação do Topónimo	Literal
	Ocasional
	Semântica
	Histórica
	NS/NR
2. Cidadãos	Identificação de aspetos físicos idênticos ao aluno da turma
	Estereótipos sociais
	Estereótipos físicos
	Inclusão de variantes no aspeto físico
	Referência à nacionalidade
	Visão de igualdade
	NS/NR
3. História Local	Aproximação à História Local de Leiria
	Evidência de diferenças
	Referência a património material
	Referência a património imaterial
	Referência a personalidades
	Referência a topónimo
	NS/NR

4. Património Material	Aproximação ao património de Leiria
	Utilização de estereótipos
	Edifícios
	Estátuas
	Igrejas
	Outros monumentos
5. Personalidades	NS/NR
	Digitais
	Descontextualizadas
	Genéricas
	Culturais e/ou artísticas
	Políticas
6. Património Imaterial (danças e músicas tradicionais)	Religiosas
	NS/NR
	Referência ao país
	Caracterização geral
	Nomeação de um género musical e/ou dança
	Referência a tradições de forma genérica
7. Património Gastronómico	Nomeação de vários géneros musicais e/ou danças
	Referência a tradições
	NS/NR
	Referência a alimentos comuns
	Evidência de diferenças em relação à sua realidade
	Referência a tradições de forma genérica
	Referência ao país
	Referência a tradições e pratos tradicionais
	NS/NR

As entrevistas aplicadas tinham como tema geral o património material e imaterial da cidade em estudo. Abaixo procede-se à explicação das categorias e subcategorias, sendo a subcategoria NS/NR (não sabe/não responde) comum a todas as categorias.

- Categoria 1 - Explicação do topónimo. Esta categoria tinha como objetivo a recolha das conceções dos alunos sobre o significado do topónimo da cidade em estudo.
  - Subcategorias:
    - Literal: descrição literal do significado do topónimo;
    - Ocasional: explicação do topónimo com um acontecimento ou facto ocasional;
    - Semântica: explicação do topónimo recorrendo ao significado das palavras que compõem o topónimo;
    - Histórica: atribuição de um significado histórico ao topónimo.
- Categoria 2 - Cidadãos. Nesta categoria procurou-se que os alunos descrevessem os habitantes da cidade em estudo.
  - Subcategorias:
    - Identificação de aspetos físicos idênticos ao aluno da turma (originário da cidade em estudo);

- Estereótipos sociais: utilização de estereótipos sociais para descrever os cidadãos da cidade em estudo.
  - Estereótipos físicos: recurso à descrição de aspetos físicos para a descrição dos habitantes da cidade em estudo;
  - Inclusão de variáveis no aspeto físico: nomeação de aspetos físicos variados, incluindo alguma diversidade;
  - Referência à nacionalidade: identificação da nacionalidade como forma de descrição dos habitantes da cidade em estudo;
  - Visão de igualdade: referência à igualdade dos habitantes da cidade com os indivíduos da comunidade onde o entrevistado se insere.
- Categoria 3 – História Local. A terceira categoria procurou apurar as conceções dos alunos relativas à história local da cidade em estudo.
  - Subcategorias:
    - Aproximação à História Local de Leiria: nomeação de património da cidade de Leiria, aplicando-o à cidade em estudo;
    - Evidência de diferenças: utilização da palavra “diferença” na resposta, sem mais elaboração;
    - Referência a património material: nomeação de património material da cidade em estudo;
    - Referência a património imaterial: designação de património imaterial da cidade em estudo;
    - Referência a personalidades: indicação de personalidades relacionadas com a cidade em estudo;
    - Referência ao topónimo: como elemento importante da História Local.
- Categoria 4 – Património Material. Nesta categoria procurou-se compreender o conhecimento dos entrevistados sobre o património material da cidade em estudo.
  - Subcategorias:
    - Aproximação ao património de Leiria: nomeação de património da cidade de Leiria, aplicando-o à cidade em estudo;
    - Utilização de esterótipos: indicação de estereótipos relacionados com o país da cidade em estudo;
    - Edifícios: indicação de património material imóvel;

- Estátuas: identificação de estátuas existentes na cidade em estudo;
  - Igrejas: identificação de património material imóvel de carácter religioso;
  - Outros monumentos: referência a outras categorias património imóvel da cidade em estudo.
- Categoria 5 – Personalidades. Na categoria cinco, procurou-se conhecer a perspetiva dos entrevistados sobre pessoas conhecidas e relevantes para a comunidade da cidade em estudo.
  - Subcategorias:
    - Digitais: nomeação de personalidades relevantes no digital;
    - Descontextualizadas: referência a figuras públicas não relacionadas com a cidade em estudo;
    - Genéricas: indicação genérica de profissões/motivos pelos quais poderão ser reconhecidas personalidades da cidade em estudo;
    - Culturais e/ou artísticas: nomeação de personalidades ligadas à cultura e/ou às artes;
    - Políticas: designação de personalidades ligadas a atividades políticas, importantes para a cidade em estudo;
    - Religiosas: denominação de pessoas relacionadas com religião, relevantes para a cidade em estudo.
- Categoria 6 – Património Imaterial (danças e músicas tradicionais). Nesta categoria procurou-se compreender o conhecimento dos entrevistados sobre o património imaterial da cidade em estudo, com foco nas danças e músicas tradicionais.
  - Subcategorias:
    - Referência ao país: utilização do nome do país para identificar o género musical ou dança;
    - Caracterização geral: descrição de elementos presentes na música/dança, sem referência a um género musical específico ou a uma dança em particular.
    - Nomeação de um género musical e/ou dança: indicação de apenas um dos elementos;
    - Referência a tradições de forma genérica: utilização do termo tradicional de forma generalista, sem a existência de exemplos;

- Nomeação de vários géneros musicais e/ou danças: indicação de dois ou mais géneros musicais e/ou danças tradicionais;
  - Referência a tradições: utilização do termo tradicional, antes ou após a indicação de géneros musicais e/ou danças tradicionais.
- Categoria 7 – Património Gastronómico. Na sétima categoria explorou-se o conhecimento dos entrevistados sobre o património gastronómico da cidade em estudo.
  - Subcategorias:
    - Referência a alimentos comuns: nomeação de alimentos de consumo quotidiano;
    - Evidência de diferenças em relação à sua realidade: utilização de termos relacionados com as diferenças relativas à realidade conhecida pelo entrevistado;
    - Referência a tradições de forma genérica: utilização do termo tradicional de forma generalista, sem a existência de exemplos;
    - Referência ao país: indicação do país no qual a cidade em estudo se situa, para identificar a gastronomia do local;
    - Referência a tradições e pratos tradicionais: utilização do termo tradicional, antes ou após a indicação de géneros musicais e/ou danças tradicionais.

## 6. Procedimentos

Para a realização do presente estudo, foi delineada uma sequência didática. Na tabela abaixo, apresentam-se as atividades da mesma (ver a planificação detalhada no anexo 10):

Tabela 3 - SÍNTESE DAS ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tarefa	Descrição	Duração
1. Introdução	Apresentação do planisfério no quadro. Realização das questões: <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que representa este mapa?</li> <li>• Como se chama este mapa?</li> <li>• Quais são os continentes que conhecem?</li> <li>• Quais são os países de que já ouviram falar, para além de Portugal?</li> <li>• Onde está Portugal? (assinalar no mapa após a resposta)</li> <li>• Somos todos de Portugal aqui na turma?</li> <li>• Onde estão os países de onde são os alunos estrangeiros? (assinalar no mapa após a resposta)</li> <li>• Estes países estão em que continente?</li> <li>• São longe ou perto de Portugal?</li> <li>• Qual é que está mais longe de Portugal?</li> <li>• Qual é que está mais perto de Portugal?</li> </ul>	60 minutos

	Ligação dos países a Portugal através de uma linha colorida. Após retirar a linha perceber qual é o país que se encontra mais perto e mais longe e se corresponde à resposta dada. Registrar os dados na folha de registo (anexo 11)	
2. Identificação das concepções prévias.	Apresentação do mapa dos países dos alunos de origem estrangeira da turma. Identificação das cidades de origem dos alunos e marcação das mesmas nos diferentes mapas. Distribuição das cidades identificadas pelos grupos já existentes. Realização das entrevistas, escritas, para apuramento das concepções prévias dos alunos. Preenchimento do plano de trabalho (anexo 12).	60 minutos (30 minutos para a entrevista)
3. Pesquisa	Pesquisa sobre os itens definidos no plano de trabalho e registo na folha de pesquisa (anexo 13), acerca da cidade atribuída ao grupo.	
4. Apresentação	Seleção e análise da informação recolhida na pesquisa. Realização do suporte de apresentação da pesquisa. Apresentação.	180 minutos
5. Identificação das concepções após pesquisa.	Realização das entrevistas, escritas, para apuramento das concepções dos alunos, após a realização da pesquisa.	30 minutos
6. Avaliação	Avaliação oral, da atividade realizada, pelos alunos.	30 minutos

Na atividade introdutória, foi disposto um planisfério no quadro e foram colocadas aos alunos as questões acima enunciadas. Após o momento de questionamento, procedeu-se à ligação dos países onde se encontravam as cidades que iriam ser estudadas, nomeadamente Guatire, Kiyv, Joanesburgo, Rio de Janeiro e Vitória, e Portugal. Para o efeito, solicitou-se aos alunos provenientes desses países que fizessem a ligação com recurso a um fio e a pioneses (anexo 14). Esta atividade foi acompanhada pelo preenchimento de um registo (anexo 11). Procedeu-se depois à exposição dos mapas dos países e localização das cidades a estudar, bem como à apresentação sumária das mesmas.

Após este momento, foi atribuída uma cidade a cada um dos grupos de trabalho, sendo que os alunos não podiam estudar a cidade de onde eram naturais. Importa referir que os grupos foram formados previamente, considerando a disposição base da sala de aula e o facto de não ser permitido que um aluno estudasse a sua própria cidade, para que a experiência educativa fosse semelhante para todos os alunos. De seguida, deu-se início ao primeiro momento de recolha de dados com recurso ao inquérito por entrevista estruturada. As entrevistas foram aplicadas a dezasseis alunos da turma, sem que estes fossem identificados. Para que fosse possível comparar os dados, posteriormente, foi atribuído o código  $A^x$  a esta entrevista, no qual A corresponde à primeira entrevista realizada e x ao número atribuído ao aluno. Os alunos 1 a 3 estudaram a cidade do Rio de Janeiro, de 4 a 6 a cidade de Vitória, de 7 a 9 Guatire, de 10 a 12 Joanesburgo e de 13 a 16 Kiyv. Importa referir que os números foram atribuídos de forma aleatória, não sendo relativos ao número de aluno na pauta escolar.

Após a primeira recolha de dados, os alunos preencheram o plano de trabalho (anexo 12) de acordo com os seus interesses e sabendo que, no final do trabalho de pesquisa, a entrevista realizada seria aplicada novamente. Seguidamente, ocorreu o trabalho de pesquisa em locais previamente indicados (sites institucionais dos países traduzidos para português), para que a informação tivesse uma linguagem acessível e fosse fidedigna para os alunos. Nesta atividade, os grupos poderiam também consultar os colegas naturais da cidade sobre a qual se encontravam a pesquisar. Terminada a pesquisa, os alunos selecionaram a informação, construíram o suporte de apresentação e apresentaram o seu trabalho à turma (anexo 16). No final de cada apresentação existiu lugar para a realização de apreciações por parte dos alunos e por parte da interveniente ao trabalho desenvolvido. Neste momento, foi permitido aos alunos partilharem os motivos que levaram os seus pais a emigrarem. Existiu, também, oportunidade dos mesmos alunos acrescentarem algumas informações que consideraram pertinentes, transmitindo o seu conhecimento cultural aos colegas de turma.

No final de todas as apresentações, foi aplicada novamente a entrevista a todos os alunos, seguindo os procedimentos acima descritos. Importa também referir que, durante a resposta à segunda entrevista, os alunos não tiveram acesso às informações pesquisadas, para que as respostas visassem apenas os conhecimentos construídos e não informação copiada dos trabalhos realizados. Ambas as entrevistas foram realizadas individualmente, sem ajuda, por escrito e tiveram a duração média de 30 minutos. Para manter a forma de apresentação dos dados, foi atribuído o código B<sup>x</sup> a esta entrevista, no qual B corresponde à segunda entrevista realizada e x ao número atribuído ao aluno na primeira entrevista.

### Capítulo III - Apresentação dos dados e discussão dos resultados

Neste ponto apresentam-se e analisam-se os dados obtidos nas duas entrevistas realizadas. Na primeira entrevista, o objetivo principal foi recolher informações sobre as concepções prévias dos alunos acerca de aspetos relacionados com a História Local.

#### *1. Apresentação dos dados*

Na categoria Explicação do Toponímico, 5 alunos (A5; A8; A9; A11; A16) não responderam, 4 alunos deram uma explicação ocasional e 2 alunos uma explicação semântica. Na cidade do Rio de Janeiro, as respostas dos alunos A1; A2; A3 inserem-se na subcategoria semântica pois estes associaram o toponímico à existência de um rio descoberto ou “construído no mês de janeiro” (A3). Na cidade de Vitória, os alunos associaram o nome à vitória nalguma batalha (A4) e ao nome de monumentos (A6), sendo estas respostas inseridas também na subcategoria semântica. Já na cidade de Guatire, a maioria dos alunos do grupo não respondeu e, o único aluno que o fez, relacionou o nome da cidade com o nome do presidente em funções aquando da formação da cidade (A7), sendo esta uma resposta pertencente à subcategoria ocasional. Para Joanesburgo, um aluno (A10) deu uma resposta que associava o nome da cidade à junção de Joana com Luxemburgo, outro (A12) alegou que o nome se devia à beleza da cidade e houve uma resposta em branco. Para a cidade de Kiyv, as respostas dadas foram todas semânticas (A13; A14; A15) e relacionam-se com a palavra ser significativa na língua ucraniana (A14), a existência de pessoas na cidade que possuíam esse nome (A13) e a atribuição do nome à cidade por mero acaso (A15), e um dos alunos não respondeu (A16).

Na segunda questão, cujas resposta se inserem na categoria cidadãos, apenas um aluno (A8) não respondeu. Os restantes 15 alunos referiram o aspeto físico, incluindo estereótipos relacionados, por exemplo, com a cor de pele (A3; A4). Quatro alunos referiram também aspetos estereotipados referentes à condição social dos habitantes das cidades em estudo (aluno A6: “As pessoas de Vitória são ricas”). Dois alunos apenas referiram a nacionalidade das pessoas originárias da cidade que iriam estudar (A1; A5).

Na questão referente à História Local, 13 alunos não responderam e os três alunos restantes (A6; A10; A11) referiram a existência de “igrejas e castelos”. Nesta pergunta verificou-se o maior número de respostas em branco, tendo em conta toda a entrevista.

Na categoria relativa ao património material das cidades em estudo, a subcategoria com mais respostas (12) foi a aproximação ao património de Leiria, pois os alunos A1 a A5; A7; A8; A10; A11; A13 e A15 responderam que nas cidades que iriam estudar existia património semelhante ao da cidade onde se encontravam, nomeadamente “Museu da cidade” (A7); “castelo” (A11); “Sé” (A13); “estátuas na rua” (A3); “uma igreja com muitas escadas” (A10); “fontes” (A8). Um dos alunos respondeu que o património material da cidade de Vitória era “lojas de roupa de Carnaval” (A6), remetendo para um estereótipo social, e os restantes quatro alunos (A9; A12; A14; A16) não responderam.

Na categoria personalidades, oito alunos não responderam (A2 a A5; A9; A10; A12; A16), cinco apresentaram respostas genéricas (A6; A11; A13; A14; A15), nomeadamente “pessoas que são famosas por cantar” (A6); “as pessoas são conhecidas por fazerem trabalhos de famosos” (A13) e outras respostas que envolviam atividades genéricas como “aparecer na televisão” (A14); “ser famoso na internet” (A15) e “fazer vídeos para o Youtube” (A11). Dois alunos (A7; A8) referiram personalidades concretas, mas estas eram originárias de outras cidades e países; um aluno atribuiu a origem de Ariana Grande e David Carreira a Guatire e outro referiu que Michael Jackson era também dessa cidade. Apenas um aluno (A1) respondeu de forma concreta e contextualizada, referindo uma *youtuber* originária do Rio de Janeiro.

Na categoria referente ao património imaterial, que foca as danças e músicas tradicionais, quatro alunos (A7; A9; A14; A16) não responderam, sete (A2; A4; A6; A8; A11; A12; A15) realizaram uma caracterização generalista e estereotipada (e.g. “as danças são giras e as músicas também” (A2); “a música é alegre e mexida” (A4); “as danças são criativas” (A6); “as músicas são boas e divertidas” (A11)). Um aluno (A3) respondeu que o samba era uma música do Rio de Janeiro, sendo o único a referir um género musical e/ou dança em todas as entrevistas, nesta primeira fase. Dois alunos (A6; A10) referiram tradições de forma genérica, tendo dado ambos uma resposta igual (“são tradicionais”). Do total de alunos, quatro (A1; A5; A6; A13) fizeram referências ao país (e.g. “as músicas e as danças são brasileiras” (A1); “sei que são ucranianas” (A13); “são brasileiras” (A5)).

No que respeita à última categoria, sobre o património gastronómico, cinco alunos não responderam (A3; A4; A7; A14; A15), dois nomearam diferenças relativas à comida portuguesa (A9; A11), um aluno (A5) respondeu que “as pessoas comem comida brasileira”, fazendo assim referência ao país. Os restantes oito alunos (A1; A2; A6; A8;

A10; A12; A13; A16) nomearam vários alimentos (e.g. A16 “As pessoas comem frango; arroz; massa; *fast food*; peixe.”).

No que respeita à segunda entrevista, o objetivo foi recolher informações sobre as conceções dos alunos após a implementação da sequência didática, tendo por base a pedagogia intercultural.

Na categoria Explicação do Toponímico, todas as respostas se encontram na subcategoria ‘histórica’, pois os alunos deram a explicação histórica e oficial para o nome da cidade (e.g. B1 a B3 – “Chama-se Rio de Janeiro porque os portugueses chegaram em janeiro a uma baía que achavam que era um rio”; B4 a B6 – “Vitória tem este nome porque lá venceram uma batalha contra os portugueses”; B7 a B9 – “Aguatiri é uma árvore que havia nesta cidade e por isso chama-se Guatire”; B10 a B12 – “Os senhores que tinham de dar o nome à cidade juntaram os seus nomes e deu Joanesburgo”; B13 a B16 – “Kiyv chama-se assim porque vem do nome de quem criou a cidade que era Kyiv”).

Na categoria cidadãos, todos os alunos tiveram uma visão de igualdade entre os cidadãos das cidades em estudo e os da sua cidade. As respostas obtidas foram, por exemplo, “São pessoas iguais a todos nós, mas todas diferentes entre elas”; “São pessoas normais, iguais a nós”; “Pessoas como nós, mas que moram noutra país” e “As pessoas são parecidas connosco, mas com características do país delas como nós temos de Portugal”.

Na categoria História Local, apenas um aluno (B4) não respondeu. Onze alunos (B1 a B3; B6; B8; B10; B11; B13 a B16) fizeram referência a património material diverso (e.g. estátuas, monumentos, museus). Cinco alunos (B6; B7; B9; B11; B12) referiram património imaterial, nomeadamente gastronomia, danças e tradições (e.g. B6 “Vitória tem muitos pratos típicos, algumas estátuas e danças tradicionais.”). Dois alunos (B2; B10) afirmaram ter ficado a conhecer personalidades naturais da cidade que estudaram (e.g. B2 “O Rio de Janeiro está ligado a muitas pessoas que nós conhecemos.”). Um aluno (B5) declarou ter ficado a saber “porque é que a cidade se chama assim” (tendo respondido corretamente à primeira questão da entrevista relativa à categoria topónimo), outro aluno (B14) escreveu “Existem em Kiyv muitas coisas diferentes das que existem em Leiria”.

No que respeita à categoria de património material, todos os alunos referiram a existência de estátuas na cidade estudada (B1 a B3 – e.g. “Estátua da Clarice Lispector”; B4 a B6 – e.g. “Há uma estátua de Domingos Martins”; B7 a B9 – e.g. “Há uma estátua de um

senhor que se chamava Vicente Emilio Sojo”; B10 a B12 – e.g. “Em Joanesburgo está uma estátua em homenagem a quem tirava ouro das minas”; B14 a B16 – e.g. “Há um monumento à mãe da Ucrânia, mas o nome é complicado e não sei escrever”). Os três alunos (B1 a B3) que estudaram a cidade do Rio de Janeiro fizeram referência ao monumento “Arcos da Lapa” e os três alunos (B7 a B9) que estudaram a cidade de Guatire referiram o Moinho existente na cidade. Sete alunos (B4 a B6 e B13 a B16) nomearam as maiores catedrais das cidades que estudaram.

Na categoria personalidades, quinze alunos (B1 a B9; B11 a B16) responderam, nomeando personalidades de diversas áreas relacionadas com a cultura e/ou a arte (e.g. cantor; compositor; músico; escritor; jornalista; pintor). Os três alunos (B10 a B12) que estudaram a cidade de Joanesburgo referiram Nelson Mandela como a personalidade famosa dessa cidade. No grupo de alunos que estudou a cidade de Kiyv, dois alunos (B13 a B16), referiram Vladimir The Great como personalidade famosa da cidade.

Relativamente à categoria património imaterial focando as danças e músicas tradicionais, os 16 alunos nomearam vários géneros musicais e/ou danças da cidade estudada (B1 a B6 – e.g. samba e bossa nova; B7 a B9 – joropo; B10 a B12 – kwaito; B13 a B16 – e.g. “durayu, durayu”). Destes 16 alunos, quatro (B13 a B16) fizeram referência a tradições quando realizaram a nomeação de géneros musicais e/ou danças tradicionais e um (B2) caracterizou de forma genérica o género musical que nomeou.

No que respeita à última questão, sobre o património gastronómico, todos os entrevistados referiram pratos típicos, fazendo alusão a tradições (B1 a B3 – e.g. B2 “Comem pratos tradicionais como feijoada carioca e podrão”; B4 a B6 – e.g. B6 “Existem pratos típicos que são a torta capixaba, camarão no coco, pirão de peixe e outras comidas tradicionais”; B7 a B9 – e.g. B9 “Comem coisas tradicionais como arepas e lebranche que é um peixe típico de lá”; B10 a B12 – e.g. B11 “Comem coisas que parecem muito boas e são tradicionais de lá [Joanesburgo], por exemplo milkatert, bobotie e biryani.”; B13 a B16 – e.g. B16 “Em Kiyv comem comidas tradicionais que são Borscht, Varenik e Pyrizhky”).

## *2. Discussão dos resultados*

Procedendo agora à comparação das entrevistas, é possível perceber que na categoria relativa à explicação do topónimo se verifica que na primeira entrevista existiram cinco respostas literais, quatro ocasionais, duas semânticas e quatro em branco. Já na segunda

entrevista, todos os alunos deram uma explicação histórica. Deste modo, pode afirmar-se que foi construído conhecimento histórico com base na cultura. De acordo com a enunciação realizada por Pereira (2012) relativamente ao espaço geográfico como construtor da identidade, foi importante que os alunos percebessem a origem do topónimo da cidade estudada porque, desta forma, contactaram com os primórdios da sua edificação. Uma vez que a História está ligada à memória (Hallbwachs, 2006) e, tanto a História como a memória, são parte da identidade cultural de uma comunidade (Amorim, 2012), é importante construir conhecimento histórico para que a interação cultural seja alargada.

Em cidadãos, os alunos, na primeira recolha de dados, fizeram referência a aspetos físicos, utilizaram estereótipos sociais e físicos e referiram nacionalidades. Num segundo momento, todos os alunos incluíram nas suas respostas uma visão de igualdade entre pessoas de cidades distintas. Verifica-se, deste modo, uma interação positiva (Giménez, 2003), promovendo a coesão social que procura a identidade cultural coletiva, tendo por base a individualidade de cada um, sem esta se sobrepôr aos princípios da tolerância e do respeito, mas também potenciando a diversificação de meios de influências culturais, para que os alunos sejam formados para a comunicação cultural e não para a intolerância (Vieira, 2013).

Na terceira categoria, referente à História Local, na primeira entrevista existiram treze respostas em branco e apenas três respostas dadas. Nestas era perceptível a aproximação à História Local da cidade de Leiria, já conhecida pelos alunos. Na segunda entrevista, é visível a variedade de respostas e a referência a diversos tipos de património.

Quanto ao Património Material nomeado, na entrevista aplicada antes da implementação da sequência didática, os alunos referem maioritariamente património existente na cidade de Leiria, existindo ainda quatro respostas em branco e uma resposta que alberga um estereótipo cultural. Já na segunda entrevista aplicada, os alunos nomeiam património material diverso, verificando-se na maioria das respostas mais que uma subcategoria.

No que se refere à categoria Património Imaterial (danças e músicas), as respostas passaram de genéricas a concretas e amplas, existindo quatro referências a tradições. Na categoria Património Gastronómico, na primeira fase foram também dadas respostas genéricas, evidenciando a diferença e o país de onde era originária. Na segunda fase, todos os alunos nomearam pratos típicos das cidades estudadas, referindo que eram

tradicionais. Com a análise destas quatro categorias, é possível afirmar que o conhecimento da cultura do outro foi alargado e que os contactos entre comunidades culturais distintas levaram a que fosse tomada consciência das especificidades de cada uma, tal como enunciado por Vieira (1999), sem que nenhuma das culturas perdesse o seu papel relevante. Nas respostas à primeira entrevista, é possível verificar que cada aluno responde com base no conhecimento da sua cidade e na interpretação das bases da sua identidade cultural, pois ao estudar a História Local, estudamos também a identidade e a memória (Nora, 2012; Pereira, 2012).

Nas respostas à segunda entrevista, é visível a ampliação de conhecimentos relativos à História Local e património da cidade em estudo. Deste modo, é possível afirmar que os alunos foram transportados para a cidade em estudo pela História e pelo seu património, conectando as diferentes áreas da cultura (Pereira, 2012; Pinto, 2016).

Na categoria personalidades, os alunos passaram de oito respostas em branco, cinco genéricas e duas descontextualizadas, para respostas que englobavam diversas personalidades, tendo as pessoas famosas ligadas à cultura e arte mais destaque. No entanto, num primeiro momento, foi visível a influência da cultura global nas respostas dos alunos, através da nomeação de personalidades de outros países que, embora não ligados com a cidade em estudo, eram apreciadas pelos alunos daí originários. Este facto prova que as culturas interagem de forma global a diversos níveis, tal como advogado por Palanca (2000).

Neste ponto, após terem sido analisados os dados recolhidos, são discutidos os resultados obtidos. As entrevistas, como já referido, foram aplicadas em dois momentos a todos os alunos presentes para que a pedagogia intercultural aplicada se destinasse à globalidade dos alunos e não apenas aos alunos imigrantes, corroborando assim com o enunciado por Vieira (2016). Ao analisar a totalidade de respostas dadas em ambas as entrevistas, é possível perceber que o número de respostas em branco passou de 40 para 1. Este facto demonstra que a sequência didática implementada diminuiu substancialmente o desconhecimento dos alunos acerca da História Local das cidades de onde eram originários os seus colegas, verificando-se assim que a pedagogia intercultural promove o conhecimento sobre as culturas e identidades tal como Vieira (2007) e Ramos (2001) advogam. Tal como Tylor (2012) refere, cultura engloba diversos tipos de conhecimentos e, por isso, é possível afirmar que diminuição abrupta das respostas em branco é prova de interação cultural e de aquisição de conhecimentos, enquanto parte integrante da pequena

comunidade cultural que é a sala de aula, tornando todos os alunos membros dessa mesma comunidade específica (Brito, 2008). Desta forma, é possível afirmar que, de acordo com o pressuposto inclusão/exclusão (Lorenz, 2014), todos os alunos fazem parte do “nós” e assim reduzem-se os alunos excluídos.

Através dos dados recolhidos na segunda entrevista, e comparando-os com os da primeira, é possível afirmar que a sequência didática implementada levou os alunos a tomarem consciência das diversas culturas presentes na turma e a valorizá-las, confirmando o enunciado por Vieira (2016) quando afirma que são os diferentes grupos sociais que proporcionam a percepção multicultural, levando os indivíduos desses grupos a entender as especificidades de cada cultura. Desta forma, é possível afirmar que a interação foi proveitosa e a escola foi o local ideal para a mesma, mantendo e promovendo o respeito e a tolerância pela diversidade cultural (Brito, 2008; Ramos, 2001).

Com os resultados obtidos, nomeadamente com a redução de estereótipos e valorização do conhecimento sobre o outro nas entrevistas realizadas, é possível afirmar que foram alcançados objetivos referidos no PASEO (Martins et al., 2017), na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (República Portuguesa, 2017) e nos *Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Ação de Educação e de Formação para a Cidadania* (Conde et al., 2008), nomeadamente, a criação de um “ambiente propício à aprendizagem e desenvolvimento de competências” (República Portuguesa, 2017, p. 1) o que levou os alunos a construírem aprendizagens relativas às culturas e promoveu relações interculturais seguras e pacíficas (Förnas, 1995; Conde et al., 2008).

Em todas as categorias é possível perceber a mudança de paradigma das respostas, diminuindo-se a ocorrência de estereótipos e a diminuição da evidência de diferença de forma depreciativa, provando a valorização das culturas minoritárias nas culturas dominantes dos alunos inquiridos, tal como Brito (2008) advoga que ocorre em ambientes com diversidade cultural. Deste modo, é possível contestar a teoria de Tylor (2012), contrária ao enunciado por Fornas (1995) e Laraia (2001), que afirma que a cultura é um conjunto de conhecimentos que não se altera.

### 3. *Considerações Finais do Estudo*

No primeiro momento, tal como enunciado por Giménez (2003), as diversas culturas presentes na sala de aula encontravam-se apenas no mesmo local não existindo

comunicação entre estas, como se verifica nos dados obtidos na entrevista aplicada antes da implementação da sequência didática, logo não se verificava a ocorrência de interculturalidade neste contexto. Assim, a teoria positiva de Anderson et al. (2006), quando afirmam que a interculturalidade é intrínseca aos membros das comunidades, não é comprovada, sendo possível perceber que os alunos não conheciam as outras culturas presentes na turma. Deste modo, era necessário colocar as culturas em comunicação e, uma vez que a História Local e o património local fazem parte da cultura e identidade dos indivíduos (Tylor, 2012; Nora, 2012; Magalhães, 2005), revelaram-se importantes estratégias pedagógicas para a prática de uma pedagogia intercultural, como enunciado por Alves (2014) e Fonseca (2006). Com esta investigação, foi possível provar que a cultura de um indivíduo é um conjunto crescente de diversas influências, porque é, inevitavelmente, influenciada por outras culturas ao longo do tempo, verificando-se assim o enunciado por Palanca (2000). Estas influências iniciaram-se pelo contacto, pelo conhecimento e posterior valorização. Também se verificou que os indivíduos das diferentes culturas tiraram partido desta interação, mantendo sempre os dois pilares essenciais, enunciados por Brito (2012), “o respeito e a tolerância” (p.12).

Durante as apresentações das pesquisas realizadas, e na avaliação das atividades, como planificado na tarefa 4 e 6 da sequência didática acima apresentada, os alunos transmitiram o seu conhecimento cultural aos outros alunos o que, de acordo com Tylor (2012), Palanca (2000) e Brito (2008), transforma a forma como a cultura dominante encara as outras culturas da comunidade, o que permite perceber a cultura de um indivíduo por si só e não no coletivo, tal como Whitakker e Kenworth (1999) defendem. No início da investigação delineou-se uma questão de investigação e definiram-se seis objetivos:

- 1. Conhecer as concepções prévias da turma sobre as cidades de origem dos seus alunos estrangeiros.*
- 2. Construir uma sequência didática sobre a História Local das cidades de origem dos alunos estrangeiros da turma.*
- 3. Implementar uma sequência didática sobre a História Local das cidades de origem dos alunos estrangeiros da turma.*
- 4. Conhecer as concepções da turma sobre as cidades de origem dos alunos estrangeiros da turma após a implementação das atividades.*

5. *Comparar as conceções dos alunos sobre as cidades de origem dos alunos estrangeiros da turma antes e após a implementação das atividades.*
6. *Contribuir para a valorização da diversidade cultural da turma.*

Com a implementação das entrevistas acima analisadas cumpriram-se os objetivos um e quatro, com a planificação de tarefas e sua implementação atingiram-se os objetivos dois e três. No que respeita ao objetivo cinco, o mesmo foi cumprido através da análise comparativa dos dados recolhidos. O último objetivo, e após a realização da investigação apresentada, posso afirmar que foi atingido, pois, tal como evidenciado na análise dos resultados, a sequência didática implementada, com base na pedagogia intercultural, contribuiu para a valorização da diversidade cultural da turma.

A investigação aqui apresentada revelou-se pertinente e adequada ao contexto em que foi desenvolvida, visto ser uma turma heterogénea a vários níveis. Este facto deve-se, tal como referido anteriormente, à crescente migração das populações (Góis & Marques, 2018; Vieira & Vieira, 2007), o que permite que atualmente se consiga observar a diversidade cultural existente na sociedade na maioria dos contextos educativos (Brito, 2008).

Pode afirmar-se, tendo em conta o perfil do professor intercultural e as orientações dos documentos curriculares nesse âmbito, que foi criado um ambiente de aprendizagem que promoveu o conhecimento da diversidade cultural (Vieira, 2013) em sala de aula, pois praticou-se uma pedagogia intercultural, tal como Ramos (2001) refere que um professor intercultural deve fazer. Também os alunos se mostraram recetivos a esse tipo de pedagogia e, “mantendo o respeito e a tolerância” (Brito, 2008, p.12) pela cultura dos seus colegas, construíram conhecimentos sobre as mesmas e transformaram as diferenças culturais existentes numa mais-valia, verificando-se assim o enunciado por Vieira (2007) e Ramos (2001) quando afirmam que a pedagogia intercultural proporciona um enriquecimento cultural mútuo.

No que respeita à questão de investigação, *De que forma a exploração da História Local pode contribuir para o conhecimento da diversidade cultural de uma turma de 3.º ano, do 1.ºCEB?*, é possível concluir que a adaptação intercultural dos documentos curriculares orientadores (República Portuguesa, 2017; Martins et al., 2017) valorizou as relações interpessoais e contribuiu para a aprendizagem dos alunos sobre as diferentes culturas dos alunos da turma.

A presente investigação possuiu algumas limitações na sua implementação, nomeadamente a ausência de elementos da turma num dos momentos da entrevista, ou em ambos, o que não permitiu a recolha de dados junto de todos. O número de participantes também foi uma limitação porque, caso fossem menos elementos, seria possível uma análise mais aprofundada. No entanto, um número de participantes superior permite que a representatividade e a fidelidade dos dados seja mais alargada (Fortin, 2009). Também a duração limitada da Prática Pedagógica foi um impedimento ao aprofundamento do estudo. Seria importante dar início a uma pedagogia intercultural no começo do ano letivo e mantê-la durante todo o ano, para que fosse possível recolher dados de forma mais recorrente e para que o estudo fosse mais alargado e com resultados mais consistentes e representativos.

Em estudos futuros, seria proveitoso alargar o estudo a outras culturas da comunidade escolar e não apenas da turma, e o envolvimento das famílias nas atividades realizadas. Poderia ser também relevante a aplicação de diversas tarefas presentes nos materiais do *Kit Intercultural* (ACM, s.d.), adaptando-as ao contexto onde seriam implementadas, com vista a promover a divulgação destas práticas em diversas escolas.

## Conclusão

Com o percurso realizado ao longo do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB construí diversas aprendizagens que contribuíram de forma significativa e positiva para o desenvolvimento da minha personalidade profissional enquanto futura docente.

As Práticas Pedagógicas permitiram-me realizar o primeiro contacto com o mundo laboral e aprender em diversos contextos reais, desenvolvendo e aperfeiçoando competências necessárias para o correto desenvolvimento da profissão, nomeadamente a capacidade de observação e de planificar adequadamente e de refletir sobre a minha prática profissional e sobre as aprendizagens dos alunos.

As turmas nas quais realizei as Práticas Pedagógicas, nomeadamente Prática Pedagógica do 1.º CEB II e as Práticas Pedagógicas em 2.º CEB, proporcionaram-me experiências bastante enriquecedoras no que se refere à diversidade cultural e que me despertaram para a necessidade de olhar o papel do professor em sala de aula de outra perspetiva, a perspetiva intercultural.

A Prática Pedagógica I ficou marcada pelo recomeço e pela aprendizagem exponencial que foi necessária. No decorrer desta experiência foi fundamental o apoio e orientação das professoras supervisora e cooperante para o sucesso das propostas implementadas. Tentei que ao longo da minha permanência no contexto, os interesses e as dificuldades dos alunos fossem avaliados e contemplados nas planificações realizadas. Tal só foi possível através dos momentos de reflexão oral e escrita, bem como através do aperfeiçoamento das planificações redigidas. Esta Prática Pedagógica revelou-se fundamental para o sucesso das restantes por todas as aprendizagens construídas ao longo da mesma.

No que respeita à Prática Pedagógica II, esta ficou marcada pela mudança de contexto educativo. A diferença e a heterogeneidade encontrada motivaram-me para o desenvolvimento da investigação realizada. Através das diversas reflexões com as professoras supervisora e cooperante e com o meu par pedagógico, a par com o *feedback* dado pelos alunos, percebi que tanto as atividades por mim planificadas como as planificadas pelo meu par pedagógico, ao longo das quinze semanas, fizeram a diferença na vida escolar dos alunos.

Relativamente ao contexto de Práticas Pedagógicas em 2.º CEB, senti que foi dada continuidade às aprendizagens realizadas anteriormente, apesar da diferença estrutural do papel do professor. Neste contexto contactei com diferentes realidades sociais e educativas, foi possível planificar e implementar propostas diferentes e realizar aprendizagens distintas.

Em suma, ao longo destes dois anos letivos tive experiências pessoais e profissionais riquíssimas, decorrentes do envolvimento nas Práticas Pedagógicas e por todas as oportunidades que me foram concedidas. Dos alunos aos professores, todos se mostraram envolvidos e interessados em participar ativamente neste processo de construção da minha identidade profissional que me fez crescer exponencialmente. Não posso deixar de referir o quão agradecida estou a todos os intervenientes que, através dos seus diferentes contributos, fizeram de mim a profissional de educação que irá iniciar a sua carreira como docente sabendo que ainda há muito a aprender e a melhorar.

## Referências Bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2011). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Alto Comissariado para a Migrações (ed.). (s.d.). *Kit Intercultural*.
- Alto Comissariado para a Imigração e a Diversidade Cultural (ed.). (2007). *Plano para integração dos imigrantes*.
- Alarcão, I. (2003). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp.171-189). Porto Editora.
- Alves, D. (2009). Identidade e património - um percurso por Óbidos Monumental. In F. Magalhães, & R. Vieira, *Património e identidade* (pp. 28-29). Profedições.
- Alves, L. A. M. (2014). A história local como estratégia para o ensino da História. In Departamento de Ciências e Técnicas do Património & Departamento de História (Org.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques, Volume III* (pp. 65-72). <http://hdl.handle.net/10216/8786>
- Amorim, M. (2012). História, Memória e História Oral. *Revista Eletrónica de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Cruzeiro do Sul*, 5(2), 107-112.
- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., & Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: a pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 547-469. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.10.004>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw Hill.
- Baganha, M. I., & Góis, P. (1999). Migrações internacionais de e para Portugal: o que sabemos e para onde vamos?. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52, 229-280.
- Baganha, M. I., Marques, J. C., & Góis, P. (2009). Imigrantes em Portugal: Uma síntese histórica. *Ler História*, 56, 123-133. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.1979>
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Baquero, G. (1978). *Métodos de Pesquisa Pedagógica*. Edições Loyola.

- Barros, J. A. (2017). *Espaço, História, Geografia*. Editora Vozes.
- Barros, J. A. (2020). *A Fonte Histórica e seu lugar de produção*. Editora Vozes.
- Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação Escola-Pais: Um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100010>
- Bloch, M. (2006). *Les caractères originaux de l'Histoire Rurale Française*. Pocket.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brito, C. (2008). *Escola e imigração: integração de crianças do leste europeu na escola do 1.º Ciclo* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8995>
- Campenhoudt, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Educa.
- Canavarro, A. P. (2011). Ensino Exploratório da Matemática: Práticas e Desafios. *Educação e Matemática*, 115, 11-78. <http://hdl.handle.net/10174/4265>
- Cardoso, C. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1.º Ciclo*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.
- Carneiro, R. (2008). *A Educação Intercultural. Portugal: percursos de interculturalidade*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Carvalho, M. I. B. (2009). História. In L. Oliveira (Dir.), *Larrousse – Enciclopédia Moderna (Hélicon – Jamaica)* (pp. 3747 – 3750). Círculo de Leitores.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora – Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Editorial GRAÓ.
- Chizzotti, A. (2018). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. Cortez Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, A. P., & Oliveira, L. R. (2015). Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 183-188. [http://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872015000200009](http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000200009)
- Cunha, P. d'O. (1996). *Ética e Educação*. Universidade Católica Portuguesa.
- Cunha, P. d'O. (1997). *Educação em Debate*. Universidade Católica Portuguesa.
- Dias, M. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação*. Psico & Soma.

- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, J. Dolz & colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
- Duarte, A. (1993). *Educação Patrimonial. Guia para Professores, educadores e monitores de museus e tempo livres*. Texto Editora.
- European Heritage Network (s.d.). *Cultural Heritage Thesaurus*, p. 48. <https://www.coe.int/en/web/herein-system/glossary>
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica* (1.ª ed). Leya Educação.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387. <http://www.jstor.org/stable/356600>
- Fonseca, S. (2006). História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas do Ensino de História. *Revista História Oral*, 9(2), 127-132.
- Förnas, J. (1995). *Cultural Theory & Late Modernity*. SAGE.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Edições ASA.
- Giasson, J. (2005). *La lecture: De la théorie à la pratique*. De Boeck & Larcier.
- Giménez, C. R. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo E Interculturalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239>
- Góis, P., & Marques, J. C. (2018). Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos. *e-cadernos CES*, 29, 126-152. <https://doi.org/10.4000/eces.3307>
- Gonçalves, F. R. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e Prática*. Porto Editora.
- Gorman, A. (2021). *Canção da mudança*. Intrínseca.
- Halbwachs, M. (2006). *A Memória Coletiva*. Centauro Editora.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- ICOMOS. (2011, novembro 11). *Charter for the preservation of Quebec's Heritage (Deschambault Declaration) – 1982*. <https://www.icomos.org/en/support-us/179-articles-en-francais/ressources/charters-and-standards/192-the-deschambault-charter>
- Instituto Nacional de Estatística (ed.) (2013). *Censos 2011 – Relatório de avaliação final*.
- Instituto Nacional de Estatística (ed.) (2023). *Censos 2021 – Relatório de avaliação final*.

- IPHAN (trad.). (1985). *Declaração do México*. ICOMOS.
- Jorge, N., Marques, J., & Bastos, S. (2022). Funcionamento e Potencialidades do Percurso Didático enquanto Dispositivo de Ensino da Leitura e da Escrita: O Género Entrevista no 3.º Ano de Escolaridade. *Revista de Letras*, 2(41). <https://doi.org/10.36517/revletras.41.2.10>
- Lages, M. F., & Matos, A. T. (2009). Da multiculturalidade à interculturalidade. *Povos e Culturas*, (13), 9-43. <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2009.8668>
- Laraia, R. B. (2001). *Cultura: um conceito antropológico*. Zahar.
- Lima, J. (2002). *Pais e professores. Um desafio de cooperação*. Asa.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. Pactor.
- Lorenz, C. (2004). Towards a theoretical framework for comparing historiographies: some preliminary considerations. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp.25-48). University of Toronto Press.
- Magalhães, F. (2005). *Museus, Património e Identidade*. Profedições.
- Margarido, C. (2009). Condições sociais objectivas e subjectivas na construção da(s) identidade(s). In F. Magalhães, & R. Vieira, *Património e identidade* (pp. 28-29). Profedições.
- Molina, M. J. (2015). *Socorro, sou professor!*. Bookout.
- Moreira, M. A., & Valadares, J. A. (2006). *A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua Implementação em Sala de Aula*. UnB.
- Nora, P. (2012). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, 10, 7-28.
- Oliveira, C. R., & Gomes, N. (2014). *Monitorizar a Integração de Imigrantes em Portugal. Relatório Estatístico Decenal*. Observatório das Migrações.
- Palanca, D. (2000). *Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidad. Hacia una Racionalidad Intercultural*. Editorial.
- Pereira, M. (2012). História Local e Regional – singularidades de uma História plural. In S. Farias & M. Leal (orgs.), *História Regional e Local II – o plural e o singular em debate*, pp. 24-43. EDUNEB.
- Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola*. Profedições.
- Pinto, H. (2016). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços presentes*. CITCEM.

- Pollak, M. (1992). Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos: Teoria e História*, 5(10), 200-212.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2009). O novo programa de matemática: uma oportunidade de mudança. *Educação e Matemática*, 105, 3-6.
- Ponte, J. P., Quaresma, M., & Branco, N. (2012). Práticas profissionais dos professores de Matemática. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 1, 65-86. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6558/1/12Ponte%2c%20Quaresma%2c%20Branco%20AIEM%202012.pdf>
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 155-178. <http://hdl.handle.net/10400.2/5839>
- Richards, J. C., & Farrel, T. S. C. (2011). Classroom observation in teaching practice. In J. C. Richards & T. S. C. Farrel (Eds.), *Practice Teaching. A reflective Approach* (pp. 90-105). Cambridge University Press.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e estratégias*. Texto Editora.
- Paniago, R. N. (2017). *Os professores, seu saber e seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente*. Appris.
- Serrazina, M. L. (1996). *Didática da Matemática: os materiais e o ensino da Matemática*. [Vídeo]. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/4945>
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmento (Org.), *Infância, Família e Comunidade: as crianças como actores sociais* (pp.17-42). Porto Editora.
- Silva, F. R. (1999). História local: objetivos, métodos e fontes. In F. R. Silva, *História Local* (pp.383-395). Universidade do Porto – Faculdade de Letras. <http://hdl.handle.net/10216/8247>
- Sousa, O. (2007). O texto literário da escola: Uma outra abordagem – Círculos de Leitura. In F. Azevedo (coord.), *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 45-68). Lidel.
- Souza, M. (2014). A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de Memória e Identidade. *Revista Graphos*, 16(1), 99-106.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.
- Tylor, E. B. (2012). *Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom, Vol. 1*. Forgotten Books
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2003). *Convenção para a salvaguarda do Património Cultural Intangível*. UNESCO.

- Viana, F. L., Ribeiro, I. (2020). *Conhecimento Lexical*. Plano Nacional de Leitura, EDULOG. Disponível em: <https://ler.pnl2027.gov.pt/biblioteca>
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Profedições, Lda.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades. Professores e Interculturalidade*. Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2007, setembro 4-5). *Identidades, Histórias de Vida e Culturas Escolares: Contribuições e desafios para a formação de professores*. [comunicação]. III Seminário de Educação “Memórias, Histórias e Formação de Professores, Rio de Janeiro. <http://hdl.handle.net/10400.8/513>
- Vieira, R. (2016). Identidade, Interculturalidade e Educação: uma análise antropológica. *Revista Artes de Educar*, 2 (especial), 164-181. <https://doi.org/10.12957/riae.2016.25505>
- Vieira, R., & Vieira, A. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. *Medi@ções*, 5(1), 44–56. <https://doi.org/10.60546/mo.v5i1.150>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.

## Legislação e documentos curriculares

- Agrupamento de Escolas D. Dinis (ed.) (2019). *Projeto Educativo*.
- Conde, I., Amâncio, L., Castro, Z. O., & Pinto, T. (2008). *Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Ação de Educação e de Formação para a Cidadania*. Fórum de Educação para a Cidadania.
- Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série A, n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. 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.
- República Portuguesa (ed.) (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.



## Anexos

# Anexo 1 – Reflexão 2.<sup>a</sup> semana de PP do 1.º CEB I

Iniciando-se o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, iniciou-se também a Prática Pedagógica I, neste primeiro semestre, realizada no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Centro Escolar da Barreira, com a professora cooperante Telma Jordão, tendo como par pedagógico a Margarida Santos.

Durante a Prática Pedagógica I tenho como expectativa aumentar o meu conhecimento da realidade escolar, espero aprender a ensinar. Também gostava de observar diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, de avaliação, de gestão da sala de aula e de conflitos entre alunos, almejando sempre que a Prática Pedagógica I seja uma experiência que me ensine pela positiva e como exemplo de práticas a seguir e não o inverso. Espero também construir ferramentas para que os meus futuros alunos adquiram conhecimentos significativos e aplicáveis no seu quotidiano.

Os meus maiores receios são a planificação e implementação de atividades. Estes receios devem-se ao facto de ter estado afastada da formação em ensino durante quatro anos e poder não pensar a educação e em educação como deveria. Um dos meus receios era não ser bem acolhida pela turma e pela cooperante ou encontrar um contexto completamente díspar do que são as minhas conceções sobre o ensino, após o que me foi transmitido na licenciatura. Este receio já desvaneceu após esta primeira semana, por termos sido bem acolhidas e integradas por parte da cooperante, da turma e da escola no geral.

Nesta primeira semana, e como já referi, fomos bem recebidas e integradas o que me fez sentir confiante, descontraída e com à-vontade suficiente para questionar a professora cooperante sobre os mais variados temas, relacionados com a turma e estratégias utilizadas, vendo sempre as minhas perguntas ou curiosidades esclarecidas. A professora cooperante também me despertou para questões que são relevantes no processo de ensino-aprendizagem e que se devem ter em conta nas planificações e avaliações por serem especificidades dos alunos que os podem condicionar, por exemplo.

Os alunos acolheram-nos bem e, durante a nossa presença, já nos entendem como figura de referência para pedir apoio, quando necessitam. Apesar de a semana ser de observação, já existiram diversos momentos em que, eu e o meu par pedagógico, apoiámos a cooperante nas atividades por ela planificadas, por solicitação dos alunos e proposta da professora Telma, que nos deu total liberdade para interagir com a turma. Houve um momento, no segundo dia de intervenção, em que a professora cooperante precisou de se ausentar ficando eu e a Margarida na sala com a turma. Nessa hora que estivemos sozinhas senti que os alunos tinham já bastante confiança em nós e serviu, também, para me sentir mais confiante com eles. Foi um momento não planeado, mas bastante importante para mim por ter ajudado a esbater alguns dos meus receios.

Os momentos em que apoiei as planificações da professora cooperante com a minha colega, foram usados como momentos de observação das capacidades, dificuldades e facilidades dos alunos na realização de determinadas tarefas pedidas, o que vai influenciar as futuras intervenções em grupo e individuais. Quando planificar as tarefas a desenvolver com a turma já irei ter em conta o que observei quando me envolvi nas atividades que pude assistir nestes dias.

No que diz respeito às estratégias de recolha de dados, foram usadas três estratégias distintas durante esta semana: a observação direta, a entrevista à professora cooperante e a recolha de dados preexistentes em dados documentais. Não sendo necessário, até agora, realizar nenhuma mudança no plano de observação inicial pois, com estas três estratégias, foi possível obter toda a informação pretendida.

A observação direta foi a metodologia mais utilizada de recolha de dados para a realização da caracterização e de outros elementos que virão a ser necessários durante as intervenções como, por exemplo, as estratégias usadas pela cooperante para captar a atenção da turma e despertar nos alunos interesse para o conteúdo que está a ser trabalhado. Segundo Campenhoudt et al. (2019, p.267) a observação direta “Trata-se de um método no sentido restrito, baseado na observação visual (...)”. Para estes autores “(...) os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação

social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.” (Campenhoudt et al., 2019, p. 267). Toda a informação sobre rotinas da turma, organização da sala, estratégias e materiais foi obtida através de observação direta.

Com a entrevista à professora cooperante foi possível saber as especificidades da turma, da escola e dos métodos de avaliação utilizados. Para Campenhoudt et al., (2019, p. 260) as entrevistas “Caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele. (...) estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos (...).” De facto, foi o que aconteceu, a entrevista realizada à professora cooperante fez-me refletir sobre todas as estratégias e metodologias vistas ao longo da semana. Percebi que a transversalidade é realmente uma mais-valia para os alunos porque, adotando práticas normalmente associadas à educação pré-escolar, como a canção do bom dia, é possível tornar a transição entre ciclos educativos mais suave e menos impactante porque “os processos de transição que as crianças vivenciam têm muita influência no seu crescimento e aprendizagem.” (Formosinho et al., 2016, p.9).

Na recolha de dados preexistentes consultámos organogramas, projeto curricular do agrupamento, plano anual de atividade, projeto de escola e projeto de turma. Estes documentos foram importantes pois irão balizar as planificações e atuações visto que estas têm de seguir os métodos e objetivos previamente definidos.

Estes primeiros dias de observação foram determinantes para o rumo da minha atuação na Prática Pedagógica I, aprendi diversas estratégias de ensino-aprendizagem, de avaliação e de comunicação com a turma que, de outra forma, talvez não tivesse aprendido. Para mim, foram essenciais para conhecer a turma e para começar a construir a minha verdadeira identidade como futura professora. Penso que nenhum dos momentos de Prática Pedagógica tinham sido tão ricos e esclarecedores como este momento se está a revelar.

A maior aprendizagem que retirei, destes três dias de Prática Pedagógica I, foi que a avaliação não deve servir para avaliar os alunos de forma depreciativa, mas sim os seus conhecimentos já adquiridos e os progressos realizados. Uma das frases que me marcou durante esta semana, dita pela professora Telma foi, aquando da realização da ficha de avaliação diagnóstica de Estudo do Meio, “Não faz mal ficar em branco, a professora precisa apenas de saber o que é que tu sabes para saber o que tem de relembrar e onde temos de trabalhar mais.”. Também percebi a importância da realização de avaliações formativas e de registos de observação para a avaliação.

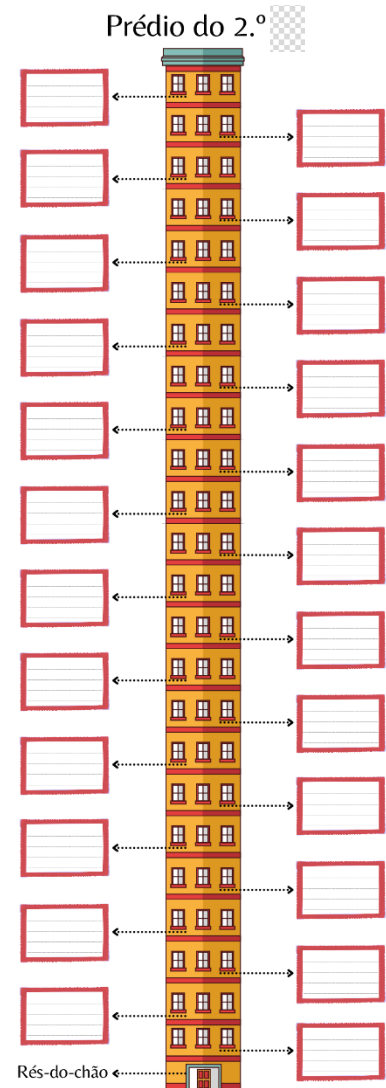
Concluindo, estes três dias mudaram a minha visão da educação em sala de aula e a visão do ensino no geral, de forma positiva. Cada turma tem as suas especificidades que devem ser tidas em conta no momento de aplicar estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação, cabe ao professor respeitar cada indivíduo e ajustar ou criar novos métodos para que todos tenham sucesso.

### **Bibliografia**

Campenhoudt, L. V., Marquet, J. & Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Formosinho, J. O., Formosinho, J. & Monge, G. (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.

## Anexo 2 – Recurso didático (números ordinais)



## Anexo 3 – Planificação 11.ª semana de PP do 1.º CEB II

SEGUNDA-FEIRA (Dia 16)				
Horário	Disciplina	Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno	Descrição da Atividade	Recursos
9h00- 10h00	Português	<p><b>Aprendizagens Essenciais:</b>  <b>LEITURA:</b> “Distinguir nos textos características (...), (estruturação, finalidade).”; - “Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.”;                      - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.”</p> <p><b>Descritores do Perfil do Aluno:</b>                      “Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acolhimento dos alunos.</li> <li>Eleição dos porta-vozes, pelos respetivos grupos, e organização da sala. <b>(5 minutos)</b></li> <li>Adivinha do dia “Qual a coisa, qual é ela que está no meio do rio?” (resposta: a letra i). <b>(5 minutos)</b></li> <li>Questionar os alunos sobre a semana anterior, direcionando o diálogo para os rios.</li> <li>Sugerir a realização de um passeio até à foz do rio Lena, onde este desagua no rio Liz, após o intervalo da manhã.</li> <li>Perguntar aos alunos se sabem qual é o percurso que devemos realizar e os pontos de referência pelos quais iremos passar, guiando o diálogo até à Feira de Maio.</li> <li>Relembrar os alunos que escreveram um texto narrativo sobre a Feira de Maio. Sugerir a escrita de uma entrevista para que possam conhecer melhor as pessoas que trabalham na Feira de Maio. <b>(10 minutos)</b></li> </ul> <p><b>Escrita de guião de entrevista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escrita da data (Leiria, 16 de maio de 2022 - 16/05/2022), da frase “Hoje é segunda-feira” e do título “Entrevista”.</li> <li>Apresentar aos alunos uma entrevista (<a href="https://visao.sapo.pt/visaojunior/conteudo-patrocinado-vi/2022-04-12-ana-markl-e-o-25-de-abril-para-mim-a-ditadura-era-o-papao-e-os-capitais-de-abril-eram-estrelas-de-rock/">https://visao.sapo.pt/visaojunior/conteudo-patrocinado-vi/2022-04-12-ana-markl-e-o-25-de-abril-para-mim-a-ditadura-era-o-papao-e-os-capitais-de-abril-eram-estrelas-de-rock/</a>) estruturada.</li> <li>Ler a entrevista para a turma e pedir aos alunos que identifiquem as características da entrevista:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista.</li> </ul>

		<p><b>Aprendizagens Essenciais:</b>  <b>LEITURA:</b> “Distinguir nos textos características (...), (estruturação, finalidade).”; - “Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.”;          - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.”.</p> <p><b>Descritores do Perfil do Aluno:</b>          “Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J);          Comunicador (A, B, D, E, H);          Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Título;</li> <li>○ Introdução (apresentação do entrevistado e do assunto);</li> <li>○ Corpo da entrevista (perguntas e respostas);</li> <li>○ Conclusão (despedida, síntese ou agradecimento).</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugerir a realização da entrevista às mães dos alunos itinerantes, explicando que não será definido um assunto no início porque o principal objetivo é que conheçam um pouco mais da cultura desses alunos e da sua forma de vida.</li> <li>• Formulação das questões (mínimo: 5; máximo:10), pelos alunos.</li> </ul> <p><b>Nota:</b> aquando da formulação das perguntas, os alunos escrevem no caderno diário de português e a professora no computador. A entrevista deve ser impressa no final para que os alunos não precisem de levar o caderno diário para a saída.</p>	
10h00 – 11h00		<b>Inglês</b>		
11h00 – 11h30		INTERVALO		
11h30 – 13h00	<b>Matemática</b>	<p><b>Aprendizagens Essenciais:</b>  <b>GEOMETRIA E MEDIDA:</b> <u>Medida:</u> “Medir comprimentos, (...) utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos.”; - “Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e</p>	<p style="text-align: center;"><b>Medidas de comprimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionar os alunos sobre a saída ao meio do dia que faremos no dia seguinte.</li> <li>• Mostrar o percurso, com recurso ao Google Maps e inquirir se os alunos sabem qual é a distância. Após a resposta, perguntar aos alunos de que forma podemos medir essa distância. <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Após as respostas, que foram escritas no quadro, sugerir a medição de o lado de uma folha A4 em:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Palmos;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Google Maps;</li> <li>• Folhas A4;</li> <li>• 5 fitas de 1m;</li> <li>• 5 fitas de 1cm;</li> <li>• 5 fitas de 1dm;</li> <li>• Tabela de unidades de medida.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar uma paragem na Feira de Maio para a realização da entrevista construída de manhã. <b>(25 minutos)</b></li> </ul> <p><b>Nota:</b> a entrevista será gravada com recurso ao telemóvel e posteriormente transcrita pela interveniente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Retorno à escola. <b>(5 minutos)</b></li> </ul>	
13h00 – 14h30	ALMOÇO			
14h30 – 15h30	Português	<p style="text-align: center;"><u>Aprendizagens Essenciais:</u>  <b>GRAMÁTICA:</b> “Mobilizar adequadamente as regras de ortografia.”.</p> <p style="text-align: center;"><u>Descritores do Perfil do Aluno:</u>  <i>“Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F).</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Ortografia: à, há e ah</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Perguntar aos alunos se verificaram quais os erros identificados na correção dos textos da semana anterior. Encaminhando o diálogo para a escrita de à, há e ah. <b>(5 minutos)</b></li> <li>Escrever no quadro cada uma das situações e questionar os alunos sobre as situações em que utilizamos cada uma das formas, com exemplo de frases. <b>(10 minutos)</b></li> <li>Explicar como devemos usar cada uma das formas de escrita e pedir aos alunos que sistematizem essa informação no caderno, escrevendo no quadro para que copiem. <b>(15 minutos)</b></li> <li>Requerer aos alunos a escrita, no seu caderno diário, de uma frase para cada uma das formas de escrita acima referidas. <b>(10 minutos)</b></li> <li>Pedir aos alunos que troquem o caderno com o seu par de mesa para que a frase seja por estes corrigida, usando o lápis de carvão. <b>(5 minutos)</b></li> <li>Solicitar aos alunos que devolvam o caderno ao proprietário para que este verifique a correção, sem apagar a correção realizada, reescrevendo a frase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Síntese com lacunas.</li> </ul>

			<p>corretamente por baixo do que foi anteriormente escrito. <b>(5 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar aos alunos que colem a síntese (anexo 4) no caderno.</li> </ul> <p><b>Nota:</b> As correções serão verificadas pela interveniente posteriormente.</p>	
--	--	--	---	--

QUARTA-FEIRA (Dia 30)

Horário	Disciplina	Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno	Descrição da Atividade	Recursos
9h00- 10h00	Português	<p><u>Aprendizagens Essenciais:</u>  <b>ORALIDADE:</b> “Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.”.</p> <p><u>Descritores do Perfil do Aluno:</u>            “<i>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado</i> (A, B, G, I, J); <i>Comunicador</i> (A, B, D, E, H); <i>Sistematizador/ organizador</i> (A, B, C, I, J); <i>Participativo/ colaborador</i> (B, C, D, E, F).”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acolhimento dos alunos.</li> <li>Organização da sala. <b>(5 minutos)</b></li> </ul> <p><b>Transcrição da entrevista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Perguntar aos alunos se gostariam de ser eles a transcrever as respostas dadas pela entrevistada do dia anterior.</li> <li>Projetando as questões no painel interativo, reproduzir a gravação realizada para que a transcrição seja realizada em grupo.</li> <li>Os alunos devem decidir:               <ul style="list-style-type: none"> <li>As marcas de oralidade mantêm-se?</li> <li>Se existirem palavras ditas de forma errada, escrevemos assim ou corrigimos?</li> <li>A construção frásica, se não for a correta, altera-se ou mantêm-se?</li> </ul> </li> </ul>	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Caso existam momentos em que o que foi dito não é relevante para a entrevista, mantemos ou ignoramos?</li> <li>○ Outras questões que surjam.</li> <li>• Transcrever a entrevista. <b>(50 minutos)</b></li> <li>• Imprimir a entrevista e pedir aos alunos que a coleem no caderno. <b>(10 minutos)</b></li> </ul>	
10h00 – 11h00	Português	<p><b>Aprendizagens Essenciais:</b>  <b>LEITURA:</b> “Distinguir nos textos características (...), (estruturação, finalidade).”; - “Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.”; - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.”   <b>GRAMÁTICA:</b> “Identificar a classe das palavras: determinante (possessivo e demonstrativo), (...)”</p> <p><b>Descritores do Perfil do Aluno:</b>  “Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F).</p>	<p style="text-align: center;"><b>Entrevista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar aos alunos que abram o caderno diário de português e que escrevam a data (Leiria, 17 de maio de 2022 – 17/05/2022), a frase “Hoje é terça-feira” e o título “Entrevista”. <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Distribuir pelos alunos as entrevistas realizadas no dia anterior, já corrigidas e escritas a computador. Estes devem colar as mesmas nos cadernos. <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Requerer, aleatoriamente, que alguns alunos leiam excertos das entrevistas à turma. <b>(10 minutos)</b></li> <li>• Pedir aos alunos que dividam a entrevista apresentada, consoante a divisão apresentada no dia anterior. <b>(10 minutos)</b></li> <li>• Identificar, com os alunos, no texto: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Verbos (tempo verbal);</li> <li>○ Tipo de frases;</li> <li>○ Determinantes possessivos;</li> <li>○ Pronomes. <b>(15 minutos)</b></li> </ul> </li> </ul> <p><b>Nota:</b> aquando da divisão e identificação de características do texto, os alunos copiam a informação escrita no quadro para o caderno diário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas;</li> <li>• Síntese entrevista;</li> <li>• Síntese determinantes demonstrativos.</li> </ul>

## Anexo 4 – Reflexão 11.<sup>a</sup> semana de PP do 1.º CEB II

A presente reflexão refere-se aos dias entre 16 e 18 de maio, correspondentes à 11.<sup>a</sup> semana de Prática Pedagógica, na qual fui responsável pelas intervenções. Sendo um dos assuntos da semana o estado físico das materiais e as suas alterações, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos nessa área. Estes conhecimentos revelaram-se muito necessários durante a semana porque, por ter realizado essa pesquisa, consegui responder a todas as dúvidas e curiosidades dos alunos sobre esse tema.

Abordando a generalidade da semana, devido às condições climáticas adversas de segunda-feira, não foi possível realizar a saída ao meio planeada para essa manhã. Devido a essa alteração, toda a planificação precisou de ser reajustada. Mantive todas as atividades, apenas alterei, ligeiramente, a execução de algumas delas e, devido à ausência da docente de inglês, acrescentei uma atividade.

Estas alterações deixaram-me, inicialmente, frustrada, visto que a semana estava enquadrada com a saída ao meio. Surgiu a possibilidade de realizar a entrevista na escola, com a deslocação da entrevistada à sala, mas não foi possível contactar a mesma nesse sentido. Surgiu ainda a possibilidade de realizar a entrevista aos alunos itinerantes da turma, no entanto, essa possibilidade não fazia cumprir o principal objetivo da entrevista: conhecer outra cultura visitando-a e não apenas ouvindo falar sobre ela. Tal como Cardoso (1998) refere, a interculturalidade não pode ser apenas vivida dentro das portas da escola. Deve dar-se lugar aos alunos de conhecerem as culturas *in loco* para que percebam que todas possuem particularidades, mas todas dão contributos significativos para a cultura “dominante” que conhecemos (Ainscow, 2011).

Apesar dos constrangimentos iniciais, a saída ao meio realizou-se no dia seguinte (anexo 1). Os alunos realizaram à D. Vânia (entrevistada) todas as perguntas formuladas no dia anterior (anexo 2). No fim dessas questões, existiu um momento de conversa mais informal onde os alunos realizaram mais questões, como por exemplo “quando estávamos todos em casa, por causa da covid-19, onde viveram?” e “tem animais de estimação?”. Estas perguntas não

foram incluídas na entrevista final por decisão dos alunos, pois não foram gravadas todas as perguntas realizadas e estes decidiram não incluir nenhuma das perguntas extra.

Relativamente à transcrição (anexo 3), foram os alunos que tomaram todas as decisões do que era mantido, eliminado ou ligeiramente alterado. Por exemplo, os alunos decidiram se marcas de oralidade (“huuum”; “aaah”) se mantinham ou se eliminavam, também decidiram se se mantinha a estrutura frásica utilizada pela entrevistada e se eram ou não transcritos erros (“restringidos” em vez de constrangidos, por exemplo). Durante este processo de transcrição apenas lembrei os alunos que o objetivo da entrevista era saber mais sobre a vida de quem trabalha e vive em feiras, e que devíamos pensar no objetivo ao longo da transcrição para que a entrevista não ficasse demasiado extensa ou confusa.

No final da transcrição, um dos alunos sugeriu a junção de uma fotografia ao texto e o envio da entrevista terminada para o blog da escola. Por isso, no final do período, será um dos conteúdos publicados pela turma. Tentarei também, depois de obter autorização da entrevista e da direção do agrupamento, que a entrevista seja publicada num dos jornais de Leiria. Com esta publicação, tenciono valorizar o trabalho dos alunos e dar a conhecê-lo à comunidade. Desta forma, penso que estou a abrir a escola à comunidade, tal como Canário (1992) refere a abertura da escola à comunidade não se define pelo número de interações, mas sim pela qualidade das mesmas e pela continuidade que é dada a essas interações dentro da escola. Deste modo, os alunos itinerantes irão sentir que a escola lhes abriu a sua porta, mas também que procurou saber a sua história e conhecer a sua forma de vida, contribuindo assim para a valorização cultural e para a interculturalidade (Silva, 2009).

Referindo agora a atividade onde, na minha opinião, os alunos sentiram menos dificuldades, a medição de perímetros (anexo 4) no recreio, supus que os alunos se iriam dispersar e possuir dificuldades na execução da mesma. Apesar dessa ideia inicial, não verifiquei esses acontecimentos. Os alunos estiveram sempre empenhados e tentaram realizar medições de objetos diferentes daqueles que

os colegas estavam a medir. Isso enriqueceu a tarefa e proporcionou um momento de partilha sobre os objetos que tinham medido.

Segundo Ponte e Serrazina (2009), os alunos precisam de concretizar um conceito para o compreender e, por isso, revelou-se tão importante a ida ao recreio realizar as medições. Por exemplo, num objeto com oito lados, um par de alunos não mediu dois desses lados e outro par mediu todos os lados. Aquando da exploração oral esses alunos referiram essa dificuldade e outro respondeu “se não medirmos tudo não conseguimos saber o perímetro. O perímetro é tudo à volta, mesmo que seja um lado pequenino”. Deste modo, posso afirmar que esse aluno se apropriou do conceito de perímetro, pois traduziu o mesmo para a sua linguagem dando um exemplo concreto da sua aplicabilidade (Ponte & Serrazina, 2009).

Relativamente às outras atividades, não consigo selecionar nenhuma onde os alunos evidenciassem mais dificuldades relativamente às restantes. Mesmo na introdução do conteúdo de unidades de medida de comprimento, as dificuldades sentidas foram as esperadas. Também na minha atuação, não consigo realçar nenhum domínio tenha sentido maior ou menor dificuldade ou facilidade. Apesar dos constrangimentos acima descritos para a realização da saída ao meio, consegui cumprir a planificação inicial, efectuando as alterações necessárias.

Na minha opinião, teria sido importante definir logo uma segunda planificação ou atividades alternativas caso a saída ao meio não se concretizasse. Apesar de não o ter feito, consegui avançar para outra atividade e recorrer aos materiais disponíveis para a realizar. No entanto, percebi a importância de possuir uma alternativa planeada às atividades para que não existam tempos de impasse e não seja necessário tomar decisões apressadamente.

Ao longo desta semana, sinto que progredi em relação à avaliação dos alunos e na planificação das atividades. Tal como referi na reflexão anterior, tentei pormenorizar mais a descrição das atividades e pensar ainda mais no papel do professor e do aluno em cada uma delas. Assim, a planificação não foi apenas um guia, mas sim a estrutura da intervenção (Molina, 2015).

Relativamente à avaliação, percebi que avalei os alunos de forma mais reguladora para as aprendizagens (Fernandes, 2022) que nas semanas anteriores. Penso que este facto se deve a não estar apenas focada na tabela de avaliação, mas sim em todas as participações, dificuldades e facilidades dos alunos. Durante a semana, a avaliação foi maioritariamente formativa e foi realizada autoavaliação, avaliação entre pares (*ibidem*) e avaliação pelo professor.

Para Fernandes (2022) corroborando com Lopes e Silva (2020), advém do uso da avaliação formativa melhores resultados na avaliação sumativa porque, usando a avaliação como reguladora das aprendizagens, os alunos são beneficiados e as suas dificuldades identificadas precocemente e colmatadas.

Assim, na avaliação realizada ao longo desta semana constatei que:

- Os alunos têm facilidade em identificar tipos de textos diferentes e reconhecem neles as características comuns, bem como as diferenciadoras;
- Nem todos os alunos contactam, de forma regular, com meios de comunicação escritos (revistas, jornais, etc.). Sendo uma necessidade identificada, poderá ser trabalhada essa lacuna ao longo das próximas semanas no momento de leitura autónoma, por exemplo.
- A maioria dos alunos conseguiu compreender e colocar em prática o conhecimento sobre unidades de medida de comprimento e perímetros. No entanto, percebi a dificuldade existente de manipular material medidor (régua, fita métrica) com precisão. Deste modo, serão propostas atividades para que os alunos utilizem estes materiais e melhorem a sua manipulação.
- Na avaliação entre pares, na atividade relativa aos rios, foi possível perceber que os alunos formulam questões e conseguem verificar a correção das respostas dadas pelos pares. Tal como Lopes e Silva (2020) referem, este é um indicador de aprendizagem.

- Na ortografia, é possível perceber que nem todos os alunos dominam a regra de utilização de há, à ou ah. Aquando da correção pelos pares, nem todos os erros foram detetados. Verifiquei que os alunos que não detetaram os erros foram, na sua maioria, os alunos que realizaram mais incorreções. Deste modo, este deve ser um conteúdo a trabalhar novamente e, possivelmente, a ter em conta nas atividades complementares.
- Na transcrição da entrevista, os alunos apresentaram dificuldades de reprodução do que ouviram. No entanto, essa dificuldade foi esbatida na continuação da mesma. Penso que será proveitoso, para o desenvolvimento da oralidade e da capacidade de escuta, a realização de mais atividades desta natureza.
- Os alunos identificam facilmente componentes de frases (verbos, nomes, determinantes, pronomes) e as regularidades existentes nesses componentes ao longo de um texto (tempo verbal, por exemplo).
- Verifiquei que os alunos identificam os diferentes estados da matéria e percebem as suas alterações. No entanto, penso ser necessário reforçar o conceito de condensação, em momento oportuno, por ter sido o conceito que suscitou mais questões. Embora tenham sido esclarecidas, é necessário verificar se os alunos se apropriaram desse conhecimento.

Concluindo, posso afirmar que, esta semana, me proporcionou vastos conhecimentos sobre avaliação, gestão do imprevisto e sobre a importância da planificação como documento estruturante e não só como guia, como acima referi. Estes são conhecimentos que irei utilizar ao longo das próximas semanas e no meu futuro profissional.

### Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (coord.) (2011). *Aprender com a diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Educa.
- Cardoso, C. (org.) (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1.º Ciclo*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica* (1.ª ed). Leya Educação.
- Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2.ª ed). Factor.
- Molina, M. J. (2015). *Socorro, sou professor!* (3.ª ed). Bookout.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2006). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo* (1.ª ed). Universidade Aberta.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmento (Org.), *Infância, Família e Comunidade: as crianças como actores sociais* (pp.17-42). Porto Editora.

Anexo 1 – Saída ao meio



Jéssica Marques nº 1210356

**Anexo 2 – Guião de entrevista**

---

*Entrevista*

1. Como se chama?
  2. Há quantos anos trabalha em feiras?
  3. Qual é o seu negócio?
  4. É um negócio de família?
  5. Quantos anos tem o seu negócio?
  6. O seu negócio tem algum segredo?
  7. Já trabalhou noutros locais? Se sim, em quais?
  8. Quais são os locais por onde passa, durante o ano?
  9. Tem férias?
  10. Como é viver numa casa móvel?
  11. Gosta do seu trabalho e de viver na feira?
-

### Anexo 3 – Entrevista

#### A vida numa feira

Nós somos a turma do 3.º ano da Escola [redacted] e quisemos fazer uma entrevista para saber como é a vida numa feira. A semana passada (de 9/05 a 13/05/2022) escrevemos uns textos sobre a feira e nós ficámos muito curiosos por causa do texto da [redacted] (aluna itinerante), porque a perspetiva dela, sobre a Feira de Maio, era muito diferente da do resto da turma. Por isso, decidimos ir à feira fazer uma entrevista à mãe do [redacted] (aluno itinerante).

1. “Como se chama?

Eu chamo-me [redacted]

2. Há quantos anos trabalha em feiras?

Eu trabalho há 22 anos nas feiras.

3. Qual é o seu negócio?

O meu negócio é venda de farturas.

4. É um negócio de família?

Sim, vai de geração em geração.

5. Quantos anos tem o seu negócio?

Eu já vendo farturas há 22 [anos], isto já era da minha sogra que tem 73 anos. Ela já anda nas feiras há 40 [anos]. Ela começou com barracas de tiro e só depois é que foram para as farturas. Depois das farturas dela, o filho (marido da D. [redacted]) deu continuidade ao negócio da família. Tal como vai a nossa família vai dar continuidade ao negócio.

6. O seu negócio tem algum segredo?

Tem, sabes qual é? Estimar o cliente, tratá-lo bem e dar-lhe qualidade. Assim, o cliente volta sempre. Para o negócio seguir de geração em geração e fazer uma boa casa.

7. Já trabalhou noutros locais? Se sim, em quais?

Não, só sei vender farturas.

8. Quais são os locais por onde passa, durante o ano?

Muitos, antes fazia umas 30 festas, agora só faço dez. Começo em Águeda e depois vou para Almas da Areosa, Leiria, Porto, Mirandela, Bragança, Lamego, Resende, Armamar. Depois há sempre festas pelo meio que experimentamos porque podem ser rentáveis.

9. Tem férias?

[risos] Férias? Não sei o que é isso! Trabalho de verão para sustentar o inverno.

10. Como é viver numa casa móvel?

Vou-te ser sincera, é bom por um lado e por outro não. É uma casa móvel, sim, mas aos meus olhos é uma casa fixa, porque eu passo lá o ano inteiro. Tenho uma casa fixa, mas gosto mais de estar no meu camião à porta de casa do que em casa [risos]. Lá temos tudo o que tem uma casa igual à vossa e sentimos o nosso aconchego.

11. Gosta do seu trabalho e de viver na feira?

Gosto! Gosto do meu trabalho, gosto de viver na feira, amo aquilo que eu faço. Mas, sinto-me triste por causa dos meus filhos, porque têm de saltar de escola em escola. Às vezes é complicado porque nem sempre são bem acolhidos. Isso faz com que se sintam constrangidos. Por isso, existem sítios onde gostam de ir à escola e outros onde não gostam. “

Agradecemos à [redacted] por nos ter recebido e ter respondido às nossas perguntas, com tanta simpatia. Foi muito importante para nós saber mais sobre a vida de quem trabalha numa feira.

**Anexo 4 – Medição de perímetros**



Jéssica Marques nº 1210356

## Anexo 5 - Reflexão 15.<sup>a</sup> semana de PP do 1.º CEB II

A presente reflexão debruça-se sobre os dias 13 e 15 de junho, nos quais fui a interveniente e o meu par pedagógico, M. [REDACTED], a observadora, e sobre o dia 20 de junho, no qual foi a Margarida a interveniente.

No dia 20 de junho, último dia de Prática Pedagógica II, realizámos apenas uma lembrança como forma de celebrar o último dia com a turma.

Já os restantes dias (13 a 15 de junho) foram dedicados à promoção do conhecimento da diversidade cultural e sua valorização através da história local das cidades de origem dos alunos da sala ou com as quais os alunos se identificam culturalmente porque, de acordo com Roldão (2004), a distância física não representa a distância real, pois pode existir proximidade emocional ou cultural.

Deste modo, ao longo da semana, foi possível promover a interculturalidade na turma e, conseqüentemente, aumentar o conhecimento dos alunos sobre as origens dos colegas. Tal como Cunha (1997) refere, a escola é naturalmente multicultural e o papel do professor é torná-la intercultural, colocando as diversas culturas em diálogo, valorizando-as e majorando os conhecimentos dos alunos.

Refletindo sobre a planificação, após a sua implementação não realizaria nenhuma alteração às atividades. Posso afirmar que todas as atividades estavam bem ajustadas aos objetivos e à turma, todas foram concluídas dentro do tempo estipulado e em todas os alunos evidenciaram a construção de aprendizagens sobre as quais refletirei no final deste documento.

Relativamente aos recursos utilizados, alteraria a grossura dos fios com que foi realizada a ligação entre Portugal e os restantes países no planisfério, para que fossem visíveis em toda a sala. No entanto, com a colocação das bandeiras no quadro, essa questão foi ultrapassada.

No que respeita à atividade na qual os alunos tiveram mais dificuldades, na minha opinião, foi na mesma atividade em que senti também mais embaraço no seu desenvolvimento: a conversão das distâncias medidas no mapa em distâncias reais com o auxílio da escala. A escala tinha a medida de 3cm:1000km

o que, nas medidas efetuadas pelos alunos, não possibilitava uma conversão sem recurso aos números decimais. Visto que esse conteúdo ainda não foi trabalhado pelos alunos tornou-se difícil realizar a conversão de forma aproximada sem alterar demasiado as distâncias reais. Uma das soluções posteriormente encontradas, seria utilizar fios com comprimentos múltiplos de três para que a medida final fosse fácil de encontrar. Apesar das dificuldades, os alunos demonstraram as suas aprendizagens sobre escalas aquando da chegada do professor de canto que questionou o que tinham estado a fazer com o planisfério, os alunos explicaram e uma aluna referiu que tinha estado a medir as distâncias e que “Neste mapa é como se tivessem encolhido os países. Os senhores da coca-cola fizeram a conta para a lata ficar mais pequena e nós fizemos a conta para as distâncias ficarem com o comprimento verdadeiro.”. Esta afirmação demonstra que, em alunos deste ano de escolaridade, ainda é necessário realizar demonstrações concretas de conceitos mais abstratos como a escala de redução/ampliação e que, através do uso de materiais manipuláveis, é possível auxiliar os alunos na construção das suas aprendizagens (Ponte & Serrazina, 2006).

Quanto à atividade na qual os alunos evidenciaram menos dificuldades, posso afirmar que, retirando a atividade acima referida, em nenhuma outra os alunos apresentaram dificuldades. Deste modo, posso mais uma vez afirmar que as atividades estavam convenientemente ajustadas à turma e, de acordo com Molina (2015), quanto melhor ajustada está a planificação à turma, menores são as dificuldades apresentadas pelo docente e pelos alunos. Facto que se pode verificar durante o decorrer da semana de intervenção.

Em relação à atividade onde senti menos dificuldades, na qualidade de interveniente, posso afirmar que foi durante a atividade de pesquisa. Visto que a fundamentação teórica foi sobre história local e como deve ser trabalhada em sala de aula, sabia como auxiliar os alunos na definição dos itens de pesquisa, o que, nalguns casos, foi necessário porque estavam a colocar itens ligados à história nacional e não à história local (“Porque é que Brasília é a capital do Brasil?”, por exemplo). Este facto e ter realizado a preparação da pesquisa em

casa, ao procurar informações para auxiliar os alunos durante esta atividade e ter previsto os itens que os alunos poderiam ter curiosidade de descobrir, com base nos itens possíveis de pesquisa de acordo com os componentes da história local (toponímia, monumentos, danças, músicas, gastronomia, tradições, entre outros), ajudou-me a guiar os alunos de forma mais objetiva na sua própria pesquisa. Por exemplo, os alunos procuram sobre gastronomia e, nas informações por mim fornecidas, tiveram acesso ao nome dos pratos, mas não aos seus ingredientes. O grupo que pesquisou sobre Joanesburgo não estava a encontrar informações em português sobre os ingredientes do prato que selecionaram para apresentar à turma e, prevendo já essa dificuldade, tinha comigo os ingredientes de todos os pratos e ajudei-os a realizar a tradução da informação que tinham encontrado.

Assevero que, nesta atividade de pesquisa, percebi realmente qual deve ser a influência do professor durante as pesquisas e que devemos guiar os alunos quando estão com dificuldades, mas não dar-lhes as respostas. Penso que, comparativamente a atividades anteriores, foi visível o progresso que realizei neste âmbito. Desta forma, consegui que os alunos fossem mais autónomos no seu trabalho e que tomassem as decisões mais importantes. Oliveira-Formosinho (2011), afirma que este é o principal foco nos trabalhos por projeto, promovendo assim o desenvolvimento do interesse dos alunos, possibilitando-lhe um papel ativo na construção dos seus conhecimentos.

Após a implementação da planificação, existem algumas ideias que reformulei. Aquando da estruturação das atividades pensei que os alunos fossem apresentar maiores dificuldades na pesquisa, o que não aconteceu. Penso que este facto se deve a todo o material disponibilizado aos alunos e à forma como guiei a atividade e os grupos.

Presumi também que os alunos iriam necessitar de todo o tempo estipulado para a construção do seu suporte de apresentação, no entanto, todos os grupos optaram por realizar um cartaz (anexo 1) usando cartolinas, fotografias e material riscador. Por ser um suporte com o qual estão habituados a trabalhar a

construção foi relativamente rápida e eficaz. Penso que a implementação de uma atividade de trabalho por projeto poderia ser o passo seguinte pois os alunos mostraram-se autónomos e motivados para as aprendizagens que advieram desta atividade. A motivação dos alunos foi visível, por exemplo, através do empenho na execução da atividade e das informações que iam partilhando com a interveniente e entre eles, “Isto não é a estátua para o cartaz, mas quero saber porque é que é importante” e “Quantas horas demoramos de avião daqui a Guatire?”, são exemplos de diálogos que validam a minha afirmação.

Referindo agora a avaliação dos alunos:

- Na atividade “Planisfério”, os alunos identificaram sem qualquer dificuldade todos os continentes e oceanos, evidenciando que estão a construir a sua noção espacial (Gago, 2018). No entanto, demonstraram alguma dificuldade em localização o Oceano Glacial Ártico pois relacionaram-no com Antártica e não encontraram nenhum continente com esse nome. Foi realizada uma breve explicação e exploração das palavras Antártico e Ártico para que os alunos identificassem a diferença. No dia seguinte, voltei a questionar os alunos e estes demonstraram que essa dificuldade tinha sido ultrapassada. Todos os alunos identificaram que existiam colegas provenientes de outros países ou que possuíam uma grande influência cultural de outros locais. Uma das afirmações realizadas foi “A K. e a M. não são da Ucrânia, mas elas sabem muito sobre esse país. Acho que temos de o estudar também.”.
- Na atividade de medida, foi perceptível que os alunos estão ainda pouco familiarizados com mapas e com as escalas dos mesmos. Sendo a primeira vez que realizaram uma atividade com este conteúdo, penso que será benéfico realizar outras da mesma natureza posteriormente. Tal como referi anteriormente neste documento, os alunos evidenciaram conhecimentos sobre a importância da escala. No entanto, o conceito de conversão de escala e a sua operacionalização precisam de ser mais explorados para que os alunos consigam construir aprendizagens mais sólidas.

- Na atividade de pesquisa, como referi acima, foi possível perceber que os alunos evoluíram bastante desde a última atividade desta natureza que tinham realizado. Foi também possível perceber que alguns elementos do grupo 1 possuem muitas dificuldades no trabalho de grupo e no relacionamento com colegas que não são os seus pares naturais. Penso que é necessário reformular o grupo para que possam trabalhar com outros colegas que não sejam os seus pares naturais para que desenvolvam essa capacidade.
- Na apresentação, apenas dois alunos demonstraram dificuldades no que respeita à oralidade, tendo dificuldade em exprimir-se de forma clara e concisa.
- Na atividade “Músicas e danças tradicionais”, todos os alunos reconheceram as semelhanças com as danças tradicionais aprendidas anteriormente. Um dos alunos referiu “Eles [dançarinos de danças tradicionais da Guatire] também têm roupa própria como os ranchos de Leiria.”. Já uma aluna afirmou que “Nas danças de Leiria vimos as senhoras com os lenços na cabeça, aqui têm uma coroa de flores bonita”, aquando da apresentação de uma dança tradicional de Kiyv.
- Relativamente à pesquisa e ao suporte de apresentação, foi possível perceber que os alunos conseguiram adequar a escrita ao seu propósito comunicativo.
  - Fundamentaram também escolhas que realizaram de elementos para apresentação, por exemplo, a escolha da cor da cartolina por estar relacionada com a bandeira do país da cidade em estudo ou o prato do qual colocaram a fotografia com “Este é o preferido do R., então tem de ser esta fotografia. Nós perguntámos.”.
  - Na generalidade, nenhum dos alunos conhecia a cidade sobre a qual pesquisou, mas, no final da pesquisa, identificaram facilmente elementos da história local da mesma. Concretizando, aquando da organização da sala e das pastas com informações, retirei propositadamente elementos com fotografias de monumentos e

- gastronomia das pastas. Quando questionei os alunos para perceber onde pertenciam as folhas, todos as identificaram corretamente e de forma rápida.
- Como elementos de pesquisa:
    - Todos os grupos elegeram a toponímia, a gastronomia, as pessoas famosas e os monumentos das cidades.
    - Um grupo elegeu a música tradicional e os trajes tradicionais.
    - Todos incluíram a bandeira do país da cidade no seu cartaz, dois grupos incluíram a localização da cidade no país.
  - Durante a apresentação, todos usaram vocabulário adequado e própria da história local, distinguindo os tipos de património local adequadamente. Apresentaram algumas dificuldades na pronúncia de palavras que não conheciam e solicitaram o auxílio dos colegas que falam a língua para o fazerem.
  - Todos os grupos conseguiram identificar o local onde se encontravam os monumentos que selecionaram. Por exemplo, aquando da apresentação de Kiyv os alunos referiram que a Estátua da Independência se encontrava na Praça da Independência da cidade. Afirmaram também que esta era a praça central da cidade e que, no início do conflito com a Rússia, era nesta praça que soava o alarme de bombardeamento iminente.
  - Todos os grupos realizaram interligações ao património local de Leiria, tal como Roldão (2004) refere que deve acontecer, fazendo as seguintes afirmações:
    - “Nós também temos um moinho como Guatire.” (referindo-se ao Moinho de Papel);
    - “Eles [povo de Guatire] dançam Joropo e nós dançamos a Choutice.”;
    - “Nós temos a Praça Rodrigues Lobo em Leiria e em Kiyv há a Praça da Independência”;

- “Há uma terra aqui em Leiria que também faz coisas em barro, só não me lembro o nome”, aquando da apresentação do artesanato tradicional de Kiyv;
- “Esta fotografia [de Vitória], se não fosse a praia, podia ser de Leiria, as casas são iguais”;
- “No Rio de Janeiro também há caldo verde, é um bocadinho diferente do que comemos e também há feijoada”, afirmação à qual o B. respondeu “A feijoada também é completamente diferente.”.

Concluindo, posso afirmar que durante esta semana majorei os meus conhecimentos sobre o trabalho de pesquisa em sala de aula. No entanto, o mais relevante para mim foi perceber que os alunos desconheciam a cultura dos seus colegas e, com a implementação das atividades, demonstraram que construíram conhecimentos e novas conceções.

### **Referências Bibliográficas**

- Cunha, P. O. (1997). *Educação em Debate*. Universidade Católica Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Gago, M. (2018). *Consciência História e Narrativa na Aula de História. Conceções de Professores*. Edições Afrontamento.
- Molina, M. J. (2015). *Socorro, sou professor!* (3.ª ed). Bookout.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2006). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo* (1.ª ed). Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e estratégias*. Texto Editora.

**Anexo 1 – Produções finais dos alunos**



## Anexo 6 – Planificação 14.ª semana de PP no 2.º CEB I (Português)

<b>Professora Supervisora:</b> [redacted] <b>Professora Cooperante:</b> [redacted] <b>Interveniente:</b> Jéssica Marques <b>Observadora:</b> [redacted]	<b>Instituição:</b> Escola Básica n.º 2 c. [redacted] <b>Ano de escolaridade:</b> 5.º ano <b>Disciplina:</b> Português
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conteúdos:</b> Texto descritivo; desenvolvimento lexical;</li> <li>• <b>Recursos Humanos:</b> Professora estagiária e alunos. <b>Recursos Físicos:</b> Anexos; folhas de escrita; <i>palavrário</i>.</li> </ul>	

DIA 3 (terça-feira)			
Horário	Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno	Descrição da Atividade	Recursos/Materiais
10h30 – 11h20	<p><b>Aprendizagens Essenciais:</b>  <b>Leitura:</b> “<i> Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas.</i>”; “<i>Fazer inferências, justificando-as.</i>”.</p> <p><b>Descritores do Perfil do Aluno:</b>  “<i>Conhecedor (A, B, G, I, J); Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</i>”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrada dos alunos e organização das mesas de trabalho.</li> <li>• Distribuição da lista de verificação de aprendizagens (anexo 1).</li> <li>• Abertura da lição no quadro (Lição nº 64 e 65 terça-feira, 3 de janeiro de 2023). <b>(10 minutos)</b></li> <li>• Questionar os alunos sobre as suas férias, as leituras realizadas nesse período. <b>(10 minutos)</b></li> <li>• Sugerir aos alunos que se inicie o 2.º período com a leitura de um texto. Para que os alunos tenham acesso à totalidade da história, será lido o texto original (Sempé &amp; Gosciny, 1989). Ainda assim, o texto está presente, com supressões no manual (Mendes &amp; Costa, 2016). Solicitar aos alunos que durante a leitura escrevam as palavras que: 1) mais gostaram; 2) desconhecem; 3) não gostaram; 4) são complicadas.<sup>1</sup><b>(15 minutos)</b></li> <li>• Solicitar aos alunos que partilhem as palavras escritas, explicando as desconhecidas e as complicadas à turma. Durante esta exploração deverá</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anexo 1;</li> <li>• Livro;</li> <li>• Manual.</li> </ul>

<sup>1</sup> Estas palavras poderão, se a interveniente considerar proveitoso, ser inseridas no “*Palavrário*” da turma.

		<p>ser feita a verificação da compreensão do texto por parte dos alunos com perguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Porque é que os alunos estavam a ensaiar a Marselhesa?</li> <li>○ Qual era o motivo do nervosismo da professora?</li> <li>○ Os alunos ficaram contentes por ir ensaiar e não ir às aulas. Porquê?</li> <li>○ O diretor decidiu que os “grandes” iriam cantar, mas os restantes alunos não. O que mudaria isso na atuação dos alunos? Por que motivo o fez?</li> <li>○ Porque é que os alunos foram presos na lavandaria? (15 minutos)</li> </ul>	
INTERVALO			
11h30 – 12h20	<p><b>Aprendizagens Essenciais:</b>  <b>Escrita:</b> “Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais.”; “Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa.”; “Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.”.</p> <p><b>Descritores do Perfil do Aluno:</b>  <b>“Comunicador (A, B, D, E, H):</b>  <b>Responsável/Autónomo (C, D, E, F, G, I, J);</b>  <b>Sistematizador/Organizador (A, B, C, I, J);</b>  <b>Participativo/Colaborador (B, C, D, E, F).”</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar aos alunos a ilustração do texto (Sempé &amp; Goscinny, 1989, p.92) (anexo 2), dando 2 minutos para que a observem.</li> <li>• Solicitar aos alunos que descrevam a imagem que observaram, oralmente. <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Referir que existem formas de realizar descrições e que o texto descritivo é um tipo de texto, podendo existir textos descritivos dentro de textos narrativos. Salientar a existência de diferentes pontos de vista (subjeto e objetivo). Apresentar aos alunos um texto mentor (anexo 3), solicitando que identifiquem as suas características orientando os alunos com as seguintes questões:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Quem está a fazer a descrição?</li> <li>○ Para quem está a ser feita?</li> <li>○ Para que está a ser feita?</li> <li>○ Com que objetivos? (Pereira &amp; Azevedo, 2002).</li> </ul> </li> <li>• Alertar os alunos para as questões gramaticais relevantes como o uso da 3.ª pessoa; a utilização do presente do indicativo; a utilização de organizadores textuais espaciais e de preposições de lugar ou de tempo; a utilização de comparações; a evicção dos verbos “ser”, “ter”, “parecer”, “haver”; entre outras (Pereira &amp; Azevedo, 2002). <b>(15 minutos)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anexo 2;</li> <li>• Anexo 3;</li> <li>• Anexo 4;</li> <li>• Anexo 5;</li> <li>• Folhas A5;</li> <li>• <i>Palavrário</i>.</li> </ul>

	<p><b>Aprendizagens Essenciais:</b>  <b>Escrita:</b> “Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais.”; “Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa.”; “Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.”.</p> <p><b>Descritores do Perfil do Aluno:</b>  <b>“Comunicador (A, B, D, E, H); Responsável/Autónomo (C, D, E, F, G, I, J); Sistematizador/Organizador (A, B, C, I, J); Participativo/Colaborador (B, C, D, E, F)”.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuir aos alunos uma síntese (anexo 4) com as informações sobre o texto descritivo, solicitando que a coletem no caderno diário. <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Sugerir aos alunos a escrita de um texto descritivo da imagem apresentada (numa folha, para que possa ser corrigido), tendo em conta os aspetos referidos e referindo que deverão utilizar algumas das palavras presentes no <i>palavrário</i>. Distribuir pelos alunos a primeira página do <i>palavrário</i> “Palavras para descrever” (anexo 5), explicando a dinâmica do recurso e pedindo que, como trabalho de casa, escrevam no caderno diário:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Uma palavra que enrole a língua, como australopiteco;</li> <li>○ Uma palavra para ficar bem-disposto, como saltimbanco;</li> <li>○ Uma palavra para falar de futebol, como elegante;</li> <li>○ Uma palavra que adorem, como mixuruca;</li> <li>○ Uma palavra que detestem, como pança.</li> </ul> </li> </ul> <p>Estas palavras serão depois compiladas e adicionadas ao <i>palavrário</i>, nas respetivas páginas que serão entregues aos alunos. <b>(10 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar aos alunos que redijam o texto descritivo, do ponto de vista objetivo, com pelo menos 90 palavras. <b>(10 minutos)</b></li> <li>• Recolher os textos, reforçando a importância do trabalho de casa solicitado e desafiando os alunos a utilizar uma das palavras aprendidas na aula durante os dias seguintes para que na aula que se segue façam essa partilha.</li> <li>• Escrever o sumário “Leitura do texto “Andámos a ensaiar para o ministro” de Sempé e Goscinny. Texto descritivo: leitura, caracterização e escrita de texto descritivo objetivo. Introdução do “Palavrário” de turma.” <b>(5 minutos)</b></li> </ul>	
--	---	---	--

INTERVALO			
10h30 – 11h20	<p><b>Aprendizagens Essenciais:</b>  <b>Gramática:</b> “Sistematizar a flexão adjetival quanto ao número.”; Flexão adjetival quanto ao género e grau.  <b>Escrita:</b> “Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais.”; “Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa.”; “Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.”.</p> <p><b>Descritores do Perfil do Aluno:</b>  <u>“Comunicador (A, B, D, E, H); Responsável/Autónomo (C, D, E, F, G, I, J); Sistematizador/Organizador (A, B, C, I, J); Participativo/Colaborador (B, C, D, E, F).”</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação da atividade anterior. <b>(20 minutos)</b></li> <li>• Distribuir um quadro-resumo (anexo 7) pelos alunos, sobre os adjetivos qualificativos e numerais. <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Referir que existem alguns adjetivos irregulares na formação do grau comparativo e do grau superlativo, dando o exemplo de mau; bom; grande; pequeno. O exemplo deve ser copiado para o caderno diário pelos alunos. <b>(10 minutos)</b></li> <li>• Distribuir pelos alunos uma nova folha de escrita para que possam reescrever o texto descritivo, desta vez do ponto de vista subjetivo, utilizando adjetivos. Seguindo a lógica da aula anterior, será distribuída uma nova página do <i>palavrário</i> com palavras para adjetivar (anexo 8). Solicitar aos alunos que reescrevam o texto tendo em conta as instruções dadas. <b>(10 minutos)</b></li> <li>• Escrever o sumário: “Palavrário. Adjetivo: género, número, grau e subclases. Escrita de texto descritivo subjetivo.”.</li> </ul> <p>Nota: o trabalho de casa será a realização da ficha n.º 14 do caderno de atividades (Mendes &amp; Costa, 2016).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anexo 7;</li> <li>• Anexo 8;</li> <li>• Folhas A5;</li> <li>• <i>Palavrário</i>.</li> </ul>

**Avaliação:**

- **Autoavaliação das aprendizagens** - os alunos avaliarão as aprendizagens realizadas através da lista de verificação das aprendizagens.
- **Avaliação pela interveniente** – os alunos serão avaliados tendo em conta as produções escritas (incluindo o uso adequado de adjetivos); a participação nos momentos de partilha sobre o *palavrário*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco de imagens: <https://www.canva.com/>
- Jorge, N. (2021). *Gramática de Português | 2.º Ciclo | 5.º e 6.º anos*. Porto Editora.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. 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.
- Mendes, R. & Costa, S. (2016). *Volta e Meia 5*. Raiz Editora.
- Mendes, R. & Costa, S. (2016). *Volta e Meia 5 – Caderno de Atividades*. Raiz Editora
- Ministério da Educação (Ed.) (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português 5.º ano/2.º Ciclo do Ensino Básico | Articulação com o Perfil dos Alunos*.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2002). *Como abordar a produção de textos escritos*. Areal Editores.
- Sempé, J. J., & Goscinny, R. (1989). *O menino Nicolau* (2.ª ed.). Teorema.

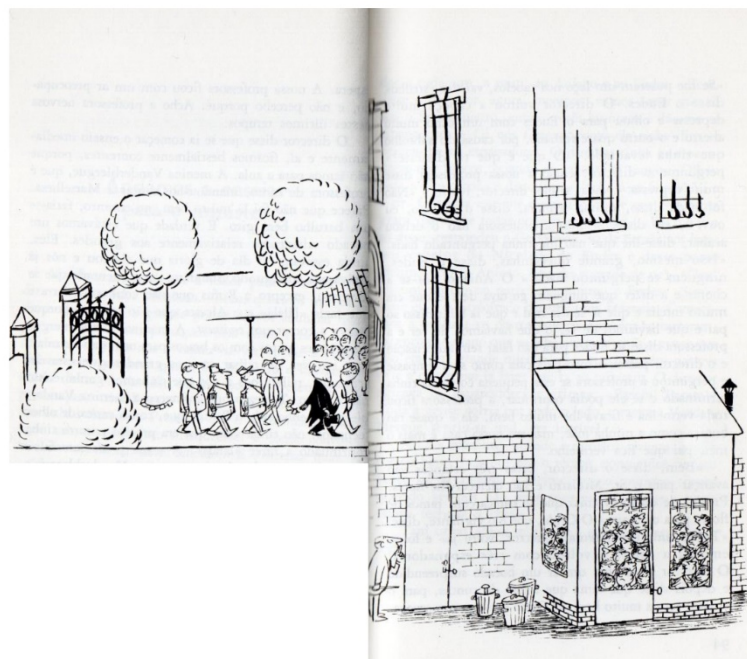
**Anexo 1 – Lista de verificação de aprendizagens**

O que devo saber?		Como me avalio?			
		😊	🙂	😐	😞
Texto Descritivo	Conhecer as características de um texto <b>descritivo</b> .				
	Diferenciar um texto descritivo objetivo de um texto <b>descritivo subjetivo</b> .				
	Respeitar as regras de ortografia, pontuação e <b>organização textual</b> .				
Gramática	Identificar a flexão dos adjetivos em número, género e <b>grau</b> .				
	Utilizar, de forma adequada, os adjetivos bem flexionados num texto.				

Legenda	
😊 Já sei e posso ajudar!	😞 Ainda preciso de praticar.
🙂 Já sei!	😐 Tenho dificuldade. Vou procurar ajudar!

**Anexo 2 - Ilustração**



Sempé e Goscinny, 1989, pp. 92-93.

**Anexo 3 – Textos mentores (Jorge, 2021)**

**Tio Patinhas**  
Criado por Carl Barks em 1947, o Tio Patinhas é uma personagem pertencente ao universo da Disney.  
Fisicamente, o Tio Patinhas é um pequeno pato branco que veste roupa azul e vermelha e usa chapéu preto. Tem um bico cor de laranja grande e achatado, onde assentam uns óculos redondos e velhos. A nível social, esta personagem é extremamente rica – tão rica que a sua piscina, em vez de água, tem moedas e notas. Em termos psicológicos, o Tio Patinhas é muito avarento e não dá nada a ninguém. Para além disso, não compra uns óculos novos para não gastar dinheiro e anda à boleia para não gastar gasolina.  
O Tio Patinhas é uma personagem que representa a ganância e a avareza humana.  
André Caetano (texto inédito)

**Introdução**  
Características gerais da personagem

**Desenvolvimento**  
Características físicas, sociais, psicológicas e comportamentais da personagem

**Conclusão**  
Simbolismo da personagem

Descrição de pessoa ou personagem

**Praia de São Julião**  
Nesta fotografia está representada a praia de São Julião, localizada a sul da Ericeira.  
Em primeiro plano, destaca-se um passeio inclinado e calçadado, com corrimão de madeira, seguido de um passadiço também de madeira, que dá acesso ao areal rodeado de vegetação rasteira e verdejante. Mais atrás, encontra-se a praia, deserta, limpa e de tom claro, rasgada por um pequeno e estreito rio, que ondula entre duas dunas de areia cobertas de verdura. Ao fundo, eleva-se um monte, contrastando com um céu azul que se separa do mar através da linha do horizonte.  
Esta praia, devido à sua beleza, transmite uma sensação de harmonia e tranquilidade.  
Diogo Baleia (texto inédito)

**Introdução**  
Características gerais da praia

**Desenvolvimento**  
Características da praia, apresentadas em três planos, do mais próximo para o mais distante  
– “Em primeiro plano”  
– “mais atrás”  
– “ao fundo”

**Conclusão**  
Sensações transmitidas pela praia

Descrição de um local

**Casa rural algarvia**  
Nesta imagem está representada uma casa rural algarvia, com uma planta retangular.  
Na fachada, pintada de branco, destaca-se a cor azul, que decora o rodapé, a platibanda, a porta e as duas janelas da casa. A cobertura da casa é formada por um telhado e por um terraço plano onde, provavelmente, se secam os cereais. No cimo do telhado, eleva-se uma chaminé branca como a cal e azul como o céu.  
Toda a casa, simples e soalheira, irradia a alegria e a serenidade próprias do povo algarvio.

**Introdução**  
Características gerais da casa


**Desenvolvimento**  
Características de duas partes da casa (fachada, cobertura)

**Conclusão**  
Associação da casa aos seus possíveis habitantes

Nota: Os edifícios podem ser descritos como objetos materiais ou como locais (que podem ser percorridos).

Descrição de um objeto

#### Anexo 4 – Síntese sobre texto descritivo



## Texto descritivo

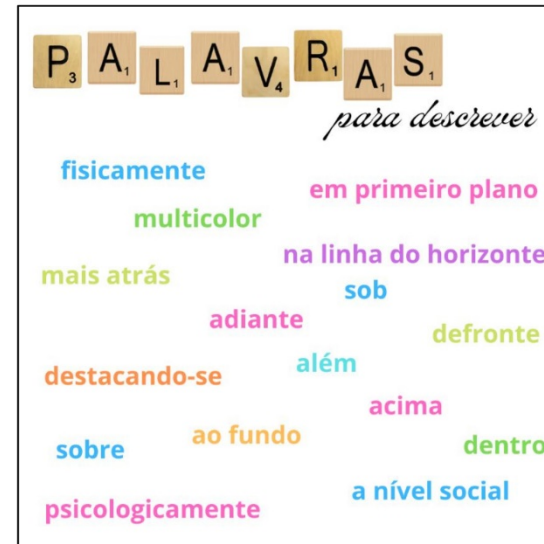
Os textos de tipo **descritivo** são textos que descrevem alguém ou alguma coisa, indicando as suas características. Podem ter como tema paisagens, ambientes, pessoas, personagens, objetos, animais, entre outros.

Por norma, a estrutura dos textos de tipo descritivo é:

- **Introdução** - onde se apresentam as **características gerais** do que ou de quem está a ser descrito.
- **Desenvolvimento** - parte na qual se indicam os **traços particulares** do que ou de quem se descreve e as **suas características**.
- **Conclusão** - **resumo das principais características** do que ou de quem se descreve. Jorge & Ferreira, 2020; Jorge, 2021

Prof. Jéssica Marques

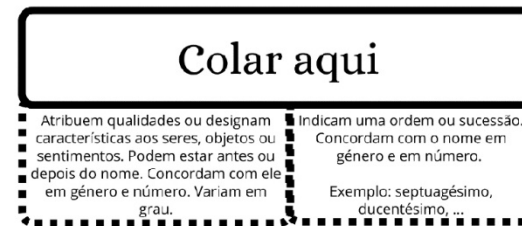
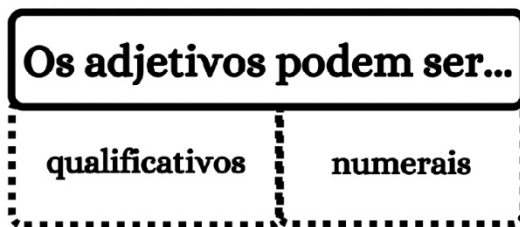
**Anexo 5 – Palavras para descrever**



**Anexo 6 – Tabela exemplo**

<b>Grau normal</b>			
<b>Grau comparativo</b>	<b>de inferioridade</b>		
	<b>de igualdade</b>		
	<b>de superioridade</b>		
<b>Grau superlativo</b>	<b>relativo</b>	<b>de inferioridade</b>	
		<b>de superioridade</b>	
	<b>absoluto</b>	<b>sinético</b>	
		<b>analítico</b>	

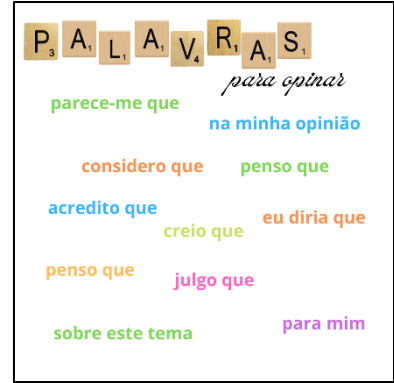
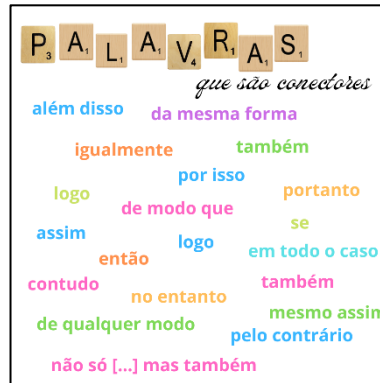
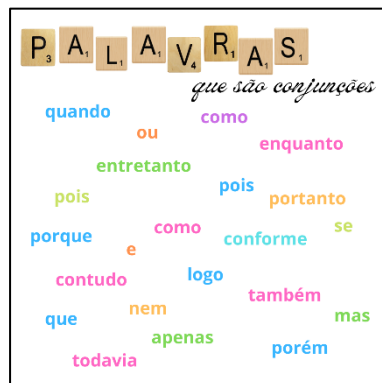
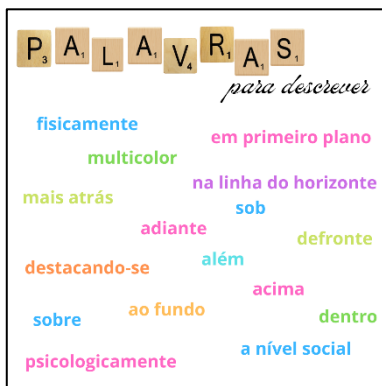
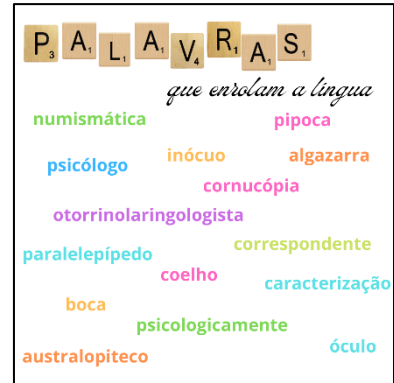
**Anexo 7 – Quadro-resumo sobre o adjetivo**



### Anexo 8 – Palavras para adjetivar



## Anexo 7 - Palavrário



## Anexo 8 – Entrevista realizada antes da implementação da sequência didática

### O que já sei sobre \_\_\_\_\_

1. Na tua opinião, porque é que a cidade tem este nome?

---

---

2. Para ti, como são as pessoas desta cidade?

---

---

3. O que consideras saber sobre a história local dessa cidade?

---

---

a. Tem monumentos? Se sim, que tipo de monumentos?

---

---

b. Existem pessoas famosas nessa cidade? Se sim, quem são e porque é que são conhecidas?

---

---

c. Como são as músicas nessa cidade? E as danças?

---

---

d. O que é que as pessoas comem nessa cidade?

---

---

## Anexo 9 – Entrevista realizada após a implementação da sequência didática

### O que aprendi sobre \_\_\_\_\_

1. Porque é que a cidade tem este nome?

---

---

2. Como são as pessoas desta cidade?

---

---

---

3. O que ficaste a saber sobre a história local dessa cidade?

---

---

a. Tem monumentos? Se sim, que tipo de monumentos?

---

---

b. Existem pessoas famosas nessa cidade? Se sim, quem são e porque é que são conhecidas?

---

---

c. Como são as músicas tradicionais nessa cidade? E as danças?

---

---


d. O que é que as pessoas comem nessa cidade?

---

---

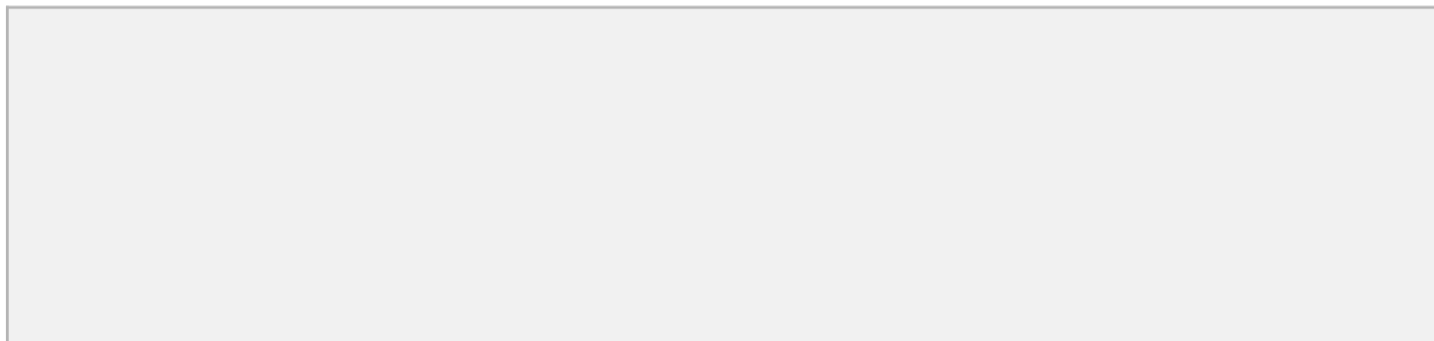
## Anexo 10 –Planificação 15.ª semana de PP em 1.º CEB II

### Planificação Semanal – 13 a 15 de junho

<b>Professora Supervisora:</b> Catarina Mangas  <b>Professora Cooperante:</b> ██████████  <b>Interveniente:</b> Jéssica Marques  <b>Observadora:</b> ██████████	 <b>Instituição:</b> Escola Básica do 1.º Ciclo ██████████  <b>Ano de escolaridade:</b> 3.º ano  <b>N.º de alunos:</b> 20
---	---

- **Conteúdos:** Diversidade cultural; unidades de medida de comprimento; música e danças tradicionais.
- **Recursos Humanos:** Professora estagiária e alunos. **Recursos Físicos:** Sala de aula, recreio e biblioteca.

Horário do 3.º ██████████					
Horas:	Segunda-feira	Horas:	Terça-feira	Horas:	Quarta-feira
9h00 – 10h00	Estudo do Meio	9h00 – 11h00	Estudo do Meio	9h00 – 10h00	Português
10h00 – 11h00	Inglês		10h00 – 11h00	Inglês	
11h00 – 11h30	INTERVALO				
11h30 – 13h00	Matemática	11h30 – 12h30	Estudo do Meio	11h30 – 13h00	Estudo do Meio
		12h30 – 13h00			
13h00 – 14h30	ALMOÇO				
14h30 – 15h30	Projeto "Pequenos Cantores"	14h30 – 15h30	Estudo do Meio / Educação Artística	14h30 – 15h30	Português
15h30 – 16h00	INTERVALO				
16h00 – 17h00	AEC	16h00 – 17h00	AEC	16h00 – 17h00	AEC



SEGUNDA-FEIRA (Dia 13)				
Horário	Disciplina	Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno	Descrição da Atividade	Recursos
9h00- 10h00	Estudo do Meio	<p><u>Aprendizagens Essenciais:</u>  <b>SOCIEDADE:</b> <i>“Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade.”;</i>  <b>NATUREZA:</b> <i>“Localizar, no planisfério ou no globo terrestre, as principais formas físicas da superfície da Terra (continentes, oceanos, ...).”</i></p> <p><u>Descritores do Perfil do Aluno:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhimento dos alunos.</li> <li>• Eleição dos porta-vozes. Organização da sala. <b>(15 minutos)</b></li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Planisfério</b></p> <p><u>Descrição da Atividade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispor o planisfério no quadro branco. <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Colocar aos alunos as seguintes questões:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O que representa este mapa?</li> <li>○ Como se chama este mapa?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planisfério;</li> <li>• Identificadores autocolantes.</li> </ul>

		<p><i>“Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)”.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Quais são os continentes que conhecem?</li> <li>○ E os oceanos?</li> <li>○ Sabem o nome de mais países, para além de Portugal? Se sim, quais?</li> <li>○ Onde está Portugal neste mapa? (assinalar no mapa após a resposta, usando a capital como local de referência).</li> <li>○ Somos todos de Portugal aqui na turma?</li> <li>○ Onde estão os países de onde são os alunos estrangeiros? (assinalar no mapa após a resposta, usando a capital como local de referência) (Venezuela, Brasil, África do Sul, Ucrânia).</li> <li>○ Estes países estão em que continentes?</li> <li>○ São longe ou perto de Portugal?</li> <li>○ São longe ou perto uns dos outros?</li> <li>○ Qual é que está mais longe de Portugal?</li> <li>○ Qual é que está mais perto de Portugal? <b>(40 minutos)</b></li> </ul>	
10h00 – 11h00	<b>Inglês</b>			
11h00 – 11h30	INTERVALO			
11h30 – 13h00	<b>Matemática</b>	<p><b>Aprendizagens Essenciais:</b>  <b>GEOMETRIA E MEDIDA &gt; Medida</b>  <i>“Medir comprimentos (...) utilizando e relacionando as unidades de medida do SI (...) em contextos diversos.”; • “Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar</i></p>	<p><b>Distâncias</b>  <u>Descrição da atividade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sugerir aos alunos a ligação dos países, anteriormente identificados, com uma linha.</li> <li>● Solicitar a ajuda dos alunos de cada país, para a realização dessa ligação. <b>(5 minutos)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Folha de registo;</li> <li>● Mapas das cidades;</li> <li>● Folhas conceções prévias:</li> </ul>

		<p><i>raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática (...).”; “Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social.”</i></p> <p><b>Descritores do Perfil do Aluno:</b>  <i>“Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); Participativo/ colaborador (B, C, Questionador (A, F, G, I, J)”.</i></p> <p><b>Aprendizagens Essenciais:</b>  <b>GEOMETRIA E MEDIDA &gt; Medida</b>  <i>“Medir comprimentos (...) utilizando e relacionando as unidades de medida do SI (...) em contextos diversos.”; • “Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática (...).”; “Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e</i></p>	<p><b>Nota:</b> Todas as linhas partem de Portugal para os outros países. A cada país é atribuída uma linha da cor/cores da bandeira desse país.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuir uma folha de registo (anexo 1) aos alunos. <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Pedir o auxílio dos alunos de cada um dos países identificados para a medição da linha representativa da distância entre Portugal e o seu país. A medição será realizada, à vez, com recurso a uma fita métrica, graduada em centímetros. Esta informação é registada na projeção da folha de registo, apresentada no painel interativo. <b>(15 minutos)</b></li> <li>• Questionar os alunos se o centímetro, que usámos para medir a linha, é a forma mais adequada de medir a distância entre países, guiando o diálogo para a resposta: quilómetro. (Relembrar os alunos das atividades de exploração das medidas de comprimento realizadas anteriormente.) <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Pedir aos alunos que observem com atenção o mapa e questioná-los se encontram algum elemento que os ajude a realizar a conversão dos centímetros medidos em quilómetros (escala). <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Solicitar aos alunos que, em grupo, realizem a conversão e a registem no local indicado na folha de registo. <b>(10 minutos)</b></li> <li>• Trocar as folhas de registo entre alunos de grupos distintos e solicitar que realizem a correção das mesmas usando o lápis de carvão. <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Devolver as folhas aos alunos que realizaram o registo para que realizem as correções sugeridas e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linhas das cores das bandeiras dos países;</li> <li>• Fita métrica.</li> </ul>
--	--	---	---	---

		<p><i>domínios da atividade humana e social.</i></p> <p><b>Descritores do Perfil do Aluno:</b>  <i>“Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); Participativo/ colaborador (B, C, Questionador (A, F, G, I, J)).”</i></p>	<p>para que colem a folha no caderno diário. <b>(10 minutos)</b></p> <p><b>Nota:</b> as correções serão verificadas pela interveniente no decorrer da atividade e após o término da mesma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perguntar aos alunos se gostariam de saber mais sobre os países identificados, guiando o diálogo para o conhecimento das cidades de origem dos diversos alunos da turma (Vitória, Joanesburgo, Guatire, Rio de Janeiro e Kiyv). <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Propor aos alunos a realização de um trabalho de pesquisa sobre cada uma dessas cidades.</li> <li>• Colocar os mapas das cidades (anexo 2) dentro do saco mágico e distribuir, aleatoriamente, uma cidade por grupo. <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Distribuir as folhas com as questões a preencher previamente à pesquisa (anexo 3).</li> <li>• Solicitar aos alunos que preencham as folhas de acordo com a cidade atribuída ao seu grupo. <b>(20 minutos)</b></li> </ul>	
13h00 – 14h30	ALMOÇO			
14h30 – 15h30	Projeto “Pequenos Cantores”			

TERÇA-FEIRA (Dia 14)				
Horário	Disciplina	Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno	Descrição da Atividade	Recursos

9h00- 11h00	<b>Estudo do Meio</b>	<p><u>Aprendizagens Essenciais:</u>  <b>SOCIEDADE:</b> “Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade.”; <b>CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO:</b> “Interculturalidade”.</p> <p><u>Descritores do Perfil do Aluno:</u>  “Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acolhimento dos alunos.</li> <li>Organização da sala. <b>(5 minutos)</b></li> <li>Questionar os alunos sobre o que realizámos no dia anterior, perguntando qual é o passo seguinte. Guiar o diálogo para a pesquisa. <b>(5 minutos)</b></li> </ul> <p><b>Pesquisa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuir a cada grupo um plano de trabalho (anexo 4) que devem preencher consoante a cidade que lhe foi atribuída. <b>(10 minutos)</b></li> <li>Atribuir, a cada grupo, um <i>tablet</i> e o livro do país onde se situa a cidade que lhe foi atribuída. <b>(5 minutos)</b></li> <li>Distribuir a folha de pesquisa (anexo 5), dando indicações a cada grupo de como a devem preencher. <b>(10 minutos)</b></li> <li>Iniciar a pesquisa e o preenchimento da folha de pesquisa. <b>(80 minutos)</b></li> </ul> <p><b>Nota:</b> O professor deve guiar os alunos, ao longo de toda a pesquisa, para fontes de informação fidedigna (sites governamentais, educativos, etc).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar e arrumar a sala. <b>(5 minutos)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plano de trabalho;</li> <li>Folha de pesquisa;</li> <li>Tablets;</li> <li>Livro sobre Venezuela;</li> <li>Livro sobre África do Sul;</li> <li>Livro sobre Brasil;</li> <li>Livro sobre Ucrânia.</li> </ul>
INTERVALO				
11h30 – 13h00	<b>Estudo do Meio</b>	<p><u>Aprendizagens Essenciais:</u>  <b>SOCIEDADE:</b> “Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade.”; <b>CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO:</b> “Interculturalidade”.</p>	<p><b>Construção dos suportes de apresentação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuir pelos grupos os materiais necessários para criarem o seu suporte de apresentação, de acordo com a escolha realizada no plano de trabalho. <b>(5 minutos)</b></li> <li>Pedir aos alunos que construam o seu suporte de apresentação e que estruturam a mesma de forma a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tablets;</li> <li>Cartolinas;</li> <li>Folhas A3;</li> <li>Imagens das cidades;</li> <li>Mapa das cidades;</li> </ul>

		<p><u>Descritores do Perfil do Aluno:</u>  <i>“Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)”.</i></p>	<p>conseguirem realizar uma apresentação oral à turma. <b>(85 minutos)</b></p> <p><b>Nota:</b> a interveniente deve auxiliar os grupos nesta atividade sem influenciar as suas decisões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapas dos países.</li> </ul>
13h00 – 14h30	ALMOÇO			
14h30 – 15h30	<p><b>Estudo do Meio / Educação Artística</b></p>	<p><u>Aprendizagens Essenciais:</u>  <b>SOCIEDADE:</b> <i>“Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade.”</i>; <b>CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO:</b> <i>“Interculturalidade”.</i></p> <p><u>Descritores do Perfil do Aluno:</u>  <i>“Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)”.</i></p>	<p><b>Músicas e danças tradicionais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do livro “A Canção da Mudança” (Gorman, 2021), que termina com a pergunta “Anda daí, vamos cantar?” (Gorman, 2021, s.p.). <b>(20 minutos)</b></li> <li>• Perguntar aos alunos o que cantamos (música) e questionar o que também podemos fazer com música (dança). <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Sugerir a pesquisa de músicas e danças tradicionais da cidade sobre a qual pesquisaram, realizando o paralelo com as danças e músicas tradicionais da região de Leiria que já foram trabalhadas anteriormente. <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Distribuir um <i>tablet</i> por grupo e solicitar que realizem a pesquisa, usando as indicações do dia anterior. <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Solicitar aos grupos que iniciem a pesquisa. A interveniente deve apoiar os alunos. <b>(10 minutos)</b></li> <li>• Sortear a ordem de apresentação dos grupos, com recurso ao saco mágico.</li> <li>• Iniciar as apresentações, nas quais os alunos devem:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificar o nome da música e o autor (se aplicável);</li> <li>○ Reproduzir a música;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tablets</i>;</li> <li>• Painel interativo;</li> <li>• Livro “A Canção da Mudança” (Gorman, 2021).</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificar o nome da dança;</li> <li>○ Mostrar, em suporte digital, a dança (se possível);</li> <li>○ Justificar a escolha da música;</li> <li>● Reconhecer semelhanças com as músicas/danças tradicionais já trabalhadas. <b>(3 minutos por grupo)</b></li> </ul>	
--	--	--	--	--

QUARTA-FEIRA (Dia 30)				
Horário	Disciplina	Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno	Descrição da Atividade	Recursos
9h00- 10h00	Português		<p><b>Ficha de avaliação</b></p> <p><b>Nota:</b> A ficha de avaliação será realizada e aplicada pela professora cooperante.</p>	
10h00 – 11h00	INGLÊS			
11h00 – 11h30	INTERVALO			
11h30 – 13h00	Estudo do Meio		<b>Apresentações</b>	

		<p><b>Aprendizagens Essenciais:</b>  <b>SOCIEDADE:</b> <i>“Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade.”</i>; <b>CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO:</b> <i>“Interculturalidade”</i>.  <b>DANÇA &gt;</b> Interpretação e Criação: <i>“Emitir apreciações e críticas pessoais sobre trabalhos de dança observados em diferentes contextos.”</i>. <b>MÚSICA &gt;</b> Interpretação e Criação: <i>“Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento.”</i></p> <p><b>Descritores do Perfil do Aluno:</b>  <i>“Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); Comunicador (A, B, D, E, H); Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)”</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar aos alunos que recolham os materiais necessários para a sua apresentação. <b>(10 minutos)</b></li> <li>• Sortear, com recurso ao saco mágico, a ordem pela qual os grupos irão apresentar.</li> <li>• Dar início às apresentações. Cada grupo dispõe de 10 minutos, sendo 7 minutos para a apresentação e 3 minutos para autoavaliação e avaliação entre os pares, oralmente. <b>(50 minutos)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Questões de avaliação:           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O suporte de apresentação, tinha as informações corretas, bem organizadas e sem erros?</li> <li>▪ Todos os elementos do grupo apresentaram?</li> <li>▪ Colocaram bem a voz?</li> <li>▪ Foram claros no discurso?</li> <li>▪ Mostraram como é aquela cidade?</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Perguntar aos alunos de Vitória, Rio de Janeiro, Joanesburgo, Guatire e Kiyv o que acharam da realização deste trabalho, se gostaram de ver a sua cidade apresentada pelos colegas de turma e o porquê, questionando se possuem mais informações/curiosidades sobre a sua cidade que queiram acrescentar. <b>(10 minutos)</b></li> <li>• Pedir aos alunos que falem sobre o trabalho que realizaram. Incitá-los a debater sobre as diferenças existentes nas diversas culturas, focando também as igualdades (todas possuem gastronomia típica, danças tradicionais, entre outros aspetos). <b>(20 minutos)</b></li> </ul>	
13h00 – 14h30		ALMOÇO		

14h30 – 15h30	<b>Português</b>	<p><u>Aprendizagens Essenciais:</u> <b>ESCRITA:</b> “Escrever textos géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes.”; “Expressar opiniões e fundamentá-las.”</p> <p><u>Descritores do Perfil do Aluno:</u> “<i>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado</i> (A, B, G, I, J); <i>Sistematizador/ organizador</i> (A, B, C, I, J); <i>Participativo/ colaborador</i> (B, C, D, E, F)”.</p>	<p><b>Avaliação da pesquisa e autoavaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuir aos alunos a folha de avaliação da pesquisa (anexo 6). <b>(5 minutos)</b></li> <li>• Solicitar que a preencham, de acordo com o que aprenderam durante a semana. <b>(30 minutos)</b></li> <li>• Solicitar aos alunos a escrita de um texto sobre o que aprenderam acerca das cidades dos colegas, o que achavam e o que sabem agora. <b>(20 minutos)</b></li> <li>• Organizar e arrumar a sala. <b>(5 minutos)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folha “O que aprendi sobre...?”.</li> </ul>
---------------	------------------	--	---	--

**Nota:** Grupos definidos previamente através do lugar onde os alunos se encontram sentados na sala.

**Avaliação:**

Todas as atividades serão avaliadas pela interveniente com recurso ao registo em diário de bordo (anexo 7).

- Na atividade “Planisfério” será avaliado o reconhecimento de oceanos e continentes diferentes, bem como a precisão na indicação da sua localização. Serão também realizados registos referentes à identificação de diversas culturas na sala.
- Na atividade de medida, será avaliada a realização da medição da linha e a conversão entre medidas de comprimento do Sistema Internacional.
- Na atividade de pesquisa, será avaliada a capacidade de trabalho em grupo dos alunos.
- Na atividade de apresentação, será avaliada a correção das informações apresentadas, o cuidado no suporte de apresentação e a oralidade, de acordo com as seguintes questões:

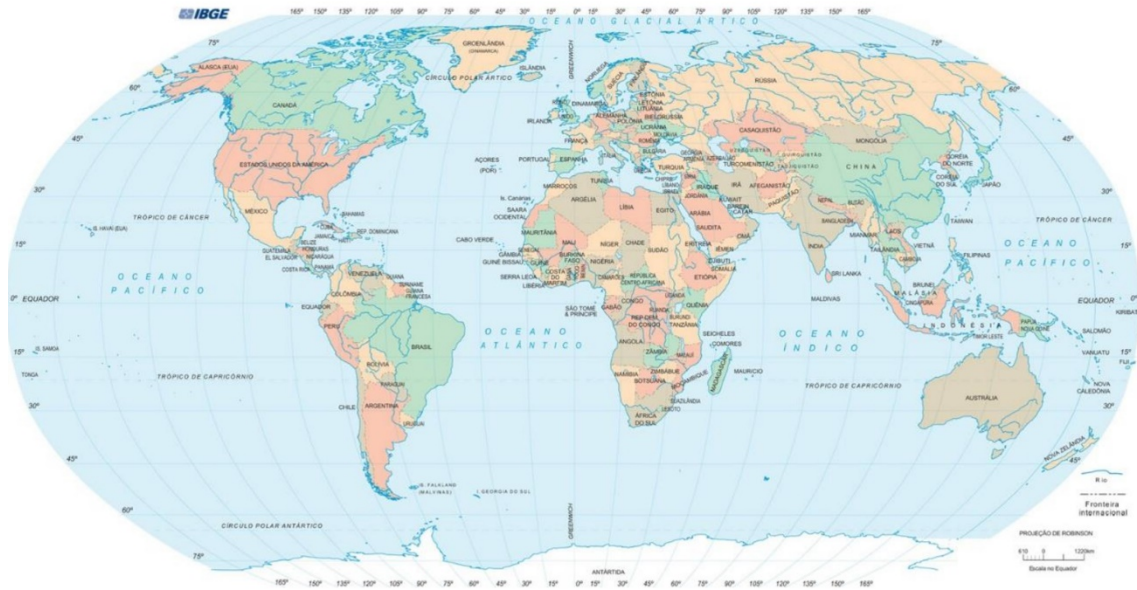
- Exprime-se com clareza?
  - Articula as palavras corretamente?
  - Preparou o seu discurso?
  - Cumpre as regras de interlocução?
- Na atividade “Músicas e danças tradicionais” será avaliada a capacidade de reconhecimento e interligação dos conteúdos pesquisados e apresentados com os conhecimentos prévios sobre o tema. No diário de bordo serão registadas também informações referentes ao reconhecimento de músicas e danças tradicionais como património local das cidades, e a identificação de semelhanças e diferenças entre o que é apresentado pelos diferentes grupos e o que foi trabalhado anteriormente.
- Na atividade de avaliação da pesquisa será avaliada a adequação da escrita ao seu propósito, a ortografia e a capacidade de fundamentar as opiniões/ideias. No diário de bordo serão também registadas informações relativas às seguintes questões:
  - Os alunos reconhecem o património local das cidades sobre as quais pesquisaram?
  - Qual foi o património que selecionaram?
  - Como apresentaram esse património? Utilizam os conceitos corretos?
  - Os alunos sabem distinguir os diferentes tipos de património?
  - Conseguem localizá-lo nas cidades?
  - Realizaram interligações com o património local de Leiria? E entre as cidades estudadas?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco de imagens: <https://www.canva.com/>
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Aprendizagens essenciais – 3.º ano. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gorman, A. (2021). *A Canção da Mudança*. Editorial Presença.
- Ramalho, M. (2021). *Pétalas do Mundo: Projeto pedagógico de educação para o interculturalismo*. Betweien Edições.
- Google Maps. Guatire. [Mapa].
- Google Maps. Joanesburgo. [Mapa]. <https://www.google.pt/maps/place/Johanesburgo,+%C3%81frica+do+Sul/@-26.1713505,27.9699838,12z/data=!3m1!4m5!3m4!1s0x1e950c68f0406a51:0x238ac9d9b1d34041!8m2!3d-26.2041028!4d28.0473051?hl=pt-PT>
- Google Maps. Kiyv. [Mapa]. <https://www.google.pt/maps/place/Kiev,+Ucr%C3%A2nia,+02000/@50.4021367,30.2525031,10z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x40d4cf4ee15a4505:0x764931d2170146fe!8m2!3d50.4501!4d30.5234?hl=pt-PT>
- Google Maps. Rio de Janeiro. [Mapa]. <https://www.google.pt/maps/place/Rio+de+Janeiro,+RJ,+Brasil/@-22.9132525,-43.7261824,10z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x9bde559108a05b:0x50dc426c672fd24e!8m2!3d-22.9068467!4d-43.1728965?hl=pt-PT>
- Google Maps. Vitória. [Mapa]. <https://www.google.pt/maps/place/Vit%C3%B3ria,+ES,+Brasil/@-20.2819786,-40.4209956,12z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0xb83d5d85374ee9:0x97595e7ea70ed809!8m2!3d-20.3196644!4d-40.3384748?hl=pt-PT>

# Anexo 11 – Folha de registo (1.ª atividade da sequência didática)

## Folha de Registo



Países	Continente	Oceano
África do Sul		
Brasil		
Ucrânia		
Venezuela		

Países	Medida do fio (centímetros)	Distância real (quilómetros)
Portugal – África do Sul		
Portugal - Brasil		
Portugal – Ucrânia		
Portugal – Venezuela		

## Anexo 12 –Plano de trabalho de pesquisa

### Plano de trabalho

Cidade em estudo: \_\_\_\_\_

1. O que queres saber? (Assinala o que queres saber e/ou cria novas perguntas.)

- a. Porque é que a cidade tem este nome? \_\_\_\_\_
- b. Como são as casas desta cidade? E as ruas? \_\_\_\_\_
- c. Quais são os monumentos importantes? \_\_\_\_\_
- d. Quem são as pessoas famosas? \_\_\_\_\_
- e. \_\_\_\_\_
- f. \_\_\_\_\_
- g. \_\_\_\_\_
- h. \_\_\_\_\_

2. Onde vais pesquisar a informação? (Assinala com uma cruz)

- a. Livros fornecidos pela professora \_\_\_\_\_
- b. Páginas na internet fornecidas pela professora \_\_\_\_\_
- c. Outros: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Como vais apresentar o teu trabalho? (Assinala com uma cruz)

- i. Cartaz \_\_\_
- ii. Folheto \_\_\_
- iii. Vídeo \_\_\_
- iv. Padlet \_\_\_
- v. Power Point \_\_\_
- vi. Outro: \_\_\_\_\_

## Anexo 13 - Folha de registo do trabalho de pesquisa

### Folha de pesquisa

Pesquisa sobre as perguntas que escreveste no teu plano de trabalho. Regista aqui as respostas que encontraste.

Cidade em estudo: \_\_\_\_\_

Pergunta: _____
Resposta: _____
_____
_____
Pergunta: _____
Resposta: _____
_____
_____
Pergunta: _____
Resposta: _____
_____
_____
Pergunta: _____
Resposta: _____
_____
_____
Pergunta: _____
Resposta: _____
_____
_____

Anexo 14 – Evidência da atividade introdutória (ligação de Portugal aos restantes países)



## Anexo 15– Guião de preparação da entrevista

**Tema:** A História Local na promoção da diversidade cultural na sala de aula

**Objetivo Geral:** Identificação das concepções prévias e concepções após a atividade, do grupo, sobre a cidade a ser trabalhada.

**Bloco temático A:** Caracterização do entrevistado e da cidade a que se irá referir

**Bloco temático B:** Apuramento de concepções prévias / após atividade dos alunos sobre sociedade da cidade atribuída.

**Bloco temático C:** Apuramento de concepções prévias / após atividade dos alunos sobre a cultura da cidade atribuída.

**Bloco temático D:** Finalização.

Bloco temático	Objetivos Específicos	Questões a colocar
A	Identificação da cidade a que se vai referir.	Cidade atribuída.
B	Conhecer as concepções prévias / após atividade, dos alunos, a nível social, sobre a cidade atribuída.	Porque é que a cidade tem este nome? Como achas que são/são as pessoas desta cidade? Como é a cidade que vais estudar/estudaste (as casas, as ruas, ...)?
C	Conhecer as concepções prévias / após atividade, dos alunos, a nível cultural, sobre a cidade atribuída.	O que achas que sabes/ficaste a saber sobre a história local dessa cidade? Tem monumentos? Se sim, que tipo de monumentos? Existem pessoas famosas nessa cidade? Se sim, quem são e porque são conhecidas? Como são as músicas tradicionais nessa cidade? E as danças? O que é que as pessoas comem nessa cidade?
D	Finalizar a entrevista. Agradecer a participação.	Que outras coisas sabes/aprendeste sobre esta cidade?

Anexo 16 – Trabalhos de pesquisa dos alunos

