



LENDAS, NARRATIVAS HISTÓRICAS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS NO ENSINO BÁSICO

Carolina Duarte Rodrigues

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

2023-2024



LENDAS, NARRATIVAS HISTÓRICAS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS NO ENSINO BÁSICO

Carolina Duarte Rodrigues

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

Orientador: Professor Doutor Alfredo Gomes Dias

Júri

Presidente: Professora Maria Natália dos Santos Vieira
Arguente: Professora Doutora Maria João de Oliveira Antunes Barroso Hortas
Orientador: Professor Doutor Alfredo Gomes Dias

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Prestes a terminar esta grande aventura, o coração transborda de alegria e muitos são os agradecimentos a serem feitos a todas as pessoas que tornaram este momento possível.

Não poderia começar esta lista sem me dirigir ao meu querido orientador e professor Doutor Alfredo Gomes Dias. Durante esta viagem, foi sinónimo de apoio, disponibilidade, dedicação e símbolo de uma enorme paciência. O seu sorriso acolhedor tranquilizava-me nos momentos em que me sentia mais ansiosa. Obrigada pelo exemplo de grande profissional que é!

À minha querida mãe, que deu tudo de si para eu conseguir chegar até aqui. Sei que é a minha maior fã, mas eu também sou a sua maior fã. É o meu refúgio e o meu apoio incondicional. Todas as minhas conquistas são tuas, são nossas.

Ao meu querido pai, que, apesar de já não estar comigo fisicamente, continua a acompanhar-me eternamente. Sempre foi o meu exemplo e continuará a sê-lo. Sinto o seu apoio constante e se cheguei até aqui, também foi muito graças a ele. É a minha estrela guia.

À minha querida irmã, que desde sempre me incentivou a lutar pelos meus sonhos e ambições. Lembro-me perfeitamente de uma frase que me dirigiu quando frequentava os primeiros anos de escolaridade: “não te dou o peixe, mas sim a cana para te ajudar a pescar”. Quando a ouvi pelas primeiras vezes, não compreendia a sua importância, mas hoje não podia estar mais agradecida.

À minha restante família, que, com presença discreta, e por vezes sem compreender este processo, fazia questão de me transmitir força e palavras de alento.

Ao meu Tiago, que foi o meu porto seguro. Acreditou em mim, mesmo quando eu não acreditei. Sempre disponível para me ouvir, com a sua paciência e calma tão características, e para ser sinónimo de verdadeiro apoio. É a minha fonte de alegria, de amor e o meu verdadeiro pilar. Obrigada por seres tu e por me permitires partilhar a alegria que é a vida contigo.

Obrigada, também, à família do Tiago. Foram conforto, alento e alegria sem repararem.

Às amigas que a Escola Superior de Educação de Lisboa me deu. Sem elas, este percurso tinha sido muito menos alegre e divertido. Foram sinónimo de apoio, amparo e conforto nos momentos mais desafiantes destes 5 anos. Deram cor aos meus dias! Sou-vos eternamente agradecida e levo-vos no meu coração com um carinho enorme.

Não podia deixar de dedicar uma palavra especial à Rita Silva, que foi a minha companheira de loucura nos últimos meses. Foi uma surpresa gigante e uma verdadeira parceira de trabalho e símbolo de amizade. Obrigada por todas as horas passadas a ouvir os meus desabafos e por me fazeres querer ser melhor pessoa e profissional.

Aos amigos de uma vida, que estão sempre na primeira fila para me aplaudir, custe o que custar. Sempre prontos para me receber com um sorriso e um abraço reconfortante. Foram fonte de alegria e onde recarreguei baterias para tempos mais conturbados. Fazem-me muito feliz. Sou uma valente sortuda por ter cada um de vocês na minha vida. Agora já podem dizer que sou a vossa “professora da primeira classe”.

Aos meus mafarricos, que me abraçaram todos os dias e me ajudaram a crescer neste bonito percurso. Deram um brilho especial a esta viagem longa e desafiante.

A todas as pessoas que, ao longo destes últimos anos, me dirigiram palavras amigas e viveram as minhas conquistas. Sou-vos eternamente grata.

A Ti, que És Casa, Amparo e Guia.

RESUMO

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, pertencente ao Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, inserida no Instituto Politécnico de Lisboa. Esta Unidade Curricular propõe a realização de duas intervenções educativas em ciclos de ensino diferentes, no 1.º e no 2.º *Ciclos do Ensino Básico*, e a elaboração de um estudo de carácter investigativo.

O estudo apresentado no presente relatório emergiu da seguinte problemática: *As lendas e as narrativas históricas são recursos didáticos que permitem desenvolver as competências histórico-geográficas, nomeadamente a comunicação em História e Geografia.* Para esta, foram traçados os seguintes objetivos de investigação: (i) Analisar o modo como os alunos definem e aplicam conceitos relacionados com os saberes histórico-geográficos, em HGP, a partir da leitura e interpretação de narrativas históricas; (ii) Reconhecer a capacidade de identificar elementos que contribuem para compreender o contexto histórico de uma lenda; e (iii) Analisar os processos de reconstrução escrita de lendas da História e Geografia de Portugal, a partir da comunicação oral.

A metodologia utilizada foi de natureza mista. Foram recolhidos dados estatísticos, espelhados nas fichas de trabalho aplicadas, referentes à exploração de uma narrativa histórica e, numa fase seguinte, foi efetuada uma análise de conteúdo das diferentes produções escritas obtidas, provenientes do estudo da tal narrativa histórica e de algumas lendas.

Os dados obtidos permitem-nos afirmar que: (i) os alunos, através da leitura e interpretação de narrativas históricas, conseguem efetuar um trabalho de definição de conceitos histórico-geográficos e aplicação dos mesmos; (ii) graças a uma contextualização histórica, presente em motivos expositivos e de diálogo com os discentes, a compreensão da lenda fica mais facilitada; (iii) a partir da comunicação oral é possível reconstruir lendas.

Palavras-chave: lenda; narrativas históricas; conceitos histórico-geográficos.

ABSTRACT

This final report is part of the Supervised Teaching Practice II Curricular Unit, which is part of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, at the School of Education, part of the Polytechnic Institute of Lisbon. This Curricular Unit proposes the implementation of two educational interventions in different teaching cycles, in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, and the preparation of an investigative study.

The study presented in this report emerged from the following problem: *Legends and historical narratives are didactic resources that allow us to develop historical-geographical skills, namely communication in History and Geography*. The following research objectives were set: (i) Analyze how students define and apply concepts related to historical-geographical knowledge in HGP, based on reading and interpreting historical narratives; (ii) Recognize the ability to identify elements that contribute to understanding the historical context of a legend; and (iii) Analyze the processes of written reconstruction of legends from the History and Geography of Portugal, based on oral communication.

The methodology used was of a mixed nature. Statistical data was collected and reflected in the worksheets used to explore a historical narrative and, at a later stage, a content analysis was carried out on the different written productions obtained from the study of this historical narrative and some legends.

The data obtained allows us to state that: (i) by reading and interpreting historical narratives, students are able to work on defining historical and geographical concepts and applying them; (ii) thanks to historical contextualization, present in expository motifs and dialogue with the students, understanding the legend is made easier; (iii) through oral communication it is possible to reconstruct legends.

Keywords: legend; historical narratives; historical-geographical concepts.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1.ª PARTE	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO	
2.º CEB	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
1.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de investigação	9
1.3. Avaliação das aprendizagens e do PI.....	11
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO	
1.º CEB	14
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	15
2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de investigação ..	18
2.3. Avaliação das aprendizagens e do PI.....	20
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA NOS DOIS CICLOS DE ENSINO.....	24
2.ª PARTE	31
4. LENDAS, NARRATIVAS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: UMA	
PROBLEMÁTICA	32
5. LENDAS, NARRATIVAS E ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA.....	37
5.1. Definição de lendas e narrativas históricas.....	38
5.2. Lendas como recurso para o ensino da História e da Geografia.....	41
5.3. Conceitos, interdisciplinaridade e desenvolvimento de competências	44
6. LENDAS E COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS.....	48
7. METODOLOGIA.....	52
8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
8.1. Apresentação de resultados.....	60
8.2. Análise dos resultados	69
9. CONCLUSÕES	73

REFLEXÃO FINAL	77
REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	90
Anexo A- Grelhas de registo 2.º CEB	91
Anexo B – Livro de resumos produzido com base na narrativa história explorada no 2.º CEB.....	94
Anexo C – Tabela potencialidades e fragilidades 1.º CEB.....	112
Anexo D – Grelhas de registo 1.º CEB.....	113
Anexo E – Plataforma <i>ClassDojo</i> (atribuição de feedback e vista do grande grupo).....	116
Anexo F – Ficha de diferenciação pedagógica aplicada no 1.º CEB.....	119
Anexo G – Ficha de avaliação do período de intervenção 1.º CEB	120
Anexo H – Respostas dos alunos à ficha de avaliação do período de intervenção 1.º CEB.....	121
Anexo I – Relatórios da plataforma <i>ClassDojo</i>	127
Anexo J – Planificações 2.º CEB	128
Anexo K – Planificações 1.º CEB.....	153
Anexo L – Fichas de trabalho 2.º CEB	160
Anexo M – Suporte <i>PowerPoint</i> para a contextualização histórica das lendas	167
Anexo N – Fichas de trabalho 1.º CEB.....	184
Anexo O – Grelhas de correção fichas de trabalho 2.º CEB	192

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção no 2.º CEB	10
Tabela 2 - Objetivos gerais do PI e indicadores de avaliação (2.º CEB).....	11
Tabela 3 - Relação entre os objetivos gerais e as estratégias globais de intervenção no 1.º CEB, por áreas curriculares	19
Tabela 4 - Métodos e técnicas de recolha da informação, técnicas de análise e instrumentos mobilizados para os objetivos de Investigação	55
Tabela 5 - Conceitos de história e geografia mobilizados nas produções escritas.	60
Tabela 6 - Conceitos de história e geografia mobilizados nas produções escritas	61
Tabela 7 - Conceitos de história e geografia mobilizados nas produções escritas	63
Tabela 8 - Avaliação do desempenho dos alunos na definição e aplicação de conceitos (fichas de trabalho 1 e 2)	64
Tabela 9 - Avaliação do desempenho dos alunos na definição iconográfica de conceitos (ficha de trabalho 3).....	65
Tabela 10 - Frequência dos conceitos escolhidos pelos alunos (ficha de trabalho 3) ...	66
Tabela 11 - Desempenho dos alunos nas questões de contextualização histórica.....	67
Tabela 12 - Desempenho dos alunos no reconto das lendas (fichas de trabalho 1 e 2)	68

LISTA DE ABERVIATURAS

AE	Agrupamento de Escolas
CEB	Ciclo de Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
IE	Intervenções Educativas
OG	Objetivos Gerais
PE	Projetos Educativos
PI	Plano de Intervenção
PC	Professor Cooperante

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A construção deste relatório tem como objetivo descrever, analisar e refletir sobre as práticas de Intervenção Educativa efetuadas nos dois ciclos de ensino. De seguida, será exposto um estudo empírico, implementado nas turmas de 1.º e 2.º ciclos, a fim de aferir as potencialidades das narrativas históricas e das lendas, enquanto recursos pedagógico-didáticos, na construção de conhecimento e aprofundamento de vocabulário histórico. Assim sendo, destas práticas emergiu a problemática que guia este estudo: *As lendas e as narrativas históricas são recursos didáticos que permitem desenvolver as competências histórico-geográficas, nomeadamente a comunicação em História e Geografia.*

Em relação à estrutura que organiza o presente relatório, esta apresenta duas partes principais. A primeira diz respeito à descrição e análise crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas, repartindo-se em três subcapítulos: (1) Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do ensino básico; (2) Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 2.º Ciclo do Ensino Básico; e, por fim, (3) Análise crítica da prática em ambos os ciclos de ensino. Por sua vez, na segunda parte do relatório são explanadas as fases de desenvolvimento do presente estudo, repartidas por seis tópicos distintos: (4) Lendas, narrativas e desenvolvimento de competências: uma problemática, no qual é identificada a problemática e os respetivos objetivos que sustentam o presente estudo; (5) Lendas, narrativas e ensino da História e Geografia, na qual, a partir de um enquadramento teórico, são definidas as lendas e as narrativas históricas, bem como o seu uso enquanto recurso didático e a sua importância numa ótica de interdisciplinaridade e desenvolvimento de competências; (6) Lendas e competências histórico-geográficas, na qual uma vez mais a partir de um enquadramento teórico, são explanadas as diferentes competências histórico-geográficas e é aprofundada aquela que é abordada no presente estudo; (7) Metodologia, no qual são mencionadas as técnicas de recolha de dados e os respetivos instrumentos para efetuar essa recolha e uma análise da informação; (8) Apresentação e discussão dos dados obtidos, no qual estes são expostos e analisados os

resultados a fim de, no ponto (9) Conclusões, ser possível retomar a problemática do estudo e responder as objetivos de investigação traçados.

Por fim, a reflexão final é composta por uma análise reflexiva das várias etapas do percurso realizado, abordando os contributos das práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes ciclos de ensino e do próprio processo de investigação, numa ótica do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais fundamentais para uma futura prática docente.

1.ª PARTE

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

|' '' | | ''

O primeiro capítulo do presente relatório tem como objetivo descrever e analisar a prática pedagógica desenvolvida no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com base nos seguintes pontos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, em que serão espelhadas as principais finalidades educativas da instituição; (ii) caracterização do grupo turma, através da enumeração das suas potencialidades e fragilidades e, conseqüentemente, da (iii) definição da problemática que deu origem ao Projeto de Intervenção (PI) construído para o respetivo nível de ensino, não esquecendo os objetivos e as estratégias associadas; e (iv) avaliação do Projeto de Intervenção.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida em contexto de 2.º CEB decorreu numa instituição da rede de escolas públicas, com uma oferta educativa que engloba as valências de 2.º CEB e 3.º CEB, situada na freguesia de São Domingos de Benfica, no concelho de Lisboa, integrada num Agrupamento de Escolas. A prática realizou-se de 15 de janeiro de 2024 a 22 de março do mesmo ano, tendo sido as duas primeiras semanas dedicadas à construção do Plano de Intervenção, através de uma observação participante.

O **Projeto Educativo** (PE) da instituição tem como objetivo dar resposta às fragilidades e explorar as diversas potencialidades presentes no ambiente escolar. Para combater os problemas destacados pelo Agrupamento e potenciar as áreas mais fortes, foi implementado um Plano Estratégico, composto por metas que pretendem desenvolver e enaltecer a responsabilidade, a integridade, a excelência, a exigência, a curiosidade, a reflexão, a inovação, a participação e, por fim, a liberdade do aluno, centrada nos direitos humanos. No que concerne à autonomia e flexibilidade curricular do Agrupamento em questão, estas são fundamentadas de acordo com o artigo 3.º do Decreto-Lei nº 55/2018, regendo-se assim pelas Aprendizagens Essenciais, a fim de desenvolver as áreas de competências no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

A **intervenção pedagógica** decorreu em três turmas, duas delas pertencentes ao 6.º ano de escolaridade e outra ao 5.º ano de escolaridade, acompanhadas por duas professoras cooperantes (PC). Uma das PC acompanhou-nos nas duas turmas de 6.º ano: na turma A, que era a sua direção de turma, a quem lecionava as disciplinas de Português

e de História e Geografia de Portugal (HGP); e na turma B, a quem lecionava apenas a disciplina de Português. Já a outra PC, acompanhou-nos, apenas, na disciplina de HGP na turma de 5.º ano.

No que concerne à **ação pedagógica das professoras cooperantes**, é possível afirmar que estas eram distintas. A docente que acompanhou o 6.º ano recorria ao modelo pedagógico dito “tradicional”, baseado no método expositivo, com o manual a assumir, muitas vezes, o controle sobre as tarefas desenvolvidas em sala de aula. Para além deste recurso principal, a docente utilizava ainda a plataforma *Escola Virtual*, através da audição e visualização de suportes, o *PowerPoint* e algumas aplicações digitais. Por sua vez, a PC que lecionava no 5.º ano, aplicava metodologias mais interativas, considerando, sempre, as diretrizes superiores. A mesma defendia a importância de transmitir não só conhecimento, mas, acima de tudo, valores – saber ser, saber fazer, descobrir e investigar, e ser autónomo. As diversas atividades planeadas proporcionavam o desenvolvimento do pensamento crítico e o respeito entre pares. Utilizou um leque variado de recursos didáticos e atividades, tais como: fichas de trabalho, recursos digitais, caderno de atividades e o manual; situações dramáticas, visitas de estudo, jogos, atividades de ordem lúdico-pedagógica e projetos de partilha.

Quanto às **turmas onde ocorreu a intervenção**, a turma de **5.º ano** de escolaridade era constituída por 20 alunos, dos quais 10 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa e residia no concelho de Lisboa. Dois alunos encontravam-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, estatuto alusivo às Necessidades Educativas e adaptação pedagógica. Por sua vez, o **6.º A** era formado por 26 alunos, 12 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos. Metade dos alunos, de origem estrangeira eram provenientes de países como Inglaterra, Cabo Verde, Iraque, Turquia, Ucrânia, Bangladesh, Nepal e Rússia e inseriam-se numa turma de Português Língua Não Materna. Por este motivo, estes alunos só estavam presentes na disciplina de HGP. Nesta turma, existiam, ainda, 11 alunos que se encontravam ao abrigo do Decreto-Lei n.º 55/2018 6/07, artigo 29.º, §4¹, estatuto alusivo

¹ Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I, pp. 2928-2943.

às Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão. Por fim, o **6.º B** era composto por 22 alunos, dos quais 14 eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. A grande maioria era de nacionalidade portuguesa, à exceção de dois alunos: um de nacionalidade brasileira e outro de nacionalidade moçambicana. No que concerne ao comportamento e atitudes dos alunos das três turmas, observou-se que, no geral, eram empenhados e curiosos sobre o mundo e a sociedade que os rodeia, mostrando, na maior parte das vezes, dificuldade em adequar o comportamento em sala de aula.

As competências sociais revelaram-se a maior **potencialidade do 5.º B**, visto que os discentes eram cumpridores das regras em sala de aula, respeitadores das regras de interação discursiva e demonstravam consideração entre pares. Para além disto, o grande grupo era curioso e motivado, expressava ideias com clareza e demonstrava gosto pelas tecnologias e jogos.

Por outro lado, no que diz respeito às **fragilidades**, a turma apresentava pouco ritmo de trabalho, evidenciando uma adaptação difícil à cadência exigida no presente ciclo de estudos. Participavam com pouca frequência, destacando-se, apenas, alguns alunos. Na área curricular de HGP, demonstravam curiosidade acerca dos conteúdos lecionar, o que os conduzia a um questionamento ativo.

Por sua vez, nas turmas de **6.º ano**, as **competências sociais** espelhavam-se no gosto pelas tecnologias e jogos, e nos múltiplos saberes de cultura geral, assumindo-se, portanto, como as **potencialidades** observadas no seio do grupo. Ainda na mesma ótica, alguns discentes eram bastante participativos, possuíam gosto pelas tecnologias e jogos, e demonstravam respeito entre pares. No polo oposto, surgia a **ausência** de competências para o trabalho de grupo e a participação pouco frequente.

Relativamente à disciplina de **Português**, em relação às **potencialidades**, a **turma A** era constituída apenas por 13 alunos (que possuíam uma boa apropriação e mobilização da língua portuguesa), tornando o processo de ensino aprendizagem mais facilitado. Já a **turma B** apresentava uma boa compreensão, fluidez, precisão e prosódia da leitura, demonstravam facilidade na interpretação de textos e revelavam gosto pela audição de histórias. No que diz respeito às **fragilidades**, a **turma A** apresentava lacunas na compreensão, fluidez, precisão e prosódia da leitura, revelava dificuldades na produção

escrita, manifestava um fraco pensamento crítico e evidenciava um pequeno campo lexical. De uma forma geral, a **turma B** releva dificuldades na realização de produções escritas.

Quanto à **História e Geografia de Portugal**, a **turma A**, no que concerne às **potencialidades**, revelava interesse pelos tópicos lecionados e demonstrava algum conhecimento geográfico. Todavia, na ótica das **fragilidades**, de uma forma geral, apresentava dificuldades na mobilização de conceitos e vocabulário histórico adquiridos anteriormente e manifestavam um fraco pensamento crítico e questionamento ativo.

1.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de investigação

Tendo por base a análise das potencialidades e fragilidades das três turmas já acima descritas, foi possível formular a seguinte **problemática** aplicável aos três contextos diferentes: *“Como fomentar a participação ativa em sala de aula através do trabalho colaborativo?”*

A partir da mesma, foram definidos os **objetivos gerais**, sustentados nas fragilidades e potencialidades identificadas.

- A. Adotar comportamentos de participação ativa e positiva em sala de aula.²
- B. Desenvolver competências de trabalho em equipa que incorporem os diferentes pontos de vista.
- C. Desenvolver competências tecnológicas na ótica do utilizador em função do trabalho proposto.

Definida a problemática, assim como os objetivos gerais que iriam servir de alicerce para a implementação do Projeto de Intervenção, foram criadas as **estratégias de intervenção**, que apresentavam uma relação com os objetivos traçados (Tabela 1).

² No PI inicial, o verbo deste objetivo era “Desenvolver comportamentos de participação...”, mas hoje considero que teria sido mais adequado definir o objetivo como agora enuncio: “Adotar comportamentos...”.

Tabela 1*Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção no 2.º CEB*

Estratégias	Objetivos	OG A	OG B	OG C
1. Utilização de recursos tecnológicos para elaborar trabalhos sobre os conteúdos a lecionar nas áreas curriculares de HGP e Português.				X
2. Construção de guiões de exploração referentes aos conteúdos a lecionar nas áreas curriculares de HGP e Português (realização em grupo ou individual).		X	X	X
3. Realização de atividades através de trabalho de grupo. ³		X	X	

Nota: Projeto de Intervenção. Construída pela autora.

Com base nos objetivos e nas estratégias supramencionadas, diversas foram as **atividades** postas em prática. Assim sendo, na área curricular de Português, foi implementado um **guião de exploração** da obra literária “Ulisses”, de Maria Alberta Menéres, em formato híbrido (em papel e com recurso à tecnologia, através da plataforma *Genial.ly*), composto por diferentes **tarefas escritas**, mas também por **jogos**. Ademais, foram efetuados **resumos** por capítulos da obra supramencionada, **fichas de aplicação** de conhecimento e foi construído, numa fase final, um **livro de turma**, através da junção de um resumo por capítulo, juntamente com **ilustrações** elaboradas pelos alunos. Quer nesta área curricular, quer em HGP foram dinamizados diversos **quizzes**, através da plataforma *Kahoot*, como verificadores de conhecimento e aliados a diferentes **propostas de trabalho escritas** e foram observados vários **vídeos**. Na componente de História e Geografia de Portugal foram aplicados diversos **guiões de exploração**, como introdução a determinadas temáticas: os discentes procuravam conhecimentos no computador através de fontes seguras (vídeos e sites), previamente selecionadas; completavam exercícios com a informação que iam descobrindo; e realizaram alguns **trabalhos de pesquisa** e **caças ao tesouro**. O **trabalho de grupo** esteve presente na maioria das tarefas postas em prática e diversificou-se nas suas formas de aplicação, quer em pequeno, quer em grande grupo.

³ A terceira estratégia também se encontra reformulada. No original: “Trabalho de Grupo”.

1.3. Avaliação das aprendizagens e do PI

Em relação à **avaliação das aprendizagens dos alunos**, foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, que permitiram recolher um conjunto de informações, com a finalidade de avaliar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes dos alunos.

Ao longo do período de intervenção, foram recolhidos dados que convergiram num modelo de **avaliação formativa**. Estes foram agrupados e sintetizados em **grelhas de registo** (Anexo A), referentes à participação ativa, ao trabalho de grupo e ao comportamento. Ademais, as **produções dos alunos** também foram tidas em conta, com o intuito de identificar eventuais fragilidades e alterar e/ou adequar a prática, se necessário. A pedido das professoras cooperantes, e de forma a manter o modelo de avaliação seguido pelas mesmas, existiu a necessidade de efetuar fichas de **avaliação sumativa**. Estas foram efetuadas e analisadas com as mesmas, com o intuito de identificar os conteúdos nos quais as crianças demonstravam mais lacunas.

Para a **avaliação do Projeto de Intervenção**, foram definidos indicadores de avaliação referentes a cada objetivo geral, como se pode constatar na Tabela 2.

A fim de dar resposta ao *OG A* e ao analisar o instrumento de avaliação capaz de suportar os seus resultados (grelhas de avaliação, presentes no Anexo A) é possível afirmar que as três turmas efetuaram um caminho em crescendo, culminando numa participação ativa de quase todos os elementos.

Tabela 2

Objetivos gerais do PI e indicadores de avaliação (2.º CEB)

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
<i>OG A</i> Desenvolver comportamentos de participação ativa e positiva em sala de aula.	<i>OG A</i> a. Participa nas atividades propostas. b. Respeita as regras de interação discursiva. c. Adequa a sua participação à temática em estudo.
<i>OG B</i> Desenvolver competências de trabalho em equipa que incorporem os diferentes pontos de vista.	<i>OG B</i> a. Interage com responsabilidade e respeito. b. Respeita as diferentes opiniões. c. Participa na tarefa a fim de cumprir um objetivo comum.
<i>OG C</i> Desenvolver competências tecnológicas na ótica do utilizador em função do trabalho proposto.	<i>OG C</i> a. Utiliza a tecnologia em proveito do desenvolvimento do trabalho. b. Apresenta habilidade na utilização de recursos tecnológicos.

Nota: Projeto de Intervenção. Construída pela autora.

Importa mencionar que as grelhas de avaliação utilizadas permitiram uma análise semanal, tendo por base os resultados médios semanais alcançados nos diferentes indicadores. Posto isto, é exequível afirmar que este objetivo é o que assume um maior sucesso no seu cumprimento, visto que, ao longo do período de intervenção, foi notória a evolução dos alunos no que diz respeito à participação positiva em sala de aula. Todas as tarefas desenvolvidas com as diferentes turmas promoviam a participação ativa, desde a leitura de uma obra em diversos momentos à exploração de guiões de diferentes temáticas. Dos três indicadores previstos, aquele em que os alunos alcançaram um melhor desempenho foi o “Respeita as regras de interação discursiva”, visto que, numa fase final, as diversas partilhas de ideias eram mais construtivas e com menos interrupções de chamadas de atenção, face às tidas inicialmente.

Por sua vez, o *OG B* assumiu-se como o mais desafiante de atingir, visto que o respeito pelas diferentes opiniões foi um caminho trilhado passo a passo. Uma estratégia implementada para fomentar a consideração entre pares foi o trabalho de grupo, já acima mencionado. Com o passar do tempo, os alunos foram tendo noção da importância e dos benefícios desta forma de trabalhar, ficando visível a cooperação dos alunos e as aprendizagens que advieram destes momentos de partilha de conhecimentos. Em particular, no que diz respeito ao indicador “Participa na tarefa a fim de cumprir um objetivo comum”, as duas turmas do 6.º ano de escolaridade desenvolveram um livro de resumos da obra que estava a ser trabalhada, observável no Anexo B. Em pequenos grupos, realizaram resumos de cada capítulo e, posteriormente, efetuaram as ilustrações correspondentes. Esta produção, realizada na sua totalidade pelos alunos, é uma prova do compromisso com que estes encararam a estratégia do trabalho em pequeno grupo.

Por fim, o *OG C* resumiu-se na aplicação de diversos jogos digitais com os alunos, através de diferentes plataformas, *Kahoot*, *MentiMeter*, *Genial.ly* e *WordWall*. Numa fase inicial, os discentes adotaram uma postura de competição em relação a estes recursos e não compreenderam que eram uma forma de aprendizagem e, conseqüentemente, de componente avaliativa. Tais atitudes conduziram a várias conversas de reflexão com os grandes grupos, que os levaram a compreender o motivo da mobilização de tais recursos. Quanto ao tópico das habilidades tecnológicas, ficou o sentimento de que podia ter sido mais desenvolvido e ficou aquém das expectativas. Nomeadamente, o indicador com o

nível de sucesso mais baixo foi “Apresenta habilidade na utilização de recursos tecnológicos”, pois os alunos não apresentavam as competências tecnológicas esperadas, tendo de existir uma reformulação dos trabalhos concebidos. Para além disto, o maior entrave à exploração deste indicador foi o pouco tempo disponível para a prática de ensino, visto ser um conteúdo que precisava de mais tempo para ser consolidado. Contudo, de uma forma geral, o conhecimento dos discentes em relação a competências tecnológicas foi crescendo, apesar de não ser aquele que desejávamos almejar numa fase inicial.

Depois de apresentada a descrição da primeira prática realizada, em contexto de 2.º CEB, na secção seguinte será feita a apresentação e análise da Intervenção Educativa realizada no 1.º CEB, em moldes semelhantes a esta que agora terminamos.

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

| | ' ' | | ' ' |

À semelhança do que foi apresentado no capítulo anterior, a descrição da prática desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico foca-se nos seguintes tópicos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, na qual serão enunciadas as principais finalidades educativas da instituição, assim como os princípios pedagógicos seguidos pela professora cooperante, não esquecendo os processos de regulação e avaliação mobilizados; (ii) breve caracterização do grupo turma, incluindo as potencialidades e fragilidades, que estiveram aa base da (iii) definição da problemática formulada para o PI deste ciclo de estudos, incluindo os objetivos gerais definidos e as estratégias de ação de cada um deles; finalmente, daremos conta, ainda que brevemente, da (iv) avaliação do Projeto de Intervenção.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º CEB decorreu numa instituição da rede de escolas públicas, pertencente a um Agrupamento localizado na freguesia de Alvalade, em Lisboa. Esta realizou-se entre 10 de abril e 31 de maio de 2024, sendo a primeira semana e meia dedicada à observação participante do contexto, de modo a possibilitar a construção do Projeto de Intervenção.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2023), a maioria da **população escolar** não reside na freguesia ou em zonas próximas da escola, no entanto, maior parte dos encarregados de educação trabalham nesta zona da cidade.

A **visão** deste Agrupamento de Escolas assenta na

prestação de um serviço educativo de qualidade que contribua para a formação integral dos alunos tornando-os capazes de lidar com a diferença e enfrentar múltiplos desafios, contribuindo para uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável, mediante a constituição de equipas de profissionais, docentes e não docentes, altamente motivados, competentes e empenhados (PEA, 2023, p. 22).

Posto isto, é possível afirmar que o Agrupamento tem como missão a construção de uma instituição cujo objetivo primordial seja o desenvolvimento integral de cada aluno, a fim de formar cidadãos socialmente integrados, responsáveis, solidários, com

sentido crítico e preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

A **intervenção pedagógica** decorreu numa turma de 3.º ano de escolaridade e foi acompanhada pela orientadora e professora cooperantes. Realizando já uma **breve descrição deste grupo**, o mesmo era composto por 24 alunos, 13 pertencentes ao sexo masculino e 11 ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade.

Apesar da existência de um **horário** modelo para todo o ano letivo, igual para todos as turmas, a PC fazia um **plano semanal**, em conjunto com a professora titular da outra turma do 3.º ano, mantendo as seis horas e meia de Português, seis horas e meia de Matemática, duas horas e meia de Estudo do Meio, duas horas de Educação Física e duas horas de Expressão Artística. Esta organização própria e flexível permitia que a docente conseguisse organizar os conteúdos diariamente, numa negociação com o grande grupo. Para além das horas geridas pelo docente titular, a turma usufruía de duas horas de Inglês por semana (aulas lecionadas por uma professora desta área específica do ensino da língua inglesa) e frequentava atividades de Enriquecimento Curricular, num período posterior às aulas.

Em relação à **prática pedagógica** da PC, como supramencionado, a mesma trabalhava em par pedagógico com a professora da outra turma de terceiro ano, efetuando as planificações semanais em conjunto. A PC não seguia um único modelo pedagógico, aplicando as metodologias que considerava mais adequadas ao contexto, aos conteúdos e aos objetivos de aprendizagem que definia, tendo em conta o *feedback* dos alunos e as características da turma.

Em determinadas situações, recorria a metodologias de carácter mais expositivo; em outros momentos, adotava estratégias promotoras de aprendizagens ativas, consoante os conteúdos que pretendia trabalhar e as atividades a implementar. Quando iniciou o 1.º ano de escolaridade com esta turma, começou por ensinar com base no método sintético, no que diz respeito à aquisição de competências de leitura e escrita. Contudo, como existiam alguns discentes que não estavam a conseguir acompanhar os conteúdos, a mesma aplicou o método habiles a um aluno (por indicação da terapeuta da fala do mesmo) e, a outros três alunos, o método das 28 palavras. Assim, a docente fazia

diferenciação pedagógica e promovia a articulação entre as diferentes áreas curriculares, nomeadamente quando implementava atividades baseadas em trabalho de projeto.

Quanto à relação existente com as crianças, foi possível observar que esta era de grande qualidade, sendo notória a confiança que discentes nutriam na profissional. Ademais, foi constatado que docente mantinha uma boa relação com as famílias, visto que a comunicação entre estes dois agentes era constante e positiva.

No que diz respeito à **organização e gestão do espaço**, a sala estava organizada em quatro ilhas, compostas por seis alunos cada. De acordo com a docente cooperante, esta opção de organização dos alunos/sala dependia do comportamento de cada criança e aproveitamento escolar, de modo a promover a entreajuda entre os grupos. Ademais, existia uma tabela de tarefas que era alterada mensalmente: a) apagar o quadro; b) levar e trazer a bola; c) ligar e desligar o charco; d) distribuir lanches e arrumar o saco; e) escrever a data; f) limpar a sala (dois alunos); g) distribuir e recolher materiais (dois alunos); h) fazer recados; i) recolher resíduos para a compostagem; e j) dizer as horas.

Quanto ao **aproveitamento escolar**, a turma apresentava, de uma forma geral, resultados bastante satisfatórios. Eram muito autónomos no trabalho individual, participativos e motivados. Contudo, revelavam maiores dificuldades no cumprimento de instruções, na autorregulação de emoções e, conseqüentemente, na gestão de conflitos. É de salientar que a turma era composta por duas crianças que frequentavam a terapia da fala e que diversas crianças usufruíam de acompanhamento psicológico particular, devido a instabilidade familiar e/ou emocional. Perante esta diversidade de casos, o período de intervenção vivenciado foi repleto de desafios e de experiências enriquecedoras.

Diversas eram as **competências sociais** tidas como **potencialidades** presentes na turma (Anexo C). A mesma assumia uma postura curiosa, participativa, comunicativa e empenhada, apresentando, ainda, boas estratégias de trabalho autónomo. Por outro lado, no polo das **fragilidades**, o grande grupo revelava dificuldades na receção e na compreensão de instruções, no cumprimento de regras de participação e na autorregulação, quer emocional, quer comportamental.

Relativamente à área curricular de Português, no que concerne às **potencialidades**, os discentes possuíam um vasto conhecimento gramatical e apresentavam um grande gosto pela leitura e interpretação de textos. Em contrapartida, a

identificação da intenção da frase, a divisão silábica e o nível de leitura em que alguns alunos se encontram assumem-se como **fragilidades**.

Na área curricular de **Matemática**, os discentes demonstravam uma grande prática, e conseqüente, à vontade na resolução de desafios de cálculo mental, mobilizando várias estratégias e gosto por jogos matemáticos. Contudo, no campo das **fragilidades**, a linguagem matemática mobilizada pelos mesmos nem sempre era a mais adequada.

Quanto à área curricular de **Estudo do Meio**, a turma assumia sempre uma postura interessada pelas diferentes temáticas em exploração, não tendo sido observadas **fragilidades** neste campo.

No que diz respeito às áreas das **Expressões**, em Educação Física, toda a turma apresentava um elevado interesse e empenho, em conjunto com uma grande aptidão. Como aspeto a melhorar surgia a competitividade excessiva. No que concerne às Artes Visuais, os discentes assumiam um grande gosto por atividades que potenciavam a criação, quer sejam plásticas ou visuais. Não foi possível delinear potencialidades e fragilidades em Teatro e Música, uma vez que eram áreas não lecionadas na presente escola.

No que concerne à **regulação e avaliação das aprendizagens** dos alunos, a avaliação formativa foi a modalidade adotada, colocando a criança no centro deste processo e valorizando todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem.

Concluída a caracterização do contexto em que aconteceu a intervenção no 1.º CEB, importa agora apresentar a problemática e os objetivos gerais definidos, que surgiram a partir da análise das potencialidades e fragilidades identificadas no grande grupo, aquando das semanas de observação.

2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de investigação

Com base nas potencialidades e fragilidades supramencionadas, foi formulada a seguinte **problemática**: *De que modo a implementação de práticas de articulação curricular contribui para desenvolver a compreensão de enunciados orais e a produção de textos escritos?*

Partindo da mesma, e com vista a dar-lhe uma resposta, foram criados três objetivos gerais:

- A. Compreender e produzir textos orais de diferentes tipologias (instruções, descrição, lendas, texto dramático...).
- B. Compreender e produzir textos escritos de diferentes tipologias (instruções, descrição, lendas, texto dramático...)
- C. Transferir saberes, saberes-fazer e saberes-ser em contextos vários.

Definida a problemática e os seus objetivos gerais, foram delineadas estratégias de ação correspondentes a cada objetivo (Tabela 3). A cada estratégia, ao longo das semanas de intervenção, foram associadas **atividades** de diferentes tipologias.

Tabela 3

Relação entre os objetivos gerais e as estratégias globais de intervenção no 1.º CEB, por áreas curriculares

Estratégias		OG A	OG B	OG C
Transversais	1. Desafios/propostas interdisciplinares que impliquem o cumprimento de instruções.	X	X	X
	2. Diferenciação pedagógica.	X	X	X
	3. Regulação do trabalho através da auto e heteroavaliação.	X	X	X
	4. Trabalho em parceria.	X	X	X
Português	5. Produção de textos instrucionais e descritivos (dinâmicas em grande e pequeno grupo).	X		
	6. Produção de textos descritivos, instrucionais e lendas.		X	
	7. Aprofundamento de vocabulário histórico através do estudo de lendas.			X
Estudo do Meio	8. Aprofundamento de vocabulário histórico através do estudo de lendas.			X
Expressões Artísticas e Educação Física	9. Atividades de <i>roleplay</i> .	X		
	10. Produção de retratos visuais através de descrição oral.	X		
	11. Improvisação e Jogos dramáticos	X		
	12. Criação e caracterização de diversas personagens.		X	

Nota: Projeto de Intervenção. Construída pela autora.

Deste modo, analisando as estratégias acima descritas, estas visavam fomentar, acima de tudo, a capacidade de cumprimento de **instruções**, tanto orais como escritas. Ademais, a **autorregulação**, quer de emoções, quer de comportamento, também foi uma preocupação presente. Nesse sentido, foram implementadas diversas **atividades de articulação curricular**, entre Português e Artes Visuais, na criação de uma personagem através da interpretação de uma descrição, por exemplo e entre Português e Teatro, através da dinamização de diversas tarefas de *role play* e de improvisação, tendo por base diversas instruções. Ainda numa ótica de articulação curricular, foram exploradas **lendas** e o contexto histórico das mesmas, culminando na realização de fichas de trabalho.

Especificamente na dimensão de Português, foram produzidos, por diversas vezes, **textos instrucionais e descritivos**, de acordo com diferentes indutores.

Em Estudo do Meio foram dinamizadas diversas atividades do género “**caça ao tesouro**”, a fim de atingir o cumprimento de instruções orais. Por sua vez, na área curricular de Matemática foi implementado, semanalmente, um **desafio matemático**, cujo intuito era explorar e fomentar o cálculo mental (existia um quadro de acompanhamento dos resultados dos desafios, em que os alunos conseguiam acompanhar a sua evolução).

Importa mencionar que a **diferenciação pedagógica** foi uma prática presente ao longo de todo o período de intervenção, tendo existido exercícios específicos para determinados alunos, a fim de existir uma correspondência com o seu nível de aquisição de conhecimentos. A plataforma *ClassDojo* foi uma grande aliada no decorrer de todos os momentos, visto ser o instrumento escolhido para avaliar a prestação de cada discente. Aliado a esta, foi implementado o **Bingo das Atitudes**, atividade pensada numa ótima de reflexão.

2.3. Avaliação das aprendizagens e do PI

Relativamente à **avaliação das aprendizagens dos discentes**, utilizaram-se alguns instrumentos de recolha de dados, que permitiram monitorizar e adequar as práticas a aplicar às aprendizagens e comportamento dos alunos. À semelhança do outro ciclo de ensino, e pelas mesmas razões, a modalidade de avaliação privilegiada foi a **avaliação formativa**. Assim sendo, todas as etapas de cada trabalho foram tidas em conta

e, em algumas atividades, estas sintetizaram-se em **grelhas de avaliação** (Anexo D). Adicionalmente, as **produções dos alunos** foram analisadas e, como anteriormente mencionado, a plataforma **ClassDojo** (Anexo E) assumiu-se como o modelo de avaliação preferencial, quer da aprendizagem dos alunos, quer do próprio PI, visto ser possível efetuar uma avaliação diária e discutida com as crianças, tendo em conta os parâmetros de avaliação selecionados em conjunto com as mesmas.

No que diz respeito ao primeiro Objetivo Geral, *Compreender e produzir textos orais de diferentes tipologias (instruções, descrição, lendas, texto dramático...)*, diversas foram as atividades planificadas para atingir o seu fim. Com base nas diferentes técnicas e instrumentos, é possível afirmar que o sucesso deste objetivo foi crescendo ao longo do período de intervenção, notando-se uma evolução na prestação dos discentes ao comparar a primeira semana com a última. Com vista a alcançar o OG explanado acima, numa fase inicial, o trabalho desenvolvido focou-se bastante na compreensão de instruções orais, visto ser a maior fragilidade observada. Para isto, foram aplicadas diversas atividades de *caça ao tesouro*, numa perspetiva de articulação curricular e foram, ainda, dinamizadas várias aulas de Expressão Dramática com recurso a instruções orais, a fim de atingir a estratégia “Desafios/propostas interdisciplinares que impliquem o cumprimento de instruções”.

Para o segundo Objetivo Geral traçado – *Compreender e produzir textos escritos de diferentes tipologias (instruções, descrição, lendas, texto dramático...)* – realizaram-se, também, diversas estratégias de ação delineadas, contempladas na Tabela 3. Uma vez mais, semelhante ao objetivo anterior, e tendo por base as técnicas e os instrumentos mobilizados, é exequível afirmar, de uma maneira geral, o sucesso deste objetivo foi crescendo durante o decorrer das semanas de intervenção, sendo visível a evolução na prestação dos alunos. Na estratégia “Desafios/propostas interdisciplinares que impliquem o cumprimento de instruções”, foram implementados, semanalmente, desafios matemáticos, cujo intuito era fomentar a prática de cálculo mental e que visavam o cumprimento de instruções. Na primeira semana, foi possível observar que alguns alunos demonstravam muita dificuldade em conseguir efetuar os cálculos propostos mentalmente. Posto isto, foram criadas fichas de diferenciação pedagógica, cuja função

era apoiar os diferentes cálculos propostos, através da mobilização do algoritmo da adição e subtração (Anexo F).

Por fim, o terceiro Objetivo Geral definido, *Transferir saberes, saberes-fazer e saberes-ser em contextos vários*, implicou, também, diversas estratégias de ação, observadas na Tabela 3. Neste Objetivo surge a maioria das atividades de articulação curricular e os diversos exercícios artísticos levados a cabo. Ao longo de toda a intervenção, a criação de atividades que relacionassem diversas áreas do saber assumiu uma grande importância. Os discentes, desde a primeira tarefa, mostraram grande gosto e empenho nas atividades desta natureza, o que contribuiu para que este objetivo fosse alcançado com sucesso.

Para os Objetivos Gerais 1 e 2 encontram-se, no Anexo D, grelhas de avaliação, a fim de aferir os resultados do grande grupo.

Com vista a **avaliar o Projeto de Intervenção** e os seus resultados, aplicou-se uma ficha de avaliação ao grande grupo, visível no Anexo G, referente às práticas deste par de estágio (as respostas dos alunos encontram-se no Anexo H). Este questionário, composto por perguntas simples e objetivas, tinha como intuito principal analisar as diversas práticas executadas, bem com a sua pertinência e o seu sucesso. Para além disso, pretendia aferir se as atividades dinamizadas contribuíram para alcançar a questão que deu origem à problemática definida anteriormente, o cumprimento de instruções, quer orais, quer escritas.

Os alunos foram convidados a avaliar a nossa prática, enquanto docentes estagiárias. Numa escala numérica (1 a 5), a maioria dos discentes atribuiu a classificação de 5, tendo existido 3 elementos que atribuíram 4. Todos os alunos afirmaram que as diferentes tarefas postas em práticas os ajudaram no cumprimento de instruções o que, por si só, já se assume como um ponto muito positivo em relação ao trabalho desenvolvido. Questionados sobre quais as atividades dinamizadas que contribuíram para um melhor cumprimento de instruções, maioria dos alunos respondeu “atividades de caça ao tesouro”, “desafios matemáticos” e, por fim “atividades de descrição”. Por fim, maior parte dos elementos da turma sentiram que as atividades foram todas bem exploradas.

Importa ainda referir que os relatórios produzidos pela plataforma *ClassDojo* também foram uma mais-valia na avaliação do Projeto de Intervenção (Anexo I).

Após esta breve descrição das duas intervenções educativas, nos diferentes níveis de ensino, estamos em melhores condições para proceder a uma análise crítica e comparativa acerca das práticas realizadas nos dois ciclos de ensino, o que consta da secção seguinte.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA NOS DOIS CICLOS DE ENSINO

| | ' ' | | ' ' |

Terminada a descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos de 1.º e 2.º CEB, importa efetuar uma análise comparativa e uma reflexão crítica centrada nas experiências vivenciadas. Na presente secção, serão enumerados diversos parâmetros que, tendo em conta aquilo que foi experienciado, determinaram as principais diferenças e similaridades entre estes dois níveis de ensino. Assim sendo, o presente tópico respeita o seguinte encadeamento: (i) métodos de ensino/aprendizagem; (ii) relações pedagógicas; (iii) desenvolvimento de competências pelos discentes e, por fim, (iv) processos de regulação e avaliação de aprendizagens.

No que diz respeito aos **métodos de ensino/aprendizagem** observados e postos em práticas nos diferentes níveis de ensino, as dissemelhanças entre as metodologias utilizadas foram bastante visíveis. Contudo, no decorrer das duas práticas, o respeito pelas dinâmicas e rotinas já existentes foi sempre uma constante, que se traduzia numa ação concertada com a PC, de forma a adequar as nossas propostas às características inerentes a cada grupo, mas sem pôr em causa a estabilidade do grupo.

No contexto de 1.º CEB, tentou adotar-se uma perspetiva socioconstrutivista, a fim de privilegiar a participação dos alunos na aquisição e construção de saberes, a partir dos conhecimentos já existentes, bem como a importância do trabalho colaborativo, de forma a edificar conhecimentos com base nas descobertas e explorações realizadas. Antunez (2016) corrobora tal pensamento, ao afirmar que, na conceção construtivista, a aquisição de saberes por parte do discente “é vista como um produto de uma atividade mental construtiva por parte do mesmo” (p. 13). A mesma autora menciona, ainda, que nesta perspetiva, o docente assume o papel de mediador do processo ensino aprendizagem, sendo, portanto, a criança a construtora dos saberes. Reconhecemos ter sido essa a experiência vivenciada. Estas conceções de ensino manifestaram-se nas diversas atividades aplicadas, nomeadamente naquelas que estimulavam a reflexão e a aproximação das aprendizagens com o meio envolvente, transportando conteúdos para o quotidiano e vivências das crianças, desenvolvendo as suas competências intelectuais, emotivas e sociais.

No caso do contexto de 2.º CEB, como mencionado nas secções anteriores deste relatório, as estratégias de ensino-aprendizagem basearam-se, na maior parte das vezes, em práticas expositivas, uma vez que o manual e o *PowerPoint* eram as ferramentas mais

utilizadas na introdução e sistematização de conteúdos. Contudo, apesar disto, as professoras cooperantes foram sempre muito disponíveis para experimentar novas abordagens de introdução e exploração de conteúdos, tendo sido implementadas estratégias que visavam uma construção ativa do conhecimento, comprovando que tal é possível no 2.º CEB, desmistificando a não utilização de diferentes abordagens neste nível de ensino.

Em síntese gostaríamos de reafirmar que,

o processo de comunicação entre alunos e cultura só se entende verdadeiramente se na escola os alunos participarem quer na construção das suas aprendizagens, quer na organização e gestão da sala de aula, quer nas relações que estabelecem com os outros, como condição determinante para a concretização de um projecto de educação escolar democrático (Rebelo, 2010, p. 65).

Em relação à **gestão do currículo**, importa mencionar que cada ciclo de estudos apresenta, naturalmente, programas curriculares próprios, estando, conseqüentemente, organizados de formas distintas. Na primeira prática efetuada, não existiu uma grande flexibilidade curricular, devido à grande dependência do cumprimento do horário e calendário escolar, não esquecendo a necessidade de cumprir o proposto nas Aprendizagens Essenciais. Como já mencionado anteriormente, os conteúdos eram lecionados privilegiando o uso do manual.

Em contrapartida, na prática seguinte em 1.º CEB, foi sentida uma maior flexibilidade curricular, uma vez que os interesses e as necessidades dos alunos eram integrados nos processos de ensino, acabando por ter uma influência direta nas aprendizagens dos alunos.

Contudo, apesar destas discrepâncias, quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB, as necessidades dos grupos foram sempre tidas em conta, espelhando-se numa adaptação das planificações, se necessário, e na criação de diferentes recursos e introdução de temáticas, face às características do ritmo de trabalho de cada criança.

Ainda numa ótica de gestão curricular, e sublinhando o trabalho dos diferentes PC, importa mencionar que, em ambos os ciclos de ensino, foi vivenciada uma implementação de **diferenciação pedagógica**, pondo, uma vez mais, a criança como peça central no processo de ensino aprendizagem, tendo em atenção o ritmo de aquisição de

saberes de cada uma. Para Almeida (2012), corroborando o acima mencionado, a diferenciação pedagógica tem por base “a diferenciação dos estilos de aprendizagem, tendo como ponto de partida a identificação e a valorização das competências mais evidentes dos alunos” (p. 32). Aqui, e também de acordo com o mesmo autor, o professor, enquanto agente educativo, assume um grande papel, tendo como responsabilidade procurar e aplicar estratégias diversificadas, assim como materiais e recursos de natureza e formatos diversos, com o intuito de suprimir todas as necessidades presentes no grupo turma. Para dar uma continuidade a este trabalho de diferenciação, manteve-se um diálogo constante com as professoras cooperantes e foi realizada uma análise de cada aluno, de forma a adequar o trabalho da melhor forma possível.

Nesta comparação crítica é importante ter em conta as **discrepâncias** existentes entre a **monodocência** e a **pluridocência**. Nas palavras de Antunes (2015), a monodocência é o modelo de organização pedagógico escolhido para o 1.º CEB, seguindo as orientações que constam na Lei de Bases do Sistema Educativo. Neste, o professor assume uma responsabilidade integral no processo educativo dos discentes e mantém uma relação muito próxima com os mesmos, o que lhe permite conhecer as características de cada um, desenvolvendo **relações pedagógicas** fortes. Formosinho (1998) sustenta o referido da monodocência ao afirmar que esta “exige a polivalência curricular do professor. Para ser pedagogicamente eficaz, esta monodocência exige continuidade (...), exige que o mesmo grupo de alunos progrida com o mesmo professor, ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas” (p. 30).

Em oposição surge a **pluridocência**, modelo característico da organização do 2.º CEB, de acordo, uma vez mais, com a Lei do Sistema de Bases Educativo. Neste nível de ensino, existe um professor para cada área curricular, de acordo com a especialização académica dos mesmos. Aqui, e ao contrário do que ocorre no 1.º CEB, os professores assumem o ensino de uma disciplina específica, acabando por revelar a tendência para afastar o foco do aluno e direcioná-lo para os conteúdos a lecionar (Antunes, 2015). Importa salientar que estas discrepâncias não foram muito sentidas na prática efetuada, visto que as docentes cooperantes mantinham uma relação pedagógica bastante positiva com os alunos, demonstrando empatia, respeito, conhecimento e confiança na capacidade dos seus alunos, o que lhes proporcionava um papel ativo na aquisição de conhecimento

e no desenvolvimento de competências indivíduos e futuros cidadãos. Tais aspetos foram refletidos nas práticas educativas desenvolvidas.

Por outro lado, esta perceção que construímos é confirmada por Roldão, quando esta autora contesta que o modelo de 1.º e 2.º ciclo sejam inibidores de práticas docentes diferenciadas:

Associa-se geralmente a monodocência à integração. Estes dois eixos são vistos como confundindo-se. Penso que é ficção. O facto de ser apenas um docente o responsável pelo currículo do 1.º ciclo não é necessariamente sinónimo de integração efetiva dos saberes numa unidade que faz um sentido global. E vice-versa. A pluridocência também não é necessariamente sinónimo de disciplinarização nem de segmentação dos saberes. Ou dizendo de outra forma, já vi professores do 1.º ciclo funcionarem segmentando e já vi grupos de professores do 2.º ciclo a funcionarem integradamente no que diz respeito à natureza e à globalidade das aprendizagens (Ministério da Educação, 2000, p. 24).

Quanto ao **desenvolvimento de competências pelos alunos**, tendo por base os diversos estágios estabelecidos por Piaget, é entre os seis e os doze anos de idade que “o pensamento da criança começa a organizar-se em estruturas de conjunto e o seu raciocínio torna-se reversível, flexível e consideravelmente mais complexo” (Tavares et al., 2007, p. 59), possibilitando a criação de novos esquemas e saberes através da manipulação e articulação entre os mesmos. Nesta ótica, o interesse, a motivação e a participação dos alunos na aquisição de conhecimentos foram a maior preocupação nos dois ciclos de ensino. Contudo, é de realçar que no 1.º CEB a cooperação e a interajuda têm por base uma discussão e partilha conjunta e no 2.º CEB tal não acontece, visto que as competências curriculares são aprendidas num processo mais expositivo, não obstante a existência de algum diálogo e cooperação.

Ainda segundo aquele autor, à medida que o aluno explora o ambiente físico que o rodeia, vai criando perguntas e uma busca em relação às respostas, construindo um pensamento mais complexo e desenvolvido. Com isto, nas diferentes intervenções, as tarefas aplicadas foram pensadas numa ótica diversificada, com o intuito de promover verdadeiras oportunidades de aprendizagem, reflexão e ação perante o meio envolvente. Assim sendo, com os dois Projetos de Intervenção elaborados, e com base no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)* tentou-se fomentar entre os alunos

competências relacionadas com linguagens e textos, relacionamento interpessoal e pensamento crítico e criativo.

Por fim, no que concerne aos **processos de avaliação e regulação**, estes foram bastante semelhantes nos dois níveis de ensino. O processo de avaliar, apesar de complexo e, por vezes, com muitos parâmetros que não nos são próximos, assume-se como a ferramenta fundamental embora muito exigente, numa ótica de compreender a evolução da aprendizagem individual de cada criança, sendo um processo naturalmente pedagógico, que cria uma articulação entre a aprendizagem e aquilo que é ensinado (Vieira, 2019). Posto isto, avaliar trata-se de uma análise dos resultados, contemplando, não só o produto final, mas todas as etapas ultrapassadas, proporcionando uma reflexão sobre as práticas de ensino e as aprendizagens realizadas.

No 2.º CEB, foi aplicado um momento de **avaliação sumativa**, por orientações superiores. Este caracteriza-se permitir a criação de um “balanço, ou um ponto de situação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma unidade didática ou após ter decorrido um certo período de tempo” (Fernandes, 2019, p. 4). Neste sentido, este modelo avaliativo é pontual, uma vez que ocorre em momentos específicos, previamente definidos, não acompanhando a aquisição de conhecimentos de uma forma sistemática.

Contudo, tirando esse momento, e também ao nível do 1.º CEB, foi seguido um modelo de **avaliação formativa**, que merecia um lugar de destaque na prática da PC. A avaliação formativa é caracterizada por ser um processo contínuo e interativo, uma vez que apresenta diversos momentos e molda-se às particularidades de cada aluno, fazendo com que exista uma adaptação face à individualidade. A avaliação formativa valoriza todas as etapas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, sendo estas mais importantes que o próprio resultado. Ademais, esta forma de avaliação faz com que o discente seja fulcral no processo da aquisição de conhecimentos, assumindo um papel de protagonista, resultando num ensino diferenciado e em ferramentas de autorregulação de aprendizagens (Ferraz et al., 1994). Para isto, foram criados diversos momentos de avaliação, quer rotineira, que regular, tendo em conta as aprendizagens e os respetivos tempos de ensino, não esquecendo os modelos de auto e heteroavaliação, como é o caso

dos **Desafios Matemáticos**, o **Bingo das Atitudes** e a utilização da plataforma *ClassDojo*.

Importa referir que, estes dois modelos avaliativos, devem ser entendidos numa ótica complementar, uma vez que “a avaliação integra processos com fins formativos e processos com fins sumativos, estes últimos também usados, por vezes, formativamente” (Cosme et al., 2020, p. 39). Nisto, o profissional de educação deve regular o processo de ensino e aprendizagem, tendo sempre por base o caminho que quer construir com os alunos, não pondo de parte as diferentes características existentes no grupo turma. Em síntese, importa assumir que toda avaliação é formativa.

Partindo da descrição e reflexão crítica sobre as práticas implementadas nos diferentes níveis de ensino, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, é exequível afirmar que estas se assumiram como verdadeiros momentos de partilha de conhecimentos e de reflexões sobre a prática, contribuindo, verdadeiramente, para o percurso formativo de futuros profissionais de educação.

Foi do decorrer destas práticas que emergiu o estudo que passaremos a apresentar na 2.^a Parte deste relatório. Um estudo que, promovendo sinergias entre o Português e a História e a Geografia, nos permitiu implementar uma abordagem articulada entre aquelas duas disciplinas / áreas disciplinares, em torno do uso de lendas e narrativas enquanto recurso para o desenvolvimento de competências de comunicação em História e Geografia.

2. a PARTE

4. LENDAS, NARRATIVAS E
DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS: UMA
PROBLEMÁTICA

| ' ' | | ' ' |

Antes de iniciar a Prática de Ensino Supervisionado II, a preocupação com a seleção de um tema para refletir e aprofundar no presente relatório era algo em que pensávamos com bastante ponderação, pela importância do trabalho a desenvolver.

No contexto desta reflexão, a frequência e o trabalho realizado na Unidade Curricular de Literatura e História, pertencente ao plano de estudos do 1.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, captou a nossa atenção e curiosidade, por se tratar de uma área desconhecida até então. Com o desenvolvimento da mesma e a partir dos trabalhos realizados, ficámos com a certeza de querermos efetuar um estudo em torno das lendas e das narrativas históricas enquanto recursos didáticos, quer numa ótica de exploração dos seus contextos históricos, quer numa visão mais relacionada com a análise linguística. Roldão (2004) caracteriza as narrativas históricas como histórias que trespassam diferentes épocas e culturas “constituindo-se como poderosos instrumentos de transmissão e estruturação de ideias, crenças, costumes e valores” (p. 71). Aliadas a estas, a lenda também se assume como uma narrativa pertencente a um património imaterial, que à semelhança das narrativas históricas, é uma fonte “que devemos preservar e valorizar, uma vez que é fulcral manter vivo o passado e as nossas tradições e cultura popular” (Filipe, 2017, pp. 22-23). Sempre considerámos cativantes estes dois tipos de texto literário, por fazerem a ponte entre acontecimentos, episódios e paisagens da história e geografia de Portugal, e a construção de narrativas ficcionadas que surgem aos nossos olhos como possíveis recursos capazes de motivar os alunos do Ensino Básico.

Aliás, a história e a literatura sempre caminharam lado a lado em muitos períodos da historiografia que nasceu nos finais do século XVIII. Na escola romântica do século XIX, um nome emerge como exemplo desta ligação: para Augustin Thierry (1795-1856), a história encontrava-se culturalmente inserida numa corrente de expressão artística europeia mais vasta, marcada pela estética romântica, seguindo o modelo do romance histórico nascente. É conhecida a influência de Walter Scott (1771-1832), fundador do “romance histórico”, sobre Thierry, considerando este que “la récit est la partie essentielle de l’Histoire” (Delacroix, Dosse, Garcia, & Offenstadt, Vol. II, 2010, p. 866). Mas saltando para os nossos dias, o historiador José Mattoso (1933-2023) sublinhava que,

o texto histórico terá de ser rigoroso, objetivo, bem fundamentado, mas também claro, comunicativo, sugestivo, ou mesmo, no limite, fundador de harmonia, construtor de evidências que seriam como que a expressão do reconhecimento da ordem cósmica, ou, mais ainda, da potência criadora do *Logos*. Por isso digo que a escrita da História é do domínio da arte, quer ela se considere como uma *tchné*, no sentido de um saber afeiçoar a matéria, quer se considere como uma espécie de dom carismático (Mattoso, 2019, pp. 27-28).

Também a geografia e a literatura são duas áreas passíveis de serem interdisciplinares, como defende Morais e Callai (2012). Para estas autoras, tendo por base alguns conceitos relacionados com a geografia, como o espaço, é possível afirmar que a “literatura auxilia os geógrafos uma vez que apresenta um cenário repleto de descrições sobre o lugar que podem ser explorados pela Geografia” (p. 13). Numa outra perspectiva,

um texto escrito substitui os elementos cênicos pela descrição. Através dela o leitor visualiza, através da imaginação, os acontecimentos narrados tanto dos aspectos físicos e psicológicos das personagens como do espaço em que estão inseridas permitindo uma maior compreensão da narrativa, o que nos leva a perceber que a contribuição de uma para com a outra possibilita a realização de um trabalho em conjunto em sala de aula que venha ao encontro do interesse de ambas (Morais & Callai, 2012, p. 13).

Ainda relativamente a esta área do saber, nada melhor do que juntar numa mesma frase Orlando Ribeiro, referência maior da geografia em Portugal, e Luís de Camões, considerado por Orlando Ribeiro como o poeta que não cantou apenas as

glórias lusíadas e das líricas que se situam em tantos lugares por onde andou, mas o mais geógrafo dos poetas. Desde a descrição da “máquina do mundo” segundo Prolomeu até uma suma tanto das terras conhecidas como de mares navegados ou acabados de descobrir e das suas margens (Ribeiro, 1980/2014, p. 455).

Ou, avançando do século XVI para o século XX, Orlando Ribeiro enaltece a figura de Francisco José Tenreiro (1921-1963), poeta, geógrafo e santomense, afirmando:

Francisco José Tenreiro trouxe também para a “poesia negra de expressão portuguesa” algumas das mais belas e originais contribuições. Como poeta e como geógrafo era afinal um *humanista*; atento à vida e às suas condições, desejoso de servir, pela reflexão e pela generosidade, os anseios e as dificuldades dos homens de todas as raças (Ribeiro, 1980/2014, p. 772).

História e literatura, geografia e humanismo, todas estas dimensões da vida se cruzam quando descrevemos, narramos e analisamos o mundo que nos cercou e nos cerca, ontem e hoje.

Ainda nesta linha de pensamento, surgiu outra motivação para o presente estudo: construir tarefas que visassem uma articulação curricular entre as áreas de Estudo do Meio, História, Geografia e Português. Creio que, desde cedo, e ao contrário da realidade que encontramos nos percursos que realizamos no Ensino Básico, é importante as crianças adquirirem a consciência de que o conhecimento não é estanque e que uma temática se pode enquadrar em várias disciplinas, não existindo, portanto, conhecimentos exclusivos de uma determinada área do saber. Leite e Relvas (2022) corroboram tal pensamento, ao afirmar que, devido às características do atual sistema de ensino e à fragmentação de disciplinas, surge a dificuldade em dar continuidade a diferentes temas numa ótica de transferência de aprendizagens, “não facilitando a compreensão das conexões entre as diferentes disciplinas” (p. 10). Sabendo que era possível desenvolver um Projeto com base em princípios de articulação curricular, o modelo escolhido foi de uma articulação horizontal, visto que o processo de aquisição de conhecimentos apelava “a operações cognitivas semelhantes nas diferentes áreas curriculares, de forma que os estudantes apreendam as relações entre conteúdos nas diferentes áreas do saber” (Roldão, 2018, citado por Leite & Relvas, 2022, p. 13).

Ademais, para além dos tópicos acima descritos, a criação de tarefas que promovessem o desenvolvimento das competências histórico-geográficas também foi um aspeto a ter conta, principalmente no que toca ao tópico da comunicação, tão importante nos dias que correm, devido ao decréscimo do campo lexical da maioria dos alunos do ensino básico, por variadas razões. É expectável que o ensino da história e da geografia fomente capacidades de “interrogar o presente e de procurar no passado algumas respostas que lhes permitam construir o seu futuro” (Dias, 2016, p. 74). Assim, interligando este aspeto com as potencialidades das lendas e narrativas históricas, crê-se

ser possível fomentar o desenvolvimento das competências histórico-geográficas no decorrer do presente estudo.

Com base nos argumentos supramencionados, o passo seguinte foi idealizar um estudo onde os tópicos acima descritos pudessem estar integrados de forma complementar. Desta forma, formulou-se a seguinte **problemática**: *As lendas e as narrativas históricas são recursos didáticos que permitem desenvolver as competências histórico-geográficas, nomeadamente a comunicação em História e Geografia.*

Com a convicção de que as lendas e as narrativas históricas se assumem como um recurso didático pleno de potencialidades para o ensino e aprendizagem da história e da geografia, faltava perceber como é que estas podem contribuir para o desenvolvimento das competências histórico-geográficas, nomeadamente na dimensão comunicacional. Com este compromisso, partindo da problemática delineada, foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

- 1. Analisar o modo como os alunos definem e aplicam conceitos relacionados com os saberes histórico-geográficos, em HGP, a partir da leitura e interpretação de narrativas históricas.*
- 2. Reconhecer a capacidade de identificar elementos que contribuem para compreender o contexto histórico de uma lenda.*
- 3. Analisar os processos de reconstrução escrita de lendas da História e Geografia de Portugal, a partir da comunicação oral.*

É importante salientar que, com base na problemática e nos objetivos enunciados, a investigação aplicou-se no 2.º CEB e no 1.º CEB, reconhecendo as limitações e características de cada um daqueles ciclos de ensino, mas também o enriquecimento desta opção de estender o estudo àqueles dois contextos educativos.

Contudo, como é que as lendas e as narrativas históricas podem promover o desenvolvimento das competências histórico-geográficas, nomeadamente a comunicação em História e Geografia?

5. LENDAS, NARRATIVAS E
ENSINO DA HISTÓRIA E DA
GEOGRAFIA

| ' ' | | ' ' |

A principal finalidade deste capítulo é apresentar o quadro conceptual que fundamenta o estudo investigativo. Neste sentido, começaremos por avançar com a apresentação e análise crítica de dois conceitos: lendas e narrativas histórica. Numa segunda secção abordamos as potencialidades das lendas enquanto recurso para o ensino e aprendizagem da História e Geografia. Finalmente, numa última secção, aproximamo-nos da importância central que os conceitos assumem nas aulas de HGP, assumindo uma perspectiva interdisciplinar e afirmando a prioridade do desenvolvimento de competências.

5.1. Definição de lendas e narrativas históricas

Desde muito pequenos ouvimos narrativas que nos captam a atenção e lendas que fazem parte do nosso imaginário, permitindo-nos viajar pelo universo da fantasia e navegar na magia das palavras. Infelizmente, esta prática de partilha de histórias está cada vez menos enraizada na nossa sociedade por diversas razões. Talvez a rapidez que envolve a vida de cada um, que se reflete na falta de tempo, ou até mesmo o decréscimo da importância da promoção da leitura durante a educação no seio da família, possam apresentar-se como uma justificação para tal.

Nesta ótica, Mateus, et al. (1999) defende que as **narrativas** têm a capacidade de interligar épocas e culturas, traduzindo-se numa partilha de “ideias, valores costumes e crenças” (p. 28), assumindo um modo de transmissão de valores e conhecimentos às crianças, de forma a alargar os seus horizontes e experiências vividas, bem como a imaginação e os saberes. Freitas e Solé (2003a) defendem que as narrativas proporcionam aos alunos uma compreensão da vida atual, “a vida das sociedades em que as crianças vivem, mas também a de povos de outros lugares e tempos” (p. 217), fazendo-as percorrer uma viagem pelo seu imaginário e proporcionando a criação de um cidadão com um papel ativo na sociedade, capaz de transmitir mensagens transculturais com base na partilha de diferentes realidades (Solé, 2004). Para Machado (2014), as narrativas fornecem, ainda, ferramentas para que os alunos adquiram uma maior perceção temporal, visto que são exploradas expressões temporais e construídos frisos cronológicos referentes aos acontecimentos em análise.

Dentro do grande tópico das narrativas, surgem as **narrativas históricas** que, de acordo com Roldão (2004), estão presentes em diferentes épocas e culturas, constituindo-

se como poderosos instrumentos de transmissão e estruturação de ideias, crenças, costumes e valores” (p. 71).

Para suportar esta afirmação, os autores baseiam-se em acontecimentos históricos, com a finalidade de fornecer uma explicação sobre o real através de um universo imaginário e simbólico, que acaba por transportar a criança para a ficção, repleta de enredo (Solé et al., 2014). Solé (2018) retoma esse conhecimento histórico e vai mais além, ao afirmar que as narrativas históricas proporcionam um grande leque de oportunidades para as crianças se apropriarem da história, “uma vez que através deste tipo de estratégias podem edificar o passado de forma significativa e melhor depreendê-lo” (p. 185). Assim sendo, e nas palavras desta autora, a narrativa histórica surge numa ótica em que “o historiador procura dar sentido aos factos, sendo que a História é uma reconstrução do pensamento da ação humana” (p.185).

Dentro dos géneros existentes na grande categoria de literatura tradicional, surge também a **lenda**, que, logicamente, merece ser alvo de análise no presente estudo.

Duque (2013) afirma que as lendas constituem um “património imaterial, que tem sido transmitido oralmente através dos tempos, de geração em geração” (p. 14), estando intimamente relacionadas com as gerações anteriores, uma vez que enaltece e preserva as suas crenças, costumes e culturas. Marques (1997) complementa estas ideias, ao defender que as lendas trespassam séculos e “perpetuam-se como a própria vida” (p. 5), o que acaba por culminar numa transmissão de experiências, quer individuais, quer coletivas, e revelam-se, ainda, como “fontes que devemos preservar e valorizar, uma vez que é fulcral manter vivo o passado e as nossas tradições e cultura popular” (Filipe, 2017, pp. 22-23).

Visto que este género textual se enquadra na **literatura popular de tradição oral**, é normal que esta, ao longo dos anos, sofra “metamorfoses (...), ou seja, o seu fundo primitivo vai-se alterando consoante a história, a cultura e até mesmo a religião” (Duque, 2013, p. 16).

Nesta lógica, as lendas podem assumir várias vozes e diferentes versões, tendo em conta o povo a que está ligada, não possuindo um autor exclusivo, mas sim coletivo, traduzindo-se numa herança de grupo. As diferentes versões que uma lenda pode tomar conduzem a uma evolução do conhecimento histórico, visto que estas diferenças as complementam com “fundos de verdade”. Posto isto, é bastante importante preservar as

narrativas que advêm de tradições orais, de forma a enaltecer os conhecimentos e os costumes que lhes são inerentes, conduzindo a uma conservação de memórias, quer locais, quer regionais, que se podem traduzir em marcas significativas para a identidade de um povo ou de uma comunidade (Machado, 2014). Para Duque (2013), não é possível encontrar um “povo sem Lendas ou histórias fantásticas que o definam” (p. 14), uma vez que está mais que comprovado por diversos estudos que a cultura popular é um reflexo dos pensamentos de uma época e de um povo, fazendo com que a lenda ocupe um papel de “preservação do património cultural identitário de um povo ou civilização” (Filipe, 2017, p. 20).

Solé (2004) afirma que a palavra lenda tem origem no latim “*legenda*”, que significa “*o que deve ser lido*”, em que as dimensões do fantástico, da imaginação, da ficção e da realidade histórica se cruzam. Atualmente, olhamos para a lenda como uma história que foi perdurando ao longo dos tempos e Marques (1997), com base nesta ideia, referiu que “passam os anos, sopram os ventos, vibram os trovões, cai a chuva, desfazem-se as terras, morrem as gentes, transformam-se nomes e caracteres – mas as lendas ficam” (p. 5).

Ademais, é importante mencionar que as lendas, de acordo com Pires et al. (2016) têm por base épocas, locais específicos e pessoas e, na maior parte das vezes, são histórias de dimensão curta e de memorização rápida, que “sistemizam e ordenam realidades [e que], no ato de sua transmissão oral, envolvem tanto o narrador como os ouvintes” (p. 45). Posto isto, este tipo de histórias pode ser consideradas como ferramentas de grande valor no que toca à organização e comunicação de conteúdos e conceitos, com o intuito de conceder conceções de forma eficiente e prolongada, culminado numa ligação emotiva face à dimensão cognitiva do aluno, cativando-os para as suas aprendizagens. Tendo estas afirmações como base, é exequível proferir que as lendas contribuem para a compreensão sobre fatores históricos nas crianças, fazendo com que estas produzam “uma nova visão do mundo e à construção de novas formas de compreensão da realidade” (Fontes, 2013, p. 28).

5.2. Lendas como recurso para o ensino da História e da Geografia

Tendo por base as características das lendas supramencionadas, utilizá-las como um recurso para o ensino da História e da Geografia pode assumir-se como uma mais-valia, já que apresentam uma panóplia de potencialidades pedagógicas, visto que estimulam a compreensão história e fomentam a aquisição de um olhar crítico sobre o passado. Mattoso (2002) partilha da mesma opinião, ao afirmar que desde tenra idade é essencial que as crianças “encarem o conhecimento do passado como intimamente ligado à realidade e à vida pessoal e não como um conhecimento livresco e puramente intelectual ou como qualquer coisa sem relação alguma com a vida de todos os dias” (p. 71). Assim, é possível afirmar que as lendas são um recurso que contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico, tornando mais fácil a “organização de sequências cronológicas, (...) as causas e os efeitos dos acontecimentos, as semelhanças e diferenças entre períodos entre o passado e o presente e, sobretudo, ajudam a desenvolver a linguagem do tempo” (Freitas & Solé, 2003a, pp. 223-224), ampliando as noções de tempo e o vocabulário conceptual.

Solé (2018) defende a extrema importância de os alunos desenvolverem a sua compreensão histórica, com o intuito de existir uma diferenciação entre a narrativa e a realidade histórica. A mesma autora baseia-se nas ideias de Mattoso (2002), que afirma que “ao apelar para a noção da realidade versus ficção, da objetividade versus aparência, convida-se o aluno à crítica” (p. 79). Cada vez mais, existe uma consciencialização sobre a importância da capacidade de refletir e pensar criticamente, estando estas competências presentes no ensino da História e da Geografia, já que este promove valências na capacidade de diferenciar o verdadeiro e o falso (Solé, 2018). Na mesma lógica, Cooper (2006) sugere que, ao serem exercitadas diferentes interpretações de uma mesma história, os alunos praticam competências para conseguirem distinguir o real da ficção, com a finalidade de procurar e identificar as características comuns às duas, com vista a serem discutidas numa fase posterior. Solé (2018) menciona vários estudos que realizou, em colaboração com outros autores, com a finalidade de demonstrar a ligação que as crianças fazem e as relações de proximidade que estabelecem em relação ao estudo de diferentes versões de uma determinada lenda. Tal facto acontece porque, para o exercício anterior ser viável, é necessário existir um confronto do conteúdo textual das diferentes versões e

dos vários contextos. O ato de recontar uma história que assume diferentes versões, segundo Cooper (2006), fornece ferramentas para as crianças se consciencializem do impacto de diferentes épocas da História sobre um mesmo conto, devido às diferentes realidades vividas.

Ademais, é sabido que a imaginação também assume um fator de peso na promoção e aquisição de saberes em várias áreas disciplinares, nomeadamente na História, visto que, ao ser promovida uma viagem pelo imaginário, está a ser incentivada uma descoberta da História e uma consequente interpretação dos factos que lhe podem ser apresentados, muitas vezes diferentes da enunciada pelo historiador (Solé, 2018). Mateus et al. (1999) defende ainda que todas as crianças são possuidoras de um “grande potencial criativo e imaginativo que é necessário aproveitar e encaminhar no sentido de uma integração cognitiva e afetiva, situando-o num quadro de vivências pessoais” (p. 26), cimentando, desta forma, aquisições significativas.

Para além da imaginação, é relevante mencionar a motivação que este tipo de ferramentas didáticas fornece às crianças no processo de ensino-aprendizagem. Egan (1994) defende que neste tipo de histórias estão presentes características que permitem analisar o “uso de oposições binárias. Os conflitos entre o bem e o mal, a coragem e a cobardia, o medo e a segurança, estão sempre presentes na história – fazendo parte da estrutura ou sendo incorporados nela” (p. 39). Através disto, o aluno consegue estabelecer uma ligação entre a história que lhe é apresentada e a vontade que nutre em conhecer o desenrolar da mesma, com base num fio condutor que tem como intenção despertar e prender o leitor (Solé, 2018).

Numa ótica de construção das próprias narrativas, Fertuzinhos (2004) transmite a ideia de que “as crianças também podem beneficiar se escreverem as suas próprias narrativas históricas. Ao escreverem estão a construir as suas próprias interpretações e a compreender melhor o contexto histórico dos acontecimentos” (p. 69). Com base nestas, o docente consegue adquirir uma perceção sobre o conhecimento aprendido por parte dos alunos e se estes efetuam uma ponte entre o real e a ficção.

Quanto ao trabalho reservado ao professor, Solé (2018) afirma que este assume uma verdadeira importância, na medida em que o profissional deve acompanhar de perto as diferentes tarefas efetuadas pelo grupo turma, com a intenção de prever casos em que

as narrativas produzidas possuam “pouco rigor histórico ou em que a imaginação se sobreponha aos factos” (p. 188).

A utilização de lendas como recurso pedagógico-didático exige um trabalho prévio e uma apreciação crítica por parte do professor, visto que “a exploração de histórias deve ser muito cuidadosa assim como as atividades de investigação que se lhe devem associar” (Freitas & Solé, 2003b, p. 59), estudando a melhor maneira de analisar e organizar os conteúdos, de acordo com os objetivos traçados e as metas de aprendizagem delineadas. Após a seleção da lenda a trabalhar, Cascalheira (2022) enumera algumas etapas a ter em conta, sendo estas:

- (i) fazer uma introdução (ou contextualização) da lenda, preparando os alunos com os conhecimentos e conceitos necessários para a compreensão da mesma; (ii) proceder à exploração e análise do texto, através de diversas atividades lúdicas (que serão mencionadas posteriormente); e, por fim, (iii) realizar uma conclusão (ou avaliação) das aprendizagens dos alunos, permitindo ao professor refletir sobre as suas práticas e adequando-as conforme as características dos alunos (p. 38).

Existem, ainda, vários exercícios lúdicos que fomentam o desenvolvimento de competências histórico-geográficas, tais como:

- a) confronto de diferentes versões da mesma lenda, que acaba por promover um estímulo da compreensão de que não existe uma versão exclusiva e correta de acontecimentos passados, cruzando interpretações díspares e construindo diferentes “descrições da realidade e da verdade dos povos antigos” (Filipe, 2017, p. 25), concebendo uma distinção entre a realidade e a ficção, como já mencionado;
- b) reconto da lenda, que trabalha capacidades ao nível da localização histórica dos eventos ocorridos na lenda e a “capacidade de sequencializar os acontecimentos e construam imagens de outras épocas que não experienciaram” (Solé et al., 2014, p. 13).
- c) realização de exercícios, quer escritos ou orais, ou numa ótica de trabalho individual, em pequeno grupo ou em grande grupo, com “questões/desafios,

capazes de avaliar o sucesso das aprendizagens quer ao nível dos conteúdos quer ao nível das metas privilegiadas” (Fontes, 2013, p. 68).

Ao longo dos últimos anos, têm surgido propostas que visam promover a utilização de narrativas nas aulas de História e de Geografia, como é afirmado por Solé (2018). Nas palavras de Barca e Gago (2004) “estas propostas são compatíveis com a visão estruturalista da História, quando se sugere que se trabalhem personagens históricas singulares, atrativas para os jovens sobretudo quando se encontram no “estádio romântico” (p. 29). Assim sendo, Solé (2018) comunica a urgência dos docentes assumirem uma postura de promoção de factos históricos com base em diferentes fontes, a fim de possibilitar que as crianças identifiquem o que é real e o que é ficção, para que, numa segunda fase, consigam efetuar um confronto entre essas duas realidades, que pode funcionar, também, como um fator de motivação na aquisição de conhecimentos nas áreas da História e da Geografia.

5.3. Conceitos, interdisciplinaridade e desenvolvimento de competências

O ensino e aprendizagem de conteúdos, incluindo os conceitos, remetem, em primeira mão para a Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel, a qual sugere que os novos conteúdos/conceitos devem ser ensinados a partir do estabelecimento de relações com os conhecimentos prévios que os alunos já possuem (Dias, 2023).

De acordo com Jantz (1995), o “conhecimento conceptual consiste na capacidade de aprender a definir um conceito com base num determinado critério (por exemplo, as características ou relações físicas) e reconhecer a relação do conceito com outros conceitos” (p. 306). Continuando a seguir as palavras deste mesmo autor, é reconhecido que “um importante conjunto de ideias subjacentes à aprendizagem de conceitos nasce a partir do campo de desenvolvimento humano” (p. 306), o que nos conduz, inevitavelmente, a Jean Piaget e aos estádios de desenvolvimento humano por ele definidos: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. (Piaget, 1977).

Para Piaget (1977), o processo de desenvolvimento humano passa por estes diferentes estádios, os quais dependem de quatro fatores: (1) a hereditariedade e a

maturação interna; (2) a experiência física e ação dos objetos; (3) a transmissão social e o fator educativo em sentido alargado; e (4) a equilibração. Mas, no que é mais relevante no âmbito do nosso estudo, foquemo-nos nos dois últimos fatores.

Do terceiro fator – o educativo – facilmente retiramos a importância que os contextos familiares e, em particular, a escola assumem nos processos de amadurecimento do indivíduo e na aprendizagem de conteúdos e conceitos.

No que diz respeito ao quarto fator – equilibração –, o qual embora esteja a ser pouco afluído, é o que diretamente fundamenta a Teoria da Aprendizagem Significativa. A aprendizagem exige da criança a capacidade de assimilar o que lhe é ensinado (assimilação) e, de uma forma dinâmica, requer da criança a capacidade de acomodar o que está a aprender aos conhecimentos que já possui (acomodação). Este processo dinâmico, entre assimilação e acomodação, só se completa quando a criança consegue construir um novo conhecimento, o que resulta de um novo equilíbrio cognitivo (equilibração).

A caracterização genérica deste processo (assimilação- acomodação- equilibração), quando transferido para a prática pedagógico-didática, resulta em duas condições que o professor deve assegurar quando assume o ensino de novos conteúdos e conceitos:

- 1) expor a matéria para aprender numa forma potencialmente significativa, salientando, e não meramente listando como factos, as principais ideias e conceitos, de acordo com os conhecimentos actuais;
- 2) descobrir formas de ligar as novas matérias ao conhecimento e às estruturas cognitivas anteriores dos estudantes e preparar o pensamento deles de modo a que possam receber a nova informação (Arends, 1995, p. 272).

Ao professor cabe a tarefa de mediar todo este processo, em função da idade dos seus alunos (estádio de desenvolvimento humano) e as especificidades dos conceitos que se encontra a trabalhar (campo específico do saber).

Dias et. al (2017) defendem que “o saber interrogar-se a si e ao meio que o rodeia, questionar o mundo em que vive [e] identificar problemas sociais que influenciam o seu quotidiano” (p. 649), são atitudes inerentes ao ensino, e consequente aprendizagem da

História e da Geografia, conduzindo a uma valorização da relação interdisciplinar entre estas duas áreas curriculares num contexto de sala de aula. Para isto ser possível, o espaço de aprendizagem tem de reconhecer e atribuir o devido valor ao processo de “fazer história”, a fim de garantir “a formação de jovens e futuros cidadãos historicamente competentes” (Dias, 2016, p. 74).

Nesta linha de pensamento, a promoção de uma “prática curricular integrada em História e Geografia [assumindo] estratégias e atividades que acentuam o caráter interdisciplinar destas duas áreas do saber” (Hortas & Dias, 2017, p. 1) torna-se imprescindível, para que, através desta, e numa ótica de entreatajuda e partilha, os alunos sejam capazes de pensar no espaço e no tempo atual com uma contextualização do passado (Ferreira & Mendes, 2021), a fim de fomentar o espírito crítico, a responsabilidade e curiosidade pela complexa e sempre em mudança sociedade atual.

Ao manusear o currículo com este olhar holístico, permite-se que o ensino da História e da Geografia proporcione às crianças a capacidade e “de interrogar o presente e de procurar no passado algumas respostas que lhes permitam construir o seu futuro” (Dias, 2016, p. 74), conduzindo-as a possuir “uma perspetiva crítica da realidade que o cerca” (Dias & Hortas, 2006b, p. 12). Isto permite que os alunos trabalhem no seu “sentimento de pertença à comunidade que lhe é mais próxima, à comunidade nacional e a um mundo cada vez mais globalizado e, por isso, cada vez mais próximo” (Dias, 2021, p. 91), partindo das suas vivências, sentimentos e conhecimentos (que incluem os conceitos).

Cascalheira (2022) afirma que as incessantes alterações sociais, que se espelham, conseqüentemente, no funcionamento da sociedade, estimulam o desenvolvimento de competências essenciais nos alunos, que, como elementos da sociedade do século XXI, é expectável que sejam capazes de a “ler a realidade que os cerca [e] a interpretar os fenómenos políticos, económicos, sociais e culturais” (Hortas & Dias, 2017, p. 2). Para que isto seja possível, é fundamental que o indivíduo não se contente com a aquisição de saberes, mas deve, antes, mobilizá-los e aplicá-los de forma adequada, e tendo em conta o contexto onde está inserido, a fim de resolver problemas existentes (Marques, 2019). Trata-se, portanto de uma proposta com base no que é ensinado tanto em História, como em Geografia, numa abordagem que privilegia o desenvolvimento de competências, que

se caracterizam por possuir “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7), proporcionando um enfrentar regular e adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas, bem como a outras competências mais específicas” (Perrenoud, 2001, p. 31).

6. LENDAS E COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS

| | ' ' | | ' ' |

Esta interdisciplinaridade entre os saberes da História e da Geografia conduzem, como está descrito acima, a um desenvolvimento de competências essenciais, que fornecem ferramentas aplicáveis na sociedade em constante mudança a que pertencemos. Estas valências enunciadas são as competências histórico-geográficas que, resumidamente, e de acordo com Dias (2021), formam “cidadão comprometido com toda a comunidade em que vive e com a sustentabilidade de todo o planeta”, contribuindo para a formação de um olhar crítico sobre o mundo que o rodeia, sendo portador de uma “capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável, que permitam não só explicar a realidade do mundo, mas transformá-la no sentido do bem comum” (Ferreira & Mendes, 2021, p. 20).

São sete as competências histórico-geográficas, que servem de alicerce ao presente estudo (Hortas & Dias, 2017).

A- Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens. Hortas e Dias (2017) defendem que esta competência valoriza, para além das fontes conhecidas como primárias, o recurso a diferentes linguagens, como é o caso das “escritas, orais, iconográficas, estatísticas e materiais” (p. 289). Dias et. al (2017) complementa esta definição, ao afirmar que o ensino da História e da Geografia estimula “o contacto com uma grande variedade de fontes de informação que se expressam em diferentes linguagens – escritas, orais, iconográficas, estatísticas e materiais” (p. 647), enaltecendo o papel central que o aluno assume na busca de informação e de conhecimento que necessita.

B- Selecionar, organizar e tratar informação. Esta competência enaltece a utilização de fontes informativas com verdadeiro sentido, ou seja, quando é feita por base em critérios definidos, os dados recolhidos, e quando os organizamos de forma lógica e coerente, neste caso, privilegiando o desenvolvimento da noção de tempo (frisos cronológicos) e de espaço (representações cartográficas), promovendo a construção de frisos cronológicos, plantas e mapas” (p. 290).

C- Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais. Aqui, parte-se do pressuposto que os alunos são capazes de compreender e relacionar os processos histórico-geográficos ocorridos na sociedade numa linha temporal, conseguindo, conseqüentemente, reconhecer de que forma o “território influencia as ações humanas e como estas modificam a paisagem ao longo do tempo, ganhando recursos, novas formas de vida, mas também colocando problemas de sustentabilidade que exigem respostas para garantir a sobrevivência da vida no planeta” (Dias, 2021, pp. 90-91).

D- Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades. Nas palavras de Hortas e Dias (2017), esta competência está intimamente relacionada com os tipos de contextualização possíveis, espaciais ou temporais, contextualizando “os fenómenos numa escala micro, meso e macro de uma forma dinâmica, valorizando as relações que se estabelecem entre si, e num cruzamento de escalas temporais, contemplando a curta, média e longa durações” (p. 290).

E- Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais. Tendo como ponto de partida os processos inerentes à localização, esta competência está intimamente relacionada com a aquisição de conhecimentos relacionados com a complexidade dos lugares e das regiões, a fim de fomentar o reconhecimento do “modo como o território influenciou a cultura humana e, no sentido oposto, as marcas que esta vai deixando no território, principalmente quando abordamos processos de mudança de longa duração” (Hortas & Dias, 2017, p. 290). Dias (2021) afirma ainda que o ensino da Geografia e da História faz com que os alunos adquiram competências a nível da “compreensão dos diversos elementos que caracterizam os lugares e as regiões, recorrendo a diferentes escalas e estabelecendo relações” (p. 91), conduzindo, portanto, a que os alunos sejam aptos de efetuar uma comparação crítica entre o ser humano e o território, cruzando as duas dinâmicas numa ótica de evolução temporal.

F- Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações. Nesta competência, os “conteúdos científicos do saber histórico-geográfico adquirem o seu maior valor” (Hortas & Dias, 2017, p. 290) aquando da sua mobilização na resolução de problemas, exame de novas realidades e compreensão dos fenómenos naturais e humanos.

G- Mobilizar vocabulário histórico e na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. A última competência apresenta um grande valor, principalmente no decorrer do presente estudo, visto que, através da mesma, é expectável que os alunos conseguiram desenvolver a sua oralidade e comunicação escrita, “construção de um discurso exigente, principalmente pelo rigor na aplicação dos conceitos” (Hortas & Dias, 2017, p. 290).

Como tivemos ocasião de sublinhar anteriormente, ao longo deste estudo, a exploração de lendas centradas na História de Portugal e a análise de narrativas históricas, concorreram para a construção de conhecimentos histórico-geográficos. Tendo por base as atividades realizadas com os alunos (recontos e fichas de análise), consideramos estar em condições de defender que este tipo de textos promovem a comunicação histórico-geográfica e o domínio conceptual específico, espelhada na competência: **G - Mobilizar vocabulário histórico e na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.**

Através do confronto entre o real e a ficção, cuja explicação mais detalhada se encontra nos pontos acima descritos, o conhecimento histórico progride, criando, pois, condições para que as explicações dos alunos sejam cada vez mais detalhadas e rigorosas, adequando o seu vocabulário histórico. Nos momentos de exploração das atividades planificadas – análise e reconto de narrativas históricas, apresentação de lendas, contextualização histórica e reconto das mesmas e fichas de trabalho –, os alunos puderam contactar com um vocabulário histórico e geográfico variado, com o intuito de o definir, analisar no contexto da narrativa e, em última instância, aplicá-lo em diferentes desafios.

7. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

Efetuada a apresentação do quadro teórico que sustenta o presente estudo, importa agora identificar a metodologia adotada, referindo os métodos, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, bem como as técnicas de análise, em função dos objetivos investigativos delineados. Por fim, são expressos os princípios éticos seguidos durante o desenvolvimento do processo de investigação.

O estudo foi realizado em duas turmas de ciclos de ensino distintos, uma situava-se no 3.º ano de escolaridade (1.ºCEB) e a outra no 6.º ano (2.ºCEB). Estas diferenças potenciam a comparação dos resultados obtidos, permitindo um enriquecimento da presente investigação.

Para Sousa e Baptista (2011), a metodologia caracteriza-se por ser um “processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados” (p. 52), guiando o investigador na seleção de conteúdos pertinentes, que conduzem a um fim investigativo. Tendo por base as características deste estudo e os objetivos traçados, este assume uma **metodologia mista**, que abarca uma abordagem quantitativa e qualitativa, que “se expressa não no sentido de integrar as duas formas de inquérito, mas no sentido de utilizar características associadas a cada uma dessas formas” (Morais & Neves, 2007, p. 78), aproximando-se dos princípios de uma investigação-ação, visto que a problemática surgiu da prática desenvolvida ao longo dos últimos meses e o processo investigativo adotado conduziu a diversas reflexões críticas, que permitiram adequar a prática docente adotada e modificá-la, caso fosse necessário (Casalheira, 2022). Bento (2012) volta a reforçar a ideia de que este tipo de metodologia interliga as potencialidades das diferentes formas de abordagem que abarca, acrescentando que estas devem ser vistas como técnicas complementares. Nesta linha de pensamento, Pinheiro et al. (2019) defendem que a metodologia mista é composta por diferentes técnicas de recolha e de análise de dados, quer quantitativos, quer qualitativos, a fim de ser possível retirar “o melhor de cada uma para responder ao problema e as questões de pesquisa elencadas” (p. 3).

Posto isto, a abordagem quantitativa deste estudo estará presente na análise e correção das fichas de trabalho implementadas sobre a exploração da narrativa histórica *Ulisses* e das lendas exploradas, produzindo números e valores como dados. Por sua vez,

a abordagem qualitativa manifestar-se-á na análise de conteúdo dos resumos construídos pelos alunos da obra estudada e dos recontos efetuados pelas crianças.

Para além disto, e como mencionado acima, dadas as características deste estudo, o mesmo assemelha-se a uma investigação-ação, já que esta é considerada, por Fonseca (2012) um “processo contínuo da ação reflexiva no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes” (p. 21), fazendo parte do mesmo diversas etapas que dependem umas das outras, sendo elas: a planificação, ação, observação, reflexão, avaliação e, por último, a reformulação. Esta metodologia, garante não só a promoção de novas aprendizagens, como pretende estimular um olhar crítico e reflexivo em relação às práticas educativas efetuadas, a fim de conduzir ao seu melhoramento (Coutinho et al., 2019). Assim, e nas palavras do mesmo autor, fica ao encargo do docente “planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo” (p. 358), com a finalidade de ponderar sobre aquilo que foi desenvolvido de modo a compreender se está adequado ou não ao contexto em que se insere e às características dos alunos, estando aberta a opção de alteração de **planificações**, sempre que necessário (Anexos J e K).

A narrativa histórica abordada no 2.º CEB foi sugerida pela professora cooperante, já que era uma obra de leitura obrigatória. Assim sendo, esta foi explorada com base na leitura dos capítulos definidos inicialmente, já que a narrativa não apresenta esta segmentação, seguindo-se o resumo de cada um deles, em pequenos grupos, e fichas de definição e aplicação dos conceitos histórico-geográficos abordados nas produções textuais (Anexo L). Por sua vez, no contexto de 1.º CEB, foram trabalhadas lendas integrantes da História de Portugal, por seleção nossa. Assim, e de forma a ativar os conhecimentos prévios, foram abordadas duas lendas muito conhecidas na tradição oral, sendo elas a *Lenda do Milagre das Rosas* e a *Lenda da Batalha de Aljubarrota*. Neste ciclo de ensino, um dos objetivos era compreender a aquisição de saberes através de uma exposição exclusivamente oral, por isso, as lendas foram transmitidas de uma forma oral e nunca fornecidas em papel, a fim de aferir tal capacidade. Contudo, para a perceção da contextualização histórica e do género textual em si, foram construídos alguns suportes em formato *PowerPoint* (Anexo M), a fim de possibilitar uma exposição, partilha e discussão de conhecimentos, de forma a potenciar aprendizagens significativas.

Com o intuito de dar resposta aos objetivos de investigação definidos, foram traçados diversos métodos, técnicas de recolha, seleção e análise de dados, como é possível observar na Tabela 4.

Tabela 4

Métodos e técnicas de recolha da informação, técnicas de análise e instrumentos mobilizados para os objetivos de Investigação

Objetivos	Métodos e técnicas de recolha da informação	Técnicas de análise	Instrumentos / produtos
A. Analisar de que modo os alunos definem e aplicam conceitos relacionados com os saberes histórico-geográficos, em HGP, a partir da leitura e interpretação de narrativas históricas.	Recolha de dados qualitativos Recolha de dados estatísticos	Análise de conteúdo Análise estatística	Fichas de trabalho Grelhas de correção das fichas de trabalho Recontos de capítulos da narrativa “Ulisses”
B. Reconhecer a capacidade de identificar elementos que contribuem para compreender o contexto histórico de uma lenda.		Análise de conteúdo Análise estatística	Fichas de trabalho (perguntas abertas) Grelhas de correção das fichas de trabalho
C. Analisar os processos de reconstrução escrita de lendas da História de Portugal, a partir da comunicação oral.			Fichas de trabalho (reconto das lendas) Grelhas de correção das fichas de trabalho

Nota. Elaborado pela autora.

No que concerne aos três objetivos, foram efetuadas recolhas de dados qualitativos e estatísticos, através da realização de diferentes **fichas de trabalho** (Anexos L e N), que eram consideradas uma das bases para a aquisição e construção de conhecimentos.

Em relação às **técnicas de análise** e aos **instrumentos** utilizados, estes foram comuns aos três objetivos. Nas palavras de Cascalleira (2022), o processo de análise da informação recolhida ao longo da aplicação de um estudo assume-se como um verdadeiro desafio, causado pela variedade de métodos e técnicas que podem ser aplicados. Nesta panóplia de escolhas que o investigador tem ao seu dispor, este deve ser capaz de possuir

uma postura crítica, refletindo a “uma grande minúcia no processo analítico aplicado à informação recolhida” (Aires, 2011, p. 43). Apresentadas as características deste estudo, pode-se afirmar que as técnicas mobilizadas foram de **análise estatística** e de **análise qualitativa de conteúdo**.

A análise estatística, segundo Gondim (2002), apoia-se numa aproximação entre a “ciência social e ciência natural, de tal modo que a mensuração, a quantificação, a busca da causalidade, do controle estatístico e de variáveis tornam-se o meio para gerar conhecimento válido e universal” (p. 150). Bernardo e Cossa (2021), acrescentam, ainda, que este tipo de análise de conteúdo abarca “conjunto de técnicas que permitem transformar dados em informação quantitativa” (p. 72). Ao longo deste estudo, a análise estatística está presente nas **grelhas de correção** das fichas de trabalho (Anexo O e Tabelas do próximo capítulo), construídas no programa *Excel*.

Para além disto, foi efetuada uma análise qualitativa de conteúdo, visto que esta “destaca a diferenciação entre os dois tipos de objetos de estudo – o físico e o humano – ao admitir que, ao contrário do objeto físico, o homem é capaz de refletir” (Gondim, 2002, p. 150). Com base nesta ideia, recorreu-se a uma análise de conteúdo para examinar as diferentes produções escritas efetuadas pelos alunos, quer nos resumos da narrativa histórica Ulisses e nas fichas de trabalho relacionadas com a mesma obra (Anexo L), desenvolvidos no 2.º CEB, quer nas atividades de reconto de uma lenda e perguntas de resposta aberta sobre a contextualização histórica da mesma, implementadas no 1.º CEB (Anexo N). Num momento seguinte, estes dados foram sujeitos a uma análise estatística (Anexo O e Tabelas do próximo capítulo).

Sobre a aplicação do estudo

Na **prática de 2.º CEB**, a aplicação do presente estudo teve por base a exploração da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres. Para facilitar o trabalho a desenvolver, a primeira tarefa foi dividir a obra por oito “capítulos” definidos pelos docentes, tendo em conta a sequência de acontecimentos, visto que a mesma não apresenta esta segmentação.

De seguida, o trabalho de exploração de *Ulisses* teve continuidade, implementando as seguintes fases: (i) leitura de um capítulo, (ii) debate e interpretação do texto, (iii) exploração do texto e (iv) elaboração de um resumo a pares. Integradas

nesta metodologia, foram aplicadas três fichas de trabalho, num grau crescente de complexidade: primeira ficha foi realizada após a leitura dos dois capítulos: a segunda ficha depois da leitura de mais três capítulos e a terceira e última ficha foi aplicada depois de concluída a leitura.

No que concerne à **prática do 1.º CEB**, o trabalho desenvolvido prendeu-se com a exploração de lendas relacionadas com a História de Portugal.

Num primeiro momento, foi dinamizada uma apresentação sobre as lendas (Anexo M), a fim de familiarizar os alunos com este género textual e perceber quais eram os conhecimentos prévios de que eram portadores.

Posto isto, e feita uma discussão em grande grupo sobre os tópicos presentes no suporte, foi apresentada, primeiramente, a lenda do *Milagre das Rosas*, tendo sido feita uma contextualização histórica antes de se proceder à sua leitura.

Depois de os discentes escutarem a lenda, realizaram uma ficha de trabalho composta por três questões (Anexo N), duas delas relativas à contextualização histórica da narrativa que estava a ser trabalhada – no caso desta primeira lenda, o tema era o reinado de D. Dinis – e uma terceira em que os alunos eram convidados a criar o reconto da lenda, com base no texto oral transmitido.

Numa fase seguinte, foi apresentada a lenda da *Padeira de Aljubarrota* mantendo a sequência de atividades, iniciando-se com uma apresentação (Anexo M) e contextualização histórica, seguindo-se a aplicação da ficha de trabalho (Anexo N).

Sobre os princípios éticos

Por fim, é importante mencionar que o presente relatório respeita os princípios éticos de todas as fases inerentes a um processo de investigação, visto que, em todas as etapas, o anonimato de todos os participantes foi garantido, de forma a proteger as suas identidades e a respeitar a confidencialidade dos envolvidos, tal como é proposto pelo Código de Ética na Investigação, do CIED-ESELx (2018). De acordo com Batista (2018), “a existência de um documento de regulação ético-deontológica constitui condição necessária (...) para a qualificação e credibilização das práticas de investigação” (p. 64), devendo o investigador orientar-se pela mesma ao longo de todo o estudo.

Terminada a apresentação das técnicas de recolha e de análise de dados seleccionadas, importa pensar nas seguintes questões: Que resultados são estes? Com base nos mesmos, o que é possível aferir?

8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Apresentadas as linhas metodológicas, o presente capítulo diz respeito, num primeiro momento, à apresentação e análise dos resultados obtidos provenientes dos materiais aplicados aquando da IE, com a finalidade de dar resposta aos objetivos investigativos e, conseqüentemente, à problemática delineada; num segundo momento ensaiamos uma análise desses mesmos resultados.

8.1. Apresentação de resultados

Tal como foi mencionado no capítulo anterior, na **prática de 2.º CEB**, uma das atividades realizadas na exploração da obra *Ulisses*, foi a realização de um **resumo**.

Esta atividade, efetuada a pares, tinha como principal objetivo avaliar o desempenho dos alunos na **utilização** e na **aplicação** de diferentes conceitos histórico-geográficos. Assim, com base nas produções escritas dos alunos, podemos observar que os alunos mobilizaram 9 conceitos no domínio da geografia e 11 conceitos associados ao saber histórico (Tabela 5). Não foi fácil efetuar esta divisão dos conceitos entre a história e a geografia. Reconhecemos que é uma classificação algo artificial, pois alguns deles podiam ser classificados nas duas áreas do saber. Para facilitar a análise, classificamos de “Geografia” os conceitos mais diretamente associados à Geografia Física.

Tabela 5
Conceitos de história e geografia mobilizados nas produções escritas.

Áreas científicas	Conceitos	Freq. (Nº)	Freq. (%)		
GEOGRAFIA (9 conceitos)	Ilha	41	107	38,3	100,0
	Mar	19		17,8	
	Gregos	14		13,1	
	Troianos	14		13,1	
	Tróia	14		13,1	
	Tempestade	2		1,9	
	Montanha	1		0,9	
	Arquipélago	1		0,9	
	Mundo	1		0,9	
HISTÓRIA (11 conceitos)	Marinheiro	31	92	33,7	100,0
	Rei	16		17,4	
	Guerra	15		16,3	
	Navio	10		10,9	
	Rainha	6		6,5	
	Barco	5		5,4	
	Príncipe	4		4,3	
	Castelo	2		2,2	
	Povo	1		1,1	
	Princesa	1		1,1	
	Navegar	1		1,1	

Nota. Grelha de contagem dos conceitos utilizados. Cálculos da autora.

Podemos considerar que existe um equilíbrio entre o número de conceitos de geografia e história utilizados pelos alunos na elaboração dos seus resumos. Apesar de esta última área do conhecimento possuir mais conceitos mobilizados (11 conceitos), não é a que apresenta maior frequência: num total de 199 conceitos histórico-geográficos, 107 inserem-se na área da Geografia e 92 no domínio da História. Por outro lado, os dois conceitos mais utilizados, com frequências muito acima dos restantes, referem-se ao conceito de *ilha* (41/107, representando 38,3%), no campo da geografia, e o conceito de *marinheiros* (31/92, representando 33,7%) na área da história.

Destes 199 conceitos contabilizados, ao observá-los, é possível dividi-los em 4 classes distintas, de acordo com a frequência de utilização, a fim de facilitar a sua posterior análise (Tabela 6).

Tabela 6
Conceitos de história e geografia mobilizados nas produções escritas

Conceitos	Freq. (N°)	Freq. (%)
Ilha	41	20,6
Marinheiros	31	15,6
Mar	19	9,5
Rei	16	8,0
Guerra	15	7,5
Gregos	14	7,0
Troianos	14	7,0
Tróia	14	7,0
Navio	10	5,0
Rainha	6	3,0
Barco	5	2,5
Príncipe	4	2,0
Tempestade	2	1,0
Castelo	2	1,0
Montanha	1	0,5
Arquipélago	1	0,5
Mundo	1	0,5
Povo	1	0,5
Princesa	1	0,5
Navegar	1	0,5
TOTAL	199	100,0

Nota. Grelha de contagem dos conceitos utilizados. Cálculos da autora.

Assim, no primeiro grupo surgem os conceitos presentes em praticamente todas as produções escritas analisadas, *ilha* e *marinheiros*, pertencentes às duas áreas em estudo, com 41 e 31 aplicações, respetivamente.

Numa segunda classe, surgem os conceitos cujo emprego está entre as 19 e as 14 utilizações, contemplando, uma vez mais, a área da História e da Geografia. Todavia, dos seis conceitos incluídos nesta secção, apenas dois dizem respeito à história: *rei* e *guerra*; os restantes quatro – *mar*, *gregos*, *troianos* e *Tróia* – remetem para a geografia. Estes conceitos são os mais óbvios, porque foram os mais trabalhados nas aulas, pois encontram-se intimamente relacionados com a narrativa da história que se estava a ler na turma. Apesar de assumirmos esta classificação e distribuição dos conceitos entre a história e a geografia, para facilitar a análise, também importa sublinhar que no caso de alguns destes conceitos é muito ténue a linha que os separa ou aproxima de cada uma daquelas áreas de conhecimento, por força das características da narrativa que estava a ser lida.

Por sua vez, a terceira classe de conceitos é composta, exclusivamente por conceitos históricos, com frequências compreendidas entre as 10 e as 4 vezes.

Por fim, encontramos uma última secção, que apresenta um número muito significativos de conceitos (8), apenas utilizados uma ou duas vezes pelos alunos.

Ainda na ótica da análise das produções escritas efetuadas pelas crianças, numa fase posterior à contagem dos conceitos utilizados, foi avaliado o **desempenho dos alunos**, com o intuito de perceber se a sua aplicação era, ou não, adequada.

Para facilitar esta análise, foi criada a tabela 7, que contempla todos os conceitos anteriormente enunciados, o número de vezes que foram utilizados e a frequência em que a sua utilização foi desadequada.

Ao observá-la, é exequível afirmar que, de uma forma geral, raras foram as vezes em que os conceitos não estavam aplicados de uma maneira correta. Nos conceitos referentes à área da Geografia, 5 deles foram sempre bem aplicados – *montanha*, *mar*, *gregos*, *tempestade* e *mundo* – e os restantes apresentam um número muito baixo de desadequação, à exceção do conceito *arquipélago*, que foi utilizado apenas uma vez, mas

de forma desajustada porque o par de crianças que o mobilizou confundiu este conceito com um outro, *ilha*.

Tabela 7
Conceitos de história e geografia mobilizados nas produções escritas

Áreas científicas	Conceitos	Total utilizados	Total adequados	N.º desadequados
GEOGRAFIA	Montanha	1	1	0
	Mar	19	19	0
	Gregos	14	14	0
	Tempestade	2	2	0
	Mundo	1	1	0
	Ilha	41	39	2
	Troianos	14	13	1
	Tróia	14	13	1
	Arquipélago	1	0	1
HISTÓRIA	Rei	16	16	0
	Rainha	6	6	0
	Príncipe	4	4	0
	Castelo	2	2	0
	Povo	1	1	0
	Navegar	1	1	0
	Navio	10	1	9
	Princesa	4	1	3
	Guerra	15	14	1
	Barco	5	4	1
	Marinheiros	31	30	1
Totais		202	182	20
% desadequados / total utilizado		9,9		

Nota. Grelha de contagem dos conceitos utilizados. Cálculos da autora.

Por sua vez, no que diz respeito aos conceitos históricos, é possível contabilizar 6 que apresentaram uma adequação correta em todas as utilizações – *rei*, *rainha*, *príncipe*, *castelo*, *povo* e *navegar*. Em contrapartida, o conceito *navio* é aquele que reflete um maior número de vezes em que a aplicação foi incorreta: em 10 utilizações apresenta 9 usos desadequados. Tal facto pode ser explicado pela confusão de conceitos entre *navio* e *barco*, visto que na maioria das vezes em que o conceito *navio* foi mobilizado, foi numa ótica de substituir o conceito *barco*. Apesar de ser uma boa alternativa enquanto palavra possível para substituir *barco*, representam, de facto, conceitos distintos.

Por sua vez, o conceito *princesa* também apresenta alguns usos desadequados que devem ser tidos em conta, devido à dificuldade de o distinguir do conceito *rainha*, demonstrando fragilidades na sua definição e aplicação.

Como mencionado no início do presente capítulo, a par da elaboração das produções escritas, foram aplicadas três **fichas de trabalho**, a fim de aferir a definição dos conceitos explorados e as suas aplicações pelos alunos num trabalho individual. Os resultados foram agrupados em função de duas capacidades: definição de conceitos e aplicação de conceitos (Tabela 8).

Tabela 8 - Avaliação do desempenho dos alunos na definição e aplicação de conceitos (fichas de trabalho 1 e 2)

Alunos	Definição de conceitos							Aplicação de conceitos						
	F1			F2				F1				F2		
	1.2	2.1	2.2	1.1	2	3.2	4.2	1.1	1.3	1.4	2.3	1.2	3.1	4.1
Cotação	1	1	1	1	3	1	1	2	1	3	3	1	4	1
AC	1	0	1	1	3	1	1	2	1	3	3	1	4	1
D	1	1	1					2	1	3	3			
I	1	1	1	1	3	1	1	2	1	3	3	1	4	1
JV	1	1	0	1	3	1	0	1	0	3	3	1	3	1
L				0	3	1	1					0	3	1
MG	1	1	1	1	3	1	1	2	1	2	3	1	4	1
MR	1	1	1	1	3	1	0	2	1	3	3	1	4	1
MI	1	1	1					1	1	2	3			
MH	1	0	1	0	3	1	0	0	0	3	3	0	4	0
N	1	1	1	1	3	1	1	2	1	3	3	1	1	0
RI	1	1	1	1	3	1	0	2	0	0	3	1	4	1
RO	1	1	1	0	1	1	0	2	0	3	3	0	1	1
Sandra	1	0	0	1	3	1	0	2	1	2	3	1	4	1
Total	12	9	10	8	31	11	5	20	8	30	36	8	36	9
Total possível	12	12	12	11	33	11	11	24	12	36	36	11	44	11
Tx sucs / questão	100,0	75,0	83,3	72,7	93,9	100,0	45,5	83,3	66,7	83,3	100,0	72,7	81,8	81,8
Tx sucs / ficha	86,1			78,0				83,3				78,8		
Tx sucs / capacidade	82,1							81,1						

Nota. Grelha de correção das fichas de trabalho 1 e 2. Cálculos da autora.

Na primeira ficha aplicada, quer numa ótica de definição de conceitos, que em relação à sua aplicação, os resultados foram superiores em comparação com a segunda ficha aplicada, muito provavelmente devido ao aumento do grau de dificuldade da primeira para a segunda ficha de trabalho. Contudo, podemos considerar que os resultados alcançados nos dois instrumentos aplicados foram muito positivos (com taxas de sucesso de 82,1% e 81,1%), demonstrando, em ambas as fichas, a capacidade dos alunos na definição de conceitos e na sua aplicação, fruto, pensamos, do trabalho prévio realizado a partir da leitura da narrativa histórica *Ulisses*.

Para além destas duas primeiras fichas aplicadas, foi implementada uma terceira ficha de trabalho. Esta denominava-se *Glossário Ilustrado* e, como o próprio nome indica, era composta pelos conceitos trabalhos e respetivas ilustrações. De uma lista de 12

conceitos elencados previamente, cada aluno tinha de escolher 4, elaborar uma breve definição para cada um deles e efetuar a ilustração correspondente.

Apesar de à primeira vista parecer ser um trabalho simples, vários alunos demonstraram algumas dificuldades em definir conceitos através de uma ilustração, mesmo tendo sido eles a fazer a escolha dos que queriam trabalhar (Tabela 9). A cotação de 4 pontos atribuía um ponto a cada conceito ilustrado de forma correta.

Tabela 9

Avaliação do desempenho dos alunos na definição iconográfica de conceitos (ficha de trabalho 3)

Alunos	Adequação da ilustração / CONCEITOS
Cotação	4
AC	1
D	2
I	4
JV	1
L	4
MG	4
MR	4
MI	4
MH	2
N	4
RI	4
RO	4
S	2
Total	40
Total Possível	52
Tx sucesso / capacidade	76,9

Nota. Grelha de correção do Glossário Ilustrado.
Cálculos da autora.

Face a esta dificuldade, 5 elementos não conseguiram terminar o exercício proposto no tempo estipulado, contribuindo para um baixo sucesso no desempenho desta tarefa, como é o caso dos alunos AC e JV. Apesar disto, como é observável na Tabela 9, a taxa de sucesso da presente tarefa, no que diz respeito à capacidade de definir, através da ilustração os conceitos, chega aos 76,9%, o que se traduz num bom desempenho.

Ainda na análise do *Glossário Ilustrado*, ao examinar a Tabela 10 é possível observar quais foram os conceitos mais selecionados pelos alunos de entre os 12 que tinham à escolha (4 geográficos e 8 históricos). Estes foram *rei* e *ilha*, selecionados 10 e 7 vezes, respetivamente, seguindo-se de *herói*, *rainha* e *tempestade*.

No polo oposto, *corte* e *colina* foram dois conceitos histórico-geográficos que nenhum aluno escolheu, talvez por pertencerem a um vocabulário distante daqueles que conhecem e dominam, visto que revelaram nas aulas alguma dificuldade na sua compreensão.

Tabela 10

Frequência dos conceitos escolhidos pelos alunos (ficha de trabalho 3)

Áreas científicas	Conceitos	Frequência Absoluta (N.º)	Frequência Relativa (%)
GEOGRAFIA	Ilha	7	20,6
	Tempestade	5	14,7
	Colina	4	11,8
	Vertente	0	0,0
HISTÓRIA	Rei	10	29,4
	Herói	6	17,6
	Rainha	6	17,6
	Povo	4	11,8
	Naufrágio	4	11,8
	Marinheiros	3	8,8
	Pátria	1	2,9
	Corte	0	0,0
Total		34	100,0

Nota. Grelha frequência de seleção de conceitos do Glossário Ilustrado. Cálculos da autora.

Tal como foi anunciado no capítulo da Metodologia, na **prática do 1.º CEB**, o trabalho desenvolvido prendeu-se com a exploração de lendas relacionadas com a História de Portugal. Pretendeu-se, com estes exercícios, avaliar as potencialidades das lendas como recurso para a aprendizagem de um determinado contexto histórico e para o desenvolvimento das competências de comunicação em história e geografia.

No que diz respeito à **contextualização histórica**, ao comparar os resultados da Ficha 1 com os da Ficha 2, é possível observar uma melhoria de 73,9% para 87,0% nas suas taxas de sucesso (Tabela 11).

Tabela 11

Desempenho dos alunos nas questões de contextualização histórica (fichas de trabalho 1 e 2)

Alunos	Contextualização histórica			
	F1		F2	
	1	2	1	2
Cotação	2	1	1	1
A	1	1	0	0
B	1	1	1	0
CAE	1	1	1	1
CMI	1	1	1	1
CRO			1	1
CLR	1	1	1	1
CT	1	1	1	1
D	1	1	1	0
E	2	1	1	1
G	1	1	1	0
J	1	1	1	1
J	1	1	1	1
L			1	1
MN	1	1	1	1
MR	1	1		
MA	1	1	1	1
MD	1	1	1	1
MI	1	1	1	1
P	1	1	1	1
R	2	1	1	0
RI	0	1	1	1
RU	1	1	1	1
YA	1	0	1	1
YC	1	1	1	1
Total	23	21	22	18
Total possível	44	22	23	23
Tx sucesso / questão	52,3	95,5	95,7	78,3
Tx sucesso / ficha	73,9		87,0	
Tx sucesso / capacidade	80,4			

Nota. Grelha de correção da Ficha 1 e 2 aplicadas. Cálculos da autora.

Na primeira ficha, apenas dois alunos conseguiram alcançar a cotação máxima na primeira pergunta, cujo intuito prendia-se com os dois fatores que tradicionalmente se consideram ter influenciado a atribuição do cognome de D. Dinis. Esta foi a única questão onde existiram mais dúvidas visto que, como é observável na Tabela 11, nas restantes

perguntas quase todos os alunos atingiram a cotação máxima. Analisando hoje a forma como a pergunta foi formulada e as respostas dos alunos, pensamos que o resultado poderia ter sido superior se a questão, de forma explícita, pedisse quais as duas razões que explicam o cognome do rei D. Dinis.

Por fim, no que diz respeito ao **reconto**, é possível afirmar que, em ambas as fichas, a taxa de sucesso é bastante positiva (em média, 84,5%), apesar de ter existido um pequeno decréscimo da primeira para a segunda ficha de trabalho (Tabela 12).

Tabela 12
Desempenho dos alunos no reconto das lendas
(fichas de trabalho 1 e 2)

Alunos	Reconto	
	F1	F2
Cotação	4	4
A	2	2
B	4	3
CAE	3	4
CMI	1	4
CRO		3
CLR	2	4
CT	4	4
D	4	4
E	2	2
G	4	3
J	2	3
J	4	1
L		3
MN	4	4
MR	4	
MA	3	4
MD	4	4
MI	4	3
P	4	4
R	4	4
RI	4	4
RU	4	4
YA	4	4
YC	4	2
Total	75	77
Total possível	88	92
Tx sucesso	85,2	83,7
Tx sucesso global	84,5	

Nota. Grelha de correção do reconto. Cálculos da autora.

Para a avaliação deste exercício, tivemos em linha de conta quatro indicadores distintos que deram origem à cotação adotada, atribuindo um ponto a cada um deles: (i) refere as personagens; (ii) apresenta uma sequência temporal; (iii) identifica o espaço; (iv) transmite a mensagem presente na lenda. Foi atribuído um ponto a cada um destes indicadores.

A pequena descida da taxa de sucesso entre a primeira e a segunda ficha de trabalho pode, eventualmente, ser explicada pela maior dificuldade sentida pelos alunos na compreensão da lenda da *Padeira de Aljubarrota* face à lenda do *Milagre das Rosas*, de conhecimento mais generalizado.

É importante mencionar, ainda, que estas duas fichas de trabalho foram construídas de modo a garantir a diferenciação pedagógica, visto que existiam 5 alunos que ainda estavam no processo de aquisição das capacidades de escrita. Apesar de existir esta diferenciação, os resultados obtidos foram muito semelhantes aos do grande grupo, assumindo-se como um fator bastante positivo, pelo que não foram alvo de uma análise em separado.

Terminada esta análise global de todos os instrumentos aplicados, é possível afirmar que, quer no 2.º CEB, quer no 1.º CEB, os resultados são bastantes positivos e demonstram um impacto dos conteúdos abordados na construção do conhecimento, conduzindo ao sucesso do estudo implementado. No entanto, importa agora proceder a uma análise mais detalhada destes resultados, em função do estudo que tentámos desenvolver.

8.2. Análise dos resultados

Com o objetivo de detalhar os resultados acima apresentados, importa começar por mencionar o semelhante número de conceitos de história (11) e de geografia (9), contemplados na Tabela 5. O equilíbrio entre estes dados, remetem-nos para a importância da **interdisciplinaridade** entre estas duas áreas curriculares e para a sua complementaridade para a compreensão dos fenómenos histórico-geográficos, uma vez que, nos vários exercícios implementados, uma disciplina não surge mobilizada sem a outra, criando, portanto, uma relação de complementaridade, principalmente tratando de

atividades de análise de fontes escritas (Dias & Hortas, 2015). Também Cardoso (2023) enaltece a importância destes princípios de abordagem curricular, ao afirmar que a

prática interdisciplinar não implica anular ou pagar as especificidades e as contribuições de cada disciplina ou ciência, mas reconhecer que seus limites também são pontes, que suas fronteiras também são superfícies de contato, onde a interface e a síntese entre distintos saberes é tão possível quanto latente (p. 52).

Tendo consciência da relação existente entre estas duas áreas do saber e das potencialidades que podem ser retiradas de um ensino com base na interdisciplinaridade, é fundamental potenciar atividades que estimulem o pensamento espacial e temporal, com no caso do presente estudo com base numa contextualização do passado, de forma a existir espírito crítico e responsabilidade por parte das crianças, como defende Ferreira e Mendes (2021).

Outro fator que sobressai no exame dos dados acima expostos é o elevado número de vezes que alguns conceitos foram mencionados (observável na Tabela 6), *ilha* – no caso de conceitos geográficos – e *marinheiros* – no caso dos conceitos históricos, estando, na maior parte das vezes bem aplicados (visível na Tabela 7). Efetivamente, em todas as produções escritas examinadas, estes conceitos surgem variadíssimas vezes e, coincidentemente, são aqueles que também têm uma maior frequência de mobilização na narrativa histórica abordada.

Tal facto, leva-nos a acreditar que os alunos se apropriaram da obra que estava a ser estudada, visto que mobilizaram os conceitos mais diretamente relacionados com o texto em análise. Samara (2022) corrobora tal ideia ao afirmar que as disciplinas da História e da Geografia exigem esta compreensão e apropriação de vocabulário, das ideias e dos diversos conceitos, para que os alunos se conseguiram expressar, quer de forma oral, quer de forma escrita, sendo necessário “conhecer o contexto de produção de um conceito para o entender, para o localizar no tempo e no espaço e para permitir a sua apropriação” (p. 7).

Ao olhar para as grelhas de correção das fichas de trabalho implementadas no 2.º CEB, é possível observar taxas de sucesso muito positivas no que diz respeito à **definição**

de conceitos histórico-geográficos (Tabela 8), quer da ficha 1, quer na ficha 2, estando a média desta capacidade fixada nos 82,1%.

Perante tal valor, pode-se afirmar que, de facto, o estudo das narrativas históricas promove o processo de definição de conceitos histórico-geográficos. Abordar este tipo de textos literários como um suporte ao processo de ensino-aprendizagem da história e da geografia é uma mais-valia, pelos motivos já mencionados em capítulos anteriores. Por outro lado, o facto de se ter feito este estudo de carácter investigativo sobre a prática permitiu melhorar o desempenho dos alunos na definição de conceitos histórico-geográficos, porque ocorreu de uma forma contextualizada, fugindo à simples utilização da memória.

Por sua vez, no que diz respeito à **aplicação de conceitos** histórico-geográficos, a taxa de sucesso presente nas grelhas de correção das fichas de trabalho implementadas no 2.º CEB, também assume um valor muito positivo, 81,1%, menos um valor percentual do que o obtido na definição de conceitos.

Para se aplicar vocabulário específico numa produção escrita, é imperativo possuir conhecimentos sobre o tema que está a ser abordado, portanto, esta mínima diferença entre a definição de conceitos e a sua aplicação apresenta uma razão lógica, sabendo-se que a aplicação de conceitos exige do aluno um processo cognitivo mais elevado do que a simples definição que pode apenas exigir o recurso à memorização. Contudo, neste ponto, é importante voltar a frisar que a turma de 2.º CEB em que decorreu a implementação do presente estudo era composta por alunos de várias nacionalidades e, conseqüentemente, falantes de línguas maternas diferentes. Um elemento da turma estava numa fase avançada do processo de mobilização da Língua Portuguesa, o que fez com que deixasse de frequentar as aulas de Português Língua Não Materna. Para este mesmo aluno, o processo de aplicação de vocabulário específico foi um grande desafio, daí serem visíveis algumas cotações 0 neste parâmetro da Tabela 8.

No que concerne à **contextualização histórica** presente nas fichas aplicadas no 1.º CEB, esta capacidade assume uma taxa de sucesso média de 80,4%. Não podemos deixar de sublinhar que, tratando-se de uma turma de 3.º ano de escolaridade, as questões que remetiam para o contexto das lendas teriam de ser de um nível cognitivo elementar e formuladas na base de conteúdos muito simples.

Para alunos deste ciclo de ensino, e visto que a área de Estudo do Meio não era muito explorada pela professora cooperante, era imperativo efetuar a contextualização histórica antes de apresentar lenda, a fim de enquadrar e facilitar a sua perceção. Esta apresentação, com recurso exclusivo à oralidade permite-nos inferir, não só do conhecimento adquirido pelos alunos, mas também do desenvolvimento da sua capacidade de compreensão oral.

Tendo por base os resultados obtidos, é possível afirmar, uma vez mais, que as lendas e o seu imaginário potenciam uma compreensão da contextualização histórica, visto que captam a atenção da criança para esse momento específico, proporcionando uma aquisição de conhecimentos mais fluída.

Finalmente, uma última nota em relação às lendas enquanto recurso que contribui para o desenvolvimento da **comunicação escrita**. As taxas de sucesso elevadas, obtidas genericamente nos quatro indicadores definidos para avaliar esta competência – (i) refere as personagens; (ii) apresenta uma sequência temporal; (iii) identifica o espaço; (iv) transmite a mensagem presente na lenda – oferecem-nos a possibilidade de afirmar que os alunos, através do reconto solicitado, foram capazes de reconstruir as narrativas em torno de cada uma das lendas abordadas.

Não podemos deixar de colocar a hipótese, que nos parece plausível, de que o maior domínio dos conceitos histórico-geográficos, quer ao nível da sua definição, quer aplicação – são o passo prévio, de grande relevo, para desenvolver a capacidade de comunicação escrita em história e geografia (Hortas & Dias, 2017).

9. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

Efetuada a apresentação e análise dos resultados obtidos, é chegada a vez de formalizar as notas conclusivas relativas ao estudo implementado e que tem vindo a ser descrito.

Desde crianças, existe em nós o gosto pela partilha e criação de histórias, já que “quem conta um conto, acrescenta um ponto”. Cascalheira (2022) afirma que esta ação de criação de histórias assume uma outra dimensão quando é complementada por factos com carácter místico e misterioso, envoltos em crenças, valores e tradições de civilizações passadas, conduzindo a uma valorização do património nacional e à criação da identidade de uma nação, produzindo sentimentos de pertença a uma comunidade. Nesta dimensão surgem os tipos de textos literários abordados na implementação deste estudo: as narrativas históricas e as lendas, que, levadas pela ideologia de “quem conta um conto, acrescenta um ponto”, resultam num produto irrefletido da imaginação de quem o criou, o povo.

Com base nisto, a relação entre estes tipos textuais e o poder que podem assumir como recursos didáticos no ensino e aprendizagem da História e da Geografia, levou-nos à criação da problemática que sustenta o presente estudo: *As lendas e as narrativas históricas são recursos didáticos que permitem desenvolver as competências histórico-geográficas, nomeadamente a comunicação em História e Geografia.*

De forma a dar-lhe uma resposta, importa retomar os resultados obtidos, agora em função dos diferentes objetivos de investigação delineados que relembramos:

1. *Analisar o modo como os alunos definem e aplicam conceitos relacionados com os saberes histórico-geográficos, em HGP, a partir da leitura e interpretação de narrativas históricas.*
2. *Reconhecer a capacidade de identificar elementos que contribuem para compreender o contexto histórico de uma lenda.*
3. *Analisar os processos de reconstrução escrita de lendas da História e Geografia de Portugal, a partir da comunicação oral.*

No que concerne ao primeiro objetivo, espelhado nas fichas de trabalho aplicadas ao 2.º CEB sobre a narrativa histórica *Ulisses* e as produções escritas com base na mesma obra, consideramos que os alunos mobilizaram, construíram e adquiriam conhecimentos

através dos instrumentos mencionados, visto que apresentaram resultados muito positivos. Contudo, apesar das estratégias utilizadas terem conduzido a resultados muito satisfatórios, importa equacionar, nesta conclusão final, aspetos que poderiam ter sido melhorados, com a intenção de potencializar ainda mais os resultados obtidos e as aprendizagens adquiridas. Assim sendo, o tempo dado para a elaboração de cada produção escrita poderia ter sido maior, para os alunos conseguirem reler e efetuar alterações, caso necessário, numa ótica de melhoramento do trabalho efetuado. Esta ideia decorre da constatação de que o tempo disponível para a implementação de instrumentos de avaliação foi reduzido, mas foi o possível, tendo em conta as limitações da própria prática de intervenção.

Quanto ao segundo objetivo, foram criados, no 1.º CEB, momentos expositivos, construídos em diálogo com os alunos, com vista a promover uma contextualização histórica das lendas a trabalhar. Ademais, foram aplicadas fichas de trabalho, com questões abertas, sobre os elementos caracterizadores do contexto histórico das lendas. Ao olhar para os resultados obtidos e espelhados no capítulo anterior, podemos inferir que tais estratégias conduziram a um resultado muito positivo. Observar a envolvimento das crianças no momento de apresentação das diferentes contextualizações históricas e vivenciar a sua vontade em querer saber mais, foi muito enriquecedor. Acreditamos, portanto, que estes momentos foram sinónimo de aprendizagens significativas, não só pelos resultados obtidos, mas por toda a experiência vivida. Contudo, importa referir que, numa fase inicial, estes momentos de exposição de conteúdos históricos eram um pouco confusos para o grupo turma, uma vez que o seu contacto com momentos semelhantes era muito reduzido. Nesta linha de pensamento, consideramos ser importante manter o trabalho desenvolvido, a fim de potenciar a aquisição de competências nestas áreas do saber.

Por fim, em relação ao último objetivo, espelhados nos recontos produzidos através da comunicação oral das lendas, podemos afirmar que este foi o mais difícil de cumprir, apesar dos bons resultados obtidos. À semelhança do objetivo anterior, as crianças nunca tinham efetuado tal trabalho. Contudo, apesar deste desafio inicial, analisar as produções dos discentes provou que estes estão aptos para reconstruir corretamente de lendas da História e Geografia de Portugal, a partir da comunicação oral.

Transversal a estes três objetivos esteve presente a competência histórico-geográfica, a saber, *Mobilizar vocabulário histórico e na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia*. Na fase da análise do presente estudo, acreditamos que esta foi desenvolvida, pela panóplia de resultados satisfatórios retirados dos diversos instrumentos aplicados. Assim, é possível afirmar que as lendas, enquanto recurso didático, contribuem para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas. Contudo, é de salientar que se podia ter ido mais longe. As lendas são um recurso que permite trabalhar outras competências, a fim de formar cidadãos ativos e com um papel responsável na sociedade onde se inserem. Todavia, uma vez mais pelo tempo reduzido de prática, tal não foi possível.

Como evidenciado na problemática, uma das intenções da presente investigação prendia-se com o desenvolvimento de competências de comunicação. Numa fase final, é possível afirmar que, dentro desse espectro, foram desenvolvidas competências comunicacionais como: a compreensão oral, espelhada nos resultados em torno das lendas, visto que os alunos só contactaram com estas oralmente; expressão escrita, visível nos recontos propostos; aplicação de conceitos, através do rigor na utilização do vocabulário específico da história e da geografia.

Explorar narrativas históricas e lendas como recursos didáticos, implica conhecer e analisar os conteúdos e conceitos que estão presentes nas mesmas, envoltos em ficção e mistério. Por isso, no final deste estudo, podemos afirmar que estes tipos textuais se tornam mais motivadores para os alunos, explorando o seu imaginário, captando a sua atenção para as personagens, a sequência temporal e o seu contexto, os acontecimentos e os locais onde decorre a ação. Neste processo, mesmo sem se aperceberem, às crianças é permitida a construção de novos saberes de uma forma lúdica.

Em suma, e tendo por base os resultados descritos e apresentados anteriormente em função de cada objetivo traçado, podemos confirmar que as lendas e as narrativas históricas são recursos didáticos que permitem desenvolver as competências histórico-geográficas, estimulando a contextualização temporal e espacial, o pensamento crítico, o desenvolvimento da linguagem. Um recurso que permite ainda promover uma abordagem interdisciplinar, estimulando o interesse e a motivação dos alunos.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Terminada a prática de intervenção dedicada, em parte, ao desenvolvimento do estudo investigativo, é importante refletir sobre todo o processo de aprendizagem e os diversos fatores que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, este capítulo é composto por uma reflexão crítica assente em três pilares: o contributo da **prática pedagógica** em ambos os ciclos de ensino; as mais-valias provenientes na **investigação** efetuada, quer numa ótica pessoal, quer numa dimensão profissional e, por último, as áreas de formação melhoradas e aquelas requerem mais trabalho, em relação à **prática docente**.

Refletir assume-se como um passo fundamental no crescimento de qualquer área profissional e pessoal, visto que só assim é que é possível detetar fragilidades e combatê-las. Fontana e Fávero (2013) corroboram esta afirmação, ao enfatizar que os profissionais de educação devem estar dispostos a refletir sobre as suas práticas, a fim de as melhorar e adequar aos contextos em que exerce a sua atividade docente, defendendo que

o docente como profissional reflexivo não atua como um mero transmissor de conteúdos, mas, em sua interação com os alunos, professores, e toda a comunidade escolar, é capaz de pensar sobre sua prática, confrontando suas ações e aquilo que julga acreditar como correto para sua atuação profissional com as consequências a que elas conduzem. Dessa forma, fica evidente a necessidade de adequar as teorias utilizadas em sala de aula com a realidade e a necessidade dos educandos, e não basear-se em teorias que nada têm a ver com os aprendizes (p. 3).

Neste seguimento, importa começar por ponderar sobre a **prática pedagógica** desenvolvida nos diferentes ciclos de ensino. Esta revelou-se uma grande aventura, repleta de muitas aprendizagens graças aos diferentes contextos, aos diversos profissionais com quem interagi e todas as crianças com que contactei. Foi, sem dúvida, um período muito rico. Ao longo das diversas semanas foi possível pôr em prática diversas estratégias de ensino e aprendizagem, pensadas e colocadas em papel durante estes cinco anos de formação inicial, e reformulá-las, devido às especificidades existentes em cada turma. Para além disto, e graças às professoras cooperantes com quem tive o privilégio de trabalhar, apliquei instrumentos que tinha alguma curiosidade por experimentar, como é o caso da plataforma *ClassDojo*.

Antes de iniciar a prática em 2.º CEB, estava bastante receosa e apreensiva, pois era a primeira vez que contactava com este ciclo de ensino, no âmbito de uma prática de ensino supervisionada. Nas primeiras semanas de intervenção, este sentimento foi desaparecendo e foi dando lugar a uma admiração muito grande por este ciclo de ensino. A exigência aqui sentida foi maior no que diz respeito ao domínio científico dos conteúdos e à preparação de materiais didáticos, devido ao público-alvo e às especificidades dos conteúdos a lecionar. A par disto, a relação criada com o meu par de estágio foi, sem dúvida, muito rica e essencial face aos diversos desafios que tivemos de ultrapassar. Graças à minha colega, ganhei consciência que o trabalho docente deve mesmo ser partilhado e discutido. Não podia deixar de mencionar o importante papel das professoras cooperantes que contactamos neste ciclo de ensino, que foram fonte de verdadeira aprendizagem e de troca de conhecimentos constante. Apesar de no 2.º CEB ser aplicado um modelo de pluridocência, a ideia que nutria sobre a relação professor-aluno não podia estar mais equivocada, visto que foi possível manter uma relação afetiva na interação com os discentes. Nesta prática em específico, consegui compreender, efetivamente, a importância do papel do professor nas diferentes fases de desenvolvimento de uma criança, quer numa perspetiva de aquisição de competências sociais, quer humanas.

Apesar de ter iniciado a prática neste ciclo de ensino com uma ideia do tema do estudo realizado, foi nesta que defini o tema da investigação, com base nas potencialidades e fragilidades das crianças e no conteúdo programático. Ao realizar a presente **investigação**, foi possível pôr em prática os referenciais teóricos abordados na Unidade Curricular de Literatura e História, e compreender a relação existente entre estes e a sua articulação com a prática. Na fase de recolha e análise de dados, tive a ocasião de acompanhar de perto a aquisição de conhecimento das crianças e compreender, conseqüentemente, se os instrumentos efetuados estavam bem conseguidos ou não, tendo em conta os objetivos pensados. Assim sendo, de uma forma geral, a prática no 2.º CEB permitiu-me desenvolver diversas competências, como o pensamento e o espírito crítico, a cooperação e a ajuda mútua, características fundamentais no desenrolar do período de intervenção com os diversos agentes educativos.

Por sua vez, a prática em 1.º CEB também se caracterizou por ser um período muito rico. Apesar de ser uma intervenção muito mais condicionada, devido ao reduzido tempo disponível, foram vividos momentos de verdadeira aprendizagem. A relação com a professora cooperante foi, sem dúvida, muito marcante neste percurso. A mesma foi um verdadeiro exemplo de como uma profissional de educação deve ser e agir em diversas circunstâncias, sendo uma fonte de conhecimento, de entreatajuda e de cooperação. Graças às diversas especificidades do grupo-turma, foi possível implementar um verdadeiro trabalho diferenciado que, apesar de ser um grande desafio, acabou por se tornar, uma vez mais, uma fonte de aprendizagem, quer para mim, futura profissional de educação, quer para as crianças. Neste ciclo de ensino diversifiquei ainda, os objetos em estudo na presente investigação, caracterizando-se como uma mais-valia para os resultados obtidos.

Nos dois ciclos de ensino, a minha **prática docente** foi sempre espelhada nas necessidades apresentadas pelos alunos, uma vez que, para mim, estes são o centro e o motor de todo o processo de ensino-aprendizagem, com vista a conduzi-los a uma formação de indivíduos onde impera a autonomia, a responsabilidade a participação, a fim de possuírem um posicionamento ativo na sociedade a que pertencem (Júnior, 2010). Todo este período foi repleto de sentimentos de conquista e realização, espelhados nas diversas etapas alcançadas, contribuindo para a construção da minha entidade enquanto futura profissional de educação. Graças aos docentes com que contactei com longo da formação inicial e aos diversos docentes cooperantes, acredito que possuo as ferramentas necessárias para ser uma profissional competente.

O ponto menos positivo a destacar em relação aos projetos de intervenção implementados na PES II, foi o pouco tempo dedicado aos mesmos. Apesar dos diferentes períodos de intervenção serem compostos, no total, por 19 semanas, ficou o sentimento de que este tempo não foi o suficiente, considerando todo o trabalho que havia sido delineado, mas que acabou por não ser implementado. Poderiam ter sido exploradas mais lendas no contexto de 1.º CEB e o estudo dos conceitos poderia ter sido mais profundo no 2.º CEB. Contudo, apesar deste **constrangimento**, acredito ter recolhido os dados suficientes para dar resposta à problemática *As lendas e as narrativas históricas são recursos didáticos que permitem desenvolver as competências histórico-geográficas, nomeadamente a comunicação em História e Geografia.*

Em suma, e como já mencionado, acredito que é através deste tipo de reflexão que é possível avançar e melhorar a prática implementada, visto que isto conduz a “novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas” (Júnior, 2010, p. 581). Tal contribui para uma maior consciencialização das estratégias e práticas educativas adotadas, de forma contextualizada, a fim de proporcionar aos alunos momentos ricos no que respeita à aquisição de aprendizagens, através do desenvolvimento de competências que os fazem ser cidadãos com a responsabilidade de desempenhar um papel ativo e importante na sociedade em constante mudança.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!* [Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre, Departamento de Ciências da Educação. Universidade dos Açores, Portugal.]. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1518/2/DissertMestrado-ANEXOS-PatriciaMonizAlmeida2012.pdf>
- Antunes, I. (2015). *Da Monodocência à Monodocência Coadjuvada* [Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Escola Superior De Educadores De Infância Maria Ulrich, Lisboa]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11013/1/Da%20monodoc%c3%aancia%20c3%a0%20monodoc%c3%aancia%20coadjuvada.pdf>
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Barca, I., & Gago, M. (2004). Usos da narrativa em História. *Narrativas históricas e ficcionais: receção e produção para professores e alunos: atas do Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis, 1*, 29-40.
- Baptista, I. (2018). Ética e Investigação em Ciências da Educação: A Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. *Ética investigação e vida universitária*, 55-66. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18401.PDF#page=47>
- Bernardo, I., & Cossa S. (2021). Análise de Variância em investigação em Educação. In A. P. Costa, A. Moreira, & P. Sá (Eds.), *Reflexões em torna de Metodologias de Investigação: análise de dados, 3* (pp. 71-83). Universidade de Aveiro.

- Cascalheira, A. (2022). *As lendas como recurso didático no desenvolvimento de competências histórico-geográficas no ensino básico*. [Relatório final de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa].
- Cardoso, L. A. (2023). Interdisciplinaridade entre Geografia e História. *Revista do Laboratório de Ensino de História e Geografia da UESC*, 3(3), 50-66. <http://periodicos.uesc.br/index.php/rlahige/article/view/3745/2435>
- CIED-ESELx. (2018). *Código de conduta ética na investigação*. Obtido de https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pd
- Cooper H. (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, 164, 171-190.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 06 de julho. *Diário da República*: I série, N.º 129. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/74007250/details/maximized>
- Dias, A. (2023). *Práticas e Concepções da História e da Didática da História na formação de professores do ensino básico (2.º CEB) – Estudo de Caso da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Dias, A., & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200.

- Delacroix, C., Dosse, F., Garcia, P., & Offenstadt, N. (2010). *Historiographies, Concepts et débats* (2 vol.). Gallimard.
- Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
- Duque, A. (2013). *Lendas portuguesas ilustradas para a infância. Conceção e design de livros-teatro e seus objetos*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Arquitetura]. Repositório da Universidade de Lisboa, <http://hdl.handle.net/10400.5/6626>
- Egan, K. (1994). *O uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Dom Quixote.
- Fernandes, D. (2019). Avaliação sumativa. *Texto de Apoio projeto MAIA-Monitorização, Acompanhamento e*. Consultado em https://joomla.cefopna.edu.pt/images/pdfs/documentos/projeto_MAIA/Referenciais/Folha%202002_Avaliacao_Sumativa.pdf
- Filipe, R. (2017). *As lendas, mitos e tradição oral como recurso pedagógico no processo de construção do conhecimento histórico*. [Relatório de estágio, Universidade do Minho]. RepositóriUM, <https://hdl.handle.net/1822/57246>
- Freitas, M., & Solé, M. (2003a). O uso da narrativa nos Estudos Sociais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. 10(8), 216-230, <https://hdl.handle.net/1822/4239>
- Freitas, M., & Solé, M. (2003b). Desenvolvimentos integrado de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa: da teoria à prática. In Fernando Fraga de Azevedo, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*. *Actas do I Encontro Internacional* (pp. 43-76). Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

- Fertuzinhos, C. (2004). *A Aprendizagem da História no 1º Ciclo do Ensino Básico e o uso do Texto Prosa e a Banda Desenhada- Um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade do Minho]. <https://core.ac.uk/reader/55602380>
- Formosinho, J., & Portugal. (1998). *O ensino primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Editorial do Ministério da Educação.
- Fontana, M., & Fávero, A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(17). https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf
- Fontes, V. (2013). *O Potencial Didático dos Mitos e das Lendas na Educação Histórica*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. UPorto, https://sigarra.up.pt/fbaup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=28408
- Gondim, S. M. G. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 12, 149-161. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt>
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In *Livro de resumos do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 285-293). Escola Superior de Educação de Bragança.
- Jantz, R. (1995). Ensino de conceitos. In Richard I. Arends, *Aprender a ensinar* (pp. 303-334). McGraw-Hill.

- Machado, A. (2014). *O potencial didático das narrativas (lendas, mitos e literatura infantil mito-simbólica) para o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão histórica nos alunos do 1.º e 2.º ciclo*. [Relatório de estágio, Universidade do Minho]. RepositóriUM, <https://hdl.handle.net/1822/30139>
- Marques, G. (1997). *Lendas de Portugal – Lendas dos Nomes das Terras*. Círculo de Leitores.
- Mateus, M., Alves, D., Rodrigues, D., Pires, G., & Ribeiro, M. J. (1999). Aplicação da estratégia "uso narrativa" na abordagem do meio social. *Toques formativos: contributos para a educação de infância*, 1, 25-29. <http://hdl.handle.net/10198/5061>
- Mattoso, J. (2002). *A escrita da história*. Círculo de Leitores.
- Mattoso, J. (2019). *A escrita da história*. Temas e Debates.
- Ministério da Educação (2000). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo - Monodocência Coadjuvação*. Departamento de Educação Básica.
- Moraes, M., & Callai, H. (2012). As possibilidades entre literatura e geografia. *Seminário Internacional de Educação no Mercosul*, 14, 1-14.
- Morais, A., & Pestana Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75-104.
- Piaget, J. (1977). *Problemas de psicologia genética*. Dom Quixote.
- Rebello, M. (2010). *A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://core.ac.uk/download/pdf/187230221.pdf>

- Roldão, M. C. (2004). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e estratégias*. Texto Editores.
- Samara, M. (2022). “*Tem aí palavras que ela não conhece*” *A importância do vocabulário específico no ensino/aprendizagem da História*. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/153942/1/Maria%20Alice%20Samara%20ver%20sa%20CC%83o%20final%20para%20entrega%20reposito%20CC%81rio.pdf>
- Solé, G., Reis, D., & Machado, A. (2014). Potencialidades didáticas da Literatura Infantil de Ficção Histórica no Ensino de História: Um estudo com alunos portugueses do 6º ano do ensino básico. *História & Ensino*, 20(1), 7-34, <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/19068>
- Solé, M. (2004). Contributos do uso das lendas para a compreensão histórica: da teoria à prática. In M. C. Melo, & J. M. Lopes (Eds.), *Narrativas Históricas e Ficcionalizadas Receção e Produção para Professores e Alunos* (pp. 99-129). Repositório da Universidade do Minho, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/653>
- Solé, G. (2018). *Potencialidades didáticas do uso de lendas no ensino da história: um estudo com alunos portugueses do 2.º ano do ensino básico*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/75668/1/41279-Texto%20do%20artigo-751375149273-1-10-20180926.pdf>
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, 10-26. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15448/1/10_Ultrapassar%20as%20fronteirasdas%20disciplinasE-book_vfinal_jan2vf.pdf

Vieira, I. M. A. (2019). *Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no ensino secundário*. [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa, <http://hdl.handle.net/10451/37477>

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

Anexo A- Grelhas de registo 2.º CEB

2023-2024	Grelha de participação ativa, trabalho de grupo e comportamento - 5ºB																				
DIAS	05 fev a 9 fev			12 fev a 16 fev			19 fev a 23 fev			26 fev a 01 mar			04 mar a 08 mar			11 mar a 15 mar			18 mar a 22 mar		
Nº	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C
1	1	0	3	2	3	3	1	0	3	2	0	3	1	3	3	1	2	3	1	3	3
2																					
3	3	4	5	3	4	5	3	0	5	3	0	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5
4	3	4	5	3	4	5	3	0	5	3	0	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5
5																					
6	4	4	5	4	4	5	4	0	5	4	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7	3	3	5	3	3	5	3	0	5	4	0	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5
8	3	3	5	3	3	5	3	0	5	4	0	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
9	2	3	4	2	3	4	2	0	4	3	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
10	2	3	3	2	3	3	2	0	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
11	2	3	5	2	3	5	2	0	5	3	0	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5
12	2	3	5	2	3	5	3	0	5	3	0	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5
13	2	3	5	2	3	5	2	0	5	3	0	5	3	3	3	3	3	3	3	3	4
14	3	4	5	3	4	5	3	0	5	4	0	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5
15	2	2	4	2	2	4	2	0	4	2	0	4	2	1	3	2	1	3	2	1	4
16	3	4	4	3	4	4	3	0	4	4	0	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5
17	3	4	5	3	4	5	3	0	5	3	0	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5
18	2	3	4	2	3	4	2	0	4	3	0	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4
19	3	4	4	3	4	4	3	0	4	3	0	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4
20																					
21																					
22	4	4	5	4	4	5	4	0	5	5	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
23	2	3	4	2	3	4	2	0	4	2	0	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4

0	Mau
1	Fraco
2	Insuficiente
3	Suficiente
4	Bom
5	Muito Bom

2023-2024 Grelha de participação ativa, trabalho de grupo e comportamento - 6ªA																					
DIAS	05 fev a 9 fev			12 fev a 16 fev			19 fev a 23 fev			26 fev a 01 mar			04 mar a 08 mar			11 mar a 15 mar			18 mar a 22 mar		
Nº	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C
1	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	4	4	2	4	4	2	3	4	2	4	3
2	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4
3	3	4	5	3	4	5	4	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5
4																					
5	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6																					
7	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
8	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	4	3	2	4	3	2	4	3
9	2	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4
10	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3
11	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
12	3	4	5	3	4	5	4	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5
13	4	4	3	4	4	3	4	4	3	5	4	3	5	4	3	5	4	3	4	4	3
14	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3
15	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5
16	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3
17	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	4	3	3	4	3
18	2	2	4	2	2	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4
19	3	4	5	4	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5
20	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
21	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4
22	2	2	4	2	2	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4
23	2	2	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4
24	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
25	3	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
26	2	3	4	2	3	4	2	4	4	2	4	4	2	4	4	2	4	4	2	4	4

1	Fraca
2	Insuficiente
3	Suficiente
4	Bom
5	Muito Bom

023-202 Grelha de participação ativa, trabalho de grupo e comportamento - 6ºB																					
DIAS	05 fev a 9 fev			12 fev a 16 fev			19 fev a 23 fev			26 fev a 01 mar			04 mar a 08 mar			11 mar a 15 mar			18 mar a 22 mar		
Nº	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C	PA	Tgrupo	C
1	3	3	4	3	3	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3
2	3	4	2	3	4	2	4	4	3	3	4	2	3	4	3	4	4	2	3	4	3
3	4	2	3	4	2	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	2	5	3	3
4	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	4	4	5	4	4	5	3	4	5
5	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3
6	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4
7	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3
8	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3
9	2	4	4	2	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
10	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3
11	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
12	2	4	4	2	4	4	2	4	4	2	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4
13	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	5	4	3	4	4	3
14																					
15																					
16	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
17	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3
18	2	2	4	2	3	4	2	3	4	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
19	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3
20	1	1	3	1	2	4	1	2	4	1	1	4	2	1	4	2	2	4	2	2	4
21	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4
22	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4

1	Fraco
2	Insuficiente
3	Suficiente
4	Bom
5	Muito Bom

Anexo B – Livro de resumos produzido com base na narrativa história explorada no 2.º CEB





Ulisses era o rei de uma ilha grega chamada Ítaca e vivia com a sua mulher, Penélope, e o seu filho Telémaco. Ele era um monarca especial, não utilizava manto nem coroa.

Um dia, Helena, rainha grega, foi sequestrada pelos troianos, ficando iminente o início de uma guerra entre gregos e troianos. Perante esta ameaça, Ulisses, como rei de Ítaca, foi convocado para a guerra. Contudo, ele não gostava de confusões e numa tentativa de se escapar, fingiu que estava louco. Então, os seus amigos perceberam que Ulisses estava a mentir e partiram todos para Troia, com o pensamento que regressariam brevemente a casa.

Mas não foi isto que aconteceu. Ulisses e os seus companheiros lutaram durante 10 anos. Até que o rei de Ítaca teve uma ideia! Construir um enorme cavalo de madeira para os ele próprio e os seus companheiros se esconderem dentro dele. E assim foi.

Os troianos, ao verem o cavalo, pensaram que os gregos se tinham ido embora e tiveram várias ideias para dar um destino ao cavalo de pau. Até que um deles pensou em oferecê-lo aos seus deuses. Todos concordaram com esta ideia e fizeram uma festa para celebrar o fim da guerra, entregando o cavalo como oferenda.

Após alguns dias, quando os troianos já estavam cansados de tanta festa, Ulisses e os seus companheiros aproveitaram para atacar e venceram, libertando, assim, a rainha Helena.





Após a vitória, Ulisses e os seus companheiros estavam confiantes que iam voltar para a sua pátria, quando, de repente, o navio começou a ser puxado por uma corrente muito forte. Tentaram lutar contra ela, mas os esforços foram em vão e acabaram numa ilha chamada Sicília.

Quando lá chegaram ficaram receosos, porque avistaram um ciclope. Esconderam-se, então, no meio do rebanho do gigante e acabaram por ir parar à gruta do Polifemo, o ciclope mais temível de todos.

Ficaram muito assustados com a situação e Ulisses pôs-se a pensar, a pensar, a pensar num plano de fuga, até que teve uma ideia! Aquecer um tronco e espetá-lo no único olho do Polifemo.

Antes de pôr o plano em prática, Polifemo apercebeu-se que não estava sozinho na sua gruta, pois estava a ver sombras de homens e começou a devorá-los.

Como Ulisses não queria ser comido, decidiu começar a conversar com Polifemo. Disse-lhe que se chamava Ninguém, ofereceu-lhe vinho e, em troca, o ciclope tinha de comer Ulisses por último.

Após beber o vinho que Ulisses lhe tinha dado, o Polifemo adormeceu. Ulisses e os seus companheiros aproveitaram esta oportunidade e espetaram o tronco no olho do ciclope. Este começou a gritar e a chamar pelos seus irmãos, que pensaram que o Polifemo estava louco, porque dizia que Ninguém o queria matar.





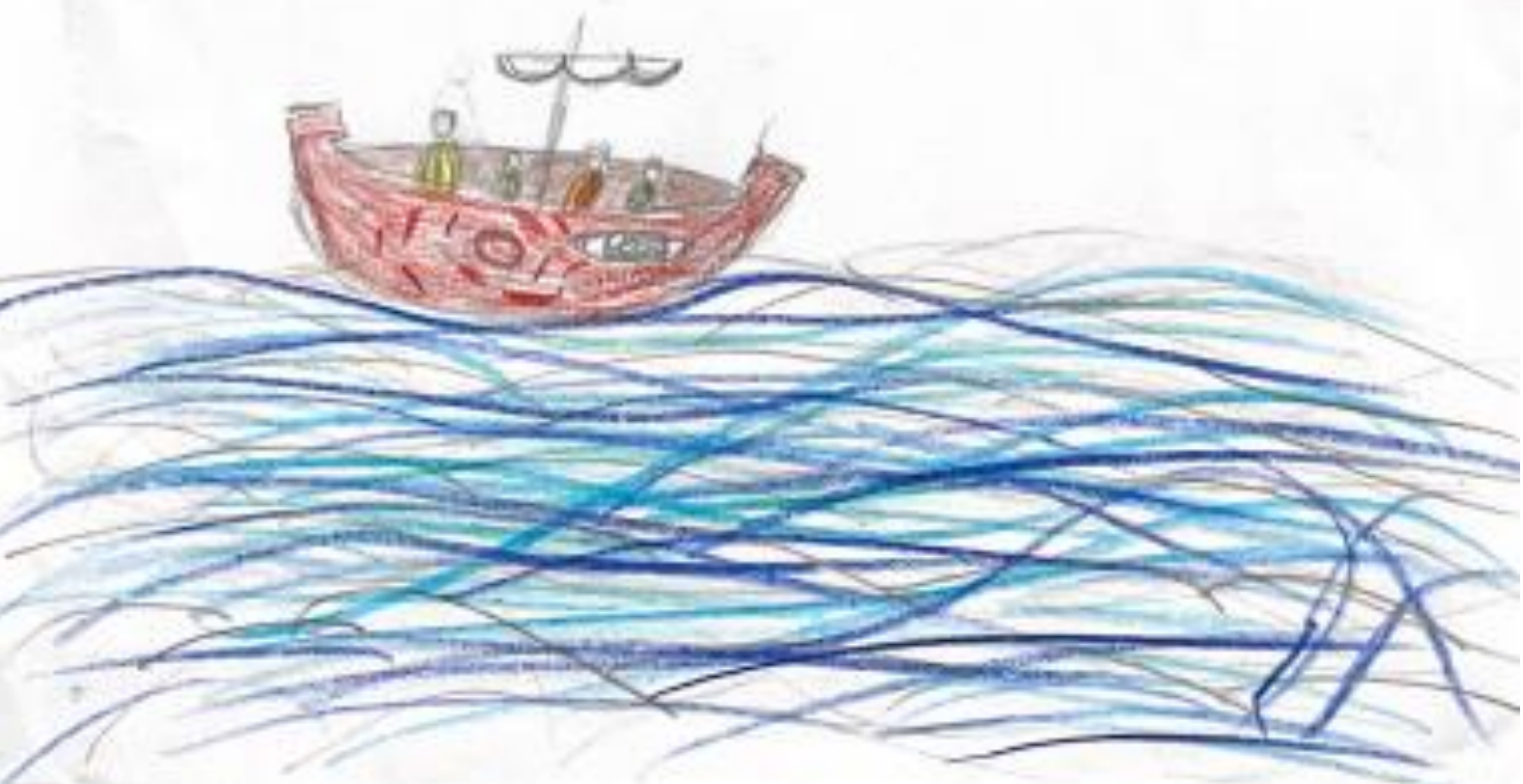
Ulisses e os seus companheiros conseguiram escapar da ilha do Polifemo e mais tarde foram parar a outra, chamada Eólia. Nesta ilha, Éolo, o rei dos ventos, recebeu Ulisses e os seus companheiros de uma forma muito amigável.

Éolo deu um saco a Ulisses, onde estavam presos todos os ventos violentos do mundo, que podiam impedir uma navegação em segurança.

Ele guardou cuidadosamente o saco misterioso no seu barco, mas a curiosidade dos seus companheiros foi mais forte e estes, apesar dos avisos de Ulisses, abriram o saco.

Rapidamente os ventos violentos saíram do saco e mostraram a sua fúria, levando o navio de volta a Eólia. O rei Eólo, furioso pela desobediência dos marinheiros, não os recebeu.

Ulisses e os seus companheiros tiveram de arranjar o navio, que ficou destruído pela forte tempestade e seguiram a sua viagem.





Passado algum tempo no mar, conseguiram chegar a terra. Parecia uma ilha abandonada, por isso os marinheiros foram explorar, exceto Ulisses, que ficou no barco.

Já se tinham passado alguns dias e os marinheiros ainda não tinham regressado. Esperou mais um pouco até que um dos companheiros regressou e contou exatamente o que tinha acontecido. Contou-lhe que eles tinham encontrado uma mulher que lhes ofereceu um banquete, mas no final ofereceu-lhes um licor que os fez perder a memória e depois os transformou em porcos.

Ulisses, ao ouvir esta história, desatou a correr em direção ao castelo da mulher misteriosa. A caminho, o rei de Ítaca encontra Atena, a sua protetora. Esta deu-lhe uma erva que o impediria de perder a memória e de se transformar em porco.

Quando lá chegou, a mulher, que se chama Circe, preparou-lhe um banquete e deu-lhe um licor, como tinha feito com os marinheiros. Contudo, como Ulisses tinha comido a erva dada pela sua protetora, nada lhe aconteceu. Ao ver isto, Circe ficou espantada.

Manteve Ulisses aprisionado algum tempo, pois estava apaixonada por ele. Contudo, como já não suportava vê-lo triste, libertou-o.

Quando Ulisses e os seus companheiros estavam quase a partir, Circe avisou-o que ao passar pela Ilha dos Infernos tinham de passar pelo mar das sereias e deu-lhes cera para colocarem nos ouvidos. Posto isto, partiram.



Ulisses dirigiu-se até à Ilha dos Infernos, desembarcou e viu um cão enorme com três cabeças que guardava a entrada da ilha. Circe alertou-o que se o cão estivesse com os olhos abertos estava a dormir e quando estivesse com os olhos fechados estava acordado.

Quando o cão abriu os olhos, Ulisses entrou e avistou sua mãe. Deu-lhe carne de ovelha, para conseguirem comunicar. A mãe de Ulisses julgava que ele estava morto e pediu para o filho voltar o mais depressa possível para Ítaca, uma vez que, por lei, Penélope tinha de voltar a casar, pois Ulisses estava ausente há 18 anos.

Perante esta afirmação, Ulisses ficou muito surpreendido. Penélope não queria casar e tinha um plano para empatar os pretendentes, tecer uma mortalha durante o dia e destruí-la durante a noite.

Após a conversa com a sua mãe, Ulisses teve mais alguns encontros, até que voltou a entrar no navio.

Numa bela tarde, os marinheiros aperceberam-se que estavam a entrar no mar das sereias. Todos utilizaram a cera dada por Circe, exceto Ulisses, que queria ouvir os seus cantos e atou-se ao mastro. A princípio, estava muito calmo, até que uma sereia se fez passar por Penélope. Ulisses tentou libertar-se, mas não conseguiu.

Quando passaram o mar das sereias, os marinheiros tiraram a cera dos ouvidos e encontraram Ulisses muito cansado e cheio de sangue. Após isto, continuaram a viagem.



ipoi ufiat
kintu amala
mika:9

Mau felter
ultra puaia
kua fuaia



A viagem continuou sempre cheia de acidentes e Ulisses viu-se sozinho, uma vez que era o único sobrevivente das várias aventuras que tiveram de enfrentar.

Após ficar em casa do rei Alcino e de este o ajudar a chegar a Ítaca, Ulisses chega à tua pátria, mas não se apercebe.

Nisto, aparece Atena e informa Ulisses que se este finalmente conseguiu chegar a Ítaca. Para ninguém o reconhecer, transforma-o num mendigo.

Ulisses é acolhido por Eumeu. Entretanto, chega Telémaco e o rei de Ítaca revela-se perante o filho e os dois partilham um abraço ternurento. De seguida, Ulisses conta-lhe o plano que pensou salvar Penélope e a sua querida pátria.

No dia seguinte, Ulisses entra no palácio, mantendo o seu disfarce de mendigo, até que ele e Telémaco tiram as suas armas e começam a lutar contra os pretendentes de Penélope. Esta, ao ver Ulisses a lutar, reconhece-o logo.

Ulisses conseguiu expulsar os pretendentes do seu palácio e viveu feliz para sempre com a sua mulher e o seu filho.



Anexo C – Tabela potencialidades e fragilidades 1.º CEB

Áreas Curriculares	Potencialidades	Fragilidades
<p>Competências Sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Curiosos. ● Trabalho autónomo. ● Participativos. ● Comunicativos. ● Empenhados. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Receção e compreensão de instruções. ● Cumprimento das regras de participação. ● Autorregulação emocional e comportamental. ● Imaturidade.
<p>Português</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimentos gramaticais. ● Gosto pela leitura. ● Interpretação de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificação da intenção da frase. ● Divisão silábica. ● Leitura (alguns elementos da turma apresentam dificuldades).
<p>Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Estratégias de cálculo mental. ● Gosto por jogos matemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Linguagem matemática.

Anexo D – Grelhas de registo 1.º CEB

Atividade de leitura (instruções escritas)

Avaliação de competências	Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	Alunos																								Média de cada indicador
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Português	1. Compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos.	1.1. Identifica o conteúdo principal da história.	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2,4
		1.2. Revela domínio sobre o conteúdo do texto.	1	2	3	2	3	2	2	1	2	3	1	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2,1
	2. Reconstituir o texto através de pistas linguísticas e conteúdo.	2.1. Reconstitui o texto através de pistas linguísticas e de conteúdo.	2	2	3	2	2	2	3	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2,1
		2.2. Apresenta as suas ideias e justifica.	1	2	2	2	3	1	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2,3
	3. Cumprir as instruções dadas de modo a finalizar a tarefa.	3.1. Cumpre as instruções dadas e finaliza a tarefa.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
		3.2. Participa ativamente nas atividades.	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2,8
Média de cada aluno			2	2,3	2,83	2,17	2,83	2,17	2,83	1,83	2,33	2,67	2	2,33	2,83	2,5	2,17	2,33	2,33	2,17	3	2,67	2,67	2,5	2,33	2,67	

Parâmetros de avaliação	
1	Precisa de trabalho
2	Realizou um trabalho mediano
3	Realizou um bom trabalho

Atividade de Expressão Dramática/Teatro (instruções orais)

Avaliação de competências	Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	Alunos																								Média de cada indicador
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Português	1. Adequar as potencialidades expressivas da voz em diferentes contextos e situações de comunicação.	1.1. Experimenta diferentes aspetos de técnica vocal.	2	2	3	2		3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2,8
		1.2. Controla a respiração tendo em conta o exercício a desenvolver.	2	2	3	3		3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	2. Cumprir as instruções de cada tarefa.	2.1. Respeita as instruções transmitidas.	3	3	3	3		3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	1	1	2,4
		2.2. Participa ativamente nas atividades.	3	3	3	3		3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2,7
Média de cada aluno			2,5	2,5	3	2,75	####	3	3	2	2,75	2,5	2,75	2,75	2,5	3	3	2,5	3	2,75	3	2,75	2,75	2,75	2,25	2,25	

Parâmetros de avaliação	
1	Precisa de trabalho
2	Realizou um trabalho mediano
3	Realizou um bom trabalho

Atividade Lenda (produção escrita)

Avaliação de competências	Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	Alunos																								Média de cada indicador
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Português	1. Conhecer o conceito de Lenda.	1.1. Identifica uma lenda.	1	2	3	3		2	3	1	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2,3
		1.2. Reconhece a intencionalidade da lenda.	2	2	3	2		3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2,5
	2. Produzir um relato de uma Lenda.	2.1. Compreende a mensagem transmitida pela Lenda.	2	3	3	3		3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3	2,6
		2.2. Mobiliza informação pertinente para o relato da Lenda.	2	3	3	2		2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2,3
		2.3. Constrói um relato escrito ou ilustrado com base no texto oral.	3	2	3	2		3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2,6
	3. Enquadrar a Lenda no seu contexto histórico.	3.1. Mobiliza os contextos históricos associados à Lenda.	1	2	2	2		2	3	1	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2,0
		3.2. Relaciona os acontecimentos da História de Portugal com a narrativa da Lenda.	2	2	2	2		2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2,1
			Média de cada aluno	1,9	2,3	2,7	2,3	###	2,4	3,0	1,9	1,9	2,6	2,1	2,0	2,7	2,3	2,0	2,1	2,4	2,1	3,0	2,7	2,4	2,1	2,0	2,6

Parâmetros de avaliação	
1	Precisa de trabalho
2	Realizou um trabalho mediano
3	Realizou um bom trabalho

Anexo E – Plataforma *ClassDojo* (atribuição de feedback e vista do grande grupo)



Dar feedback para []

Receber pontos

positivo Precisa de trabalho

 1 Ajuda os outros	 1 Contribui com ideias	 2 Cumpre as regras de sal...	 3 Cumpre instruções
 2 Participa	 1 Realiza as atividades	 2 Trabalha em equipa	 Adicionar competências



Dar feedback para

Receber pontos

positivo

Precisa de trabalho


Barulho


Estragou material da...


Foi indelicado com os outros


Não colaborou nas tarefas


Não cumpriu as regras


Adicionar competências

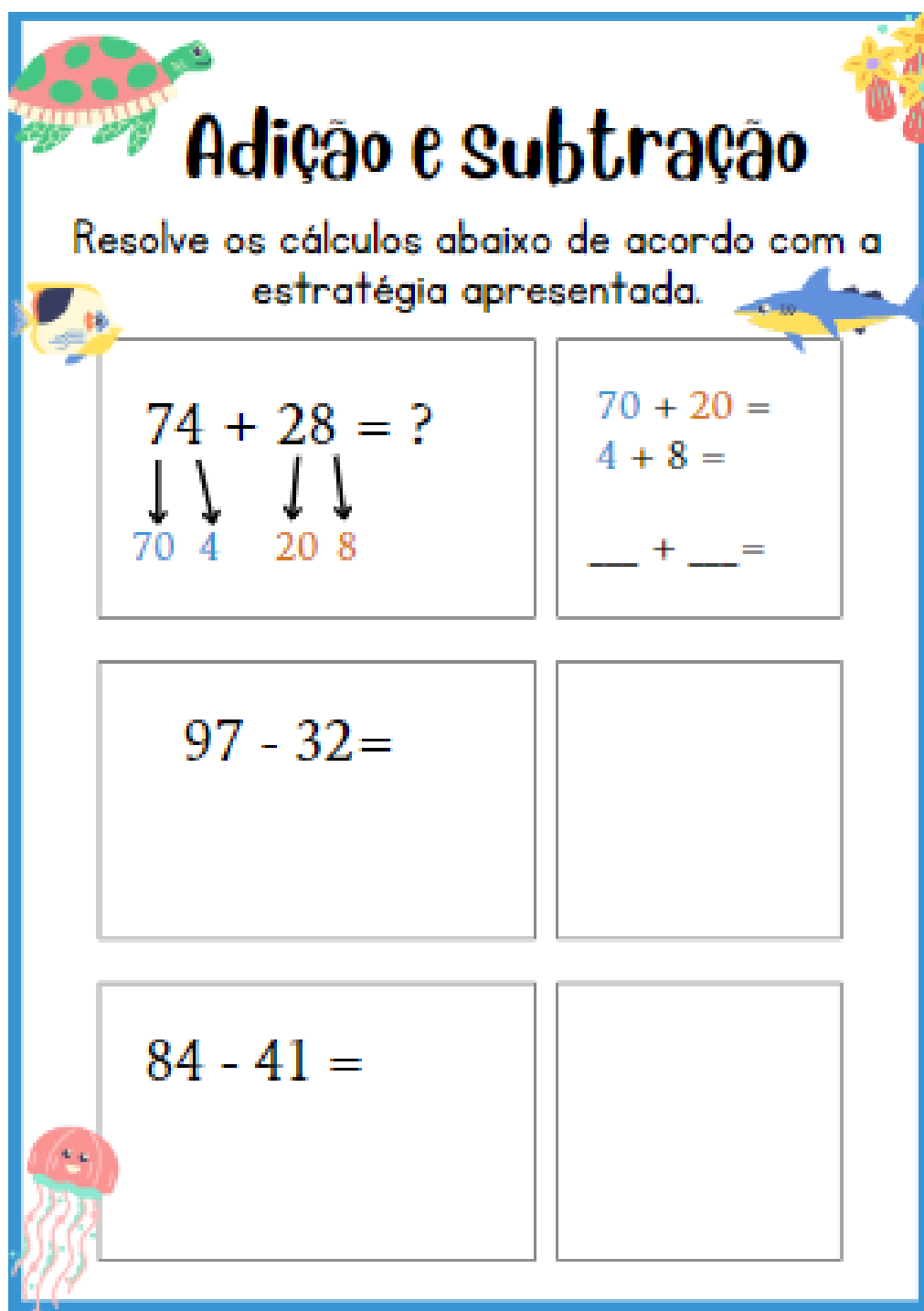
Turma

Toda a Turma

Adicionar alunos

585	20	27	43	25	19	37	38	18	22	25	19
19	3	18	26	20	32	26	29	18	37	36	17
11											

Anexo F – Ficha de diferenciação pedagógica aplicada no 1.º CEB



Adição e Subtração

Resolve os cálculos abaixo de acordo com a estratégia apresentada.

$74 + 28 = ?$ $\begin{array}{cc} \downarrow & \downarrow & \downarrow & \downarrow \\ 70 & 4 & 20 & 8 \end{array}$	$70 + 20 =$ $4 + 8 =$ $\underline{\quad} + \underline{\quad} =$
$97 - 32 =$	
$84 - 41 =$	

Anexo G – Ficha de avaliação do período de intervenção 1.º CEB

AVALIAÇÃO

ESTÁGIO CAROLINA E RITA

AUTORETRATO

Nome: _____

Numa escala de 1 a 5, avalia as nossas aulas, sendo 5 o número máximo e 1 o número mínimo.

1 3 5

2 4

Depois das nossas aulas, achas que te tornaste melhor a cumprir instruções (orais e escritas)?

Que atividades te ajudaram a melhorar?


Sentes que podíamos ter explorado mais algumas atividades? Se sim, quais?

Anexo H – Respostas dos alunos à ficha de avaliação do período de intervenção 1.º CEB

AVALIAÇÃO
ESTÁGIO CAROLINÁ E RITA

Nome:

AUTORETRATO



Numa escala de 1 a 5, avalia as nossas aulas, sendo 5 o número máximo e 1 o número mínimo.

1 3 5
 2 4

Depois das nossas aulas, achas que te tornaste melhor a cumprir instruções orais e escritas?

Sim

Que atividades te ajudaram a melhorar?

desenhos

Sentes que podemos ter explorado mais algumas atividades? Se sim, quais?

mais

AVALIAÇÃO

ESTÁGIO CAROLINA E RITA

AUTORETRATO



Nome: [REDACTED]

Numa escala de 1 a 5, avalia as nossas aulas, sendo 5 o número máximo e 1 o número mínimo.

1

3

5

2

4

Depois das nossas aulas, achas que te tornaste melhor a cumprir instruções (orais e escritas)?

SIM

Que atividades te ajudaram a melhorar?

DESAFIOS
DE
MATEMÁTICA

Sentes que podíamos ter explorado mais algumas atividades? Se sim, quais?

~~SIM~~
NÃO É MANDA

AVALIAÇÃO

ESTÁGIO CAROLINA E RITA

Nome: [REDACTED]

AUTORETRATO



Numa escala de 1 a 5, avalia as nossas aulas, sendo 5 o número máximo e 1 o número mínimo.

- 1 3 5
 2 4

Depois das nossas aulas, achas que te tornaste melhor a cumprir instruções (orais e escritas)?

As aulas de português.

Que atividades te ajudaram a melhorar?

ajudaram-me a fazer textos melhor.

Sentes que podíamos ter explorado mais algumas atividades? Se sim, quais?

não.

AVALIAÇÃO

ESTÁGIO CAROLINA E RITA

AUTORETRATO



Nome: [REDACTED]

Numa escala de 1 a 5, avalia as nossas aulas, sendo 5 o número máximo e 1 o número mínimo.

1

3

5

2

4

Depois das nossas aulas, achas que te tornaste melhor a cumprir instruções orais e escritas?

Sim

Que atividades te ajudaram a melhorar?

*Matemática
e os verbos*

Sentes que podíamos ter explorado mais algumas atividades? Se sim, quais?

Nenhuma

AVALIAÇÃO

ESTÁGIO CAROLINA E RITA

AUTORETRATO



Nome:

Numa escala de 1 a 5, avalia as nossas aulas, sendo 5 o número máximo e 1 o número mínimo.

1

3

5

2

4

Depois das nossas aulas, achas que te tornaste melhor a cumprir instruções (orais e escritas)?

acho que sim

Que atividades te ajudaram a melhorar?

*aula de teatro
aula de desporto
calor do alfabetizar*

Sentes que podíamos ter explorado mais algumas atividades? Se sim, quais?

NÃO

AVALIAÇÃO

ESTÁGIO CAROLINA E RITA

AUTORETRATO



Nome: [REDACTED]

Numa escala de 1 a 5, avalia as nossas aulas, sendo 5 o número máximo e 1 o número mínimo.

- 1 3 5
 2 4

Depois das nossas aulas, achas que te tornaste melhor a cumprir instruções (orais e escritas)?

Sim, acho elas são muito queridas

Que atividades te ajudaram a melhorar?

Os desafios

Sentes que podíamos ter explorado mais algumas atividades? Se sim, quais?

Não, foram todas incríveis.

Anexo I – Relatórios da plataforma *ClassDojo*

Relatório da primeira semana de intervenção



Relatório da última semana de intervenção



Anexo J – Planificações 2.º CEB

6º ano – Semana 29 de janeiro a 2 de fevereiro							
Temáticas a estudar: <ul style="list-style-type: none"> • Portugal na segunda metade do século XIX - Medidas tomadas pelos liberais na educação e na justiça; • Obra literária <i>Ulisses</i>; • Resumo. 							
Área Curricular	Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
Português (90 min)	_____	_____	Teste de avaliação aplicado pela professora cooperante.	_____	_____	_____	_____
Português (45 minutos)	Obra literária; Contos de tradição oral; <i>Ulisses</i> ; Homero; Grécia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer, de uma forma geral, a obra literária <i>Ulisses</i>; 2. Expressar uma opinião fundamentada. 	A aula tem início com a marcação das presenças. De seguida, é apresentada a obra a estudar - <i>Ulisses</i> . Uma vez que todos os alunos têm o livro, a estagiária promove um pequeno momento de exploração dos elementos paratextuais e de troca de ideias iniciais. Após este momento, é visualizado um recurso disponibilizado pelo manual digital,	10 min	Livro <i>Ulisses</i> , de Maria Alberta Méneres. Computador. Projetor. Recurso	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Apropriada da obra literária <i>Ulisses</i>. 1.2. Contextualiza no tempo e no espaço a obra literária <i>Ulisses</i>. 2.1. Escreve um texto de opinião com sentido e 	Grelha de observação.

			<p>cuja intenção é apresentar e contextualizar a obra. Posto isto, a estagiária informa os alunos que estes vão estudar a presente obra e, por isso, esta vai acompanhá-los durante várias semanas. Além disso, apresenta um <i>PowerPoint</i> e explica aos alunos a forma de abordagem da obra – divisão da obra por capítulos fictícios + formato híbrido, algumas atividades vão ser desenvolvidas em papel e outras com recurso às novas tecnologias.</p> <p>Link apresentação: https://www.canva.com/design/DAF60CMgNGU/CFRMK8Cn4MSnnRSi-MMwYQ/view?utm_content=DAF60CMgNGU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor <i>criado por nós</i></p> <p>Para este plano de tarefas ser cumprido, a estagiária apela ao compromisso e seriedade da turma. Assim sendo, faz circular um certificado de compromisso de turma, em que todos têm de assinar.</p>	15 min	<p>digital.</p> <p>PowerPoint.</p> <p>Compromisso de turma.</p> <p>Glossário</p> <p>Cartão.</p>	<p>adequado à temática.</p> <p>2.2. Respeita as regras deste tipo textual.</p>	
				10 min			

			<p>Este documento fica exposto no quadro todas as aulas. Ademais, a estagiária distribui, de forma individual, uma tabela, composta por duas colunas e várias linhas, cujo intuito é servir de glossário. Numa coluna os alunos, à medida que vão lendo, devem anotar as palavras cujo significado desconhecem. A outra coluna é destinada ao significado da palavra desconhecida. A definição pode ser debatida em aula ou o aluno pode decidir recorrer, de forma autónoma, ao dicionário. Por fim, a estagiária entrega um cartão a cada aluno e estes, de forma breve, devem analisar o título e como base no mesmo, devem escrever a sua opinião sobre o que pensam que será o conteúdo da obra. No final do estudo da mesma, os alunos irão preencher novamente um cartão e confrontá-lo com aquele que vão escrever neste momento.</p> <p>Trabalho de casa: Leitura do II Capítulo.</p>	10 min		
--	--	--	---	--------	--	--

<p>Português (90 minutos)</p>	<p>Obra literária; Contos de tradição oral; Ulisses; Homero; Grécia; Resumo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer o primeiro capítulo da obra literária <i>Ulisses</i>. 2. Reconhecer as características do resumo; 3. Trabalhar em grupo, interagindo com responsabilidade e respeito, a fim de cumprir um objetivo comum. 	<p>O momento inicia-se com a marcação de presenças e a verificação do trabalho de casa. Em seguida, a estagiária solicita que os alunos abram a obra em estudo e questiona se alguém escreveu uma palavra no glossário e se quer discutir o significado da mesma. Posto isto, o primeiro capítulo é lido, à vez.</p> <p>Terminado o momento de leitura, a estagiária distribui uma ficha de exploração correspondente ao excerto que está a ser trabalhado. O objetivo é que esta seja realizada individualmente. A estagiária circula pela sala, a fim de perceber se existem dúvidas.</p> <p>Com a ficha terminada, a estagiária relembra um tipo de texto informativo – o resumo. Para isso, pergunta ao grande grupo quais são as características que eles conhecem deste tipo textual e promove uma partilha de ideias. A fim de consolidar conhecimentos, a estagiária explora com os alunos a página 93 do manual, sobre a temática. Tendo em conta as regras selecionadas pelos autores do manual, a estagiária escreve-as no quadro com o auxílio dos alunos, a</p>	<p>10 min</p> <p>15 min</p> <p>20 min</p> <p>15 min</p>	<p>Livro <i>Ulisses</i>, de Maria Alberta Menéres.</p> <p>Ficha de exploração;</p> <p>Manual;</p> <p>Computador; Projetor;</p> <p>Caderno de Atividades;</p> <p>Quadro.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Identifica os momentos marcantes do primeiro capítulo; 1.2. Indica as personagens pertencentes ao primeiro capítulo; 1.3. Mobiliza os acontecimentos do primeiro capítulo. 2.1. Mobiliza conhecimentos anteriores acerca deste tipo textual; 2.2. Identifica as características deste tipo textual; 2.3. Nomeia as etapas principais de construção do resumo; 3.1. Respeita as regras de interação discursiva; 3.2. Participa nas discussões em grande e pequeno grupo; 	<p>Grelha de observação.</p>
---	--	---	--	---	---	---	------------------------------

			<p>fim de servir de suporte para os próximos exercícios. Os discentes devem passar para o caderno ou dar indicação de que esta informação está na página 93 do manual. Posto isto, ainda sobre o resumo, de modo individual, é pedido que cada aluno realize a página 90 do caderno de atividades.</p> <p>A estagiária deve ainda informar que a turma vai fazer, em conjunto, um resumo do livro <i>Ulisses</i>, com ilustrações, de forma faseada.</p> <p>Atividade extra - o objetivo da última atividade é resumir, a pares, o primeiro capítulo da obra em estudo. Os alunos devem mobilizar os conhecimentos adquiridos e solicitar o auxílio da estagiária, se necessário.</p>	<p>10 min</p> <p>20 min</p>		<p>3.3. Cumpre as tarefas a que se propõe e que lhe são requisitadas.</p>	
--	--	--	--	-----------------------------	--	---	--

6º ano – Semana 5 de fevereiro a 9 de fevereiro

Temáticas a estudar:

- Obra literária *Ulisses*;
- Resumo;
- Tempos e modos verbais;
- Grandes invenções do século XIX.

Área Curricular	Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
Português (90 min)	Obra literária; Contos de tradição oral; Ulisses; Homero; Grécia; Tempos e modos verbais.	<ol style="list-style-type: none"> Mobilizar as várias etapas de construção de um resumo; Conjugar verbos regulares e irregulares no modo indicativo e no modo condicional; Trabalhar em grande grupo, interagindo com responsabilidade e respeito, a fim de cumprir um objetivo comum. 	<p>A aula tem início com a marcação de presenças e escrita do sumário. Antes de ser dada continuidade à elaboração do resumo do primeiro capítulo da obra em estudo, <i>Ulisses</i>, a estagiária questiona se algum aluno adicionou uma palavra ao glossário, a fim de discutir o seu significado. Ademais, verifica se os alunos procuraram o significado da palavra desconhecida, a fim de garantir o processo definido inicialmente.</p> <p>De seguida, o tempo é dedicado à continuação da produção escrita do resumo do primeiro capítulo da obra, a pares, visto ter ficado pendente na última aula.</p> <p>Terminado o exercício de escrita, é lembrado, a partir da obra, um conteúdo gramatical - o verbo. De seguida, são feitos exercícios de consolidação e ativação de conhecimentos prévios através de</p>	<p>10 min</p> <p>30 min</p>	<p>Obra literária <i>Ulisses</i>, de Maria Alberta Menéres;</p> <p>Computador;</p> <p>Projetor;</p> <p>Manual digital;</p> <p>Wordwall ;</p> <p>Kahoot.</p>	<p>1.1. Identifica as características deste tipo textual;</p> <p>1.2. Respeita as regras de construção de um resumo.</p> <p>2.1. Mobiliza conhecimentos prévios;</p> <p>2.2. Conjuga, corretamente, verbos no modo indicativo;</p> <p>2.3. Conjuga, corretamente, verbos no modo condicional.</p> <p>3.1. Respeita as regras de interação discursiva;</p>	Grelha de observação.

			<p>plataformas digitais: <i>Kahoot</i> e <i>Wordwall</i>.</p> <p>Links Kahoot https://create.kahoot.it/details/f5662b49-ad88-48bd-97c2-d8a3285c72b3 <i>criado por nós</i></p> <p>Link WordWall https://wordwall.net/pt/resource/67734975/tempos-verbais <i>criado por nós</i></p> <p>Posto isto, é visualizado um recurso digital disponibilizado pelo manual, a fim de introduzir o modo condicional, sendo, de seguida, realizados os exercícios facultados pelo mesmo recurso.</p> <p>Atividade extra: exercícios pág. 89 do manual.</p>	25 min 25 min		3.2. Participa na discussão em grande grupo; 3.3. Cumpre as tarefas que lhe são requisitadas.	
Português (45 minutos)	Obra literária; Resumo; Contos de tradição oral; Ulisses; Homero;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer o segundo capítulo da obra literária <i>Ulisses</i>; 2. Mobilizar as várias etapas de construção de um resumo; 	A aula tem início com a marcação de presenças e escrita do sumário. De seguida, a estagiária apresenta o suporte que acompanha a exploração de todos os capítulos da	5 min	Livro <i>Ulisses</i> , de Maria Alberta Méneres.	1.1. Identifica os momentos marcantes do segundo capítulo; 1.2. Indica as personagens	Grelha de observação.

	Grécia.		obra, focando a sua atenção no capítulo II. Feita a apresentação, a estagiária promove um momento de leitura do capítulo, em grande grupo, com paragens a meio, a fim de realizar questões de interpretação.	40 min		pertencentes ao segundo capítulo; 1.3. Mobiliza os acontecimentos do segundo capítulo; 2.1. Identifica as características deste tipo textual; 2.2. Respeita as regras de construção de um resumo.	
Português (90 minutos)	Obra literária; Resumo; Contos de tradição oral; Ulisses; Homero; Grécia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer o segundo capítulo da obra literária <i>Ulisses</i>; 2. Trabalhar em grande grupo, interagindo com responsabilidade e respeito, a fim de cumprir um objetivo comum; 3. Mobilizar as várias etapas de construção de um resumo. 	<p>A aula tem início com a marcação das presenças e escrita do sumário. Terminado este momento, a estagiária introduz as tarefas destinadas ao segundo capítulo da obra, que são desenvolvidas em grande grupo: guião de exploração didático, através da plataforma <i>Genial.ly</i>.</p> <p>Link <i>Genial.ly</i> https://view.genial.ly/65b3a182a1a74900137fe26d/interactive-content-history-quiz</p>	5 min 25 min	Livro <i>Ulisses</i> , de Maria Alberta Menéres; Caderno Diário.	1.1. Identifica os momentos marcantes do segundo capítulo; 1.2. Indica as personagens pertencentes ao segundo capítulo; 1.3. Mobiliza os acontecimentos do segundo capítulo; 2.1. Respeita as regras de interação discursiva; 2.2. Participa na discussão em grande grupo;	Grelha de observação.

			<p><i>criado por nós</i></p> <p>À medida que as perguntas vão sendo respondidas, estas são discutidas em grande grupo. De seguida, a estagiária informa que o momento seguinte é dedicado à produção escrita do resumo do segundo capítulo da obra em estudo. Para isto, promove, uma vez mais, uma troca de ideias acerca da construção de um resumo. Solicita, ainda, que os alunos abram o caderno diário nos apontamentos feitos anteriormente sobre este tipo textual.</p> <p>Terminado este tempo, a pares, os alunos elaboram o resumo do segundo capítulo da obra. A estagiária circula pelos vários grupos, a fim de esclarecer eventuais dúvidas.</p>	60 min		<p>2.3. Cumpre as tarefas que lhe são requisitadas.</p> <p>3.1. Identifica as características deste tipo textual;</p> <p>3.2. Respeita as regras de construção de um resumo.</p>	
--	--	--	---	--------	--	--	--

6º ano – Semana 12 de fevereiro a 16 de fevereiro

Temáticas a estudar:

- Obra literária *Ulisses*;
- Resumo;
- Tempos e modos verbais;
- Vida quotidiana na segunda metade do século XIX.

Área Curricular	Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
Português (90 min)	_____	_____	<u>CARNAVAL</u>	_____	_____	_____	_____
Português (45 minutos)	Obra literária; Resumo; Contos de tradição oral; Ulisses; Homero; Grécia.	1. Mobilizar as várias etapas de construção de um resumo;	A aula tem início com a marcação de presenças e escrita do sumário. De seguida, a estagiária informa que a presente aula é dedicada ao término da produção escrita dos resumos, nos moldes utilizados até então, escrita a pares, com correção posterior.	45 min	Livro <i>Ulisses</i> , de Maria Alberta Méneres.	1.1. Identifica as características deste tipo textual; 1.2. Respeita as regras de construção de um resumo.	Grelha de observação.
Português (90 minutos)	Obra literária; Resumo; Contos de tradição oral; Ulisses; Homero; Grécia.	1. Conhecer o terceiro capítulo da obra literária <i>Ulisses</i> ; 2. Conhecer o quarto capítulo da obra literária <i>Ulisses</i> ; 3. Trabalhar em grande grupo, interagindo com responsabilidade e respeito, a fim de cumprir um objetivo comum;	A aula tem início com a marcação de presenças e escrita do sumário. Terminado este momento, a estagiária procede à dinamização da leitura do terceiro e do quarto capítulo da obra em estudo. Primeiramente, é efetuada a leitura do terceiro capítulo, em grande grupo, sendo atribuído um parágrafo a cada aluno. Durante a leitura, a estagiária realiza inferências relacionadas com a interpretação da obra e com conteúdos gramaticais.	10 min 30 min	Livro <i>Ulisses</i> , de Maria Alberta Menéres; Computador; Projetor;	1.1. Identifica os momentos marcantes do terceiro capítulo; 1.2. Indica as personagens pertencentes ao terceiro capítulo; 1.3. Mobiliza os acontecimentos do terceiro capítulo;	Grelha de observação.

			<p>De seguida, esta apresenta o trabalho idealizado para este capítulo fictício: construção de um texto narrativo, em que os alunos devem assumir-se como um dos marinheiros da obra. Para isto, a estagiária entrega de um documento de planificação do texto narrativo, a fim de auxiliar os discentes na estruturação, e respetiva construção, do texto.</p> <p>Terminado este trabalho, que será corrigido posteriormente por uma estagiária, é retomada a leitura do quarto capítulo da obra em estudo. De seguida, a estagiária volta, novamente, à exploração do recurso didático que acompanha a exploração da obra e promove a leitura do quarto capítulo, nos mesmos moldes seguidos anteriormente. Posto isto, é realizado um guião de exploração didático, através da plataforma <i>Genial.ly</i>. A estagiária apresenta cada questão à turma e tem o papel de moderar a partilha de ideias.</p> <p>Link <i>Genial.ly</i></p>	30 min		<p>2.1. Identifica os momentos marcantes do quarto capítulo;</p> <p>2.2. Indica as personagens pertencentes ao quarto capítulo;</p> <p>2.3. Mobiliza os acontecimentos do quarto capítulo;</p> <p>3.1. Respeita as regras de interação discursiva;</p> <p>3.2. Participa na discussão em grande grupo;</p> <p>3.3. Cumpre as tarefas que lhe são requisitadas.</p>	
--	--	--	---	--------	--	--	--

			https://view.genial.ly/65b3a182a1a74900137fe26d/interactive-content-history-quiz <i>criado por nós</i>				
--	--	--	--	--	--	--	--

6º ano – Semana 19 de fevereiro a 23 de fevereiro

Temáticas a estudar:

- Obra literária *Ulisses*;
- Resumo;
- Tempos e modos verbais;
- Texto descritivo;
- Queda da Monarquia Constitucional;
- O Regicídio.

Área Curricular	Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
Português (90 min) 6ªA	Resumo; Descrição; Modo Condicional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redigir textos como o resumo. 2. Conjuguar verbos regulares e irregulares no presente, no pretérito imperfeito e no futuro do modo conjuntivo, no condicional. 	A aula começa com a escrita do sumário e marcação das presenças. Posto isto, a estagiária solicita que os discentes se voltem a juntar com os pares habituais, a fim de darem por concluída a realização do resumo do II capítulo da obra em estudo. Enquanto trabalham, a estagiária circula pela sala, para	5 min 15 min	Computador; Projetor; Colunas; Recurso digital	1.1. Produz um resumo tendo em conta a sua estrutura; 2.1. Conjuga verbos regulares e irregulares no modo condicional;	Produção dos alunos; Grelha de observação.

		<p>3. Planificar, produzir e avaliar textos descritivos.</p>	<p>esclarecer dúvidas e certificar-se que todos os elementos participam na tarefa proposta.</p> <p>Finalizado este momento, a estagiária introduz a descrição. Começa por ler uma descrição retirada de um livro e pergunta à turma sobre o que está a ser feito neste texto - por exemplo: “Está a narrar uma história?” “Está a informar sobre algum assunto?” “Está a escrever uma mensagem?” “O que será?”. Quando chegarem ao conceito de descrição, a estagiária escreve no quadro as informações que vai recolhendo dos alunos sobre a estrutura do texto descritivo e estes passam para o caderno os conteúdos escritos no quadro. Após terminarem, a estagiária pede que façam a descrição de uma personagem de Ulisses - o Ciclope Polifemo. Para além desta tarefa, a estagiária informa que, com base na descrição feita, devem realizar uma ilustração do Ciclope Polifemo. Quando terminado, a estagiária recolhe os textos descritos e as ilustrações, ambos devidamente identificados.</p> <p>Como momento final, é iniciado o Modo Condicional através da</p>	<p>7 min</p> <p>15 min</p> <p>10 min</p>	<p>disponibilizado pelo manual sobre o Modo Condicional.</p>	<p>3.1. Identifica as características de um texto descritivo;</p> <p>3.2. Seleciona informação de um texto que descreva algo;</p> <p>3.3. Mobiliza conhecimentos para criar um texto descritivo.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

			visualização de um recurso do disponibilizado pelo manual e são realizados exercícios do caderno de atividades sobre a mesma temática, de forma individual. Os alunos que não terminarem os exercícios, acabam como trabalho de casa.				
Português (90 minutos) 6ºA e 6ºB	Obra literária; Resumo; Contos de tradição oral; Ulisses; Homero; Grécia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer o quinto capítulo da obra literária <i>Ulisses</i>; 2. Conhecer o sexto capítulo da obra literária <i>Ulisses</i>; 3. Trabalhar em grande grupo, interagindo com responsabilidade e respeito, a fim de cumprir um objetivo comum; 	<p>A aula tem início com a marcação de presenças e escrita do sumário. É feito um levantamento das palavras do glossário de todos os alunos e são partilhados os significados. Terminado este momento, a estagiária procede à dinamização da leitura do quinto e do sexto capítulo da obra em estudo.</p> <p>Primeiramente, é efetuada a leitura do quinto e do sexto capítulo, em grande grupo, sendo atribuído um parágrafo a cada aluno. Durante a leitura, a estagiária realiza inferências relacionadas com a interpretação da obra e com conteúdos gramaticais.</p> <p>Para o capítulo V, é promovida uma conversa em grande grupo sobre o mesmo.</p>	10 min 20 min 30 min	Livro <i>Ulisses</i> , de Maria Alberta Menéres; Computador; Projetor;	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Identifica os momentos marcantes do quinto e sexto capítulo; 1.2. Indica as personagens pertencentes ao quinto e sexto capítulo; 1.3. Mobiliza os acontecimentos do quinto e sexto capítulo; 2.1. Identifica os momentos marcantes dos capítulos; 2.2. Indica as personagens 	Produção dos alunos; Grelha de observação.

			<p>De seguida, a estagiária apresenta o trabalho idealizado para o sexto capítulo fictício:</p> <p>https://view.genial.ly/65b3a182a1a74900137fe26d/interactive-content-history-quiz <i>criado por nós</i></p> <p>Existem quatro perguntas e devem procurar respondê-las individualmente com consulta do livro e transcrever as partes do livro que respondem à pergunta, colocando a página e a linha correspondente. Para cada pergunta são dados 5 minutos.</p> <p>Estas perguntas são respondidas numa folha em branco dada pela estagiária, que quando todos finalizarem, recolhe.</p>			<p>pertencentes dos capítulos; 2.3. Mobiliza os acontecimentos de ambos os capítulos;</p> <p>3.1. Respeita as regras de interação discursiva; 3.2. Participa na discussão em grande grupo; 3.3. Cumpre as tarefas que lhe são requisitadas.</p>	
--	--	--	---	--	--	---	--

6º ano – Semana 26 de fevereiro a 1 de março

Temáticas a estudar:

- Obra literária *Ulisses*;
- Resumo;
- Texto descritivo;
- Implantação da República;
- Símbolos Nacionais;

- Constituição de 1911.

Área Curricular	Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Tempo	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
Português (90 min) 6ºA e 6ºB	Obra literária; Resumo; Contos de tradição oral; Ulisses; Homero; Grécia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redigir textos como o resumo. 2. Conhecer o sétimo capítulo da obra literária <i>Ulisses</i>; 3. Conhecer o oitavo capítulo da obra literária <i>Ulisses</i>; 4. Trabalhar em grande grupo, interagindo com responsabilidade e respeito, a fim de cumprir um objetivo comum; 	<p>A aula começa com a escrita do sumário e marcação das presenças. De seguida, é dado um tempo aos discentes para estes acabarem os resumos começados anteriormente sobre o quinto e o sexto capítulo da obra <i>Ulisses</i>. Para isto, os discentes devem agrupar-se nos pares habituais e realizar o trabalho proposto.</p> <p>Finda a primeira tarefa, são lidos os dois últimos capítulos da obra em estudo. A leitura é efetuada em grande grupo e a estagiária realiza inferências durante a mesma, a fim de ativar conhecimentos gramaticais, como modos e tempos verbais, graus dos adjetivos e funções sintáticas.</p> <p>De seguida, são efetuadas as atividades de exploração dos respetivos capítulos.</p> <p>Link do Genial.ly</p>	<p>10 min</p> <p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>30 min</p>	<p>Computador;</p> <p>Projetor;</p> <p>Colunas;</p> <p>Recurso digital <i>Genial.ly</i>.</p>	<p>1.1. Produz um resumo tendo em conta a sua estrutura;</p> <p>2.1. Identifica os momentos marcantes do sétimo capítulo;</p> <p>2.2. Indica as personagens pertencentes ao sétimo capítulo;</p> <p>2.3. Mobiliza os acontecimentos do sétimo capítulo;</p> <p>3.1. Identifica os momentos marcantes do oitavo capítulo;</p> <p>3.2. Indica as personagens</p>	<p>Produção dos alunos;</p> <p>Grelha de observação.</p>

			O restante tempo da aula é dedicado à conclusão das produções escritas dos dois últimos capítulos da obra em estudo, nos mesmos moldes seguidos até então.	20 min	Resumos produzidos pelos discentes.	com o significado correto;	
Português (45 minutos) 6ºB	Obra literária; Resumo; Contos de tradição oral; Ulisses; Homero; Grécia; Glossário; Texto descritivo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Produzir um texto narrativo; 2. Descrever uma imagem mencionando: características, quantidade, posição de certos elementos, cor e impressões menos objetivas; 3. Desenhar uma imagem respeitando a descrição ouvida. 	<p>A aula inicia-se com as rotinas habituais. De seguida, a estagiária entrega um recurso de uma aula anterior, onde tiveram de escrever um texto narrativo tomando a posição de um dos marinheiros após a abertura do saco dos ventos. Como não finalizaram, vão ter a oportunidade de o fazer nesta aula. A estagiária dá no máximo 15 minutos.</p> <p>Posto isto, após terem trabalhado a descrição anteriormente, a estagiária forma pares e propõe a seguinte atividade: cada um terá uma imagem, não a devem mostrar ao colega. Devem fazer uma descrição do que vêem e o outro deve desenhar conforme o que ouviu. Quando terminarem, comparam o desenho</p>	5 min 15min 15 min	Textos narrativos ; Imagens.	<p>1.1. Produz de um texto narrativo seguindo a estrutura do mesmo; correto;</p> <p>2.1. Descreve uma imagem utilizando os elementos característicos deste tipo de texto;</p> <p>2.2. Descreve uma imagem mencionando as características, quantidades e posição de certos elementos, cor e impressões menos objetivas)</p>	

			com a imagem e refletem. Depois trocam. A estagiária vai anotando o que observa e ouve para poder recolher informação para o relatório final.			3.1. Desenha algo que respeita os elementos descritos pelo colega.	
Português (90 minutos) 6ºA e 6ºB	Obra literária; Resumo; Contos de tradição oral; Ulisses; Homero; Grécia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar em grande e pequeno grupo, interagindo com responsabilidade e respeito, a fim de cumprir um objetivo comum; 2. Mobilizar os conhecimentos aprendidos acerca da obra <i>Ulisses</i>. 	<p>A aula tem início com a marcação de presenças e escrita do sumário. Posto isto, é aplicada uma ficha de trabalho para o relatório da estagiária, dentro da temática da obra em estudo. Esta é de carácter individual.</p> <p>Terminado esse momento, parte-se para a atividade central da aula: execução do jogo final da obra <i>Ulisses</i>.</p> <p>Este segue os moldes do conhecido jogo Party & Co e tem como intuito sintetizar todos os conhecimentos aprendidos em relação à obra estudada até então.</p> <p>O jogo é desenvolvido a pares, através do <i>Genial.ly</i>, contudo as cartas são físicas.</p> <p>Link <i>Genial.ly</i></p> <p>https://view.genial.ly/65d87066f8f8e40014831607/interactive-content-jogo-de-mesa-ulisses</p>	5 min 20 min 60 min	<p>Livro <i>Ulisses</i>, de Maria Alberta Menéres;</p> <p>Ficha para o relatório final;</p> <p>Computador;</p> <p>Projetor;</p> <p>Colunas;</p> <p>Recurso digital - <i>Genial.ly</i>;</p> <p>Cartas;</p>	<p>1.1. Respeita as regras de interação discursiva;</p> <p>1.2. Participa na discussão em grande grupo;</p> <p>1.3. Cumpre as tarefas que lhe são requisitadas.</p> <p>2.1. Mobiliza o nome dos intervenientes da história;</p> <p>2.2. Possui conhecimento sobre o desenrolar da história;</p>	Grelha de observação.

		<p>direto, indireto e oblíquo e vocativo.</p> <p>3. Intervir em grande grupo, interagindo com responsabilidade e respeito, a fim de cumprir um objetivo comum;</p>	<p>Finalizado este momento, iniciam as revisões das funções sintáticas. A estagiária apresenta um <i>Wordwall</i> em formato questionário, para uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos dos alunos.</p> <p>Link Worwall</p> <p>https://wordwall.net/pt/resource/27829251/fun%C3%A7%C3%B5es-sint%C3%A1ticas</p> <p>Este recurso só abrange as funções sintáticas: predicado, sujeito (simples e composto), o vocativo e os complementos direto e indireto. Em seguida, a estagiária escreve uma frase no quadro que inclui o complemento oblíquo e através da mesma, introduz uma nova função sintática para o grupo. Faz um breve esquema no quadro e pede que o passem para o caderno. Quando terminarem, a estagiária apresenta um vídeo da Escola Virtual e realizam os exercícios do estudo em casa:</p> <p>https://estudoemcasaapoia.dge.mec.pt/recurso/o-que-e-o-complemento-obliquo.</p>	<p>20 min</p>		<p>2.1. Identifica os constituintes da frase com as seguintes funções sintáticas: sujeito, predicado, complemento direto, indireto e oblíquo e vocativo.</p> <p>3.1. Respeita as regras de interação discursiva;</p> <p>3.2. Participa na discussão em grande grupo;</p> <p>3.3. Cumpre as tarefas que lhe são requisitadas.</p>	
				<p>30 min</p>			

			<p>outros componentes do texto, como a mancha gráfica.</p> <p>Terminado esse momento, o tempo é dedicado à conclusão dos textos narrativos começados anteriormente - atividade de exploração do capítulo III da obra <i>Ulisses</i>.</p> <p>Tarefa Extra - caso sobre tempo, a aula termina com o projeto “10 minutos a ler”.</p>	30 min		<p>2.2. Participa na discussão em grande grupo;</p> <p>2.3. Cumpre as tarefas que lhe são requisitadas.</p>	
<p>Português (45 minutos) 6ºA e 6ºB</p>	<p>6ºA</p> <p>1. Mobilizar conceitos históricos.</p> <p>6º B</p> <p>1. Descrever uma imagem mencionando: características, quantidade, posição de certos elementos, cor e impressões menos objetivas;</p> <p>2. Desenhar uma imagem respeitando a descrição ouvida.</p>	<p>A aula começa com as rotinas habituais, a abertura de lições e escrita do sumário. De seguida, o tempo é dedicado à aplicação de uma ficha para o relatório final das estagiárias. Na turma do 6ºA, a ficha aplicada destina-se ao Relatório Final da estagiária Carolina Rodrigues e os exercícios em estudo centram-se na mobilização de vocabulário histórico presente na obra estudada - <i>Ulisses</i>.</p> <p>Por sua vez, no 6ºB, a atividade aplicada destina-se ao Relatório</p>	<p>5 min</p> <p>35 min</p>	<p>Ficha relatório final Carolina Rodrigues ;</p> <p>Imagens de monstros diferentes;</p> <p>Lápis de cor;</p>	<p>6ºA</p> <p>1.1. Identifica conceitos históricos;</p> <p>1.2. Utiliza os conceitos históricos de uma forma correta.</p> <p>6ºB</p> <p>1.1. Descreve uma imagem utilizando os elementos característicos deste tipo de texto;</p>	<p>Produção dos alunos;</p> <p>Grelha de observação.</p>	

			Final da estagiária Rita Silva e a mesma centra-se em tarefas relacionadas com o texto descritivo. A aula tem início com a escrita do sumário. Posto isto, após terem trabalhado a descrição anteriormente, a estagiária forma pares e propõe a seguinte atividade: cada um terá uma imagem, não a devem mostrar ao colega. Devem fazer uma descrição do que veem e o outro deve desenhar conforme o que ouviu. Quando terminarem, comparam o desenho com a imagem e refletem em conjunto. Depois trocam. A estagiária vai anotando o que observa e ouve para poder recolher informação para o relatório final.			1.2. Descreve uma imagem mencionando as características, quantidades e posição de certos elementos, cor e impressões menos objetivas) 2.1. Desenha algo que respeita os elementos descritos pelo colega.	
Português (90 minutos) 6ºA e 6ºB	.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ilustrar um capítulo da obra trabalhada; 2. Descrever, através da ilustração e do texto, o espaço ambiente. 	<p>A presente aula não é desenvolvida no espaço habitual - sala de aula - mas sim no espaço exterior da escola. Desta forma, não será escrito o sumário, ficando para a aula seguinte.</p> <p>No primeiro momento da aula, é atribuído um capítulo da obra estudada - <i>Ulisses</i> - a cada par de alunos e este têm de o ilustrar como</p>	10 min 35 min	<p>Obra literária <i>Ulisses</i>, de Maria Alberta Menéres;</p> <p>Papel cavalinho;</p>	<p>1.1. Realiza uma ilustração adequada ao capítulo que lhe é atribuído;</p> <p>2.1. Ilustra o espaço que está à sua volta, através de vários materiais;</p>	<p>Produção dos alunos;</p> <p>Grelha de observação.</p>

			<p>bem entenderem. Esta ilustração servirá para complementar o livro de resumos da obra, que vem sendo construído ao longo do período de intervenção. Assim, o resumo de cada capítulo está acompanhado de uma ilustração.</p> <p>Findo este momento, a segunda parte da aula é dedicada à descrição do que os alunos conseguem observar à sua volta. Para isso, os discentes devem realizar uma ilustração e fazê-la acompanhar de um texto explicativo.</p>	35 min	Material de desenho.	2.2. Redige um texto descritivo, respeitando as características deste tipo textual.	
--	--	--	---	--------	----------------------	---	--

<ul style="list-style-type: none"> - Tempo de almoço; - O período da tarde é dedicado à habitual auto e heteroavaliação com o Bingo das Atitudes e <i>ClassDojo</i>. 				
Tempo (min)	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação	
09:00h - 11:00h	<p>Atividade 1</p> <p>Área Curricular: Português e Estudo do Meio.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer o conceito de lenda; 2. Produzir um reconto de uma lenda; 3. Enquadrar a lenda no seu contexto histórico. <p>Com os alunos sentados no respetivo lugar, a estagiária inicia a aula. Numa primeira instância, introduz o conceito de <i>lenda</i> através de um suporte digital e promove uma conversa com o grande grupo, a fim de perceber quais são os conhecimentos prévios dos mesmos dentro desta temática. Ainda nesta partilha de ideias, a estagiária realça a importância das lendas na História de Portugal.</p> <p>Posto isto, é lida a lenda do “Milagre das rosas”, seguida de uma pequena contextualização histórica (introdução ao reinado de D. Dinis, explicação da importância da figura de D. Isabel e construção da árvore genealógica a partir deste casal de reis).</p> <p>De seguida, a estagiária relê a lenda, a fim de introduzir o trabalho seguinte. Para este, a mesma distribui uma tarefa composta por três exercícios. Os dois primeiros correspondem a uma sistematização da</p>	<p>Apresentação lenda https://www.canva.com/design/DAGFAsKnGME/UNfiKXPMNLExL8jdoLyrvq/view?utm_content=DAGFAsKnGME&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor</p> <p><i>(recurso criado por nós)</i></p> <p>Lenda Milagre das Rosas https://www.portugalnum mapa.com/milagre-das-rosas/</p> <p>Tarefa Lenda <i>Milagre das Rosas</i> https://www.canva.com/design/DAGFAif6hxo/biGvOjgbRCSLlc09pGlprA/</p>	<p>Instrumentos</p> <p>Observação direta.</p> <p>Produção dos alunos.</p> <p><i>ClassDojo</i>.</p>	<p>Indicadores</p> <p>1.1. Identifica uma lenda;</p> <p>1.2. Reconhece as características textuais típicas da lenda;</p> <p>2.1. Constroi um reconto com base no texto oral;</p>

	<p>contextualização realizada e o último remete para o reconto da lenda escutada.</p> <p>É de realçar que existe trabalho diferenciado para um aluno. Portanto, a ficha deste será de escolha múltipla nas duas primeiras questões e de desenho livre na última.</p> <p>Feito este trabalho, é tempo do lanche da manhã.</p>	<p>view?utm_content=DAGFAif6hxo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor</p> <p><i>(recurso criado por nós)</i></p> <p>Tarefa diferenciada Lenda <i>Milagre das Rosas</i></p> <p>https://www.canva.com/design/DAGFPSUr1-U/6rVI8o1Y2ZyK0wXWmszm8g/view?utm_content=DAGFPSUr1-U&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor</p> <p><i>(recurso criado por nós)</i></p>		
--	--	---	--	--

Planificação dia 27 de maio - 2.ª feira

<p>Área Curricular</p> <p><u>Português</u></p>	<p>Objetivos gerais de aprendizagem:</p> <p><i>Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos.</i></p> <p><i>Ouvir obras literárias e textos da tradição popular.</i></p> <p><i>Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas.</i></p> <p><i>Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita.</i></p>		
<p>Organização do dia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aula de natação em infraestruturas próprias; - De regresso à escola, os alunos têm aula de inglês, lecionada por uma professora especializada para tal; - Tempo de recreio e de almoço; - Como última tarefa do dia, é dinamizada uma tarefa para o relatório final da estagiária Carolina Rodrigues. 			
<p>Tempo (min)</p>	<p>Estratégias/Atividades</p>	<p>Recursos</p>	<p>Avaliação</p>
			<p>Indicadores</p>


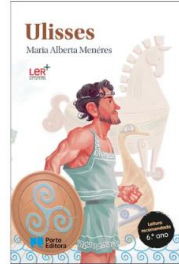
<p>09:00h - 11:00h</p>	<p>Aula de natação em infraestruturas próprias.</p>		<p>Instrumentos</p>	
<p>11:30h - 12:30h</p>	<p>Aula de inglês lecionada por uma professora especializada.</p>			
<p>14:00h - 15:30h</p>	<p>Atividade 1 Área Curricular: Português e Estudo do Meio Tema/Tópico/ Subtópico: Educação literária/ Escrita + Sociedade Objetivos Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer o conceito de lenda; 2. Produzir um reconto de uma lenda; 3. Enquadrar a lenda no seu contexto histórico. <p>Com os alunos vindos do intervalo e sentados no respetivo lugar, a estagiária inicia a aula.</p>	<p>Computador Projetor</p> <p>Apresentação Lenda “padeira de Aljubarrota” https://www.canva.com/design/DAGF-4yQYXo/woukvzk_t5qfP</p>	<p>Produção escrita dos alunos.</p> <p>Observação direta.</p>	<p>1.1. Identifica uma lenda;</p> <p>1.2. Reconhece a intencionalidade da lenda;</p> <p>2.1. Compreende a mensagem transmitida pela lenda;</p>

15 min	<p>Numa primeira instância, relembra o trabalho efetuado na semana anterior e aborda novamente o conceito de <i>Lenda</i>, a fim de perceber, efetivamente, qual foi a sistematização feita pelos alunos e esclarecer eventuais dúvidas.</p> <p>Posto isto, a mesma informa que na presente aula o objetivo é explorar a Lenda da <i>Padeira de Aljubarrota</i>. Ainda nesta partilha de ideias, a estagiária realça a importância das lendas na História de Portugal.</p> <p>Posto isto, é lida a lenda da <i>Padeira de Aljubarrota</i>, seguida de uma pequena contextualização histórica. De seguida, a estagiária relê a lenda, a fim de introduzir o trabalho seguinte.</p>	<p>8p2ZFQNKg/view?utm_content=DAGF-4yQYXo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor</p> <p>(recurso criado por nós)</p>		<p>2.2. Seleciona informação pertinente para o reconto da lenda;</p> <p>2.3. Constrói um reconto escrito ou ilustrado com base no texto oral;</p>
20 min	<p>Para este, a mesma distribui uma tarefa composta por três exercícios: os dois primeiros correspondem a uma sistematização da contextualização realizada e o último remete para o reconto da lenda escutada. Ademais, informa que este trabalho é individual.</p>	<p>Lenda “Padeira de Aljubarrota”</p> <p>https://www.portugalnummapa.com/lenda-da-padeira-de-aljubarrota/</p>		<p>3.1. Mobiliza os conceitos históricos associados à lenda;</p> <p>3.2. Relaciona os acontecimentos da história de Portugal com a narrativa da lenda;</p>
30 min	<p>É de realçar que existe trabalho diferenciado para cinco alunos, visto que ainda estão numa fase muito elementar na aquisição de competências de escrita.</p> <p>Ao longo da execução da tarefa, a estagiária circula pela sala, com o intuito de proporcionar um acompanhamento, esclarecer eventuais dúvidas e fornecer feedback ao trabalho que está a ser desenvolvido.</p>	<p>Tarefa “Padeira de Aljubarrota”</p> <p>https://www.canva.com/design/DAGF-vRmkLo/kjnsVf5VrTmdoOtUCQPmug/view?utm_content=DAGF-vRmkLo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor</p>		
15 min	<p>Feito este trabalho, é tempo do lanche da manhã.</p>			

		<p><i>(recurso criado por nós)</i></p> <p>Tarefa diferenciada “Padeira de Aljubarrota”</p> <p>https://www.canva.com/design/DAGF-4DHm3g/0QnITb85bAoBpwHw0A-hLA/view?utm_content=DAGF-4DHm3g&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor</p> <p><i>(recurso criado por nós)</i></p>		
--	--	--	--	--

Anexo L – Fichas de trabalho 2.º CEB

Ficha 1

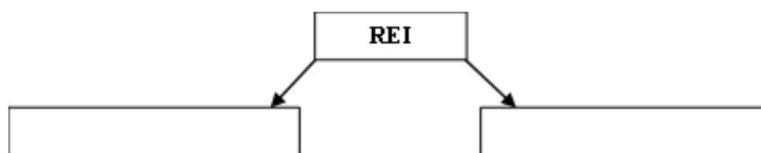
	<h1>VAMOS DESAFIAR O ULISSES</h1>	
<h2>O que é... o quê?</h2>		
Nome: _____		
Nº ____	Turma: _____	Data: ____/____/____

A leitura de Ulisses, tem sido uma verdadeira aventura!
Outra aventura é ir à descoberta das palavras.
Lê as frases do nosso livro – Ulisses – e responde aos desafios que te colocamos.



1. “Ulisses era o **rei** dessa pequena **ilha**, mas não um rei de coroa e de manto, muito solene. Tão depressa se divertia a amansar um cavalo, como ia à caça com amigos, ou conversava com o **povo**. Todos o amavam. Para ele não havia terra no mundo igual a Ítaca” (Pág. 8).

1.1. Preenche o esquema e associa a palavra rei a outras duas palavras que podes encontrar neste parágrafo.



1.2. O que é uma ilha?

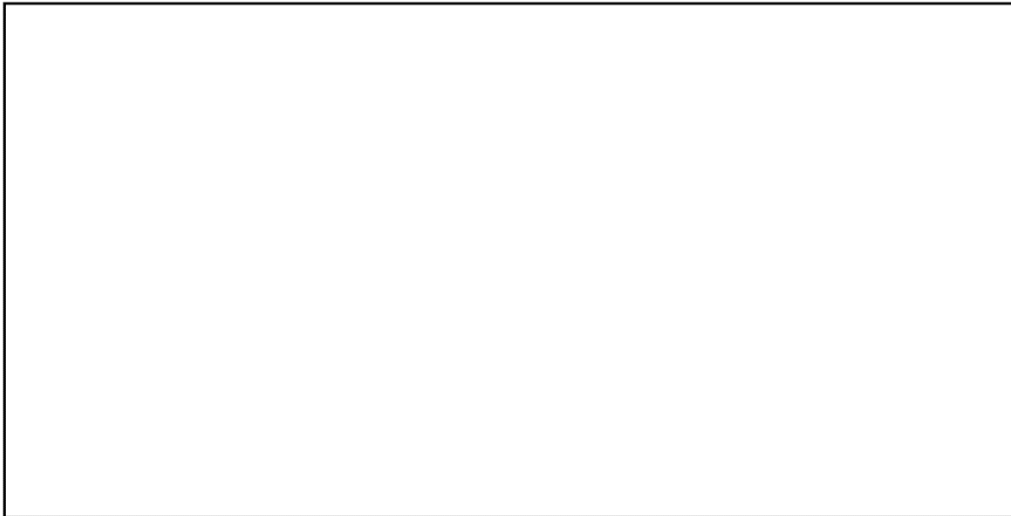
1.3. Diz o nome de uma ilha que gostarias de visitar. _____

1.4. Escreve três palavras relacionadas com a palavra povo:

2. “A certa altura, depois de terem subido uma pequena **colina**, ao descerem a **vertente** do lado de lá viram-se completamente no meio de um enorme rebanho de ovelhas, cabras e carneiros” (Pág. 20). Mais tarde, já no mar, o rei dos ventos “quis ajudar Ulisses a encontrar o caminho para Ítaca, e tentou também afastar dele e dos seus **marinheiros** os **naufrágios** e as **tempestades** que tão cruéis são sempre para as gentes do mar” (Pág. 41).

2.1. O que é uma colina?

2.2. Desenha uma colina e identifica com outra cor a vertente.



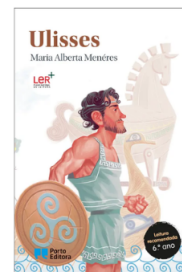
2.3. Escreve uma frase que inclua as palavras marinheiros, naufrágio, tempestade.



VAMOS DESAFIAR O ULISSES

O que é... o quê?

Nome: _____
Nº ____ Turma: _____ Data: ____/____/____



A leitura de Ulisses, tem sido uma verdadeira aventura!
Outra aventura é ir à descoberta das palavras.
Lê as frases do nosso livro – Ulisses – e responde aos desafios que te colocamos.



1. “Se não estás morto, corre para a tua **pátria**, não te demores mais! Grandes coisas se estão passando por lá...” (Pág. 57)

1.1. O que entendes por pátria?

1.2. Qual é a tua pátria? _____

2. “Uma bela tarde, os **marinheiros** pararam de remar e o **navio** ficou ali baloiçando no mar calmo” (Pág. 63).

Escreve três palavras relacionadas com a palavra navio:

3. Observa a imagem.



Four empty ovals arranged in a 2x2 grid, intended for students to write words associated with the illustration.

3.1. Preenche os quatro balões que se encontram ao lado da imagem com quatro palavras associadas à ilustração.

3.2. Das palavras que escreveste, escolhe uma e desenha-a no quadro abaixo

A large empty rectangular box intended for drawing a chosen word.

4. “É descoberto por Nausica, a linda filha do **rei** Alcino e da **rainha** Arete, que o acolhem na sua **corte**, sem suspeitarem sequer que ele seja o **herói** de quem se contam e cantam tantas e tão incríveis façanhas. Agora ele está na Cócira, a terra dos Feácios.” (Pág. 69)

4.1. Se a Nausica é a “linda filha do rei Alcino e da rainha Arete”, quer dizer que ela é uma _____.

4.2. O que entendes por corte?

Three horizontal lines provided for writing the answer to question 4.2.

Glossário Ilustrado



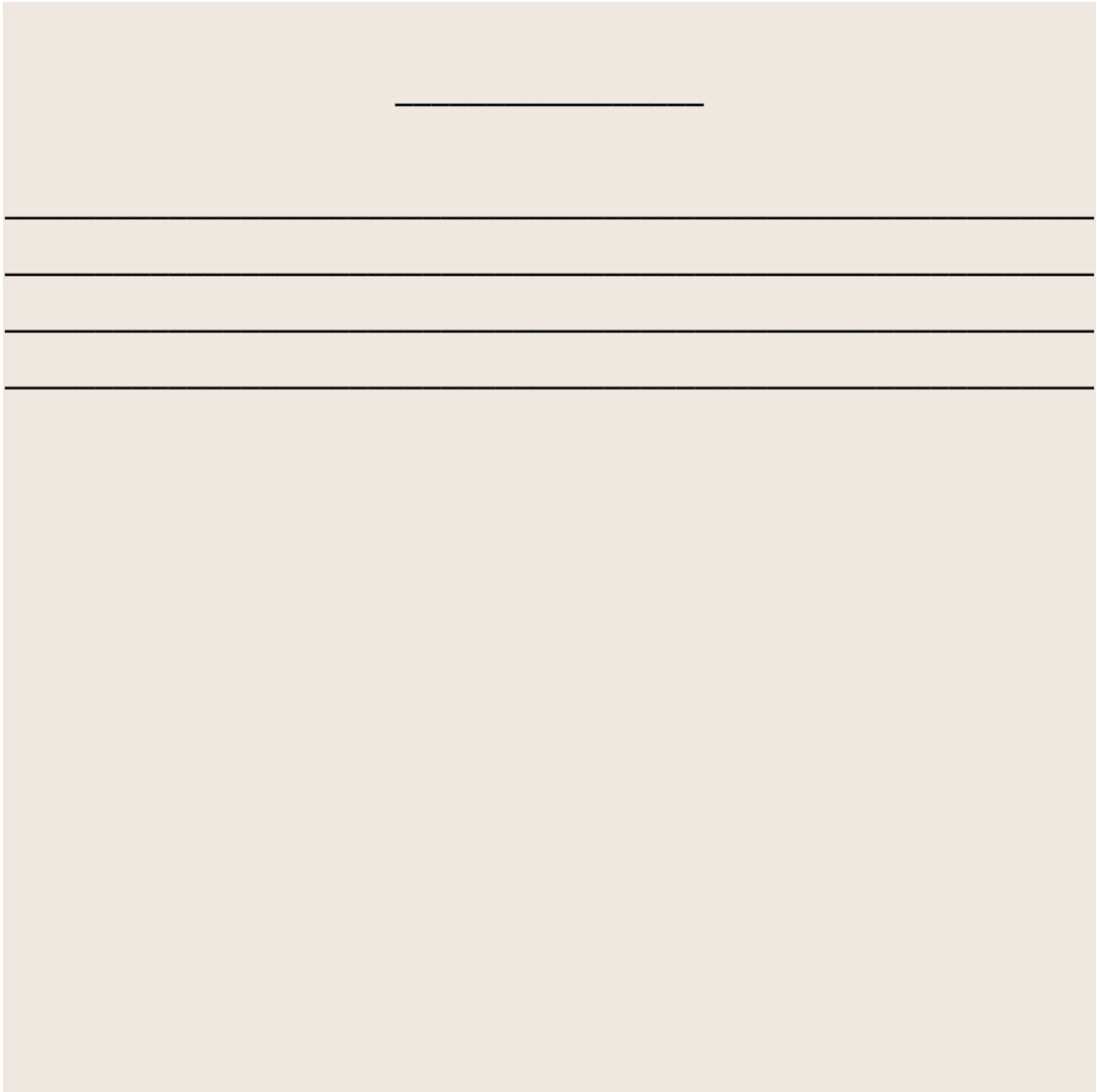
Bem vindo ao teu glossário
ilustrado!

Escolhe **4 palavras** da lista que
tens abaixo. De seguida, efetua a
descrição de cada uma,
acompanhada por uma ilustração.



rei ilha povo colina
vertente naufrágio
marinheiros tempestades
pátria rainha herói
corte

Não te esqueças de usar a tua imaginação!
Bom trabalho.





O QUE É UMA LENDA?



Uma lenda é uma narrativa do tipo popular, que, geralmente, contém elementos fantásticos e do sobrenatural.



As lendas são muito antigas e expressam-se através do imaginário popular. Por isso, dizemos que a sua autoria é coletiva.

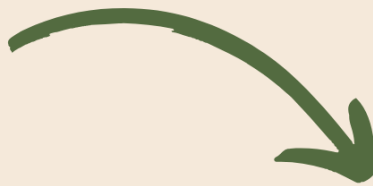


Na maior parte das vezes, as lendas querem transmitir uma mensagem para aqueles que a ouvem.



QUAL É A ORIGEM DAS LENDAS?

As lendas, como a maioria dos relatos populares, têm origem na tradição oral.



Passam de geração em geração, de pais para filhos.





APRESENTAÇÃO DE D. DINIS

Olá, 3.ºA! Sou o rei D. Dinis, o sexto da Primeira Dinastia, chamada Afonsina. Fui rei entre 1279 e 1325. Reinei 46 anos! É muito tempo! A esperança de vida nesta época era mais ou menos de 50 anos...

DINASTIA

Período de sucessão, que reis e rainhas, pertencentes a uma mesma família, permanecem no poder.





Cada rei tinha um cognome, uma espécie de alcunha pela qual ficavam conhecidos. Eu era "O Lavrador". Era assim chamado por duas razões:

- Desenvolvi a agricultura, porque dei terras para cultivar a quem não as tinha (mas apenas se as trabalhassem).
- Mandei plantar o famoso pinhal de Leiria. Aliás, a verdade é que apenas substituí os pinheiros mansos que já existiam por pinheiros bravos, de melhor crescimento e raízes mais fortes.

Casei-me com D. Isabel de Aragão (um reino da Península Ibérica) e tivemos dois filhos: D. Constança e D. Afonso, que veio a ser D. Afonso IV.



APRESENTAÇÃO DE D. ISABEL

Olá, 3.ºA! Sou a rainha D. Isabel e fui casada com o rei D. Dinis.

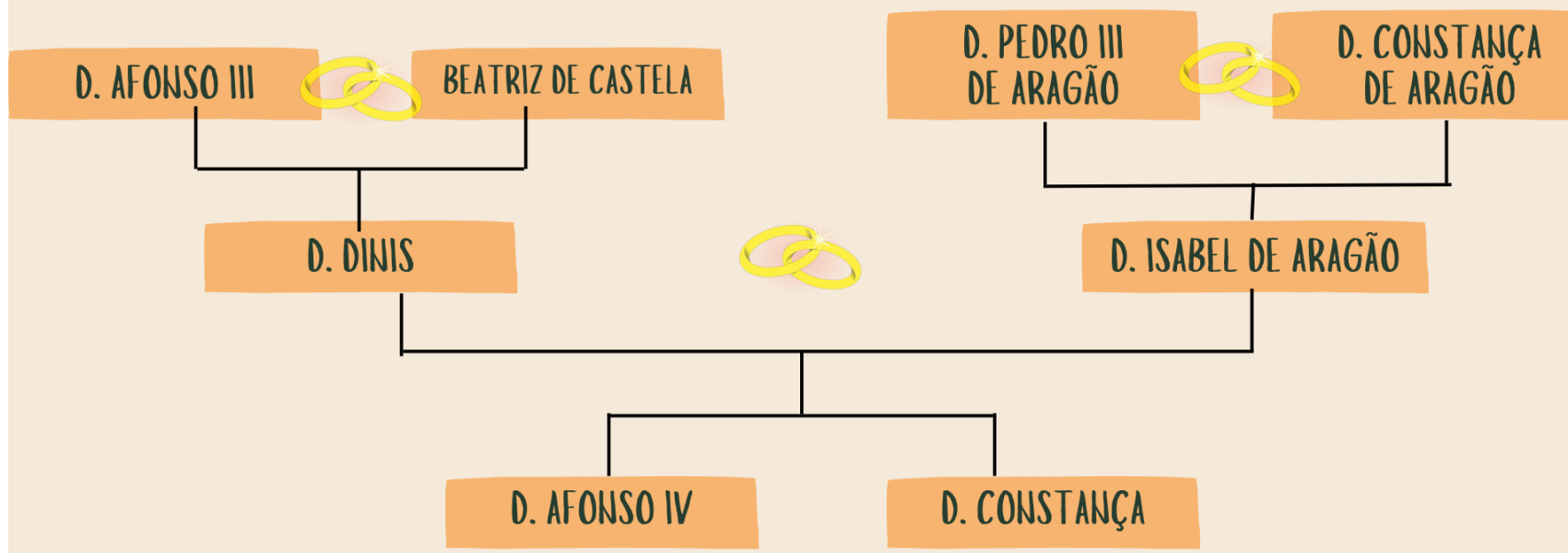
Fui sempre atenta às necessidades dos mais humildes e carenciados. Para os ajudar, criei diversas instituições.

Mandei também construir hospitais em Coimbra, Santarém e Leiria e albergarias para mulheres.





ÁRVORE GENEALÓGICA





LENDA



"Padeira de Aljubarrota"

lellle





APRESENTAÇÃO DE D. JOÃO I

Olá, 3.ºA! Sou o rei D. João I, o primeiro da Segunda Dinastia. Vivi entre 1357 e 1433. Sou filho bastardo de D. Pedro I. Antes de ser rei, fui líder de um grupo que não aprovava a ligação entre Portugal e Castela (um reino espanhol).

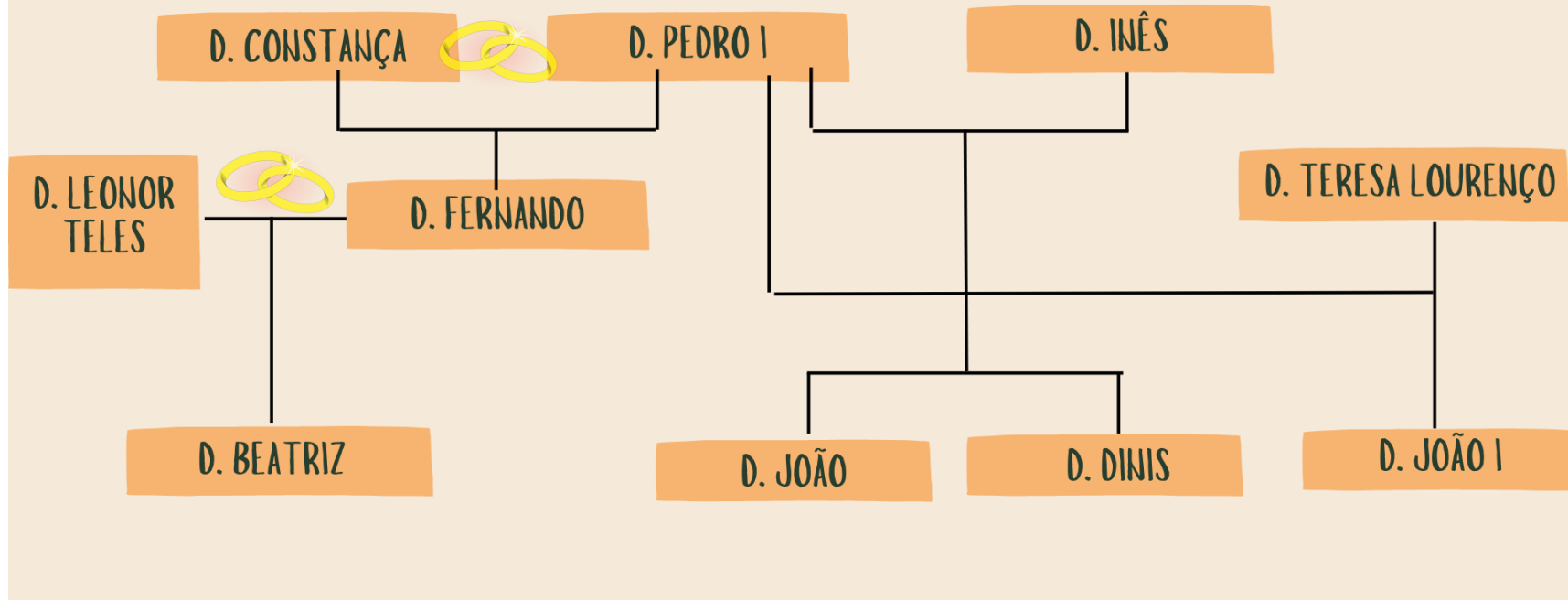
FILHO BASTARDO

Filho que nasce fora de um casamento.





ÁRVORE GENEALÓGICA





Em 1385 fui aclamado rei de Portugal. Como contrariava os objetivos do rei de Castela, iniciou-se um período de guerra entre Portugal e Castela com várias batalhas, das quais se destaca, em agosto de 1385, a batalha de Aljubarrota.

Nessa batalha, o exército português era bastante mais pequeno do que o exército castelhano, mas D. Nuno Álvares Pereira (chefe dos exércitos portugueses), utilizou uma tática específica, a tática do quadrado. O exército castelhano, apesar de mais numeroso, foi derrotado e partiu em fuga.

Alguns castelhanos, quando estavam em fuga, decidiram esconder-se dentro de uma padaria. E é aqui que entra a famosa Padeira de Aljubarrota na História do nosso país.



Vejam o próximo vídeo com muita atenção e descubram mais sobre a história da Padeira de Aljubarrota!

https://www.youtube.com/watch?v=xwLbACWc9t4&ab_channel=ZigZag



Anexo N – Fichas de trabalho 1.º CEB

Ficha Lenda do Milagre das Rosas

Nome: _____

Data: _____



Lenda "Milagre das rosas"

Com base na lenda e na informação que acabaste de ouvir, responde às seguintes perguntas.

1 Porque é que o rei D. Dinis tem o cognome de "O Lavrador"?



Rei D. Dinis

2 A que atividades se dedicava a rainha D. Isabel?



Rainha D. Isabel

3 Por palavras tuas, conta a lenda do "milagre das rosas".

Nome: _____

Data: _____



Lenda "Milagre das rosas"

Com base na lenda e na informação que acabaste de ouvir, responde às seguintes perguntas.

1 Porque é que o rei D. Dinis tem o cognome de "O Lavrador"?



Rei D. Dinis

2 A que atividades se dedicava a rainha D. Isabel?



Rainha D. Isabel

3 Ilustra a lenda do "milagre das rosas".

Ficha Lenda Padeira de Aljubarrota

Nome: _____

Data: _____



Lenda "Padeira de Aljubarrota"

Com base na lenda e na informação que acabaste de ouvir, responde às seguintes perguntas.

1 Quem foi D. João I?



Rei D. João I

2 O que é que foi a Batalha de Aljubarrota?

3 Por palavras tuas, conta a lenda da "padeira de Aljubarrota".

Ficha diferenciada *Padeira de Aljubarrota*

Nome: _____

Data: _____



Lenda "Padeira de Aljubarrota"

Com base na lenda e na informação que acabaste de ouvir, responde às seguintes perguntas.

1 Quem foi D. João I?



Rei D. João I

2 O que é que foi a Batalha de Aljubarrota?

3 Ilustra a lenda da "padeira de Aljubarrota".

Anexo O – Grelhas de correção fichas de trabalho 2.º CEB

Pares de alunos	GEOGRAFIA									HISTÓRIA										Total conceitos / aluno	
	Ilha	Mar	Gregos	Troianos	Troia	Tempestade	Montanhas	Arquipélago	Mundo	Marinheiros	Rei	Guerra	Navio	Rainha	Barco	Príncipe	Castelo	Povo	Princesa		Navegar
A1	1	0	1	3	0	0	0	0	0	1	1	4	0	1	0	0	0	0	0	0	12
A2	1	0	5	4	4	0	0	0	0	0	1	4	0	1	0	1	0	0	0	0	21
A3	2	0	2	3	4	0	0	0	0	0	2	2	0	2	0	1	0	0	0	0	18
A4	1	0	2	1	2	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	1	0	0	1	0	11
A5	2	1	2	3	4	0	0	0	0	0	2	2	0	2	0	1	0	0	0	0	19
B1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
B2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
B3	4	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	9
B4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
B5	3	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	8
B6	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	6
C1	3	0	0	0	0		0	0	1	2	2	0	2	0	1	0	0	0	0	1	12
C2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4
C3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	6
C4	2	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	8
C5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
C6	2	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	7
C7	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
D1	1	2	0	0	0	0	1	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	9
D2	2	2	0	0		0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
D3	3	2	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	9
D4	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
D5	1	3	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	10
E1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
Total / conceito	41	19	14	14	14	2	1	1	1	31	16	15	10	6	5	4	2	1	1	1	199
Total / área científica	107									32											
Σ / área científica	53,8									46,2										100,0	