

Julho 2022

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

Commission Model no Ensino Básico (1.º e 2.º Ciclo) - a Arte da Falcoaria na Escola

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA
FRASSINETTI PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E
GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Manuela Maria Gomes Tavares

ORIENTAÇÃO

Doutora Isilda Maria dos Santos Braga da Costa Monteiro



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal 2.º
CEB

O Commission Model no Ensino Básico (1.º e 2.º Ciclo)
– a Arte da Falcoaria na Escola

Manuela Maria Gomes Tavares



Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal 2.º

CEB

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Por Manuela Maria Gomes Tavares

Sob Orientação da Professora Doutora Isilda Monteiro

AGRADECIMENTOS

Começo por dizer “está quase...”, mas mesmo antes de finalizar o meu percurso partilho com todos, ou talvez com ninguém, uma pequena história citando alguns versos do poema de Miguel Torga “Começo”. Esta história conta um pouco do “eu”: “eu quem fui”, “eu quem sou após o (Re)começo” após a conclusão deste percurso”.

Há muitos anos atrás, uma menina, da década de 80, a mais nova e a mais revolucionária de uma família, cuja carência ressaltava através do conservadorismo ignorante, tinha um sonho e apregoava-o nas margens do Rio Douro “Um dia, quando for grande, vou ser professora!”. O percurso nem sempre foi fácil, pois “Magoei os pés no chão onde nasci”, já que vivi num sítio onde as raízes sociais prevaleciam sem pontos de rotura ou mudança, “Cilícios de raivosa hostilidade”, onde a falta de compreensão “Abriram golpes na fragilidade”, “De criatura que não pude deixar de ser um dia”.

Brincava ao faz de conta, ontem professora, amanhã... professora, porém sempre que olhava da janela, o horizonte da foz do rio tentava dizer-lhe que era quase impossível.

O refúgio procurado nem sempre era encontrado e como tal, procurava-o entre livros, na tentativa de encontrar os afetos que tanto ansiava, assim como as palavrinhas mágicas “vai, caminha tu consegues”.

Os anos passaram, a menina cresceu e com ela os sonhos. Hoje adulta, aquela rosa carrega os espinhos do “eu” perdido no tempo longínquo, mas cheia de esperança de chegar ao dia da conquista movida pelo sonho. Após algumas décadas o sonho está cada mais próximo e com ele muita gratidão.

Em especial agradeço ao meu marido, companheiro, pai e amigo Jorge Santos, por todo o apoio e compreensão que me tem dado ao longo destes anos, pois sem este meu pilar não havia chegado até aqui. Este curso não é meu, é nosso, tal como todas as conquistas concretizadas desde 2000. Sem ti, certamente, não teria chegado até aqui. Desculpa, por todos estes anos de sacrifício longe da família, para poderes concretizar o meu sonho. Obrigada por nunca teres duvidado das minhas competências.

Aos meus filhos, Francisca e David Santos por toda a compreensão (ausência da mãe, almoços e jantares triviais, fins de semana em casa, férias anuladas, ...) que tiveram comigo. As palavras são poucas para vos agradecer por toda a paciência e a compreensão pela minha ausência, mas o amor que sinto por vocês é infinito e mais além.

À minha orientadora exímia, Prof. Doutora Isilda Monteiro, cujo agradecimento não faz jus à dedicação e carinho que me dedicou durante o meu percurso académico. Obrigada, Professora Isilda, por ter confiado em mim e por ter partilhado comigo todos os seus ensinamentos.

À Sara Silva por se ter revelado mais que uma amiga, uma irmã. Foste grande, estiveste presente em todos os momentos e quando digo todos, falo das inúmeras vezes que deixaste a contabilidade para ser *Uber* do meu filho, pois sem ti não seria possível atravessar a ponte e chegar a horas às aulas, ao estágio, ... muito obrigada.

A todos os profissionais do Centro de Estudo A Mestra, pois sem a vossa dedicação e paciência aquando das minhas ausências, nada disto seria possível. Em especial à Vera Lisa pelos anos de dedicação, por ter aturado as minhas frustrações e anseios.

Aos alunos que participaram neste projeto de investigação do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Às amigas de licenciatura, Susana Costa e Ana Luísa Pereira por estarem sempre presentes numa ou outra ajuda e nunca terem dito que não.

À Ana Filipa pelo companheirismo e partilha de conhecimento no decurso do estágio de 2.º CEB.

À Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e aos seus profissionais, salientando todo profissionalismo e dedicação de todos os docentes e não docentes ao longo do meu percurso.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmo lugares. É o tempo da travessia. E, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Teixeira de Andrade

RESUMO

A falta de interesse dos alunos em aprender é hoje um problema, obrigando a repensar a utilização em sala de aula das metodologias de ensino tradicionais e menos motivadoras. Emerge daí a necessidade da transformação e/ou remodelação das metodologias e estratégias de ensino. Na perspectiva de promover o interesse dos alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) na aprendizagem dos conteúdos da área curricular/disciplina – Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal, numa abordagem interdisciplinar que convoque outras áreas do saber, é necessário procurar estratégias de ensino que estimulem o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos. Por esta razão, este relatório de investigação aborda uma metodologia, inovadora em Portugal, denominada *Commission Model*. Tal como a metodologia *Mantle of Expert*, o *Commission Model* articula o currículo, o jogo dramático e a aprendizagem aliada à pesquisa autónoma. A diferença entre uma e outra metodologia assenta no facto de o *Commission Model* implicar a apresentação aos alunos de uma encomenda real a que eles deverão responder, ao contrário do *Mantle of Expert* onde o professor é livre de criar um enredo, cliente e encomenda, verosímil, mas ficcionado.

Com a implementação da intervenção *Commission Model*, pretendeu-se promover a Educação Histórica e Patrimonial de alunos de 1.º e 2.º CEB, a partir do conhecimento da Arte da Falcoaria e ou Cetraria, classificado como Património Mundial da UNESCO, contando para isso com a colaboração de um cliente real, a Associação Portuguesa de Falcoaria.

Motivados pela situação autêntica real que lhes foi colocada, os alunos responderam positivamente à encomenda proposta pelo cliente, tendo procurado e sistematizado a informação que consideraram necessária para a sua execução e bem como a tomada de decisões. Ao seu ritmo e de forma cooperativa, cada aluno foi adquirindo/consolidando conhecimentos e competências. A metodologia *Commission Model* revela-se uma metodologia ativa de aprendizagem, que, no âmbito do desenvolvimento pessoal, promove a autonomia nas decisões e competências empreendedoras.

Palavras-chave: *Commission Model*, Educação Histórica e Patrimonial, Interdisciplinaridade, *soft skills*

ABSTRACT

Nowadays, the students' lack of interest in learning is a problem, forcing us to rethink the use of traditional and less motivating teaching methodologies in the classroom. Hence the need to transform and/or remodel teaching methodologies and strategies. In order to promote the interest of students in the 1st and 2nd cycles of Basic Education in learning the curricular area/subject's contents – Study of the Environment and History and Geography of Portugal, in an interdisciplinary approach that includes other knowledge areas, it's necessary to find teaching strategies that stimulate the students' cognitive and intellectual development. For this reason, this research paper addresses a methodology called *Commission Model*, new in Portugal. Just like the *Mantle of Expert* methodology, *Commission Model* articulates curriculum, dramatic play and learning allied to autonomous research. The difference between them is that the *Commission Model* involves presenting students with a real order to which they must respond, unlike *Mantle of Expert* where the teacher is free to create a plot, client and order, believable but fictional.

With the *Commission Model*'s implementation, it was intended to promote Historical and Patrimonial Education to 1st and 2nd cycles of Basic School students, based on the knowledge of the Art of Falconry, classified and UNESCO World Heritage, counting on the collaboration of a real client, Falconry Portuguese Association.

Motivated by the real authentic situation that was put on them, the students responded positively to the order proposed by the customer, having sought and systematized information they considered necessary to its execution and decision making. At their own pace and in a cooperative manner, each student acquired/consolidated knowledge and skills. The *Commission Model* methodology proves to be an active learning methodology, which, in the context of personal development, promotes autonomy in entrepreneurial decisions and skills.

Key-words: Commission Model, Historical and Patrimonial Education, interdisciplinary, Soft skills

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Representação das Estruturas Pedagógicas do <i>Mantle of Expert</i>	4
Figura 2 - Carta da Associação Portuguesa de Falcoaria dirigida aos alunos	27
Figura 3 - Resposta dos alunos ao cliente a aceitar a encomenda	27
Figura 4 - Cartaz sobre a falcoaria realizado pelos alunos	29
Figura 5 - Cartaz sobre os falcões (alimentação) realizado pelos alunos.....	29
Figura 6 - Cartaz sobre os falcões (habitat) realizado pelos alunos.	30
Figura 7 - Cartaz sobre os falcões (reprodução) realizado pelos alunos.	30
Figura 8 - Medições para a construção das aves para a maquete.	31
Figura 9 - Maquete do Centro de Divulgação e Informação construída pelos alunos....	31
Figura 10 - A apresentação da encomenda pelos alunos ao cliente.	32
Figura 11 - Apresentação aos alunos da encomenda pelo cliente (via meet).	34
Figura 12 - Grupo <i>WhatsApp</i> criado pelos alunos.....	35
Figura 13 - Esboço da rifa desenhado pelos alunos.	35
Figura 14 - Rifa feita em computador.	36
Figura 15 - Aluna a desenhar a planta do Mosteiro de S. Salvador.	36
Figura 16- Seleção dos bens alimentares pelos alunos.....	37
Figura 17 – Os alunos a produzirem os textos para o <i>flyer</i>	39
Figura 18 - <i>Flyer</i> feito pelos alunos (resposta à encomenda).....	40
Figura 19 - A montagem do painel.....	40
Figura 20 - A apresentação da encomenda ao cliente no Mosteiro de S. Salvador.....	42

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Níveis Hierárquicos de Integração.....	10
Esquema 2 – Níveis de Integração	10

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Planificação da 1. ^a fase do projeto (a aplicar em 1.º CEB)	22
Tabela 2 - Planificação da 2. ^a fase do projeto (a aplicar em 2.º CEB)	24
Tabela 3 - Áreas curriculares envolvidas na intervenção <i>CM</i> por sessão (1.º CEB).....	43
Tabela 4a - <i>Soft skills</i> desenvolvidas por sessão e por aluno (1.º CEB).....	45

Tabela 4b - <i>Soft skills</i> desenvolvidas por sessão e por aluno (1.ºCEB).....	45
Tabela 5 - Abordagem interdisciplinar: disciplinas envolvidas na intervenção <i>CM</i> por sessão (2.º CEB)	46
Tabela 6a - <i>Soft skills</i> desenvolvidas por sessão e por aluno (2.º CEB).....	47
Tabela 6b - <i>Soft skills</i> desenvolvidas por sessão e por aluno (2.º CEB).....	47

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB	1º Ciclo do Ensino Básico
2.º CEB	2.º Ciclo do Ensino Básico
CM	Comission Model
EM	Estudo do Meio
HGP	História e Geografia de Portugal
MoE	Mantle of Expert
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PC	Património Cultural
PL	Património Local

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. <i>Mantle of the Expert</i> e o <i>Commission Model</i> – metodologias de ensino que utilizam o jogo dramático	3
2. Interdisciplinaridade - uma abordagem integradora.....	9
2.1. O Estudo do Meio no 1.º CEB - uma área curricular integradora de saberes.....	13
2.2. História e Geografia de Portugal no 2.º CEB	15
3. Património - (re)conhecer o passado	15
PARTE II – METODOLOGIA	17
1. Opções Metodológicas	17
2. Caracterização do Contexto Educativo e dos participantes.....	18
PARTE III – A INTERVENÇÃO	20
1. A Planificação.....	20
2. A Operacionalização.....	26
2.1. Em contexto de 1.º Ciclo.....	26
2.1.1. Em Contexto de 2.º Ciclo.....	33
3. Os Resultados	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
APÊNDICE	54

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação elaborado no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, teve como propósito um estudo investigativo aplicado no ensino do 1.º e 2.º CEB, utilizando uma metodologia inovadora em Portugal – o *Commission Model*.

O percurso inicial desta investigação surgiu da convicção de que no ensino do 1.º e 2.º CEB é necessário aplicar metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras que permitam agregar e não segregar as diversas áreas de estudo, de forma a promover aprendizagens significativas, contribuindo, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento das *soft skills*, estimulando a proatividade, a persistência e perspicácia, por forma a atingir as competências propostas nas diversas áreas curriculares e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Desta forma, o presente relatório de estágio centra-se numa metodologia de ensino, inovadora em Portugal, denominada *Commission Model*. Esta metodologia foi aplicada em contexto de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico com o objetivo de promover a Educação Histórica e Patrimonial de alunos, a partir do conhecimento da Arte da Falcoaria e ou Cetraria, classificada como Património Mundial da UNESCO, contando para isso com a colaboração de um cliente real, a Associação Portuguesa de Falcoaria.

No que concerne à estrutura, este relatório divide-se em três partes: Enquadramento Teórico, Metodologia e, finalmente, Implementação da Intervenção.

Na primeira, fazemos uma análise teórica das temáticas fundamentais para a realização do nosso estudo, a partir da bibliografia selecionada e consultada. Para tal, o primeiro capítulo centra-se na apresentação das metodologias de ensino desenhadas por Dorothy Heathcote, *Mantle of Expert (MoE)* e *Commission Model (CM)*, que utilizam o jogo dramático, já que um dos objetivos desta investigação é o de perceber as vantagens da aplicabilidade do *CM* no processo ensino e aprendizagem dos alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e avaliar das suas potencialidades enquanto metodologia promotora da abordagem interdisciplinar.

No 2.º capítulo aborda-se, numa perspetiva teórica, a interdisciplinaridade enquanto metodologia integradora de saberes, procurando explicitar o conceito e as suas

potencialidades no ensino do Estudo do Meio (1.º CEB) e de História e Geografia de Portugal (2.º CEB). Finalmente, o 3.º capítulo refere-se à Educação Histórica e à Educação Patrimonial.

Na Metodologia – segunda parte – explicitam-se os objetivos e a natureza da investigação, assim como os instrumentos a utilizar na recolha de informação (1.º capítulo) e caracteriza-se o contexto educativo no âmbito do qual se vai desenvolver a investigação (2.º capítulo).

A terceira parte – Implementação da Intervenção – organizada em três capítulos, centra-se na apresentação da intervenção *CM* “A Falcoaria em Portugal” e na análise da operacionalização e dos resultados obtidos, respetivamente. Por ter sido implementado em dois contextos distintos – 1.º e 2.º CEB – implicando o ajustamento da intervenção à especificidade de cada um deles, considerou-se cada intervenção, quer na planificação quer na implementação, de forma individualizada. No capítulo destinado à apresentação e análise dos resultados, ter-se-ão em conta inicialmente os resultados obtidos em cada uma das intervenções para se proceder depois a uma análise comparativa.

Relativamente às considerações finais, apresenta-se uma reflexão sobre todo o percurso investigativo.

Nos anexos incluem-se as narrativas efetuadas ao longo das duas intervenções e que foram utilizadas na investigação desenvolvida.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente enquadramento teórico está organizado em três capítulos cada um deles centrado na análise de uma das seguintes temáticas que alicerçam o trabalho desenvolvido: as metodologias de ensino delineadas por Dorothy Heathcote que utilizam o jogo dramático, *MoE e CM*, identificando os pontos que as distinguem e os que têm em comum, a interdisciplinaridade – explicitação do conceito e das suas potencialidades em duas áreas curriculares do 1.º e do 2.º CEB (Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal, respetivamente) – e a Educação Histórica e Educação Patrimonial.

1. *Mantle of the Expert* e o *Commission Model* – metodologias de ensino que utilizam o jogo dramático

A mudança do milénio trouxe mudanças significativas para a sociedade, nomeadamente ao nível das tecnologias e, como tal, cabe aos professores encontrar estratégias que lhes permitam acompanhar os alunos perante os desafios da sociedade atual.

Neste sentido, a escola assume o papel primordial na construção do ser, já que é nela que os alunos fazem as suas aprendizagens. Aprendizagens essas que vão além dos conteúdos científicos, mas que engloba os princípios éticos e morais fundamentais na vivência em sociedade.

No entanto, para que possa acompanhar esta evolução, o sistema de ensino precisa de passar por uma metamorfose. Segundo Heathcote (1984, citada por Allen & Handley, 2022, p.3) “Nearly always in our curriculum studies, we give children false reasons for learning, I believe”, logo importa abandonar as estratégias de ensino que se prendem a um sistema de ensino muito tradicional e adotar as que direcionam os alunos para uma postura marcada pela proatividade, pensamento crítico e autonomia.

Neste contexto, este capítulo centra-se na apresentação e análise de duas metodologias de ensino, ainda pouco conhecidas em Portugal, que articulam ao desenvolvimento do currículo, a dramatização e a aprendizagem aliada à pesquisa autónoma (Nogueira et al., 2017, p.10), denominada por *MoE* e *CM*.

Estas metodologias foram desenvolvidas no Reino Unido, na Universidade de *NewCastle*, pela professora de teatro *Dorothy Heathcote*, que demonstrou que o jogo dramático constituía uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem em articulação com o currículo.

O *MoE* surgiu na década de 1980 e desenvolve-se em torno de um:

contexto ficcional definido pelo professor e no qual os alunos assumem responsabilidades, têm poder de influência e de tomada de decisão inerentes a uma equipa de especialistas, constituída com o objetivo de satisfazer uma encomenda que lhe foi feita por um cliente (Nogueira et al., 2017, p.10).

Esta abordagem ficcional integra contextos verosímeis, já que no *MoE* o professor define uma encomenda e um cliente tendo em conta os objetivos curriculares a atingir e que, paralelamente, promovam o desenvolvimento dos alunos (Fig.1). Estes últimos, assumem responsabilidades que lhes permitam dar resposta aos desafios (Nogueira et al., 2018; 2019).

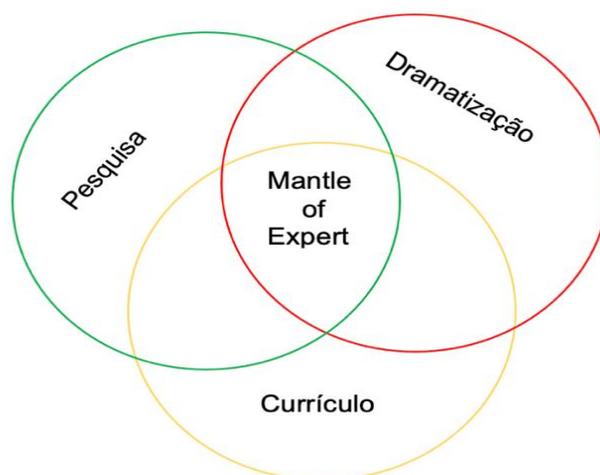


Figura 1 – Representação das Estruturas Pedagógicas do *Mantle of Expert*
(Fonte: Nogueira et al., 2017)

No quadro desta estratégia de aprendizagem, o professor assume o papel de mediador, com a função de observar e intervir, já que esta estratégia valoriza o trabalho em equipa orientado através do diálogo.

Na construção de uma intervenção *MoE*, o professor deve começar por escolher o enredo, o cliente e a encomenda a partir das áreas do currículo e dos tópicos a trabalhar, a fim de elaborar a planificação da intervenção. De acordo com os princípios orientadores das *Aprendizagens Essenciais* (2018b) de Educação Artística - Expressão

Dramática/Teatro, os domínios apresentados, competências estéticas e técnicas envolvem a apropriação do domínio de saberes e integram o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística. Nestes Domínios/Organizadores articulam-se os processos artísticos com as circunstâncias culturais, designadamente históricas, sociais e políticas (Direção Geral de Educação, 2018b).

O professor define a questão problema, o desafio a partir do qual surge a necessidade dos alunos intervirem. Os alunos precisam de compreender “o que fazer” e “como fazer”, de forma que seja possível criar o cenário, que Dorothy Heathcote refere como “*Build the «Frame»*”. Desta forma, os alunos são envolvidos em todo o enredo fictício, no jogo dramático, uma vez que é através deste que os alunos desenvolvem ações que as colocam perante problemas a resolver (problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia e de progressão na ação).

A apresentação da encomenda de um cliente fictício, mas verosímil, através de e-mail, carta, videochamada ou outro meio, faz dos alunos especialistas num determinado assunto e leva-os a desenvolver todo o trabalho que considerem necessário para satisfazer o pedido do cliente, tomando para isso as decisões que entenderem.

No que concerne ao papel do cliente e tendo em conta o tipo de encomenda que este pretende, este pode assumir três níveis de exigência (baixo, médio e alto) na relação com a equipa de especialistas. Relativamente ao nível mais baixo, o cliente precisa somente de uma ajuda e ou assistência, podendo esta ser interventiva ou meramente informativa; no nível médio já é solicitado um melhor acompanhamento através de orientações; já no nível alto os especialistas têm uma tarefa mais árdua, visto ser necessário desenvolver um trabalho mais elaborado.

No momento da implementação, o processo de aprendizagem desenvolve-se “numa perspetiva investigativa, a partir de questões orientadoras formuladas pelo professor e que visam inequivocamente a exploração e a apropriação do currículo pelos alunos.” (Nogueira et al., 2017, p.11). Desta forma, os alunos, além de desenvolverem a autonomia através do trabalho colaborativo e cooperativo, desenvolvem competências no sentido da promoção do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisão (Nogueira et al., 2017, p. 11).

Também delineado por Dorothy Heathcote, mas com uma vertente menos ficcional surge o *CM*, já que esta metodologia apresenta um cliente e encomenda reais e todo o trabalho desenvolvido é real e baseado em factos de resolução cujas consequências se aproximam à realidade (Özen, Adıgüzel, 2019, p.317), devendo cumprir os objetivos curriculares numa envolvência com o ambiente escolar e a comunidade (Quinta e Costa et al., 2021).

Para tal, e tendo em conta as limitações que possam existir, é importante que a entidade que faz a encomenda, ou seja o produto que deseja obter, defina os parâmetros essenciais à realização da mesma, de forma a conseguir “garantir que está ao alcance das capacidades” dos alunos (Commission Model, s.d.). Embora o jogo dramático assuma aqui menor relevância, não deixa de estar presente, ao dar a possibilidade ao professor de criar momentos que permitam aos alunos colocar-se no papel de outras pessoas para vivenciar situações que até então lhes eram estranhas, mas que são importantes para a sua tomada de decisões tendo em vista a resposta à encomenda.

Tendo como enfoque a participação ativa dos alunos, no processo educativo, ambas as estratégias – *MoE* e *CM* – assumem um papel fulcral na promoção da participação e da responsabilização cívica, desenvolvendo competências através da articulação do saber e “favorecendo oportunidades de escutar, falar e decidir” (Nogueira et al., 2017, p.10), já que os alunos quando formam os seus grupos, vivem-nos intensamente, desenvolvendo a sua capacidade empreendedora, de forma a encontrar respostas para desafios da atual sociedade. Os alunos são motivados a experienciar e procurar respostas para os dilemas, situações e desafios que se lhes colocam. Desta forma, em consonância com as diferentes áreas curriculares e claramente, através do jogo dramático, os alunos conseguem articular os conhecimentos e, por sua vez, estimular diversas capacidades transversais (Nogueira et al., 2017, p.10).

Em torno do jogo dramático desenvolvido quer no *MoE*, quer no *CM*, cada criança adota um papel, que pode, sobretudo no *CM*, basear-se nas suas próprias experiências no processo de pesquisa (Özen & Adıgüzel, 2019, p. 319).

Tendo em conta a articulação das atividades planificadas pelo professor com o currículo cabe-lhe delinear estratégias que não descartem as “conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro” através de desafios que

permitam desenvolver nos alunos múltiplas competências que lhes possibilitem responder aos desafios colocados (Martins et al., 2017, p.10).

Em síntese, o *MoE* e o *CM* são metodologias que utilizando o jogo dramático, promovem nos alunos a autonomia, a capacidade de decidir e o trabalho cooperativo.

As diferenças entre estas metodologias prendem-se com o contexto ficcional – elemento essencial no *MoE*, mas que não existe no *CM* – e o produto final – no *MoE* as crianças produzem a encomenda com base nos conhecimentos adquiridos sem que haja um “fazer real” (Quinta e Costa et al., 2021). Já no *CM* a encomenda pode vir a ter consequências reais, ou seja, as crianças adquirem conhecimentos e competências que, posteriormente, podem vir a refletir-se na realidade (Quinta e Costa et al., 2021).

No que concerne ao papel do professor, este é bastante similar, uma vez que quer no *MoE* quer no *CM* este não planifica as aulas “com sequências de atividades e tempos de execução pré-definidos, não prepara recursos, não organiza os grupos, nem fornece materiais para a realização das tarefas que considera importantes para atingir os objetivos de aprendizagem que definiu para os alunos” (Quinta e Costa et al., 2021), como acontece no ensino tradicional.

No âmbito destas metodologias, a planificação orienta as propostas pedagógicas, definindo um primeiro encadeamento do procedimento que permita delinear a pesquisa, definindo desde logo as linhas orientadoras a desenvolver; aclarar o significado do enquadramento do especialista, fazendo a escolha não só do enredo e da encomenda como do papel que os alunos irão assumir – o de especialistas num determinado assunto – mapear as atividades a realizar articulando-as com o currículo (Nogueira et al., 2017, pp. 12-13).

À luz das boas práticas de ensino na atualidade, o professor apresenta-se como um mediador, capaz de dotar o aluno de pensamento crítico, elucidando-o que ao criticar está a analisar e a distinguir muitas das vezes recorrendo a termos de comparação ligados ao meio social, ou seja, ao contexto em que este se insere.

Desta forma, o professor deve levar o aluno a olhar para o mundo com outros olhos, reconhecendo-o como sujeito ativo na sociedade, com capacidades de agir de forma individual ou coletivamente. Na verdade, o professor ajuda o aluno a tirar o véu, para que ele possa ver a essência das coisas, isto porque, segundo Cardoso (2013, p. 63),

“O professor deve mostrar aos alunos os caminhos, dizer-lhe até o seu ponto de vista, se assim entender, mas depois deve deixar liberdade de escolha ao aluno”.

Com a entrada no século XXI, a escola deve acompanhar essa mesma viragem e desta forma, segundo Labaree (2012, citado por Pacheco, 2019, p. 12), “promover a igualdade preservando o privilégio, perpetuando, assim, um sistema que equilibra os opostos de modo a promover a aprendizagem dos alunos”.

As estratégias *MoE* e *CM* implicam que o professor vá mais longe passando a ser promotor da autonomia e do trabalho colaborativo. Durante a sua implementação, a relação professor/aluno muda intencionalmente para uma relação de igual poder de autoridade. Contudo, embora os alunos tenham a capacidade de tomar decisões quanto ao trabalho a desenvolver, o professor, assumindo um papel aparentemente secundário, monitoriza toda a atividade que os alunos desenvolvem, utilizando as questões orientadoras que vai formulando para melhor os encaminhar dentro dos objetivos curriculares por si inicialmente definidos.

Um professor que utilize estas metodologias faz da sua sala de aula um laboratório de aprendizagem no qual os alunos trabalham juntos para obtenção de um produto, fruto do imaginário, como acontece no *MoE*, ou real, como ocorre no *CM*. Este professor não é nem um expositor de conhecimento nem um mero observador dos acontecimentos e das discussões que os alunos têm enquanto especialistas na procura de respostas para chegarem à elaboração da encomenda, ou seja, o produto final. Atento a todos e a cada um dos alunos que tem na sala, o professor é um mediador das aprendizagens, orientando-os no trabalho através das questões que lhes vai colocando de acordo com os procedimentos definidos no *MoE* e no *CM*.

Quanto aos alunos, quer no *MoE*, quer no *CM*, têm como objetivo trabalhar afincadamente na identificação do problema e, em seguida, “projetar uma solução para ele por meio de algum produto” para dar resposta ao desafio lançado pelo professor, numa articulação vertical e horizontal do currículo, fundamental para as aprendizagens significativas e ainda para a obtenção de melhores resultados (Allen, & Handley, 2022, p.5).

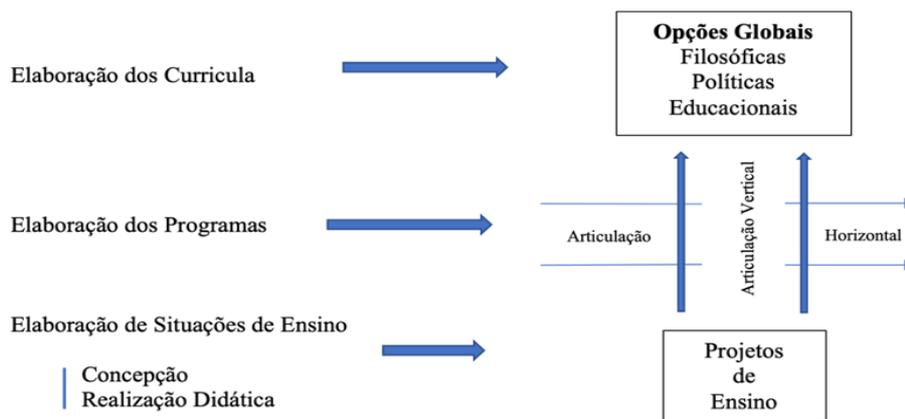
2. Interdisciplinaridade - uma abordagem integradora

Nas últimas décadas, a necessidade de uma mudança de paradigma na educação, tem justificado o aparecimento de novas estratégias de ensino, centradas na abordagem interdisciplinar. Nesta perspetiva, muito se tem falado de interdisciplinaridade e do seu contributo na promoção do sucesso das aprendizagens dos alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, pela sua sintonização com as questões sociais ligadas ao meio em que os alunos estão inseridos.

Ainda antes de dar início à conceptualização do tema abordado é importante definir o conceito de disciplina, já que o radical “disciplina” serve de base para o conceito de interdisciplinaridade. Assim, considera-se disciplina como o conjunto de conhecimentos científicos específicos de uma só área do saber, integrada no currículo segundo objetivos e conteúdos programáticos.

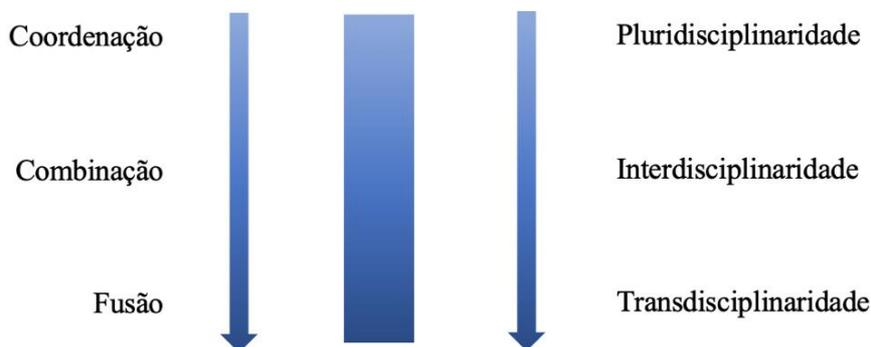
Nesta linha de pensamento, Heckhausen (2006) baliza a disciplina como “a exploração científica especializada de um domínio determinado e homogêneo de estudo, exploração essa que consiste em fazer brotar conhecimentos novos que se vão substituir a outros mais antigos”. Em consonância com o mesmo autor, entende-se que esta é caracterizada por uma individualidade, visto se apresentar com conhecimentos muito específicos (Heckhausen, 2006, pp.79-80).

Sem consenso por parte dos autores, interdisciplinaridade pode ser confundida com multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Para Pombo (1993), a interdisciplinaridade é pensada como “algo que se deve entender como mais do que pluridisciplinaridade e menos do que a transdisciplinaridade” (Pombo et al., 1993, p.11), isto porque a pluridisciplinaridade só integra duas ou mais disciplinas se as mesmas tiverem conteúdos programáticos, cujo pelo menos um tópico seja comum. Já a transdisciplinaridade pressupõe a máxima integração do currículo com as várias áreas do saber, mas que pelo facto de ultrapassar as barreiras existentes entre as disciplinas, pode levar a mudanças significativas no regime educativo, quer ao nível horizontal aquando da envolvimento das várias disciplinas para a realização de um projeto, por exemplo, ou ao nível vertical aquando da articulação entre ciclos (Esquema 1).



Esquema 1 – Níveis Hierárquicos de Integração
(Fonte: Pombo et al., 1993, p.40)

Desta forma, Pombo (1993) caracteriza o nível de interação de acordo com o envolvimento das disciplinas no que concerne às aprendizagens integradas, uma vez que o nível de integração depende da disciplina a integrar e da existência do tipo de cooperação, colaboração ou contributo (Esquema 2).



Esquema 2 – Níveis de Integração
(Fonte: Pombo, et al., 1993, p. 37)

Desta forma, a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma perspectiva metodológica muito neutral, uma vez que não pretende nem agregar as disciplinas, nem segregar as mesmas, já que o enfoque desta metodologia passa pelo cruzamento dos saberes disciplinares e não pela “fusão ou dissolução das fronteiras disciplinares”. Isto porque, o objetivo desta estratégia passa pela relação de intercambio das disciplinas envolvidas, para que haja uma convergência entre os saberes disciplinares a partir duma correlação de várias perspectivas, dado a interdisciplinaridade caracterizar-se “por uma combinação dos saberes convocados para o estudo sintético para o estudo de determinado assunto ou objecto” (Pombo et al., 1993, p.37). Neste sentido, nesta prática de ensino a

diversidade de perspectivas favorece aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos e por consequência o desenvolvimento do pensamento crítico (Pombo et al., 1993).

Na mesma linha de pensamento Quinta e Costa, Monteiro & Ribeiro (2015) defendem que,

a interdisciplinaridade define-se como o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais empregando ao nível da teoria ou da investigação empírica os seus próprios esquemas conceptuais, a forma de definir os problemas e os seus métodos de investigação (Quinta e Costa et al., 2015, p.780)

Com isto, os autores pretendem salientar que a partilha dos saberes disciplinares, não só quebra barreiras, como permite a integração dos saberes, visando alcançar novos conhecimentos.

Numa perspectiva inovadora, aliada à vontade de fazer algo que promova a autonomia e desenvolva o pensamento crítico, a interdisciplinaridade desperta nos docentes interesses pela sua reciprocidade no que concerne à articulação das áreas de conhecimento disciplinar, em consonância com as práticas experienciais de ensino integrado.

A interdisciplinaridade como proposta educativa tem atraído o interesse dos professores por diversas razões. Para Pombo (1993, p.14), as razões prendem-se a um desejo de fazer melhor, a fim de potencializar as capacidades cognitivas dos alunos, através da rotura do saber fragmentado, isto porque “foram-se constituindo constantemente novas disciplinas que se emanciparam das anteriores”, aumentando, assim, o número de disciplinas, contribuindo para o isolamento das mesmas através do alargamento do léxico especializado, cuja divergência em relação às demais leva à falta de compreensão, já que o seu significado é apenas compreendido “no contexto das suas próprias teorias” (Pombo et al., 1993, p.14).

Existem ainda outros condicionalismos ligados ao currículo, uma vez que o aumento das áreas curriculares não permite a lecionação aprofundada dos conteúdos programáticos. Desta forma, a interdisciplinaridade permite uma mudança de padrão sublinhada pelo “cruzamento dos saberes”, mediando entre domínios desde os mais próximos aos mais afastados, dando ênfase à análise de problemas concretos, tendo em conta as experiências, vivências no contexto em que os alunos se inserem (Pombo et al., 1993, p.16).

Contudo, existem ainda outras razões para o interesse pela abordagem interdisciplinar, nomeadamente o aparecimento de novos meios de comunicação e de informação, muitas vezes mais cativantes e de fácil acesso, levando a que a escola deixe de ser pioneira no que concerne à transmissão de conhecimento. Além disso, esta diversidade de informação permite que os alunos assimilem mais rapidamente novos conhecimentos o que leva a que os professores necessitem de adotar estratégias que incorporem esses novos conhecimentos nos conteúdos a lecionar.

Por último, de acordo com Pombo (1993, p.16), o “homem comum está cada vez mais afastado, não só da ciência que se faz, da sua sofisticada metodologia e instrumentação, dos seus mecanismos e funcionamento, como da compreensão mínima dos seus resultados e aplicações.” É numa contradição deste paradigma que a interdisciplinaridade surge como mediador da articulação curricular capaz de integrar conceitos outrora dissociáveis ao isolamento das áreas do conhecimento e à dispersão dos saberes (Pombo et al., 1993, p.16).

Na mesma linha de pensamento, Monteiro, Quinta e Costa & Ribeiro (2019) defendem que a abordagem interdisciplinar ao permitir a articulação de duas áreas científicas, no caso concreto, a história e a ciência, “permite uma imagem historicamente mais realista da descoberta científica”, possibilitando uma melhor perceção sobre a compreensão do conhecimento científico (Monteiro et al., 2019, p.16).

Enquanto para Piersom e Neves (2011), a interdisciplinaridade surge como uma procura social, a título profissional e educativo, pelo facto de ter havido um comprometimento das aprendizagens significativas adquiridas anteriormente, Tiesem (2008, citado por Almeida & Rotta, 2018, p.61) refere que a aplicação dessa abordagem carece da necessidade de “professores formados com o compromisso de desenvolverem um ensino que possibilite a formação global do homem”.

Em consonância com os autores anteriormente referenciados, a interdisciplinaridade não é uma fragmentação do conhecimento, mas sim uma integração das várias áreas do saber, desenvolvida através do diálogo, objetivando proporcionar aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos e por consequência o desenvolvimento do pensamento crítico.

Tendo como enfoque o desenvolvimento dos alunos, importa ressaltar que a articulação não extingue disciplinas, mas sim permite “a compreensão das múltiplas

causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimento, comunicação e negociação de significados e registo sistemático dos resultados” (Almeida & Rotta, 2018, p.63). Posto isto, um professor que trabalhe de forma integradora as disciplinas, não está só a promover no aluno o conhecimento do mundo, como também a contribuir para a construção sistematizada e integrada do conhecimento dos fenómenos científicos.

Partindo do pressuposto da necessidade de inovação das metodologias e estratégias a utilizar pelos professores, é importante que haja um investimento na formação inicial dos professores de forma que num futuro próximo o ensino seja mais interdisciplinar, no que concerne à integração e desenvolvimento de projetos dinâmicos, contribuindo satisfatoriamente para uma visão mais humanizada da ciência.

2.1. O Estudo do Meio no 1.º CEB - uma área curricular integradora de saberes

O 1.º CEB é, sem dúvida, um ciclo de aprendizagens significativas, onde tudo o que existe à nossa volta é motivo de curiosidade das crianças, motivo para investigar e querer saber mais. As crianças, desde que nascem, precisam de estímulos que lhes permitam querer atingir metas talvez nunca antes pensadas. É importante que o adulto que as acompanha estimule a curiosidade, a vontade de saber mais e a criatividade.

Tendo em conta a abrangência do Estudo do Meio (EM), área curricular do 1.º CEB, e claramente a sua integração disciplinar, uma vez que envolve conhecimentos da História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais, entre outras ciências, é importante perceber a sua natureza.

De acordo com os princípios orientadores do programa e as Aprendizagens Essenciais (AE) do Estudo do Meio (Direção Geral da Educação, 2018c) para o 1.º CEB, estes visam conhecimentos e competências nas diferentes áreas do saber que se podem articular ao conjunto de experiências e saberes vivenciados pelos alunos de forma a permitir-lhes o conhecimento e a compreensão da realidade, que, posteriormente, possam aplicar em aprendizagens mais complexas.

A área do EM é particularmente completa, pela promoção de aprendizagens significativas e por direcionar o “ser” para um cidadão ativo, contribuindo para o pleno

estado de enriquecimento pessoal, já que desenvolve competências essenciais direcionadas para práticas de vivência em cidadania (Roldão, 1995, p.33).

No que concerne às diversas áreas do saber que integram o EM, a área da cidadania destaca-se ao longo dos diversos domínios, uma vez que os conteúdos abordados permitem aos alunos uma reflexão a partir da qual podem desenvolver uma consciência mais consolidada do que é viver em democracia.

De carácter transversal, a área curricular do EM agrega diversos elementos, fenómenos e acontecimentos. Desta forma, todas as experiências e conhecimentos que as crianças têm na sua bagagem familiar podem e devem ser valorizados e explorados. Posto isto, a sistematização dos saberes e experiências ajudam os alunos a construir o seu próprio conhecimento.

No entanto, embora o conhecimento previamente adquirido seja muito importante no processo ensino e aprendizagem, é fulcral estabelecer uma ponte com o conhecimento científico a adquirir, já que de acordo com o PASEO (2017, p.6), à saída da escolaridade obrigatória, o perfil do aluno deve assentar numa base humanista, centrada na pessoa e na dignidade humana, tendo em conta a transversalidade dos conteúdos e temas, pois só assim é possível promover um ensino de qualidade para todos os alunos (Martins et al., 2017).

Por se tratar de uma área transversal, pode ser caracterizada como sendo multidisciplinar ao nível dos conteúdos. Porém, na sua abordagem, implica a metodologia interdisciplinar articulando os “conhecimentos a serem ensinados e a sua inserção nas situações de aprendizagem” (Quinta e Costa et al., 2015, p.780). O facto desta área ser globalizadora implica as coadjuvações específicas das várias ciências, nomeadamente da História, Geografia, Ciências Naturais e Físicas, TIC, entre outras.

Contudo o desafio prende-se em saber articular os temas de forma a não perderem a sua essência. A preponderância da área do EM encontra-se na agregação dos diversos temas, evitando a separação dos seus conteúdos relativos “à geografia, à biologia, economia, e à história” (Roldão, M., 1995, p.36).

Desta forma é importante que o professor planifique as suas aulas de forma que estas saiam do paradigma tradicional, atravessando muros e recorrendo a metodologias inovadoras, já que disso pode resultar, do ponto de vista didático, o envolvimento mais ativo do aluno na aprendizagem.

2.2. História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

No 2.º CEB, a organização do currículo e a pluridocência potenciam a disciplinaridade. Contudo, a disciplina de História e Geografia de Portugal, pelo facto de integrar o estudo de duas áreas do saber, História e Geografia, deve promover a abordagem interdisciplinar, “com o objetivo de adquirir um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal” (Direção Geral de Educação, 2018d, p.2). No texto introdutório às AE de História e Geografia de Portugal refere-se expressamente que “Identificando as AE permite-se o aprofundamento de temas, as explorações interdisciplinares e a mobilização de componentes locais do currículo”, dando assim uma orientação clara aos professores para que promovam nas salas de aula a abordagem interdisciplinar e o conhecimento do meio local.

Por sua vez, nas AE definidas para as Ciências Naturais do 6.º ano, no texto introdutório sublinha que:

As temáticas abordadas (...) constituem-se, também, como um campo privilegiado para a realização de trabalho de projeto e trabalho colaborativo, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens interdisciplinares, nomeadamente com as disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal e Matemática, e de competências nas áreas de “Relacionamento interpessoal” e “Desenvolvimento e autonomia pessoal” (Direção Geral de Educação, 2018a, p.2).

3. Património - (re)conhecer o passado

O Património “emerge como valor, a identidade” e esta é “compreendida como um elemento de cada individuo e/ou grupo de indivíduos num quadro de referências concretas”. Por sua vez, a Educação Patrimonial proporciona ao “individuo a oportunidade de, através dos seus vestígios e testemunhos do passado, construir o seu conhecimento histórico e conseqüentemente, a sua identidade” (Solé, 2015, p.237).

Já Pereira (2006, p.25) considera que Património Cultural é “a expressão da cultura dos grupos humanos que recupera memórias, ritualiza sociabilidades, seleciona bens culturais e transmite legados para o futuro”.

Neste âmbito, Pinto (2011, citado por Solé, 2017) defende que o Património tem um papel importante no ensino da História, pois cada contacto que os alunos possam ter

com a “História do Património Local poderá possibilitar metodologias para uma aprendizagem significativa” (Solé, 2017, p.147).

Dessa forma, os alunos, por um lado, poderão compreender, através do conhecimento do Património Cultural, o seu passado histórico e, por outro, conhecendo-o, valorizá-lo, conscientes de que fazem parte de um legado deixado pelos seus antepassados.

Direcionando as aprendizagens para a preservação do Património Cultural, no sentido de que este representa “simbolicamente uma identidade” (Silva, 2000, p. 219), é importante que a escola saiba fazer da melhor forma a interseção do Património Local a valorizar com o da globalização e aceleração da mudança, pois só assim será possível desenvolver a consciência reflexiva. Os professores devem saber promover nos alunos o respeito pela herança cultural do passado, mesmo que as comunidades estejam em constante mudança face à globalização. Cabe aos professores promover, “uma articulação entre o passado (enquanto herança) e o presente (enquanto construção e reconstrução desse passado)”. Isto porque, não importa somente recebê-lo, mas sim interpretá-lo para que possamos interagir com ele de forma ativa e compreender efetivamente a “construção de identidades, expressas quer nas suas formas materiais, quer imateriais” (Magalhães & Alves, 2018, p.4).

Para Pinto (2016, citado por Alves, 2018) torna-se fundamental, uma vez que não existe uma disciplina específica que trabalhe a Educação Patrimonial, que outras disciplinas, como a de História, se ajustem de forma a trabalhar o património local, incentivando nos alunos a curiosidade que lhes permita compreender a evidencia que permite dar sentido ao passado (Alves, 2018, p.5).

De acordo com Alves (2018, citado por Pinto & Squinelo, 2017) “o conhecimento do passado estimula uma consciência crítica relativamente às crenças e identidades, nossas e dos outros.”, logo o papel do professor torna-se essencial nesse processo e, como tal, cabe-lhe desenvolver atividades que promovam o papel ativo dos alunos, que os leve a olhar em redor, por forma a observarem com uma visão crítica o Património Cultural Local, possibilitando uma consciência patrimonial. Esta consciência patrimonial permitir-lhes-á a aquisição de “ferramentas para a compreensão dos mecanismos da construção da identidade”, ou seja, permitir-lhes-á reforçar “o sentido da pertença” numa sociedade cada vez mais globalizada (Alves, 2018, p.6).

PARTE II – METODOLOGIA

Este capítulo destina-se à apresentação e justificação das opções metodológicas feitas, à apresentação do contexto educativo no qual se implementou a intervenção e dos participantes.

1. Opções Metodológicas

A investigação que desenvolvemos surgiu com o objetivo de perceber em que medida a metodologia *CM* permite a aprendizagem e contribui positivamente para o desenvolvimento da autonomia e cooperação, entre outras competências, no 1.º e 2.º CEB.

Assim, procedemos à construção e implementação de uma intervenção *CM*, com alunos do 1.º e 2.º CEB, com o objetivo de compreender as potencialidades desta estratégia de ensino na promoção do conhecimento interdisciplinar, da autonomia, do trabalho cooperativo e do pensamento crítico dos alunos.

As perguntas de partida a que procurámos responder foram:

- De que modo o *CM* promove a aprendizagem dos alunos de 1.º e 2.º CEB?
- De que modo a aplicação do *CM* possibilita a abordagem interdisciplinar?
- De que modo o *CM* promove a autonomia, o trabalho cooperativo e o pensamento crítico?

Trata-se de uma investigação-ação,

um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (...), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (...) de modo a que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações (...), de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (Bell, 1997, p.21).

A investigação a desenvolver cumpre os critérios de um estudo de caso, pois de acordo com Colás (1992, p.21) este “consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento”.

Relativamente à seleção da amostra, “o investigador seleciona as unidades de amostragem a partir de critérios específicos”, ou seja, a escolha recai sobre aqueles que têm um conhecimento específico, tendo em conta a problemática a estudar, pois assim

pode aproveitar a amostra para a converter numa análise de conteúdo etnográfico privilegiando o caráter narrativo (Aires, 2015, pp. 22-23).

No mesmo ponto de vista Fortin (2003) refere que o investigador “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Fortin, 2003, p. 22).

Para a recolha dos dados consideramos os seguintes instrumentos de registo de informação: notas de campo que permitiram no final de cada sessão elaborar narrativas descritivas; registos fotográficos, gravações de vídeo e grupos de discussão. Estes últimos foram realizados no final de cada uma das duas intervenções, entre professor e alunos participantes com o objetivo de refletir sobre o caminho percorrido. Esta técnica deve “ser inserida naturalmente no decurso das atividades desenvolvidas (...) no projeto de trabalho de professores e de alunos” (Aires, 2015, p. 40).

2. Caracterização do Contexto Educativo e dos participantes

A primeira fase da intervenção realizou-se num estabelecimento de ensino particular e cooperativo, no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto, com um amplo espaço exterior, uma quinta, com uma grande variedade de árvores e plantas.

A intervenção foi implementada com um grupo do 4.º ano do 1.º CEB constituído por 16 elementos (6 do sexo masculino e 10 do sexo feminino), homogéneo quanto ao grupo etário – todos os alunos tinham 9 anos de idade.

A maioria dos alunos demonstrava grande destreza cognitiva e tinham bom aproveitamento. Uma aluna apresentava uma dislexia grave, com impactos ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita e da matemática.

Estes alunos, inseridos num contexto socioeconómico médio-alto, estavam familiarizados com a metodologia de trabalho de projeto, desenvolvendo sob a orientação dos seus professores os projetos previstos nas planificações anuais da instituição educativa, centrados primordialmente, nas emoções e nos dias temáticos, como por exemplo, o Dia da Família, Dia Mundial da Árvores e Dia da Alimentação.

No que respeita à segunda fase da intervenção, esta realizou-se num estabelecimento de ensino particular, do concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto, apresentando o espaço interior e exterior boas condições para a realização de uma intervenção como aquela que foi desenvolvida.

O grupo era constituído por 12 alunos do 5.º e 6.º ano do 2.º CEB, do grupo etário dos 10 aos 13 anos, aos quais se juntaram quatro alunos do 3.º Ciclo, com 14 anos, com disponibilidade e conhecimento para lhes darem colaboração especificamente na construção de recursos digitais. Um dos alunos do 2.º CEB tem dificuldades visuais, apresentando uma visão limitada a 25%.

No conjunto, são alunos curiosos e motivados, embora apresentem fragilidades numa ou outra área disciplinar e estejam pouco familiarizados em sala de aula à aprendizagem através de metodologias ativas.

PARTE III – A INTERVENÇÃO

Na implementação da intervenção foram considerados dois momentos essenciais – o da planificação e o da intervenção *CM* “A Falcoaria em Portugal” – que apresentamos neste capítulo. O facto de ter sido implementado em dois contextos distintos – 1.º e 2.º CEB – justifica que em cada um desses momentos tenha havido necessidade de o adaptar à especificidade de cada um desses contextos, razão pela qual, quer na planificação quer na intervenção, se considere cada um deles de forma individualizada.

1. A Planificação

A planificação permite plasmar as intenções “desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar” (Zabalza, 2003, p. 48), surgindo como documento orientador das propostas pedagógicas, já que conduz todas as ações e procedimentos pensados com os objetivos e propósitos identificados.

Foram elaboradas duas planificações, para cada um dos grupos em questão – alunos do 4.º ano do 1.º CEB e alunos de 5.º e 6.º ano do 2.º CEB.

Relativamente à definição dos objetivos de aprendizagem, seguimos as orientações dos documentos oficiais – AE e PASEO (Tabelas 1 e 2).

Deste modo, foram formuladas as intenções “Porquê?”, “Para quê?” e “Como?”, direcionando a aplicação do *CM* para a arte da falcoaria e da cetraria por forma a desenvolver nos alunos a consciencialização sobre a importância da sua preservação, reconhecendo-a como um legado medieval e que tem perdurado ao longo dos séculos.

Na planificação desta intervenção cumprimos os requisitos definidos na metodologia *MoE* adaptando-a à do *CM*. De acordo com a flexibilidade das metodologias referidas, a planificação não apresenta a rigidez e a exaustão características das de outras metodologias de ensino em que o professor assume o papel mais interventivo que tradicionalmente lhe cabe.

Ambas as planificações (Tabelas 1 e 2) definem os aspetos estruturantes para a intervenção a desenvolver. Em primeiro lugar, definiram-se os objetivos a atingir de acordo com o currículo. No caso do 1.º CEB, teve-se em conta os programas das várias

áreas curriculares envolvidas na intervenção, que, no ano letivo em que a intervenção *CM* foi implementada, ainda estavam em vigor, as AE e o PASEO. Relativamente à intervenção em 2.º CEB, foram estes últimos os documentos oficiais considerados. Em segundo lugar, definiu-se o cliente, a encomenda, as perguntas orientadoras a fazer pelo professor e as atividades a realizar e a situação a partir do qual se daria início à intervenção.

A definição do cliente e da encomenda implicou o contacto prévio com a instituição, neste caso a Associação Portuguesa de Falcoaria, que viu na implementação da intervenção uma forma de fazer a divulgação da sua arte em duas escolas do norte do país.

Tendo em conta o tema a trabalhar, procuramos em ambas as planificações trabalhar as áreas do saber bem como os domínios que melhor se adequassem ao tema e que reunissem os requisitos exigidos nos documentos orientadores. No que concerne à planificação do 1.º CEB, definimos como objetivos conteúdos da área do Português, de Estudo do Meio e Matemática.

Por sua vez, na planificação do 2.º CEB, consideramos objetivos das áreas disciplinares do Português, História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais, TIC e Cidadania.

Tabela 1 - Planificação da 1.ª fase do projeto (a aplicar em 1.º CEB)

Sessão 1.ª à 7.ª – 12 horas	
Ano de Escolaridade: 4.º Ano	Ano Letivo: 2020/2021

Procedimento	
Planificar a pesquisa	
Planear resultados aprendizagem através do currículo	<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão • Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta; • Distinguir informação implícita e explícita essencial. • Leitura e Escrita <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos diversos • Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associado a finalidades várias e suportes variados; • Aprender a ler e a organizar informação relevante; • Exprimir opinião crítica acerca de aspetos do texto. <p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sociedade • Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local; • Reconhecer a importância do património histórico local; • Conhecer unidades de tempo: o século. • Natureza • Identificar animais em vias de extinção ou mesmo extintos, investigando as razões que conduziram a essa situação; <ul style="list-style-type: none"> • Apurar conhecimento sobre as aves de rapina – tipo de alimentação, revestimento, cuidados a ter para a preservação destes animais; • Reconhecer alguns cuidados a ter com os animais. • Sociedade/Natureza/Tecnologia • Reconhecer e valorizar o património natural e cultural; <ul style="list-style-type: none"> • Saber reconhecer a arte da falcoaria enquanto património cultural reconhecido pela UNESCO; • Conhecer os diferentes tipos de Património; • Perceber a importância da preservação do Património. • Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento. <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geometria e Medida • Medir comprimentos, áreas, volumes, capacidades e massas, utilizando e relacionando as unidades do SI e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos. <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo grandezas e propriedades; • Interpretar medidas de grandeza com números racionais não negativos, em

	<p>situações do quotidiano;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar, oralmente e ou por escrito, ideias matemáticas e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.
Eleger aspetos de empenho e implicação dos alunos	Aves de rapina, falcoaria, quinta.
Questões orientadoras	“O que entendem por Património? E Património Cultural?”; “Conseguem identificar o património local existente na vossa localidade?”; “O que são aves de rapina?”; “De que se alimentam as aves de rapina?”; “Como se relacionam os falcões com o homem?”; “O que é falcoaria e ou cetraria?”; “Por que se diz que os falcões são aves nobres?”.
O cliente, a encomenda e a comissão	
Cliente	Associação Portuguesa de Falcoaria.
A encomenda	Escolher um local para instalar um centro de divulgação e formação sobre a Falcoaria na proximidade da escola.
Comissão	O grupo de alunos.
Atividades	
Atividades para concretizar a encomenda	Investigar sobre a falcoaria e as aves de rapina; investigar sobre património cultural e sobre o património local; apresentar proposta de trabalho para responder à encomenda; planejar um centro de falcoaria; construir o material de divulgação do centro à comunidade escolar e à população local.
Desenvolver o contexto	
Outros pontos de vista	Falcoeiro da época medieval, antigo proprietário da Quinta; aluno de outra turma do estabelecimento de ensino; elemento da população local.
Planificar o ponto de partida	
Sequência de passos	Leitura de <i>A Rainha das Aves</i> , de Helen Ward; Apresentar uma imagem/vídeo sobre aves de rapina e as dificuldades, hoje, na sua preservação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FuCIZZq-sdM

Tabela 2 - Planificação da 2.ª fase do projeto (a aplicar em 2.º CEB)

Sessão 1.ª à 8.ª – 15 horas	
5.º e 6.º Ano de Escolaridade	Ano Letivo: 2021/2022

Procedimento	
Planificar a pesquisa	
Planear resultados de aprendizagem através do currículo	<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão • Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta; • Organizar a informação e organizá-la, por meio de técnicas diversas. • Leitura e Escrita <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos diversos • Explicitar o sentido global de um texto; • Identificar tema(s), ideia principal e pontos de vista; • Planificar a escrita por meio de registo de ideias e da sua hierarquização; • Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação; • Aperfeiçoar o texto depois de redigido; • Escrever textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão coerentes, individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista. <p>História e Geografia de Portugal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer episódios da História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda; • Reconhecer a ação de indivíduos e de grupos em todos os processos históricos e de desenvolvimento sustentado do território. <ul style="list-style-type: none"> • A Península Ibérica – Localização e Quadro Natural • Aplicar as TIC e as TIG para localizar e conhecer características físicas do território português. <ul style="list-style-type: none"> • Portugal do século XIII ao século XVII • Caracterizar os modos de vida dos diversos grupos sociais (clero, nobreza e povo). <p>Ciências Naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio • Relacionar as características (forma do corpo, revestimento, órgãos de locomoção) de diferentes animais com o meio onde vivem; • Relacionar os regimes alimentares de alguns animais com o respetivo habitat, valorizando saberes de outras disciplinas (ex.: História e Geografia de Portugal). <p>Tecnologias da Informação e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segurança, responsabilidade e respeito em ambientes digitais • Compreender a necessidade das práticas seguras de utilização das ferramentas digitais e de navegação na internet e adotar comportamentos em conformidade; • Conhecer e utilizar as normas relacionadas com os direitos de autor e a necessidade de registar as fontes. <ul style="list-style-type: none"> • Investigar e pesquisar • Planificar estratégias de investigação e pesquisa a realizar online; • Formular questões que permitam orientar a recolha de dados ou informações pertinentes;

	<ul style="list-style-type: none"> Analisar criticamente a qualidade da informação. <ul style="list-style-type: none"> Comunicar e colaborar Identificar diferentes meios e aplicações que permitam a comunicação e a colaboração; Apresentar e partilhar os produtos desenvolvidos utilizando meios digitais de comunicação e colaboração em ambientes digitais fechados. <p>Cidadania e Desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> Educação Patrimonial e Ambiental; Bem-estar animal.
Eleger aspetos de empenho e implicação dos alunos	Aves de rapina, falcões, falcoaria, Idade Média, Mosteiro.
Questões orientadoras	“O que é o Património Local?”; “Tendo em conta o significado da palavra património, conseguem identificar um edifício importante na localidade onde estamos?”; “O que são aves de rapina?”; “De que se alimentam as aves de rapina?”; “Como se relacionam os falcões com o homem?”; “O que é falcoaria e ou cetraria?”; “Por que se diz que os falcões são aves nobres?”; “Qual ou quais as condições favoráveis para a sobrevivências dos falcões?”; Qual será o melhor local para se colocar um centro de divulgação da arte da falcoaria?”; “Qual será o papel do falcoeiro?”; “Quais serão os requisitos necessários a ter com a espécie?”; “A população irá aceitar a vinda dos falcões?”; “O que se poderá fazer para a população os aceitar bem?”.
Planear o enquadramento do especialista	
Inventar o enredo	Escolher na freguesia o melhor local para instalar um centro de divulgação e formação sobre a Falcoaria.
Equipa de especialistas	O grupo de alunos.
Cliente	A Associação Portuguesa de Falcoaria.
A Encomenda	Estudar a melhor forma de fazer a divulgação da falcoaria no norte do País.
Atividades	
Atividades para concretizar a encomenda	Investigar sobre a falcoaria e as aves de rapina; escrever a resposta ao cliente a informar da sua aceitação e, posteriormente, a apresentar a proposta de trabalho; planear um centro de falcoaria; construir o material de divulgação do centro à comunidade escolar e à população local.
Tarefas a executar pelos especialistas	Pesquisar informação; organizar a informação, comunicar, aplicar os conhecimentos adquiridos, escrever sobre o que sabem e sobre a proposta de trabalho a fazer, desenhar plantas, habitat, entre outras.
Desenvolver o contexto	
Outros pontos de vista	Um residente na localidade, o zelador do Mosteiro de S. Salvador.
Planificar o ponto de partida	
Sequências de passos	Diálogo orientado professor/aluno sobre Património Cultural, Património Local; consciencialização sobre a importância de preservação do Património; apresentação de algumas imagens do Património construído nacional; visualização de um vídeo sobre o Mosteiro de S. Salvador disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2SblgooYDN0 Leitura e análise de <i>A Rainha das Aves</i> de Helen Ward; Apresentação da encomenda – contacto via <i>meet</i> do presidente da Associação Portuguesa de Falcoaria; Início da pesquisa.

2. A Operacionalização

2.1. Em contexto de 1.º Ciclo

Na 1.ª sessão estabelecemos um diálogo com os alunos, com intuito de apurar o gosto e preferência dos mesmos, relativamente aos animais. Intuitivamente, as conversas direcionaram-se para explicações concisas. Foi-lhes apresentada o livro de Helen Ward, *A Rainha das Aves*. Após a sua leitura, os alunos em diálogo connosco interpretaram o texto e exploraram o tema das aves, já que a obra aborda várias espécies de aves, incluindo as de rapina. Após essa exploração foi visualizada uma curta-metragem sobre o falcão peregrino, que serviu para apurar as ideias prévias que os alunos já detinham sobre esse animal.

Na 2.ª sessão foi feita a apresentação do cliente e da sua proposta de encomenda, através da leitura da carta da Associação Portuguesa de Falcoaria. Nesta carta, a Associação fazia uma breve síntese sobre a instituição e sobre a falcoaria como Património Cultural e Imaterial da Humanidade, classificado pela UNESCO (Fig. 2). A atenção, o interesse e a curiosidade expressa no olhar deles, motivou-nos a continuar. Contudo, o seu interesse aumentou ainda mais ao ouvirem a proposta do cliente face à escolha do “melhor local para abrir um centro de divulgação e informação que permitisse fazer referência da falcoaria no distrito do Porto”, trocando entre si e connosco olhares entusiasmados, até que a aluna F profere “a nossa escola é o local ideal!” (Apêndice 2 – Sessão 2). Terminada a leitura da carta, os alunos foram convidados a decidir se deveriam ou não aceitar a encomenda apresentada por aquele cliente. Uma decisão que teriam de comunicar à Associação na sessão seguinte.

A Associação de Falcoaria Portuguesa, situada em Salvaterra de Magos, distrito de Santarém é uma associação de caçadores com aves de presa, fundada em 1991, cuja missão é proteger a prática da Falcoaria no nosso país.

Pela sua componente histórica, a associação foi considerada em 2016 Património Imaterial da Humanidade, pela UNESCO.

Tendo em conta a importância da divulgação da arte da cetraria, a Associação quer criar na região norte do País um local para abrir um centro de divulgação e formação da falcoaria. Como não poderia deixar de ser e visto que, nos foi reportado que sabem muito sobre falcões e falcoaria, apelamos a vossa ajuda, para a abertura desse centro na quinta do Colégio do Sardão, dado o espaço exterior.

Como prémio, a Associação tenciona oferecer dois falcões, contudo tudo terá de ser tratado pelos alunos, desta turma, já que são peritos neste assunto, tendo em conta que os mesmos terão em atenção a aspetos tão importantes como, o transporte dos animais de Salvaterra de Magos para o Colégio; preparação do habitat e de toda a logística necessária à manutenção das aves no dia a dia. Outro aspecto importante é a divulgação do projeto, e da falcoaria, enquanto Património Imaterial, junto da comunidade escola (alunos, professores, auxiliares, entre outros).

Convictos de que terão em conta este nosso pedido, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos.

Associação Portuguesa de Falcoaria

Figura 2 - Carta da Associação Portuguesa de Falcoaria dirigida aos alunos

Na 3.^a sessão, o grupo, entusiasmado, comunicou que aceitava a encomenda. Contudo, preocupados pela demora que uma carta poderia levar a chegar ao destinatário, sugeriram responder via email (Fig. 3). O texto foi redigido pelos alunos em grupo e enviado por nós no final da sessão (Apêndice 2 – Sessão 3).

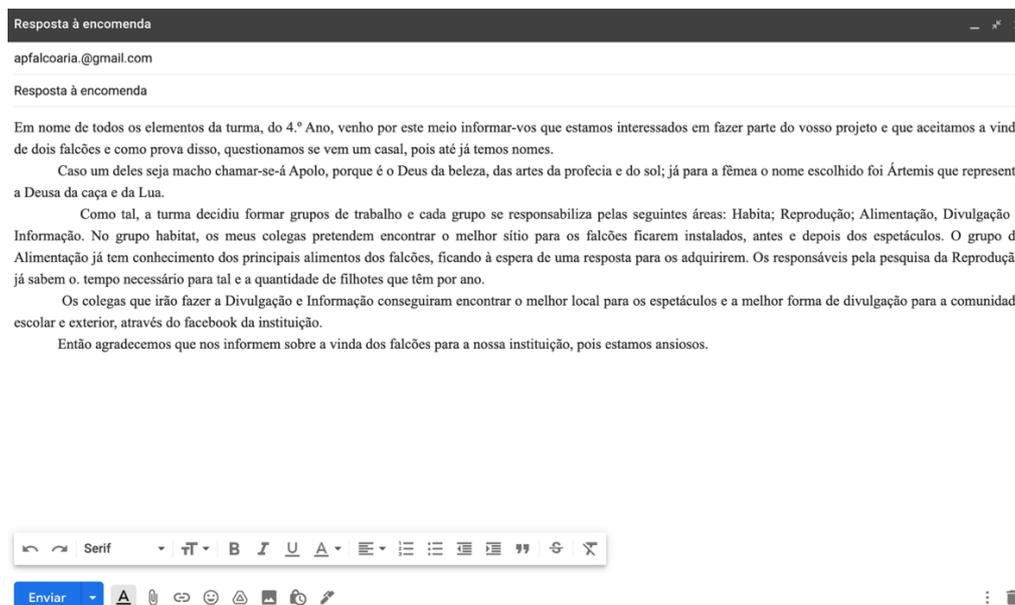


Figura 3 - Resposta dos alunos ao cliente a aceitar a encomenda

Na 4.^a sessão os alunos planearam, entre si, as tarefas a realizar para responder à encomenda e organizaram a forma de as fazer. No início deste processo, foi possível

observar que alguns alunos assumiram a liderança. Formaram os grupos de trabalho – de Investigação, de Divulgação e Informação, da Reprodução, do Habitat e da Alimentação dos Falcões (os grupos de trabalho e os elementos que os compunham mantiveram-se inalteráveis ao longo das sessões) – dando atenção a que a escolha não fosse feita para “ficar com o meu amigo ou amiga”, mas sim pelo à-vontade em atuar numa área na qual se sentissem mais confortáveis.

De acordo com os temas a explorar, disponibilizámos previamente vários livros na sala de aula para que os alunos realizassem autonomamente a pesquisa de informação que considerassem pertinentes para responder à encomenda. Na fase final da sessão, um dos grupos decidiu partilhar o que de mais interessante tinha encontrado, lançando a questão “Sabias que os falcões chegaram à Península Ibérica através dos visigodos?”. Incentivados a dar conta do que tinham descoberto, o aluno R acrescentou “A falcoaria existe desde a primeira dinastia, mas intensificou-se no reinado de D. Fernando, século XIV.”; a aluna M, elemento do mesmo grupo, ressaltou então o quão culto era o rei e interessado sobre esta arte, pois ele até encomendou o *Livro de Falcoaria* de Pêro Menino, pois preocupava-se com a saúde das aves. Envolvidos pela atividade, deram azo à criatividade, começando a desenvolver ideias para desenvolver cartazes informativos sobre a falcoaria e os falcões para a população e a pensar no material necessário para a sua elaboração (Apêndice 2 – Sessão 4).

Na 5.^a sessão, os alunos direcionaram-se para a elaboração dos cartazes informativos, (Figuras 4 a 7), de acordo com as áreas escolhidas (os grupos foram constituídos de acordo com as preferências das áreas de estudo). Com os materiais (cartolinas, cola, lápis de cor, entre outros) previamente disponibilizados e de fácil acesso a todos, cada elemento de cada grupo fez a recolha do que precisava. Os alunos distribuíram-se pela sala – uns no chão, outros em mesas, estiveram todos envolvidos e a felicidade e descontração era visível nos seus olhares. “Hoje vai ser muito fixe”, diziam todos alegremente. Verificámos que os alunos não se limitavam somente a trabalhar para o seu grupo, visto que sempre que descobriam algo que interessava a outro grupo, de imediato partilhavam a informação. A dado momento, surgiu mais uma iniciativa, ligada à construção de origamis – “Podemos construir dois falcões de origami!”. Cada decisão e tarefa representava o envolvimento dos alunos, cada gargalhada descrevia a satisfação e o olhar expressava a dedicação ao que haviam abraçado (Apêndice 2 – Sessão 5).

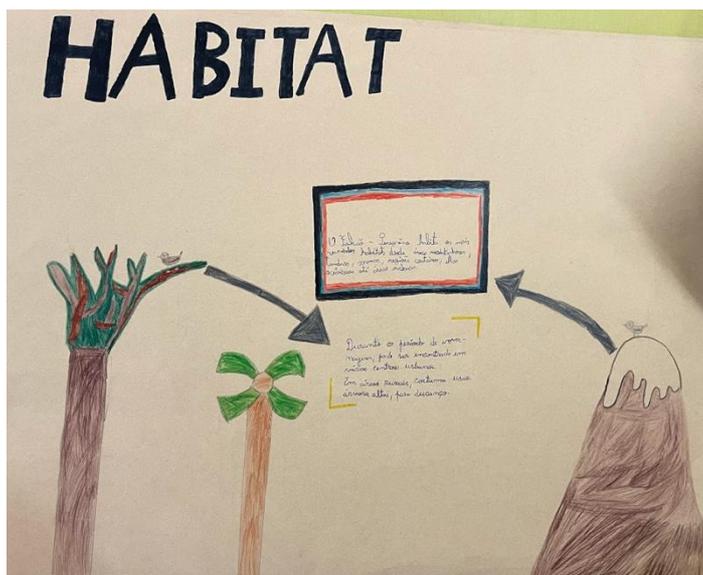


Figura 6 - Cartaz sobre os falcões (habitat) realizado pelos alunos.

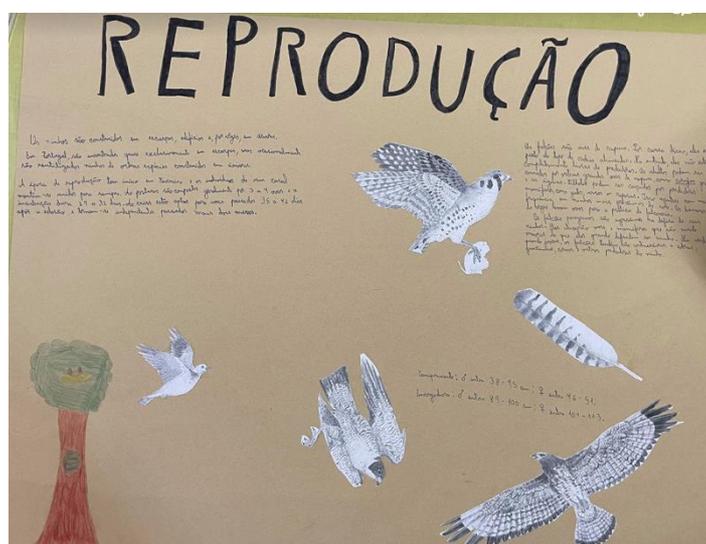


Figura 7 - Cartaz sobre os falcões (reprodução) realizado pelos alunos.

Na 6.^a sessão os alunos construíram a maquete do centro de falcoaria que, após um debate em que trocaram ideias e argumentos, decidiram ser a melhor forma de responder à encomenda. O espaço considerado adequado para a instalação do centro foi o do “ring da mata” já que, segundo eles, a quinta era o melhor espaço para espetáculos de falcoaria.

Para a criação da maquete (Figuras 8 e 9), cada elemento de cada grupo fez uma peça no material que consideraram mais adequado e decoraram. Prevaleceram as cores da natureza, mas, a dada altura, lembraram-se que ficaria muito mais real se fossem à “mata” recolher pedras, folhas, bolotas, mas sem comprometer a vida natural das espécies, pois o aluno A ressaltou que só deveriam apanhar o que estivesse no chão. Fizeram isso em grupo (todos os elementos da turma). A cada momento crescia o

entusiasmo (escolha dos elementos da natureza, colagem e montagem da maquete), os alunos sorriam e partilhavam ideias.

Quando finalizaram a construção da maquete a aluna F perguntou-nos “Quando chegam os falcões?”, “Já mostraste à Associação Portuguesa de Falcoaria o nosso trabalho?”, “Explicaste o porquê dos nomes Apolo e Artémis para os falcões?” Foram tantas as perguntas! Contudo, a dada altura surgiu uma questão, “Tens a certeza de que vamos receber os falcões?”, ao que a aluna RG respondeu de imediato “Acham que nos vão dar uns falcões, quando estamos prestes a irmos embora da escola?” (Apêndice 2 – Sessão 6)



Figura 8 - Medições para a construção das aves para a maquete.



Figura 9 - Maquete do Centro de Divulgação e Informação construída pelos alunos.

Na 7.^a e última sessão, os alunos apresentaram na sala de aula a maquete ao cliente – a Associação Portuguesa de Falcoaria – representada por um elemento da Associação que propositadamente se deslocou à escola – um falcoeiro acompanhado dos seus falcões. Os alunos ficaram em êxtase quando os viram. Estava instalado o ânimo, a alegria de um

momento que, certamente, irão recordar para sempre. “Será que conseguimos?”; “Ahhhhh! Conseguimos! São falcões”. Perante o falcoeiro, a aluna F iniciou o discurso que preparou, apresentando, primeiro, os colegas, por grupos – o Grupo de Investigação, de Divulgação e Informação, de Reprodução, de Habitat e da Alimentação dos Falcões – e, depois, a maquete construída, explicando cada um dos elementos que a compunham.

No final, todos os alunos falaram do que fizeram de forma expressiva, uns com mais à-vontade, outros com menos, mas com um olhar de “missão cumprida”. No final, olharam para nós e o aluno J disse “certamente o centro não se vai fazer aqui, mas valeu a pena!”.

Após a apresentação da encomenda, tal como tinham definido, os alunos saíram do edifício e foram mostrar ao falcoeiro o local da quinta para onde projetaram o centro de divulgação da falcoaria na região do Porto. Depois de o terem feito, sentaram-se para ouvir o falcoeiro e observar as espécies que trouxe – a águia real, jovem, apenas com um ano de idade, uma águia de *Harris*, espécie americana, o falcão peregrino, o falcão aplumado e um cão, que lhes despertou a atenção – “Ele é tão magro, não lhe dá de comer?”. O falcoeiro explicou que os galgos trabalham em parceria e cooperação com a águia, até que chegou o momento de observarem o voo dos falcões, livre e majestoso. Os alunos participaram no treino a pares, em fila, e o falcão com a ajuda do falcoeiro, voava em volta deles (Figura 10).

No final, a turma tirou a foto de grupo com as várias espécies de aves e individualmente com uma delas – o falcão peregrino foi o escolhido por todos. Os alunos dirigiram-se então ao falcoeiro e referiram: “Foi tão bom!”; “Adoramos este momento!”; “Obrigado por ter trazido à instituição os falcões.”; “Nunca iremos esquecer este momento!” (Apêndice 2 – Sessão 7).



Figura 10 - A apresentação da encomenda pelos alunos ao cliente.

2.1.1. Em Contexto de 2.º Ciclo

Na 1.ª sessão e tendo em conta o objetivo da intervenção em questão, o foco da conversa lançada por nós recaiu na importância e valorização do património cultural, pela importância que tem para a nossa história, cultura e identidade, consciencializando-os para a importância da sua preservação para as gerações atuais e futuras. Os alunos referiram locais que diariamente e ou semanalmente percorrem na freguesia onde se localiza a escola e onde a maioria deles reside, para identificar o património local. Compreensivelmente, todos eles referiram o edifício mais grandioso e significativo – o Mosteiro de S. Salvador.

Do nada surgiu uma questão, por parte de uma aluna do 6.º ano, “Então e os Arcos da Amoreira?”. A partilha destas informações sobre o património local, por todos eles conhecido, mas, na maioria das situações, desconhecendo o contexto histórico em que surgiram, fê-los viajar, entre ideias, edifícios e curiosidades do antigamente (aquilo que os familiares lhes contam), pela sua localidade, num diálogo muito animado e participado.

O diálogo direcionou-se depois para a construção do mosteiro e para o seu interior, conhecido pelos alunos do 6.º ano, que, de imediato, referiram que os altares e o órgão eram revestidos a talha dourada. Nesse sentido, disponibilizamos à visualização dos alunos um curto vídeo do pároco da freguesia sobre a história do Mosteiro de S. Salvador. Após a visualização, os alunos, que são frequentadores assíduos de alguns dos espaços do monumento, lembraram-se da existência de uma ave que por lá andava e aproveitando a deixa, fizemos uma pequena introdução à vida animal.

Posteriormente, afinilamos, intencionalmente, o seu interesse, fazendo a leitura em voz alta do livro *A Rainha das Aves* de Helen Ward, seguindo-se um diálogo sobre o que ouviram.

De seguida, através da plataforma *Google Meet*, estabelecemos contacto com o Presidente da Associação Portuguesa de Falcoaria (Fig. 11), que propôs aos alunos a realização de uma tarefa – uma encomenda. Este foi, sem dúvida, um momento importante da intervenção. Ouviram com muita surpresa e atenção o pedido e colocaram questões: “O que é a falcoaria?”; “O que é um falcoeiro?”; “Como surgiu?”; “O que faz a Associação?”.



Figura 11 - Apresentação aos alunos da encomenda pelo cliente (via meet).

Terminada a sessão online, o diálogo manteve-se connosco. Tornou-se evidente que o momento da apresentação da encomenda foi, de certa forma, revelador de alguma inquietação por parte dos alunos. Primeiramente pareceram não estar a perceber o porquê de tal pedido, levantando muitas questões, pois não percebiam como seriam capazes de projetar um Centro de Divulgação e Informação de Falcoaria na zona norte do país. Contudo, entusiasmados e curiosos, reuniram e deliberaram a favor da aceitação da encomenda, tendo-o comunicado por e-mail, em termos que discutiram entre si, à Associação Portuguesa de Falcoaria.

Aproveitando as Tecnologias de Informação Geográfica, mostramos no mapa dinâmico, com recurso ao *Google Earth*, Salvaterra de Magos, pois eles mostraram curiosidade em saber qual localização da Associação e se a sua sede estava muito distante da escola.

A 2.^a sessão foi marcada por um momento de grande tensão, já que os alunos tiveram dificuldades em chegar a um consenso sobre o melhor local para instalar, na sua freguesia, o Centro de Divulgação e Informação de Falcoaria. No entanto, após debaterem, apresentando argumentos, acordaram que o Mosteiro de S. Salvador seria o melhor espaço.

Naquele momento, percebeu-se que um dos alunos assumiu a liderança e procurou o consenso, pela forma como apaziguou toda a exaltação e propôs a criação de um grupo no *WhatsApp*, para que pudessem partilhar as pesquisas e agendar tarefas (Fig. 12).

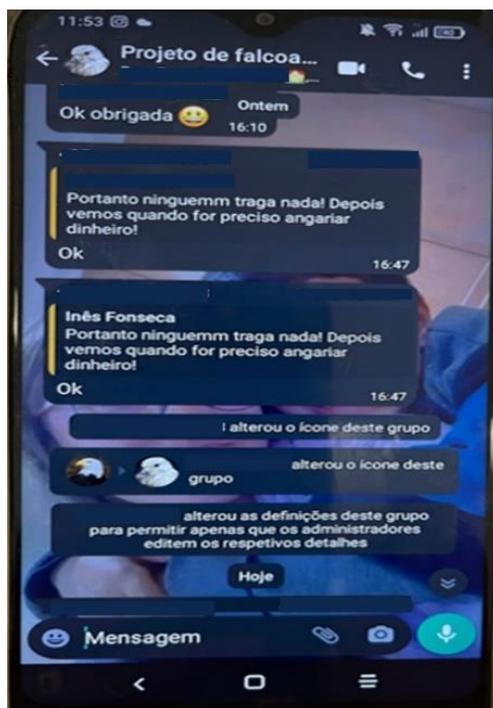


Figura 12 - Grupo WhatsApp criado pelos alunos.

Logo de seguida surgiram novas inquietações – quando o centro já estivesse nesse local como alimentar as aves e qual o custo associado. Daí surgiram algumas ideias e a que mais se destacou foi a de fazer uma coleta de bens alimentares para a criação de um cabaz, para ir a sorteio através da venda de rifas.

Chegados a consenso, os alunos começaram a desenhar o modelo de rifa pretendido (Fig. 13) e, como não sabiam como o fazer no computador, pediram a um grupo de alunas do 3.º CEB, para o fazerem, reconhecendo que isso lhes permitiria a elaboração de uma maior quantidade de rifas em pouco tempo (Fig. 14).

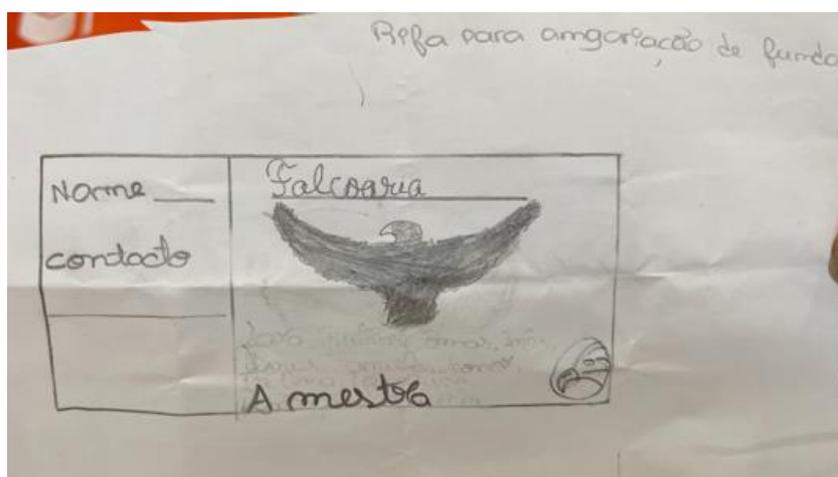


Figura 13 - Esboço da rifa desenhado pelos alunos.

Nome:	
Contacto:	

Associação de Falcoaria



Figura 14 - Rifa feita em computador.

A 3.^a sessão foi feita na modalidade híbrida – online/presencial – dada a circunstância pandémica que então se vivia. Contudo, tendo em conta o à-vontade com as novas tecnologias que os alunos desenvolveram no decurso do primeiro confinamento (março-maio 2020), os que estavam em casa trabalharam na modalidade online com recurso ao *Teams*, com os restantes que estavam presencialmente em sala.

Nesta sessão, e após uma conversa inicial, os alunos decidiram que, para responder à encomenda, tinham, primeiro, de saber mais sobre a falcoaria e os falcões, percebendo nomeadamente as características das aves de rapina e qual a sua relação com o homem, desde a Idade Média até aos dias de hoje. Dessa forma, perceberiam melhor o tipo de requisitos que o espaço a escolher para centro da falcoaria deveria ter.

Para isso, organizaram-se da seguinte forma – o grupo do 6.º ano centrou-se na recolha de informação sobre a falcoaria e os falcões através da consulta do site da Associação Portuguesa de Falcoaria, enquanto o grupo constituído pelos alunos do 5.º ano se dedicaram a fazer numa grande folha de papel de cenário a planta do Mosteiro de S. Salvador para definir com mais exatidão o local que consideravam mais adequado para instalar o centro (Fig. 15).

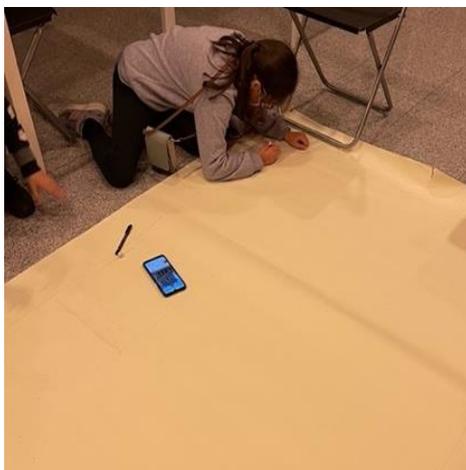


Figura 15 - Aluna a desenhar a planta do Mosteiro de S. Salvador.

Contudo, enquanto trabalhavam, percebia-se pelas conversas trocadas entre eles que continuavam preocupados com a forma como deveriam fazer a recolha de fundos para a compra da alimentação das aves. Já na fase final da sessão, deixaram o que estavam a fazer e reuniram para decidir que o cabaz a sortear deveria conter bens alimentares. De imediato começaram a fazer a seleção dos produtos, quer através da consulta de prospectos dos supermercados que alguns já tinham trazido, quer em sites online (Fig. 16). É de sublinhar que se mostraram preocupados em selecionar artigos que tivessem maior durabilidade, descartando os perecíveis, para não comprometer o sucesso do sorteio.

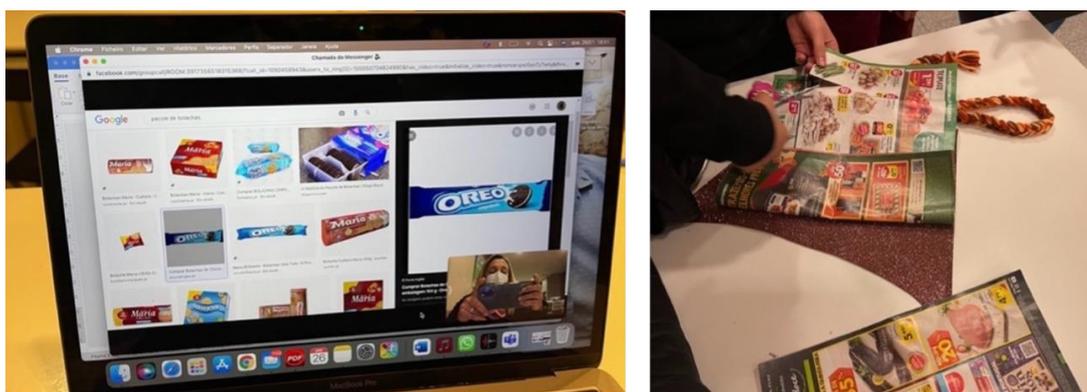


Figura 16- Seleção dos bens alimentares pelos alunos.

Nesta sessão foi visível alguma tensão em alguns alunos que sentiram a sua incapacidade na resolução de problemas decorrente da dificuldade em trabalhar em grupo e em lidar com as adversidades. Foi necessária a nossa intervenção para lhes dar confiança, falando com eles calmamente e fazendo-lhes ver o que trabalho que já tinham desenvolvido e que, os colegas contavam com eles para continuar. Por outro lado, claramente, destacaram-se alguns alunos. É de realçar o aluno HR, pelo empenho e dedicação que revelou, mesmo sendo um aluno com um problema visual (visão limitada a 25%) que se traduz por uma grande dificuldade no domínio da produção escrita.

Contudo, participou ativamente em todas as áreas numa tentativa de superação das suas fragilidades. Importa referir que devido à sua condição visual, este aluno ouve muitos áudios e é muito acompanhado pela família que lhe lê livros pelo que, está muito desenvolvido ao nível cognitivo.

Cada descoberta serviu para o diálogo entre pares, pois todos os alunos gostavam de partilhar com todos qual a descoberta feita. Por exemplo, no momento que descobriram que o falcão-peregrino habitava em todos os continentes exceto na Antártida, o aluno HR explicou aos demais que isso se relacionava com o facto das aves precisarem de viver em locais amenos e pontos altos, pois só assim conseguem reproduzir-se.

Na 4.^a sessão verificámos que a responsabilidade e proatividade dos alunos do primeiro grupo estavam a ficar aquém das nossas expectativas criadas ao longo das sessões anteriores, pois embora os alunos tivessem a vontade de executar as ideias que tinham tido, mostravam muita dificuldade em se organizar para as pôr em prática. A maior dificuldade pareceu-nos ser a dificuldade em trabalhar em grupo, talvez devido ao facto das condições atípicas verificadas nos dois últimos anos devido à pandemia, e que obrigaram a dois confinamentos sentindo-se os alunos mais isolados.

Contudo, nem todo os alunos estiveram desmotivados, já que o grupo que se direccionou para uma área mais ligada às expressões artísticas, pelo gosto e à-vontade na utilização de materiais diversos, continuava a construção da planta do Mosteiro de S. Salvador e cada vez com mais pormenor.

Ao aperceber-se da situação do primeiro grupo, vimo-nos na obrigação de intervir. Assumindo um papel de professor mais tradicional, fizemos uma curta intervenção, a fim de os ajudar a reorientarem-se no trabalho a desenvolver auxiliando-os a fazer um ponto de situação e a encontrar as áreas a trabalhar por cada um deles. Foi-lhes explicado que independentemente da escolha feita pelos colegas, era importante a escolha de cada um e que os resultados só iriam surtir efeito se a escolha de cada um se direccionasse para o que mais gostavam e em que tinham mais à-vontade. Este estímulo foi suficiente para que eles compreendessem o caminho a seguir e, rapidamente, se reorganizassem e redistribuísssem em três grupos – um grupo de pesquisa, centrado na história da falcoaria, outro no regime alimentar e reprodução das aves de rapina e, um terceiro, de três elementos, mais dedicado à construção dos produtos que respondessem diretamente à encomenda do cliente.

Na 5.^a sessão, os alunos do grupo da Divulgação e Informação começaram a reunir em textos a informação até então recolhida. Foi uma excelente oportunidade para desenvolver as competências ao nível da escrita, já que é uma das dificuldades na área de Português. Produziram manualmente textos de uma forma muito entusiasmada e empenhada. Após os terem concluído, os alunos pediram-nos para o corrigir, o que fizemos apenas ao nível gramatical.

No final, os alunos GP e RS revelaram que iriam levar os textos manuscritos para casa para passarem com recurso ao computador em *word*. Foi o que fizeram e trouxeram para a sessão seguinte.

Chegados à 6.^a sessão, a euforia dos alunos transbordava nas palavras e nas ações.

No entanto, para o aluno RS faltava uma coisa muito importante para o dia da apresentação da encomenda ao cliente e à comunidade local. Naquele momento, todos ficaram parados a olhar para ele, na expectativa de saber o que faltava, mas ele não se conseguia exprimir. Como ele não dizia nada a aluna BV referiu “Falta um texto sobre o que fizemos para mostrar às outras pessoas.”. Este momento não agradou a todos os alunos, já que para o aluno GP a escrita de um texto não era uma atividade interessante.

Ao ver a inquietação de alguns alunos, questionámos para os orientar: “Vocês já participaram em atividades da escola que estão envolvidas com a comunidade, instituições locais, nomeadamente a Câmara Municipal. Nesses eventos, as instituições oferecem-vos alguma coisa para mais tarde poderem ler a informação?”. Esta questão foi fundamental para se lembrarem que, normalmente, trazem um *flyer* informativo sobre um determinado assunto para que o possam ler mais tarde, quer por eles, quer pelos encarregados de educação.

De imediato, os alunos começaram a trabalhar para chegar ao que pretendiam. Começaram por delinear o tamanho do *flyer* – fizeram um esboço numa folha A4 e dividiram-na em três partes iguais, com recurso a régua, lápis e borracha. Posteriormente, dividiram-se em grupos de dois, para criarem os textos que o mesmo deveria conter (Fig. 17). Foi um momento de grande entusiasmo e crítica construtiva, já que concluída a redação dos textos, eles leram para os restantes grupos e entre eles fizeram as observações que consideraram necessárias para a sua correção.



Figura 17 – Os alunos a produzirem os textos para o *flyer*.

No momento final, definiram entre si quem iria fazer o *flyer* no computador. A escolha recaiu sobre RS, já que este aluno mostrava ter um maior à-vontade com as ferramentas informáticas.

Mas, como um prospeto publicitário tem sempre um slogan apelativo, consideraram que era importante escolher um. Perante a dificuldade demonstrada em

escolher um slogan lançamos algumas perguntas que lhes permitiu fazer uma retrospeção sobre os conhecimentos adquiridos até ao momento e a dada altura o aluno HR disse: “Terá de ter a palavra voo, pois estamos a trabalhar o tema das aves.”; IF acrescentou: “Também é importante que tenha o nome falcões!”; LF disse “Eu gostava mesmo era de voar nas costas de um falcão”. Após esta observação do colega, RS disse em voz alta: “Já sei! Venha voar... nas costas dos falcões.”.

Mais uma vez, o aluno RS, como sempre muito proativo, pegou nos apontamentos de todos e começou a delinear no computador a montagem do *flyer* (Fig. 18).



Figura 18 - Flyer feito pelos alunos (resposta à encomenda).



Figura 19 - A montagem do painel.

Concluído o painel (Fig. 19) e encerrada a sessão, estabelecemos um diálogo com os alunos, procurando saber qual a sua perceção sobre as aprendizagens feitas. A maioria dos alunos referiu que aprenderam coisas novas e importantes, uma vez que para a realização das atividades tiveram de fazer pesquisas e articular os conhecimentos de forma a responder à encomenda.

Relativamente à importância do trabalho que desenvolveram, todos estavam de acordo, tal como referiu BV: “O falcoeiro falou connosco e foi ele que nos pediu para fazer esta investigação.”.

Posteriormente, perguntamos se tinham gostado das atividades realizadas ao longo das sessões. De imediato o aluno HR disse “Desenhar o Mosteiro”, e MF referiu “Fascinou-me andar a medir para acompanhar o HR no esboço do Mosteiro e claramente, pintá-lo.”. Já para RS a parte que mais o interessou foi fazer as pesquisas no computador navegando na internet e escrever os textos. Os alunos GP, LM e LC também referiram que gostaram da parte do trabalho realizado com ferramentas tecnológicas, mas que gostaram muito mais das descobertas que fizeram sobre as características dos falcões, pois desconheciam muito sobre eles, assim como sobre o Mosteiro de S. Salvador, património local que embora faça parte do seu dia-a-dia, nunca tinham explorado, quer ao nível da sua história e características, quer relativamente à forma como estava implantado no espaço.

A 8.^a sessão foi o “Dia D”. Estava tudo preparado para que os alunos pudessem apresentar a encomenda ao cliente e poder interagir com um falcoeiro e as aves que tinham estudado. Havia chegado o momento de apresentar o trabalho realizado ao longo de sete sessões, também aos pais, familiares e à comunidade local, num edifício relevante do património local, que todos conheciam, mas sobre o qual, efetivamente, ficaram a saber mais através de trabalho desenvolvido.

A apresentação decorreu, assim, no local por eles escolhido como o mais adequado para instalar o Centro de Falcoaria e que, no seu entender, reunia os requisitos apresentados, inicialmente, pelo Presidente da APF. O encontro decorreu no átrio do Mosteiro de S. Salvador. Os alunos revelavam alguma ansiedade e nervosismo (Fig. 20).

Assim que saíram dos claustros em direção ao átrio do Mosteiro e se depararam com as diversas aves (falcões, águias e corujas), nem conseguiam suportar o painel que levavam cuidadosamente com a ansiedade de se aproximarem delas. Já no átrio, o aluno RS fez a apresentação ao falcoeiro que representava a Associação, começando por apresentar a encomenda e todo o processo de investigação que fizeram para conseguirem chegar ao produto final, através do painel que construíram.

No final, os alunos olharam para o falcoeiro e para nós à espera da resposta por parte da Associação Portuguesa de Falcoaria. A tensão começa a sentir-se. Os alunos aguardavam uma resposta imediata. Tivemos de os acalmar sem os desiludir. Começamos a falar. Primeiro agradecemos o empenho e dedicação que os alunos tiveram ao longo do

trabalho, depois agradecemos à Associação Portuguesa de Falcoaria e ao falcoeiro a presença e disponibilidade. Seguidamente, olhamos os alunos e dissemos-lhes que “A encomenda foi realizada com muito sucesso. Nela consta a escolha de um local que reúne as condições que eles consideram necessárias para a abertura de um Centro de Divulgação e Informação de Falcoaria, na zona norte do país, tal como a Associação havia encomendado. A Associação, agora já tem essa informação e, mediante a sua disponibilidade, irá ou não avançar com esse projeto. Vocês, no entanto, além de terem respondido à encomenda conseguiram mais, pois conseguiram dar a conhecer a Arte da Falcoaria, na vossa localidade.”.

Um dos alunos, com um olhar entusiasmado dirigiu-se à professora dizendo “Professora, aprendemos tanto!”. TM acrescentou: “Foi tão bom conhecermos e dar a conhecer a Arte da Cetraria!”.

Novo diálogo se estabeleceu, já que os restantes alunos quiseram partilhar o pensamento: “Obrigada professora... nós é que devemos agradecer a oportunidade.” (LF); “Li tanto, mais do que alguma vez pensei!” (LM); “Sabes, quando andei no 5.º Ano lembro-me de ter falado da Idade Média, do rei D. Fernando e de algumas coisas que aconteceram no seu reinado, mas nunca exploramos a falcoaria.” (LC); “É... sinto que sou mais inteligente... não foi preciso ter cinquenta minutos de aula, com diferentes professores para realizar este projeto. Conseguimos trabalhar tantas disciplinas e aprender mais do que se estivéssemos nas aulas.” (BV).



Figura 20 - A apresentação da encomenda ao cliente no Mosteiro de S. Salvador.

Logo de seguida, o falcoeiro chamou os alunos e eles ficaram estáticos. O aluno RS curioso, perguntou: “Podemos tocar nas penas da ave?”. O falcoeiro diz-lhe que não, pois iria acontecer uma coisa melhor. A ansiedade ia aumentando e quando o falcoeiro lhes comunicou que iriam pegar nas aves e observar como elas interagiam com os humanos, eles quase explodiram de felicidade.

O momento foi tão bom para eles que no final agradeceram ao falcoeiro com muita ternura. Na despedida GP disse “Sr. B embora tudo isto termine aqui, nós deliberamos o seguinte: o projeto de angariação irá para a frente, pois vamos rifar o cabaz e angariar fundos para as suas aves, como gesto de gratidão pela sua disponibilidade.”.

O falcoeiro olhou para nós e para os alunos e, comovido, agradeceu.

3. Os Resultados

Ao longo das sessões foi possível perceber que os alunos conseguiram relacionar entre si os conteúdos já apreendidos, quer de uma determinada área disciplinar quer entre áreas disciplinares, numa perspetiva interdisciplinar. Embora centrados na área disciplinar de Estudo do Meio, os alunos, ao longo do desenvolvimento desta intervenção, sentiram a necessidade de integrar conhecimentos de outras áreas do saber – Português e Matemática (Tabela 3) – sem terem a perceção de que também as estavam a trabalhar. Na pesquisa realizada, os alunos recorreram a equipamento informático tendo aprofundado as suas competências a esse nível.

Tabela 3 - Áreas curriculares envolvidas na intervenção CM por sessão (1.º CEB)

Sessões \ Disciplinas	Disciplinas			
	Português	Matemática	Estudo do Meio	Cidadania
1.ª Sessão	X		X	X
2.ª Sessão	X		X	X
3.ª Sessão	x		X	X
4.ª Sessão		X	X	X
5.ª Sessão		x	X	X
6.ª Sessão			X	X
7.ª Sessão				X

Desta forma, concluiu-se da observação que realizamos ao longo da intervenção, que os alunos, para responder à encomenda, adquiriram conhecimentos e competências tendo atingido os objetivos de aprendizagem definidos na planificação.

Percebeu-se com este grupo de alunos que iniciar um projeto ou uma aula com a leitura de um excerto de um livro, notícia ou revista, ou a visualização de uma imagem ou de uma frase, suscitando a sua reflexão e troca de ideias, constitui um elemento de

motivação nos alunos, a partir do qual, com a utilização da metodologia mais adequada, se trabalhará de forma interdisciplinar pondo de lado toda a monotonia e tradicionalismo das aulas expositivas.

A envolvimento dos alunos com o tema da falcoaria foi muito positiva, tendo demonstrado, além da capacidade de iniciativa e de colaboração, a capacidade de pensar criticamente. A utilização de uma metodologia de trabalho diferente da que habitualmente é utilizada no desenvolvimento dos projetos de sala, previstos nas planificações anuais da instituição educativa, revelou-se motivador para os alunos.

Ao longo das sessões foi possível observar a existência do trabalho cooperativo e colaborativo entre os alunos. Tornou-se evidente a maturidade/responsabilidade dos alunos, quando da constituição dos grupos, selecionando os elementos que os deviam integrar não com base na amizade, mas no interesse de cada um nas áreas disciplinares/temas a abordar, embora no decorrer do trabalho sempre que um grupo precisava de ajuda, todos se dispunham de imediato a ajudar.

A envolvimento dos alunos com as TIC, veio a confirmar a importância da sua utilização em contexto de sala de aula. Os alunos são inegavelmente nativos digitais e, como tal, cabe ao sistema educativo integrar as novas tecnologias e aproveitá-las para estimular o sucesso das aprendizagens.

Embora os alunos só dispusessem do equipamento informático disponibilizado por nós, revelou-se suficiente para o trabalho que desenvolveram, demonstrando à vontade, maturidade ao dialogarem sobre quem deveria ir ou não ao computador e sempre que um deles ia, fazia-se acompanhar de um apontamento escrito sobre a intencionalidade da pesquisa a realizar. Verificou-se ainda que procuravam ser rigorosos na forma como desenvolviam a pesquisa e recolhiam a informação.

A consulta das Tabelas 4a e 4b permite demonstrar quais as *soft skills* desenvolvidas por cada um dos alunos ao longo da intervenção – autonomia, capacidade de resolução de problemas, de iniciativa e liderança, de trabalho em equipa, responsabilidade, criatividade, organização – no âmbito do desenvolvimento pessoal.

Claramente, que nem todos os alunos conseguiram adquirir em todas as sessões as competências de igual modo, visto que uns aplicaram-se e dedicaram-se mais em relação a outros. No entanto, é visível que conseguiram, em maioria atingir a competência do trabalho em equipa e da colaboração, pois a cada sessão a líder desafiava os colegas de turma e eles prontamente davam continuidade ao trabalho a desenvolver.

Individualmente verificou-se que apenas uma aluna preencheu todos os parâmetros da Tabela da aquisição das *soft skills*.

Relativamente aos alunos do 2.º CEB, verificou-se que no decorrer das oito sessões, estes conseguiram atingir os objetivos de aprendizagem definidos na planificação da intervenção e que essa aprendizagem foi feita de forma interdisciplinar, cruzando conhecimentos de diferentes áreas disciplinares. Na Tabela 5 considerámos as várias áreas disciplinares trabalhadas por sessão. A sua análise permite perceber que os conteúdos da disciplina de Português, língua materna de todos os alunos, foram compreensivelmente trabalhados ao longo de todas as sessões e que durante o desenvolvimento da intervenção os alunos articularam, de forma muito natural e sem que tal lhes tenha sido imposto por nós, conteúdos das disciplinas de HGP, Ciências Naturais e de Cidadania.

Tabela 5 - Abordagem interdisciplinar: disciplinas envolvidas na intervenção CM por sessão (2.º CEB)

Disciplinas Sessões	Português	HGP	Ciências Naturais	TIC	Cidadania
1.ª	x	x	x		x
2.ª	x	x	x	x	x
3.ª	x	x	x	x	x
4.ª	x	x	x		x
5.ª	x	x			x
6.ª	x	x	x	x	x
7.ª	x				x
8.ª					x

No que concerne à envolvimento dos alunos ao tema, esta revelou-se positiva. A forma inovadora de aprender e a diversidade de recursos disponibilizados aos alunos – livros, notícias, recortes de revistas, imagens, telemóveis, computadores – foram fundamentais na promoção da sua motivação e empenhamento para responder o melhor possível à encomenda apresentada pelo cliente.

O presente estudo veio a revelar que embora os alunos tenham no seu plano curricular a disciplina de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), o grupo em questão mostrou dificuldades na execução das tarefas que implicavam o recurso do computador e da internet. Revelaram ainda alguma deficiência na resolução de problemas e na gestão e organização de informação, como por exemplo na construção de tabelas e mapas conceptuais. Tal poderá dever-se ao facto destes alunos estarem inseridos num contexto socioeconómico mais desfavorecido comparativamente aos alunos do 1.º CEB.

De acordo com o que pode ser observado na tabela 6a e 6b, os alunos foram desenvolvendo as suas capacidades de acordo com o seu ritmo pessoal, algo que a metodologia em estudo privilegia, incentivando à participação e impedindo a desistência.

No que concerne ao atributo da liderança, esta foi sofrendo algumas alterações. Nas 1.^a e 2.^a sessões destacaram-se quatro alunos (três alunos do 5.^o ano e uma aluna do 6.^o ano). No entanto, no decorrer das sessões foram observadas algumas mudanças, isto porque numa primeira fase os alunos que se direcionaram para a construção de recursos mostraram bastante desempenho, proatividade e capacidade de resolução de problemas, mas posteriormente acabariam por ser “abafados” por um aluno, que de forma global, reunia todas as capacidades identificadas nas Tabelas 6a e 6b.

Ao analisar comparativamente o que foi planeado e o que foi, efetivamente, desenvolvido, é possível afirmar que os objetivos das diversas áreas curriculares definidas na planificação foram trabalhados e atingidos. Contudo, verificou-se que as pesquisas autónomas que os alunos realizaram para responder à encomenda, permitiram fazer ou consolidar aprendizagens não previstas na planificação. Os alunos do 2.^o CEB, por exemplo, sentiram a necessidade de recorrer a aprendizagens já adquiridas para fazerem cálculos para a construção do painel.

A implementação do projeto em contexto de 1.^o e 2.^o Ciclos permitiu-nos também refletir sobre a forma como lidamos com esta primeira experiência com a metodologia *CM*.

Por se tratar de uma metodologia que implica uma outra maneira de organizar o processo de ensino e aprendizagem e a abordagem interdisciplinar, obrigando a um afastamento das metodologias tradicionais e monodisciplinares, tivemos algumas dificuldades iniciais em construir a planificação da intervenção para cada um dos ciclos de estudo. Exigiu-nos tempo, leituras e reflexão. Regista-se, no entanto, a flexibilidade desta metodologia que permite a sua adaptação ao contexto onde vai ser implementado.

Por sua vez, a operacionalização da intervenção, sobretudo nas primeiras sessões, obrigou-nos a uma grande atenção e a um autocontrole constante. No *CM*, o professor assume o papel de moderador, cabendo-lhe guiar as atividades dos alunos através de questões orientadoras. Não sendo este o papel que tradicionalmente cabe ao professor, criou-nos alguma ansiedade que, contudo, à medida que o trabalho ia progredindo, se foi desvanecendo.

Com a investigação-ação desenvolvida, percebemos que a metodologia de ensino e aprendizagem em estudo – *CM* – promove e estimula os alunos a participar ativamente no processo de aprendizagem e desenvolve, a partir do currículo, conhecimentos e competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação que desenvolvemos teve como objetivo compreender de que forma a metodologia de ensino *CM*, articulando o currículo de diferentes áreas do saber, envolvendo o jogo dramático e promovendo o desenvolvimento das aprendizagens significativas através da pesquisa, pode ser aplicado no 1.º e no 2.º CEB.

O *CM* é uma metodologia que permite, através do jogo dramático, desenvolver competências essenciais nos alunos, já que para dar resposta à encomenda de um cliente os alunos assumem responsabilidades e trabalham autonomamente.

Escolhemos como tema a arte da Falcoaria, classificada como Património Cultural pela UNESCO, capaz de congrega conhecimentos e competências de áreas curriculares diversas – Português, História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais, Cidadania e TIC – permitindo a abordagem interdisciplinar e, dessa forma, possibilitar aos alunos aprendizagens significativas.

A implementação da intervenção que planificamos para os diferentes ciclos de estudo permitiu-nos verificar que a metodologia *CM* apresenta grandes potencialidades, comparativamente a metodologias tradicionais. Os alunos de 1.º e 2.º CEB conseguiram, adquirir novos conhecimentos e competências, aplicar conhecimento pré-adquirido e desenvolver *soft skills* (criatividade, iniciativa, organização, responsabilidade, pensamento crítico, autonomia, liderança, trabalho em equipa e colaboração), na resolução de problemas para alcançar o objetivo – realizar a encomenda proposta pelo cliente, a Associação de Falcoaria Portuguesa.

A metodologia *CM* cria condições para que os alunos desenvolvam a autonomia, a capacidade de tomar de decisões e de respeitar a opinião dos outros, sentindo-se mais motivados e empenhados na aprendizagem.

Dada a situação autêntica real que lhes foi colocada, os alunos responderam positivamente à encomenda proposta pelo cliente, tendo procurado e sistematizado a informação que consideraram necessária para a sua execução e bem como a tomada de decisões. Ao seu ritmo e de forma cooperativa, cada aluno foi adquirindo/consolidando conhecimentos e competências. A metodologia *CM* revela-se uma metodologia ativa de aprendizagem, que, no âmbito do desenvolvimento pessoal, promove a autonomia nas decisões e competências empreendedoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, P. (s.d.). A cetraria em Portugal. <https://apfalcoaria.org/wpcontent/uploads/2013/12/AFalcoariaPortugalAECCA.pdf>
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Allen, D. & Handley, A. (2022). The Commission Model of Teaching. *Saber & Educar*: 31(2), Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/445/564>
- Almeida, C. S., & Rotta, J. G. (2018). A interdisciplinaridade em um curso de licenciatura em ciências naturais na visão de seus professores. *Ciências em Foco*, 11, n.1, 61-70.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar Um Projeto de Investigação: Um guia para pesquisar em ciências sociais e da educação*. Lisboa, Portugal: Gradiva Publicações.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa, Portugal: Guerra e Paz, Editores.
- Direção Geral de Educação, 2017 – *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Direção Geral de Educação, 2018a – *Aprendizagens Essenciais. Ciências Naturais. 2.º Ciclo*.
- Direção Geral de Educação, 2018b – *Aprendizagens Essenciais. Educação Artística - Expressão Dramática/Teatro. 1.º Ciclo*.
- Direção Geral de Educação, 2018c – *Aprendizagens Essenciais. Estudo do Meio. 1.º Ciclo*.
- Direção Geral de Educação, 2018d – *Aprendizagens Essenciais. História e Geografia de Portugal. 2.º Ciclo*.
- Fortin, M.F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização* (3.ª ed.). Lusociência.
- Heckhausen, H. (2006). *Interdisciplinaridade - Antologia*. Campo das Letras.
- Magalhães, F., & Alves, D. (2018). Património Cultural, a Escola e a Educação: novos desafios para a cidadania do século XXI. *VII Conferência Internacional, Investigação Práticas e Contextos em Educação* (185-193). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria.
- Mantle of the Expert (s.d.). *MoE*. <https://www.mantleoftheexpert.com/what-is-moe/introduction-to-moe/>

- Martins, E. C. (2006). Ideias e Tendências Educativas no Cenário Escolar. Onde estamos, para onde vamos? *Revista Lusófana de Educação*, 7, 71-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900705>
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocado, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Monteiro, I., Costa, M. Q., & Ribeiro, V. (2019). História da Ciência na Formação de Professores - um projeto interdisciplinar. *Hitória da Ciência e Ensino - Construindo Interfaces*, 20, 15-25. <https://doi.org/10.23925/2178-2911.2019v20p15-25>
- Nogueira, I. C., Gonçalves, D., Quinta e Costa, M., & Monteiro, I. (2017). *Ensinar a Aprender a Decidir, a Partir do Mantle of the Expert*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2517>
- Nogueira, I. C., Gonçalves, D., Quinta e Costa, M., & Monteiro, I. (2018). Estratégias de ensino e/para aprendizagens empreendedoras – Mantle of the Expert. *I Seminário Internacional Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos*, (pp. 434-444). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2734/1/Ebook_CAFTe2018Estrategias.pdf
- Nogueira, I.C., Gonçalves, D., Monteiro, I. & Quinta e Costa, M. (2018). Educar para a decisão – The mantle of expert. In N. Fraga (Org.), *CIEC 2018 - II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp.513-524). Funchal: CIE-UMa.: SPCE. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2808/1/Atas%20CIEC%202018%20Mantle.pdf>
- Özen, Z., Adigüzel, Ö. (2019). Using Dorothy Heathcote’s Commission Model Approach to Promote the Teacher Candidates’ SchoolReal Life Relationship Skills. In *Theatre/Drama & Performing Arts in Education: utopia or necessity?. Hellenic Theatre/Drama & Education Network*. IDEA. https://www.researchgate.net/publication/348249056_USING_DOROTHY_HEATHCOTE'S_COMMISSION_MODEL_APPROACH_TO_PROMOTE_THE_TEACHER_CANDIDATES_'SCHOOL_REAL-LIFE_RELATIONSHIP_SKILLS
- Pacheco, A. J. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.

- Pereiro, X. (2006). Património Cultural: O casamento entre património e cultura. *ADRA, Revista dos Sócios do Museu do Povo Galego*, N.º 2. 23-41. https://formacaompr.files.wordpress.com/2010/03/patrimonio-cultural_xerardo-p.pdf
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Quinta e Costa, M., Ribeiro, V., & Monteiro, I. (2015). A promoção da atitude interdisciplinar no ensino do estudo do meio: um projeto de investigação. *Atas do I Seminário Internacional: Educação, territórios e desenvolvimento humano, II*, pp. 779-788. Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Texto Editora.
- Silva, E. (2000.). Património e identidade. Os desafios do turismo cultural. *Antropológicas* n.º 4, 2000 (pp. 217-224). <https://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/view/932/734>
- Solé, G. (2015). *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*. Braga: Centro de Investigação em Educação (Cied), Instituto de Educação, Universidade do Minho. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40238/4E-book-Educacao_Patrimonial.pdf
- Solé, G. (2017). Educação Histórica e Educação Patrimonial: desafios da investigação em Portugal. *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI: Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 145-166). Murcia: Universidade de Murcia. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/47922>
- Zabalza, M. Á. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Narrativas descritivas em contexto de 1.º CEB

Sessão 1

A sessão iniciou com um diálogo entre mim e os alunos, “Gostam de animais?”; “Quais as espécies de animais que conhecem?”; “Conseguem dizer-me o nome de uma ave de que vocês mais gostam?”. Todos os alunos se mostraram interessados em participar e para além de indicarem o nome dos animais de que mais gostavam, acabaram por direcionar as respostas para uma caracterização clara e concisa do animal escolhido, tendo em conta a classe a que pertencia a espécie, o habitat e o regime alimentar.

Aproveitando o entusiasmo, falei com os alunos sobre ornitologia e dei início à apresentação e leitura do livro *A Rainha das Aves* de Helen Ward. O primeiro momento destinou-se à interpretação da narrativa, através dos elementos paratextuais da mesma. O momento de leitura do conto foi de grande importância para apurar o nível de conhecimento das várias espécies de aves, nomeadamente das que a autora refere.

Como não poderia deixar de ser, ao longo da leitura fiz algumas pausas, para os questionar, fazendo-os refletir sobre fazer escolhas, as razões para essas escolhas e que essas escolhas implicam conhecimento dos critérios que devem ter em consideração, isto porque a autora, ao longo da narrativa, refere os critérios de seleção para a escolha da rainha das aves.

Após a leitura, os alunos foram questionados sobre o conceito de ornitologia e seguidamente perguntei qual o tema principal da obra. Prontamente dois alunos respondem: “É a votação de uma ave para ser considerada a rainha.”.

Continuando com questões sobre aves, voltei a questionar os alunos sobre aves de rapina e o aluno G, de imediato responde que “São aves predadoras, carnívoras e muito úteis para o homem.”.

Posteriormente apresentei um vídeo sobre o falcão peregrino e a turma ficou em êxtase, todos estiveram atentos e no final falaram que já tinham visto um falcão parecido numa feira medieval.

Após a apresentação do vídeo a aluna F pergunta: “Qual a diferença entre um faisão e um falcão?”. Eu ainda não tinha iniciado a resposta, quando o aluno G responde: “a maior diferença passa pelo voo, já que o falcão é uma ave de voo alto e rápido e o

faisão é uma ave de asas curtas, parecido com o galo ou a galinha.”. Foi um momento de grande entusiasmo, pois encontrei um aluno que tinha conhecimentos sobre falcões, dando-me a possibilidade de lhes dar, de imediato, a explorar o tema da falcoaria.

Perguntei se sabiam o que era a falcoaria e mais uma vez a aluna F diz que já tinha visto algumas demonstrações de falcoaria, principalmente quando ia às feiras medievais e que certamente já existiam há muitos séculos atrás. Disse-lhes que estava surpreendida com o conhecimento que tinham sobre aves e falcoaria e, tendo atingido os objetivos definidos para esta primeira sessão, dei-a por terminada, continuando a aula. Percebi que, para os alunos, o diálogo estabelecido em torno dessa temática tinha decorrido com naturalidade da leitura e interpretação do conto.

Sessão 2

A sessão iniciou-se com a leitura da carta da Associação Portuguesa de Falcoaria (APF) feita por mim, dizendo-lhes que era dirigida à turma e tinha sido enviada para o estabelecimento de ensino. Os alunos ouviram, surpreendidos e expectantes. Nela, para além de uma breve síntese sobre a associação e a falcoaria classificada como Património Cultural e Imaterial da Humanidade pela UNESCO, constava a apresentação da encomenda. Os alunos estavam muito atentos não só pelo interesse na temática da falcoaria, mas também pelo inesperado pedido feito pela APF à turma – escolherem o melhor local na proximidade da escola para instalar um Centro de Divulgação e Informação da Associação de Falcoaria no norte do país.

Foi um momento de grande agitação. A turma ficou ao rubro quando ouviram o excerto da carta que para a instalação do centro “a Associação tenciona oferecer dois falcões”. Os alunos entraram em euforia, as ideias fluíam e de imediato todos pediram para irmos para o exterior, pois o local ideal era a “mata” da instituição do colégio.

Posteriormente começaram as questões, “Temos de falar com a Irmã?”; “Será que é um casal de falcões?”; “O que devemos fazer agora?”. Nesse momento, perguntei o que se faz habitualmente, com o intuito de os orientar para a necessidade de comunicarem ao cliente (Associação) que aceitavam a encomenda. Foi essa a sua primeira decisão. Ainda antes de iniciarem o momento da escrita, os alunos voltam a questionar sobre algumas palavras mencionadas na carta, nomeadamente património e património cultural. Disse-lhes que, certamente, iriam saber mais sobre isso em breve.

O interesse estava bem expresso no rosto daquelas crianças e, aproveitando o momento, perguntei “E o que será a arte da cetraria?”. Olharam uns para os outros, demonstrando dificuldade em dar uma resposta, mas a aluna F que já tinha conhecimentos prévios sobre o assunto disse: “Os falcões caçam outras espécies, mas são ensinados pelos homens que têm luvas, eu vi na feira medieval.”. Aproveitando a resposta, disse: “E o falcoeiro, sabem quem é?”; “Como protegerá ele as mãos das garras dos falcões quando pega neles?”; “O que será necessário para se ser falcoeiro?”, questões orientadoras para dar início ao trabalho que lhes iria permitir responder à encomenda. Deixei-os, então, refletir de forma autónoma sobre a forma como se deviam organizar e sobre o que iam fazer. Embora fosse este o primeiro contacto destes alunos com a metodologia *CM*, tudo correu de forma natural. A minha postura menos interventiva e afirmativa do que era habitual, decorrente quer do meu posicionamento na sala – circulando de forma discreta entre os alunos – quer do meu silêncio, deu-lhes espaço para trocaram ideias e argumentos sobre o tema em discussão. Como estava na hora de darem início a uma outra atividade, os alunos resolveram que, no dia seguinte, decidiriam se aceitavam a encomenda e responderiam à Associação.

Sessão 3

Embora esta sessão fosse, segundo as minhas expectativas, a da resposta ao cliente, eu já sabia qual seria a resposta dos alunos, pois o grupo andava tão entusiasmado que, a dada altura, me interpelaram na cantina e referiram que aceitavam a encomenda e que até já sabiam o local adequado para instalar o centro. Se não tinham dúvidas sobre isso, mostravam-se preocupados com a Irmã, diretora da Instituição educativa, para eles era muito importante começar a atividade, mas com o consentimento dela. Foram falar com ela. A Irmã, informada previamente por mim da intervenção em execução, autorizou.

Assim, no início da sessão, quando entrei na sala os alunos disseram-me: “Temos de fazer a carta para a Associação Portuguesa de Falcoaria.”. Iniciaram a escrita da carta em grande grupo, os líderes começaram a surgir e tudo fluiu naturalmente. Contudo, os alunos acharam, por bem, enviar um email, em vez de uma carta via CTT, por ser um meio de comunicação mais rápido. Foi isso que se fez. Está tudo bem encaminhado.

Sessão 4

Tendo em conta que a turma tem um número reduzido de alunos o que facilita o diálogo entre si e a chegada a consensos e que eles são muito autónomos, assim que cheguei à sala para dar início a mais uma sessão, verifiquei que os alunos já haviam formado os grupos e tinham escolhido os temas sobre os quais tinham de saber mais para poder responder à encomenda. Salienta-se que cada grupo havia feito a sua escolha de acordo com a sua preferência.

Após perceber a divisão que fizeram importava saber o que tencionavam fazer, e como tal, questionei-os sobre isso. De imediato a aluna F respondeu que tinham alguma informação trazida de casa e que iriam juntar à informação facultada por mim em livros previamente selecionados e que coloquei na sala de aula.

Posto isto, a necessidade de utilizar novas tecnologias, como computador, *Tablet* e telemóvel, e como a instituição não dispunha nós facultamos o equipamento. Neste momento os alunos mostraram responsabilidade e autonomia, já que conferenciaram entre si sobre quem deveria ir ou não ao computador e sempre que um aluno ia, o mesmo fazia-se acompanhar de um apontamento escrito sobre a intencionalidade da pesquisa.

A envolvimento dos alunos na pesquisa de informação permitiu que estes entrassem de tal forma no assunto, que a dada altura, em diálogo entre eles, ao mencionar tudo o que pesquisaram, ouvi-os dizer que não sabiam o que fazer com tanta informação. Num determinado momento, um aluno do grupo encarregado de tudo o que tivesse a ver com a instalação do Centro de Divulgação e Informação, disse-me: “Sabias que os falcões chegaram à Península Ibérica através dos visigodos?”, ao que eu respondi: “Contem, estou interessada em saber as vossas descobertas!”. De imediato, o aluno R acrescentou “A falcoaria existe desde a primeira dinastia, mas intensificou-se no reinado de D. Fernando, no século XIV.”; M, que pertence ao mesmo grupo, ressaltou o quão culto era o rei e interessado sobre esta arte pois ele até encomendou o “Livro de Falcoaria” de Pêro Menino, pois ele preocupava-se com a saúde das aves.

A dada altura, F, aluna que desde o primeiro momento procurou liderar o processo, questionou: “Acham que é uma boa ideia fazermos uns cartazes, com as descobertas que cada grupo está a fazer?”. Muitos alunos e eu própria, dissemos que parecia uma ideia excelente.

Os alunos reuniram-se em grupo e de imediato começaram a planear os materiais de que iriam necessitar (cartolinas, lápis de cor, marcadores, lápis, borracha, réguas,

imagens de falcões), continuando depois a pesquisa de mais informação, recorrendo aos livros por mim disponibilizados e ainda à internet através do computador e do meu telemóvel.

Sessão 5

Antes da entrada dos alunos, entrei na sala de aula e dispus o material que os alunos tinham considerado necessário para a tarefa a fazer, numa mesa. Assim que os alunos entraram na sala, ficaram eufóricos “Hoje vai ser muito fixe!”, diziam eles. Dentro de cada grupo distribuíram tarefas. Sem problemas. Um elemento de cada grupo recolheu o material necessário e começou a passar para a cartolina o que haviam esboçado no papel.

Embora cada grupo tivesse um líder reconhecido por todos os elementos, era notável a cooperação entre eles e a interajuda entre grupos. Os alunos não se limitavam somente à execução da tarefa de que estavam incumbidos, pois eles estavam sempre a perguntar aos restantes elementos “O que descobriram?”. As sessões embora fossem de 90 minutos, os alunos não se cansavam e, no final desse tempo, questionavam-me de imediato “Vens, amanhã?”.

Distribuídos uns nas mesas e outros pelo chão a dedicação deles estava a surtir efeito.

Mais uma vez, a aluna F mostrava a sua capacidade de liderança, perguntando-me se era possível fazerem dois falcões de origami e uma maquete representativa da mata. Respondi que seria melhor expor essas ideias aos colegas para que todos pudessem decidir, acrescentando “vocês devem fazer tudo o que acharem que é favorável para a divulgação do projeto, de acordo com o pedido da Associação Portuguesa de Falcoaria.”. Embora sejam alunos familiarizados com a metodologia de trabalho de projeto, não estavam habituados a serem eles a decidir o que fazer e como fazer, uma vez que os projetos em que até então participaram são pormenorizadamente definidos pelo professor que os acompanha na execução de uma forma muito afirmativa. A aluna expôs as ideias aos colegas e eles de imediato concordaram.

A sessão terminou, mas os cartazes não ficaram concluídos, pois os alunos são meticolosos no que concerne ao desenho e à pintura.

Sessão 6

Esta sessão destinou-se à montagem da maquete que representava o recinto escolhido pelos alunos para instalar o centro e, segundo eles, as demonstrações de falcoaria. Foi uma tarefa assumida por todos. As peças foram colocadas na maquete de acordo com a seleção de escolha de todos os alunos. As cores da natureza prevaleciam e a dado momento, lembraram-se que ficaria muito mais real se fossem à “mata” recolher pedras, folhas, bolotas, mas sem comprometer a vida natural das espécies, pois A ressalvou que só deveriam apanhar o que estivesse no chão.

A cada elemento da natureza que era colocado na maquete, os olhos daquelas crianças pareciam pedras preciosas, onde o brilho cintilava e alegrava aquela sala.

Quando finalizamos a construção da maquete, a aluna F questionou-nos “Quando chegam os falcões?”; “Já mostraste à Associação Portuguesa de Falcoaria o nosso trabalho?”; “Explicaste o porquê de Apolo e Artemis para nomes dos falcões?”.

Posteriormente, surge uma dúvida. UM dos alunos questionou-me: “Tens a certeza de que vamos receber os falcões?”. Não cheguei a responder, pois a aluna RG disse de forma pertinente: “Acham que nos vão dar uns falcões, quando estamos prestes a ir embora!”. Ouviram, abanaram que sim com a cabeça e com naturalidade retomaram a construção da maquete, tendo-a concluído.

Sessão 7

Este foi o dia de apresentação da encomenda ao cliente e à comunidade educativa.

O falcoeiro que veio à Instituição educativa representar a Associação Portuguesa de Falcoaria (o cliente) dirigiu-se para o local por eles escolhido, preparou todo o cenário para a demonstração da arte da cetraria a toda a comunidade educativa.

Enquanto isso, na sala de aula, os alunos fizeram simulações da apresentação, criaram à última da hora um texto introdutório para a abertura do momento tão esperado. Tinham os cartazes que fizeram na mão e o seu entusiasmo e inquietação mostrava a sua maior questão: “Será que conseguimos?”. Havia chegado o momento. Na sala de aula, já com o falcoeiro presente, a aluna F iniciou o seu discurso introdutório, apresentado os grupos de investigação, o da Divulgação e Informação, da Reprodução, do Habitat e da Alimentação, o trabalho desenvolvido e, a finalizar, a maquete. Todos falaram de forma expressiva com um toque fino de vergonha, mas com um olhar de “missão cumprida”.

Olharam para nós e o J disse: “A Associação poderá não instalar aqui o centro, mas valeu a pena.”.

Finalizada a apresentação, saíram todos da sala e foram para a quinta assistir à demonstração de falcoaria, com uma águia real, jovem, apenas com um ano de idade, uma águia de Harris, espécie americana, o falcão peregrino, o falcão aplumado e um cão. A preocupação dos alunos direcionou-se para o cão, pois era magro e não conseguiam perceber o porquê. O falcoeiro explicou que o cão trabalhava em parceria e cooperação com a águia, pois os galgos têm características físicas específicas e caçam conjuntamente com as águias, partilhando no final a comida.

O falcoeiro explicou que se pode ser falcoeiro a partir dos 16 anos, idade em que é possível obter a carta necessária para o ser. Posteriormente fez uma breve abordagem ao equipamento, frisando os nomes dos diversos equipamentos necessários para desenvolver a técnica da cetraria. As crianças estavam em êxtase, com o nome dos nós, tipo de poleiros e ainda com os caparões, momento em que voltam as questões “Como colocam isso sem que eles vos magoem?”.

Chegado o momento auge, os alunos observaram o voo dos falcões, livre e majestoso. Brincaram a pares, em fila e o falcão com a ajuda do falcoeiro, voava em volta dos alunos e alguns com medo, outros com entusiasmo, vibravam com o bater das asas.

No final, a turma tirou a foto de grupo com as várias espécies e posteriormente cada um dos alunos com o Falcão Peregrino, o escolhido por todos. Despediram-se do falcoeiro dizendo-lhe: “Foi tão bom!”; “Adoramos este momento!”; “Obrigado por ter trazido à instituição os falcões.”; “Nunca iremos esquecer este momento!”.

Sessão para Avaliação da Intervenção e Conhecer as Perceções dos Alunos (grupo de discussão)

No dia seguinte, reservei um momento para dialogar com os alunos sobre o que tinham feito. Sugeri que o grupo fizesse uma breve reflexão dos momentos mais relevantes e que partilhassem, em grupo. Em modo de abertura ao diálogo pede para falar aluna I referindo que os momentos de pesquisa para ela foram os melhores. Logo de seguida, o A sintetiza dizendo que todos os momentos foram importantes, uma vez que permitiram explorarem áreas que não conheciam tão bem, “embora eu goste muito de falcões, nomeadamente o peregrino, desconhecia muitos hábitos e habilidades que fazem parte da vida deles.”.

Após este momento reflexivo, a professora questionou os alunos sobre a possibilidade ou não de a encomenda solicitada pela Associação Portuguesa de Falcoaria poder vir a ser escolhida e realizada. Surgiram várias respostas pertinentes tais como: “Julgo que sim, pois o importante é mostrarmos aos adultos que somos capazes de desenvolver grandes projetos, como este.” (M); “Se não for feito, tudo isto valeu para nos ensinarem a sermos autónomos, pois conseguimos realizar as pesquisas e desenvolver juntos este projeto, trabalhando em equipa e sempre de acordo com os nossos gostos e preferências” (A). Em coro todos disseram “Isto foi tão bom... é pena ter acabado!”.

Apêndice 2 – Narrativas descritivas em contexto de 2.º CEB

Sessão 1

A primeira sessão iniciou-se com um diálogo entre mim e os alunos, a partir da visualização de fotografias do património nacional. Este momento foi fulcral para perceber o interesse que eles tinham pela disciplina de HGP e perceber quais os conhecimentos prévios sobre os conceitos de Património, Património Cultural (PC) e Património Local (PL).

As respostas foram diversificadas: “Olhar para a história e interpretá-la.”; “Compreender a história.”; “Olhar para o passado”. Coloquei-lhes então uma questão mais objetiva: “Quando olham em redor da vossa freguesia, o que vêm?”. GA, aluno do 5.º ano, de imediato disse: “O Mosteiro de S. Salvador”. Numa tentativa de perceber melhor o porquê da resposta do aluno, questionei-o e LM, aluna do 6.º ano disse: “É um monumento histórico construído há muitos anos atrás.”.

Nesta fase e tendo em conta o objetivo da intervenção em questão, importava que eles percebessem autonomamente a importância do património e como tal perceberem a origem dele e ainda compreenderem o interesse de o preservar para o levar às gerações futuras. Fui lançando questões orientadoras para os fazer refletir sobre isso. Como tal, os alunos recorreram à memória e claramente, transportaram-se até aos locais que diariamente e/ou semanalmente percorrem pela sua freguesia, onde a maioria reside. Todos salientaram o Mosteiro de S. Salvador, como o mais importante da localidade.

Do nada surgiu uma questão, por parte da aluna DA, 6.º ano, “Então e os Arcos da Amoreira?”.

A partilha do seu conhecimento sobre o património local, sobre o qual, reconheceram, pouco sabiam historicamente, permitiu que trocassem ideias e curiosidades do passado (que os familiares lhes contam).

O diálogo direcionou-se, então, para o mosteiro, exterior e interior, conhecido sobretudo pelos alunos do 6.º ano que de imediato referiram que os altares eram de talha dourada e que existia um órgão. Nesse sentido, dei a visualizar um vídeo do pároco da freguesia sobre a história do Mosteiro de S. Salvador.

Após a visualização, os alunos que são frequentadores assíduos de alguns espaços do Mosteiro, lembraram-se da existência de uma ave que por lá andava. Aproveitando isso, fiz uma referência à vida animal.

De forma a centrar a sua atenção nesse assunto, li o conto de Helen Ward, *A Rainha das Aves*, e questionei-os sobre o que ouviram, pois importava perceber se os alunos gostavam do tema, para aferir da sua motivação e para desenvolver a intervenção que desenhei. Concluída essa troca de ideias, disse-lhes que havia uma pessoa que lhes queria falar. Os alunos mostravam-se curiosos, mas apreensivos com essa situação que nunca se lhes tinha colocado.

Após os procedimentos necessários, iniciei a videoconferência com o Presidente da Associação Portuguesa de Falcoaria. Depois de saudar os alunos, o falcoeiro fez uma breve apresentação da Associação e uma exposição sobre a arte da falcoaria, explicando-lhes que era uma arte e um desporto e que era Património Cultural classificado pela UNESCO, pois a arte da cetraria é um legado com vários séculos de existência.

No final do contacto online, o presidente da Associação apresentou aos alunos a encomenda que lhes queria fazer. Surpreendidos, estes não estavam a perceber o porquê de tal pedido, surgindo de imediato algumas questões, pois não percebiam como seriam capazes de escolher o local certo na proximidade da sua escola para instalar um Centro Divulgação de Informação da Falcoaria na zona norte. Contudo, os alunos reuniram de imediato e deliberaram que aceitavam a encomenda, comunicando isso diretamente ao presidente da Associação.

Antes da sessão terminar a aluna IF deu a sugestão de se criar um grupo no *WhatSapp*, entre todos os alunos para facilitar a comunicação entre todos no âmbito das atividades que iam desenvolver. Uma ideia bem acolhida por todos e logo concretizada.

Sessão 2

Esta sessão foi marcada por momento de grande tensão, já que os alunos não estavam em concordância quanto ao local que se destinaria como sendo, o melhor para a criação do Centro de Divulgação e Informação de Falcoaria. A discussão entre eles foi muito animada.

Após terem lançado vários locais, Mosteiro de S. Salvador, Quinta do Mosteiro, Quinta da Morgadinha dos Canaviais e Parque de lazer de Grijó (Arcos da Amoreira), o aluno RS pediu para ser ouvido e disse aos demais “O mosteiro é muito grande e o padre costuma fazer exposições de obras de arte nos claustros, por isso a professora pode falar com ele e sugerir o empréstimo da sala do capítulo.”. Naquele momento, os restantes alunos fizeram algum silêncio e depois IF mostrando-se desde logo com capacidade para

assumir a liderança, pois fora ela que na primeira sessão sugerira a criação de um grupo no *WhatsApp*, levantou-se e disse “Acho que a ideia é fabulosa, lá toda a comunidade poderia participar, já que o mosteiro ao fim de semana é muito frequentado.”.

Logo de seguida, HG levantou a seguinte questão: “Como vamos fazer para alimentar as aves? E se forem muitas?”. Os alunos reuniram em grande grupo e discutiram este assunto. Pouco tempo depois ouvia-se na sala, “Eu trago bolachas”; “Eu trago arroz”; “Eu trago massa”; “Eu trago óleo”. Questionei-os sobre a razão para juntar todas aqueles produtos e eles responderam que estavam a planear fazer uma coleta de bens alimentares para fazer um cabaz e sorteá-lo.

Como os alunos do 2.º CEB ainda não se sentiam tão à vontade com as TIC, solicitaram ajuda às alunas do 3.º CEB para fazerem as rifas numa ferramenta digital, que eles primeiramente esboçaram manualmente numa folha.

Sessão 3

Esta sessão foi realizada em regime online e presencial devido à situação pandémica. Parte dos alunos estavam em casa, outra parte na sala de aula.

Assim que iniciaram as atividades, os alunos reuniram e debateram algumas ideias. Logo de seguida optaram por se organizar em grupos. Este momento deu origem a alguma tensão, não só pela escolha dos grupos, mas por não estarem habituados a trabalhar em projetos e, por isso, sentirem alguma insegurança. As ideias não surgiam com facilidade, a forma de resolver os problemas também não. Habituados a um ensino tradicional, os alunos estavam à espera das nossas indicações. Senti-os um pouco perdidos e desorientados pelo que tive de intervir fazendo um ponto da situação, de forma a que eles se sentissem motivados a continuar e a assumir a responsabilidade do que estavam a fazer.

Assim, os alunos dividiram-se por áreas da seguinte forma: três alunos do 5.º Ano preferiram desenhar em papel de cenário a planta do Mosteiro de S. Salvador; quatro alunos dedicaram-se a investigar sobre as aves de rapina, revelando positivamente algumas descobertas, já que a dada altura RS referiu: “Sabiam que o falcão-peregrino é uma ave diurna, de porte médio e que podemos encontrar em todos os continentes, exceto na Antártida?”. Aproveitando a questão do aluno, questionei-o sobre o motivo da ausência desta espécie na Antártida e prontamente H respondeu: “Então não sabes que a Antártida é um continente gelado e que esta espécie gosta de climas muito amenos e precisa de

zonas montanhosas para se reproduzir!"; os restantes alunos centraram-se na angariação de fundos, pois segundo eles seria a melhor forma de conseguirem os recursos necessários para alimentarem as aves quando o centro abrisse. Por este motivo, estes alunos reuniram-se para decidir sobre quais os produtos a incluir no cabaz a sortear. A escolha recaiu sobre os produtos cuja validade fosse longa. As pesquisas foram muitas e a cooperação visível – “Acho que devíamos pensar em trazer um bacalhau!” (IF); “Mas... não é caro?” (TM); “Podemos trazer 2€ cada um, como somos 16 vamos reunir 32€, logo conseguimos comprar.” (IF); “Mas ainda temos de trazer mais coisas e se for só o bacalhau não vamos conseguir vender as rifas.” (BV); “Então e se pensássemos nas profissões dos nossos pais e familiares? Eles até nos podiam ajudar. Por exemplo o meu é electricista ele pode conseguir lâmpadas ou umas luzes leds e os adolescentes gostam e podem incentivar os pais a comprarem as rifas” (GP).

As ideias não faltavam, mas, senti, que pô-las em prática parecia mais difícil para os alunos.

Sessão 4

Esta sessão foi reveladora da mudança comportamental face à responsabilidade e proatividade dos alunos na resposta à encomenda demonstrada nas sessões anteriores. Embora os alunos tivessem vontade de executar as ideias que tiveram, pô-las em prática ficou muito aquém do expectável e essa dificuldade que eu já tinha percebido na última sessão, tornou-se mais visível, originando a sua desmotivação. Claramente, que não eram todos os alunos, mas eles são um grupo e o sentido de cooperação deveria ser levado a sério, porém o desanimo de não saber como agir, como atuar, deixou-me a mim um pouco apreensiva.

Apercebi-me que os alunos não sabiam trabalhar em grupo, devido certamente à situação pandémica dos últimos anos, que os fez trabalhar mais individualmente. Por este motivo, fiz uma curta intervenção, a fim de ajudá-los a remarem na direção certa e como tal, fazendo com eles, um esquema mental do ponto de situação do trabalho feito procurando orientá-los e dar-lhes confiança para continuarem. Ao ouvirem-me, numa primeira fase os alunos ficaram a olhar uns para os outros. Os seus olhos revelavam preocupação. Contudo, esta conversa de estímulo foi suficiente para que eles compreendessem o caminho a seguir. Rapidamente redistribuíram-se em grupos de acordo com as suas preferências e habilidades. Formaram grupos de dois elementos para

retomarem a pesquisa sobre a história da falcoaria e os falcões, mantiveram o grupo de 3 alunos para continuarem a desenhar a planta do Mosteiro, e arregaçaram as mangas, retomando o trabalho.

Sessão 5

Os alunos iniciaram esta sessão com uma grande motivação. Concluída a pesquisa, começaram a escrever sobre o que agora sabiam sobre a falcoaria e os falcões. Foi um momento excelente, embora o medo de escrever estivesse presente, a vontade de dar continuidade ao projeto era maior. RS salientou: “Temos de acabar o projeto e conseguir trazer o Centro de Divulgação e Informação de Falcoaria para cá, pois a nossa freguesia irá ganhar muito com este projeto.”

Quando concluíram os textos, os alunos pediram-me para os corrigir. Limitei-me a sugerir correções ao nível da construção frásica, pois a forma verbal por vezes não se coadunava ao tempo correto, bem como da pontuação, já que não seguia o critério das regras estabelecidas. No final, os alunos GP e RS exprimiram a vontade de levar o documento para casa para passarem em *word*.

Sessão 6

Chegada a 6.^a sessão, a euforia dos alunos transbordava nas palavras e nas ações. Para alguns alunos, tudo estava pronto faltava somente projetar as ideias anteriormente pensadas num cartaz final. Contudo, para RS faltava uma coisa muito importante para o dia da apresentação da resposta à encomenda ao cliente e à comunidade local. Naquele momento, todos ficaram parados a olhar para RS, na expectativa de saber o que faltava, mas ele não se conseguia exprimir. Como ele não dizia nada BV referiu “Falta um texto a descrever o que fizemos.”

Ao ver a inquietação dos alunos – mais um texto a escrever o que não deixava confortáveis alguns deles – questionei: “Vocês já participaram em atividades da escola que estão envolvidas com a comunidade, instituições locais, nomeadamente Câmara Municipal. Nesses eventos, as instituições ofereciam-vos alguma coisa?” Esta ajuda foi fundamental para se lembrarem que, normalmente, trazem um *flyer* informativo do tema ou de assuntos que as instituições e ou a câmara pretende que os encarregados de educação tomem conhecimento.

De imediato, os alunos conseguiram chegar ao que pretendiam e começaram a

delinear o tamanho do *flyer*. Primeiramente fizeram um esboço numa folha A4 e dividiram-na em 3 partes iguais, com recurso à régua, lápis e borracha. Posteriormente, dividiram-se em grupos de dois, para criarem os textos a integrar no *flyer*. Foi um momento de grande entusiasmo e crítica construtiva, já que após a construção dos textos, eles leram para os restantes elementos e entre eles fizeram as observações essenciais à correção.

Posteriormente definiram quem iria construir o *flyer*, já que defendiam que deveria ser a pessoa que mais à-vontade tivesse em relação às TIC e como tal, a decisão recaiu sobre RS. Mas, lembraram, um prospeto publicitário tem sempre um *slogan* apelativo. Decidiram colocar um slogan, no entanto as ideias não fluíam e como tal, vendo a falta de imaginação deles, fiz uma retrospeção de todas as atividades desenvolvidas ao longo das sessões anteriores e a dado momento HR disse: “Terá de ter a palavra voo, pois estamos a trabalhar o tema das aves.”; IF acrescentou “Também é importante que tenha o nome falcões!”; e LF referiu “Eu gostava mesmo era de voar nas costas de um falcão”. Após esta conversa, RS disse em voz alta disse: “Já sei! Venha voar... nas costas dos falcões.”.

Mais uma vez, RS, como sempre, muito proativo, pegou nos apontamentos de todos e começou a delinear no computador a montagem do *flyer*. Alguns alunos com recurso aos telemóveis começaram a pesquisar imagens de falcões para à posteriori enviarem ao colega, indicando-lhe que escolhesse uma delas e a integrasse no *flyer*. A colaboração entre todos foi aqui como em outras sessões muito evidente.

Sessão 7

Esta sessão foi preenchida com a conclusão da montagem do painel (feito com papel de cenário e onde já estava desenhada a planta do mosteiro, localizando o ponto onde o centro de falcoaria deveria ser instalado) e fazer uma antevisão do dia em que a encomenda ia ser apresentada ao cliente.

Os alunos autonomamente recolheram todos os elementos que queriam colocar no painel verificaram se tudo estava pronto para colar e colocaram mãos ao trabalho.

Sessão 8

Chegado o grande dia, tudo estava preparado para que os alunos pudessem apresentar a encomenda ao cliente e à comunidade local.

Assim, a apresentação decorreu no local que eles delinearam como sendo o ideal, por reunir os requisitos que o Presidente da APF solicitou, local representativo do Património Local e espaço favorável à divulgação da arte da cetraria.

Como combinado, o encontro seria no átrio do Mosteiro de S. Salvador. Os alunos foram pontuais, os pais revelavam a ansiedade e nervosismo por eles sentida, mas ainda ficaram mais nervosos, quando percebem que estava lá um representante da APF. Olhando as carinhas deles e as expressões que faziam senti neles um misto de vergonha, insegurança e entusiasmo.

A dada altura foi-lhes pedido que se dirigissem ao átrio do Mosteiro. Assim que saem dos claustros os alunos deparam-se com várias aves (falcões, águias e corujas) e o espanto saltou pelos olhos. Com o painel nas mãos olhavam em redor. Rapidamente perceberam que o momento havia chegado e tal como haviam delineado na sessão anterior, RS fez a apresentação da encomenda e de todo o processo de investigação que fizeram para conseguirem chegar ao produto final. O painel era representativo do trabalho e da dedicação que colocaram para responder à encomenda.

Após a apresentação, os alunos olharam para o falcoeiro (representante da APF) e para mim, convictos de que tudo isto aconteceu e que agora somente faltava a resposta, a aceitação por parte da Associação Portuguesa de Falcoaria. Era o momento para eu falar. Primeiramente agradei todo o empenho e dedicação que os alunos tiveram ao longo das sessões, depois agradei ao falcoeiro pela presença e disponibilidade. Seguidamente, olhei para os alunos e disse: “A encomenda foi realizada com muito sucesso. Nela constava a escolha de um local que reúne as condições necessárias para a abertura de um Centro de Divulgação e Informação de Falcoaria, na zona Norte do país, mas vocês já conseguiram dar a conhecer a Arte da Falcoaria, Património Classificado pela UNESCO na vossa freguesia.

Os alunos, com um olhar entusiasmado dirigiram-se a mim, dizendo “Professora, aprendemos tanto!”.

Logo de seguida, o falcoeiro chamou os alunos. Eles ficaram parados e RS perguntou: “Podemos tocar nas penas da ave?”. O falcoeiro diz-lhe que não, pois iria acontecer uma coisa melhor. Todos ficam estáticos à espera de ouvir e ver o momento seguinte e quando o falcoeiro lhes comunicou que iriam pegar na ave e observar como elas interagem com os humanos ficaram muito entusiasmados. O momento foi tão bom para eles que no final agradeceram ao falcoeiro com muita ternura. No momento da despedida GP disse: “Sr. B, nós deliberamos o seguinte: o projeto de angariação irá para a

frente, pois vamos mesmo rifar o cabaz e angariar fundos para as suas aves, como gesto de gratidão pela sua disponibilidade em nos fazer uma demonstração da arte da Falcoaria”.

O falcoeiro olhou para nós e para os alunos e, comovido, agradeceu.

Sessão para Avaliação da Intervenção e Conhecer as Perceções dos alunos (grupo de discussão)

No dia seguinte, e tal como acontecera na implementação da intervenção *CM* no 1.º CEB reservei um momento para dialogar com os alunos sobre o que tinham feito. Sugeri que o grupo fizesse uma breve reflexão dos momentos mais relevantes e que partilhassem, em grupo.

O aluno *TM* disse: “Foi tão bom conhecermos e dar a conhecer a Arte da Cetraria!”. “Obrigada, professora... nós é que devemos agradecer a oportunidade” (*LF*); “Li tanto, mais do que alguma vez pensei!” (*LM*); “Sabes, quando andei no 5.º Ano do 2.º Ciclo lembro-me de ter falado da Idade Média, do rei D. Fernando e de algumas coisas que aconteceram no seu reinado, mas nunca exploramos a origem da ave que ele trouxe para cá.” (*LC*); “É... sinto que sou mais inteligente” (*BV*).

Ao ouvir a última aluna, questionamos o porquê de tal observação e ela prontamente referiu “Então, não foi preciso ter cinquenta minutos de aula com diferentes professores para realizar este projeto. Conseguimos trabalhar tantas disciplinas e aprender mais do que se estivéssemos nas aulas.”.

Ao fazermos uma retrospeção de todas as sessões e enquanto falava, olhava para as expressões faciais deles. Nestas estavam patentes revelações de grande alegria e felicidade.

A primeira questão foi sobre as aprendizagens adquiridas para a realização da encomenda e eles foram referindo que aprenderam coisas muito importantes, uma vez que para a realização das atividades tiveram de fazer pesquisas e articular os conhecimentos já adquiridos para conseguirem obter os resultados pedidos aquando da mesma.

Aproveitando a disponibilidade deles para dialogar connosco, questionei sobre a veracidade da encomenda. Relativamente à questão colocada, todos estavam de acordo, tal como refere *BV* “O falcoeiro falou connosco e foi ele que nos pediu para fazer esta investigação.”; *GP* “Como vês não poderia estar a brincar connosco!”. Tendo em conta as respostas, a professora questiona sobre como deveria ser a apresentação do projeto à

comunidade e prontamente o TM diz “Devemos pedir a opinião das pessoas que estiverem presentes, sobre a vinda dos falcões para o Mosteiro de S. Salvador.”. Já a LM refere que seria importante falar primeiro com as pessoas sobre a encomenda e para a MF era importante explicar o porquê e qual o objetivo da escolha do mosteiro como o melhor local para a abertura do Centro de Divulgação e Informação de Falcoaria.

Uma vez que, o clima estava propício ao diálogo e os alunos muito resolutos e convictos do seu desempenho, aproveitamos o momento para lhes questionar sobre o que mais haviam gostado ao longo das sessões. Subitamente o HR diz “Desenhar o Mosteiro”, a MF “Fascinou-me andar a medir para acompanhar o HR no esboço do Mosteiro e claramente, pintá-lo.”. Já para o RS a parte que mais o fascinou foi fazer as pesquisas no computador, escrever texto e navegar na net. Por analogia o GP, a LM e a LC também gostaram da parte do trabalho mais destinado às ferramentas tecnológicas, mas gostaram muito mais das descobertas que fizeram em relação à ave, pois desconheciam muito dela e relativamente ao Mosteiro de S. Salvador, que embora faça parte do dia-a-dia deles, nunca tinham explorado o património local existente.