

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

***Histórias com História Dentro***

**Sara Luísa Ascensão Marques Carvela Serra**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado  
para a obtenção do grau de Mestre em Educação de 1.º e 2.º  
Ciclo do Ensino Básico**

**Trabalho efetuado sob a orientação  
Professor Doutor Artur Henrique Ribeiro Gonçalves**

**2016**



## *Histórias com História Dentro*

### **Declaração de autoria do trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

---

Copyright

Sara Luísa Ascensão Marques Carvela Serra

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.



## **Dedicatória**

Ao Rogério, meu pai, que me ensinou a andar.

Ao José, meu sogro, que me ensinou

O significado do verbo caminhar.



## **Agradecimentos**

Antes de mais, o meu sincero agradecimento ao meu orientador, professor Doutor Artur Henrique Ribeiro Gonçalves por todo o apoio, paciência e disponibilidade na elaboração deste relatório e pelo tempo dispensado na sua orientação. Sem a sua ajuda não teria sido possível a concretização do mesmo. Por tudo, o meu sincero obrigado e bem-haja.

Um agradecimento especial aos professores-cooperantes, Dr. Luís Silva e Dr.<sup>a</sup> Fernanda Cardoso, por terem confiado nas minhas capacidades de trabalho e por todo o apoio e sugestões que me deram ao longo do percurso, possibilitando a realização deste meu projeto de vida.

Finalmente, um agradecimento muito especial e sentido à minha família, que sempre acreditou em mim e me apoiou nesta travessia.

Aos pilares da minha vida, Jorge e Catarina, agradeço a paciência, o amor e a compreensão por todo o tempo das minhas ausências.



## Resumo

O presente relatório pretende aprofundar conhecimentos acerca do contributo da transversalidade/transdisciplinaridade e monodocência em sala de aula. O trabalho define-se como um estudo de carácter qualitativo, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado do curso de mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, em duas escolas do Agrupamento de Escolas Albufeira Poente, envolvendo duas turmas do 5.º e 6.º anos do ensino básico.

Defino, como objetivo central de estudo e intervenção educativa, compreender a forma pela qual um docente de duas áreas disciplinares distintas, como é o caso do Português e da História e Geografia de Portugal, pode utilizar o mesmo recurso pedagógico nas duas disciplinas, simultaneamente, para lecionar conteúdos diferentes, permitindo-lhe, assim, uma maior e melhor flexibilidade curricular.

O estudo assenta numa atividade em sala de aula, tendo sido definida uma estratégia de ação para os vários momentos de leitura. O recurso utilizado foi a obra literária de José Gomes Ferreira, as *Aventuras de João Sem Medo. Panfleto mágico em forma de romance* (1963), incluído no Plano Nacional de Leitura, envolvendo os alunos no processo enquanto atores ativos acerca da exequibilidade, ou não, do mesmo recurso para diferentes áreas disciplinares.

**Palavras-chave:** Transversalidade, transdisciplinaridade, ensino-aprendizagem, monodocência, leitura.



## Abstract

This report aims to deepen knowledge about the contribution of transverse / transdisciplinary and single teaching in the classroom. This project work is defined as a qualitative study, carried out under the Supervised Teaching Practice of the Master's degree in Teaching of the 1st and 2nd cycle of primary education in two schools of the Group of Schools of Albufeira Poente, involving two classes of the 5th and 6th grade of primary education.

My main objective of study and educational intervention is to understand how a teacher in two subject areas, such as Portuguese/History and Geography of Portugal, can use the same teaching resources in both cases at the same time to teach different contents, allowing a bigger and better curriculum flexibility.

The study is based on a classroom activity and an action plan for the various moments of reading is set. The resource used was the literary work of José Gomes Ferreira, the *Aventuras de João Sem Medo* (1963), included in the National Reading Plan and involving students in the process as active actors concerning the viability, or not, of the same resource to different subject areas.

**Key - Words-** Transversal, transdisciplinary, teaching and learning, teacher for all content, lecture.



# Índice Geral

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>i</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>ii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>iii</b>
<b>Índice Geral .....</b>	<b>iv</b>
<b>Índice Anexos.....</b>	<b>vi</b>
<b>Lista de Abreviaturas .....</b>	<b>vii</b>
<b>1. Introdução.....</b>	<b>1</b>
1.1.    Percurso de vida .....	2
<b>2. Enquadramento teórico .....</b>	<b>4</b>
a)    Breve abordagem ao tema .....	4
b)    O ensino em Portugal.....	5
c)    O currículo .....	7
d)    As áreas não-disciplinares .....	7
<b>2.1. Transversalidade .....</b>	<b>9</b>
Os pilares da democracia cognitiva .....	9
2.1.1. Multidisciplinaridade.....	9
2.1.2. Pluridisciplinaridade.....	11
2.1.3. Interdisciplinaridade.....	12
2.1.4. Transdisciplinaridade .....	13
<b>3. Enquadramento metodológico .....</b>	<b>16</b>
3.1. Metodologia .....	16
3.2. A importância da leitura.....	17
3.3. Monodocência.....	19
3.4. Contexto .....	21
3.5. Participantes/atores.....	22
3.6. A obra.....	23
a)    Resumo .....	23
b)    O autor .....	23

<b>4. Intervenção educativa e atividades.....</b>	<b>24</b>
4.1. Português: primeiro momento de leitura – «O homem sem cabeça» (cap. I).....	25
4.2. Português: segundo momento de leitura – «O regresso» (cap. XV) .....	26
4.3. História e Geografia de Portugal: momento único de leitura – «O homem sem cabeça» e «O regresso» (caps. I e XV).....	27
<b>5. Análise de dados .....</b>	<b>30</b>
5.1. Análise de resultados da turma do 5.º ano:.....	36
5.2. Análise de resultados da turma do 6.º ano:.....	37
<b>6. Observações finais .....</b>	<b>38</b>
<b>7. Conclusão .....</b>	<b>39</b>
<b>8. Reflexão final .....</b>	<b>40</b>
<b>Bibliografia – Netgrafia .....</b>	<b>42</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>46</b>
<b>Anexo I .....</b>	<b>48</b>
<b>Anexo II.....</b>	<b>49</b>
<b>Anexo III .....</b>	<b>55</b>

## Índice Anexos

<b>Anexo I .....</b>	<b>48</b>
<b>Anexo II.....</b>	<b>49</b>
<b>Anexo III .....</b>	<b>55</b>

## **Lista de Abreviaturas**

CIRET- International Center For Transdisciplinary Research

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC - Ministério da Educação e Ciência

PES - Prática de Ensino Supervisionado

PNL - Plano Nacional de Leitura

UC - Unidade Curricular

UE - União Europeia

UNESCO - Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## 1. Introdução

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado (PES) no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, mestrado em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Tem por base o trabalho desenvolvido ao longo da sua consecução, no período compreendido entre os anos letivos de 2013-2014 e 2014-2015.

No decorrer da PES, desenvolvi uma ideia-tema para o presente relatório, centrada na interligação entre duas disciplinas que bastante me agradam Português e História. O projeto foi tomando forma, pois fazia todo o sentido abordar um tema que tratasse a transversalidade no ensino e o quanto faz sentido que assim seja. Na unidade curricular (UC) de Análise Literária, opção na área do português do mestrado, lecionada pelo Prof. Dr. Artur Henrique Ribeiro Gonçalves, no ano letivo de 2013 – 2014, elaborei um trabalho acerca de um conto – «História da Gata Borracheira», de Sophia de Mello Breyner Andresen, integrado nas *Histórias da Terra e do Mar* (1984: 21-57).

O trabalho depressa se tornou motivo de reflexão e curiosidade, pois julguei que seria interessante selecionar alguns elementos e alargá-los noutra disciplina. O texto não tinha, todavia, um número de elementos suficiente para sustentar a ideia. Lembrei-me que *O Cavaleiro da Dinamarca* (1964), da mesma contista, seria uma boa aposta, uma vez que tinha imensas referências históricas passíveis de serem exploradas em contexto didático. Analisei o texto nesse ponto de vista e solicitei à professora-cooperante de Português, Dra. Fernanda Cardoso, que me permitisse ler um excerto em sala de aula, para colocar em prática as minhas pretensões. Foi-me negada essa possibilidade, por não fazer parte das obras abrangidas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL). Era minha intenção levar os alunos de Português a estudarem a obra na perspetiva literária e os de História na histórica.

Após este percalço de percurso, e uma vez que tinha duas turmas de níveis diferentes (5.º ano a Português e 6.º a História e Geografia de Portugal), tive de encontrar um tema comum aos dois anos e disciplinas. Surgiu, então, a hipótese de aproveitar o espírito crítico e alegórico de José Gomes Ferreira, em *Aventuras de João Sem Medo: panfleto mágico em forma de romance* (1963), título integrado no PNL. Trata-se dum livro de que gosto particularmente. Li-o quando era adolescente e reli-o já em idade adulta. Entendo-o como uma «história» intemporal.

Devido à falta de tempo útil disponível na PES, optei pela leitura do primeiro e do último capítulo. Acordei com os professores-titulares os dias da sua aplicação num contexto de sala de aula. Após a leitura, entreguei imagens selecionadas acerca do episódio convocado, para que os alunos descrevessem o que interpretavam das referidas imagens, partindo dos conceitos básicos que os do 5.º ano possuíam, pois só tinham tido contacto com esta matéria da História de Portugal (Estado-Novo), no final do 4.º ano do 1.º ciclo. Em relação ao 6.º ano, aguardei que o professor-titular, Dr. Luís Silva, lecionasse o conteúdo acerca da ditadura do Estado Novo, para poder aplicar o texto e as imagens, de forma contextualizada.

Com esta intervenção educativa, pretendi aferir se as mesmas estratégias, ancoradas em recursos didáticos comuns, serviram como dados de análise para concluir se os conceitos foram transmitidos cabalmente aos alunos. Determinar ainda se, em ambas as disciplinas, os mesmos conseguiram identificar pontos comuns na mensagem histórica que a obra traduz.

Pretendo, por conseguinte, provar a transversalidade do currículo, sobretudo no que se refere à monodocência de Português/História, por ser no atual momento uma realidade concretizada. Sendo assim, este tipo de atividades pode ser um excelente recurso para os docentes em sala de aula. Por outras palavras, se o professor está a lecionar um determinado conteúdo programático em História e em Português tem a oportunidade de escolher um texto sobre o mesmo tema para analisar, que aborde esse conteúdo em disciplinas diferentes, será uma técnica de aula que trará benefícios para a turma e docente. Ou, como neste caso concreto, imaginar que no ano anterior o docente explorou a obra do ponto de vista literário, no seguinte poderá explorá-la do ponto de vista histórico, recorrendo à obra já conhecida de todos.

### **1.1. Percorso de vida**

A escolha do tema deste relatório tem como base o meu percurso profissional de vinte e cinco anos, iniciado em 1991 e repartido pelos ensinamentos pré-escolar e 1.º Ciclo do ensino básico.

Aos 20 anos, terminei um curso técnico de apoio à infância/apoio escolar no âmbito do projeto de Ludotecas, implementado em Portugal pela Fundação Calouste Gulbenkian em 1991.

Trabalhei, durante oito anos (1991-1999), com crianças institucionalizadas na Santa Casa da Misericórdia de Albufeira. Foi durante este período (num dia em que estava a dar apoio a Estudo do Meio, no conteúdo sobre as dinastias), que uma criança me questionou acerca da necessidade de ter de saber sobre os reis, uma vez que eles já haviam morrido há muito tempo. Respondi que, para se compreender o presente, temos de saber o passado, pois tudo está interligado. Voltei a ser questionada pela mesma criança do porquê e, para explicar melhor, tive de recuar uns séculos e enumerar uma série de acontecimentos que nos reportassem até aos dias de hoje. Abordei os tempos verbais, para fazer valer o meu ponto de vista, foi bastante simples para a compreensão da criança e tomei consciência do quanto a transversalidade no ensino é uma realidade consistente e necessária para um bom aproveitamento escolar e pessoal. Tal como se verifica no nosso dia-a-dia, a capacidade de tomar decisões provém de um conhecimento amplo do mundo que nos rodeia, conjuntamente com um leque de processos de reflexão. Daí saber-se que o sucesso de cada individuo não é só fruto da hereditariedade, mas, também, do meio e da sua educação natural. Tal como refere José Morais (2013: 46), «o ambiente familiar é a variável que melhor prediz as habilidades cognitivas e linguísticas». Esta ideia é reforçada, quando defende que «nas práticas familiares e parentais, o efeito de variáveis como a qualidade de interações verbais, a incitação à autonomia e ao questionamento, a existência de livros em casa, a ajuda na aprendizagem das letras, números e formas, e a frequência de idas a teatros e museus» promove competências para a vida.

Após esta experiência profissional, parti para uma outra. O estrato socioeconómico das crianças é o oposto. Verifiquei que o conhecimento do mundo destes alunos era muito académico, mas pouco abrangente em relação à realidade que os rodeava. É na diferença destas duas realidades que acabo por chocar com a questão dos valores e do quanto estes influenciam o desenvolvimento dos alunos, na sua curiosidade científica e na vontade de aprender. Deparei-me com a questão que um professor deve ter um saber alargado, para conseguir assim ter uma capacidade de resposta à altura de questões que fujam à sua zona de conforto e não me refiro, somente, a saberes académicos, mas também de cultura geral.

## 2. Enquadramento teórico

### a) Breve abordagem ao tema

Desde o berço da civilização ocidental na Grécia antiga, a trindade Sócrates-Platão-Aristóteles idealizaram as práticas educativas, centradas na formação integral do homem, em que este se teria de questionar constantemente, enquanto cidadão para obter as suas respostas, corroborando argumento sob argumento (maiêutica), até atingir o conhecimento pretendido (Jaeger, 1995). Mas, com o evoluir dos séculos, deu-se uma especialização do ensino, ou seja, houve a necessidade de separar os conhecimentos e transformá-los em disciplinas (estudo dum ramo do saber humano) específicas para que fossem estudadas, investigadas e ensinadas com rigor.

Ora, esta separação de disciplinas manteve-se até aos alvares da Idade Moderna, quando Galileu Galilei (1564-1642), físico, matemático, astrónomo e filósofo, sentiu a necessidade de entrosar as várias disciplinas na procura dum saber mais abrangente, ficando conhecido na História como o fundador da ciência moderna [...]. Mas, décadas antes do seu nascimento já os portugueses seguiam esta mesma corrente de pensamento o que lhes permitiu iniciarem a sua grande odisséia marítima, pois cedo se aperceberam que não podiam mear ao sabor dos ventos ou contornando os ventos (bolinar) e trataram de aperfeiçoar uma outra embarcação mais eficaz como a caravela. O desenvolvimento da navegação astronómica (com os novos instrumentos, com a cartografia, com a matemática) permitiu uma rápida evolução na ciência náutica. Esta compreende todas as áreas referidas no exemplo: engenharia, matemática, cartografia, astronomia...E foi assim que conseguiram o enorme feito de levar a cabo a primeira globalização.

Esta tendência mantém-se até aos dias de hoje, pois o homem consciencializou-se que não há um saber único, os saberes estão interligados por linhas muito ténues, conquanto muito estreitas. Será o caso, v.g., das ciências sociais que se dedicam ao estudo do homem enquanto indivíduo e ser social, mas, para que os resultados sejam rigorosos e conclusivos, é necessário recorrer a outras disciplinas para se obter dados e informações indispensáveis ao foco de análise.

## **b) O ensino em Portugal**

Já nos alvares do Iluminismo, Luís António Verney, filósofo, teólogo, sacerdote, professor e ensaísta, defendia no *Verdadeiro Método de Estudar* (1746)<sup>1</sup> que o ensino em Portugal deveria sair da mão da Igreja e passar para quem tinha habilitação para dar aulas, neste caso, os professores, entendia ainda que:

- O ensino se devia basear nas realidades concretas e na experiência;
- A instrução elementar devia ser ministrada a ambos os sexos e a todas as classes sociais;
- O estado devia fomentar e custear as despesas da educação.

Podemos verificar que Verney seguia uma linha de ensino baseado numa aprendizagem prática e suportada pelo estado. Esta tendência veio a ser colocada em prática à distância de décadas ou mesmo séculos, através do ensino profissional, quando o estado conseguiu, finalmente, promover a educação tendencialmente grátis para todos.

No início do século XX, a implantação da República e a separação da Igreja do Estado, tornam Portugal num país laico, retirando ao catolicismo romano o forte poder que detinha sobre a Educação. Perante isto, surge a consciencialização para a alfabetização do povo, promovendo leis que obrigam a escolaridade obrigatória. Porém, conforme se sabe, as leis não saíram do papel e só tinha acesso à escola quem tivesse sustentabilidade económica para colocar os filhos a estudar.

Com a instauração do Estado Novo, a obrigatoriedade da escolaridade mantém-se, mas não se torna uma realidade, até porque o regime defendia que ao povo bastava «saber ler, escrever e contar», pois tal como acontece nos estados totalitários, convém a ignorância. Portugal não fugiu à regra e é instaurado no país o que ficará conhecido na História como a Escola Nacionalista que pressupunha:

Os programas são reduzidos à aprendizagem escolar de base, proíbe-se a coeducação, reduz-se o ensino primário, extinguindo-se o complementar e as escolas normais superiores, e criam-se nas regiões rurais os “postos de ensino”, cujos “mestres” - os regentes escolares - em muitos casos sabiam apenas ler e

---

<sup>1</sup>VERNEY, Luís António - *Verdadeiro método de estudar: para ser útil à Republica, e à Igreja*. Biblioteca Nacional Digital. [Em linha] (2016). [Consult. 10 Mai. 2016]. Disponível em: <http://purl.pt/118>

escrever, sendo-lhes, no entanto, exigida uma comprovada idoneidade moral e política.

O combate ao analfabetismo deixa de ser considerado uma prioridade, já que a ignorância da leitura e da escrita evita, na perspectiva vigente, a contaminação de doutrinas consideradas perniciosas e desestabilizadora<sup>2</sup>.»

Na década de setenta, o ministro Veiga Simão, nas *Contas à Nação*, proferidas em janeiro de 1972, inicia uma profunda reforma no ensino, desde o pré-escolar até ao universitário. Em relação à mesma, o próprio afirmava:

A reforma tem por fim servir o povo: saber ler, escrever e contar já não é quanto basta para os portugueses. Critérios de justiça social e exigências da vida moderna levam-nos a querer e a planear para todos eles um sistema educativo que lhes permita realização plena como indivíduos e cidadãos.<sup>3</sup>

E é nesta reforma que o ensino é encarado pela primeira vez na sua verdadeira relevância, pois, com a lei de bases aprovada em julho 1973, o mesmo é considerado, segundo Veiga Simão, citado por Roberto Carneiro, «moderno e futurista que consagra uma conceção aberta e democratizante da anquilosada educação portuguesa que vinha registando atrasos lamentáveis desde meados do século XVIII»<sup>4</sup>. Mas, a 25 de abril de 1974, devido à mudança de regime, a reforma não chega a ser completamente implementada. Ainda assim, e com o país a passar por uma fase revolucionária, há consensos em relação:

ao papel da educação no desenvolvimento económico e na modernização do país. Verifica-se, de facto, nesta fase, uma grande mobilização e participação social no sector do ensino, sendo de assinalar algumas transformações significativas, sobretudo com relação à alteração dos conteúdos da aprendizagem, em todos os graus de ensino.<sup>5</sup>

É a partir desta fase que se começa, realmente, a privilegiar os aspetos curriculares, técnicos e profissionais, em detrimento dos ideológicos, traçando um caminho para a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) que vigora até hoje.

---

<sup>2</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL - **Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo**. Sistema Educativo Nacional de Portugal Disponível [Em linha] p. 20. [Consult. 7 Jul. 2015].

Disponível em: < [www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf](http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf) >

<sup>3</sup> RODRIGUES, Lurdes – **Veiga Simão**. Público [Em linha] (2014). [Consult. 7 Jul. 2015].

Disponível em: < <https://www.publico.pt/portugal/noticia/veiga-simao-1634572> >

<sup>4</sup> LEIRIA, Isabel – **A reforma do ministro subversivo**. Expresso [Em linha] (2014). [Consult. 7 Jul. 2015].

Disponível em: < <http://expresso.sapo.pt/sociedade/a-reforma-do-ministro-subversivo=f868222> >

<sup>5</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL - **Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo**. Sistema Educativo Nacional de Portugal Disponível [Em linha] p. 22. [Consult. 7 Jul. 2015].

Disponível em: < [www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf](http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf) >

### **c) O currículo**

Podemos afirmar que, durante muitas décadas, o currículo português foi estático e inflexível. A escola era vista como uma instituição imutável, os professores não tinham a liberdade de adaptar os conteúdos à realidade que tinham dentro da sala de aula.

Com a reforma de Veiga Simão, e mais tarde com a LBSE, o ensino caminhou para uma relativa autonomia de um sistema autorregulado, onde podemos olhar para o currículo como:

[o] conhecimento inscrito no currículo inclui um conjunto de regras e padrões que definem a maneira como nós pensamos, agimos, sentimos e falamos, para além do nosso olhar sobre o mundo e sobre nós próprios. Esse conhecimento transforma-se, por essa via, numa «tecnologia disciplinar» e numa forma de «regulação social»<sup>6</sup>

É a partir deste conceito de currículo que nos é permitido avançar no estudo caso do presente relatório, muito embora a nossa legislação entenda por currículo «o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores».<sup>7</sup>

### **d) As áreas não-disciplinares**

Com a assunção do Estado Novo, caíram por terra as pretensões republicanas em relação a uma área tão importante do ensino como a de educação cívica. Segundo Pintassilgo que na sua dissertação de doutoramento acerca deste assunto afirma que:

tinha como objetivo conhecer o conteúdo do projeto republicano tendo em vista a formação moral e cívica, em contexto escolar, dos cidadãos do futuro. Foi prestada atenção, não apenas à sua expressão no currículo formal da escola primária, mas, sobretudo, às manifestações mais informais desse projeto, sob a forma de símbolos, mitos e rituais de pendor laico - e alternativos em relação aos do catolicismo -,

---

<sup>6</sup>PINTASSILGO, Joaquim – **História do Currículo e das Disciplinas Escolares: Balanço da Investigação Portuguesa**. Faculdade de Ciências de Lisboa Centro Investigação em Educação [Em linha] p.4 [Consult. 4 Jul. 2015]

Disponível em:

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4005/1/Hist%C3%B3ria%20do%20curr%C3%ADulo%20e%20das%20disciplinas%20escolares.pdf>

<sup>7</sup>DIREÇÃO - GERAL DA EDUCAÇÃO - **Currículo** [Em linha] [Consult. 23 Jul. 2015]

Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/curriculo>

ainda que imbuídos de uma certa religiosidade cívica, ligada, em particular, à noção de regeneração e ao culto da pátria.<sup>8</sup>

O estudo referido serve, somente, para destacar a preocupação de décadas com as áreas não-disciplinares. É certo que durante a ditadura, estas áreas eram utilizadas para a difusão de propaganda do estado e não tinham esta denominação.

Estas áreas estavam legisladas pelo decreto-lei N.º 6/2001 e, em conformidade com os documentos orientadores do Ministério da Educação, estabeleceu:

uma nova organização curricular para todos os ciclos do ensino básico, integrou na matriz curricular três áreas não disciplinares, cujos objetivos são explicitados do modo seguinte:

A Área de Projeto visa envolver os alunos na «conceção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos».

O Estudo Acompanhado visa a «aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens».

A Formação Cívica visa o «desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, do escola e da comunidade».<sup>9</sup>

Todavia, por razões economicistas, estas áreas foram revogadas através de duas disposições legais. A Área de Projeto foi eliminada no ano letivo 2011/12, através do decreto-lei N.º 50/2011 de 8 de abril, e as disciplinas de Formação Cívica e Estudo Acompanhado foram abolidas no ano letivo 2012/13 pelo decreto-lei N.º 139/2012 de 5 de julho.

Assim, as componentes do currículo do 2.º Ciclo passaram a estar organizadas conforme o quadro em anexo. (Anexo I)

---

<sup>8</sup> PINTASSILGO, Joaquim – **História do Currículo e das Disciplinas Escolares: Balanço da Investigação Portuguesa**. Faculdade de Ciências de Lisboa Centro Investigação em Educação [Em linha] p.4 [Consult. 4 Jul. 2015] Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4005/1/Hist%C3%B3ria%20do%20curr%C3%ADulo%20e%20das%20disciplinas%20escolares.pdf>>

<sup>9</sup> *Decreto Lei no 139/2012 de 5 de Julho do Ministério da Educação, Princípios Orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República: I série, No 129 (2012). [Consult. 28 Abr. 2015] Disponível na internet: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl\\_139\\_2012.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_139_2012.pdf)>

## 2.1. Transversalidade

### Os pilares da democracia cognitiva

Multidisciplinaridade; Pluridisciplinaridade; Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade.

Quando surgiu a ideia para o presente relatório, «Histórias com História Dentro», e comecei as pesquisas, deparei-me imediatamente com as quatro palavras supracitadas, seria impossível tratar o tema sem que antes descodificasse no que consistia cada um dos conceitos, assim sendo, iniciarei com a desconstrução da pirâmide que os envolve e que se encontra representada de uma forma fragmentada, no final da descrição de cada conceito.

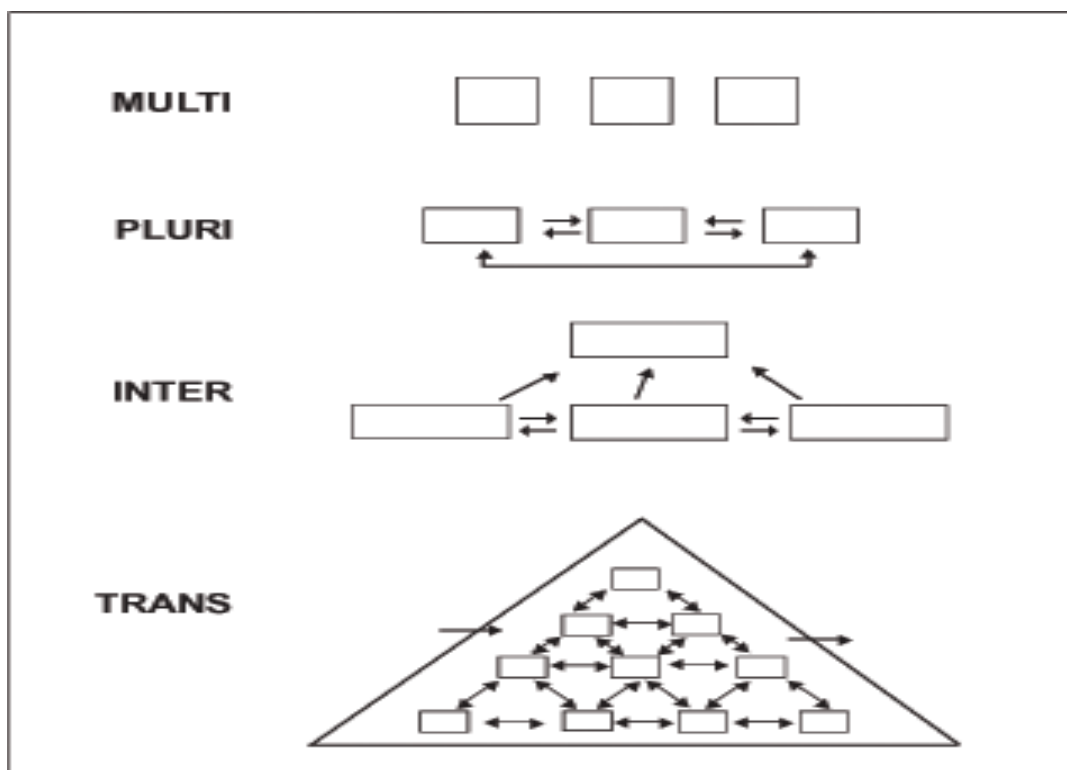


Fig.1 – Modelo de Jantsch (adaptado de Silva, 2001: p.4)

### 2.1.1. Multidisciplinaridade

Como nota introdutória do tema, gostaria de ressaltar ter sido a partir do estudo da multidisciplinaridade que houve a necessidade de evoluir para a compreensão dos conceitos seguintes. Assim sendo, fazia todo o sentido demonstrar a concepção original do mesmo.

A origem da multidisciplinaridade encontra-se na ideia de que o conhecimento pode ser dividido em partes (disciplinas), resultado da visão cartesiana e depois cientificista, na qual a disciplina é um tipo de saber específico e possui um objeto determinado e reconhecido, bem como conhecimentos e saberes relativos a esse objeto e métodos próprios. Constitui-se, então, a partir de uma determinada subdivisão de um domínio específico do conhecimento.<sup>10</sup>

É possível afirmar que este conceito é o que mais se assemelha com o sistema de ensino lecionado no nosso país, pois trata-se da estrutura tradicional do currículo com a fragmentação de disciplinas separadas entre si. Podemos verificar que se trata do conjunto de uma série de disciplinas trabalhadas concomitantemente, porém, sem que tenham elos estreitos entre si, embora a informação provenha de várias matérias para o estudo de um determinado aspeto, não existe, como principal objetivo, interligá-las, o que restringe a informação, pois impede que exista ou se forme uma relação entre os mais diversificados conhecimentos.

Segundo Piaget, a multidisciplinaridade ocorre quando «Quando a solução de um problema requer a obtenção de informações de uma ou mais ciências ou sectores do conhecimento, sem que as disciplinas que são convocadas por aqueles que as utilizam sejam alteradas ou enriquecidas por isso.»<sup>11</sup>

Com o aparecimento da multidisciplinaridade, surge uma ferramenta que, de certa forma, combate o ensino especializado, procurando a abrangência a outros focos da ciência e interesse dos alunos/docentes, contribuindo para a agilização do processo educativo embora, não deixe de ter uma marca extremamente tradicionalista na posição que cada disciplina ocupa.

Por fim, e segundo Nilbo Ribeiro Nogueira (Nogueira, 1998: 25), podemos considerar como conceito de multidisciplinaridade:

[o] termo que poderá ser utilizado quando há integração de diferentes conteúdos da uma mesma disciplina. Neste caso, podemos citar o professor de ciências que trata temas água, ar e solo, integrando-os ao contexto, por exemplo, do meio ambiente; não tratando cada um dos três conteúdos de forma estanque e compartimentada. Outra possibilidade seria a justaposição de diferentes conteúdos de disciplinas

---

<sup>10</sup> LITTO, M Fredric -. **Educação e transdisciplinaridade** [Em linha].[Consult. 28 Jun. 2015]

Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>.>

<sup>11</sup> POMBO, Olga – **Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade**. [Em linha].[Consult. 31 Mai. 2015].

Disponível em: < [http://profjayrfigueiredo.com.br/EDU\\_AC\\_22.pdf](http://profjayrfigueiredo.com.br/EDU_AC_22.pdf).>

distintas, porém sem nenhuma preocupação de integração. Desta forma cada disciplina teria objetivos próprios.

**MULTI**



Fig.2

### 2.1.2. Pluridisciplinaridade

Todos os conceitos descritos parecem muito semelhantes numa primeira abordagem, girando sempre à volta do mesmo. Correto, até certo ponto, uma vez que todos eles trabalham para o mesmo fim – o conhecimento alargado. Numa análise mais cuidada e profunda, verificamos que são as pequenas diferenças que os completam uns aos outros, pois se a multidisciplinaridade é o conhecimento de outras áreas para facilitar a compreensão duma determinada disciplina sem que essa se altere, a pluridisciplinaridade tem o mesmo objetivo, com a diferença que contribuiu com um acréscimo de saberes, mas continua ao serviço da disciplina, conforme podemos observar do *Manifesto da Transdisciplinaridade* de Basarab Nicolescu (21-22)

A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. Por exemplo, um quadro de Giotto pode ser estudado pela ótica da história da arte, em conjunto com a da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria. Ou ainda, a filosofia marxista pode ser estudada pelas óticas conjugadas da filosofia, da física, da economia, da psicanálise ou da literatura. Com isso, o objeto sairá assim enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. O conhecimento do objeto em sua própria disciplina é aprofundado por uma fecunda contribuição pluridisciplinar. A pesquisa pluridisciplinar traz um algo a mais à disciplina em questão (a história da arte ou a filosofia, em nossos exemplos), porém este “algo a mais” está a serviço apenas desta mesma disciplina. Em outras palavras, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar.<sup>12</sup>

**PLURI**



Fig.3

<sup>12</sup>NICOLESCU, Basarab – *O Manifesto da Transdisciplinaridade* [Em linha]. p. 21-22. [Consult.10 Jun. 2015]

Disponível em: < <http://www.ruipaz.pro.br/textos/manifeto.pdf> >

### 2.1.3. Interdisciplinaridade

No caso da interdisciplinaridade, poderemos falar num estabelecimento de ensino que se foca e rege sob este conceito. A Escola da Ponte. Neste espaço educativo, os alunos e docentes planeiam todo o seu trabalho com base na interação e cooperação de disciplinas, pois há uma procura de unificar o conhecimento através da diversidade. Assim sendo, é quebrado o constrangimento da fragmentação das disciplinas. Nesta escola, os alunos são envolvidos nos projetos educativos como atores principais, são induzidos a recolherem o máximo de informação possível, a trocarem dados, a construir o conhecimento a partir do que recolheram e experienciaram, como podemos verificar no que refere o projeto educativo em vigor no ano letivo 2014/2015, no documento em anexo. (Anexo II)

O caso da Ponte centra-se no trabalho de projeto. No início do ano é escolhido um tema que ao longo de toda a componente letiva servirá de mote para o desenvolvimento e organização de todas as áreas curriculares e não curriculares. Os alunos deverão interligar conhecimentos das mais variadas vertentes para atingirem um objetivo comum – o conhecimento exaustivo acerca do tema. Esta dinâmica está bem representada no plano de ação (inserido dentro do Projeto Educativo) conforme documento em anexo (Anexo II).

Segundo Nilbo Ribeiro Nogueira (1998: 33-34), «[t]ratando-se de um projeto interdisciplinar, um dos objetivos que se pretende atingir é a integração entre disciplinas e os diferentes saberes das diferentes áreas do conhecimento». Em relação ao aluno, defende ainda: «[e]spera-se que o aluno, percebendo as relações existentes entre as diferentes disciplinas, motive-se para buscar novos conhecimentos sobre um tema, problema e questão.». A propósito dos resultados que advêm desta pedagogia são avaliados, afirma: «[o] sucesso de um projeto interdisciplinar não reside apenas no processo de integração das disciplinas, na possibilidade da pesquisa, já na escolha de um tema e/ou problema a ser trabalhado, mas, principalmente como já mencionamos, na atitude interdisciplinar dos membros envolvidos.» No entanto, acrescenta: «[a] interdisciplinaridade não necessariamente precisa estar atrelada a um projeto, pois quando a comunidade escolar está imbuída do espírito interdisciplinar, qualquer assunto, por mais simples que seja, pode ser tratado interdisciplinarmente, inclusive se transformar posteriormente em um projeto.».

Esta realidade é muito frequente nas escolas portuguesas, pois se formos analisar os projetos educativos de cada uma delas, verificamos que têm todo um ponto em comum, o tema aglutinador.

Assim, podemos considerar como conceito de interdisciplinaridade o que Francischett refere no seu trabalho *O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano* salienta:

a interdisciplinaridade define-se e elabora-se através de uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentalização, proporcionando uma grande esperança de renovação e de mudança no domínio da metodologia das ciências humanas. Trata-se de explorar as fronteiras das disciplinas e as zonas intermediárias entre elas. [...] A interdisciplinaridade surge para superar a fragmentação entre os conteúdos, para suprir a necessidade de articular teoria e prática e devido à distância dos conhecimentos uns dos outros e da realidade. Segundo Japiassu (1976), a característica central da interdisciplinaridade consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas. Distingue-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa ou de ensino. (Francischett (s/d): .....)

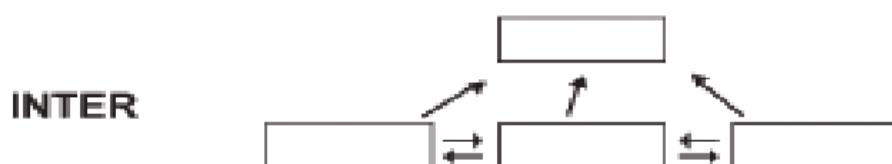


Fig. 4

#### 2.1.4. Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade tem como objetivo principal a unidade do conhecimento, através da articulação definida entre, além e através das disciplinas, visando a compreensão de um todo. Este conceito surgiu no I Seminário Internacional sobre pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice em 1970. Foi durante este evento, que Jean Piaget apresentou o seu conceito, tornando-se na base de estudo deste tema a nível internacional.

A pertinência do assunto promoveu uma série de estudos e trabalhos para o desenvolvimento da temática, entre os quais podemos destacar a «Carta da Transdisciplinaridade», elaborada no 1.º Congresso Mundial de Transdisciplinaridade em 1994, realizado na Arrábida, Portugal, com a colaboração do International Center For Transdisciplinary Research – CIRET e com o apoio da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. Deste encontro, resultou a *Carta da Transdisciplinaridade*, que regista no Artigo 3:

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.<sup>13</sup>

A nível prático, a transdisciplinaridade tem de estar sempre associada à transversalidade, pois é esta que permite e que serve como recurso à organização do trabalho didático-pedagógico, entendido como:

meio de organizar o trabalho didático-pedagógico, integrando temas e eixos temáticos, assim esta norteia para uma prática educativa, de conexão entre os conhecimentos sistematizados e as questões da vida real.

Portanto, a transversalidade permite a integração dos conhecimentos escolares e a interdisciplinaridade permite a comunicação entre eles. A prática pedagógica deve estar apoiada na interdisciplinaridade e na transversalidade, pois ao contrário a qualidade de ensino estará comprometida e não colaborará para o desenvolvimento cognitivo do aluno.<sup>14</sup>

Julgo que o melhor exemplo de transversalidade no currículo nacional será o da Língua Portuguesa, onde se defende que a aprendizagem das diversas disciplinas só é possível com a utilização e aplicação da língua, pois todo o processo de aprendizagem é por ela veiculado.

Refira-se, entretanto, encontrarmos no currículo temas que atravessam toda a escolaridade e que constam em todas as orientações pedagógicas. São elas as questões éticas-políticas-sociais, sendo nestes três pilares que o docente pode aplicar a transversalidade aplicada à transdisciplinaridade, pois pode articular conhecimentos nas disciplinas que leciona, promovendo a autonomia, a cidadania e a consciência ética/moral. Tal como se pode comprovar na apresentação das Metas Curriculares para o 1.º Ciclo,

---

<sup>13</sup>BASARAB, Nicolescu - O Manifesto da Transdisciplinaridade - **Carta da Transdisciplinaridade** [Em linha]. (1994), [Consult. 20 Mar. 2015]

Disponível em: < <https://blogmanamani.files.wordpress.com/2013/08/carta-da-transdisciplinaridade.pdf> >

<sup>14</sup>CALADO, Aline & JOSÉ, Claudemir & RAÍSSA, Débora & MARTINS, Geovani - **Interdisciplinaridade x Transversalidade** [Em linha]. [Consult. 27 Mar. 2015]

Disponível em:

< [http://pt.slideshare.net/anapaulaazevedo9889/interdisciplinaridadatransversalidade?next\\_slideshow=2](http://pt.slideshare.net/anapaulaazevedo9889/interdisciplinaridadatransversalidade?next_slideshow=2), >

[a] organização e gestão curricular integrada que este Ciclo de escolaridade requer não implica, pois, a diluição dos conhecimentos disciplinares específicos, mas a sua mobilização de forma inter-relacionada face a uma dada situação ou problema, através da conceção estratégica de sequências de aprendizagem dotadas de intencionalidade pedagógica.

No 2.º Ciclo refere, ainda que,

numa lógica de articulação vertical, estabelecem--se no currículo áreas do saber já mais específicas mas, no geral, integradoras de mais do que um saber disciplinar. Pretende-se neste Ciclo gerar a gradual perceção da especialidade dos conhecimentos, mas acentuando a sua integração em unidades curriculares que visibilizem a construção complementar do saber...

Foi neste sentido que foi pensada e elaborada a atividade em sala de aula que sustenta este relatório.

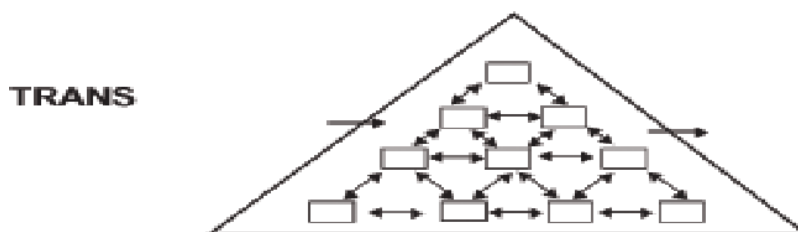


Fig.5

### 3. Enquadramento metodológico

#### 3.1. Metodologia

A pesquisa em causa é de carácter qualitativo, por se tratar dum trabalho de terreno, de contacto direto com a situação em estudo de análise, no qual são registados dados recolhidos na situação referida.

A intervenção educativa implementada na PES pretendeu provar a eficácia da transversalidade no ensino e da interdisciplinaridade, como recurso de sucesso de desempenho do docente perante o grupo turma. Para tal, optei pela apresentação dum título incluído no Plano Nacional de Leitura (PNL), as *Aventuras de João Sem Medo*<sup>15</sup>, de José Gomes Ferreira. Sendo um livro que aborda metaforicamente um período da história de Portugal (Estado Novo) julguei ser uma oportunidade para explorar o mesmo tema, mas sob duas vertentes diferenciadas.

Numa primeira abordagem, foi apresentada aos alunos a obra como texto literário numa turma de 5.º ano de Português e depois numa de História e Geografia de Portugal do 6.º ano, sob um ponto de vista lúdico da matéria que estavam a estudar.

Pretendi, com isto, que os alunos do 5.º ano conseguissem identificar no texto todos os elementos históricos que lhes fossem familiares, visto já terem tido contacto com este conteúdo no 4.º ano do 1.º ciclo. A intenção era provar que se a turma e os docentes fossem os mesmos, seria possível aproveitar esta obra para trabalhar simultaneamente nas duas disciplinas, cruzando saberes.

Como não foi possível satisfazer tal desiderato, atendendo à circunstância das turmas serem diferentes, de níveis diferentes, de escolas diferentes e de docentes diferentes, tive de me restringir a tentar demonstrar que é possível com o mesmo recurso (obra) implementá-la em duas disciplinas diferentes e trabalhá-la com a mesma intenção – mostrar aos alunos que os temas em estudo não são estáticos e que estão interligados.

Assim sendo, no final das leituras, distribuí aos alunos das duas turmas diversas imagens, (Anexo III) para que descrevessem o que representavam. Solicitei aos alunos

---

<sup>15</sup> Referiremos a obra sempre por *Aventuras de João Sem Medo*, em concordância com o título original abreviado da *editio princeps* de 1963, apesar de as edições modernas lhe tenham acrescentado um determinante inicial espúrio: *As Aventuras de João Sem Medo*. Prescindimos do subtítulo *Panfleto mágico em forma de romance* por economia de meios.

de Português que trabalhassem as mesmas do ponto de vista de interpretação de texto, e aos de HGP, o que representavam do ponto de vista de acontecimentos históricos.

O resultado da análise foi surpreendente, uma vez que ambas as turmas responderam sob um ponto de vista histórico e se divertiram com a leitura da obra.

### **3.2. A importância da leitura**

Por vivermos numa sociedade que não tem complacência para quem não teve a oportunidade de aprender a magia da leitura e da escrita, cada vez é mais urgente formar leitores competentes. Tudo no mundo atual é dominado por informação escrita, como tal, ensinar a ler e a escrever é capacitar a criança a ser livre e independente nas suas escolhas e decisões de futuro.

A aprendizagem da leitura é, seguramente, dos maiores desafios que as crianças enfrentam quando entram no 1.º Ciclo. Esta pode e deve ser fomentada desde tenra idade, tal como refere José Morais «É ler às crianças desde o berço, rodeá-las de livros, imergi--las na cultura escrita como dádiva de amor e do desejo de que descubram um mundo extraordinário» (Morais, 2013: 189). Uma criança que cresça num ambiente rodeada de livros tem mais propensão para a aprendizagem da leitura e subsequentemente da escrita, não sendo este o único fator promotor, pois o meio sociocultural em que a criança está inserida é, sem dúvida, o mais determinante de todos. A aprendizagem da leitura não é um processo fácil e tem sempre de ser observado como um processo cognitivo complexo que, segundo o ensaísta referido, ocorre sob três condições distintas:

A primeira condição é *compreensão do princípio alfabético*, ou princípio de correspondência entre fonemas e grafemas. Compreender que os fonemas são representados graficamente por letras ou grupos de letras requer uma análise introspectiva da estrutura fonológica da fala combinada com a identificação de letras. A tomada de consciência dos fonemas não é espontânea. A criança pré-leitora não descobre o princípio alfabético por mera exposição ao material escrito. Tem de ser ajudada com exercícios apropriados a tomar consciência dos fonemas. (Morais, 2013: 65-66)

E, é efetivamente no 1.º ano que a criança inicia o seu apresto através de exercícios formais, como, indicar através de desenhos, imagens em revista, livros ou outros, objetos que começam pelo mesmo fonema, agrupar palavras que iniciem pelo mesmo fonema, rodear em variadas palavras fonemas iguais, evoluindo para o reconhecimento de novas palavras que lhes são familiares do seu dia-a-dia como o vocabulário relativo a

casa, brincadeiras, desporto, alimentação, etc. Esta associação entre a sua vivência e a palavra escrita cria uma relação de cumplicidade que agrada ao pequeno leitor, suscitando curiosidade para aprender cada vez mais letras/palavras para que o mundo a seu redor se torne mais claro. Relativamente à leitura, deve ser de pequenos textos lidos em voz alta pelo professor pois envolve o aluno num processo de concentração relativo ao texto para que, oralmente, consiga responder a pequenas perguntas de interpretação.

*A segunda condição é aprender a decodificar e recodificar, adquirir progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação.* Depois de compreender o princípio alfabético, a criança tem de progredir no conhecimento das correspondências e, por via do ensino explícito e da prática de leitura, tornar-se capaz de associar os grafemas que encontra nas palavras aos fonemas correspondentes com rapidez e precisão cada vez maiores. (Morais, 2013: 67)

É suposto esta segunda condição estar finalizada no término do 1.º ano do ensino básico, não significa que o aluno leia fluentemente, mas permite-lhe ler palavras das quais não está familiarizado, interpretar textos simples e a respetiva interpretação.

*A terceira condição é a constituição do léxico mental ortográfico.*

Este é o conjunto das representações mentais estruturadas da ortografia das palavras que conhecemos da língua. É a estas representações, que fazem parte de uma forma específica de memória de longo prazo, que temos acesso automaticamente e sem consciência das operações mentais que realizamos.

A decodificação, sendo sequencial, é demasiado lenta. Por isso, a leitura hábil utiliza o acesso automático e em paralelo à forma ortográfica memorizada da palavra escrita. A automatização da identificação das palavras escritas é muito importante porque liberta recursos linguísticos e cognitivos para as operações de análise sintática e de integração semântica que fazem parte do processo de compreensão dos textos. Mas, para adquirirmos aquele mecanismo, temos de passar pela decodificação. (Morais, 2013: 65-69)

Na minha opinião, a leitura em sala de aula corrobora a terceira condição, sendo que o contacto com novos textos abre horizontes a novas palavras, promovendo uma habilidade acrescido no discurso oral e na discussão da própria leitura. Conforme Piper (2011: 8) citado por Gonçalves & Sousa (2015: 33):

*l'enseignement de la littérature peut permettre aux élèves d'écrire et d'apprécier la littérature en tant que source culturelle d'une grande richesse pour comprendre et explorer l'existence humaine d'hier et d'aujourd'hui, laquelle source dépasse la sphère personnelle et propose des éclairages interculturels et transculturels et contribue au fondement de la mémoire culturelle.*<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> GONÇALVES, Artur & SOUSA, Teresa – *Littérature et éducation : le processus formatif du *Fakir* de Romain Puértolas*.

Synergies Portugal [Em linha]. N.º 3 (2015), p. 33-43. [Consult. 28 abr. 2016].

Disponível em: < <http://gerflint.fr/Base/Portugal3/portugal3.html> >. ISSN 2268 - 4948

Assim, a atividade pensada e elaborada para a sala de aula (leitura e análise da obra, *Aventuras de João Sem Medo: panfleto mágico em forma de romance* de José Gomes Ferreira), foi sustentada pelo que defendi acima e, tendo em consideração as orientações que constam nas Metas Curriculares de Português Ensino Básico 2.º Ciclo / O domínio da Educação Literária:

OBJETIVOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO
Ler e interpretar textos literários.	<p>1. Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos;</p> <p>5. Reconhecer a estrutura e elementos constitutivos do texto narrativo: personagens (principal e secundárias); narrador; contexto temporal e espacial; ação (situação inicial, desenvolvimento da ação – peripécias, problemas e sua resolução);</p> <p>6. Compreender relações entre personagens e entre acontecimentos;</p> <p>7. Fazer inferências.</p>
Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.	Identificar relações, formais ou de sentido, entre vários textos, estabelecendo semelhanças ou contrastes.

### 3.3. Monodocência

A monodocência é um ensino globalizante que reúne num só docente a competência de lecionar as várias áreas disciplinares de frequência obrigatória. No 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, essas disciplinas são: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (Artísticas e Físico-Motoras).

Quando pensamos em monodocência, reportamo-nos imediatamente para o 1º. Ciclo do Ensino Básico. Este «regime» de ensino está institucionalizado no nosso país desde que a escolaridade se tornou obrigatória.

Ao longo dos tempos, os docentes deste ciclo depararam-se com turmas de elevado número de alunos e com vários níveis de ensino dentro da sala. Estas duas situações foram sendo ultrapassadas, no sentido de uniformizar as turmas por anos de escolaridade, restringindo o número máximo de alunos para vinte cinco por turma e

excepcionalmente vinte e dois, se na turma houver alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE.

Quando entrou em vigor o Processo de Bolonha, que é definido como «um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus, no sentido de construir, até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado.»<sup>17</sup>. Em todo este processo, foi estabelecido um sistema de créditos comum aos países da Europa, que irá permitir a mobilidade dos alunos dentro deste espaço geográfico, quer para complemento de formação, quer para o reconhecimento de habilitações e empregabilidade. Assim, houve uma adaptação dos ciclos de estudos dos estabelecimentos de ensino superior para promoção de uma conformidade a nível europeu, tendo sido adotado um sistema que assenta em dois ciclos:

- Um primeiro ciclo, que em Portugal conduz ao grau de licenciado, com um papel relevante para o mercado de trabalho europeu e com uma duração compreendida entre seis e oito semestres;
- E um segundo ciclo, que em Portugal conduz ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres.
- Estabelecimento e generalização de um sistema de créditos académicos (ECTS), não apenas transferíveis, mas também acumuláveis, independentemente da Instituição de Ensino frequentada e do país de localização da mesma.»<sup>18</sup>

No caso específico das Escolas Superiores de Educação, as licenciaturas do Ensino Pré-Escolar, 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico passaram de cinco para três anos, para o grau de licenciado.

No 2.º Ciclo de estudos para obtenção do grau de mestre cabe à gestão de cada ESE «agrupar», ou não, os ciclos de ensino a lecionar. No caso da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, o ensino pré-escolar é específico para este grau de ensino, mas o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico estiveram agrupados num único mestrado até às reformas implementadas pelo anterior governo de coligação PSD-CDS, permitindo, assim, que estes futuros docentes pudessem lecionar do 1.º ano do ensino básico até ao 6.º ano, conforme o Decreto Lei n.º79/2014 de 14 de maio.

---

<sup>17</sup> Direção Geral do Ensino Superior. **Boa Informação para uma boa decisão**. [Em linha]. Lisboa: DGES [Consult. 15 fev. 2016]  
Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/>>

<sup>18</sup> Direção Geral do Ensino Superior. **Boa Informação para uma boa decisão**. [Em linha]. Lisboa: DGES [Consult. 15 fev. 2016]  
Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/>>

O regime de monodocência é aplicado em vários países do sul da Europa, como Espanha e França, com a diferença que nestes países a monodocência estende-se do 1.º ciclo ao 2.º ciclo. Esta realidade não existe atualmente no nosso país, porque, até à entrada do Processo de Bolonha, os docentes tinham formação muito específica nos ciclos que pretendiam lecionar, havendo mesmo uma grande distinção entre os Educadores de Infância e os docentes dos restantes ciclos, os mesmos raramente eram considerados professores.

Poder-se-á perguntar se a junção dos ciclos será ou não melhor para os discentes. Defendo que sim, pois nestes primeiros anos de ensino é muito importante que seja fomentada e mantida uma relação entre docente/discente, não só do plano formal, mas ainda do plano dos afetos, uma vez que o conhecimento mais íntimo do aluno vai facilitar a relação entre ambos.

Aplicando a um exemplo prático, um aluno que está com o mesmo professor desde o 1.º ano do 1º ciclo e esse mesmo aluno revela uma dificuldade ao nível da escrita no 5º ano, seguramente que essa mesma dificuldade não será uma novidade para o docente, o mesmo identificará imediatamente como um constrangimento recorrente no percurso daquele aluno que tão bem conhece. O mesmo posso afirmar por experiência própria que o facto de os alunos se manterem durante quatro ou mais anos com os professores atribui ao docente uma confiança no processo ensino-aprendizagem a todos os níveis, conhece a personalidade que tem à sua frente, conhece as capacidades e dificuldades, conhece o meio social e familiar em que o aluno está inserido, todos estes fatores são facilitadores para ambas as partes.

Em suma, a monodocência permite ao docente e discente criarem laços muito além dos formais. Posso mesmo afirmar que é um ensino sustentado por uma relação de afeto, daí que é usual ouvir-se «nunca mais me esqueci da/o minha/meu professor/a da Escola Primária».

### **3.4. Contexto**

Albufeira é uma cidade com uma história mais remota do que a fundação da nacionalidade, possui foral com 511 anos, atribuído pelo rei D. Manuel I em 1504.

No séc. XVIII, após vários sismos, que tiveram o seu apogeu com o terramoto de 1755, Albufeira empobreceu. Só no final do séc. XIX, com o crescimento da indústria de pesca, da conserva de peixe e dos frutos secos, recupera a prosperidade perdida.

A partir da década de 60 do séc. XX, o turismo começa a tornar-se uma das principais atividades económicas da vila, reportando-a para um primeiro plano a nível europeu e mundial.

Em 1986, a vila é elevada a cidade. E é nas extremas deste município que se encontra a fronteira entre o Sotavento e o Barlavento algarvios.

Todo o período de prática da PES foi realizado no Agrupamento de Escolas Albufeira Poente. Foi desta etapa que surgiu o tema deste relatório.

### **3.5. Participantes/atores**

Tal como já referi, foram-me atribuídas duas turmas de níveis diferentes: o 5.º A, na Escola D. Martim Fernandes, localizada na união das freguesias de Albufeira e Olhos de Água; e o 6.º C, na Escola Básica e Integrada da Guia, localizada na freguesia homónima.

A turma do quinto ano era composta por vinte e cinco alunos de ambos os sexos, com o um nível socioeconómico médio alto, pois, na verdade, muitos dos pais e encarregados de educação são licenciados, exercendo profissões liberais e dirigindo atividades empresariais. Regra geral, apresentam um grau elevado de empenhamento no processo educativo dos filhos e educandos, acompanhando a evolução escolar dos mesmos. Era uma turma motivada e com um elevado grau de interesse pelo estudo, desenvolvendo entre si uma grande competição para a obtenção dos melhores resultados nas avaliações.

A turma do 6.º ano da Escola da Guia era composta por vinte e oito alunos de ambos os sexos, verificando-se que o estrato socioeconómico dos pais e encarregados de educação era médio, com atividades profissionais ligadas à agricultura, comércio, restauração e prestação de serviços, com habilitações académicos repartidas maioritariamente pelo 3.º ciclo e secundário, com três licenciados ainda. Era uma turma extremamente agitada, mas muito competente, embora em menor grau do que a revelada pela do quinto ano da Escola D. Martim Fernandes. No entanto, quando lhes era solicitada a execução de uma atividade, colaboravam e mostravam interesse e empenho pela realização da mesma.

### 3.6. A obra

#### José Gomes Ferreira, *As Aventuras de João Sem Medo*

É proibida a entrada a quem não andar espantado de existir»

(Ferreira, 1963: 10)

##### a) **Resumo**

O protagonista é João Sem Medo que vive em Chora-Que-Logo-Bebes, aldeia onde os habitantes têm uma tradição de que muito se orgulham: choram de manhã à noite ininterruptamente. Já farto de tanta choradeira, João decide saltar o Muro que circunda e protege toda a população dos seres que habitam na Floresta Branca. Assim, começa a grande viagem do herói da fabulação, que se irá deparar com fadas, bruxas, animais e pedras que falam, pessoas que andam de cabeça para baixo, entre muitas outras criaturas insólitas que seria fastidioso enumerar. Depois de muitas aventuras e desventuras, João regressa a casa, porque tem saudades do bacalhau que a mãe lhe preparava. Como síntese de aprendizagens e aplicação prática de ensino nas peregrinações pelo mundo, abre uma fábrica de lenços de papel para que os chora-que-logo-bebens enxuguem as lágrimas. Lição exemplar para os seus conterrâneos, os miúdos e os graúdos.

##### b) **O autor**

José Gomes Ferreira nasceu no Porto em 1900. Aos quatro anos muda-se para Lisboa. Estudou nos liceus Camões e Gil Vicente, foi colega de várias figuras de renome da cultura portuguesa, como Fernando Pessoa. Licenciou-se em Direito e foi cônsul na Noruega. Em 1930, regressa a Portugal e ingressa no mundo do jornalismo, colaborando em diversas publicações, tais como *Seara Nova*, *Presença*, *Descobrimientos*, *Imagem*, *Sr. Doutor*, *Gazeta Musical e de Todas as Artes*.

Após ter sido submetido a uma intervenção cirúrgica (1983), vem a falecer dois anos mais tarde, a 8 de fevereiro, em Lisboa, vítima de doença prolongada.

*As Aventuras de João Sem Medo* começaram por ser uma publicação em forma de folhetim (1933) com roupagem aparente de conto infantil. Em bom rigor, trata-se dum texto alegórico para adultos, estruturado segundo os cânones do conto maravilhoso tradicional. O ambiente de censura ditatorial vigente na época – o Estado Novo – assim o exigia. É na aparente ingenuidade da narrativa que passa despercebida ao regime, permitindo a sua publicação em livro, no ano de 1963.

#### 4. Intervenção educativa e atividades

A escolha duma obra, para um trabalho desta natureza, nem sempre é fácil, uma vez que nos tem de despertar entusiasmo e paixão. Após bastante reflexão e ultrapassados os constrangimentos, relativos às diferenças de turmas e de níveis de escolaridade, a escolha recaiu nas *Aventuras de João Sem Medo*, por se revelar um relato apelativo à faixa etária (9 a 12 anos) com que iria trabalhar. Eu mesma recordo-me do efeito que a leitura teve em mim quando o li com a mesma idade e achei-o fascinante.

As personagens são simpáticas, João Sem Medo é um verdadeiro herói, pois é corajoso e audacioso; as fadas não são muito cor-de-rosa, mas não deixam de ser fadas; e as outras personagens, como as bruxas, as pedras que falam, o príncipe das orelhas de burro, entre outras, preenchem o imaginário infantil.

Como o tempo disponível não era muito, optei por ler o primeiro e o último capítulo, até porque era uma forma de descobrir se os alunos ficariam curiosos para ler as sequências centrais da história.

No 5.º ano, a leitura foi feita em duas aulas. No 6.º ano, por ser uma disciplina com menos horas curriculares, foi feita numa só.

No 6.º ano, tive de aguardar que o Dr. Luís Silva, professor-cooperante, lecionasse este capítulo da matéria para colocar a atividade em prática. Assim foi, mas só dispus de uma sessão de trabalho para fazê-lo, pois, tal como já referi, havia menos tempo e foi numa altura de avaliações em que o professor necessitava de todas os minutos disponíveis para conseguir cumprir o programa.

Pela minha parte, preparei-me para a leitura, assinali as palavras menos usuais, para o caso de algum discente as desconhecer e revisei o texto várias vezes, para ter a certeza de que o tempo disponível era o suficiente, tanto numa turma como noutra.

Uma vez que se trata de duas turmas e níveis diferentes, optei por descrever a atividade faseadamente: como decorreu primeiro no 5.º ano e só depois no 6.º. Esta escolha prende-se com o facto de os discentes mais jovens terem uma base de conhecimento da matéria muito generalizada, uma vez que no programa do 1.º ciclo a abordagem é meramente nocional, tal como previsto no documento orientador da disciplina de Estudo do Meio – *Organização Curricular e Programas do Ministério da Educação* nos objetivos gerais, ponto 5, «Desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e

identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal.» (MEC: 110). Em contrapartida, no nível seguinte, os alunos trabalham naturalmente este conteúdo, por fazer parte do programa de HGP, conforme consta nas metas curriculares de História e Geografia 2.º Ciclo do ensino básico 6.º ano, no domínio «Portugal do século XX» e no subdomínio «O Estado Novo (1933-1974)».

Como estratégia de preparação e de facilitação para a atividade pedi à turma que fizesse uma pesquisa antecipada da obra e do autor ao que muitos acederam e realizaram.

#### **4.1. Português: primeiro momento de leitura – «O homem sem cabeça» (cap. I)**

Iniciei a aula de 90 minutos a sondar a turma sobre o conhecimento que teria sobre o autor e a obra, se tinha feito alguma pesquisa a esse propósito. Alguns alunos responderam afirmativamente, elaborando até pequenas biografias que disponibilizaram aos colegas e que a professora-cooperante da turma recolheu para posterior avaliação. Após breve troca de ideias, distribuí cópias do primeiro capítulo a cada par de alunos. Assim sendo, decidi principiar a minha atividade com uma conversa motivacional para a leitura. Foi analisada a capa do exemplar utilizado e falou-se um pouco sobre o autor. Recorremos, para tal, às referências biobibliográficas constantes na contracapa. Pedi aos alunos que sublinhassem as palavras desconhecidas, para serem convenientemente descodificadas em contexto no final da leitura expressiva do texto.

Principiei a atividade de forma dramatizada a fim de imprimir uma ênfase acrescido às falas das personagens, pois tinha a noção que para conseguir captar a atenção duma turma de 5.º ano, durante uma aula inteira a ouvir-me ler, teria de o fazer com dinamismo e com apelo a uma estratégia que os prendesse às aventuras do protagonista durante um período de tempo tão prolongado.

Até ao intervalo, consegui que os alunos estivessem atentos e participativos. Tive essa perceção através das suas reações imediatas, traduzidas no riso e exclamações produzidos em determinados pontos da narrativa. Quando saíram para o recreio, alguns deles mostraram satisfação e revelaram ansiedade de saber mais acerca da história, das peripécias vividas pelo protagonista. Tranquilei-os, prometendo que na segunda parte da aula retomaríamos a leitura e tentaríamos descobrir o que lhe iria acontecer.

Assim foi, continuámos a leitura e o entusiasmo da turma não se desvaneceu. Resolvemos o sentido do vocabulário e expressões sublinhadas. No final do encontro, questionei o grupo-turma se tinham gostado do primeiro capítulo. A resposta foi

unânime, todos tinham apreciado as peripécias convocadas pelo relato e lamentaram ignorar o resto da história. Sugeriu-lhes, então, que requisitassem o livro na biblioteca.

#### **4.2. Português: segundo momento de leitura – «O regresso» (cap. XV)**

Na segunda aula, deparei-me com uma certa agitação na turma, pois alguns alunos tinham lido a obra e estavam ansiosos por comentá-la. Para minha satisfação e agrado, grande parte dos discentes tinha adquirido o livro, o que enriqueceu a atividade, permitindo-nos comparar edições, sobretudo a nível das ilustrações seguidas e dos símbolos utilizados, que comentámos devidamente.

Em virtude da grande curiosidade que a turma tinha revelado acerca das aventuras experienciadas por João Sem Medo até ao seu regresso são e salvo a casa, decidi preparar uma surpresa, facultando-lhe o visionamento dum pequeno filme de animação ancorado no capítulo VII, «A cidade da confusão»<sup>19</sup>. Pese embora o facto de não se tratar duma versão muito «infantil», os alunos gostaram e pediram para a ver novamente. O tempo de aula disponível impediu-nos, porém, de fazê-lo.

A envolvência de todo o processo de leitura foi igual ao da primeira aula, desde a sua preparação à sua execução. Os alunos mantiveram-se atentos, participativos e empenhados. Todavia, não estavam tão entusiasmados como no primeiro momento de leitura, circunstância que atribuo ao facto da maioria deles já saberem a história toda.

O recurso de sublinharem as palavras desconhecidas foi novamente utilizado e efetuado. Nos momentos finais da aula, debatemos os capítulos que tinham sido lidos e conduzi a conversa para uma vertente histórica. Uma das questões que coloquei foi a de saber se eles encontravam algumas semelhanças na narrativa que tínhamos acabado de ler e um período concreto da história do nosso país. O objetivo era o de estabelecer o elo com o regime ditatorial do Estado Novo vigente durante a Segunda República.

Um dos alunos conseguiu estabelecer um paralelismo entre Chora-Que-Logo-Bebes e Portugal. Afirmou que as pessoas no período da ditadura eram muito tristes, porque não tinham liberdade. Aceitei a leitura interpretativa, que considerei uma opção possível. A turma concordou, tendo adiantado que o protagonista tinha sido o único habitante da aldeia a resistir a esse estado de tristeza generalizada, tinha tido a coragem de saltar o

---

<sup>19</sup>KAWATA, Tiago – *Cidade da Confusão* [Registo vídeo/animação]. Lisboa: Margarida Fernandes /Tiago Kawata. 1 Vídeo (3:17min): Cor.

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=k8h7XDteml8>>

Muro e, por isso mesmo, era designado de João Sem Medo. Então, em conjunto, fomos desvendando algumas particularidades da tessitura narrativa. O que seria o Muro à volta de Chora-Que-Logo-Bebes? Concluíram que seria as fronteiras nacionais. O que representaria o João? Responderam que era um corajoso que se recusava a viver num país assim, (neste momento aproveitei e expliquei-lhes o que era o Salto). Questionei-os diretamente sob a razão que tinha feito a personagem regressar à sua terra natal. Nesse momento, obtive uma resposta típica de criança desta faixa etária: «porque tinha saudades da mãe». Neste ponto, não conseguiram descodificar o significado do prato com bacalhau que a mãe fazia e, pelo qual, João tanto suspirava. Acabámos por deduzir que representava a saudade e que podíamos exemplificar com os nossos emigrantes.

A partir desta «introdução», foi fácil trabalhar e levar a turma a identificar as metáforas mais importantes dos capítulos abordados e estabelecerem uma correlação disciplinar entre os temas confrontados.

Para finalizar a aula, e subseqüentemente a atividade, distribuí duas páginas com imagens alusivas aos textos, para que os alunos, em pares ou com mais elementos e anonimamente, descrevessem o que as imagens representavam, sob uma perspetiva do contexto histórico do Estado Novo. Como a obra também trata de sentimentos como a saudade, o medo, a amizade e valores como a coragem, a autonomia, o empreendedorismo ou a audácia, solicitei que atribuíssem um valor ou sentimento a cada uma dessas ilustrações.

#### **4.3. História e Geografia de Portugal: momento único de leitura – «O homem sem cabeça» e «O regresso» (caps. I e XV)**

Nesta turma deparei-me com a necessidade dum cuidado especial com a leitura, visto não dispor do mesmo tempo do 5.º ano. Forçosamente, tive de fazer algumas supressões de texto. A opção recaiu sob as partes descritivas, pois não colaboravam diretamente no desenrolar da ação.

Voltei a preparar a leitura para os minutos disponíveis, neste ponto, contei com a ajuda do professor-cooperante, que me tranquilizou ao dizer que os alunos dominavam bem o tema o que seria facilitador duma compreensão e comparação entre a matéria e o livro.

Iniciei a aula, questionando a turma acerca da matéria que tinham aprendido recentemente, (O Estado Novo de 1933 a 1974). Com esta pequena «manobra», pretendi saber exatamente se dominavam ou não os conteúdos programáticos e de que maneira

poderia conduzir a minha atividade, mais rapidamente ou mais pausadamente. Após esta breve conversa, que também teve como finalidade fazer um breve resumo da matéria, expliquei-lhes que teriam de situar e estabelecer relações de semelhança entre a narrativa que iam ouvir e o período referente ao Estado Novo. Sugeri que tirassem apontamentos. Assim sendo, decidi principiar a minha atividade com um diálogo motivacional para a leitura, no qual apresentei a capa da obra e falei um pouco acerca do autor, fazendo referências à biografia que se encontra na contracapa.

Mais uma vez tentei interpretar o texto de modo expressivo e dramatizado, para obter a atenção do grupo. Objetivo que julgo ter alcançado por as mesmas razões do 5.º ano. Riram e exclamaram em determinados momentos textuais. Também porque sendo esta turma muito irrequieta e barulhenta, mantiveram-se calados e quietos aquando da atividade, interrompendo somente para colocarem questões pertinentes, às quais combinámos serem discutidas no tempo de aula reservado para esse fim. Pude verificar que esta estratégia de ensino-aprendizagem estava a ser bem-sucedida na aquisição dos conceitos programáticos por mim identificados e definidos.

Quando terminei a apresentação do Capítulo I: «O homem sem cabeça» fiz uma pequena pausa para conseguir perceber se estavam a entender o texto e se conseguiam identificar semelhanças no âmbito da contextualização histórica que a narrativa continha. Rapidamente fiquei esclarecida, pois pelas observações que os alunos verbalizaram, verifiquei que tinham atingido o objetivo pretendido.

Após essa pequena pausa e perante a curiosidade da turma acerca do percurso da personagem, preparei-lhes uma surpresa e coloquei o mesmo filme de animação que apresentara no 5.º ano acerca do capítulo VII, «A cidade da confusão». A reação foi muito positiva, pois tal como na outra turma, queriam ver mais. Desta forma pude diversificar as estratégias de aprendizagem e os diferentes tipos de memória.

Dei continuidade aos trabalhos com a leitura do capítulo XV: «O regresso». Decorreu muito bem, pois a turma manteve-se tranquila e a revelou interesse no que estava a ouvir.

No término da aula, tivemos uns minutos de debate, no sentido de também trabalharem a oralidade. Como já tinha feito com o 5.º ano, distribuí duas páginas com imagens alusivas aos textos, para que os alunos, em pares ou com mais elementos e anonimamente, descrevessem o que achavam que as imagens representavam sob uma

perspetiva do contexto histórico do Estado Novo. Como a obra também trata de sentimentos como a saudade, o medo, a amizade e valores como, a coragem, autonomia, empreendedorismo ou a audácia já referidos, solicitei que atribuíssem um valor ou sentimento a cada uma dessas ilustrações, trabalhando a sua criatividade e capacidade de síntese perante conteúdos adquiridos no decurso da aula.

## 5. Análise de dados

A atividade proposta foi um pouco arrojada, uma vez que tinha de atravessar dois anos de escolaridade diferentes. Havia sempre a possibilidade de se não conseguir chegar a todos os alunos, partindo do pressuposto de que as suas aprendizagens se situavam em patamares distintos. No entanto, e desde o momento que optei por implementá-la, tive o cuidado extremo de verificar se os níveis das turmas o permitiam, para que a estratégia fosse bem-sucedida.


Neste ponto, contei com o apoio dos professores-cooperantes de Português e HGP, Dr.<sup>a</sup> Fernanda Cardoso e Dr. Luís Silva respetivamente. Trocámos ideias. Aceitei as sugestões de ambos e, após ter definido o que iria fazer, acertámos todos os pormenores

A envolvência dos docentes na fase preparatória da atividade revelou-se uma grande mais-valia na sua execução. Uma vez que conheciam muito bem as turmas e todas as suas sugestões, contribuíram para que a aplicação da atividade tenha corrido bem, o que permitiu cumprir cabalmente os objetivos definidos.

Para a análise de dados ser o mais claro possível, optei por descrever os trabalhos do 5.º ano depois os do 6.º ano e, por fim, cruzá-los para indicar o resultado final. Não sendo possível colocar todas as fichas trabalhadas pelos alunos, foram selecionadas três de cada ano, até porque a opção dos alunos foi de as realizar em grupos de mais de dois elementos.

Para facilitar a análise de dados, selecionei, das fichas registadas em anexo, as respostas dos alunos, transcritas *ipsis verbis* e acompanhadas das respetivas imagens.

**Imagem 1**



<b>Ficha A: 5</b> - «Portugal – porque na ditadura era governado por Salazar e não tinham liberdade.»
<b>Ficha B: 5</b> - «Portugal: caracterização das pessoas na altura da ditadura.»
<b>Ficha C: 5</b> - «Portugal, é Chora-Que-Logo-Bebes no texto, porque não tinham liberdade de expressão

em Chora-Que-Logo-Bebes nem em Portugal.» Portugal. Porque Chora-Que-Logo-Bebes ficava em Portugal, e á muitos anos em Portugal não havia liberdade.»
<b>Ficha A: 6</b> - «Portugal – o comportamento das pessoas de Chora que Logo Bebes era como na ditadura do nosso país por isso não havia liberdade e as pessoas viviam muito mal.»
<b>Ficha B: 6</b> - «Chora-que-logo-bebes, significa Portugal no passado, ou seja no tempo da ditadura, onde as pessoas viviam sem liberdade.»
<b>Ficha C: 6</b> - «Chora que logo bebes significa Portugal na altura da ditadura, porque as pessoas não tinham liberdade e viviam mal.»

**Pontos comuns 5.º ano:** Nesta primeira imagem e na análise das conclusões dos alunos, podemos verificar que nos três trabalhos os discentes responderam unanimemente tratar--se de Portugal na altura da ditadura, dois referiram não haver liberdade e somente um referiu o nome do chefe de estado.

**Pontos comuns 6.º ano:** Os alunos identificaram Chora-Que-Logo-Bebes como sendo Portugal, dois referiram que as pessoas viviam mal e os três em conjunto afirmaram não haver liberdade.

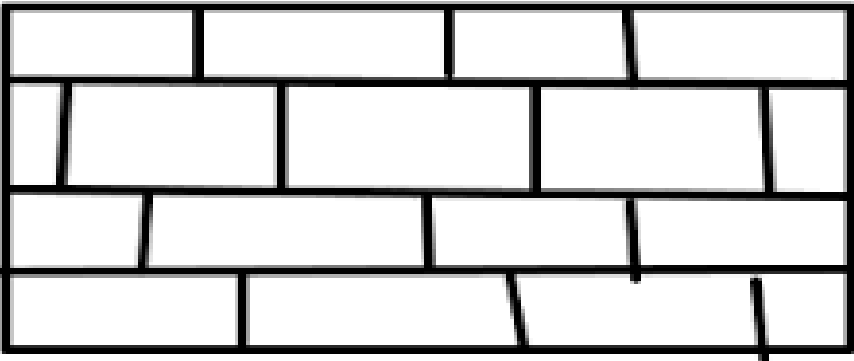
### Imagem 2


<b>Ficha A: 5</b> - «Coragem – Porque alguns habitantes de Portugal tinham coragem de atravessar o muro.»
<b>Ficha B: 5</b> - «O João é principal personagem do livro pois foi a única pessoa que foi capaz de atravessar o muro»
<b>Ficha C: 5</b> - «Autonomia para tomar decisões sozinho Autonomia porque ele tomava as suas próprias decisões sozinho»
<b>Ficha A: 6</b> - «Coragem, autonomia, saudade – a personagem durante toda a aventura foi corajosa, transformou-se, duplicou-se e encontrou criaturas fantásticas.»
<b>Ficha B: 6</b> - «João Sem Medo, é uma personagem que representa uma pessoa que não aceitava as condições de Chora-que-logo-bebes, por isso o seu destino era ter liberdade.»
<b>Ficha C: 6</b> - «Autonomia, porque foi sozinho e enfrentou perigos difíceis sem ajuda de alguém.» Pontos comuns: As palavras que os alunos mais referem é a autonomia e coragem, a palavra saudade aparece mas descontextualizada, o inconformismo está presente na referência à liberdade.

**Pontos comuns 5.º ano:** Duas das respostas mencionam a *coragem*, explícita ou implicitamente (A: 5 e B. 5), e a restante indica a *autonomia*.

**Pontos comuns 6.º ano:** As palavras que os alunos mais enfatizaram foram a *autonomia* e a *coragem*, a palavra *saudade* aparece mas descontextualizada, o inconformismo está presente na referência à *liberdade*.

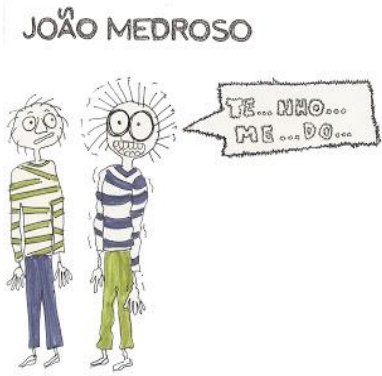
**Imagem 3**


<b>Ficha A: 5</b> - «Aventura – O muro representa a aventura porque após o muro vinha a liberdade.»
<b>Ficha B: 5</b> - «coragem – atravessar para além do muro.»
<b>Ficha C: 5</b> - «coragem, aventura para passar o muro. Coragem e aventura porque o João foi corajoso e aventureiro para querer passar o muro.»
<b>Ficha A: 6</b> - «aventura porque quando o João sem medo de ir a aldeia foi ao pé do muro gigante ele tocou com o pé o muro abriu-se.»
<b>Ficha B: 6</b> - «Mas, para João Sem Medo ter o que queria, ou seja a liberdade, devia assaltar o muro que separava chora-que-logo-bebes da floresta (da união europeia).»
<b>Ficha C: 6</b> - «Coragem, porque trepou o muro enquanto as outras pessoas conformaram-se com a sua vida má, aborrecida e chorona.»

**Pontos comuns 5.º ano:** a imagem remeteu os alunos para as palavras *coragem* e *liberdade*, havendo ainda um que adicionou *aventura*.

**Pontos comuns 6.º ano:** no comentário da ficha A: 6, verificamos que a palavra liberdade está associada a um acontecimento mágico «ele tocou com o pé o muro abriu-se» na ficha B: 6 há um elemento curioso, os alunos assumem que para lá do muro é a União Europeia. Mais uma vez, a coragem e o inconformismo são ressaltados pelos discentes.


#### Imagem 4


<b>Ficha A: 5</b> - «Medo – não se podiam expressar.»
<b>Ficha B: 5</b> - «aventura: fazer coisas fantásticas para teres uma boa aventura»
<b>Ficha C: 5</b> - «medo porque o João ficou medroso a certa altura»
<b>Ficha A: 6</b> - «Porque durante a história no último capítulo a personagem tinha medo.»
<b>Ficha B: 6</b> - «O João Sem Medo, começou a ter medo, porque uma bruxa queria o apanhar, isso significa quando no tempo da ditadura uma pessoa fugia, podia ir ser preso.»
<b>Ficha C: 6</b> - «Medo porque a imitação do João dele tinha medo dele.»

**Pontos comuns 5.º ano:** Em duas fichas, aparece a palavra *medo* e numa outra *coisa fantásticas e aventura*.

**Pontos comuns 6.º ano:** Nos três trabalhos é unânime a palavra *medo*. No entanto, é curiosa a associação entre a bruxa que o queria apanhar e o facto dos fugitivos no tempo da ditadura se arriscarem a ser presas.

#### Imagem 5



<b>Ficha A: 5</b> - «Saudade – representa a saudade de Portugal.»
<b>Ficha B: 5</b> - «respeito: É preciso respeitar todas as pessoas.»
<b>Ficha C: 5</b> - «Coragem para poder fazer um “ele” duplo»
<b>Ficha A: 6</b> - «respeito - porque no último capítulo a personagem estava a respeitar a pedra o espelho e o João n.º2.»
<b>Ficha B: 6</b> - «Depois de tantas aventuras o rapaz ficou com saudades da mãe e do bacalhau (comida tradicional de Portugal) e decidiu voltar para chora-que-logo-bebes, mas na mesma ele não aceitava as condições e não desistia.»

**Ficha C: 6** - «Medo porque o João ficou com medo de ver o que sairia do espelho.»

**Pontos comuns 5.º ano:** Nas três fichas, verificamos três conceitos diferentes: *saudade*, *respeito* e *coragem*.

**Pontos comuns 6.º ano:** O *respeito*, o *medo*, a *saudade*, o *inconformismo* e o *regresso* são as marcas mais salientes das observações dos alunos.

### Imagem 6


<b>Ficha A: 5</b> - «Empreendedorismo – Representa o dia em que Portugal começou a tentar fazer a revolução.»
<b>Ficha B: 5</b> - «Empreendedorismo.»
<b>Ficha C: 5</b> - «empreendedorismo porque o João criou uma fábrica, empenhou-se a trabalhar lá.»
<b>Ficha A: 6</b> - «aprendorismo – a personagem João Sem Medo decide criar uma fábrica de lenços para os chora que logo bebenses se assuarem.»
<b>Ficha B: 6</b> - «Além de João Sem Medo ficou a não aceitar as condições de chora-que-logo-bebes, ele abriu uma fábrica de lenços e enriqueceu.»
<b>Ficha C: 6</b> - «Empreendedorismo - porque o João investiu na fábrica e ganhou dinheiro com ela e as pessoas limpar o verdete.»

**Pontos comuns 5.º ano:** Os alunos responderam unanimemente que a imagem representava o *empreendedorismo*. Curiosamente, na ficha A: 5 refere-se que o empreendedorismo reflete o caminho traçado para a *revolução*.

**Pontos comuns 6.º ano:** Em duas das fichas, aparece o fator monetário do *dinheiro*, mas também o *inconformismo* do regresso.

### Imagem 1 – 5.º e 6.º ano:

**Pontos comuns:** Nesta primeira imagem e na análise das conclusões dos alunos, podemos verificar que, nos três trabalhos, os discentes responderam unanimemente tratar-se de Portugal na altura da Ditadura. Em duas fichas, referiram não haver liberdade, indicando o nome do chefe de estado na altura apenas numa delas.

**Pontos comuns:** Os alunos identificaram Chora-Que-Logo-Bebes como sendo Portugal, duas fichas referiram que as pessoas viviam mal e nas três, afirmaram não haver liberdade. Podemos verificar que os alunos têm uma consciência de valores e atitudes.

**Imagem 2 - 5.º e 6.º ano:**

**Pontos comuns:** Duas das respostas referem a coragem, uma explicitamente (A:5) a outra implicitamente (B:5) na restante resposta o (os) aluno indica a autonomia. Podemos verificar que os alunos têm uma consciência de valores e atitudes.

**Pontos comuns:** As palavras que os alunos mais referem é a autonomia e coragem, a palavra saudade aparece, mas descontextualizada, o inconformismo está presente na referência à liberdade.

**Imagem 3 – 5.º e 6.º ano:**

**Pontos comuns:** a imagem remeteu os alunos para a palavra coragem e liberdade, uma das fichas ainda refere – aventura.

**Pontos comuns:** no comentário da ficha A: 6, verificamos que a palavra *liberdade* está associada a um acontecimento mágico: «ele tocou com o pé o muro abriu-se. Na ficha B: 6 há um elemento curioso, os alunos assumem que para além do muro é a União Europeia.

Mais uma vez a coragem e o inconformismo é ressaltado pelos discentes.

**Imagem 4 - 5.º e 6.º ano:**

**Pontos comuns:** Nos três trabalhos, é unânime a palavra *medo*. No entanto, é curioso a associação entre a bruxa que o queria apanhar e o facto das pessoas que fugiam no tempo da ditadura irem presas.

**Imagem 5 – 5.º e 6.º ano:**

**Pontos comuns:** Nas três fichas, verificamos três conceitos diferentes: *saudade*, *respeito* e *coragem*.

**Pontos comuns:**

O *respeito*, o *medo*, a *saudade*, o *inconformismo* e o *regresso* são as marcas mais salientes das observações dos alunos. Conquanto, numa delas, seja referido as *saudades* associadas ao *bacalhau*.

## **Imagem 6 – 5.º e 6.º ano:**

**Pontos comuns:** Em duas das fichas, aparece o fator monetário, mas também o inconformismo do regresso.

### **5.1. Análise de resultados da turma do 5.º ano:**

Perante as respostas verificamos que, mesmo não havendo um conhecimento muito profundo da matéria, os alunos conseguiram identificar os elementos mais preponderantes do texto. Todos eles revelaram saber que durante a vigência do Estado Novo as pessoas tinham medo e viviam sob uma liberdade restrita, que para serem livres optavam por sair do país e isso representava um ato de coragem, de inconformismo e audácia, mas que lhes trazia um enorme sentimento de saudade. Mencionaram, ainda, a palavra revolução, mas não conseguiram desenvolver.

Conseguiram, com uma certa facilidade estabelecer a relação entre os elementos do texto e os elementos curriculares de HGP, a minha intervenção resumiu-se a um papel de moderadora do discurso entre eles e introduzi a palavra empreendedorismo. Houve essa necessidade para contornar a ideia que eles tinham formado, mas que não sabiam que nome lhe dar.

Das observações dos alunos do 5.º ano, gostaria de ressaltar a que refere, que para além do muro está a União Europeia. Esta frase revela a imaturidade destes alunos, uma vez que não conseguem definir o que é a UE nem o que está para além das nossas fronteiras, mas julgo que seria um bom ponto de partida para a abordagem de um outro conteúdo curricular, mais uma vez com o recurso à transversalidade e consequentemente à transdisciplinaridade.

Nesta turma, durante a leitura, os alunos foram extremamente perspicazes, colocaram perguntas pertinentes e retiraram conclusões além do que era expectável. A própria professora-cooperante revelou-me que estava um pouco apreensiva, devido ao grau de complexidade do texto para alunos desta idade, mas que ficou agradavelmente surpreendida com o resultado, ao que que concordei plenamente.

Perante o trabalho elaborado pelos alunos, verifica-se uma base de valores muito presente e coerente com a utilização de palavras que não fazem parte do léxico habitual para esta faixa etária, mas que eles dominam perfeitamente o significado de cada uma delas, à exceção de empreendedorismo.

## 5.2. Análise de resultados da turma do 6.º ano:

Os resultados da turma do 6.º ano ficaram um pouco aquém do esperado, visto o conteúdo ter sido lecionado recentemente e o previsível é que todos dominassem o tema mais aprofundadamente. Mesmo assim, foi notório que controlavam pormenores que os colegas do 5.º ano não dominavam. A aplicação da atividade, tal como já referi, foi concretizada numa só aula, impedindo-me também de explorar o tema com mais pormenor. Ainda assim, consegui realizar tudo aquilo a que me havia proposto.

Os alunos conseguiram estabelecer o paralelismo entre a obra e os conteúdos curriculares, colocaram várias questões e dominavam bem o vocabulário referente ao Estado Novo. Acharam o João um verdadeiro herói. Um dos alunos questionou-me mesmo se as pessoas que fugiam de Portugal eram todas como a personagem-heroína. Houve, então, necessidade de parar e debater o assunto, o que levou um dos alunos a afirmar que o avô tinha fugido de Portugal para não ir à tropa. Neste ponto, verificou-se o conhecimento mais alargado dos alunos, pois um outro colega respondeu que os homens fugiam, porque fazer a tropa era obrigatório. Ao que outro respondeu que, se calhar, em Chora-Que-Logo-Bebes também era obrigatório ir à tropa. O professor-cooperante também deu o seu contributo a este propósito, explicando que não fizera o serviço militar porque não vivia em Portugal, contou-lhes que tal como o João, também a sua família tinha saído do país, só não revelou as razões.

Outro comentário pertinente foi relativamente à questão de as pessoas fugirem com medo de serem presas. Não havia muito tempo disponível, mas, mesmo assim, ainda conseguimos falar do tema e esclarecer algumas dúvidas.

Por fim, um outro discente fez um comentário acerca de ter achado a aula muito interessante, porque tinham estado a trabalhar, mas através dum história que tinha História dentro. Facto que achei muito curioso, uma vez que a ideia coincidia com aquela que se encontra espelhada no presente relatório: *Histórias com História dentro*.

A aula terminou e, para meu agrado, verifiquei mais uma vez que o recurso à transversalidade é uma realidade sustentável em sala de aula.

## 6. Observações finais

A trajetória deste trabalho teve como foco de intervenção educativa o estudo e compreensão na utilização dum mesmo recurso em duas disciplinas diferentes do mesmo grupo disciplinar, procurando que tal seja exequível.

Ora, através dos resultados obtidos pela aplicação das fichas de imagens, podemos afirmar que essa possibilidade é verdadeira, pois com as *Aventuras de João Sem Medo* consegui lecionar conteúdos programáticos distintos, tanto em Português como em História. É certo que, pelo facto de não ter sido possível ser a mesma turma, no mesmo ano, se tornou num constrangimento, o que não impediu a realização com sucesso de toda a tarefa. Só não foi possível provar os benefícios da monodocência na mesma área disciplinar, o que, a meu ver, contribuiria para conclusões mais abrangentes.

Tudo isto só foi praticável devido à transversalidade do currículo que, ao permitir o cruzamento de conteúdos (transdisciplinaridade), dá liberdade ao docente de utilizar esta estratégia. Assim, e na análise das imagens dos discentes, verificamos que há palavras que se repetem ao longo das fichas (5.º e 6.º anos). São elas: *liberdade, coragem, audácia, autonomia, saudade, medo, respeito, inconformismo e empreendedorismo*. O que numa primeira análise nos dá uma perceção de «unidade» de conhecimentos.

Se ambas as turmas conseguiram retirar os mesmos conceitos e valores, podemos concluir que estamos perante um recurso pedagógico valoroso no desenvolvimento duma turma no trabalho de ensino-aprendizagem.

## 7. Conclusão

Quando iniciei a pesquisa para um tópico a ser trabalhado durante a Prática de Ensino Supervisionada em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, deparei-me com a temática da transversalidade no ensino. O assunto suscitou-me interesse e verifiquei as possibilidades para uma atividade que promovesse o tema. A escolha recaiu na obra de José Gomes Ferreira as *Aventuras de João Sem Medo*, na aula de História e Geografia de Portugal e na aula de Português a turmas do 2.º Ciclo. Assim o fiz, as atividades foram executadas com sucesso, permitindo-me concluir, apesar de a exiguidade de tempo disponível, ser perfeitamente possível estabelecer e relacionar dois conteúdos programáticos diferentes através da aplicação da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e, por conseguinte, da transversalidade. Apesar de todos os constrangimentos já referidos anteriormente (níveis, turmas, estabelecimentos e docentes diferentes), podemos também concluir a possibilidade da monodocência numa prática quotidiana do exercício da carreira docente, para todas as partes envolvidas.

É certo que não é um recurso muito utilizado pelos nossos docentes, mas é eficaz na promoção da plasticidade dos alunos, que cada vez mais estão habituados a trabalharem os conceitos individualmente. Por isso, esta é uma forma de trabalharem vários ao mesmo tempo sem que muitas vezes tenham noção que o estão a fazer. Pois conforme refere Edgar Morin:

Os conceitos viajam e vale mais que viajem, sabendo que viajam. Vale mais do que viajem clandestinamente. E também é bom que viajem sem serem detectados pelos fiscais de alfândega! Com efeito, a circulação clandestina dos conceitos tem, apesar de tudo, permitido às disciplinas evitarem a asfixia e o engarrafamento. A ciência estaria totalmente engarrafada se os conceitos não migrassem clandestinamente. (Morin, 1991: 141)

Como nota final, posso dizer que ficou a vontade de saber mais acerca do tema. Foi extremamente valoroso no meu crescimento pessoal e profissional, por me ter aberto uma porta para uma área que não conhecia, mas que pretendo explorar num porvir, não muito distante no horizonte.

## 8. Reflexão final

Numa sociedade cada vez mais competitiva e tecnológica, não há espaço para o comodismo. O sistema de ensino público em Portugal exige, cada vez mais, que os docentes se atualizem, inovem, invistam em formação e em novos recursos e técnicas pedagógicas.

E foi por ter esta consciência que, quando me deparei na escolha dum tema para o relatório, me surgiu a transversalidade no ensino. Baseei-me no facto de facultar ao professor uma panóplia de estratégias que o libertam da gestão curricular tradicional, estática e replicadora de práticas letivas tendencialmente anquilosados.

A pertinência do tema selecionado é muito discutida a nível mundial, até porque há muitas correntes educativas que assentam nesta «filosofia». Em Portugal, a Escola da Ponte, (referida no trabalho), obtém resultados acima da média, precisamente por aplicar com um sucesso sintomático os princípios básicos em que está ancorado este recurso pedagógico.

Este relatório foi elaborado com toda a dedicação possível, porque acredito nas potencialidades desta estratégia de ensino. Por outro lado, estou também ciente de que os docentes vivem sobrecarregados com uma carga burocrática que os impede de fazer um investimento pessoal e profissional como pretenderiam.

Tenho uma perceção plena que este caminho que almejo não é para um futuro próximo, pois só agora é que se começou a dar os primeiros passos, no sentido de promover a monodocência entre grupos disciplinares, como a Português-História; Matemática- - Ciências, entre outros. A transversalidade, para ser aplicada completamente e com sucesso, necessita de estar ancorada numa monodocência assumida, uma vez que o professor, ao lecionar as duas áreas distintas, conhece bem o grupo-turma que tem à sua frente e saberá qual a melhor maneira e o melhor momento de intervir.

De todo o processo de elaboração deste relatório, o que lamento foi não ter podido ficar com uma turma que tivesse o mesmo professor nas duas áreas. Considero os resultados obtidos como muito satisfatórios sem ter alcançado a plenitude desejada.

Os professores-cooperantes foram extremamente sensíveis e tudo fizeram para agilizarem todos os fatores. Sem a sua ajuda e colaboração não teria sido possível levar a bom termo a intervenção educativa relatada. As turmas eram de nível satisfatório, as

crianças participaram ativamente e mantiveram sempre o empenho em tudo o que lhes propus. Consegui estabelecer um bom relacionamento com todos os intervenientes no processo e julgo ter conseguido chegar aos alunos de uma maneira clara, simples e concisa, pois a resposta que obtive foi os trabalhos realizados com zelo e o carinho que demonstraram.

Como reflexão final e considerando este trabalho profícuo, concluo com uma frase do pedagogo brasileiro Paulo Freire do seu livro *Pedagogia do oprimido* «Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção».<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup>Educar para Crescer - **As melhores frases de Educação**. [Em linha]. [Consult. 26 Mai. 2015].

Disponível em: < <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/melhores-frases-educacao740713.shtml#61> >

## Bibliografia – Netgrafia

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner - **Histórias da Terra e do Mar**. 23.ª ed. Porto: Assírio&Alvim, 2013. ISBN 978-972-37-1715-0

ASTOLFI, Jean-Pierre & Darot, Éliane & Ginsburger-Vogel, Yvette & Toussaint, Jacque - **As Palavras-Chave da Didáctica das Ciências**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

BASARAB, Nicolescu - O Manifesto da Transdisciplinaridade - **Carta da Transdisciplinaridade** [Em linha]. (1994), [Consult. 20 Mar. 2015]

Disponível em: < <https://blogmanamani.files.wordpress.com/2013/08/carta-da-transdisciplinaridade.pdf> >

BERTRAND, Yves – **Teorias Contemporâneas da Educação**. 1.ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1991. ISBN 972-9295-10-7

CALADO, Aline & JOSÉ, Claudemir & RAÍSSA, Débora & MARTINS, Geovani - **Interdisciplinaridade x Transversalidade** [Em linha]. [Consult. 27 Mar. 2015]

Disponível em: [http://pt.slideshare.net/anapaulaazevedo9889/interdisciplinaridadtransversalidade?next\\_slideshow=2](http://pt.slideshare.net/anapaulaazevedo9889/interdisciplinaridadtransversalidade?next_slideshow=2), >

*Decreto-Lei no 139/2012 de 5 de Julho do Ministério da Educação, Princípios Orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República: I série, No 129 (2012). [Consult. 28 Abr. 2015]

Disponível em :  
<[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl\\_139\\_2012.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_139_2012.pdf)

*Decreto-Lei no 79/2014 de 14 de Maio do Ministério da Educação e Ciência*

EDUCAÇÃO, Direção-Geral - **Currículo** [Em linha] [Consult. 23 Jul. 2015]

Disponível em: < <http://www.dge.mec.pt/curriculo> >

Direção-Geral do Ensino Superior. **Boa Informação para uma boa decisão**. [Em linha]. Lisboa: DGES [Consult. 15 fev. 2016]

Disponível em: <:<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/> >

Educar para Crescer - As melhores frases de Educação. [Em linha]. [Consult. 26 Mai. 2015].

Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/melhores-frases-educacao740713.shtml#61>>

ESTRELA, Edite & Soares, Maria Almira & Leitão, Maria José - **Saber Escrever Uma Tese e Outros Textos**. Lisboa, Publicações D. Quixote, 2006

FERREIRA, José Gomes – **Aventuras de João Sem Medo**. 7.ª ed. Lisboa: Leya, 2013. ISBN 978-989-65-3006-8

GARCIA, Carlos Marcelo - **Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.

GONÇALVES, Artur & SOUSA, Teresa Salvado de – **Littérature et éducation : le processus formatif du *Fakir de Romain Puértolas***. Synergies Portugal [Em linha]. N.º 3 (2015), p. 33-43. [Consult. 28 Abr. 2016].

Disponível em: < <http://gerflint.fr/Base/Portugal3/portugal3.html> >. ISSN 2268 - 4948

JANUÁRIO, Carlos - **O Currículo e a Reforma do Ensino**. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

JAPIASSU, 1976, *apud* Francischett, Mafalda Nesi. (s/d). **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano**. [Em linha]. [Consult. 24 Jul. 2014].

Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>>

KAWATA, Tiago – **Cidade da Confusão** [Registo vídeo/animação]. Lisboa: Margarida Fernandes /Tiago Kawata. 1 Vídeo (3:17min): Cor.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k8h7XDteml8>>

LEIRIA, Isabel – **A reforma do ministro subversivo**. Expresso [Em linha] (2014). [Consult. 7 Jul. 2015].

Disponível em: <<http://expresso.sapo.pt/sociedade/a-reforma-do-ministro-subversivo=f868222>>

LITTO, M Fredric -. **Educação e transdisciplinaridade** [Em linha]. [Consult. 28 Jun. 2015]

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL - **Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo**. Sistema Educativo Nacional de Portugal Disponível [Em linha] p. 22. [Consult. 7 Jul. 2015].

Disponível em: < [www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf](http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf)>

MORAIS, José – **Alfabetizar em Democracia**. 1.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013. ISBN 978-989-8662-09-5

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**, Lisboa: Instituto Piaget, 1991

MORIN, Edgar – **Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro**. 1.ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. ISBN 972-771-540-0

NICOLESCU, Basarab – **O Manifesto da Transdisciplinaridade** [Em linha]. p. 21-22. [Consult. 10 Jun. 2015]

Disponível em: < <http://www.ruipaz.pro.br/textos/manifesto.pdf>>

NOGUEIRA, Niblo Ribeiro - **Interdisciplinariedade Aplicada**. São Paulo: Érica. 1998.

PETERSON, Pedro Domingos - **O Professor do Ensino Básico**. Lisboa: Instituto Piaget, Stória Editores. 2003

PINTASSILGO, Joaquim – **História do Currículo e das Disciplinas Escolares: Balanço da Investigação Portuguesa**. Faculdade de Ciências de Lisboa Centro Investigação em Educação [Em linha] p.4 [Consult. 4 Jul. 2015]

Disponível em:

:<<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4005/1/Hist%C3%B3ria%20do%20curr%C3%ADculo%20e%20das%20disciplinas%20escolares.pdf>>

POMBO, Olga – **Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade**. [Em linha]. [Consult. 31 Mai. 2015].

Disponível em: < [http://profjayrfigueiredo.com.br/EDU\\_AC\\_22.pdf](http://profjayrfigueiredo.com.br/EDU_AC_22.pdf)>

RODRIGUES, Lurdes – **Veiga Simão**. Público [Em linha] (2014). [Consult. 7 Jul. 2015].

Disponível em: < <https://www.publico.pt/portugal/noticia/veiga-simao-1634572>>

VERNEY, Luís António - **Verdadeiro método de estudar: para ser útil à Republica, e à Igreja.** Biblioteca Nacional Digital [Em linha] (2016). [Consult. 10 Mai. 2016].

Disponível em: <http://purl.pt/118>

# Anexos

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
<b>Áreas disciplinares:</b>			
Línguas e Estudos Sociais ..... Português; Inglês; História e Geografia de Portugal;	(b) 500	(b) 500	1 000
Matemática e Ciências ..... Matemática; Ciências Naturais;	(c) 350	(c) 350	700
Educação Artística e Tecnológica ..... Educação Visual; Educação Tecnológica; Educação Musical;	(d) 270	(d) 270	540
Educação Física .....	135	135	270
Educação Moral e Religiosa (e) .....	(45)	(45)	(90)
<i>Tempo a cumprir</i> .....	1 350 (1 395)	1 350 (1 395)	2 700 (2 790)
Oferta Complementar .....	(f)	(f)	
Apoio ao Estudo (g) .....	200	200	400

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.  
 (b) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.  
 (c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.  
 (d) Do total da carga, no mínimo, 90 minutos para Educação Visual.  
 (e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 45 minutos.  
 (f) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do artigo 12.º  
 (g) Oferta obrigatória para a escola, de frequência facultativa para os alunos, sendo obrigatória por indicação do conselho de turma e obtido o acordo dos encarregados de educação, nos termos do artigo 13.º

**Parte B**

A presente matriz curricular apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal e por anos de escolaridade um caráter indicativo para as escolas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
<b>Áreas disciplinares:</b>			
Línguas e Estudos Sociais ..... Português; Inglês; História e Geografia de Portugal;	(b) 12	(b) 12	24
Matemática e Ciências ..... Matemática; Ciências Naturais;	(c) 9	(c) 9	18
Educação Artística e Tecnológica ..... Educação Visual; Educação Tecnológica; Educação Musical;	(d) 6	(d) 6	12
Educação Física .....	3	3	6
Educação Moral e Religiosa (e) .....	(1)	(1)	(2)
<i>Tempo a cumprir</i> .....	30 (31)	30 (31)	60 (62)

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Oferta Complementar .....	(f)	(f)	
Apoio ao Estudo (g) .....	5	5	10

(a) Carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um caráter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá utilizar uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.  
 (b) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Português.  
 (c) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Matemática.  
 (d) Do total da carga, no mínimo, 2 × 45 minutos para Educação Visual.  
 (e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 1 × 45 minutos.  
 (f) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do artigo 12.º  
 (g) Oferta obrigatória para a escola, de frequência facultativa para os alunos, sendo obrigatória por indicação do conselho de turma e obtido o acordo dos encarregados de educação, nos termos do artigo 13.º

## Anexo II



GOVERNO DE  
**PORTUGAL**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Escola da Ponte

# PROJETO EDUCATIVO

## **PRINCÍPIOS FUNDADORES**

### **I - SOBRE OS VALORES MATRICIAIS DO PROJECTO**

1- Uma equipa coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes educativos) são os principais ingredientes de um projeto capaz de sustentar uma acção educativa coerente e eficaz.

2- A intencionalidade educativa que serve de referencial ao projeto Fazer a Ponte orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autónomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino colectivo e de um projecto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano.

3- A Escola não é uma mera soma de parceiros hieraticamente justapostos, recursos quase sempre precários e actividades ritualizadas – é uma formação social em interacção com o meio envolvente e outras formações sociais, em que permanentemente convergem processos de mudança desejada e reflectida.

4- A intencionalidade educativa do Projeto impregna coerentemente as práticas organizacionais e relacionais da Escola, que reflectirão também os valores matriciais que inspiram e orientam o Projecto, a saber, os valores da autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade.

5- A Escola reconhece aos pais o direito indeclinável de escolha do projeto educativo que considerem mais apropriado à formação dos seus filhos e, simultaneamente arroga-se o direito de propor à sociedade e aos pais interessados o projeto educativo que julgue mais adequado à formação integral dos seus alunos.

6- O Projeto Educativo, enquanto referencial de pensamento e acção de uma comunidade que se revê em determinados princípios e objectivos educacionais, baliza e orienta a intervenção de todos os agentes e parceiros na vida da escola e ilumina o posicionamento desta face à administração educativa.

### **II - SOBRE ALUNOS E CURRÍCULO**

Como cada ser humano é único e irrepitível, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada aluno são também únicos e irrepitíveis.

8- O aluno, como ser em permanente desenvolvimento, deve ver valorizada a construção da sua identidade pessoal, assente nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade.

9- As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas.

10- Prestar atenção ao aluno tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único e irrepetível, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interacção com os outros - são atitudes fundadoras do acto educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem.

11- Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros.

12- A singularidade do percurso educativo de cada aluno supõe a apropriação individual (subjectiva) do currículo, tutelada e avaliada pelos orientadores educativos.

13- Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver.

14- O conceito de currículo é entendido numa dupla asserção, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajecto. Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objectivo.

15- Fundado no currículo nacional, o currículo objetivo é o referencial de aprendizagens e realização pessoal que decorre do Projeto Educativo da Escola.

16- Na sua projecção eminentemente disciplinar, o currículo objetivo organiza-se e é articulado em seis Dimensões fundamentais: linguística, lógico-matemática, naturalista, identitária e artística, pessoal e social.

17- Não pode igualmente ser descurado o desenvolvimento afectivo e emocional dos alunos, ou ignorada a necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente ao Projeto Educativo.

### **III - SOBRE A RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO E DAS APRENDIZAGENS**

18- Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, pelo que se impõe que seja construído pela própria pessoa a partir da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os alunos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência.

19- Valorizar-se-ão as aprendizagens significativas numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando-se permanentemente a percepção, a caracterização e a solução de problemas, de modo a que o aluno trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas.

20- É indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os alunos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os alunos são diferentes. Os conteúdos a apreender deverão estar muito próximos da estrutura cognitiva dos alunos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento.

21- A essencialidade de qualquer saber ou objectivo concreto de aprendizagem deverá ser aferida pela sua relevância para apoiar a aquisição e o desenvolvimento das competências e atitudes verdadeiramente estruturantes da formação do indivíduo; a tradução mecânica e compartimentada dos programas das áreas ou disciplinas curriculares em listas inarticuladas de conteúdos ou objectivos avulsos de aprendizagem não conduz à valorização dessa essencialidade.

22- O envolvimento dos alunos em diferentes contextos socioeducativos e a complementaridade entre situações formais e informais favorecem a identificação de realidades que frequentemente escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino. 23- A avaliação, como processo regulador das aprendizagens, orienta construtivamente o percurso escolar de cada aluno, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela positiva, do que já sabe e do que já é capaz.

24- Acompanhar o percurso do aluno na construção do seu projeto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente, impõe uma gestão individualizada do seu percurso de aprendizagem. A diversidade de percursos possíveis deverá no entanto acautelar o desenvolvimento sustentado do raciocínio lógico matemático e das competências de leitura, interpretação, expressão e comunicação, nas suas diversas vertentes, assim como a progressiva consolidação de todas as atitudes que consubstanciam o perfil do indivíduo desenhado e ambicionado neste Projeto Educativo.

#### **IV - SOBRE OS ORIENTADORES EDUCATIVOS**

25- Urge clarificar o papel do profissional de educação na Escola, quer enquanto orientador educativo, quer enquanto promotor e recurso de aprendizagem; na base desta clarificação, supõe-se a necessidade de abandonar criticamente conceitos que o pensamento pedagógico e a praxis da Escola tornaram obsoletos, de que é exemplo o conceito de docência, e designações (como a de educador de infância ou professor) que expressam mal a natureza e a complexidade das funções reconhecidas aos orientadores educativos.

26- Para que seja assegurada a perenidade do projeto e o seu aprofundamento e aperfeiçoamento, é indispensável que, a par da identificação de dificuldades de aprendizagem nos alunos, todos os orientadores educativos reconheçam e procurem ultrapassar as suas dificuldades de ensino ou relação pedagógica.

27- O orientador educativo não pode ser mais entendido como um prático da docência, ou seja, um profissional enredado numa lógica instrutiva centrada em práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos alunos a um conhecimento codificado e predeterminado. 28- O orientador educativo é, essencialmente, um promotor de educação, na medida em que é chamado a participar na concretização do Projeto Educativo da Escola, a coorientar o percurso educativo de cada aluno e a apoiar os seus processos de aprendizagem.

29- A formação inicial e não inicial dos orientadores educativos deve acontecer em contexto de trabalho, articulando-se a Escola, para esse efeito, com outras instituições.

30- Os orientadores educativos que integram a equipa de projecto são solidariamente responsáveis por todas as decisões tomadas e devem adaptar-se às características do projecto, sendo avaliados anualmente em função do perfil anexo (Anexo I).

31- A vinculação dos orientadores educativos ao Projecto, que se pretende estável e contratualizada, deverá sempre ser precedida de um período probatório.

#### **V - SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

32- A organização do trabalho na escola gravitará em torno do aluno, devendo estar sempre presente no desenvolvimento das actividades a ideia de que se impõe ajudar cada educando a alicerçar o seu próprio projecto de vida. Só assim a escola poderá contribuir para que cada aluno aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir.

33- A dimensão do estar será sempre garantida pela integração do aluno na comunidade escolar onde conhece e é conhecido por todos os pares, orientadores e demais agentes educativos. Os alunos e os orientadores educativos deverão contratualizar as estratégias

necessárias ao desenvolvimento do trabalho em planos de periodicidade conveniente, assim como ser co-responsáveis pela avaliação do trabalho realizado.

Escola Básica da Ponte – Contrato de Autonomia - Anexo I - Página 21 de 61

34- A especificidade e diversidade dos percursos de aprendizagem dos alunos exigem a mobilização e conseqüente disponibilização de materiais de trabalho e recursos educativos capazes de lhes oferecer respostas adequadas e efectivamente especializadas. Assim, não tendo sentido unificar o que à partida é diverso, impõe-se questionar a opção por um único manual, igual para todos, as respostas padronizadas e generalistas pouco fundamentadas e também a criação de guetos, nos quais se encurralam aqueles que, por juízo de alguém, são diferentes.

35- A dificuldade de gestão de variados percursos individualizados de aprendizagem implica uma reflexão crítica sobre o currículo a objectivar, que conduza à explicitação dos saberes e das atitudes estruturantes essenciais ao desenvolvimento de competências. Este currículo objetivo, cruzado com metodologias próximas do paradigma construtivista, induzirá o desenvolvimento de muitas outras competências, atitudes e objetivos que tenderão, necessariamente, a qualificar o percurso educativo dos alunos.

36- As propostas de trabalho a apresentar aos alunos tenderão a usar a metodologia de trabalho de projeto. Neste sentido, a definição do currículo objetivo reveste-se de um carácter dinâmico e carece de um permanente trabalho reflexivo por parte da equipa de orientadores educativos, de modo a que seja possível, em tempo útil, preparar recursos e materiais facilitadores da aquisição de saberes e o desenvolvimento das competências essenciais.

37- O percurso de aprendizagem do aluno, a avaliação do seu trabalho, assim como os documentos mais relevantes por ele realizados, constarão do processo individual do aluno. Este documento tentará evidenciar a evolução do aluno nas diversas dimensões do seu percurso escolar.

38- O trabalho do aluno é supervisionado permanentemente por um orientador educativo, ao qual é atribuído a função de tutor do aluno. O tutor assume um papel mediador entre o encarregado de educação e a escola. O encarregado de educação poderá em qualquer momento agendar um encontro com o professor tutor do seu educando.

# Anexo III

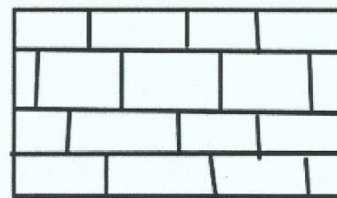
(A:5)

Portugal- Porque Portugal na ditadura era governado pelo Salazar e não tinham liberdades



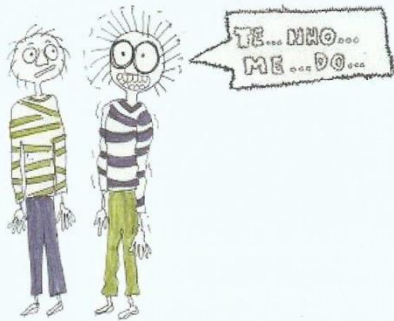
~~Coragem~~  
~~Aventura~~ Porque ~~alguns~~ ~~alguns~~ habitantes de Portugal tinham coragem de atravessar o muro.

Aventura- O muro represente a aventura porque após o muro vinha a liberdade.



(A:5, cont.)

JOÃO MEDROSO



Medo - Não se podem expressar.

---

---

---

---

Saudade - Representa a saudade de Portugal.

---

---

---

---



Empresa de dorismo - Representa ~~que a Portugal~~ o dia em que Portugal começa a tentar <sup>Poder</sup> a Revolução.

---

---

---

---

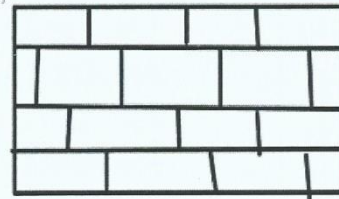
(B:5)

Portugal: revolução dos cravos  
caracterização das pessoas na altura  
da ditadura



O João é principal personagem do  
livro pois foi a única pessoa que foi capaz  
de atravessar para além do muro

coragem - atravessar para além  
do muro.



(B:5, cont.)

### JOÃO MEDROSO



TE... NHO...  
ME... DO...

aventura: fazer casas fantásticas para ter uma ~~boa~~ boa aventura.

respeito: é preciso respeitar todos as pessoas.



Empreendedorismo:

(C: 5)

Portugal, porque ~~porque~~ Chora-que-Logo-Bebes  
no texto, porque não tinham liberdade  
de expressão em Chora-que-Logo-Bebes  
nem em Portugal.

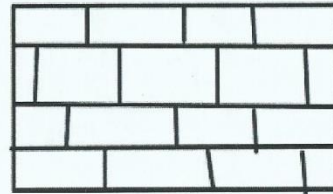
Portugal porque Chora-que-Logo-Bebes ficava em  
Portugal, e a muitos anos em Portugal não havia liberdade



Autonomia para tomar decisões sozinho.  
Autonomia porque ele tomava as suas  
próprias decisões sozinho.

Coragem, aventura para passar o  
muro.

Coragem e aventura porque o ~~o~~  
São foi corajoso e aventureiro para  
querer passar o muro.



(C: 5, cont.)

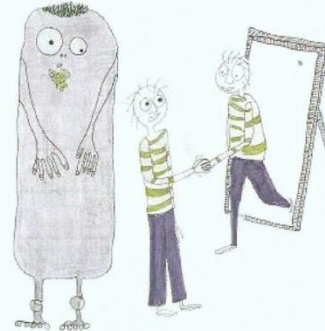
## JOÃO MEDROSO



TE... NHO...  
ME... DO...

medo porque o São Fim  
medroso a certa altura

colagem para poder fazer  
um "ele" duplo



empresariado porque o São  
criou uma fábrica, empenhou-se  
a trabalhar lá.

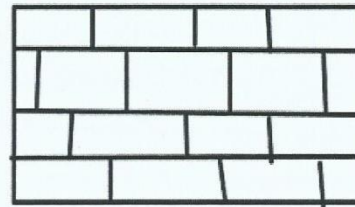
(A: 6)

Portugal - o comportamento das pessoas  
de Chora que logo depois era como  
na ditadura do nosso país, por isso não  
havia liberdade e as pessoas viviam  
muito mal.



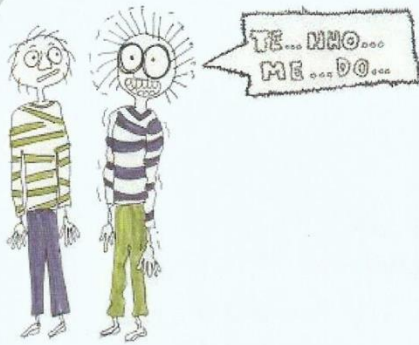
coragem, autonomia, saudade - a personagem  
~~foi~~ durante toda a aventura foi corajosa,  
~~foi~~ transformou-se, duplicou-se e encontrou  
criaturas fantásticas.

~~terminou~~ a aventura porque quando  
o João sem medo ~~de~~ de ir a abelha  
foi ao pé da muralha gigante ele  
tocou com o pé a muralha abriu-  
-se.



(A: 6 - cont.)

## JOÃO MEDROSO



~~A personagem João Medroso~~  
medroso - a personagem medo-  
porque durante a história no  
último capítulo a perso-  
nagem tinha medo.

refeito - porque no último capítulo  
a personagem estava a respeitar  
a pedra o espelho eo João nº2.



aprendorismo - a personagem João  
Sem Medo decide criar uma fábrica  
de lenços para os Chora que logo bebenses  
se assuarem.

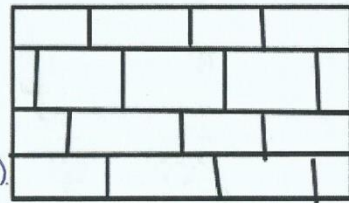
(B: 6)

Chora-que-logo-bebes, significa Portugal no passado, ou seja no tempo da ditadura, onde as pessoas viviam sem liberdade.

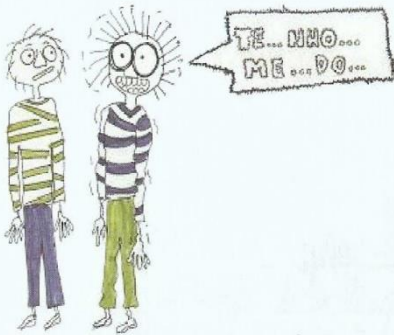


João Sem Medo, é uma personagem que representa uma pessoa que não aceitava as condições de chora-que-logo-bebes, por isso o seu destino era ter liberdade.

Mas, para João Sem Medo ter o que queria, ou seja a liberdade, devia assaltar o muro que separava chora-que-logo-bebes da floresta (da união europeia).

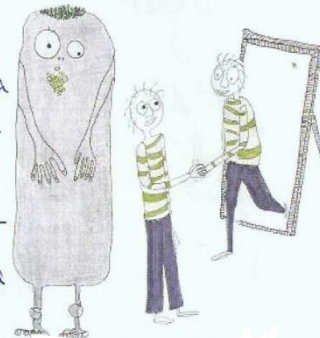


JOÃO MEDROSO



O João Sem Medo, começou a ter medo, porque uma lousa queria o apamhar, isso ~~é~~ significa quando no tempo da ~~autarquia~~ <sup>autarquia</sup> uma pessoa fugia, podia ir ser presa.

Depois de tantas aventuras, o rapaz ficou com saudades da mãe e do bacalhão (comida tradicional de Portugal), e decidiu voltar para ~~o~~ chora-que-logs-bebes, mas na ~~mesma~~ mesma ele não aceitava as condições e não desistia.



Além de João Sem Medo ficou a não aceitar as condições de chora-que-logs-bebes, ele abriu uma fábrica de lenços e inrriqueu.

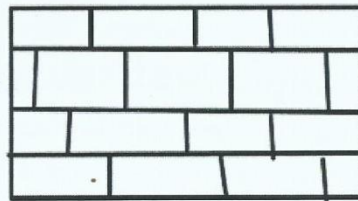
(C: 6)

Chora que logo bebes significa Portugal na altura da ditadura, porque as pessoas não tinham liberdade e viviam mal.



Autonomia, porque foi sozinho e enfrentou perigos difíceis sem ajuda de ninguém.

Coragem, porque trepou o muro enquanto as outras pessoas conformavam-se com a sua vida má, aborrecida e chorosa.



(C:6 - cont.)

## JOÃO MEDROSO



TE... NHO...  
ME... DO...

Medo, porque a imitação do  
João é o medo dele.

Medo, porque o João ficou com  
medo do que sairia do espelho.  
↳ de ver



Empreendedorismo, porque o João  
investiu na fábrica e ganhou  
muito dinheiro com ela e as pesso-  
as limpar a merdeta.